

Eirik Furuhaug Aa

Elevs opplevelse av friluftsliv i kroppøvningsfaget

Friluftsliv som grunnlag for mestring og motivasjon - en kvalitativ studie med utgangspunkt i elevs egne opplevelser

Masteroppgave i Masteroppgave i Grunnskoleutdanning 1.-7. trinn
Masterstudium (5-årig).

Veileder: Lise Porsanger

Mai 2023

Eirik Furuhaug Aa

Elevers opplevelse av friluftsliv i kroppøvningsfaget

Friluftsliv som grunnlag for mestring og motivasjon - en kvalitativ studie med utgangspunkt i elevers egne opplevelser

Masteroppgave i Masteroppgave i Grunnskoleutdanning 1.-7. trinn
Masterstudium (5-årig).
Veileder: Lise Porsanger
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien er et masterprosjekt gjennomført våren 2023 gjennom lærerutdanningen på NTNU. Tema i denne masteroppgaven er hvordan elever på 3. og 4. årstrinn opplever kroppsøvingfaget i skolen, med fokus på friluftsliv. Bakgrunnen for studien er tidligere forskning som viser til at elevene møter lite friluftsliv i kroppsøvingundervisningen gjennom skolegangen, og at det er ballaktiviteter og idrettsaktiviteter som dominerer innholdet i undervisning. Når forskning også viser at 30 % av elever i norsk grunnskole hater eller misliker kroppsøvingfaget, ønsket denne studien å undersøke hva elevene selv opplever av friluftsliv i kroppsøvingen, og hvilke aspekter de forteller å like ved friluftsliv, eller ikke. Oppgaven bygger på semi-strukturerte intervjuer gjennomført en til en med meg som forsker, og deltaker. Svarene deres dannet grunnlaget for analysen i denne studien.

Informasjonen fra datamaterialet har blitt kodet og tematisert gjennom en tematisk analyse. Resultatene ble vist fram og senere diskutert og drøftet, ut fra mestrings- og motivasjonsteori. I tillegg legger denne forskningen de positive effektene friluftsliv kan ha for trivsel, bevegelsesglede, dannelse til grunn i diskusjon av resultater, og hvordan friluftsliv kan være med å bidra til forventning om mestring og motivasjon. Funnene fra denne studien indikerer at elevene opplever å ha friluftsliv 1-3 ganger i halvåret. De opplever at det er for liten andel av friluftsliv, og dermed kunne ønsket seg mer. De opplever å trives med å ha friluftsliv i kroppsøvingfaget, da det er høy grad av medbestemmelse, lek og vennskap. Funnene indikerer også at enkelte deltakere opplever en form for undring, utallige muligheter og en kreativitet knyttet til deres friluftsliv i kroppsøvingfaget.

Nøkkelord: friluftsliv i kroppsøvingfaget, friluftsliv, elevers erfaringer, barneskole

Abstract

This study is a master's thesis project carried out during spring 2023 as part of my teacher education program at NTNU.

The theme in this master's thesis is how pupils in primary school 3rd and 4th year experience the physical education subject at school, with a focus on outdoor education. The background for the study is previous research which indicates that pupils experience a lack of outdoor education during their education and that activities including ball and sports activities dominate the content in the education. When research also shows that over 30% of pupils in Norwegian primary and secondary school hate or dislike the subject physical education, this study wanted to investigate how the pupils themselves experience outdoor education or life in the outdoors. This as a part of physical education and what aspects pupils communicate with outdoor education they like or not. The master's thesis is based on semi-structured interviews conducted one to one with me as a researcher and pupils as participants. The pupils' responses formed the basis for the analysis in this study.

The information from the data material has been coded and thematized through a thematic analysis. The results were presented and later discussed and debated from theory based on motivation and self-efficacy. In addition, this research puts the positive effects outdoor education can have on well-being, enjoyment of movement, formation as a basis in discussions of results, and how outdoor education can contribute to expectations of self-efficacy and motivation. The findings from this study indicates that pupils experience outdoor education 1-3 times in 6 months' time. They feel there is a lack of outdoor education, and thus could wish for more. The pupils enjoy being outdoor in the wild in physical education as a subject as they communicate high level of co-determination, play and friendship. The findings also indicate that some pupils experience a situation of wonder, countless possibilities and a creativity having outdoor education in the physical education subject.

Keywords: outdoor life in physical education, outdoor life, pupils' experiences, primary school

Forord

Denne forskningsstudien avslutter en fem år lang grunnskoleutdanning 1-7. ved NTNU i Trondheim. Utformingen og arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, tidkrevende, men også lærerik. Flere har hjulpet meg på veien til dette ferdigstilte forskningsstudiet denne oppgaven har blitt.

Jeg vil først og fremst takke veileder Lise Porsanger, med gode og konstruktive tilbakemeldinger. Det settes stor pris på veiledningen gjennom hele prosessen, og kanskje spesielt i innspurten med ferdigstilling av oppgaven. Det er også naturlig rette takk til NTNU, seksjon for lærerutdanning, som gjennom 5 års studie har gitt meg grunnlag, kunnskap og verktøy som har utviklet meg som både pedagog, kroppsøvlingslærer og forsker. Alle disse årene gjør at jeg både føler meg trygg, godt rustet, motivert og gleder meg til å tre inn i læreryrket til høsten.

Jeg vil også rette en takk til nære venner, familie og medstudenter for støtte underveis i hele forsknings- og skriveprosessen.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	1
<i>Abstract</i>	2
<i>Forord</i>	3
<i>Figurliste</i>	6
<i>1.0 Innledning</i>	7
1.1 Innledning og bakgrunn forproblemstilling.....	7
1.2 Utforming av problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens oppbygging.....	8
1.4 Tidligere forskning og bakgrunn for oppgaven.....	8
1.5 Forsknings- og litteratursøk.....	9
<i>2.0 Teori</i>	10
2.1 Begrepet friluftsliv.....	10
2.2. Friluftsliv i læreplanen.....	12
2.3. Det lekende friluftsliv.....	12
2.4. Motivasjon og mestring.....	13
<i>3.0 Metode</i>	15
3.1 Studiets design.....	16
3.2 Datainnsamlingsmetode.....	16
3.3 Utvalg av informanter.....	17
3.4 Gjennomgang av intervjuene.....	17
3.5 Forskning med barn.....	18
3.6 Vurdering av kvalitet.....	19
3.7 Metodologisk drøfting.....	21
3.8 Etske aspekter innenfor metodologisk drøfting.....	21
<i>4.0 Analyse</i>	22
4.1 Tematisk analyse	24
4.2. Analytisk drøfting.....	28
<i>5.0 Resultater</i>	29

5.1 Hovedtema 1, «Mengde friluftsliv».....	29
5.2 Hovedtema 2, «Aktiviteter i friluftsliv».....	29
5.3 Hovedtema 3, «Det sosiale samspillet».....	30
6.0 Diskusjon.....	31
6.1 Motivasjon for bevegelse.....	32
7.0 Konklusjon.....	35
Referanseliste.....	37
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	41
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	44
Vedlegg 3: SIKT godkjenning.....	46

Figurliste

Figur 1: Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006)

1.1 Innledning og bakgrunn for problemstilling

Mange elever strever med skolemotivasjon (Haug, 2016). Det er vanskelig å vite hva som er den egentlige årsaken. Det gjøres i dag blant annet evaluering av 6 års-reformen (LK97), da man tenker at tidlig skolegang og fravær av lek og aktivitet, kan være noe av årsaken til at motivasjon for skole er fraværende hos flere elever (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi lever i en digital verden. Dette kan også bidra til mindre lek og fysisk aktivitet. Psykisk helse og livsmestring er i tillegg begreper som ofte benyttes som forklaring på manglende motivasjon (Havik, 2021).

Kroppsøvningsfaget har som overordnet målsetting å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal bidra til aktiv læring, sansing og gode opplevelser der kroppen er involvert, og der man opplever samarbeid, glede og vennskap gjennom lek og aktivitet (Udir, 2020). Faget har som mål å bidra til fysisk og aktiv livsstil utover avsluttet skolegang. Likevel viser studier at 30 % av elevene oppgir at de ikke trives i kroppsøvingstimene i skolen (Borgen & Leirhaug, 2012; Leirhaug & Arnesen, 2020). Denne studiens formål er å undersøke fokuset på ulike aktiviteter i kroppsøvningsfaget med ekstra fokus på friluftsliv. Det teoretiske utgangspunktet er mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2009), og hvordan friluftsliv i et slikt perspektiv kan bidra til at flere elever trives i kroppsøvningsfaget i skolen. For å undersøke disse fenomenene er det i denne studien valgt å se nærmere på hva elevene selv forteller at de opplever i friluftsliv i kroppsøvningsfaget.

Ved å få innsikt i elevenes perspektiv ønsker denne studien å finne ut mer om hvordan friluftsliv kan bidra til at flere elever trives i kroppsøvningsfaget. Gjennom det teoretiske utgangspunktet; motivasjon og mestringsforventning ønsker oppgaven å rette oppmerksomheten mot hvordan kroppsøvningsfaget kan "løfte" enkelteleven ved å bli glad i natur og friluftsliv. Gjennom intervju vil en se om elevene opplever at det er aktiviteter som motiverer dem til selvstendighet når det gjelder bevegelsesglede, og i hvilke situasjoner eller aktiviteter dette skjer.

1.2 Utforming av problemstilling

Masteroppgaven er en studie av elevers opplevelse av friluftsliv, skrevet ved NTNU, institutt for lærerutdanning. Studien tar utgangspunkt i kroppsøvningsfagets overordnede mål og mestring- og motivasjonsteori. Formålet med studien er å kunne presentere enkelte elevers opplevelse og erfaringer av hva de opplever som meningsfylt og motiverende i faget, og vektingen av aktiviteter i faget. Dermed har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

«Hvordan opplever elever at friluftsliv bidrar til motivasjon, mestring og bevegelsesglede på 3. og 4.trinn»

For å svare på problemstillingen er det brukt semistrukturerte intervju med et utvalg bestående av fem elever fra 3. og 4. trinn. Disse intervjuene vil gi innsikt i elevenes uttrykte opplevelser og deres erfaringer av kroppsøvningsundervisningen med et ekstra fokus på friluftsliv. Opplevelsene og erfaringene intervjuobjektene kommer med, skal deretter sees i sammenheng med de overordnede målene i læreplanen. Det vil være

hensiktsmessig å se resultatene i lys av tidligere forskning på lignende tematikker, for å se om mine funn skiller seg fra tidligere forskning, eller om funnene viser noen av de samme tendensene. Dette for å validere forskningen, og se om denne forskningen kan bidra med noe nytt i forskningsfeltet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven har en tradisjonell oppbygging hvor bakgrunn for oppgaven og tidligere forskning innen friluftsliv vil bli presentert i kapittel 2. Her presenteres altså tidligere forskning omkring begrepet friluftsliv for å skape en oversikt over hvilken plass friluftsliv har i samfunnet og i skolen. Det presenteres også tidligere forskning som er relevant til studiens problemstilling. Avslutningsvis i kapittel 2 vil det skrives om studiens litteratursøk. I kapittel 3 vil Banduras (1997) teori om mestringsforventning og Ryan og Deci's (2009) teori om motivasjon presenteres som et sentralt teoretisk rammeverk for denne masteroppgaven. Videre i kapittel 4, metodekapittelet vil metoden og studiets design bli presentert. Det vil også bli redegjort for metodiske- og etiske refleksjoner omkring metodiske valg i denne studien. Kapittel 5 driver oppgaven videre over i analyse. Her vil det komme fram hvordan studiets analyse har blitt gjennomført og hvordan data har blitt hentet ut. Resultater og funn vil fremvises og tematiseres. I kapittel 6 er funnene videre diskutert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske utgangspunkt, samt støttelitteratur, tidligere forskning og læreplaner der det ansees som relevant. Avslutningsvis vil det komme en konklusjon i kapittel 7, der viktige funn og refleksjoner er blitt trukket fram.

1.4 Tidligere forskning og bakgrunn for oppgaven

I en studie gjennomført i 2012 kommer det fram at opptil 30 % av barn og unge oppgir at de ikke liker eller hater kroppsøvingsfaget (Borgen & Leirhaug, 2012). I samme studie diskuterer de i forskningen at for å bevege faget mot relevans for alle elever, er det sterkt behov for mer kunnskap om hvilket læringsutbytte barn og unge får av å delta i kroppsøving i skolen. Derfor ansees det som hensiktsmessig i dette studiet å innhente data fra elevene selv. Videre viser Leirhaug og Borgen (2012) at de som driver med idrett på fritiden er de som trives desidert best i faget. Om de som driver med idrett på fritiden trives i kroppsøvingen, hva med de 30 prosentene som oppgir at de hater og misliker kroppsøvingsfaget? Det kan muligens ha noe med vektleggingen i faget å gjøre. I en annen undersøkelse gjennomført i ungdomsskolen, kommer det fram at 63% av lærerne bruker 4 kroppsøvingstimer eller mindre til friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2020). Likevel er det interessant at over 80% av lærerne føler seg enten kompetent, sterk eller veldig sterk i friluftsliv. I barneskolen svarer hele 90% av lærerne at de er kompetente eller sterkere til å undervise i friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2020). Derimot ser vi at det er så godt som fraværende med overnattingsturer på 1. - 4. trinn, og et lite innslag på 5. - 7. trinn, om en ser bort fra leirskolen. I lys av dette kan en undre seg på om faget ikke legger til rette for at alle elever får mulighet til å både vise kompetanse, mulighet for utvikling og mestring utover tradisjonelt idrettsfokus i gymsal.

Det viser seg nemlig i en kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen at 22% av elevene opplever ballspill veldig ofte, og at hele 43% svarer at de ofte har ballspill (Moen, et al., 2018). Ser vi derimot på vinteraktiviteter som går under friluftsliv svarer kun 2,7% av elevene at de opplever dette veldig ofte, og 6,8% svarer ofte. I en annen

undersøkelse svarer kun 1,6% av elevene at de opplever aktiviteter i naturen/friluftsliv svært ofte, og 7,9% opplever det ofte (Leirhaug & Arnesen, 2016). Om vi slår kategoriene ofte, og svært ofte sammen, viser denne undersøkelsen at hele 66% av elevene opplever ballspill ofte i kroppsøvingstimene, mens 9,5% opplever friluftsliv eller naturferdsel ofte. Dette er data som muligens kan være med å forklare noe av årsakene til hvorfor 30 % av elevene mistrives i kroppsøvingsfaget, og på den andre siden at de som driver med idrett (ballspill) på fritiden, er de som trives best i faget (Borgen & Leirhaug 2012). Det at kroppsøvingsfaget består av mye ballspill (idrett) og på den andre siden lite friluftsliv er noe som underbygges av flere forskningsartikler. Faget blir i stor grad preget av annet innhold enn friluftsliv (Leirhaug & Arnesen, 2016 :). Idretten og dens tankesett står sterkt i kroppsøvingsfaget (Borgen & Engelsrud, 2015). Med andre ord kan vektleggingen friluftsliv har i kroppsøvingsfaget indikere et misforhold mellom intensjonene i læreplanen, som tegner et bilde av at naturferdsel og friluftsliv er sentralt og med klare læringsmål, og det som blir praktisert (Leirhaug & Arnesen, 2020).

I et utdanningsperspektiv har friluftsliv i nyere tid blitt et begrep som tar utgangspunkt i en forståelse av at det er en sammenheng mellom friluftsliv og dannelse (Lundhaug & Østrem, 2016). Danningspotensialet i friluftsliv knyttes til barn og unges aktive utforskning, samhandling, problemløsning og livsmestring i møter med natur (Gurholt, 2010). Med andre ord vil erfaringer og opplevelser i natur (i en pedagogisk praksis) gi elever muligheter til utvikling. Gurholts forskning (2010) synliggjør at kroppslige og sanselige erfaringer utgjør en kunnskap som er av en eksistensiell karakter og som er sentral i barn og unges dannelsesprosess (Gurholt, 2010). I et større bilde kan vi trekke inn regjeringens strategi for et aktivt friluftsliv. Dette var et satsingsprosjekt fra 2014-2020 utviklet av Miljøverndepartementet som ville fremheve naturen som en viktig arena for å bedre folkehelsen. I prosjektet står det blant annet: "Friluftsliv har stor helsefremmende betydning, og det å bidra til at enda flere utøver friluftsliv jevnlig er et viktig tiltak for å bedre folkehelsen. «Særlig viktig er det at barn og unge oppdager gleden ved friluftsliv og gis ferdigheter til å utøve friluftsliv» (Miljødepartementet, St. 18, 2013, s. 2). Med dette bakteppet vil det være interessant å høre fra elever hvordan de opplever og erfarer friluftsliv.

1.5 Forsknings- og litteratursøk

Denne masteravhandlingen begynte allerede tidlig på høstsemester 2022. I søken på relevant litteratur valgte jeg å sette opp noen inkluderingskriterier. Disse kriteriene var at valgte forskningsartikler inneholdt tematikker som var relevant til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Disse inkluderingskriteriene ble følgelig; faglige teoretiske forskningsartikler som omhandler tema friluftsliv og friluftsliv i skolesammenheng. Det omhandlet studier som ser på nettopp elevenes erfaringer med friluftsliv, men og kroppsøvingsfaget generelt. Forskningsartikler som ser på hvordan friluftsliv og naturferdsel praktiseres blant lærere er blitt brukt, og forskning omkring friluftsliv som begrep. Det viste seg at forskning hvor elever er informanter ofte er studier fra høyere årstrinn i skolegangen som eksempelvis videregående i høy grad, og noe ved ungdomstrinn. Dette underbygges og i Moen et al., (2018) sin kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen. På en annen side kan det indikere at det trengs mer forskning omkring elevers erfaring og opplevelser med friluftsliv i tidlig skolegang med elevene selv som informanter. Forskningsfeltet er med å fremheve viktigheten av denne studiens formål og omfang, da det er få lignende studier på feltet.

For å finne litteratur og forskningsartikler som står til de nevnte inkluderingskriteriene ble det anvendt søkeord som kunne føre meg i retning av slike artikler. Søkeord som «friluftsliv» «kroppssøving» «outdoor education» «elevers erfaringer» «friluftsliv læring» er brukt i det tidlige arbeidet med masteroppgaven. Det er søkt i flere tidsskrifter og benyttet NTNU's VPN for å få tilgang til relevante tidsskrifter. ORIA og Google Scholar gir tilgang til flere av disse. Til slutt satt en igjen med et utvalg av 25 artikler hvor 12 artikler havnet innen de satte inkluderingskriteriene og noen av disse ble anvendt i denne masteroppgaven. Dette er litteratursøk omkring friluftslivsteori og begrep, men det er i tillegg anvendt søk når det gjelder forskningsmetodiske artikler.

Når det kommer til forskningsmetodiske artikler, er det også blitt brukt inkluderingskriterier. Disse inkluderingskriteriene var at artiklene skulle innebære kvalitative analyser og artikler som anvendte intervju som metode, og at de helst brukte en tematisk analyse. Disse metodiske litteratursøkene ble gjort for å kunne se på tidligere forskning og følgelig få et bredere innsyn og grunnlag for å forme et godt studiedesign. For å velge hensiktsmessig forskningsmetode, datahåndtering og analysemetode er det nødvendig å se til forskningsartikler med like forskningsmetodiske tilnærminger (Miles et al., 2020). For å finne artikler som svarer til disse inkluderingskriteriene er det anvendt søkeord som «kvalitativ analyse», «thematical analysis», «qualitative studies» og «intervju som forskningsmetode». For å bedre mitt forskningsarbeid så jeg derfor til tidligere forskningsartikler med lik metodisk tilnærming.

I tillegg henter jeg ut data og informasjon fra unge deltakere. Deltakerne i min studie er mellom 8 og 10 år. Dette medfører ulike metodiske og etiske utfordringer. Disse kommer jeg inn på senere, men i et litteratursøk og arbeid med teori, er det og søkt etter artikler som omhandler forskning som inkluderer barn, og etiske utfordringer og regler i forhold til dette.

2.0 Teori

Det teoretiske utgangspunktet for denne masteroppgaven er Banduras (1998) og Ryan og Deci's (2009) teorier om motivasjon, mestringsforventning og autonomi. I tillegg vil det bli anvendt teori rundt friluftsliv som begrep, relevante læreplanmål og det lekende friluftsliv (Fasting, 2016). Det vi og brukes, og henvises til støtteteori der det er hensiktsmessig i forhold til en begrunnelse eller en drøfting. Dette vil danne det teoretiske grunnlaget for analysen av datasettet i denne studien.

2.1 Begrepet friluftsliv

Det er noe forskning rundt begrepet friluftsliv og dets plass i norsk skole, men forskningen er ikke fullkommen. Abelsen og Leirhaug (2017) fastslår at det trengs mer forskning på dette feltet. De gjennomførte i 2017 en oversikt over tidligere forskning innen friluftslivundervisning. De så på norske forskningsartikler i all hovedsak, men inkluderte også skandinaviske forskningsartikler da de kunne ansees som nærliggende til norsk friluftslivundervisning. Funnene deres i denne oversikten viste at det trengs mer forskning på hva elevene lærer og opplever i friluftslivundervisningen (Abelsen & Leirhaug, 2017). I tillegg mener de at det kunne vært behov for en friluftslivdidaktisk teori som kunne støtte undervisningen i et nokså svevende tema. Da tenker jeg svevende i

form av hvordan skolene og kroppsøvlingslærere praktiserer og «underviser» friluftsliv i skolehverdagen.

Begrepet eller praktiseringen av friluftsliv kan dateres langt tilbake. Tidligere ble alt fra fiske, jakt og sanking av det naturen har å by på, sett på som tidlig del av friluftsliv (Breivik, 1978). Breivik (1978) deler friluftsliv inn i to grupperinger. Den ene er aktiviteter som nevnt ovenfor, men kun om de drives som en aktivitet der gleden er vel så viktig som utbytte, eksempelvis overnattingstur hvor man sanker ved og/eller mat til bål. Den andre grupperingen trekker han fram andre aktiviteter en gjør for bevegelse i natur, som skigåing, turgåing, klatring mm. Viktig å presisere er Breiviks (1978) forståelse av at friluftsliv er noe som ikke er konkurranserelatert. Med andre ord vil en tur på ski med klassen bli sett på som friluftsliv, men ikke en idrettskonkurranse på ski-stevne. Egenarten til friluftsliv er i et slikt syn basert på glede fremfor konkurranse (Breivik, 1978).

Historisk sett ble friluftsliv altså betegnet som en nødvendighet i form av sanking, jakt og fiske. På 1800-tallet blir friluftsliv først en del av norsk identitet og kultur. Befolkningen i Norge var ute etter å skaffe en felles forståelse av norsk identitet. Ruvende fjell ble tidligere sett på som skremmende, skulle nå bli en romantisk tanke om noe vakkert og særegent for Norge (Meld. St. 18. 2015-2016). I denne tidsperioden ble også en kjent forening startet opp for å spre friluftsliv som en aktivitet som ikke bare ga mat, men en egenverdi. Den Norske Turistforeningen (DNT) ble i 1868 stiftet i datidens Kristiania av velstående byfolk, men spredte seg raskt som en folkelig aktivitet. Fjellandskapene og gåturer har stått sentralt i DNT's visjon om at friluftsliv er en del av den norske identiteten. Friluftsliv har blitt sett på noe enhver kan praktisere uten spesielle midler og utstyr. I nyere tid ser man derimot en økning av aktiviteter i friluftslivet som krever økt spesialisering og behov for mer avansert utstyr. I regjeringens klima- og miljødepartement (2016) presiseres at den vanligste aktiviteten innen friluftsliv er å gå på tur i alle aldersgrupper.

Friluftsliv som begrep blir definert slik: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Definisjonen er utformet av Stortinget for å bevare friluftslivets kjerneverdier og adskille det fra andre aktiviteter. Opphold i grøntområder og parker i bymiljøer blir også omfattet av denne definisjonen (helse- og miljødepartementet, 2015). Friluftsliv er i stortingsmeldingen fra 2016 et satsingsområde for regjeringen i arbeidet med forbedret folkehelse. De ønsker blant annet å; «Ivareta det norske friluftslivets historiske og tradisjonelle egenart og særpreg, samtidig som det åpnes for nye friluftaktiviteter og nye måter å utøve friluftsliv på» og i tillegg «Ivareta friluftsliv som en levende og sentral del av norsk kulturarv og nasjonal identitet, og som en viktig kilde til livskvalitet og bedre helse»(Meld. St. 18 (2015-2016), s.18). Relatert til definisjonen av begrepet gitt av Stortinget er det viktig å presisere at skole ikke er fritid, men det gir likevel mening å anvende stortingsmeldingen i skolegangen om en ser på den utvidede forståelsen av definisjonen, da skolen fremmes som en god arena for å innfri ønsket til regjeringen (Abelsen, et al., 2019). Da min masteroppgave omhandler elever i ung alder som går på skolen, vil det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i hvordan friluftsliv beskrives av styringsmakter og dets læreplaner og hvordan dette samsvarer med elevens egen opplevelse og erfaring med praktisering av disse.

Friluftsliv har vært en del av skolegangen i lang tid. Ikke alltid som en del av læreplanen, men i form av å bruke naturen og lære verdier knyttet til liv i natur og friluft. Dette har

vært til stede i skolen gjennom hele 1900-tallet (Augestad, 2003). Friluftsliv ble ikke en del av læreplanene før Mønsterplanen i 1974 (KUF, 1974). Fra denne læreplanen har friluftsliv som en del av opplæringen på skolen blitt videreført i både kunnskapsløfte (LK06) og fagfornyelsen (2020).

2.2 Friluftsliv i læreplanen

På bakgrunn av forskningsspørsmålet er det viktig å se nærmere på hvordan friluftsliv er definert og omtalt i den nye læreplanen. Friluftsliv synes å ha gode kvaliteter ved seg knyttet til skole og opplæring. Samarbeid, samhold, økt elevmedvirkning og bærekraft er noe av det elever trekker fram og får utfordret seg på (Abelsen & Leirhaug, 2017). Videre kommer Abelsen og Leirhaug (2027) med funn om at friluftundervisning i skolen kan gi en god mulighet til lærdom i form av samarbeid, samhold og andre sosiale aspekter som eksempelvis demokrati og rettferdighet. Dette kommer også til syne i overordnet del av den nye læreplanen hvor det står under prinsipper for læring og danning; «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det under kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier at; «Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spesielt i ung alder ansees lek og samspill som viktig for barns læring og motivasjon. Dette er noe Fasting (2016) og er opptatt av i hennes beskrivelse av det lekende friluftslivet.

2.3 Lekende friluftsliv

Fasting (2016) har i sin forskning utformet fire sentrale begreper for et lekende friluftsliv; lek, bevegelse, fantasi og betydningsfulle steder som avgjørende for barns opplevelse av friluftsliv. Dette samsvarer med tidligere definering av begrepet som nevnt tidligere. Friluftsliv er noe som skjer i en aktivitet forbundet med dens egenverdi og glede (Breivik, 1978). Fasting (2016) lener seg i sin forskning på Rasmussen (1992) som er opptatt av kroppens bevegelse, og er kritisk til forskning som ser på lek som et hovedsakelig mentalt eller språklig fenomen. Det at barn har godt utviklet kroppsbeherskelse og koordinative egenskaper, som kommer av at de har mye bevegelseserfaring, vil kunne være med å påvirke barnas opplevelser av, og ønske om å være i bevegelse. Slike opplevelser og erfaringer skjer gjennom helhetlig kroppslig aktivitet. Merleau-Ponty (1994) beskriver det slik at du lærer å kjenne menneskets kropp ved å leve den. Når barn har gjennomført en bevegelse mange nok ganger, kan bevegelsen skje uten at de bevisst trenger å tenke så mye på utførelsen, og man kaller bevegelsen for automatisert (Fasting, 2016). Det at barn kan bevege seg uanstrengt har betydning for deres lek og opplevelser på deres lekesteder. Bevegelse er sentralt i friluftsliv, og vi snakker ofte om at barn trenger mestringsopplevelser (Fasting, 2000). Å gå, hoppe, løpe og klatre kan gi mestringsforventninger, og gjennom å mestre disse bevegelsene i naturen kan en oppleve at en er levende, slik Rasmussen (1992) er inne på.

Mestringsopplevelser gir barn eller voksne lyst til å prøve igjen. Likevel kan man ikke alltid oppleve mestring når en beveger seg, eksempelvis i naturen. Noen er flinke til å gå på ski eller i ulendt terreng, mens andre er ikke så flinke. For veiledere og lærere som arbeider med barn i naturen, er det viktig å formidle bevegelsesglede (Fasting, 2016). Det kan og underbygges av Breiviks (1978) definisjon av friluftsliv som noe som skal gi

glede. Som kroppsøvlingslærer i friluftsliv må en forsøke å legge til rette for slike bevegelser og aktiviteter. I tillegg legger Rasmussen (1992) vekt på barnas iboende bevegelsestrang. Barn er sansesøkere, og de liker blant annet aktiviteter som utfordrer sansene. Dette underbygges og framheves og i overordnet del av læreplanen (2020) hvor barn skal sanse og oppleve gjennom kroppen.

Det neste aspektet Fasting (2016) mener er viktig i barns lekende friluftsliv er fantasi. Inspirert av Merleau-Ponty (1994), mener Fasting (2016) at fantasi i et fenomenologisk perspektiv er en egenskap ved sansene selv. Den kreative evnen kan gi muligheten til å se kreative elementer i området og de rundt seg. Mennesker har et kreativt og poetisk forhold til virkeligheten, leken og relasjonen mellom kroppen og rommet kan uttrykke seg på mange måter. En bør legge til rette for utvikling av poetisk forhold til virkeligheten. Det er på et slikt poetisk plan livets mening kommer fram. Fantasi kan med andre ord være med å forme og utvikle barnas lek og deres forhold til deres steder. Dette fører oss til det siste elementet Fasting (2016) nevner som avgjørende for barnas lekende friluftsliv, nemlig betydningsfulle steder.

Noen områder kan beskrives som steder. Det er steder hvor bestemte kvaliteter kan komme til syne. Aktivitet og bevegelse på stedet har betydning for forståelse og utvikling av identiteten til stedet (Relph, 1976., referert i Fasting, 2016). Identitet med et sted avgjøres av tre elementer: 1. Hvordan er stedet fysisk. 2. Aktiviteter som skjer her, og 3. Meningen stedet har for deg. Med egne ord vil et steds betydning bestemmes av disse elementene og samspillet mellom disse. Dette poengterer viktigheten av et sted. Det er forskjell på å bare være på et sted, og være på et sted å sanse alt som stedet innehar eller gir muligheter til. Det å ha kjent erfaringer og opplevelser fra stedet på kroppen påvirker hvordan du opplever stedets fysiske uttrykk (Fasting, 2016). Det unike stedet, med natur- og menneskeskapte elementer, er gjerne knyttet til opplevelser, minner, kroppens tilstedeværelse og et sosialt liv. Når barn kommer tilbake til disse stedene flere ganger, lærer de å orientere seg på stedet og føler seg hjemme der. Med mange repetisjoner vil de få dypere erfaring med stedet, og dermed vil det skje «body memory» (Fasting, 2016). Mennesket må åpne seg for omverdenens egenart. Barn har i stor grad et slikt skapende og åpent forhold til sine omgivelser. Skogen er et eksempel på et slikt sted. Skogen er uoversiktlig, vekslende, og mangfoldig. Bakkeplanet er sjeldent sammenhengende, det er oppdelt og variert og inneholder knauser, søkk, skogholt, lysninger, busker og tuer. Landskapet har en rikdom av individuelle steder. Bak hver knaus er det et nytt sted. Det er slike kvaliteter vi identifiserer oss med, og det er de som utgjør stedets «innhold».

2.4 Motivasjon og mestring

Det teoretiske rammeverket for å forstå elevenes opplevelse og erfaringer er motivasjon og mestring (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2009). Banduras begrep mestringsforventninger (self-efficacy) betegner forventninger om mestring. Mestringsforventninger er funnet relevant for å forklare faktisk mestring, hvordan man responderer på utfordringer og innsats (Bandura, 1997). Har en elev liten tro på at han eller hun skal mestre en utfordring man står overfor, kan innsatsen bli lav. Tschannen-Moran og Hoy (2007) argumenterer for at høyere mestringsforventninger kan bidra til større innsats. Å styrke elevenes tro på egne evner er antakelig viktig for å bidra til opplevd mestring (Bandura, 1997). Dette henger tett til det Deci og Ryan (2009) sin

teori om indre og ytre motivasjon. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Deci & Ryan, 2009). Likevel er det noen ulikheter mellom mestringsforventning og indre motivasjon. Der hvor mestringsforventning er avhengig av faktorer utenfra og innenfra, er den indre motivasjonen avhengig av faktorer innenfra i hvert enkelt menneske. Med andre ord ligger gleden og tilfredsstillelsen i selve aktiviteten, ikke i ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten (Ryan & Deci, 2009). Det beste læringsresultatet får en når læringen eller aktiviteten er indre motivert (Ryan & Deci, 2009). Ifølge Bandura (1997) fremmer man forventning om mestring ved å observere at andre greier oppgaven, eller oppmuntring og tillit fra signifikante andre. Dette tolkes som ytre faktorer og denne studien vil se på indre motivasjon som en like stor faktor til mestringsforventning, som de ytre faktorene som Bandura beskriver. Det både motivasjonsteori og mestringsforventning har til felles er at elever må starte på et nivå og gå fram i et tempo som gjør at de får positive mestringserfaringer. Elever som i en startfase av en aktivitet opplever mangel på mestring, kan fort komme til å miste forventningene om å lære den nye ferdigheten, og derfor miste motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette menes å framheve nyansene i forventning om mestring og indre motivasjon. Det er flere paralleller som gjør at disse avhenger av hverandre.

Bandura (1997) beskriver mestringsforventning som avgjørende for å ta styring i eget liv, og det som betegnes som selvregulert læring (self-efficacy) (Bandura 1997). Motiverte elever er også flinkere til å regulere sin egen læringsatferd og bruker slike læringsstrategier som fremmer læring og utvikling, eksempelvis ved hjelpesøkende atferd (Berger & Karabenick, 2011). Det å søke hjelp, stille spørsmål når en trenger det, er en viktig læringsstrategi. Dette er muligens enda viktigere for yngre elever da de stadig blir satt i situasjoner hvor de trenger veiledning og støtte for å komme videre. Det å søke hjelp der det er behov, er derfor en læringsstrategi som eksemplifiserer selvregulert læring. Dette må betegnes som å være det endelige målet for all opplæring (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Likevel er sviktende motivasjon et alvorlig problem i skolen, fordi motivasjon fremmer læring. Motivasjon fremmer læring indirekte, gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette gjelder også kroppsøving hvor 30% mistrives i faget. Jo mer motivert elevene er, desto høyere innsats yter de. Motiverte elever vil også være mer engasjerte og utholdende når de arbeider med utfordrende oppgaver. Dette underbygges av Hattie (2009) som forsket på tematikken motivasjon. Gjennom en metaanalyse av 322 separate studier viser studien til en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner. Noe av problemet med en slik studie og motivasjon er at begrepet blir forstått og målt på ulike måter. Med andre ord er det uenighet og variasjon i hva motivasjon faktisk er, hvordan man fremmer motivasjon eller hvorfor motivasjon har så stor betydning for læring. Ifølge Schunk, Pintrich og Meece (2010) er motivasjon en nødvendighet for å igangsette en aktivitet og holde aktiviteten ved like. Motivasjon består av kognisjoner, emosjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er med egne ord et komplekst fenomen bestående av hva elever tenker (hvilke mål, forventninger de har), hvilke følelser har de knyttet til aktiviteten (interesse, engasjement, glede, angst for å mislykkes), og hvilken framtoning har de (konsentrasjon, oppmerksomhet og innsats). Ser vi denne definisjonen av motivasjon opp mot Banduras (1997) teori om mestringsforventning henger begrepene godt sammen. Motivasjon er nødvendig for å igangsette og holde en aktivitet ved like, men det forutsetter og ha en forventning om å få

til de oppgaver og aktiviteter en blir gitt. Det at sviktende motivasjon i norsk skole er et alvorlig problem mener denne studien at det er viktig å ha indre motivasjon i tankene for å planlegge mestringsforventning. Forskere som arbeider med mestringsforventning, peker tradisjonelt på fire kilder til forventning om mestring (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006):

- Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver
- observasjon av at andre greier oppgavene
- oppmuntring og tillit fra signifikante andre
- fysiologiske reaksjoner

For en veileder eller lærer er det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) elevens atferd som er lettest å observere. Vi trekker derfor ofte slutninger om elevens motivasjon ut ifra den adferden eleven uttrykker. Utfordringen er at elevens atferd ikke alltid gir et godt bilde på, eller uttrykker elevens motivasjon. Det gir oss ingen grunn eller forklaring på hvorfor elevene er lite eller mye motivert.

Det er altså ulike definisjoner og meninger om hva motivasjon er. Denne studien har tatt utgangspunkt i Ryan og Deci (2009) sin teori, og kjernen om motivasjon kan illustreres gjennom svarene på spørsmål som vi kan tenke oss at elevene stiller seg selv i læringssituasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Her er noen spørsmål elever kan stille seg:

1. Er jeg like flink som andre?
2. Hvorfor arbeider jeg med disse oppgavene?
3. Hvilken verdi har denne aktiviteten for meg?
4. Har jeg lyst til å gjøre denne oppgaven?
5. Hvorfor greide jeg/greide jeg ikke denne oppgaven?
6. Greier jeg det som forventes av meg?
7. Har jeg et positivt forhold til læreren og de andre elevene i klassen?

Disse spørsmålene er til dels overlappende, men illustrerer det Ryan og Deci (2009) beskriver som indre og ytre motivasjon. En kan muligens tenke at en slik definisjon eller tanke om aspekter innen motivasjon relaterer i større grad til en læringssituasjon i klasserommet med eksempelvis matematikk, men den er minst like relevant i kroppsøving. Muligens kan en slik teori om motivasjon være med å forklare hvorfor flere mistrives i kroppsøving, og på en annen side hvordan vi kan få flere til å kjenne på motivasjon og glede i kroppsøving i form av friluftsliv. Dette er aspektet studien vil forsøke å finne svar på gjennom intervju med elever i norsk skole, elever på 3. og 4. årstrinn.

3.0 Metode

Valg av metode i alle forskningsprosjekt avhenger av hva som er formålet med forskningen (Johannessen et al., 2016). Kvalitativ forskning egner seg godt hvis en skal forske på fenomen som en ikke vet så mye om, eller om det er noe en ønsker å vite mer om, på et dypere plan (Johannessen et al., 2016) Eksempler på kvalitativ design er intervju og observasjon. Innenfor disse metodene vil en komme mer i dybden og der eksempelvis kvantitativ forskning kan identifisere sosiale fenomen, kan kvalitativ forskning i større grad finne forståelse av hvorfor disse fenomenene oppstår (Johannessen et al., 2016). Når jeg skal anvende et kvalitativt design på min oppgave

har jeg valgt å ta utgangspunkt i Miles et al. (2020) og Braun og Clark (2006) sine definisjoner og beskrivelser av en kvalitativ forskningsprosess.

3.1 Studiets design

Kvalitative studier kan gjennomføres på flere ulike vis med ulike metodiske tilnærminger (Miles et al., 2020). Saldana (2011) beskriver mer enn tjue ulike kvalitative metodiske tilnærminger. Alt fra tradisjonelle og velkjente metoder slik som fenomenologisk studie, case-studie, kontekstuell analyse mm. Målet er å velge/forme det metodiske rammeverket som passer best til å besvare din valgte studie og dine forskningsspørsmål. Ulike studie-design og metodiske tilnærminger passer til ulike studier (Miles et al., 2020).

I denne studien har jeg valgt å anvende et kvalitativt design, da jeg mener det egner seg godt. Dette på bakgrunn av lignende studier som viser at et slik metodisk design egner seg til å besvare den problemstillingen jeg har. Et kvalitativt design er blant annet basert på observasjoner, intervjuer, dokumenter og media (Miles et al., 2020). Forskning der en søker kunnskap om fenomener gjennom innsikt i menneskets livsverden, tanker, erfaringer, og opplevelser knyttes til en fenomenologisk forståelse (Kvale, 2001). Denne studien har dermed en metodisk tilnærming forankret i fenomenologi og hermeneutikk, og studien søker å se fenomener ut fra deltakeres premisser og perspektiver. Det er altså et fenomenologisk design med kvalitativ forskningsmetode. Et slikt design vil gi mulighet til å få elevenes erfaringer og opplevelser, nettopp fordi et kvalitativt studie-design ofte har søkelys på erfaringer og opplevelser i «ekte» omgivelser. En av styrkene ved kvalitative studier, ifølge Miles et al., (2020) er at den gir rom for menneskers levde erfaringer omkring spesifikke situasjoner eller tematikker.

3.2 Datainnsamlingsmetode

Som datainnsamlingsmetode er semi-strukturerte intervju valgt. Jeg anser denne forskningsmetoden som hensiktsmessig for å besvare min problemstilling. Dette på grunn av at jeg, som Miles et al., (2020) beskriver, er ute etter barnas egne opplevelser og erfaringer, og dette får jeg gjennom en kvalitativ undersøkelse. Best egnet datainnsamlingsstrategi mener jeg er individuelle semi-strukturerte intervju. Slike intervjuer gir meg som forsker rammer for intervjuene. Jeg følger en intervju-guide (se vedlegg), samtidig som metoden gir deltakerne rom og mulighet til å beskrive- og/eller legge til situasjoner slik de opplever de (Miles, et al., 2020). Med egne ord gir semi-strukturerte intervju mulighet til å gå videre inn på svarene elevene gir underveis i intervjuet. Det gir også mulighet til å fange opp data som måtte være interessante for å besvare problemstillingen, selv om det går utenfor en gitt intervjuguide. Dette underbygges og av Kvale og Brinkmann (2015) som beskriver det semistrukturerte intervjuet som et intervju med målsetting om å forstå deltakerens perspektiv. Kunnskap skapes i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har tema og forslag til klare spørsmål på forhånd, men er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene eller bringe fram temaer i bestemte rekkefølger. Med andre ord kan spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Viktig å poengtere i en slik innsamlingsmetode er at jeg som forsker også er åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på på forhånd. På et faglig språk kan en si at slike intervju er preget av abduksjon (Alvesson &

Skoldberg, 2009). Det foregår en stadig pendling mellom deduksjon og induksjon, i møte mellom forsker og deltaker. Begge parter i intervjuet prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille spørsmål til det som blir sagt for virkelig å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes fram i intervjuet. Dette legger også grunnlag for det forskningsanalytiske tilnærmingen hvor det er en induktiv inngang til analysen. Det er det elevene forteller som er det essensielle i dette studiet.

3.3 Utvalg av informanter

Som tidligere nevnt har jeg rekruttert elever på 3. og 4. trinn, altså 8-10-åringer, da det finnes lite datamateriale for denne aldersgruppen. For å få tak i deltakere tok jeg kontakt med ulike skoleledere. Det viste seg å være utfordrende å få tillatelse til å drive forskning i skolen. Derav endte jeg opp med å gjennomføre forskningen i en skole hvor jeg har en tilknytning til som vikar. Jeg kjenner ikke til de klassene jeg rekrutterte elever fra. For å få godkjenning til å drive med intervju av elever, sendte jeg ved et informasjonsskriv til rektor som et vedlegg, i tillegg til noen setninger om hva prosjektet skulle omhandle. Etter å ha fått skriftlig og muntlig godkjenning av rektor, henvendte jeg meg til de aktuelle trinnene ved skolen. Etter et kort møte med lærerne på trinnene ble det godkjent å sende ut informasjonsskrivet til elevene i fire klasser (se vedlegg). I denne prosessen er jeg bevisst min forskerrolle, og er på skolen kun i en forskerrolle. Ved utsendelse av informasjonsskriv var jeg som forsker i klasserommene og gav informasjon til elevene angående forskningen. Dette både den praktiske gjennomføringen og formålet med studien. Det ble presisert at det ville bli tatt opptak og at forskningen var helt og fullt frivillig. Elevene måtte ha underskrift fra foresatte for å kunne delta i intervju. Dataene ble lagret forskriftsmessig i en sikker nettsky, godkjent av NTNU, og intervjuene ble deretter transkribert og aidentifisert slik at en leser ikke skal kunne gjenkjenne informantene. Det er kun forskningsrelevante data som er anvendt og brukt i denne masteroppgaven.

Jeg rekrutterte fem elever på 3. og 4. årstrinn i norsk grunnskole. Deltakerne ble plukket ut gjennom et strategisk utvalg basert på kriterier. Disse kriteriene var:

- to til tre gutter på 3. eller 4. årstrinn
- to til tre jenter på 3. eller 4. årstrinn
- elever som samtykket til, og hadde lyst til å delta
- foresatte som godkjente deltakelse med underskrift

Prosjektet hadde oppstart våren 2023 i fire ulike undervisningsklasser i en norsk skole. Prosjektet omhandlet et semi-strukturert intervju gjennomført av meg med deltaker. Intervjuet foregikk på rom hvor det kun var deltaker og forsker til stede.

3.4 Gjennomgang av intervjuene

Intervjuene foregikk på egnet rom en til en. Til stede i rommet var altså kun meg som forsker og deltaker, en elev på 3. eller 4. årstrinn. I intervjuprosessen ble det først gitt litt informasjon om intervjuet. Her forsøker jeg så godt det lar seg gjøre å tilpasse språket i forhold til deltakere. Da jeg intervjuer barn handler det om å repetere hva som skal skje i intervjuet og hvilke spørsmål man kommer til å få. Jeg presiserer hva forskningens hensikt er, og at det er viktig å svare så ærlig som mulig. I tillegg forsøker

jeg å ufarliggjøre prosessen og gjentar frivilligheten til deltakelse. Med det mener jeg at deltakere i dette prosjektet har fått informasjon både verbalt i forkant og i intervjuet, og skriftlig at de kun blir deltakende i dette forskningsprosjektet om de selv ønsker det.

3.5 Forskning med barn

Da denne studiens formål omhandler barn i grunnskolen, og den i tillegg bruker barn som informanter i sin innsamlingsmetode er det viktig å begrunne og forklare det som et metodiske valg, og hvilke metodiske og etiske aspekter det medfører seg.

Forventninger om samproduksjon i forskning gjelder også barn (Svendby, et al., 2019) I dette delkapittelet vil jeg belyse særskilte metodologiske og forskningsetiske dilemmaer som gjør seg gjeldende når barn involveres i samproduksjon i forskning. Det handler om det ansvar barn bør og kan ha i ulike faser av forskningsprosjekter og på hvilke premisser barn kan medvirke (Svendby et al., 2019). For å gi grunnlag for barns deltakelse i denne studien tar denne metodiske begrunnelsen utgangspunkt i Svendbys et al., (2019) perspektiver med relevans for forskning med barn, barneperspektivet og barnets perspektiv. Barn har rett til medvirkning, men kan samtidig ha behov for beskyttelse. Når barn involveres i forskning, må derfor forskerne foreta særskilte avveininger av både metodologiske og etiske problemstillinger.

Barnets perspektiv: Det er økt oppmerksomhet rettet mot å involvere barn i samproduksjon i forskning, og barn har rett til medvirkning. Barnekonvensjonen artikkel 12 gir barnet rett til å si sin mening og bli hørt (Barnekonvensjonen, 2022). Barnets perspektiv innebærer at «barnet selv inviteres til å kommunisere om sine erfaringer og sitt liv. Kunnskap fremkommer i interaksjonen mellom barnet og forskeren» (Svenby, et al., 2019, s. 192).

Barneperspektivet: innebærer at jeg som forsker ut fra mine erfaringer og teoretiske antakelser og i intervjusituasjon forsøker å sette meg inn i barnets sted. Likevel må jeg betrakte barnets situasjon fra utenfra, eller fra mitt ståsted (Svendy, et al., 2019). Fra tidligere forskning kan vi se på forskning med barn som noe som i større grad inkluderte barn i forskning som objekter, og det ble forsket på barn, mens det i dag er viktig å inkludere barna i forskningen som subjekter, altså at man forsker med barn (Kim, 2016).

For å oppsummere metodiske valget av å anvende barn i denne masteroppgaven, begrunnes dette med å få kompetanse, og det å forstå deres virkelighet. Ut fra valgt problemstilling som ønsker å få svar på hvordan elever opplever friluftens undervisningen, ansees følgelig elevene selv, som de som egner seg til å svare på dette. Deres kunnskap og forståelse på egne liv er viktig (Svendby, et al., 2019). I tillegg er fra et epistemologisk utspring om kunnskap, som noe som forankres i erfaring og opplevelser, og at barn kan bidra til kunnskap og forståelse basert på sine egne liv (Sendby, et al.2019). Det er dette denne studien søker når det velges å involvere barn i samproduksjonen av data. Dette samsvarer med en induktiv inngang til analysearbeidet.

3.6 Vurdering av kvalitet

Innen et metodologisk kapittel er det relevant å skrive noe om studiens validitet og reliabilitet. Validitet sier noe om gyldigheten og relevansen til forskningsmetoden som er valgt for å forske på et tema og de tolkninger man gjør (Grønmo, 2004). I følge Postholm og Jacobsen (2018) innebærer det at forsker må reflektere systematisk over to forhold:

1. Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og
2. til hvordan jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene.

Punkt 1 viser til forskningens gyldighet, altså hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data han eller hun samler inn. Det andre punktet viser til forskningens pålitelighet, altså i hvilken grad man kan stole på de funnene som prosjektet har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). Med egne ord er det viktig å reflektere over, og drøfte over hvilken tillit jeg som forsker har gjennom forskningsprosessen. Kan jeg stole på det som blir sagt i intervjuene, og har jeg fått med meg all viktig informasjon.

Når det gjelder min masteroppgave kan jeg først drøfte punkt en, altså det som viser til forskningens gyldighet. Jeg reflekterer over at de gjeldende resultatene i denne oppgaven er gyldig på bakgrunn av et grundig analysearbeid (se kapittel 4 om analyse). Gjennom et semistrukturert intervju har jeg stilt spørsmål som kan hjelpe meg til å besvare min problemstilling. Svarene til intervjuobjektene er ikke endret på noen måte, og deres svar skal representere deres virkelighet i denne oppgaven. Med det mener jeg å ha vært tydelig og bevisst min rolle som forsker i denne sammenheng. Under hele forskningsprosessen, i intervjuene og etterarbeidet med analysen, har jeg tilstrebet å ikke påvirke resultatene i noen som helst retning. Hva som kan ha påvirket resultatene i forskningen er det faktum at jeg er tilknyttet skolen i form av vikarjobbing. Det vil si at elever kan ha sett meg i friminutt, i gangene og kan ha en forforståelse av meg som person, selv om jeg ikke har undervist noen av klassene.

Viktig å påpeke i en drøfting av dataens validitet, er at svarene til deltakerne er ulike i en forskningsprosess. Derfor har jeg gjennom analyse satt svarene i sammenheng og trukket linjer for å samle ulike tema som kan høre sammen uavhengig av om deltakerne er like eller ulike i svarene sine. Dette presenteres tydeligere i analysedel og senere i resultater og diskusjon. Slik skal jeg sikre at alle deltakerne skal kunne kjenne seg igjen i studiet, og at resultatene er gyldige. Dette kaller Postholm & Jacobsen (2018) for forskningens indre gyldighet. En digresjon rundt den indre gyldigheten er måten intervjuene ble gjennomført på. Som forsker opplevde jeg at intervjusituasjonen i noen grad ble preget av at intervjuet ble tatt opp. Enkelte av deltakerne virket å synes dette var ubehagelig eller uvant. Dette kan ha påvirket deltakernes svar i form av usikkerhet og korte svar.

Den ytre gyldigheten eller overførbarhet, relaterer seg til i hvilken grad man kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Guba (1981) beskriver dette som transferability, altså i hvilken grad forskningsresultater kan overføres til andre lignende kontekster. I denne oppgaven vil det kunne være om mine forskningsresultater kan være relevant for andre elever, eller andre skoler. En bred enighet blant forskere er at innen kvalitativ forskning er dette et av elementene hvor forskningen kan komme til kort. Forskningen skildrer

virkeligheten slik den er, men den skildrer bare utvalgte informanter sin virkelighet (Miles, et al., 2020). Derfor er det vanskelig, eller umulig å konkludere med at denne forskningen er fullt og helt overførbart. Det en slik kvalitativ studie kan bidra til, er og nettopp skildre elevens opplevelse og at det bidrar på et forskningsfelt. Innledningsvis skrev jeg at for å vurdere en studiets gyldighet, er det viktig å sammenlikne mine funn med andre studier på feltet. Det viser seg at flere av denne studiens funn viser flere av tendenser andre liknende forskningsartikler har resultert i (Borgen & Leirhaug, 2012; Moen, et al., 2017; Abelsen & Leirhaug, 2017). Dette er med å bidra til studiens *transferability* (Guba, 1981). Det at forskningsresultatet, eller at enkelte funn vurderes å skildre virkeligheten på en god måte, kan muligens være med å bidra til endring eller bedring av elevens undervisning av friluftsliv i kroppsøving. Det er derfor viktig å kjenne til forskningsfeltet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg må altså se mine forskningsresultater i sammenheng med liknende studier på feltet. Dette kan være med å gi indikasjoner på hvor transparent min studie er.

Disse begrepene, indre og ytre troverdighet, samt pålitelighet, inngår som kriterier i studiets samlede troverdighet. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) må jeg som forsker ta hensyn til disse faktorene og vise hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien. På en slik måte kan masteroppgavenes totale troverdighet fremmes. Nå vil jeg ta for meg forskningsoppgavenes pålitelighet, eller på fagspråket reliabilitet.

I tradisjonelle perspektiver på forskning, ble reliabilitet definert som forskningsresultatens konsistens og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Altså et syn på forskning om at man senere skal forske på akkurat det samme, og få like resultater. Får man det blir det sett på som den ultimate testen på reliabilitet. I et kvalitativt forskningsdesign vil det være svært vanskelig å replikere forskningsresultater, både fordi møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig, fordi ulike forskere bringer med seg sin subjektive individuelle teori, og fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling, både forskere og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018). Et slikt syn på reliabilitet stilles spørsmål til. Det er ingen automatikk i at studien blir mer sann om funnene i en replikert studie blir de samme. En slik tankegang rundt reliabilitet kan bli styrt av at det kun finnes en sannhet (Postholm & Jacobsen, 2018). I nyere tid knytter man reliabilitet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatene. Dette krever to ting (Postholm & Jacobsen, 2018):

- at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og
- at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.

Nå kommer vi inn på min rolle som forsker i dette forskningsprosjektet. Det å få informanter til et masterprosjekt kan være nokså utfordrende. Vi får ingen økonomisk støtte eller lignende stønader i våre søk etter deltakere til våre masterprosjekt. Årlig blir hundrevis av lærerstudenter utdannet og skriver masteroppgaver. Årlig skal disse studentene søke om tillatelse og samtykke fra skoler, skoleledere, lærere og elever til å delta på slike forskningsprosjekter. Det kan være slitsomt for de involverte, og svaret vil ofte være nei. Dette førte meg i en etisk situasjon hvor jeg måtte søke om å drive forskning på en skole hvor jeg jobber som vikar. Dette kan påvirke eventuelle forskningsresultater og forskningsprosessen i liten eller større grad. Det påvirker min forskningsrolle i intervjuene. Glesnes (2011) påpeker viktigheten av refleksjonen rundt

egen rolle i forskningen. Det er og et viktig metodisk prinsipp at jeg som forsker reflekterer over hvordan relasjon jeg har med de jeg forsker på. Jeg kan velge en rolle ut fra flere forhold: situasjonen, forskerens teoretiske ståsted og forskerens personlighet og verdier (Glesnes, 2011). Min situasjon er slik at jeg ikke har jobbet som vikar i de trinnene som er relatert til dette masterprosjektet. Enkelte av deltakerne kan ha sett meg i utefri, men har ingen relasjon til meg utover dette. Slik Postholm og Jacobsen (2018) beskriver er lærerstudenter med praksiserfaring fra en valgt forskningsskole bør ha en liten grad av del i skolen de forsker på. I et slikt perspektiv er jeg likevel en forsker med relativt begrenset direkte deltakelse i det som skal studeres. Mitt mål var å innhente data blant elever for å utvikle en forståelse og kunnskap om deres erfaringer med deres friluftsliv i kroppsøving, som munner ut i denne masteroppgaven. Jeg har ikke hatt noen innvirkning på, eller hatt undervisning med deltakerne i denne studien. På en annen side reflektere jeg over at det kan påvirke deltakerne i den grad at det kan føles som tryggere å delta i forskningen at de vet at jeg har vært på skolen før. Muligens trygger det i tillegg skoleledelsen valg om å la meg drive på forskning på deres skole, spesielt når forskningen omhandler barn. Relasjon til skoleledelse og lærere kan i et slikt syn være positivt for å kunne gjennomføre intervju med elever på eget rom.

3.7 Metodologisk drøfting

I dette prosjektet er det elevers erfaringer knyttet til friluftsliv i kroppsøving som er tema. Jeg har god kunnskap innen dette feltet gjennom at kroppsøving og friluftsliv er noe jeg har vært interessert i lenge. Jeg har alltid likt, og er fortsatt aktiv i naturlivet, det å være ute og det å bevege meg. Jeg har gått idrettslinje på videregående og på generelt grunnlag dannet kunnskap og erfaringer innenfor friluftsliv og kroppsøvfingsfaget gjennom egen skolegang, og nå gjennom fem år på lærerskolen. Denne kompetansen og kunnskapen har og bidratt til at jeg har tanker om hvordan faget og friluftslivundervisningen bør være. Jeg har med andre ord en forståelse for tematikken. Med dette tatt i betraktning vil det være viktig å møte resultatene og analysen med et åpent sinn, synliggjøre og begrunne de valgene jeg tar i analysen med teori slik at oppgaven er troverdig og kan støttes av eksisterende forskning.

En vil alltid ha en forforståelse i møte med situasjoner og en vil bruke tidligere oppfatninger til å tolke hva som er rett (Johannessen, et al., 2016). Det er derfor viktig at jeg er bevisst i min rolle som forsker i dette masterprosjektet. Dette omhandler også å være bevisst på at mine forforståelser kan forme hvordan prosjektet blir. Samtidig er det viktig å sette seg inn i tidligere forskning på det feltet jeg skal forske på, for å kunne trekke gode slutninger og for at jeg skal kunne sette min forskning inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2016). Jeg går inn i dette forskningsprosjektet med et forsknings og teoretisk grunnlag, av de positive sidene ved friluftsliv. Med dette tenker jeg på friluftslivets egenart og mulighet til barns utvikling. I kvalitative studier må forsker være bevisst på denne rollen gjennom hele forskningsprosessen. Ifølge Johannessen et al (2016) er det ofte slik at en som forsker velger ut resultater og funn som en selv finner interessant.

3.8 Etske aspekter innenfor metodologisk drøfting

Jeg har når drøftet litt om min rolle som forsker, og tidligere skrevet om hva det innebærer å involvere barn i forskning. Jeg må også drøfte dette opp mot min studie. Det

var viktig for meg i dette prosjektet at barna skulle ivaretas på en god måte. Slik Svenby et al., (2016) beskriver oppstår forskningsetiske dilemmaer i spennet mellom «barns sårbarhet» og barn kompetanse, og mellom barns behov for beskyttelse og barn rett til medvirkning. De blir i tillegg betraktet som en sårbar gruppe, og forsker må reflektere over dette i sin planlegging og gjennomføring av forskningsprosjektet. I min studie har jeg fokusert på dette ved å tilpasse spørsmål og intervjuguide til barn som deltakere. Det innebærer hvordan spørsmålene er utformet for forståelse, men og hva det stilles spørsmål om, og på hvilken måte. For studien betydde det at de deltakende barna ikke skulle ha noen negativ opplevelse av å delta i forskningen. Jeg har i tillegg fulgt anbefalinger fra eksempelvis Svendby et al., (2016) rundt involvering av barn i samproduksjon i forskning, og Sikt (2023) sine hjemmesider om barnehage- og skoleforskning. I tillegg benyttet jeg meg av veileder i større grad, når det kom til elementer i forskningsprosessen når det kom til metodiske valg som gjelder barn. Dette mener jeg kan ha styrket både forskningen og min etiske bevissthet i denne forskningen.

Avslutningsvis er det ønskelig å oppsummere de metodiske valgene som kan ha påvirket resultatene. Valg av diktafon og opptak ble reflektert over og påvirket datainnsamlingen i noen grad. Intervjusituasjonen opplevde jeg at enkelte deltakere hadde litt fokus på det i starten av noen intervju. Som nevnt tidligere ble noen av intervjuobjektene korte i svarene, og som forsker opplevde jeg at opptak skapte en uvant situasjon for elevene. Uavhengig av dette var valget om å ta opptak avgjørende for kvaliteten på datainnsamlingen og videre studiens troverdighet. I tillegg var analysearbeidet noe utfordrende da et fenomenologisk studiedesign og en induktiv tilnærming til analyse førte til en kompleks prosess. Dette fordi deltakerne (barna) fortalte om fenomener som ikke hadde noe med spørsmålet eller studiens formål å gjøre. Det er også søkt om godkjenning for gjennomføring av dette forskningsprosjektet til SIKT, og vurdering ligger ved som vedlegg i masteroppgaven (vedlegg, 3).

4.0 Analyse

I en analyse jobber forsker systematisk for å sortere det datamaterialet som er samlet inn, for å kunne gjøre materialet forståelig (Merriam, 2009). Materialet en samler inn fra en studie skal struktureres og gjøres rapportvennlig. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver det som en deskriptiv analyse. I denne fasen av analysearbeidet skaper man grunnlaget for videre analyse og presentering av forskningsresultater. I mitt studiets tilfelle handler det om å kunne se etter mønster, slik at dataen kan samles i koder under ulike tema (tematisk analyse). Det handler i bunn og grunn om å få en oversikt over det materialet en sitter med, slik at det kan presenteres for andre i skriftlig tekst. Analysen begynte allerede i intervjufasen hvor dataene ble samlet inn. Forskeren, altså jeg var til stede i intervjusituasjonen og gjennomførte intervjuene. På denne måten kunne det gjøres umiddelbare analyser og tolkninger i selve intervjuet som grunnlag for oppfølgingsspørsmål. En kvalitativ forskningsprosess ansees i et slikt syn som en nokså kompleks prosess. Tanker, foreløpige analyser og tolkninger bør under hele analyseprosessen skrives ned. Forskeren samler mange biter som til sammen danner et komplekst og helhetlig bilde av forskningsfeltet og menneskene som studeres (Denzin & Lincoln, 2011). Dette innebærer at dersom en teori eller et resultat en kommer opp med basert på en studie er tro mot realitetene på feltet som er studert, og er utledet fra materialet som er samlet inn, da er den passende (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forklart i metodedel er dette en studie gjennomført på en fenomenologisk tilnærming. Det er

altså en studie med en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming (Kvale, 2001). hvor en ønsker å få tak i studiedeltakerens erfaringer, opplevelser, tanker og livsverden. Denne forskningsstudiet skal representere deltakernes virkeligheten, og dermed vil den også være forståelig for personene som ble studert og andre i den samme settingen. Nå bør det påpekes at det i denne masteroppgaven er tilfellet at en har forsket med barn som informanter. Forskningsresultatene og masteroppgaven som helhet vil sannsynligvis ikke være forståelig for dem, men forskningen er "forståelig" for elevene på den måten at den er særs relevant for dem. Studien menes å være relevant for deltakerne i form av at deres informasjon og data kan være med å forbedre opplæringen elevene har i friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Eller så kan resultatene av oppgaven være med å bekrefte elementer i opplæringen som fungerer. Målet er at dataene og tolkningene forhåpentligvis er abstrakte nok, slik at et fremvist resultat og diskusjon vil være anvendbar også i andre lignende kontekster som den som ble studert.

I denne studiens tilfelle vil relevansen kunne gi retning i hvordan friluftsliv er implementert og praktisert i norsk grunnskole. Dette med utgangspunkt i hva elevenes egne beskrivelser og opplevelser er innenfor tema friluftsliv i kroppsøvningsfaget. For at denne studien skal lykkes med å fremprovosere relevante resultater er analysearbeidet viktig. Postholm og Jacobsen (2018) poengterer at forskeren må være til stede med sin kreativitet i analyseprosessen. Kreativiteten kommer til syne gjennom å navngi temaer eller kategorier gjennom alle elementer i en analyseprosess. Eksempel på dette er; Når jeg senere i analysen skulle kode og plassere data innenfor temaer som eksempelvis sosialt samspill. Jeg bevegde meg flere ganger frem og tilbake i analysen og i datasettet for å kode og tematisere slik at dataene ble oversiktlige og riktig. Dette viser at forskerens kreativitet utfordres også når jeg kontinuerlig sammenlikner data for å gjøre oppdagelser (Postholm & Jacobsen, 2018).

I denne studien er det gjort et bevisst valg på å gjennomføre tematisk analyse (Braun og Clark, 2006) i bearbeidingen av data. Likevel er det referert noe til Straus og Corbin (2008) som har utviklet «grounded theory». Grunnen er at det i boken deres står mye bra om kvalitativ forskning. Dette er gjort for å underbygge analysearbeidets viktighet, spesielt når man er i sin startfase av sin forskningskarriere. Dette poengter Straus og Corbin (2008) også til, ved erfaring som et viktig element innen analyseprosesser i forskning. Jo mer forskeren samler inn datamateriale og analyserer dette, jo bedre vil han eller hun forstå situasjonen eller fenomenet som studeres (Straus & Corbin, 2008). Studiens valg av analysemetode baseres på blant annet dette. Som en senere kommer tilbake til, er tematisk analyse sett på som anvendbar, og en metode som egner seg for en «uerfaren» forsker. Samtidig vil innsikten i hvordan analyseprosesser foregår, også øke i takt med erfaring. I et slikt syn er det viktig i min første forskningsoppgave å være bevisst min uerfarenhet i analysearbeidet.

For å lykkes med analyseprosessen er det vesentlig at forskeren forholder seg til faktiske forhold (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er knyttet en sensitivitet til meg som forsker i en kvalitativ studie. Som forsker kan jeg ubevisst eller bevisst tolke utsagn eller data dit hen at det passer mitt teoretiske utgangspunkt eller forskningsfelt. Derfor er det en sensitivitet til tema som forskes på, og kreativitet til å utforske muligheter i et datamateriale. Derfor ble det særs viktig i et slikt kvalitativt studie, og se til at data som ble fremprovosert og hva jeg som forsker tolket, faktisk passet til dataenes virkelighet. Forskeren bør også være skeptisk til egne analyser underveis i forskningsprosessen og betrakte disse som foreløpige (Braun & Clark, 2006). Med egne ord møtte jeg antakelser

i analysearbeidet på grunnlag av profesjonelle og personlige erfaringer i skolen og i lesing av teori. Noen av disse antakelsene kan bli avkreftet, og andre bekreftet i møte med datamateriale. I min masteroppgave omhandlet dette for eksempel en antakelse om at friluftslivets plass i norsk skole er for liten og/eller at friluftsliv kan føre til at flere driver med og trives med fysisk aktivitet gjennom friluftsliv. I en analyseprosess vil det altså være en pendling mellom datainnsamling, dataanalyse og teori som leses og benyttes i analysene. Når analysen er ferdigstilt og jeg som forsker skal presentere funn i skriftlig form, kan jeg i følge (Braun & Clark, 2006) referere til eksisterende teori og forskning som understøtter mine funn, noe jeg har anvendt i denne studien. Det er altså ikke en teorikonstruktivistisk studie, men en studie som er ute etter beskrivelser av enkeltpersoners virkelighet. Rike og tykke beskrivelser og det å fremme endringer kan være mål for forskningen på samme vis som teorikonstruksjon. Med andre ord vil jeg benytte en slik analysemetode, hvor hensikten ikke er å konstruere en ny teori, men å fremme endringer og gi rike og tykke beskrivelser, slik Braun og Clark (2006) beskriver. Dette kan gjøres gjennom en tematisk analyse.

4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og få fram mønster i data (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne type analyse skal kunne organisere og beskrive datamateriale på en god måte (Braun & Clarke, 2006). Dette betyr at dataene ikke bare skal vise resultater, men de skal også være forståelige og lesbare. I tillegg beskriver de ulike tilnærminger til en tematisk analyse, som besluttes i forhold til ditt metodiske utgangspunkt. I denne studien er det valgt en sosialkonstruktivistisk tilnærming og dataene er analysert etter Braun og Clark (2006) sin sekstrinnsmodell som blir beskrevet nedenfor. Analysemetoden er en velkjent og brukt metode.

Det er sentralt å påpeke viktigheten av hvordan analyseprosessen beskrives i en forskningsoppgave. Hvis vi ikke vet hvordan forsker har gått fram i sin analyse av data, eller hvilket metodisk utgangspunkt en har i sin analyse, er det vanskelig å evaluere eller anerkjenne dens forskning. I tillegg vil det være vanskelig å sammenlikne studien med andre studier i forskningsfeltet, og vanskeliggjøre liknende studier i fremtiden (Attride-Stirling, 2001).

I denne studien har analysen hatt en fenomenologisk og induktiv tilnærming, i den måte at kunnskap eller data ble til i intervjusituasjonen mellom forsker og deltaker (Miles et.al, 2020). Dette vil si at mønstre eller tematikker i analysearbeidet er skapt på bakgrunn av det sosiale, altså hva som ble fortalt og skapt i møte mellom deltakerne og forskeren. Tematiske analyser behøver ikke i like stor grad den detaljerte og tekniske tilnærmingen, slik grounded theory og narrative analyser eksempelvis behøver. Den tematiske analysen beskrives som en mer tilgjengelig og anvendbar analyseform, spesielt for de som er tidlig i en kvalitativ forskningskarriere (Braun & Clarke, 2006). Med egne ord kan en tematisk analyse anvendes innenfor ulike teoretiske rammeverk. Dette er noe av grunnen til at denne analyseformen ansees som fornuftig, da jeg som forsker skriver min første forskningsoppgave. På bakgrunn av dette beskrives erfaringer innen forskning som et viktig element for forskningens gyldighet og gjennomføring, og dermed kan resultatene til denne masteroppgaven medføre mer riktighet ved bruk av en slik anvendbar og fornuftig analysemetode. I denne studien er tematisk analyse en grunnleggende eller realistisk metode, hvor hensikten er å rapportere erfaringer, opplevelser og deltakernes

virkelighet. Det avgjørende vil være å tydeliggjøre forskerens teoretiske utgangspunkt, da det ofte blir utelatt (Braun & Clarke, 2006).

I denne analysen er det benyttet en induktiv tilnærming til den tematiske analysen. Det vil si at studien er drevet av det deltakerne forteller og den dataen du sitter på etter gjennomført intervju (Brown & Clark). Uavhengig av dette vil analysen ha enkelte teoretiske trekk ved seg, dette på bakgrunn av problemstilling og oppgavebegrensninger. En induktiv tilnærming ønsker å få med det meste som blir sagt, men i denne studien sin intervjusituasjon ble det fortalt mye som ble ansett som urelevant. Dette som følge av valget om å intervju barn. Det kom flere historier og svar som ikke har relevans til spørsmålene som stilles. Derfor vil en full induktiv tilnærming være vanskelig. Ikke bare på grunn av at det er barn som intervjues, men og oppgavens begrensninger i ord og formål. Derfor har analysen noe teoretiske trekk ved seg, da data som kan være med å besvare problemstillingen er det som er tatt i bruk. På bakgrunn av den komplekse følgeligheten av det å intervju barn i 8-10-års alderen vil det være en induktiv tilnærming til analysen, men analysen bærer og preg av at noen av at det noen av intervjuobjektene forteller ikke blir tatt med i videre analyser og resultater.

Videre i analysearbeidet ble temaer identifisert på et semantisk nivå. Dette betyr at jeg som forsker identifiserer temaer innenfor datamaterialets eksplisitte eller overflatiske betydning, og leter ikke etter noe utover det en deltaker har sagt (Braun & Clarke, 2016). En slik analytisk prosess innen semantisk nivå involverer ofte en progresjon fra beskrivelse, hvor dataene relativt enkelt er organisert for å vise «patterns» i semantisk innhold, og til slutt oppsummert. Deretter bevegde analysen seg til et latent nivå, altså en tolkning og diskusjon, hvor det er et forsøk på å tematisere betydningen av mønstrene og deres bredere betydning og implikasjoner, ofte i forhold til eller på bakgrunn av tidligere forskning og litteratur. I syn av dette er det valgt å ta analytisk utgangspunkt i Braun og Clarke (2016) sin 6-trinns modell for en tematisk analyse:

<i>Six Phases of Thematic Analysis</i>	
<i>1. Familiarizing yourself with data</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>If required transcribe the data.</i> • <i>Reading and rereading the data.</i> • <i>Noting down any initial ideas.</i>
<i>2. Generating Initial Codes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Coding interesting features of the data in a methodical fashion across the data sets.</i> • <i>Collating data relevant to each code.</i>
<i>3. Searching for themes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organising data into potential themes.</i> • <i>Proceeding to gather all data into relevant themes.</i>
<i>4. Reviewing the themes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Checking that themes work in relation to the coded extract.</i> • <i>Generate a thematic 'map' of the analysis.</i>
<i>5. Defining and naming themes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ongoing analysis to refine the specifics of each theme and overall patterns the content shows.</i> • <i>Generating clear definitions for each theme.</i>
<i>6. Producing the report</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The final opportunity for analysis</i> • <i>Selecting vivid and compelling extract examples</i>

Figur 1. «Six Phases of Thematic Analysis» (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Trinn 1

Første del av denne oppgavens analyse begynte i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden er utformet på bakgrunn av metodevalg og

problemstilling. Spørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av at det er en kvalitativ studie, og de er formet for å kunne svare på problemstillingen. I tillegg er spørsmålene tilpasset barn, etter deres ståsted, slik at de kan svare godt og at jeg sitter igjen med et datamateriale for å analysere. Underveis i intervjuene ble det lagt merke til svar i intervju som kunne danne et grunnlag for videre analyse. Tanker og foreløpige refleksjoner ble skrevet ned i notatbok som støtte til videre analysearbeid. Intervjuene ble tatt opp, og deretter ble alle fem intervjuene transkribert. Prosessen med transkripsjon kan være tidkrevende, frustrerende og kjedelig, men er en utmerket måte å gjøre seg kjent med dataene på (Riessman, 1993). I denne fasen ble intervjuene hørt om igjen og tydeliggjort for meg som forsker. Det var mulig å både repetere, og få med seg alt som ble sagt i de respektive intervjuene, og å lese dem om igjen. I denne prosessen presiseres også viktigheten av en streng og grundig "ortografisk" transkribering (Riessman, 1993). Det er viktig at transkripsjonen beholder all informasjon fra intervjusituasjonen, på en måte som er tro til dens opprinnelige natur (Braun & Clarke, 2006). Dette har vært i fokus ved hele analysearbeidet i denne masteroppgaven. Det har vært i fokus både for å danne en grundig forståelse av dataene, men også for å overholde min troverdige forskningsrolle, med tanke på validitet og reliabilitet. Med dette menes viktigheten av at datasettet som er analysert, representerer forskningsdeltakernes virkelighet. Dette henger også sammen med tidligere empiri som forteller at kvalitative forskning kan være ekstra utfordrende for mennesker som driver forskning for første gang (Miles et.al, 2020).

Trinn 2

Når transkriberingen var gjort beveget jeg meg til neste fase av analysearbeidet som omhandlet den konstante bevegelsen fram og tilbake mellom hele datasettet. I denne fasen produserte jeg ideer og potensielle kodeskjemaer. Ved å anvende tanker og refleksjoner fra intervju i forhold til de transkriberte intervjuene ble det sett etter koder som kan indikere trekk ved dataene, som virket interessant for å belyse eller besvare problemstillingen. En kode brukes for å beskrive eller karakterisere innholdet i svarene og informasjon i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Studien har altså kodet svarene til elevene gjennom bruk av fargetusjer for å beskrive fenomener for videre analyse arbeidet. Like svar fikk like farger. Kodingen ble gjennomført manuelt, og kodene ble til gjennom identifisering av interessante fenomener i intervjuene som kan danne grunnlag for gjentatte mønster, og videre temaer på tvers av intervjuene. I denne studiens analyse omhandlet det at jeg så etter svar fra intervjuene som enten samsvarte(mønster) eller ulikheter. I en slik kodeprosess er det i mitt datasett, sett etter "patterns" eller mønstre i datamaterialet. Ved at jeg skrev ut de transkriberte intervjuene, benyttet jeg altså markeringstusjer med ulik farge for å kode og indikere potensielle mønster.

Trinn 3

I denne fasen søkes det etter temaer. Nå var alle intervjuene kodet med fargekoder etter mønster som kunne være interessante. I denne fasen refokuserte jeg analysen på et bredere nivå i form av temaer. Det innebærer å sortere de ulike kodene i potensielle temaer, og samle alle relevante "kodede" fenomener innenfor de identifiserte temaene. Dette presenteres tydeligere i resultatene senere. Med egne ord handlet denne delen om å analysere de kodene jeg satt med, og vurderte hvordan ulike koder kunne kombineres

for å danne et tema. Et eksempel fra analysen er temaet "mengde friluftsliv". Herunder er det undertema med koder som forteller oss noe om dette temaet. Det er eksempelvis en kode om deltakerne synes det er for lite friluftsliv "det er for lite friluftsliv" eller en kode om hvor ofte de har friluftsliv, "det er bare to ganger i halvåret". I denne delen av analysen jobbet jeg med tankekart, og å komme på egnede navn til de foreløpige temaene. Det var en krevende prosess da det var vanskelig å kunne skille enkelte av temaene. Enkelte koder "passer" i flere tematikker og det ble en prosess som både innebar endringer framover og i en rekursiv prosess. Jeg anerkjenner derfor at hele analyseprosessen er en rekursiv prosess. Med det mener jeg at analysen beveget seg fram og tilbake i de ulike trinnene i analyseprosessen etter behov (Braun & Clarke, 2006). I tillegg mener jeg det er viktig å presisere at enkelte sett med koder ikke passet inn under de valgte temaene. Dette begrunnes med tids- og ordbegrensning i oppgaven, men også at informantene i enkelte tilfeller forteller elementer som ikke ansees som relevant til oppgavens problemstilling. Det er barn som intervjues, og iblant dukket det opp elementer i intervjuet som ikke var relatert til spørsmålet eller at elevene fortalte om noe uavhengig av spørsmålet. Etter denne fasen hadde jeg utviklet fire ulike hovedtemaer: «mengde friluftsliv», «friluftsliv som aktivitet», «sosiale aspektet» og «kroppsøving i gymsalen». Disse temaene kalles i denne fasen for kandidat-temaer (Braun & Clarke, 2006). Nå beveger analysen seg over i neste trinn.

Trinn 4

I denne fasen skulle jeg som forsker kunne begrunne eller se at det var nok data tilgjengelig for å støtte de foreløpige temaene. Ifølge Braun og Clarke (2006) vil det sannsynligvis vise seg at enkelte temaer egentlig ikke er temaer. Det er altså ikke nok data tilgjengelig i datasettet for å støtte disse temaene, mens andre temaer mulig ansees å overlape i hverandre. Med andre ord handler fasen om å gjennomgå nivået på de «kodede» data-utdragene i hvert tema, altså om det er tilfredsstillende nok til å støtte temaene. Du leser altså alle de sammenstilte utdragene for hvert tema, og vurderer om de ser ut til å danne et sammenhengende mønster eller «patterns». I denne analysefasen kom jeg fram til at tre av temaene hadde et grunnlag med data som støttet temaet. Derimot oppfattet jeg temaet "kroppsøving i gymsal" som et problematisk tema. Det var problematisk på bakgrunn av at det ikke dekket nok av de kodingene jeg sitter med basert på tidligere trinn, og oppgavens problemstilling og formål. Likevel ble kodene plassert under dette temaet ansett som relevante for oppgavens resultater, og disse kodene fungerte heller som et undertema eller kode i et allerede eksisterende tema der de også kunne passe inn.

Jeg anså nå temaene som fungerende i forhold til det datamaterialet jeg satt med. Tema «mengde friluftsliv» inkluderte koder og data rundt hva samtlige deltakere opplevde av hvor mye friluftsliv de har i kroppsøvingen. Temaet «friluftsliv som aktivitet» inneholder data rundt hva deltakerne opplever å gjøre i friluftsliv. Det innebærer også undertemaer som hva de liker å gjøre, hvilke muligheter friluftsliv gir for de, og hva de savner. I det analytiske arbeidet for meg som forsker var det viktig å anvende egnet metode, og valgte å gå for tankekart da det fungerte godt. Jeg sitter fra før med koder i ulik farge som passet under de navngitte temaene. Eksempelvis under «friluftsliv som aktivitet» er det mange koder. Derfor ble analysearbeidet mer oversiktlig ved bruk av tankekart som igjen dannet undertemaer, hvor kodene kunne passe inn, og gi både undertemaer og hovedtema støtte. Det har altså vært en form for omkoding, noe som sees på som både vanlig og forventet i denne fasen av analysen (Braun & Clarke, 2006).

Trinn 5

I denne fasen av analysen definerte jeg og navnga temaene som presenteres som resultat i denne studien. Trinn 5 i analysen handler om å definere og avgrense, nemlig å finne essensen av hva de ulike temaene handler om. Her poengterer Braun og Clark (2006) at det er viktig å påpeke og bestemme hvilket aspekt av dataene hvert tema fanger. Det er viktig å ikke prøve å få et tema til å gjøre for mye, eller å være for mangfoldig og kompleks. Dette presenteres også mer utdypende i en presentasjon av resultater. I tillegg er det enkelte trinn i analysen som i noen grad overlapper hverandre, og noen av elementene innen denne fasen har jeg anvendt i en tidligere fase. Blant annet dette med avgrensning og identifisering av undertema. Undertema er i all hovedsak temaer innenfor et «tema» (Braun & Clarke, 2006). Dette er noe jeg har benyttet i min analyseprosess for at flere fenomener passer under et navngitt tema, og fordi det ikke skal bli for mange hovedtema. Navnene temaene får må være konsise, slagkraftige og umiddelbart gi leser en følelse av hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006).

Trinn 6.

I denne fasen skal man utarbeide resultatene eller rapporten av analysen. Det handler om å formidle hvordan dataen din er blitt utviklet på en måte som trykker leser om verdien og gyldigheten av analysen din (Braun & Clark, 2006). Jeg har anført noen overtemaer som blir presentert etter hverandre, hvor enkelte har undertemaer, relatert til dets hovedtema. Det er tatt utgangspunkt i det Braun og Clarke (2006) beskriver som «tellende» tema. «Nøkkelen» til et tema er ikke nødvendigvis avhengig av å måtte kvantifiseres, men heller at temaet fanger opp noe viktig i forhold til problemstillingen i forskningen. Det første hovedtema som dukket opp i analysen er spørsmål rundt mengden av friluftsliv i deltakernes skolehverdag. Videre presenteres resultatene av denne forskningen

4.2 Analytisk drøfting

Aktiviteter i friluftsliv er noe som vies mye oppmerksomhet i denne studien. Det har vært et tema som er vanskelig å definere og kode, da mye interessant data ble presentert. Utfordringen i analyseprosessen har vært at svarene elevene gav, både beskriver aktiviteter i friluftsliv og det sosiale samspillet. I et forskningsperspektiv ble det vurdert til at temaet ville blitt for abstrakt og måtte gapet over for mye om temaet «aktiviteter i friluftsliv» og temaet «Sosiale samspillet» skulle føres sammen. Dette har også en sammenheng med oppgavens formål. For å kunne drøfte disse resultatene godt opp mot valgte teoretiske utgangspunkt ble disse temaene altså adskilt. Derfor ble det bestemt å trekke ut de resultatene som sier noe om aktiviteter i friluftsliv under dette temaet, og resultatene som sier noe om det sosiale samspillet under tema «sosiale aspekter», selv om det er kommet fram i et og samme svar fra deltakerne.

5.0 Resultater

5.1 Hovedtema 1, "Mengde friluftsliv"

Undertema 1-1: "Det er for lite for lite friluftsliv"

Dette har relevans, både fordi det er med på gi svar rundt forskningsspørsmålet som er stilt i denne masteroppgaven, men også for at det er en tematikk som forekommer på tvers av hele datasettet. Fenomenet eller mønstre som gjentar seg er om deltakerne opplever at de har for lite friluftsliv. Mønstre er at samtlige deltakere forteller at de synes det er for lite friluftsliv i deres skolehverdag. På spørsmål om de mener de har for lite, for mye, eller passe med friluftsliv, svarer samtlige deltakere at det er for lite friluftsliv i kroppsøvingen. Eksempelsvis elev som svarer: «Det er lite turdager», en annen svarer. «Det er for lite friluftsliv».

Undertema 1-2: Hvor mye friluftsliv er det?

Relatert til hovedtematikken rundt mengden friluftsliv i deltakernes beskrivelser er det vesentlig å vite hvor mye friluftsliv de beskriver at de faktisk har, og ikke bare om de opplever at det er for mye eller lite. Temaet viser seg å ha noe mer variasjon, men det er kodet med lik farge da det omhandler samme undertema. Elev 1 forteller: «Vi har bare friluftsliv en gang i halvåret». Elev 2 forteller: «Hmm, det tru æ e to gang i halvåret, det e for lite», eller elev 4, «vi bruker og gjør det veldig lite ganger». Disse svarene viser spennet i det samtlige deltakere mener at de har av friluftsliv i kroppsøvingen. Dette vil si at elevene opplever at det er en plass mellom en gang hver andre måned eller en gang i halvåret med friluftsliv i kroppsøving. Altså 1-3 ganger i halvåret.

Undertema 1-3: «Det er så mye ballspill»

For å underbygge mine forskningsspørsmål, ble det vurdert som hensiktsmessig å kunne sammenligne noe om forholdet mellom mengde friluftsliv og mengde gymsalaktivitet. Like spørsmål ble stilt om gymsalaktiviteter som for friluftsliv. «Er det for mye, passe, for lite?» og i tillegg «hva man gjør mest av» på de to ulike arenaene. Som nevnt over var det sjeldent friluftsliv, men noe overraskende var svarene forskningen ga rundt gymsalaktivitet. Samtlige intervjudeltakere mente eller trodde at det var mest «kanonball» eller «hjørnefotball». Dette var noe de beskrev å gjøre «ofte» eller «hver gymtime». Likevel viser studien at tre av de fem deltakerne synes det var «passe mye» på bakgrunn av de likte disse to aktivitetene godt.

5.2 Hovedtema 2, "Aktiviteter i friluftsliv"

Undertema 2-1: «liker å grille»

Dette er et fenomen som gjentar seg på tvers av datasettet. På spørsmål om hva de liker å gjøre ute i friluft eller på tur svarer elev 3, «å grille, og være med venner» eller elev 4, «tenn bål og sånn». Samtlige deltakere i denne undersøkelsen nevner det å grille som både noe de gjør i friluftsliv, men og som noe de liker eller som noe de setter pris på.

Undertema 2-2: Frileik og leik

Dette undertemaet er også noe som fremkommer på tvers av datasettet, som et viktig aspekt i friluftsliv blant elevene. Elev 5 forteller «Æ like å vær ut å leik og klatre» eller elev 1, «Æ like når vi leike gjømsel ut». Kodingen i analysen viser at samtlige deltakere i intervjuene nevner ordet leik/frileik i forbindelse med friluftsliv. Flere deltakere synes og beskrive leik som viktig del av deres friluftsliv.

Undertema 2-3: Det fantastiske og undrende

Dette undertemaet inneholder resultater hvor deltakerne forteller om noe fantastisk eller undrende i forbindelse med friluftsliv. Elev 2 forteller, «Godt å kom ut å få friskluft» eller elev 1 som forteller, «Det e bra at vi får sett naturen, slik at vi slipp å ha sånn frykter for den». Analysen viser at deltakere hadde tanker og meninger rundt ulike aspekter innen friluftsliv som noe abstrakt og litt filosofisk. Elev 5 forteller, «Det er gøy, du kan finn så my i naturen. Ting du aldri har sett før, eller lære nye ting» Her spørres det videre om elev 5 har noen eksempler på dette hvorpå eleven svarer, «Du kan finn mange leika overalt, du kan lage telt med kvista, kanskje lag en figur, eller klatre i trær».

5.3 Hovedtema 3, «Det sosiale samspillet»

Undertema 3-1: «dem e ganske slem i gymsalen»

Dette undertemaet innebærer data hvor elevene forteller noe om det sosiale samspillet i den ordinære gymsalsundervisningen. Ballspill (hjørnefotball og kanonball) er noe deltakerne forteller at de gjør mest av i gymtimene. Funnene viser nemlig at 4 av de 5 deltakerne har tanker og enkelte refleksjoner rundt dette. Elev 1 forteller, «De er ganske slemme når vi spiller fotball», eller elev 3, «Du får ballen nesten bare en gang i hele kanonballkampen». Under denne analysen skal det fremheves at funnene viste et mønstre på tvers av 4 intervjudeltakere. Det var altså ett intervju som fraviket fra dette mønsteret. I gjeldende intervju svarte elev 2, at «det er mye ballspill», men at «det e det beste hen veit» og «synes det er veldig gøy, siden æ spille fotball på fritida». Dette fenomenet blir drøftet videre i en diskusjon. I intervjuet ble deltakerne også spurt om negative kommentarer fra medelever i gymsal, eller om de tror at alle andre synes det er gøy. Hvorpå elev 2 tenker seg om å forteller «Æ tru ikke nånn andre syns det e like gøy» eller elev 4, «folk blir lei sæ når vi spille hjørnefotball, folk gjemme ballen, og tar hard skulderpress sånn at folk dett å slår sæ». Dette er direkte utdrag fra intervjuene.

Undertema 3-2: «Venner på tur»

Videre og som et element i det sosiale aspektet er deltakerne opptatt av det "å være venner" på tur. Likevel svarer de noe ulikt på hva de liker å gjøre med venner i skogen, eller på tur. Elev 4 forteller, «etter æ og X kranglet på fotballbanen en gang, ble vi venner igjen på tur når vi grilla på bål sammen». Elev 5 forteller, «Det e liksom nå anna en vanlig skole, du kan bare gå med venna og finn på artige leika». Elev 3 forteller, «vi utforske, klatre og leke sammen ute, det er så artig» Eleven forteller altså om det sosiale i friluftsliv ved at de liker å være sammen, men at det kan være på ulike vis. Trivsel og et sosialt samspill er ofte knyttet til aktiviteter, noe som jeg tidligere har skrevet som eget tema. I en diskusjon er målet i alle fall å anvende disse resultatene i en refleksjon med dekning i både teori, læreplaner og tidligere forskning.

6.0 Diskusjon

Denne studien undersøker «hvordan elever opplever friluftsliv på 3.-4. årstrinn». I følgende diskusjon diskuteres de overnevnte temaene noe overlappende, da en forskningsbasert refleksjon ofte inneholder flere aspekter innenfor datasettet for å belyse en drøfting eller refleksjon. Resultatene belyses av tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk presentert i kapittel 2.

Den første tematikken som resultatene belyser, er mengden friluftsliv elevene opplever å ha i kroppsøvingen. Elevene opplever å ha friluftsliv en til tre ganger i løpet av et halvår, og i tillegg beskriver de det som «for lite». Det kan være problematisk at det er så lite friluftsliv fordi elevene ikke får oppleve eller kjennskap til de egenverdiene og nytten friluftsliv kan gi dem. Dette spesielt i lys av miljødepartementet (St 18, 2016) som ser på friluftsliv som et satsingsområde for å bedre folkehelsen. De ønsker blant annet å: «ivareta den norske friluftslivets historiske og tradisjonelle egenart og særpreg, samtidig som det åpnes for nye friluftaktiviteter og nye måter å utøve friluftsliv på» (Meld.st.18(2015-2016), s.14). I så måte kan en tenke at det er avgjørende at vi som lærere legger til rette for at elevene får erfare friluftslivets egenart og utforskende faktoren som det å være i naturen kan være. Regjeringen (2016) skriver blant annet «Ivareta friluftsliv som en levende og sentral del av norsk kulturarv og nasjonal identitet, og som en viktig kilde til livskvalitet og bedre helse» (Meld. St.18 (2015-2016) s. 18). Vi må stille spørsmålet videre om det elevene forteller i intervjuene som en til tre ganger i halvåret med friluftsliv er tilstrekkelig for å nå disse målene og visjonene regjeringen har. Ser vi til tidligere forskning omkring begrepet «friluftsliv» (Breivik 1978), og «det lekende friluftsliv» (Fasting, 2016) kan en trekke linjer til at det bør være mer friluftsliv i kroppsøvingen i skolen. Spesielt i ung alder poengteres det at barn bør oppleve lek og sosialt samspill ute i naturen (Fasting, 2016). Det Fasting (2016) beskriver som meningsfulle steder synes å være avgjørende for barns danning og utforskning. Forskningsresultatene i denne studien viser også at friluftaktiviteter er noe elever liker og setter pris på. Sett fra et lekende friluftslivs perspektiv kan det muligens bidra til at flere opplever faget som meningsfullt. Elevene kan med andre ord «like» kroppsøvingsfaget om det består av en større mengde friluftsliv.

Tidligere forskning viser nemlig at opp til 30 % av barn og unge oppgir at de ikke liker eller hater kroppsøvingsfaget (Borgen & Leirhaug, 2012). Videre beskriver de at for å bevege faget mot relevans for alle elever er det sterkt behov for mer kunnskap om hvilket læringsutbytte barn og unge får av å delta i kroppsøving i skolen. I så måte er det interessant at resultatene fra denne forskningen viser at deltakerne synes det er altfor lite friluftsliv i kroppsøvingen. På bakgrunn av dette kan en undre seg på om vektlegging av aktivitet i faget, kan ha noe med hvorfor 30 % mistrives i faget? Resultatet av analysen viser at elevene beskriver å ha friluftsliv 1-3 ganger i halvåret. I motsetning til beskriver deltakerne at aktivitetene hjørnefotball og kanonball forekommer annenhver uke. Det noe som kan sees i sammenheng med tidligere kartleggingsstudier (Moen et al., 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016). Det synes å være en dissonans mellom hvor mye tid av kroppsøvingsfaget disse aktivitetene blir viet forhold til friluftsliv. Det synes og være lite friluftsliv i forhold til andre aktiviteter i kroppsøving. Annen forskning viser oss at 36% av elever opplever ballspill ofte i kroppsøvingstimene, mens 9,5% opplever friluftsliv eller naturferdsel ofte (Moen et al., 2018). Denne tendensen ser vi også igjen i denne studien hvor deltakerne er samstemte i at det er mye ballspill i kroppsøvingstimene. Likevel er det noen som liker dette svært godt, mens andre

opplever kroppsøvingen som noe utfordrende på grunn av at det er mye ballspill. Eksempelvis fra intervjuene at de aldri får ballen, blir uenige eller at de ikke opplever at det ikke er morsomt, men utfordrende da de ikke mestrer aktiviteten som ønsket. I kontrast til dette svarte en av deltakerne: «Ballspill e det bæste æ veit, æ spille fotball på fritida». Dette kan være med å belyse at de som driver med idrett også er de som trives best i faget. Idretten og dets tankesett står sterkt i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018). Faget blir i stor grad preget av annet innhold enn friluftsliv (Borgen & Engelsrud, 2015). Læreplanen tegner på en annen side et bilde av naturferdsel og friluftsliv som et sentralt begrep med klare læringsmål i kroppsøvingsfaget (Udir, 2020). Dette kan indikere et misforhold mellom læreplanen og det som blir praktisert i praksis rundt om på skolene i landet. Derfor vil denne studien videre diskutere om mer tid viet til friluftsliv kan bidra til mer motivasjon og bevegelsesglede.

6.1 Motivasjon for bevegelse.

I et utdanningsperspektiv har friluftsliv i nyere tid blitt et begrep som tar utgangspunkt i en forståelse av at det er en sammenheng mellom friluftsliv og dannelse (Lundhaug & Østrem, 2016). Danningspotensialet i friluftsliv knyttes til barn og unges aktive utforskning, samhandling, problemløsning og livsmestring i møter med natur (Gurholt, 2010). Dette er voksne begreper, men ser man disse opp mot det elevene forteller om sitt friluftsliv, er det disse elementene de snakker om med sitt språk. Eksempelvis dette med samhandling; elevene opplever å være venner, altså sosial på tur. De har en interaksjon med medelever. En elev beskriver og «ordne opp» i en lang tids konflikt med en annen elev, mens de grillet ved bålet på tur. Flere elever beskriver også noe undrende og utforskende ved de utallige mulighetene en tur i skog og mark kan gi. For eksempel sa en deltaker at en kan finne mange leker overalt, en kan lage telt av kvister, kanskje lage en figur eller klatre i trær. Deltakerne beskriver altså friluftsliv som noe utforskende. Dette kan også sees opp mot læreplanen, da en skal legge til rette for akkurat dette. «Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Udir, 2020). Slik kan dette sees i sammenheng med det Gurholt (2010) beskriver med barn og unges dannelsesprosess. I et slikt perspektiv bør friluftsliv vies større plass til i kroppsøving. Dette misforholdet mellom intensjoner i læreplanen og de faktiske forhold i kroppsøvingsfaget kan beskrives/begrunnes ytterligere. I et større bilde kan vi trekke inn regjeringens strategi for et aktivt friluftsliv. I et satsingsprosjekt fra 2014 - 2020 utviklet av miljøverndepartementet som ville fremheve naturen som en viktig arena for å bedre folkehelsen. «Særlig viktig er det at barn og unge oppdager gleden ved friluftsliv og gis ferdigheter til å utøve friluftsliv» (Miljødepartementet, 2013). Det kan derfor være problematisk at det vies vesentlig mye mer tid til aktiviteter i gymsal enn friluftsliv. Nøkkelen til å lykkes med helseperspektivet i forbindelse med livslang bevegelsesglede blir å gjøre elevene motivert for å bevege seg. Det at 30% misliker eller hater kroppsøvingsfaget er 30% for mye. Noen endringer bør kanskje gjøres for å:

- for det første få elevene til å trives i kroppsøvingsfaget og det å røre seg (bevegelsesglede)
- for det andre at de opprettholder fysisk aktivitet og bevegelse videre i livet.

Eksempelvis er det større sjanse for at en 20-åring driver friluftsliv/turer i skog og mark enn at de aktivt driver med idrett som for eksempel ballidrett på fritiden sin. Dette underbygges av friluftslivets egenart (Breivik, 1978) Det er en aktivitet som krever lite utstyr og det er lett tilgjengelig. De aller fleste av oss faller av eller slutter med idrett i ungdomstiden. De neste avsnittene vil altså se på hva vi kan bruke forskningen til for å bedre elevenes motivasjon til bevegelse i lys av denne teorien rundt mestringsforventning og aktivt mer bruk av friluftsliv.

I denne oppgaven har vi altså tatt et teoretisk utgangspunkt i Banduras (1997) teori om mestringsforventning i diskusjon av forskningsresultater. Forskning viser systematisk at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med fagene, yter høyere innsats i skolearbeidet, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med andre ord viser forskning at elevenes mestringsforventning predikerer deres prestasjoner på skolen sterkere enn evnetester gjør (Bandura, 1997). For å fremme mestringsforventning peker blant annet Schunk og Meece (2006) og Bandura (1997) på fire kilder til forventninger og mestring. En av kildene er tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver. Et slikt syn kan friluftsliv være med på å bidra til mestringsforventning, da elever har en forventning om å få til de oppgaver de havner i. Være seg klatring, spontan leik, bygging av hytte med naturmaterialer, som elevene nevner i denne studien. I motsetning til ballspill, da opplever elevene, ifølge intervjuene varierende mestringsforventning. Eksempelvis: «Du får bare ett kast i kanonballkampen» eller «æ trur folk blir lei seg når vi spille hjørnefotball», «Folk gjæmme ballen, tar hard skulderpress, og døtt å slår sæ». Ut fra et tolkningsperspektiv kan det virke som det elevene beskriver ikke er det samme som Bandura beskriver som forventning om mestring.

Likevel må det presiseres at det ikke er noen motsetning mellom ballspill og friluftsliv. Forskningens formål er ikke å snakke ned ballspill i kroppsøvningsfaget. Det er en naturlig del av læreplanen og aktivitet både i kroppsøvningsfaget, i friminuttet og på fritiden. Uansett ansees det som relevant å nevne dette, da det er relevant i forhold til mestringsforventning i bevegelsesaktivitet. I motsetning kan en se på forskning og teori rundt friluftsliv sin egenart, og hvordan den kan påvirke elevenes mestringsforventning. Jeg ønsker å se på friluftslivets egenverdi, forståelse av at friluftsliv er noe som ikke er konkurranserelatert, egenarten er at det er basert på glede fremfor konkurranse (Breivik 1978). Friluftsliv inneholder så mange gode kvaliteter ved seg, knyttet til skole og opplæring. Samarbeid, samhold, økt elevmedvirkning og bærekraft er noe av det elevene trekker frem og får utfordret seg på (Abelsen & Leirhaug, 2017). Mange av disse elementene er det som sees igjen i denne studien. Elevene fremhever samhold og samarbeid i form av vennskap, økt elevmedvirkning da de kan bestemme leken og utforske gjennom den. De trekker også frem det utfordrende aspektet ved sansing og det å håndtere farer og prøve helt nye bevegelser som oppstår i øyeblikket der og da. Dette kan settes i sammenheng med mestringsforventning og Banduras (2006) «human agency» hvor det foregår en selvregulering i at elevene får finne på aktiviteter selv og utforske naturen i form av lek, samarbeid og vennskap. På dette settet anvender elevene ubevisst noe av friluftslivs egenart, nemlig glede fremfor konkurranse, som igjen bidrar til mestringsforventning.

På et dypere plan kjenner ikke elevene bare på mestringsforventning, men de beskriver en glede i selve leken eller den utforskende aktiviteten. Dette er en form for autonomi hvor de selv bestemmer hva de ønsker å gjøre, og ut fra dette får fysisk bevegelse,

samspill og gode opplevelser i naturen. Dette fører oppgaveteksten naturlig over i neste element som underbygger at friluftsliv muligens er veien og gå for trivsel i kroppsøvningsfaget og regjeringens- og læreplanens mål- og ønske om livslang bevegelsesglede. Da kommer vi inn på det lekende friluftslivet. Innledningsvis i oppgaven ble det nevnt at det var en evaluering av seksårsreformen og at fravær av lek og aktivitet kan være noe av årsaken til at motivasjonen for skole er fraværende hos flere elever. Dette er problematisk når både utdanningsdirektoratet og teori om det lekende friluftsliv framhever lekens viktighet spesielt i ung alder (Fasting, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020)

Deltakerne fremhever lek i forbindelse med friluftsliv ute som noe egendrevet og «fritt», hvor en får bestemme selv. Dette fenomenet gjenspeiler seg i studiens dataanalyse. Intervjudeltakerne virker å forbinde friluftsliv tett opp mot det de beskriver som lek i ulik form: «Klatring i trær», «Gjemsel», «Frilek» og «Leike med venner». Dette er altså utdrag fra svar om hva elevene både forbinder med friluftsliv, og hva de liker med friluftsliv. I et slikt syn er altså leiken sentralt i elevenes egen beskrivelse av friluftsliv, og i stor grad noe de setter pris på. Denne studien tar utgangspunkt i unge elever, altså elever i 3.-4. årstrinn, og både fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og teorien om lekende friluftsliv (Fasting 2016) peker på viktigheten av lek i barns unge alder. Det er da litt motsigende at det gjennom denne studien viser seg at elevene har lite friluftsliv i skolehverdagen. På en annen side kan en argumentere for at lek også kan foregå i vanlig kroppsøving i gymsal. Likevel viser analysen av dataene at elevene opplever lite av lek når kroppsøvningsfaget gjennomføres i en vanlig gymsal. En argumentasjon for å fremheve viktigheten av friluftslivets plass i skolen, kan en begrunne det med at elevene opplever mer lek når de er ute. De får da bestemme selv hva de vil gjøre, og de har positive holdninger til aktiviteter de gjør når de for eksempel er på tur. Igjen vil det være naturlig for meg som forsker og påpeke at forskningens hensikt ikke er å sammenligne friluftsliv- og gymsalundervisning innenfor kroppsøvningsfaget. Studiens spørsmål om undervisning i gymsal er mer rettet mot det å se på forholdet mellom mengden av de to ulike aktivitetene, for å videre kunne få svar på om friluftsliv kan bidra til økt motivasjon og mestring i faget.

De er i en ung alder og glede og motivasjon er sentralt for trygghet, trivsel og det å trives med bevegelsesaktivitet. Bandura (1998), Ryan og Deci (2009) sier noe om indre og ytre motivasjon. De poengterer at det er viktig for å kunne gjennomføre en bevegelse eller aktivitet over tid, det å starte aktiviteten og holde ut over en viss tid. Dette handler ikke bare om hvor motivert eleven er, men hvilken type motivasjon de har (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det å skille mellom indre og ytre motivasjon blir derfor sentralt i beskrivelsen av elevenes opplevelse av friluftsliv. Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdi. Ryan og Deci (2009) bruker lek og aktiv læring som eksempler på indre motivert atferd. En slik motivert atferd utføres med andre ord når lærestoffet eller aktiviteten oppleves som interessant og arbeidet eller aktiviteten gir glede og tilfredsstillelse. Dette er begreper som eleven i denne alderen ikke har forutsetninger for å kunne anvende i en intervjusituasjon, men en kan med god grunn trekke paralleller mellom det som elevene beskriver som glede og artig i friluftsliv med det som Ryan og Deci (2009) beskriver som indre motivert læringsatferd. Med andre ord finner elevene glede og tilfredsstillelse i selve aktiviteten (leken) og ikke i ytre tilført ros eller belønning som følge av aktiviteten.

Både tidligere forskning og denne studiens dataanalyse viser et misforhold mellom mengde friluftsliv og det elevene beskriver som ball og konkurranseidretter i vanlige gymtimer. Muligens kan dette indikere at elevene ikke får oppleve indre motivert atferd og forventning om mestring. Dette er fordi i en konkurransepreget situasjon vil det alltid være både en ytre og en indre motivasjon. Du får for eksempel belønning i form av å treffe noen i kanonball, skåre mål, og ros i form av tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Det en kan trekke ut fra enkelte koder fra datasettet er muligheten for å ha negative opplevelser i en slik beskrevet situasjon. Du kan få negative tilbakemeldinger som for eksempel: «hvorfor kommer jeg på lag med deg», «du får bare kaste en gang i løpet av hele kanonballkampen». Med andre ord kan elevene ha negative opplevelser i slike aktiviteter. Ser vi til tidligere forskning så viser det seg altså at opptil 30% hater eller mistrives i kroppsøvfaget (Borgen og Leirhaug, 2012), derfor tar denne forskningsartikkelen til orde for aktiviteter som bidrar til indre motivasjon og glede. De er nettopp det friluftslivets egenart kan bidra til. Indre motivasjon påvirkes igjen av autonomien, altså å ha en opplevelse av å bestemme selv og en opplevelse av at det en gjør er frivillig og at en har valg om å gjøre noe annet. En blir ikke påvirket av noen utenfra, en bestemmer helt selv. En praktisk refleksjon i forhold til yrkeserfaring er at 30% er fortsatt et mindretall. I en situasjon i gymsalen sier for eksempel lærer: «Hvilken aktivitet vil dere gjøre i dag?» (demokratisk valg). Da kan en tenke seg at de 70 prosentene som liker og elsker ballspill og kanonball roper høyt, overdøver og bestemmer på en måte at dette er aktiviteten som blir valgt. En elev fra datasettet beskriver det slik: «Vi har mest fotball og kanonball i gymtimene» Vedkommende forteller at hen liker dette fordi hen driver med fotball på fritiden. I tillegg viser eleven refleksjon over dette ved å fortelle: «Æ tru itj alle synes det e like arti å spill fotball hele tida», dette er en praktisk refleksjon av viktigheten av å gi elevene aktiviteter som bidrar både til autonomi, indre motivasjon og glede. Dette gjelder spesielt i ung alder.

7.0 Konklusjon

Denne studiens formål var å kunne diskutere om mer tid viet til friluftsliv kan få flere elever motivert både i faget, men også til livslang bevegelsesglede, på bakgrunn av motivasjon og forventning om mestring. Derfor var masteroppgavens problemstilling:

«Hvordan opplever elever at friluftsliv bidrar til motivasjon, mestring og bevegelsesglede på 3. og 4.trinn»

Denne studien innebar å få fram elevenes stemme i et forskningsfelt som synes å ha begrenset forskning hvor elever er inkludert, særlig på lavere trinn (Abelsen & Leirhaug, 2017). For å samle de diskuterte resultatene viser denne masterstudien oss at elever opplever lite friluftsliv i kroppsøvfaget. Forskning og læreplaner underbygger friluftslivets egenart og naturlige utgangspunkt for spontan og organisert lek. Teori og mestringsforventning Bandura (1998) viser hvor viktig motivasjon og mestring er for å drive en aktivitet. Ut fra resultatene reflekteres det over at elevene opplever aktiviteter ute og i friluftsliv som motiverende, og som noe de mestrer. Da forskning viser at 30 % av elever i norsk grunnskole mistrives i kroppsøvfaget, tar denne studien til orde for mer friluftsliv i kroppsøvfagundervisningen, og da spesielt i ung alder som denne studien omhandler. Lek, sansing, betydningsfulle steder, og mestringsforventning og motivasjon kan være avgjørende for bevegelsesglede og lysten til å bevege seg.

I et bredere syn var studiens formål å bidra til hvordan elevene kan få mer lyst og glede av å bevege seg både i skolen og senere i livet og på fritiden sin. Der elevene beskriver gode opplevelser i form av lek, vennskap og bevegelse i friluftsliv, kan dette kan være veien å gå for å nå flere elever, altså bredere.

Referanseliste:

Abelsen, K., Arnesen, T.E. & Leirhaug, P.E. (2019). *Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen?* Norsk friluftsliv - forskning i friluftsliv 2018. ResearchGate:

https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole

—

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>

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget.* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: Freeman.

Barnekonvensjonen (2003) *Barnets rett til medvirkning.* FN`s barnekonvensjon kapittel 12. Hentet 25.05.23 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/?ch=6>

Bandura, A. (2012). *On the functional properties of perceived self-efficacy revisited.* *Journal Of Managment*, 38, 9-44.

Barnekonvensjonen (2023). *Barns rett til medverknig.* Hentet 25.05.23 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-169-l-20162017/id2568801/?ch=6>

Berger, J.-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: *Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms.* *Learning and Instruction*, 21(3), 416–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002>

Borgen, J.T. & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøving?* Bedre skole: utdanningsforskning.no. hentet 23.05.23 fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>

Borgen, J.T. & Leirhaug, P.T. (2012). *Altfor mange hater kroppsøvingfaget.* Norges idrettshøgskole. Hentet 21.02.23 fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Breivik, G. (1078). *To tradisjoner i norsk friluftsliv.* Breivik, I.G. & Løvmo, H. (Red.), *Friluftsliv - fra Fridtjof Nansen til våre dager*, 7-18. Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology.* ResearchGate.

Doi:<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Guba, E. G. (1981). *Criteria of assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*. Educational Technology Research and Development, (29) 71-91.
- Gurholt, K.P. (2010) Eventyrlig pedagogikk. *Friluftsliv som dannelsesferd*. Steinsholt, I.K. & Gurholt, K.P. (red.), *Aktive liv. Idrettsperspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s.175-203). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. New York: Routledge
- Fasting, M.L. (2000). *Pust! Aktive barn med astma og allergi*. Oslo: Sebu forlag.
- Fasting, M.L. (2016). Det lekende friluftslivet. I A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L.I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute - Friluftsliv - Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, 65-61. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2016). *Ein likeverdig skule i framtida?* Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, vol. 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Johannessen, A., Tuftte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Abstrakt forlag.
- KUF (1974). *Mønsterplanen 1974*. Aschehoug.
- Leirhaug, P.E. & Arnesen, T.E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L.I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute - Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, 129-152. Fagbokforlaget.
- Kim, C-Y. (2016). *Why Research "by" Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researches*. *Children & Society*, 30(3), 230-40. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvåle, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Leirhaug, P.T., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). *Naturopplevingar, miljøbevissthet og livsmeistring i vidaregåande skule. Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad?* Universitetsforlaget: Doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>

Lunhaug, T.L. & Østrem, K. (2016). Innledning. Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T.L., Mangussen, L.I & Østrem, K. (red.) *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget: Bergen.

Meld. St. 18 (2015-2016). Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet. Klima- og miljøverndepartementet. Hentet 24.05.23 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass

Miles, M.B., Huberman, A.M & Saldana, J. (2020). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. California: SAGE Publications, Inc.

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). Når ambisjoner møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). Doi: <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Riessman, C. K. (1993) *Narrative analysis*. Sage Publications, Inc.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Rasmussen, T.H. (1992). *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, i K.R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.

Saldana, J. (2011) *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press

Schunk, D.H. & Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development I adolescence, I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Sikt (2023). Barnehage- og skoleforskning. *Personvernhandbok for forskning*. Hentet 25.05.23 fra: <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. TEORI OG PRAKSIS*. Oslo: Universitetsforlaget.

Standal, Ø. F., Moen, K.M., & Westlie, K. (2020). «*Ei mil vid og ein tomme djup*»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Utdanningsdirektoratet (2021). Evaluering av seksårsreformen – en gjennomgang av forskning på skolehverdagen i førsteklasse. Hentet 21.05.23 fra: <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020a). Overordnet del – *verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet 25.05.23 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

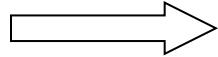
Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). Hentet 25.05.23 fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva kjennetegner din opplevelse av uteaktiviteter og friluftsliv i skolen?»

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut hvordan du opplever gymtimene og uteskole/friluftsliv.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hva som kjennetegner deres erfaringer med friluftsliv og uteaktiviteter og deres erfaringer med gym generelt.

Jeg har lyst å snakke med 4-5 elever som går i 3. eller 4. klasse. Jeg håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hva er det som får deg til å føle mestring og glede av å være med i gym?
- Hva liker du å holde på med i gymtimen?
- Hvilke aktiviteter motiverer deg til å gjøre det samme på fritiden?

Hvem leder forskningsprosjektet?

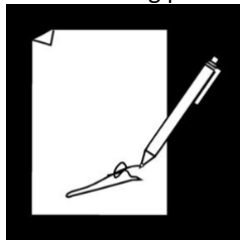


Forskeren er meg, Eirik Furuhaug Aa. Masterstudent i kroppsøving, ved grunnskolelærer-utdanning fra NTNU. Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra NTNU, institutt for lærerutdanningen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med fordi du er en elev på 3. eller 4. årstrinn og at jeg er vikarlærer hos dere.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du og foresatte skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg på skolen.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg gjennomføre et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om din opplevelse av mestring, lyst og motivasjon i friluftsliv (uteaktiviteter) og gymtimene mer generelt. Det vil ta rundt 15-30 minutter, og vil foregå i skoletiden.



Jeg, Eirik vil være den som gjennomfører intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet.
Intervjuet vil ta ca. 20 minutter



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, men ombestemmer deg, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne svar på forskningsspørsmålene

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker, altså meg Eirik, som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker server.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver masteroppgave. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg. Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 1. september 2023

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine/dine foreldres rettigheter

Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit/ og foresatte skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema

«Elevens erfaringer med uteaktiviteter og friluftsliv i kroppsøvfingsfaget på barneskolen».

Problemstilling

«Hva kjennetegner elevens erfaringer med naturferdsel og uteaktivitet i forhold til gymsal-aktivitet i kroppsøving?»

Form

Semistrukturerte intervju, en-til-en. Tidsramme på ca. 20 minutter.

Rammesetting:

- Utvalg av 5-6 elever i småskolen, fra 3.-4. årstrinn. Heterogen gruppe.
- Uformell samtale i 2-3 minutter.
- Skape trygge rammer og informere om gangen i hva som skal foregå
 - o Formålet for intervjuet, og prøve å forklare informantene om hva jeg driver med, og hva jeg skal bruke det til.
 - o Samtykkeskjema blir sendt ut besvart før intervjuene gjennomføres.
 - o Forklare både i samtykkeskjema og i intervju om taushetsplikt og anonymitet.
 - o Informere om lydopptaket, og sikre at samtykke er gitt.
 - o Starte lydopptak

Spørsmål med mulighet for oppfølging, og at informantene selv kan få fortelle om erfaringer som kan være relevant.


Undertema for intervju

1. Om kroppsøvfingsundervisning i gymsalen
 - o Hvor ofte har du gym på skolen?
 - o Synes du det er for lite, for mye, passe? – Hvorfor?
 - o Hva opplever du at dere gjør mest av?
 - Liker du disse aktivitetene, hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva liker du i så fall best?
2. Om friluftsliv i skolen
 - o Hvor ofte har dere friluftsliv på skolen?
 - o Synes du det er for lite, for mye, passe? – Hvorfor?
 - o Hva opplever du at dere gjør mest av i friluftsliv?
 - Liker du disse aktivitetene, hvorfor/hvorfor ikke?
3. Om konkurranse og samarbeid
 - o Du var tidligere inn på hvilke aktiviteter du liker å gjøre ute. Hva gjør at du liker disse aktivitetene?
 - Samarbeider du med andre?
 - Er det noe sosialt?
 - Er det konkurranse-aktiviteter eller samarbeid?
 - o Om vi skal forsøke å sammenlikne friluftsliv med gymtimen i gymsal, hvordan er klassemiljøet?
 - Er det negative kommentarer fra medelever når dere er ute eller inne?
 - Er ditt ønske om å delta (syns du det er gøyere) med friluftsliv eller gymsal (konkurranseidretter som fotball, håndball).
 - Er det positive kommentarer når dere er i gymsalen eller ute i skogen, eller på tur?

4. Deres egen erfaring

- Har du noen negative erfaringer med gym-undervisningen?
 - i så fall hva, hvordan og hvorfor tror du det skjer?
 - Kommentarer, kroppsspråk mm.
- Hvordan tror du andre kan oppleve gymtimene?
 - Har du noen eksempler?
 - Når tror du elevene har det best? Eller ikke så bra?
- Når føler du deg sett og hørt?
 - Hvilke aktiviteter, lekpreget, samarbeidsoppgaver, konkurranser og ballspill?
 - Når synes du det er mest utfordrende å være i gymtimene? Hvilke aktiviteter er det?
- Liker du å være ute i naturen? Hvorfor, hvorfor ikke?
 - Hva pleier dere å gjøre når dere har uteaktivitet?
 - Hva liker du å gjøre ute?
- Hvordan fungerer det sosiale når dere er ute?
 - Har du noen å være sammen med? Hva gjør du når du trives? Føler du noen utvikling, hva lærer du?
- Hva får deg til å verdsette kroppsøvfingsfaget og friluftsliv?
- Hvordan tror du andre opplever det å være ute som en del av gym- og skoleundervisningen?
 - Hva tror du kan være bra med det?
- Når er det mest utfordrende å være på ute-skole eller turdag?
 - Hva, hvordan og hvorfor?
 - Hvilke aktiviteter?
 - Er det kommentarer og kroppsspråk mm fra medelever eller lærer?

Vedlegg 3: SIKT godkjenning

 Norsk ▾ Eirik Furuhaug Aa ▾

[Meldeskjema](#) / [Elevenes opplevelse av å være ute i skolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 07.03.2023 ▾

Referansenummer 570657	Vurderingstype Standard	Dato 07.03.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Elevenes opplevelse av å være ute i skolen

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

Prosjektansvarlig
Lise Porsanger

Student
Eirik Furuhaug

Prosjektperiode
10.01.2023 - 01.09.2023

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 01.09.2023.

[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 personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

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.)

Personverntjenester 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!

