

Oda Torgersen Selnes
Tiril Tresselt

«Skal du lære å ikke fryse, må du fryse litt først»

En kvalitativ studie av læreres tanker om å fremme livsmestring gjennom friluftsliv i skolen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås

Medveileder: Øyvind Bjerke

Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Oda Torgersen Selnes
Tiril Tresselt

«Skal du lære å ikke fryse, må du fryse litt først»

En kvalitativ studie av læreres tanker om å fremme livsmestring gjennom friluftsliv i skolen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn
Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås
Medveileder: Øyvind Bjerke
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Høsten 2020 ble begrepet livsmestring introdusert gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gjennom den nye læreplanen skal elever utvikle kompetanser som er nødvendig for å mestre egne liv og ta gode valg for fremtiden. Bakgrunnen for innføringen av dette temaet har vært en økende tendens til dårligere psykisk helse hos ungdom (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 16). Friluftsliv imidlertid, kan ses som en motvekt til disse tendensene, siden forskning viser at friluftsliv og natur kan bidra til å fremme god psykisk og fysisk helse (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 4). Denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i å undersøke hvordan lærere forstår begrepet livsmestring, og hvordan lærere kan fremme livsmestring gjennom friluftsliv. Funnene våre er basert på læreres perspektiver, der formålet var å undersøke deres subjektive meninger og opplevelser med friluftsliv for å fremme livsmestring.

Studien tar utgangspunkt i ni læreres perspektiver og opplevelser med friluftsliv, og hvilken innvirkning friluftsliv kan ha på elevers livsmestring. Datainnsamlingen ble foretatt ved å gjennomføre semistrukturerte intervju på tre ulike skoler i januar 2024. Dataen som ble innhentet er utgangspunktet for funnene i denne studien og skal bidra til å belyse problemstillingen vår: *Hvordan forstår lærere på 2-5.trinn begrepet livsmestring og hvordan kan friluftsliv bidra til å fremme livsmestring hos elever?* Empirien ble innhentet, og deretter analysert ved hjelp av tematisk analyse, utarbeidet av Braun og Clarke (2022). Videre er funnene tolket og drøftet i lys av Kulturhistorisk Aktivitetsteori og salutogenese.

Funnene våre viser at lærerne i stor grad ser på ulike momenter i friluftsliv som bidrag inn mot livsmestring. Hovedfunnene våre belyser at friluftsliv gir et godt grunnlag for at elever utvikler kompetanser, som for eksempel risikohåndtering, og at friluftsliv generelt bidrar som en positiv arena for læring. Videre løftes det frem at friluftsliv er knyttet til velvære, og en pause fra den typen stimulus elevene vanligvis opplever. Siste funn viser at friluftsliv kan bidra til glede blant elever og at friluftsliv kan bidra til mestring på flere plan. Avslutningsvis viser datamaterialet at lærerne (og skolene) er svært samkjørte, og positive når det kommer til å bruke friluftsliv på skolen.

Abstract

In the autumn of 2020, the term *livsmestring* (life mastery) was introduced through the interdisciplinary theme *folkehelse og livsmestring* (public health and life skills). Through the new Norwegian curriculum, it is intended that students should develop competencies necessary to manage their own lives and make informed decisions for the future. The background for the introduction of this theme has been an increasing trend of poorer mental health among adolescents (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 16). However, *friluftsliv* (outdoor life) can be seen as a counterbalance to these trends. The rationale behind this is that there is considerable evidence suggesting that outdoor life and nature can contribute to promoting good mental and physical health. Therefore, this study aims to investigate how teachers understand the term *livsmestring* and how they can promote *livsmestring* through *friluftsliv*. Our findings are based on teachers' perspectives, with the purpose of examining their subjective opinions and experiences with *friluftsliv* to promote *livsmestring*.

The study is based on the perspectives and experiences of nine teachers regarding outdoor life and the benefits that outdoor life can provide. The collection of data was acquired by conducting semi-structured interviews at three different schools in January 2024. The data we collected forms the basis for the findings in this study and aims to shed light on our research question: How do teachers in grades 2-5 understand the term *life mastery*, and how do they think *outdoor life* can contribute to promoting life skills? The empirical data were collected and subsequently analysed using thematic analysis, as outlined by Braun and Clarke (2022). Furthermore, the findings were interpreted and discussed in light of Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and the salutogenic model of health.

Our findings indicate that teachers largely view various aspects of outdoor life as contributing to life mastery. Our main findings highlight that outdoor life provide a solid foundation for students to develop competencies, such as risk management, and that outdoor life generally serve as a positive learning environment. Additionally, it is emphasized that outdoor life is associated with well-being and provide a break from the usual stimuli that students encounter. Lastly, the findings show that outdoor life can contribute to students' enjoyment and mastery on multiple levels. Finally, the data demonstrate that teachers (and schools) are highly coordinated and positive about incorporating outdoor life into the school curriculum.

Forord

Det er med stor glede at vi kan presentere denne masteroppgaven, som representerer avslutningen på vår tid som lærerstudenter ved NTNU i Trondheim. Arbeidet på denne masteroppgaven i kroppsøving har vært en innholdsrik reise preget av utfordringer, interessante diskusjoner og hardt arbeid. Det har vært en krevende, men givende prosess, en berg- og dalbane av følelser, men mest av alt – stolthet. Vi er stolte av å ha skrevet en masteroppgave i kroppsøvingsfaget på lærerutdanningen.

Først og fremst ønsker vi å rette en takk til våre veiledere, Vigdis Vedul-Kjelsås og Øyvind Bjerke, som har bistått med gode råd, veiledning og inspirasjon gjennom hele prosessen. Vi er heldige som har hatt dere med på laget. Videre vil vi takke vår nærmeste familie og kjære, som har oppmuntret og støttet oss gjennom lange dager med lesing, skriving og utålmodighet. Dette har vi virkelig satt pris på. Vi vil også rette en stor takk til våre medstudenter, som har gjort studietiden til en fantastisk epoke i livene våre. Tiden vår som studenter hadde ikke vært den samme uten dere. Avslutningsvis vil vi takke alle informantene som har bidratt for å gjøre vår masteroppgave mulig.

Vi gleder oss masse til å ta fatt på rollen som lærer og bruke all teori vi har lært i praksis!

Mai, 2024

Tiril Tresselt & Oda Torgersen Selnes

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Liste over figurer | 6 |
| 1.0 Innledning | 7 |
| 1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valg av tema | 7 |
| 1.2 Avgrensning og problemstilling..... | 9 |
| 1.3 Tidligere forskning | 9 |
| 1.4 Friluftslivets -og livsmestringens relevans i læreplanen | 11 |
| 1.5 Sentrale begreper | 12 |
| 1.5.1 Livsmestring og livskvalitet..... | 12 |
| 1.5.2 Livsferdigheter | 13 |
| 1.5.3 Friluftsliv..... | 14 |
| 2.0 Teoretisk rammeverk..... | 15 |
| 2.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori | 15 |
| 2.1.1 Første generasjon KHAT..... | 15 |
| 2.1.2 Andre og tredje generasjons KHAT | 16 |
| 2.1.3 Begrunnelse for valg av KHAT | 17 |
| 2.1.4 Anvendelse av KHAT..... | 18 |
| 2.2 Salutogenese | 18 |
| 3.0 Metode | 19 |
| 3.1 Kvalitativ tilnærming..... | 20 |
| 3.2 Utvalg og rekruttering..... | 20 |
| 3.2.1 Utvalg | 20 |
| 3.2.2 Informantene og skolene..... | 21 |
| 3.2.3 Pilotintervju..... | 22 |
| 3.3 Datainnsamling | 23 |
| 3.3.1 Intervju - begrunnelse..... | 23 |
| 3.3.2 Semistrukturerte intervjuer | 24 |
| 3.3.3 Intervjuguidens utforming og gjennomføring av intervjuene..... | 24 |
| 3.4 Lydopptak og transkripsjon..... | 25 |
| 3.5 Forskningens kvalitet..... | 26 |
| 3.5.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode | 26 |
| 3.5.2 Transparens og pålitelighet - forskerens rolle | 26 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 3.6 | <i>Forskningsetiske prinsipper</i> | 27 |
| 3.6.1 | Samtykke, anonymitet og konfidensialitet..... | 27 |
| 3.6.2 | Intervjusituasjonen | 28 |
| 3.7 | <i>Analytisk tilnærming</i> | 28 |
| 3.7.1 | Tematisk analyse | 28 |
| 3.7.2 | Analyseprosessen i seks faser | 29 |
| 4.0 | Resultater | 30 |
| 4.1 | <i>Friluftsliv som allsidig læringsarena</i> | 30 |
| 4.1.1 | Friluftsliv som sosial læringsarena | 31 |
| 4.1.2 | Friluftsliv som uteskole..... | 31 |
| 4.1.3 | Kroppslig læring i friluftsliv | 33 |
| 4.2 | <i>Friluftsliv som risikohåndtering og risikofylte erfaringer</i> | 35 |
| 4.3 | <i>Friluftsliv som velvære</i> | 37 |
| 4.3.1 | Glede og mestring | 37 |
| 4.3.2 | Friluftsliv som et pusterom | 37 |
| 4.4 | <i>Friluftsliv som å mestre motgang og utvikle pågangsmot</i> | 38 |
| 5.0 | Drøfting | 39 |
| 5.1 | <i>Friluftsliv som virkemiddel (artefakt) for livsmestring?</i> | 39 |
| 5.2 | <i>Friluftsliv som salutogen tilnærming til livsmestring</i> | 39 |
| 5.3 | <i>Friluftsliv som allsidig læringsarena</i> | 42 |
| 5.4 | <i>Risiko og utfordring</i> | 45 |
| 5.5 | <i>Hva betyr funnene for oss som nyutdannede lærere?</i> | 48 |
| 5.6 | <i>Hva betyr funnene for elevene?</i> | 48 |
| 5.7 | <i>Avsluttende drøfting</i> | 49 |
| 6.0 | Oppsummering og avslutning | 50 |
| | Litteraturliste | 52 |
| | Vedlegg | 61 |

Liste over figurer

Figur 1 - Aktivitetssystemet i kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, 1987)

«Skal du lære å ikke fryse, må du fryse litt først» - en kvalitativ studie av læreres tanker om å fremme livsmestring gjennom friluftsliv i skolen

1.0 Innledning

I første del av oppgaven vil vi presentere temaets aktualitet og legge frem bakgrunn for valg av tema. Vi vil deretter presisere en avgrensning av masterprosjektet og introdusere aktuell forskning. Videre vil ta for oss friluftslivets -og livsmestringens relevans i læreplanen. Til slutt presenteres sentrale begreper for masterprosjektet.

1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Et viktig mål med norsk skole er at barn og unge skal lære å mestre livene sine. Med Fagfornyelsen 2020 er *livsmestring* et begrep som har fått betydelig oppmerksomhet de siste årene (von Heimburg & Ness, 2020, s. 9). Dette er ikke uten grunn. I takt med at samfunnet endrer seg, endres også læreplanene. I dagens samfunn er det en økende tendens til at elever opplever utfordringer knyttet til psykisk helse, prestasjonspress og stress (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 16). Det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* har til hensikt å være en motvekt til dette, og setter lys på disse utfordringene. Temaet innebærer at skolen skal fremme kompetanser som kan bidra til god psykisk og fysisk helse hos elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Med hensyn til å fremme elevers livsmestring, kan friluftsliv representere en interessant innfallsvinkel. Friluftsliv har lenge vært del av norsk kultur, og med Friluftslivsloven fra 1957, ble friluftslivet «allemannseie». Mens livsmestring er et relativt nytt begrep som ble introdusert i Overordnet del av læreplanen i 2020, er friluftsliv et begrep som fikk rodfeste i den norske skolen ved Mønsterplanen i 1974 (KUF, 1974). Vi kan derfor si at friluftslivet har en særstilling i norsk kultur og samfunn.

I læreplanverket for den tiårige grunnskolen (L97), ble friluftslivets rolle i kroppsøvfingsfaget styrket (KUF, 1996). På småskoletrinnet var hovedtemaet «Nærmiljø Natur», på mellomtrinnet «Ut i naturen» og på ungdomstrinnet «Friluftsliv». Dette forpliktet alle kroppsøvfingslærere til å skulle undervise i friluftsliv (Sætre, 2004). Kulturarven skulle med andre ord videreføres. Dette markerte en anerkjennelse av friluftslivets betydning for elevenes læring og utvikling. Senere, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), ble friluftsliv et eget hovedområde fra 5. trinn og oppover (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette understreket en forpliktelse til å integrere friluftsliv i skolens læreplaner og ga friluftsliv økt oppmerksomhet som en viktig del av elevenes utdanning og dannelse. I tillegg inneholdt den generelle delen av læreplanen i LK06 formuleringer som anerkjente at friluftsliv hadde et stort potensial i skolen, både for læring og trivsel. Friluftsliv som et eget hovedområde i læreplanen innebar fokus på å utvikle kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne ferdes og fungere

trygt og ansvarlig i naturen. I læreplanen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er friluftsliv fortsatt gjeldende, og er integrert i kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*, samt i ulike kompetansemål i læreplanen i kroppsøving. Uteaktiviteter og naturferdsel er et av de tre kjerneelementene i kroppsøving i tillegg til *Bevegelse og kroppslig læring* og *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Til tross for at friluftsliv har eksistert lenge, har det vært en kamp om å bevare friluftsliv i skolen hvor det er et stadig økende press på skolefagene matematikk, engelsk og norsk. I 2023 opplevde Norge enda et sjokk, da resultatene fra PISA 2022 (Programme for International Student Assessment) ble publisert. Disse viste at det er betydelig flere lavtpresterende elever (Jensen et al., 2023, s. 1). I rapporten konkluderes det imidlertid at i motsetning til tidligere PISA-tester, var denne gjennomført under korona-tider, noe som kan antas å ha preget resultatene. Dette kan understreke behovet for å revurdere tilnærminger til utdanning og erkjenne viktigheten av å integrere aktiviteter som friluftsliv i skolen for å fremme ikke bare faglig dyktighet, men også elevenes trivsel og livsmestring. Haukeland (2020, s. 185) poengterer på at friluftsliv kan være en kontrast til stress og press i skolehverdagen. Videre peker Haukeland (2020, s. 183) på at friluftsliv kan bidra til diverse deler av livsmestring. Forståelse av sammenhenger, mestringstro, livskvalitet og trivsel er deler som legges vekt på. I tillegg vektlegges relasjonell kompetanse, samarbeidsevner, problemløsning, konflikthåndtering og selvinnsikt. Annen forskning viser i tillegg at friluftsliv kan fremme psykisk og fysisk helse og at det blant annet er funnet en sammenheng mellom utendørs aktivitet og livskvalitet (Næss & Hansen, 2012, s. 424).

Kroppsøving, i likhet med andre skolefag, skal bidra til at elevene utvikler livsmestring gjennom *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Folkehelse og livsmestring er et av de tre tverrfaglige temaene, i tillegg til Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. I kroppsøving handler folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse, samt å gi elevene nødvendige verktøy for å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noe av det mest sentrale i kroppsøvingsfaget er at elevene skal få varierte opplevelser i friluftsliv og utvikle kompetanse til å gjennomføre og se verdien i å være på turer ute i naturen (Krempig, 2020, s. 241).

Det er nå gått fire år siden den nye læreplanen, LK20, ble tatt i bruk i Norge. Til tross for at begrepet *livsmestring* kom inn som noe *nytt*, har livsmestring lenge vært del av skolekonteksten. Et eksempel på dette er blant annet *Det integrerte mennesket* i L97, som beskriver at opplæringen skal bidra til en karakterdannelse for å håndtere eget liv, samt å utvikle forpliktelse overfor samfunnslivet, og omsorg for livsmiljøet.

Det er skolens oppgave å sørge for at elevene utvikler de egenskapene, ferdighetene og kunnskapene de trenger for å mestre livet som møter dem i fremtiden. I flere land, som Australia, Kina, Irland og Finland, er det satt inn tiltak som skal hjelpe elevene med dette. Her er det blitt innført et eget fag i grunnskolen som vektlegger helsefremmende undervisning (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 18). Selv om faget har ulike navn og

målsetninger, er fellesnevneren en bred og helhetlig tilnærming som vektlegger både mestring og aspekter ved å være menneske, knyttet til det fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale.

I Overordnet del av læreplanen er det beskrevet at grunnopplæringen kan ses som en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 9). Dannelsesprosessen skal med andre ord føre til at elever etter endt skolegang skal kunne være ansvarlige, selvstendige individer, som innehar sosiale ferdigheter, i tillegg til faglige. Likevel diskuteres det at elever trenger hjelp til å mestre livene sine (Vestad & Tharaldsen, 2023). Da Ludvigsen-utvalget lanserte begrepet livsmestring, begrunnet de det med at barn og unge trenger kompetanser for å gjøre ansvarlige livsvalg i et samfunn med økende grad av individualisering og stor tilgang på informasjon (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 17). Det er altså ikke tilfeldig at begrepet har fått en plass i læreplanen og er satt på skolens agenda. Livsmestring som tema står derfor enda sterkere enn tidligere, og etter fagfornyelsen i 2020, har lærerne et medansvar for å hjelpe elever å lære hvordan de kan mestre livene sine nå og i fremtiden.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Hensikten med dette masterprosjektet er å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan forstår lærere på 2-5.trinn begrepet livsmestring og hvordan kan friluftsliv bidra til å fremme livsmestring hos elever?* Med bakgrunn i problemstillingen vil vi utforske lærernes forståelse av begrepet *livsmestring*, samt utforske deres tanker om hvordan friluftsliv kan være en tilnærming til å fremme livsmestring.

I tilknytning til kroppsøvningsfaget, finner vi det relevant å undersøke hvordan lærere kan bruke friluftsliv som virkemiddel (artefakt) for å arbeide mot målet om livsmestring. Det tas utgangspunkt i trinn fra 2.-5. og funnene kan derfor ikke si noe om andre trinn utenfor denne avgrensningen.

1.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning viser at friluftsliv i naturen kan ha positiv påvirkning på fysisk, psykisk og sosial helse. I tillegg kan friluftsliv bidra til at barn opplever muligheter til å utforske farer og håndtere risiko. I dette delkapittelet vil vi redegjøre for tidligere forskning som er relevant for problemstillingen vår.

Friluftsliv er et begrep som de aller fleste nordmenn har et forhold til. Til tross for at friluftslivet kan ta mange former, har de fleste aktivitetene som er assosiert med friluftsliv noen felles kjennetegn (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 77). I rapporten *Friluftsliv i Norge* (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 77) trekkes det frem at friluftslivsaktiviteter utøves i naturen, innebærer en form for fysisk aktivitet og gir opplevelser gjennom sansene. Det legges i tillegg vekt på at friluftsliv kan virke beroligende, og kan bidra til blant annet mestring og utvikling av sosiale relasjoner. Funnene i rapporten slår i tillegg fast at det

er positive sammenhenger mellom deltakelse i friluftsliv og opplevd helse og livskvalitet (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 4).

Quennerstedt et al. (2021, s. 203) beskriver at den positive effekten natur har på barns helse er et av de viktigste argumentene for å drive med friluftsliv. Samtidig trekkes det frem at friluftsliv kan bety ulike ting for ulike personer. For noen er friluftsliv et nødvendig pusterom, som gir en følelse av harmoni og meningsfullhet. For andre er det forbundet med kulde, å bli våt og å bli spist opp av mygg. Likevel er det mye tyder på at friluftsliv gir et grunnlag for positive naturopplevelser. Sansene våre, kroppene våre og hjernene våre, ut fra dette perspektivet, er ikke laget for et innendørsliv i byen. Videre beskriver Quennerstedt et al. (2021, s. 205) at vi derfor opplever en harmoni når vi lever i naturlandskapet, i et miljø som vi er biologisk skapt for.

Det finnes i tillegg evidens som støtter at et nært forhold til naturen kan ses som et grunnleggende, menneskelig psykologisk behov. Dette behovet må tilfredsstilles for å oppleve fullstendig velvære (Richardson et al., 2021). En annen studie som undersøkte hva naturkjærlighet betyr for menneskers livskvalitet, avdekket en sammenheng mellom utendørs aktivitet og livskvalitet (Næss & Hansen, 2012, s. 424). Resultatene av studien viste at utendørs aktivitet reduserte stress og bekymring. På denne måten hevdes det at *friluftsliv* kan bidra til å opprettholde livskvalitet, siden det reduserer faktorer som kan ha negativ påvirkning på livskvaliteten (Næss & Hansen, 2012, s. 424-425). Siden livskvalitet inneholder faktorer som kan påvirke livsmestring (Nes et al., 2021), kan det argumenteres for at friluftsliv også kan ha positiv innvirkning på livsmestring.

I en studie gjennomført av Coon et al. (2011), ble mentalt og fysisk velvære sammenlignet ved deltakelse i fysisk aktivitet utendørs og innendørs. I denne studien fant forskerne ut at utendørs aktivitet ble assosiert med engasjement og økt energi, og reduksjon i spenning, forvirring, sinne og depresjon (Coon et al., 2011, s. 1761). Lahart et al. (2019) sammenlignet også deltakelse i fysisk aktivitet utendørs i grønne omgivelser og fysisk aktivitet innendørs. I denne studien ble effektene av *green exercise*, eller *grønn trening*, undersøkt, i forhold til menneskers fysiske og mentale velvære. *Grønn trening* vil si fysisk aktivitet utendørs i grønne omgivelser (Lahart et al., 2019, s. 1). Resultatene viste indikasjoner på at informantene opplevde glede og at fysisk aktivitet ute i naturen hadde en positiv påvirkning på deres fysiske og mentale velvære. Forskerne peker imidlertid på at det er nødvendig med mer forskning på feltet, for å kunne forstå effekten av *grønn trening* (Lahart et al., 2019, s. 22). En systematisk gjennomgang av forskning på naturbaserte aktiviteter i forhold til psykisk og fysisk helse, viste at den mentale helsen til voksne ble forbedret (Coventry et al., 2021, s. 11). Også denne studien trakk fram grønn trening som positiv effekt på den psykiske helsen. I studien til Araújo et al. (2019) stilles det spørsmål til hvorfor trening etter gjennomføring kjennes bedre ut etter utendørs aktiviteter sammenlignet med innendørs. Funnene viste at trening utendørs tilbyr flere muligheter og stimulerer til variert atferd. Forskerne argumenterer for at naturen kan by på flere muligheter for fysisk aktivitet og stimulere til variert adferd, kan derfor kan trening utendørs ha positiv effekt på mental og fysisk helse (Araújo et al., 2019, s. 144).

Forskning viser at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for helse og livsmestring (Durlak et al., 2011). Fasting et al. (2023) peker på at utøvelse av friluftsliv kan bidra til opplevelse av livsmestring, gjennom å skape sosiale relasjoner, bevegelsesglede og naturnærvær. Informantene i studien vektla naturen som en arena for å bygge relasjoner med andre mennesker, og at friluftsliv har ført til at de har kjent på gode følelser. Friluftsliv hadde i tillegg bidratt til identitetsbygging og tilstedeværelse. Informantene antydte at alt dette hadde bidratt til deres livsmestring (Fasting et al., 2023, s. 184).

En systematisk gjennomgang av forskning på sammenhengen mellom risikofylt utelek og helse viste at risikofylt lek hovedsakelig har positive helseeffekter (Brussoni et al., 2015, s. 6447). Dette gjaldt både fysisk og psykisk helse hos barn mellom 3 og 12 år. Det er indikert at å fremme risikofylt lek for barn, fører til bedre fysisk og sosial helse, sosial kompetanse og motstandskraft. De positive resultatene reflekterer, ifølge Brussoni et al. (2015, s. 6447), viktigheten av mer risikofylt lek og flere risikofylte lekemuligheter. Gjennomgangen viste i tillegg at barn som var engasjert i risikofylt lek var mer fysisk aktive, kreative og sosiale enn jevnaldrende som ikke fikk mulighet til å delta i samme type lek. Forskning viser med andre at risikofylt utelek kan ha flere fordeler.

Avslutningsvis er et interessant funn at vi ikke klarte å oppdrive forskning som antyder at friluftsliv kan ha noen negativ innvirkning på menneskers generelle helse.

1.4 Friluftslivets -og livsmestringens relevans i læreplanen

Fagfornyelsen er en ny nasjonal læreplan som ble innført i 2020 (Danielsen, 2021, s. 14). Det nye læreplanverket består av en Overordnet del og læreplan til hvert fag, samt timestfordeling. Læreplanen dekker fagets relevans og sentrale verdier, tre tverrfaglige temaer og tre kjerneelementer, i tillegg til fagets kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019). De tverrfaglige temaene som gjelder alle fag, er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. I kroppsøving er kjerneelementene *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktivitet og naturferdsel*. Videre skal vi gå inn på deler av læreplanen som er sentral for problemstillingen vår.

Det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* har som mål å bidra til å utvikle et positivt selvbilde hos elevene, og bidra til at elevene får kunnskap om ulike bevegelsesaktiviteter og om helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg skal elevene lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet. Overordnet del av læreplanen er det lagt opp til to typer læringsprosesser i temaet folkehelse og livsmestring. På den ene siden skal elevene kunne *forstå* faktorer som er av betydning for å mestre eget liv. På den andre siden skal temaet livsmestring ha en mer praktisk og erfaringsbasert tilnærming, som kan bidra til at elevene lærer å *håndtere* medgang og motgang (Sælebakke, 2020, s. 60). I kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) handler *folkehelse og livsmestring* om å fremme god psykisk og fysisk helse, og gi elevene verktøy for å ta gode og ansvarlige valg i livet. Samtidig skal kroppsøvingfaget fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Videre skal faget

medvirke til at elevene utvikler kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som en ressurs som gagnar den enkelte elev, og elevene skal lære å ta valg som er gode for egen og andres helse gjennom livet.

Samtidig som læreplanen åpner opp for at lærerne kan bestemme hvordan de skal å arbeide med livsmestring, antyder vi at det er usikkerhet knyttet til hvordan lærere kan implementere livsmestring i praksis. I boken *Livsmestring i skolen*, understrekes det at lærere ikke nødvendigvis vet hvordan de skal arbeide med livsmestring: «Hvis lærere skal kunne hjelpe elevene sine med å utvikle relasjonskompetanse og livsmestring, må de begynne med seg selv, og det må starte allerede i lærerutdanningen» (Sælebakke, 2018, s. 23). Livsmestring som begrep vi vil påstå er vidt og subjektivt, samt vagt beskrevet i læreplanen. Det er derfor interessant å utforske hva lærere mener livsmestring innebærer etter å ha tatt i bruk den nye læreplanen fra 2020.

I både *bevegelse og kroppslig læring* og *uteaktiviteter og naturferdsel* er friluftsliv et tema som står sterkt. Friluftsliv er en stor del av den norske kulturarven, og vi kan antyde at samfunnets verdier speiles gjennom nevnte kjerneelementer i kroppsøvingsfagets læreplan. I *bevegelse og kroppslig læring* er friluftsliv trukket frem som en av hovedaktivitetene faget skal gi rom for: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv.. og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg vektlegges det i kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*, at elevene skal bli kjent med nærområdet gjennom ulike uteaktiviteter, og utforske naturen i de forskjellige årstidene. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdseil står også sentralt i *uteaktiviteter og naturferdsel*, i tillegg til å oppleve ulike kulturer innen friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selve kompetansemålene i kroppsøving fokuserer på å oppmuntre elevene til å utforske og samarbeide utendørs, samt å utvikle ferdigheter innen friluftsliv. Gjennom aktiviteter som utforskning av nærmiljøet, kartlegging og refleksjon over naturopplevelser, skal elevene lære å sette pris på og respektere naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med andre ord kan vi anta at friluftsliv og bruk av naturen blir verdsatt og skal vektlegges i kroppsøvingundervisningen.

1.5 Sentrale begreper

I dette delkapitlet vil vi avklare begreper som er sentrale for oppgaven vår. Vi vil først redegjøre for begrepet *livsmestring* og hvordan begrepet er definert i læreplan og litteratur. Deretter vil vi trekke frem begrepet *livskvalitet* og knytte det til begrepet *livsmestring*. Videre vil vi trekke frem ulike livsferdigheter, og forståelser av begrepet *friluftsliv*.

1.5.1 Livsmestring og livskvalitet

Livsmestring definert i læreplanen

I masterprosjektet forholder vi oss til definisjonen på livsmestring som er beskrevet under *tverrfaglige temaer*, og dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer

som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. At begrepet livsmestring er integrert i den nye læreplanen, signaliserer at det er et behov for å ruste elever til å takle de nye utfordringene barn og unge møter i dagens samfunn. Når samfunnet endres, må også læreplanene fornyes for å holde trinn med resten av samfunnet.

Livsmestring definert i litteratur

Livsmestring er et begrep som det ikke finnes en entydig definisjon av (Klomstén, 2022, s. 377). I boken *Folkehelse og livsmestring i skolen* presenterer de til Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner sin definisjon av livsmestring, der livsmestring handler om å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. Ifølge denne definisjonen handler livsmestring om å håndtere livet her og nå. I tillegg legger den vekt på å utvikle ferdigheter til å kunne håndtere det uforutsette i fremtiden (Thorkildsen, 2019, s. 11). I boken *Lærerens arbeid med livsmestring* bruker Danielsen (2021) Kunnskapsdepartementet sin forståelse av livsmestring, som er at elevene skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve sitt eget liv som meningsfylt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Bjørndal og Bergan (2020, s. 45) utdyper om begrepet *livsmestring* i *Skape rom for folkehelse og livsmestring*. De beskriver faktorer som er av betydning for å styrke barn og unges evne til å være motstandsdyktige i møtet med utfordringer og selvmedfølelse, slik at de kan mestre egne liv.

Livskvalitet i forhold til livsmestring

Livskvalitet er et begrep som ofte dukker opp sammen med begrepet livsmestring. Livskvalitet handler om hvordan den enkelte opplever sin livssituasjon knyttet til tilfredshet, glede, mestring og mening (Nes et al., 2021, s. 2-3). I en fagartikkel av Drugli og Lekhal (2019) beskrives livsmestring slik:

«Livsmestring handler først og fremst om de positive kreftene i barns liv. Positive erfaringer sammen med nærværende voksne og andre barn fremmer trivsel og livsglede her og nå, samtidig som de bidrar til robusthet og motstandskraft som gjør barna bedre i stand til å tåle livets opp- og nedturer».

Både livskvalitet og livsmestring er konsepter som er knyttet til menneskets trivsel og velvære. Livskvalitet handler i større grad om følelsene individet har rundt velvære i eget liv, noe som kan være viktige faktorer når man må mestre livet i møte med utfordringer og vanskeligheter (Nes et al., 2021, s. 34).

1.5.2 Livsferdigheter

WHO (2003) har skissert ulike *life skills*, direkte oversatt til *livsferdigheter*, som er relevante for å kunne mestre livet. De ulike livsferdighetene som trekkes frem er 1)

kommunikasjon- og relasjonskompetanse, 2) kritisk tenkning og handlingskompetanse og 3) mestringskompetanse og selvmedfølelse. Kommunikasjons- og relasjonskompetanse går blant annet ut på å vise følelser, empati, lytte, anerkjenne, sette grenser og konfliktløsning. Kritisk tenkning og handlingskompetanse innebærer å ta avgjørelser, finne løsninger, i tillegg til konsekvenstenkning, verdier og normer. Mestringskompetanse og selvmedfølelse handler om selvtillit, selvinnsett og håndtering av følelser, stress og endringer (WHO, 2003). De tre livsferdighetene kan spille inn på hvordan mennesket mestrer livet og de utfordringene som en møter (Bjørndal & Bergan, 2020b, s. 49-50). Ifølge Werner (1992), er det ulike faktorer som har blitt assosiert med utvikling av livsmestring. Sosiale relasjoner og kognitive egenskaper, i tillegg til selvstendighet og tilpasningsevne trekkes blant annet frem. Dette er i tråd med det WHO regner som viktige livsferdigheter for å mestre livet. Begrepet livsferdigheter er altså noe annet enn livsmestring, dersom man ser på definisjonen.

1.5.3 Friluftsliv

Friluftsliv er en unik skandinavisk utendørstradisjon kjennetegnet av å leve et enkelt liv tett på naturen og er basert på variert og langsiktig bruk av landskapet (Sandell & Öhman, 2010, s. 117). Med andre ord er friluftsliv et begrep som de fleste nordmenn har en relasjon til. Friluftsliv har en lang tradisjon i Norge og har utviklet seg over tid. Ifølge Mytting & Bischoff (2018, s. 42) så var de første friluftslivstradisjonene knyttet til jakt, fiske, fangst og sanking. Etter hvert som samfunnet utviklet seg, ble det mer romantisering av friluftslivet og fokus på naturopplevelser. Videre utviklet friluftslivstradisjonen seg til å også handle om helse og kropp, i form av at det er godt for kropp og sjel å være ute i naturen. Alt dette er med på å forme friluftslivet i dag. Ifølge Sandell og Öhman (2010, s. 119) står nærhet til naturen, enkelhet og ikke-materielle verdier sentralt i friluftsliv, i motsetning til et forbrukerorientert industrivoksende samfunn.

Klima- og miljødepartementet har en offentlig, norsk definisjon av *friluftsliv*. De definerer *friluftsliv* som «opphold og fysisk aktivitet i friluft på fritiden, med sikte på miljøforandring og naturopplevelser» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Friluftsliv kommer til uttrykk på mange ulike måter, gjennom et bredt utvalg av aktiviteter og turformer (Mytting & Bischoff, 2018, s. 15). Sentralt i friluftsliv er at friluftslivet skal by på opplevelser. Selv om Klima- og miljødepartementet sin definisjon vektlegger at *friluftsliv* skjer på fritiden, så avgrenser de ikke begrepet til at friluftsliv kun skjer utenfor skolen. Når det kommer til friluftsliv i skolen, så kan det defineres som å være sammen med elevene ute i naturen i undervisningen. Det er ikke satt noen rammer om hva innholdet må være, uten at det skal foregå ute i naturen (Krempig, 2020, s. 240). I masterprosjektet vårt vil vi bruke Klima- og miljødepartementet sin definisjon på friluftsliv.

2.0 Teoretisk rammeverk

For å adressere problemstillingen om livsmestring, er det nødvendig å anerkjenne at livsmestring er et resultat av flere faktorer. Dette innebærer innvirkning fra samfunnet og kulturen rundt. For å forstå denne sammenhengen kan kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) brukes som et teoretisk rammeverk. Vi vil anvende teorien for å undersøke hvordan friluftsliv, ifølge lærere, kan bidra til målet om å fremme livsmestring. Siden hovedfokuset vårt er på hvordan livsmestring kan *fremmes*, er en salutogen tilnærming til helse også relevant for vår oppgave. Denne presenteres etter KHAT.

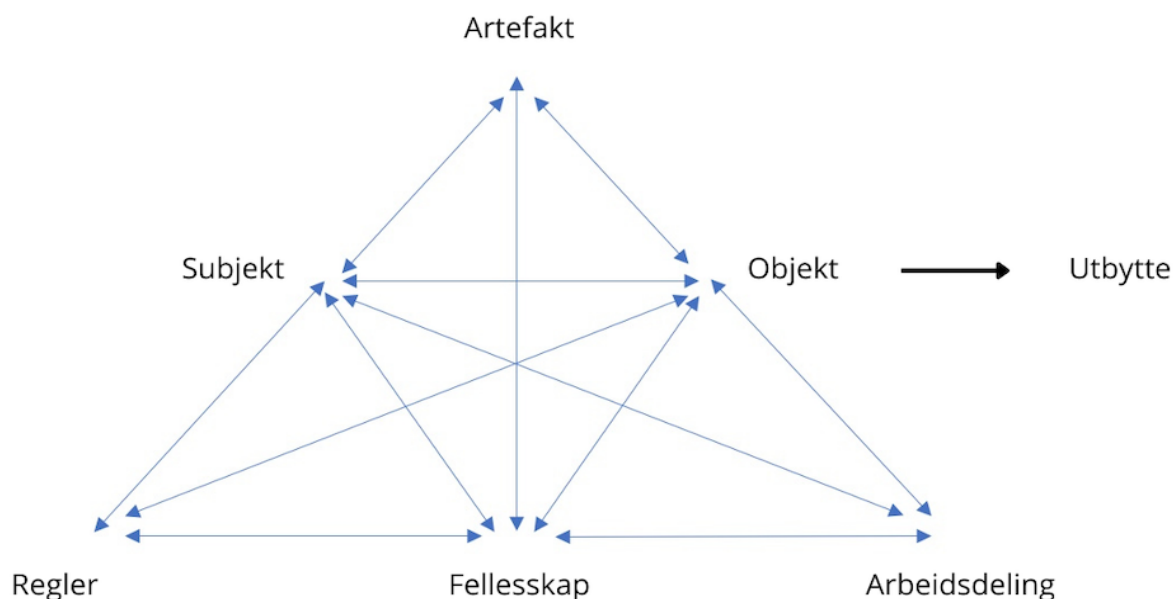
2.1 Kulturhistorisk aktivitetsteori

KHAT er en teori som er basert på Vygotsky sitt arbeid innenfor psykologi og pedagogikk (Engeström, 2001, s. 134). Ifølge Haugan (2022) vektlegger teorien at utvikling og læring må forstås ut fra den kulturelle og historiske konteksten den foregår i. Det vil si at både konteksten, samfunnet og individet må ses i sammenheng som påvirkere av mennesket sin læring og utvikling (Haugan, 2022, s. 177). Teorien er dynamisk, noe som vil si at den er i stadig utvikling (Haugan, 2022, s. 283).

KHAT er en teori som er utarbeidet over tid, der ulike forskere har videreført Vygotsky sine ideer (Engeström, 2001, s. 134). Engeström beskriver at KHAT har utviklet seg i tre generasjoner, som representerer ulike nivåer av kulturhistorisk aktivitetsteori (Haugan, 2022, s. 277).

2.1.1 Første generasjon KHAT

Vygotsky sin teori om *mediert* handling relateres til første generasjon av KHAT (Engeström, 2001, s. 134). Ifølge Haugan (2022) er en handling et resultat av samspillet mellom subjektet, hjelpemidler som brukes og målet med selve handlingen (Haugan, 2022, s. 277). Med andre ord så blir handlingene våre formet gjennom å bruke kulturelle hjelpemidler. Det er dette Vygotsky kaller for *mediering*. Vygotsky sin teori om *mediert* handling legger vekt på at mennesker sin læring og utvikling må ses i sammenheng med hvilke hjelpemidler som blir brukt i en handling. Slike kulturelle hjelpemidler blir kalt for artefakter (Haugan, 2022, s. 278). Artefakter er en samlebetegnelse på redskaper eller hjelpemidler (psykiske eller fysiske). Eksempler på artefakter kan for eksempel være friluftsliv, et kart eller en bålpluss. Denne teorien åpner opp for å undersøke hvordan medierende artefakter har innvirkning på individet sin forståelse, handlinger og refleksjoner (Haugan, 2022, s. 278). Innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori danner subjektet, artefaktet og objektet/målet øverste delen av aktivitetssystemet, og omtales som handlingstrekanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 42).



Figur 1 - Aktivitetssystemet i kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, 1987)

2.1.2 Andre og tredje generasjons KHAT

I andre generasjons KHAT kobler Engeström Vygotsky sin teori om mediert handling til Leontjev sin aktivitetsteori. Grunnen til det, var at Vygotsky sin teori om mediert handling ble kritisert for å kun være opptatt av individet (Haugan, 2022, s. 279). Leontjavs aktivitetsteori går ut på at et individs valg av aktivitet og bruk av hjelpemiddel påvirkes av konteksten. Det er altså noen kontekstuelle faktorer som påvirker læringsprosessen. Leontjev beskriver at det er forhold og betingelser i den kulturelle kontekst som påvirker aktivitetene og handlingene (Engeström, 2001, s. 134). Engeström så nødvendigheten i å inkludere arbeidsoppgaver, styrende regler og normer i den helhetlige forståelsen av læring og utvikling.

Ved å koble sammen Vygotsky sin teori om *mediert* handling sammen med Leontjev sin *aktivitetsteori*, utarbeidet Engeström *aktivitetssystemet* (Haugan, 2022, s. 279). Engeström utviklet aktivitetssystemet for å kunne analysere en aktivitet (Haugan, 2013, s. 279). Begrepet *aktivitetssystem* betegner en gruppe med mennesker som over tid deler felles mål og motiv (de Lange, 2014, s. 166). Modellen dekker altså Vygotsky sin teori om *mediert* handling og Leontjavs komponenter om fellesskap, regler og arbeidsdeling innenfor *aktivitetsteorien*. *Aktivitetssystemet* illustrerer hvordan hjelpemidler kan hjelpe et subjekt til å nå et mål, gjennom å utføre en aktivitet. Det

ønskede resultatet kan kalles for *utbytte* (Postholm, 2022, s. 97). Faktoren *utbytte* gir uttrykk for hvordan mennesker beveger seg mot det overordnede målet og det ønskede resultatet for aktiviteten. Vi kan si at utbytte er det som en sitter igjen med etter aktiviteten i aktivitetssystemet. Ifølge Haugan (2022, s. 283) er Engström sitt aktivitetssystem en oversiktlig modell som synliggjør hvordan de ulike komponentene i systemet må forstås uavhengig av hverandre. KHAT kan brukes som analytisk verktøy, som kan hjelpe med å beskrive og forstå læring og utvikling ved å knytte sammen individet og den kollektive konteksten (Miettinen, 2005, s. 65).

I andre generasjon KHAT blir det tatt for seg enkeltstående aktivitetssystemer (Haugan, 2022, s. 283). Tredje generasjons KHAT baserer seg på oppfatningen av at hvert aktivitetssystem er en del av et nettverk av aktivitetssystemer (Roth & Lee, 2007, s. 200). Tredje generasjons KHAT tar hensyn til at alle individer inngår i flere aktivitetssystemer og på denne måten vil aktivitetssystemene påvirke hverandre. Engström videreutviklet modellen som et verktøy for å studere og analysere hvordan ulike aktivitetssystemer påvirker hverandre (Haugan, 2022, s. 283). Postholm (2022, s. 99) beskriver at det er spenninger eller motsetninger i KHAT som driver endring og utvikling. Dette kan være spenninger eller motsetninger i komponentene, eller mellom komponentene. Et eksempel på spenning er at læreren eller teamet, som handlende subjekt, har et annet mål enn for eksempel skoleledelsen.

I vårt masterprosjekt tar vi utgangspunkt i andre generasjon KHAT. Dette er fordi vi har valgt å forholde oss til kun et aktivitetssystem, siden vi har begrenset med plass i oppgaven og ser oss nødt til å avgrense. Dersom vi skulle ha sett det enkeltstående aktivitetssystemet i en større sammenheng for å få enda en mer helhetlig forståelse, kunne det vært relevant å analysere flere aktivitetssystemer og diskutert dem opp mot hverandre.

2.1.3 Begrunnelse for valg av KHAT

Det er flere grunner til at KHAT kan være nyttig som teoretisk rammeverk. Blant annet kan KHAT kan hjelpe oss med å sette ting i sammenheng gjennom Engeström (1987) sin modell *aktivitetssystemet*. KHAT kan bidra til å gi oss oversikt over lærerens tanker rundt egen praksis, og om deres praksis påvirkes av erfaring og den kulturelle konteksten de er en del av. I tillegg kan KHAT hjelpe oss med å forstå hvorfor lærere gjør ting på en bestemt måte i dag. Som rammeverk kan KHAT bidra til innsyn i hvordan lærere bruker ulike verktøy, som for eksempel undervisningsmetoder og utendørsaktiviteter, som medier for å formidle kunnskap og støtte elevers læring for å mestre livet.

Ved å bruke KHAT som perspektiv på læring og utvikling, ønsker vi å forstå aktiviteten friluftsliv gjennom et systemperspektiv. Det vil si at vi må se aktiviteten i en større sammenheng. Læreren er en del av skoleorganisasjonen og skolen er en del av en større kontekst gjennom staten og samfunnet. Alle disse delene av påvirker hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 40). Med andre ord, er

det nødvendig å undersøke forholdet mellom individet og konteksten individet er en del av, for å analysere en aktivitet (Haugan, 2022, s. 283).

Samlet sett gir KHAT et teoretisk rammeverk som kan belyse kompleksiteten når det gjelder å fremme livsmestring gjennom friluftsliv. Teorien kan gi innsikt som går utover individuelle perspektiver ved å inkludere kulturelle, historiske og sosiale dimensjoner.

2.1.4 Anvendelse av KHAT

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, er det subjektet, altså læreren og teamet som er i fokus. Dette er fordi at vi har utforsket læreres tanker og perspektiver. Samtidig er teorien objekt-orientert, som vil si at alle komponentene i systemet har innvirkning på subjektets aktivitet mot objektet eller det overordnede målet, å fremme livsmestring hos elever. I denne sammenhengen symboliserer subjektet læreren eller teamet som utfører en aktivitet eller oppgave. Objektet i modellen representerer formålet med aktiviteten, som er å fremme livsmestring hos elever. Den tredje komponenten i dette aktivitetssystemet er artefaktet friluftsliv. Vi kan si at friluftsliv som medierende artefakt er et kulturelt hjelpemiddel for å bidra mot det overordnede målet om å fremme livsmestring hos elever. Aktivitetssystemet viser altså hvordan artefakter kan hjelpe et subjekt til å nå et mål, gjennom å utføre en aktivitet. Sammen danner de tre, subjektet (læreren), objektet (målet mot livsmestring) og artefaktet (friluftsliv) en handlingstrekant.

I tillegg viser modellen hvordan aktørene er gjensidig påvirket av regler, fellesskap og arbeidsdeling, som til sammen danner nederste del av modellen (Postholm, 2022, s. 98). Dette er konteksten for aktivitetssystemet. Regler innebærer retningslinjer for handlinger. Dette kan være nasjonal læreplanen, opplæringsloven eller normer som er integrert på skolen. Disse reglene styrer hvordan aktiviteten utføres og hvordan målet mot livsmestring skal nås. Fellesskapet dannes av alle de som arbeidet mot samme mål. Dette kan være lærere og ledere (Postholm, 2022, s. 98). Dette fellesskapet representerer relasjonene og samhandlingen mellom lærere, team og andre ansatte som er involvert i aktiviteten. Den siste komponenten i modellen er arbeidsdeling. Arbeidsdelingen viser hvordan oppgavene og ansvaret for aktiviteten er fordelt mellom fellesskapet og hvordan dette samspillet påvirker utførelsen av aktiviteten. Et aktivitetssystem kan brukes til å beskrive og analysere menneskers aktivitet i en organisasjon (Postholm, 2022, s. 98). Det er dermed, ifølge Postholm (2022, s. 98), «et godt redskap til å kunne oppdage områder i en skoles virksomhet som har utviklingspotensial».

2.2 Salutogenese

I arbeidet med dette masterprosjektet, ønsker vi å undersøke hvordan lærerne fremmer livsmestring. I masterprosjektet bruker vi formuleringen å *fremme*, for å synliggjøre at livsmestring ikke er noe man oppnår, men er noe som kan jobbes med kontinuerlig. Tilnærmingen knyttes til *salutogenese*, en teori utviklet av Aaron Antonovsky (Lindström

& Eriksson, 2015, s. 14). Teorien beskriver helse som et bredt spekter, et kontinuum, der man søker etter hva som fremmer helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 20). I denne sammenheng bruker vi teorien salutogenese til å undersøke hvordan lærere kan fremme livsmestring gjennom friluftsliv. Vi ser altså på ikke på livsmestring som noe man kan oppnå og at man dermed er utlært, men at vi kontinuerlig beveger oss på dette spekteret. Dette vil si at det alltid vil være ting i livet vi mestrer, og andre ting vi ikke mestrer. Poenget er at vi skal ha best mulig utgangspunkt for å møte livets utfordringer.

Teorien vektlegger opplevelse av sammenheng (OAS), som består av tre dimensjoner: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Mæland, 2009, s. 82). OAS oppstår når en person kjenner en følelse av at de forstår sin livsverden (begripelighet), føler at de har ressurser i seg som kreves for å mestre situasjoner (håndterbarhet) og at de finner opplevelsene sine meningsfulle (Bjørndal & Bergan, 2020b, s. 54). Et eksempel på begripelighet i friluftsliv, kan være å kjenne igjen forskjellige planter og dyr, og forstå hvordan været og årstidene påvirker miljøet. Dette kan gi følelse av forståelse og kontroll over omgivelsene. Håndterbarhet kan eksempelvis være at dersom det regner eller eleven blir trøtt på tur, og eleven er forberedt med riktig utstyr som regntøy eller ekstra mat, kan han eller hun føle seg mer rustet til å håndtere slike utfordringer. Meningsfullhet i friluftsliv innebærer at elevene får utforske naturen og dele opplevelser sammen i fellesskap. Hver av disse dimensjonene kan altså manifestere seg i friluftslivsaktiviteter, og kan påvirke elevenes opplevelse og forståelse av omgivelsene deres. Ifølge Lindström og Eriksson (2015, s. 47) er sterk OAS forbundet med god livskvalitet. Lindström & Eriksson (2015, s. 29) beskriver i tillegg at Antonovsky betrakter OAS som en livsinnstilling og mestringsressurs, noe som kan gjøre individet i stand til å velge mellom ulike strategier for å løse utfordringer eller håndtere forskjellige hendelser i livet. I masterprosjektet vil vi utforske læreres tanker om hvordan friluftsliv kan bidra til å fremme livsmestring hos elever. En salutogen tilnærming kan bidra til å belyse hvordan friluftsliv kan være en positiv kraft for elevenes psykiske, fysiske og sosiale helse. Integreringen av et *salutogent* perspektiv kan berike forskningen vår ved å utforske de positive, helsefremmende aspektene og hvordan dette kan bidra til å fremme livsmestring.

3.0 Metode

Ordet *metode* er gresk og betyr «veien fram til et bestemt mål» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). For å nå vårt mål om å finne svar på problemstillingen, har vi valgt oss en kvalitativ rute.

I denne delen av oppgaven vil vi presentere tilnærmingen til oppgaven og hvordan vi har valgt ut og rekruttert informantene til studien. Det vil så legges frem en gjennomgang av hvordan datainnsamlingen ble gjennomført, samt hvilke valg vi tok. Vi vil også begrunne hvorfor vi valgte intervju som metode. Deretter vil vi drøfte forskningens kvalitet og legge fram forskningsetiske overveielser. Til slutt vil vi presentere den analytiske tilnærmingen og prosessen rundt analysen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan lærere forstår livsmestring som begrep, og hvordan de tenker friluftsliv kan spille en rolle i å fremme livsmestring. Siden formålet med studien er avgjørende for forskerens valg av metode (Johannessen et al., 2021, s. 52), har vi valgt å benytte kvalitativ metode for å belyse problemstillingen vår. Ved å bruke kvalitativ metode blir data samlet inn gjennom tekst, lyd og bilde (Johannessen et al., 2021, s. 51). Sentralt i kvalitative studier er at forskeren går i dybden, ved at informantene har mulighet til å utdype meningene sine (Sæle & Hallås, 2020, s. 324). Med andre ord gjør kvalitativ metode det mulig å få gode beskrivelser av det forskeren studerer.

3.2 Utvalg og rekruttering

Å gjøre et utvalg betyr å velge ut informanter en skal samle inn data om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). I vårt masterprosjekt er informantene personer, lærere på barneskoler. Det var viktig å intervjuere lærere i barneskolen, siden det er deres tanker, holdninger og følelser som er relevant for forskningen og problemstillingen vår.

3.2.1 Utvalg

Siden informantene ikke er valgt ut tilfeldig, vil dette være i tråd med det Gleiss og Sæther (2021, s. 39) kaller et *ikke-sannsynlighetsutvalg*. Informantene ble valgt ut basert på kriteriene om at de hadde en form for lærerutdanning og arbeidet på en barneskole. Det var ikke et krav om at informantene måtte undervise i kroppsøving. Begrunnelsen for dette er todelt: årsakene til dette er fordi 1) vi mener friluftsliv er svært integrert i nordmenns kultur, og 2) fordi stort sett alle lærere er med på turer og friluftslivsaktiviteter sammen med skolen. Vi mener derfor ikke at vi trengte å sette krav om at lærerne aktivt underviste i kroppsøving. Til tross for at vi ikke hadde satt noe krav til at utvalget måtte være kroppsøvingslærere, hadde alle informantene undervist i kroppsøving. En av informantene hadde imidlertid kun undervist i kroppsøving én gang.

Vårt utvalg av informanter rekrutterte vi gjennom det som kan kalles et *tilgjengelighetsutvalg*, eller *bekvemmelighetsutvalg* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41) Det vil si at vi kontaktet lærere vi hadde en relasjon til, og spurte om de var interessert i å delta i prosjektet. Lærerne vi kontaktet, var enten lærere på skoler vi hadde hatt praksis, eller lærere der vi jobbet som vikar. De lærerne som var interesserte, fikk tilsendt informasjon om masterprosjektet på e-post. I tiden etter, bekreftet vi at informantene fortsatt var interessert i å delta og avtalte datoer for at intervjuene skulle finne sted.

3.2.2 Informantene og skolene

Utvalget av informanter besto av ni lærere fra tre ulike skoler. Det var fem kvinnelige og fire mannlige lærere, med et aldersspenn fra 27-62 år. Alle arbeider på 1-7 skoler i samme kommune, med tilgang på natur i nærmiljøet. For å skille mellom de ulike informantene, vil lærerne videre omtales med de fiktive navnene de fikk velge. Det vil videre gis en kort introduksjon av skolene og informantene, der det presenteres alder, kjønn, utdanning og antall år som lærer. I tillegg legger vi frem om lærerne har studiepoeng i kroppsøving og om de har undervist i kroppsøvingsfaget.

Skole 1:

Den første skolen ligger en 20 minutters busstur unna byens sentrum. Her ligger skogen rett utenfor skolegården, og strekker seg oppover en småbratt ås. Skogen brukes flittig hele året fordi at den ligger tett på skolen. Skolen har i tillegg en turdag i uken på alle trinn.

Frode er en mann på 50 år. Han er allmennlærer og har fire års utdanning. Han har jobbet 25 år som lærer og har undervist i kroppsøving i mange år.

Ellinor er en kvinne på 37 år som har femårig lærerutdanning med master. Hun har jobbet 8 år som lærer og har undervist i kroppsøving i flere av dem.

Åsa er en kvinne på 27 år og fersk lærer. Hun har femårig lærerutdanning med master, og har jobbet 1 ½ som lærer. Hun har studiepoeng i kroppsøving og har undervist i kroppsøving siden hun startet i jobben som lærer.

Frode, Ellinor og Åsa jobber sammen i team på 2.trinn.

Skole 2:

Den andre skolen er en 10 minutters busstur unna byens sentrum. I nærheten av denne skolen er det mark, skog og vann ikke langt unna. Her er det småtrinnene som er mest ute på tur.

Kari er en kvinne på 62 år og utdannet førskolelærer. Hun har i tillegg tatt PAPS, pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, for å kunne jobbe i skolen. Kari har jobbet som lærer i 27 år og har undervist i kroppsøving på mange kull.

Silje er en kvinne på 27 år som har femårig lærerutdanning med master. Hun har jobbet som lærer i 1 ½ år og har undervist i kroppsøving én gang.

Per er en mann på 34 år som har fireårig lærerutdanning og et år med opprykk. Han har jobbet 6 år som lærer. Han har studiepoeng i kroppsøving og har undervist i kroppsøving alle årene han jobbet som lærer.

Kari jobber på 2.trinn, Silje på 4.trinn og Per på 5.trinn.

Skole 3:

Den tredje skolen ligger 20 minutter unna byens sentrum med buss. På denne skolen er skog og vann en gåtur unna, og uteskole rulleres på trinnene med hver 6. uke cirka.

Pål er en mann på 44 år. Han har fireårig lærerutdanning med videreutdanning og har jobbet som lærer i 20 år. Pål har studiepoeng i kroppsøving og har undervist i kroppsøving.

Bente er en kvinne på 32 år. Hun er adjunkt med opprykk og har ett år ekstra utdanning. Hun har jobbet som lærer i 8 år. Bente har studiepoeng i kroppsøving og underviser i kroppsøving.

Erik er en mann på 54 år. Han er førskolelærer i bunn, adjunkt med tilleggsutdanning og har jobbet som lærer i 26 år. Erik har studiepoeng i kroppsøving og underviser i kroppsøving. Han har i tillegg ansvar for utesvømming på skolen.

Pål, Bente og Erik jobber sammen på team på 2.trinn.

3.2.3 Pilotintervju

Et pilotintervju er et intervju som gjennomføres for å teste ut utformingen av spørsmål, og gi forskeren trening i intervjusituasjoner før datainnsamlingen starter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). For at pilotintervjuet skal være nyttig må det, ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 95), ligne mest mulig på intervjuet man planlegger å gjennomføre. Basert på pilotintervjuene kan man omformulere spørsmålene som var utydelige, legge til nye spørsmål og fjerne spørsmål som er overflødige.

Å gjennomføre et pilotintervju var svært nyttig for oss som uerfarne forskere. Vi lærte at

intervjuer ikke alltid går som planlagt, og hvilke grep vi kunne ta før datainnsamlingen startet. Etter å ha gjennomført pilotintervjuet, oppdaget vi at det var mye å ta tak i. For det første merket vi at det var en del spørsmål som var repeterende. Vi fikk mange like svar og vi fant ut at vi kunne variert spørsmålene mer. Her kunne vi delt opp spørsmålene for å få tydeligere frem det vi ville utforske. For det andre, avdekket vi at mange av spørsmålene var vanskelig å svare på. Informantene måtte til tider tenke lenge og kom ikke alltid frem til noe som var fruktbart å utforske videre. Samtalen kunne derfor bli «hakkete» fra tid til annen. Vi oppdaget derfor at vi burde utarbeide spørsmål som var enklere å svare på, som samtidig kunne gi oss informasjon om det vi lurte på. For det tredje, erfarte vi at rekkefølgen kunne endres på for å få en mer naturlig flyt i samtalen. Disse tingene endret vi på i etterkant.

Alt i alt ga pilotintervjuet oss mulighet til å forberede oss på intervjusituasjonen før vi startet datainnsamlingen. I tillegg ga det oss mulighet til å utbedre spørsmålene. Vi erfarte at pilotintervjuet forberedte oss på å gjennomføre intervjuet på best mulig måte, fordi vi fikk innsikt i hva som kunne forbedres. Pilotintervjuet bidro til at vi fikk oppleve en genuin intervjusituasjon, og kunne øve oss på både kroppsspråk, dynamikk og stemmeleie. Vi fikk i tillegg testet ut intervjuguiden og hvilke spørsmål som måtte omformuleres. Etter å ha gjennomført pilotintervjuet satt vi igjen med mange tanker om forbedring, noe som motiverte oss til å ta fatt på forskerrollen.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamling har vært avgjørende for å svare på problemstillingen vår. For å kunne besvare den, har vi valgt å samle data i form av intervjuer. Vi vil nå begrunne hvorfor vi valgte intervju som metode for å samle data, og belyse prosessen rundt utforming av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene.

3.3.1 Intervju - begrunnelse

Kvalitative intervjuer egner seg spesielt når man vil gå i dybden av informantenes forståelser, følelser, oppfatninger og meninger (Johannessen et al., 2021, s. 106). Vi valgte å gjennomføre kvalitative intervjuer, fordi vi ønsket å fremme fylldige og detaljerte beskrivelser. I dette masterprosjektet gjennomførte vi tre intervjuer på ulike skoler, med tre lærere i hver gruppe. Gruppeintervju er en form for kvalitativt intervju, der hensikten ikke er at informantene skal komme til enighet, men diskutere følelser, oppfatninger og tanker om et tema (Johannessen et al., 2021, s. 125). Små grupper, der det er tre informanter i hver gruppe, kalles *triader* (Johannessen et al., 2021, s. 138). Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 138) er det i tillegg enklere å etablere tillit i små grupper. Ikke bare ønsket vi å etablere tillit, men vi ønsket at triaden skulle spille på hverandres ideer og tanker. I en gruppe på tre, kan vi argumentere for at det er «plass» til alle å bidra med innspill. Dessuten mener vi det er lettere for informantene å prate og utdype spørsmål i mindre grupper, fordi det er større «plass». På den andre siden kan grupper på tre være lite, dersom ingen tar ordet. Til tross for dette, valgte vi likevel å ha grupper

på tre, fordi vi vurderte dynamikk og sannsynlighet for at informantene ville prate. Siden vi hadde en relasjon til informantene, antok vi at det var stor sannsynlighet for at de ønsket å bidra og komme med utdypende svar på spørsmålene.

3.3.2 Semistrukturerte intervjuer

Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, som er den vanligste formen for intervju (Johannessen et al., 2021, s. 108). Semistrukturerte intervju befinner seg mellom ytterpunktene strukturerte og ustrukturerte intervju, og er basert på en intervjuguide. En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2021, s. 110). Vår intervjuguide ligger som vedlegg (1). I semistrukturerte intervjuer er spørsmålene formulert i forkant av intervjuene, men under selve intervjuet er man fleksibel når det kommer til rekkefølge på spørsmålene og om det er nødvendig med oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). Formålet med studien var å undersøke og utforske barneskolelæreres tanker knyttet å fremme livsmestring gjennom friluftsliv. For å oppnå dette formålet så vi det som hensiktsmessig å benytte en metode som tillot deltakerne tilstrekkelig tid og rom til å reflektere over begrepene livsmestring og friluftsliv, samtidig som det var mulighet for å dele deres egne tanker og erfaringer på disse områdene. Intervjuene ble strukturert ved hjelp av en forhåndsutformet intervjuguide, der alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Flexibiliteten i denne tilnærmingen ble ivarettatt ved at både informantene og vi som intervjuere kontinuerlig hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen.

3.3.3 Intervjuguidens utforming og gjennomføring av intervjuene

Hensikten med intervjuguiden var å få stilt de samme spørsmålene til alle gruppene. I et semistrukturert intervju, brukes intervjuguiden for å huske å ta opp temaer man ønsker å gå inn på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Intervjuguiden tar utgangspunkt i den valgte problemstillingen. Intervjuguiden ble utformet i flere omganger og testet. Ved å gjennomføre pilotintervju fikk vi en bedre forståelse for hvordan vi burde – eller ikke burde formulere spørsmål, hva vi kunne tilføye eller kutte ut og hvilken rekkefølge spørsmålene burde være. Etter å ha diskutert spørsmålene og testet dem ut på ny, ble vi enige om et endelig resultat. Resultatet ble til slutt den ferdige, bearbejdede intervjuguiden.

I forbindelse med masterprosjektet ble det gjennomført tre gruppeintervjuer på tre forskjellige skoler. Vi var begge til stede på alle intervjuene og vekslet på rollen som moderator. En moderator er den som leder et gruppeintervju (Johannessen et al., 2021, s. 146). Den av oss som hadde rekruttert gruppen tok ledelsen i starten, så vekslet vi underveis på hvem som stilte spørsmålene. Vi hadde satt av en klokkeperiode til gjennomføringen av hvert intervju. Før selve intervjuet formidlet vi hensikten med intervjuet, slik at informantene visste hva som forventes av dem. De hadde mottatt et informasjonsskriv på forhånd, men vi gikk likevel kort gjennom dette.

Vi åpnet intervjuet med å hilse på informantene startet en uformell samtale. Grunnen til dette er for at intervjupersonene skal bli komfortable og intervjueren skal gi litt informasjon om prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). I den uformelle samtalen forklarte vi blant annet hva masterprosjektet gikk ut på, hva problemstillingen vår var og hva som var formålet med masterprosjektet. I tillegg informerte vi om rettigheter og samtykke. Vi informerte om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuene og forklarte hvordan datamaterialet ville bli håndtert gjennom den sikre lagringsplassen Nettskjema-Diktafon. I tillegg informerte vi om anonymitet og konfidensialitet. Videre fikk informantene velge seg fiktive navn, som ville bli brukt i transkriberingen av intervjuene. Etterpå informerte vi om at informantene ikke skulle nevne helseopplysninger om seg selv, siden dette ikke var søkt om til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT). Til slutt ble informantene spurt om de hadde noen spørsmål knyttet til prosjektet. Vi startet lydopptaket deretter.

For å ha en god oversikt over spørsmålene og for å kunne markere i margin, tok vi med intervjuguiden i papirform. Siden vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, var vi fleksible når det kom til rekkefølge på spørsmålene og om det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). Vår oppgave som moderator underveis i intervjuene ble å veilede informantene. Dette gjorde vi blant annet ved å styre samtalen, sørge for at samtalen ikke sklir ut og at alle hadde muligheten til å delta (Johannessen et al., 2021, s. 146). Etter gjennomføringen av de tre intervjuene, vurderte vi at vi hadde nok data til å kunne svare på masterprosjektets problemstilling.

3.4 Lydopptak og transkripsjon

Transkripsjon av intervju vil si å overføre muntlig tale til skriftlig tekst. De transkriberte intervjuene utgjør grunnlaget for dataanalysen. Når man skal oversette muntlig tale til skriftlig tekst er det noen valg man må ta underveis, slik at man sikrer kvaliteten på transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Etter vi gjennomførte og transkriberte de tre intervjuene, hadde vi 118 A4 sider med tekst.

I sammenheng med dette masterprosjektet ble det tatt lydopptak av alle de tre intervjuene. Nettskjema-diktafon ble anvendt både til lydopptak og transkribering av intervjuene. Etter gjennomføringen av intervjuene, gikk vi nøye gjennom transkripsjonene. Grunnen til dette var fordi transkripsjonsprogrammet av og til misforstod hva informantene sa. Vi måtte derfor endre det som ikke var riktig transkribert, slik at vi med sikkerhet formidlet det informantene fortalte under intervjuene. For å få en mest mulig nøytral tone i transkripsjonene, og for å sikre informantenes anonymitet, skrev vi transkripsjonene på bokmål. Vi fjernet stedsnavn og informantene fikk velge seg fiktive navn. Dette bidro til anonymisering av informantene. De fiktive navnene ønsket vi å ha med for en bedre flyt i oppgaven, og for et mer personlig preg.

3.5 Forskningens kvalitet

For å sikre at forskningen er av høy kvalitet, er det viktig at forskeren er klar over både styrkene og svakhetene med forskningen. Dette har vi reflektert rundt, og vurdert ulike tiltak en forsker kan ta for å sikre forskningens kvalitet.

3.5.1 Styrker og svakheter ved kvalitativ metode

Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 323) er det en fordel å bruke kvalitativ metode når formålet med prosjektet er undersøke hvordan informantene opplever og erfarer et gitt fenomen. Siden vi ønsket å gå i dybden og undersøke lærerne sine tanker, valgte vi denne metoden for å kunne besvare problemstillingen.

En av styrkene ved kvalitativ metode er at forskeren kan gå mer i dybden. Ved kvalitativ metode går man mer i dybden, og mindre i bredden på et fenomen (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). Ved å ha et mindre utvalg, har vi mulighet til å stille informantene mer utdypende og forklarende spørsmål (Sæle & Hellås, 2020, s. 327). Samtidig kan dette anses som en svakhet fordi utvalget av informanter ofte er færre i kvalitative studier.

En annen styrke ved kvalitativ metode, er at forskerne ofte møter informantene fysisk. Ved å møte informantene fysisk kan observasjoner gjøre det enklere å analysere og tolke svarene i ettertid (Larsen, 2017, s. 29). I vår studie fikk vi blant annet observert kroppsspråket til informantene og flyten i samtalen, noe som gjorde det enklere å bearbeide dataen i ettertid. Under intervju, har forskeren i tillegg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s. 29). Muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål kan bidra til å få flere utdypende svar og forhindre eventuelle misforståelser.

På den ene siden er det en styrke at vi har mulighet til å gå i dybden av fenomenet vi undersøker. Dette er fordi vi kan få utdypende informasjon og innsikt direkte fra informantene. På den andre siden, er det en svakhet at resultatene er statistisk generaliserbare (Larsen, 2017, s. 29). Det betyr at vi ikke kan med sikkerhet trekke slutninger om at resultatene er gyldige for flere enn de som deltok i studien (Larsen, 2017, s. 39). Selv om resultatene av studien vår ikke er statistisk generaliserbare, var målet at studien skulle ha en overføringsverdi til andre enn informantene.

3.5.2 Transparens og pålitelighet - forskerens rolle

Et tiltak en forsker kan ta for å sikre forskningens kvalitet, er at forskningen er transparent og pålitelig. Dette er begreper som ofte omtales når det er snakk om kvalitativ forskning. Transparens handler om åpenhet rundt forskningsprosessen, analysen og funnene. Dette innebærer å være tydelig om metodiske valg, datainnsamling og analytisk tilnærming, slik at andre forskere kan vurdere studiens pålitelighet (Kapiszewski & Karcher, 2021, s. 288). Pålitelighet under selve intervjuet kan handle om intervjueren påvirker svarene til informantene, for eksempel med ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Under intervjuene våre foregikk samtalen mellom informantene og vi prøvde minst mulig å involvere oss. Hvis spørsmålene vi stilte

var uklare for informantene, forklarte vi dem med andre ord slik at informantene forstod hva spørsmålet gikk ut på. I tillegg stilte vi oppfølgingsspørsmål da vi ønsket at informantene skulle utdype.

Når det kommer til transparens og pålitelighet er det viktig at forskeren gjør forskningsprosessen synlig og reflekterer over sin påvirkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I dette masterprosjektet synliggjør vi forskningsprosessen gjennom å presentere de ulike delene av studien. På denne måten får leseren ta del i forskningsprosessen og gjøre sine egne refleksjoner rundt studien. For all forskning, er det viktig at forskeren er bevisst sin egen rolle. I kvalitative studier har forskeren med seg sin egen subjektivitet inn i forskningen. Det vil si at forskeren har egne erfaringer, perspektiver og meninger som kan farge forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Målet med forskningen er ikke at kunnskapen er helt objektiv, siden det er naivt å tro at forskeren ikke har med seg noen form for perspektiver og erfaringer i forståelsen av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

For å sikre forskningens pålitelighet er det viktig at forskeren er bevisst sin subjektivitet. I kvalitative studier representerer funnene kontekstuell kunnskap, og man kan si at forskerens subjektivitet er en del av konteksten som man må forstå funnene ut ifra (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Siden vi er to som arbeider med denne studien, kan dette bidra til å styrke kvaliteten på forskningen. Dette er fordi at vi er to som har bearbeidet datamaterialet sammen. Gjennom analyse og diskusjon, har vi kommet fremt til at våre tolkninger stemmer overens. Vi har med andre ord sett på dataen, diskutert og kommet til enighet. Dette har styrket forskningen, fordi funnene virker pålitelige gjennom hvordan vi har analysert dataene, samt vært transparente i utarbeidingen og presentasjonen av dem. Samtidig kan det argumenteres for at studien vil være preget av at vi som forskere har et positivt forhold til friluftsliv. Til tross for vår subjektive mening, har vi prøvd å holde oss mest mulig nøytrale under forskningsprosessen. Det er også verdt å nevne at vi på forhånd visste at både lærerne og skolene verdsetter friluftslivsaktiviteter og uteskole. På det grunnlaget hadde vi en fornemmelse om hvilke holdninger som ville komme til syne blant lærerne.

3.6 Forskningsetiske prinsipper

Forskningsetikk handler om etiske og moralske spørsmål knyttet til forskning (Dalland et al., 2023, s. 27). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) henviser til ulike retningslinjer og peker på etiske prinsipper som gjelder for forskning (NESH, 2021). I vårt masterprosjekt har vi vurdert relevante etiske aspekter i henhold til NESH-retningslinjene.

3.6.1 Samtykke, anonymitet og konfidensialitet

Noen av aspektene forskere må ta hensyn til er samtykke fra informanter, anonymitet og konfidensialitet. I tillegg skal dataene håndteres etisk. For å sikre egen forskerintegritet er det derfor viktig å gjengi data presist og ærlig. Å følge NESH-retningslinjene bidrar til

å sikre at forskningen vår er i samsvar med høy etisk standard. For å dokumentere intervjuene tok vi i bruk Nettskjema, en nettbasert skjema-løsning som er utviklet og driftet ved Universitetet i Oslo (Nettskjema, u. å.). Skjemaet ble koblet opp mot Nettskjema-Diktafon-appen, som ble brukt til lydopptakene. Nettskjema-diktafon er en sikker lagringsplass som er godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt) for å samle inn fortrolige data (Nettskjema, u.å.). Vi brukte Nettskjema og Nettskjema-Diktafon som verktøy for å samle inn og transkribere data for å sikre trygg håndtering og oppbevaring av dataene. I et etisk perspektiv er det viktig at dataene er sikkert lagret.

3.6.2 Intervjusituasjonen

Et annet aspekt ved gjennomføringen av intervjuene er at vi som forskere legger til rette for at deltakerne opplever at de trygt kan dele egne erfaringer og meninger. NESH-retningslinjene, som er knyttet til hensyn til personer, beskriver at forskerne skal anerkjenne og respektere deltakernes menneskeverd og ta vare på deres personlige integritet (NESH, 2021). Som forskere ønsker vi å forstå og få innsikt i deltakernes tanker om livsmestring og friluftsliv. Det er derfor viktig at forskerne ikke har en ovenfra og ned-holdning til deltakerne, men anerkjenner deres tanker, erfaringer og meninger slik at deres personlige integritet blir ivaretatt.

3.7 Analytisk tilnærming

Et datamateriale snakker ikke for seg selv, men må analyseres for å gi mening (Gleiss & Sæther, s. 67). Å analysere vil si å dele noe opp i mindre deler (Gleiss & Sæther, s. 170). Vi har valgt tematisk analyse, inspirert av Braun og Clarke (2022), for å analysere datamaterialet fra intervjuene. Tematisk analyse er ofte abduktiv, noe som vil si at man går frem og tilbake i prosessen med å analysere. Selv om vi har gått frem til tilbake i analyseprosessen, har vi valgt å presentere fasene i rekkefølge, for å gi best mulig oversikt. For å være transparente i vår forskning, vil vi i denne delen av oppgaven redegjøre for de valgene som er blitt tatt i prosessen med å transformere data til funn. Vi vil presentere hvordan vi har brukt Braun og Clarkes (2022) seks faser for å analysere dataen tematisk.

3.7.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å utvikle, analysere, og tolke mønstre i et kvalitativt datasett, som involverer systematiske prosesser av datakoding for å utarbeide temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Ifølge Braun og Clarke (2022) er tematisk analyse mer en metode for å kode data, enn en metodologi. Denne analysemetoden gir forskeren et sett med verktøy, som konsepter, teknikker, praksiser og retningslinjer - til å organisere, forhøre og tolke et datasett (Braun & Clarke, 2022, s. 4). I arbeidet med tematisk analyse, ble dataen bearbeidet i seks faser. De seks fasene er 1) å bli kjent med datasettet, 2) kode data, 3) lete etter tematikk, 4) utarbeide og vurdere temaer, 5) avgrense og definere temaer og 6) skrive rapport (Braun & Clarke, 2022, s. 6). Rapporten vil avdekke funnene og vil bli presentert i resultatdelen.

3.7.2 Analyseprosessen i seks faser

Den første fasen av analysearbeidet innebar å bli kjent med datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 42). Siden vi har samlet dataene i form av kvalitative intervju, startet vi med å bli kjent med dem gjennom transkripsjon av intervjuene. Selv om vi brukte et transkripsjonsprogram (Nettskjema-diktafon), var vi nødt til å se igjennom transkripsjonene og lytte til lydopptakene, for å sikre at intervjuene var transkribert riktig. Transkribering av intervjuer kan ofte være tidskrevende og til tider litt ensformig, men er ifølge Braun & Clarke (2006, s. 87) en fin måte å bli kjent med datamaterialet. I tillegg fordypet vi oss i datamaterialet ved å lese igjennom transkriberingene flere ganger. Grunnen til dette var for å bli kjent med innholdet, i tillegg til å lete etter betydninger og identifisere mulige mønstre. Vi noterte oss også ord og sitater som vi syntes var interessante å ta med videre. Å notere eller markere det man synes er interessant kan være nyttig når man i neste fase skal begynne med koding (Braun & Clarke, 2022, s. 47).

Andre fase i arbeidet med analysen, besto i å kode datamaterialet. Å kode datamaterialet vil si å organisere dataene i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2022, s. 53). I kodingsprosessen gikk vi systematisk igjennom hvert transkriberte intervju for å identifisere relevante utsagn for å besvare vår problemstilling. Hver gang vi kom over noe interessant og potensielt relevant, ga vi utsagnet en kode. *Takle motgang* er et eksempel på en kode, der lærerne beskrev at å *takle motgang* var del av deres forståelse av begrepet *livsmestring*. Vi markerte de utsagnene som tilhørte en kode i samme farge, slik at vi fikk organisert datamaterialet på en oversiktlig måte. Vi endte opp med totalt 15 koder, som vi i neste fase skulle sorterte i temaer.

I den tredje fasen av analysearbeidet rettet vi fokuset mot å sortere kodene i potensielle temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 76). I denne fasen så vi nærmere på kodene som vi identifiserte på tvers av datamaterialet og vurderte om ulike koder kunne danne overordnede temaer. Braun & Clarke (2022, s. 85) beskriver at det kan være nyttig å lage en visuell oversikt i arbeidet med å sortere kodene og identifisere temaer. Vi brukte tankekart for å sortere hvilke koder som kunne kombineres, og diskuterte ulike temaer som skulle vurderes videre. Et eksempel er at vi kombinerte kodene *natur som ro og stillhet*, *tilstedeværelse* og *frisk luft*, til *friluftsliv som velvære*.

Den fjerde fasen går ut på å ha en gjennomgang av temaene som identifiseres. Denne fasen innebærer å vurdere kvaliteten på temaene. Temaer som ikke har nok data å støtte seg på, forkastes i denne fasen (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Vi opplevde at noen av temaene overlappet, og vi valgte derfor å slå noen av dem sammen. Noen av temaene vi avdekket var blant annet knyttet til bekledning, vær, uteskole, naturnærvær, risiko, mestring, lek og utvikling av ulike ferdigheter. Vi tok med oss disse temaene inn i neste fase for å avgrense ytterligere.

Femte fase i analysearbeidet handlet i stor grad å avgrense og definere temaene

identifisert i datamaterialet. Dette var en utfordring for oss, da vi syns det var vanskelig å kategorisere og avgrense de temaene vi allerede hadde identifisert. I denne fasen av analysen var det derfor viktig at vi minnet oss på nøyaktig hvorfor vi analyserer. Det ble deretter tydelig for oss at vi måtte definere temaer som kunne svare på problemstillingen vår. I utgangspunktet startet hadde vi startet stort med mange koder og flere temaer. Vi valgte å lage et tankekart for å sortere hvilke koder som passet sammen. Etterpå studerte vi de sorterte kategoriene av koder og reflekterte rundt hva som er hovedtemaene. Til slutt endte opp med følgende temaer: *friluftsliv som allsidig læringsarena*, *friluftsliv som risikohåndtering*, *friluftsliv som velvære* og *friluftsliv som å mestre motgang og utvikle pågangsmot*. Grunnen til at vi endte opp med disse temaene var at de var de mest fremtredende blant transkripsjonene fra alle tre skolene. Dette var temaer som ble tatt opp på alle de tre skolene og som er relevante for å svare på problemstillingen vår.

Den siste fasen av analysen, rapporten, presenteres i resultatene som følger.

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil vi presentere resultatene som ble utledet fra analysen i forrige kapittel. Resultatene utgjør siste del av tematisk analyse; rapportering (Braun & Clarke, 2022) og blir presentert i fire deler med undertemaer. Resultatene i rapporten er presentert som 1) *friluftsliv som allsidig læringsarena* 2) *friluftsliv som risikohåndtering og risikofylte erfaringer*, 3) *friluftsliv som velvære* og 4) *friluftsliv som å mestre motgang og utvikle pågangsmot*. Ettersom problemstillingen er styrende for hvilke resultater som er av betydning, kan det være relevant å se tilbake på den. Resultatene skal altså avdekke svar på problemstillingen:

Hvordan forstår lærere på 2-5.trinn begrepet livsmestring og hvordan kan friluftsliv bidra til å fremme livsmestring hos elever?

Vi har valgt å skille resultater fra drøfting siden vi mener resultatene kommer tydeligere frem dersom de står alene. Resultatene som presenteres i dette kapitlet vil derfor diskuteres senere i drøftingsdelen.

4.1 Friluftsliv som allsidig læringsarena

Det første temaet vi avdekket i analysen var *friluftsliv som allsidig læringsarena*. Friluftsliv trekkes frem av lærerne som en fruktbar læringsarena både for sosial og faglig læring, i tillegg til kroppslig. Vi har derfor valgt å presentere flere kategorier under hovedkategorien *friluftsliv som allsidig læringsarena*. Underkategoriene er *friluftsliv som sosial læringsarena*, *friluftsliv som uteskole* og *kroppslig læring i friluftsliv*. Sistnevnte underkategori vektlegger *bekledning*, *å bli sliten* og *å bruke sansene*.

4.1.1 Friluftsliv som sosial læringsarena

Sosial kompetanse er en av ferdighetene elever skal utvikle i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette setter blant annet Ellinor ord på: «Å tåle å stå i krangel, uvennskap, uenighet og å finne løsninger på konflikter – å bidra inn til det tenker jeg er en viktig del av livsmestringen». Her vektlegger Ellinor aspekter ved sosial kompetanse, som del av livsmestringen. Videre påpeker hun at friluftsliv kan gi elevene muligheter til nye vennskap:

«Noen liker å bygge hytte og holde på med pinner. Noen er ved myren og leter etter salamander. Elevene er forskjellige og får velge det de liker selv, og finner likesinnede unger som liker å holde på med det samme. Det blir vennskap og bekjentskap på kryss og tvers».

Med dette uttrykker Ellinor at friluftsliv har en samlende effekt, der vennskap utvikles på kryss og tvers.

En stor del av den sosiale læringen som vektlegges av lærerne, er i tillegg hvordan elevene skal behandle dyr. Kari trekker frem at respekt for dyr ute i naturen også inkluderer insekter:

«Respekt for det levende livet ute i naturen. Du kan ikke knesje en mark bare fordi du har funnet en. Men forstå at det her er et liv. Eller stikke en pinne inn i en maurtue. Det er absolutt et fokus».

Her trekkes det frem at elevene skal respektere livet i naturen og alle levende vesener. Dette nevner også Frode:

«Vi skal lære ungene å ta vare på skogen. Vi hugger ikke furu. Vi sager ikke i levende trær hvis det er bare for å sage. Da finner vi oss noen døde grener. Vi må ta vare på naturen, og det tror jeg vi lærer ungene ved å være der ute og bruke den».

Ifølge lærerne er det altså ikke bare dyrelivet som skal respekteres. Trærne og blomstene er like viktige.

Et annet aspekt som Per kommenterer, er at søppel ikke blir liggende igjen i naturen: «Jeg håper alle har som en fast tanke, at man har respekt for naturen og vet at søppel kan ta mange år før det blir brutt ned». Her er det forsøpling som påpekes, med et ønske om at naturen ikke forsøples. Felles for lærerne er deres refleksjoner rundt læring gjennom å være i naturen. Alle vektlegger at elevene skal lære å respektere naturen og ta vare på den.

4.1.2 Friluftsliv som uteskole

Uteskole er et eksempel som illustrerer hvordan friluftsliv er en del av barn og unges hverdag. Flere av lærerne forbinder friluftsliv med uteskole og beskriver at uteskole er en positiv arena for læring:

«Jeg er veldig opptatt av at det å gå på tur og ha uteskole for enkelte, er noe helt annet enn i klasserommet. De som kanskje sliter litt med å forholde seg til de fire veggene i klasserommet, får vise seg frem på en helt annen måte på tur» (Åsa).

Her understreker Åsa at uteskole kan være en alternativ læringsarena til det tradisjonelle klasserommet. Uteskole, ifølge Åsa, kan bidra til at elever får vise og utfolde på en annen måte enn i klasserommet.

Erik og Bente trekker frem isbading som et eksempel på aktiviteter i uteskolen.

«I isbading for eksempel, så er det ofte jentene som er tøffest. Da får de vist seg litt frem, at de faktisk tørr noe som de andre ikke tørr. Da blir stemningen til dem på trinnet helt annerledes. Da får de vist seg frem, og det er en veldig positiv ting».

Videre kommenterer Bente: «Det er veldig smittsomt i positiv grad. Han eller hun klarte det, da skal jeg også klare det! Så man pusher seg litt ekstra».

Her påpeker Erik og Bente at uteskolen gir muligheter til at elever får vist seg frem, som for eksempel «tøff». Dette fører, ifølge Erik og Bente, til en smittsom positivitet der elever motiveres til å strekke seg utenfor sin komfortsone ved å se andre lykkes.

Et annet poeng som kom frem under intervjuene, er at det tidvis kan bli mye lyd i klasserommet, noe som kan påvirke konsentrasjonen til elevene. I forhold til uteskolen, kommenterer Silje: «I skogen er det jo litt stillere. Det er lettere å få med seg ting». Med dette indikerer hun at det er færre lyder i skogen, noe som kan gjøre det lettere for elevene å følge med på undervisningen.

Erik trekker i tillegg frem at uteskolen fungerer som en motvekt til alle inneaktivitetene: «Mange er jo dårligere og dårligere til å være ute, for de sitter mer og mer inne. Da er uteskole en liten motvekt som vi ønsker». Dette støtter også Per, som trekker fram verdien av å være ute og ikke tilbringe all tid i klasserommet: «Jeg kjenner at det er viktig å komme seg ut. Å være ute og være aktiv, ikke bare ha teori inne i et klasserom». Både Erik og Per beskriver altså at de ønsker å tilbringe mer tid ute av det fysiske klasserommet. Silje påpeker også at skolen, for mange elever, er det eneste stedet de tilbringer tid ute. «Jeg tenker ofte på at skolen for mange er den eneste gangen i løpet av dagen eller uken, eller måneden elevene er ute, bortsett fra på skoleveien». Hun legger til: «Jeg tror at veldig mange barn ikke er ute på fritiden lenger».

Frode peker på at elevens livsmestring innebærer å kle på seg, å pakke og bære sekken sin, samt orientere seg selv.

«Sekken er tung, så kanskje du må ha litt mindre i sekken neste gang. Samtidig skal du ha med ved for å bidra til bålet, siden du har grillmat. Det er å finne veien i nrområdet og ikke bare gå på rekke, men klare å orientere deg selv. Det er en del av livmestringen».

Her antyder Frode at livsmestring innebærer mye forskjellig på tur.

Kari nevner i tillegg at friluftsliv og uteskole gir muligheter for å lære gjennom utforskning:

«Den kompetansen de får gjennom det å bare holde på med sine ting. Altså om de holder på og leker med noe "småtjafs", eller forsker på ting og graver litt i jorda, eller finner en mark, eller klatrer i trær, eller hopper ned fra en stein, balansere på en tømmerstokk. Det er så mange ting som skjer, og den sosiale kompetansen utvikles helt naturlig, den er helt unik».

Åsa deler sine tanker om uteskole: «Det er jo en litt standard på skolen, at det er en uteskole, og det lagt opp veldig til det, og det er en kultur for det» Frode sier seg enig og legger til at det lenge har vært tradisjon for uteskole, men at det går litt i perioder hvor ofte det prioriteres. Videre forteller han at ledelsen og lærere på teamet har mye å si, fordi de trenger lærere som kan og orker å drive med uteskole, for at den skal opprettholdes.

Ellinor reflekterer over at på uteskole og friluftsliv er nært knyttet opp til hverandre: «Det er jo friluftsliv det vi driver med. Vi tenner bål, vi går på tur, og så lærer litt om retninger og vær og vind». Her trekkes det frem at uteskole er en arena for å drive med ulike friluftslivsaktiviteter, som båltenning og turgåing.

I løpet av intervjuene viste det seg at alle tre skolene hadde kultur for uteskole:

«Vi får signaler fra ledelsen. Vi hadde en fellestid her i høst, ganske tidlig, der vi brukte hele fellestiden alle lærerne på å gå og se de ulike plassene vi har oppe i skogen. Det at de da velger å sette av tid til det på en fellestid, viser jo også at de støtter det her med uteskolen» (Åsa).

Her utdyper Åsa at ledelsen støtter det å bruke uteskolen som læringsarena. Videre beskriver Ellinor at ledelsen tar initiativ til å ta vare på og ruste opp de områdene som skolen ofte bruker når de er på tur.

4.1.3 Kroppslig læring i friluftsliv

Lærerne mener elevene kan lære mye gjennom friluftsliv, og påpeker at det er mye elevene kan erfare med kroppen. *Bekledning, å bli sliten* og *å bruke sansene*, er kunnskaper og ferdigheter elevene kan lære gjennom å bruke kroppen i friluftsliv, ifølge lærerne.

Bekledning

Bekledning er noe flere lærere trekker fram når de ble stilt spørsmålet om hva elevene kan lære gjennom friluftsliv. Frode vektlegger at en del av livsmestringen er å lære å kle seg. «Det er spesielt når det er uvær at det er kult å være ute», forteller Frode med et smil om munnen. Videre sier han: «Det er hvert fall da du får lært mest om å klare deg selv. Da skal *livsmestingstanken* fylles - å lære og gjøre seg klar for tur, kle på seg og

ha på seg riktige klær». Åsa trekker også frem at elevene lærer å kle seg gjennom å være på tur og erfare været. Hun snakker også om å lære hvordan man kan justere bekledningen ut ifra om man går eller sitter i ro.

«Vi driver med friluftsliv hver gang vi går på tur. Bare det å lære seg å kle deg riktig. Kanskje det blir varmt når du går opp veien, da må du åpne jakken litt. Men når vi da setter oss ned for å ha pause, så må du lukke den igjen.» (Åsa)

Frode legger vekt på å lære ved å gjøre: «Skal du lære å ikke fryse, må du fryse litt først». Åsa legger til: «Erfare det litt på kroppen da». Videre kommenterer Frode:

«At du erfarer at når jeg løper ned til myren og opp på toppen ti ganger, så skjer det noe med kroppen din. Men hvis du blir stående i ro, så må du faktisk få lov til det. Du må få erfare at hvis det bare blir stående, så blir det kaldt. Det er en ganske tøff skole, egentlig. Men jeg tenker at vi som lærere skal være tøffe nok til å gjennomføre det. La ungene få lov til å erfare og kjempe».

Per trekker også fram at elevene selv må erfare for å lære: «Det er viktig at de kjenner det. Man må ikke pakke inn dem og sy puter på dem». Videre sier han: «Det er så viktig å tørre og ikke tilrettelegge i hjel. Læring kan være litt brutalt noen ganger». Han antyder at selv om at læreren skal være en tilrettelegger må man tørre å la elevene erfare selv, innenfor rimelighetens grenser.

Når det kommer til bekledning, legger Bente vekt på at lærere kan påvirke elevene når det kommer til bekledning. Hun legger også til at elevene ofte gjør det læreren gjør:

«Hvis det er lærere som kler seg veldig dårlig. Og blir stående og fryse. Da er kanskje litt vanskelig å få med de andre barna. Ungene gjør jo det samme. De speiler, og blir stående ved siden av deg og fryser. Fremfor hvis du har kledd deg ordentlig og er med og aktiviserer dem. Så det kan smitte» (Bente)

Kari trekker også fram at læreren har et ansvar for å lære elevene at det ikke er farlig å fryse litt, men at man kan gjøre noen tiltak for å unngå å fryse.

«Det er vårt ansvar. At vi hjelper både våre egne barn og skoleelevene. Og at det går bra. Selv om du fryser litt. Da må vi gjøre noen ting for å takle det» (Kari)

Videre forteller Kari om en situasjon da datteren hennes var liten, og hun fikk beskjed om at det var for dårlig vær til å dra på tur:

«Turen er avlyst, og da var jeg selv på tur med mine elever oppe i skogen og synes det var utrolig rart at man ikke kunne klare å gå på tur. For hvem var det som bestemte? Det var de voksne».

Her trekker Kari fram at det er lærerne som i stor grad bestemmer om det blir tur eller ikke, ut fra hva de orker.

Å bli sliten

En annen form for kroppslig læring, som lærerne trekker fram, er at elevene får oppleve å bli sliten ved å være i fysisk aktivitet gjennom friluftsliv. Flere av lærerne ga uttrykk for at de opplevde at ikke alle elevene har erfart at pulsen øker og at hjerte slår fort:

«Jeg har hatt elever som aldri har kjent at hjertet slår ganske fort. De får høy puls og blir livredd av det, for de tror at det er noe som er galt. Det å la dem kjenne litt på det og forklare dem at det ikke er farlig, men bra. Hjertet ditt skal trenes» (Åsa).

Her forteller Åsa om erfaringer med elever, der hun må forklare dem at det er bra at hjertet pumper og slår fort.

Kari kobler det å tåle å bli sliten som en del av livsmestringen i friluftsliv: «Det er livsmestring det og, å tåle å bli sliten. Det er en god del barn som er så slitne». Videre sier hun: «Det er en ting du må lære deg å takle. Det er livsmestring». Her deler Kari, i likhet med Åsa, erfaringer om at elever kjenner det å være sliten på kroppen.

Frode deler at en god del barn i dag er mer aktiv på skjerm, enn fysisk:

«1,5 kilometer motbakke. Det er det veldig få som har vondt av og veldig mange som har godt av. Særlig så ser vi jo at en del elever blir mer aktiv på gaming, og mindre aktiv på det fysiske» (Frode).

Her kommenterer han at elever har godt av å være fysisk aktive, siden mange elever har gaming som hobby.

Å bruke sansene

Flere av lærerne trekker frem at elevene lærer gjennom erfaring og å gjøre. Noe av det de trekker fram som positivt med friluftsliv, er at elevene får bruke sansene sine: «Hvis vi snakker om sopp i klasserommet så viser vi sopp på skjerm og slik ser den ut. Ute kan elevene ta, føle og lukte» (Silje). Per følger opp med å si: «De viser engasjement. Indre motivasjon». Han sier seg enig og til at det å bruke sansene sine, gjennom å ta, føle og lukte, engasjerer elevene og bidrar til indre motivasjon. Her får elevene brukt hele kroppen til å lære.

4.2 Friluftsliv som risikohåndtering og risikofylte erfaringer

Det andre temaet som ble avdekket, er *friluftsliv som risikohåndtering og risikofylte erfaringer*. I analysen av hvordan lærerne forstår begrepet *livsmestring*, ble det avdekket at lærerne ser risikohåndtering som en essensiell del av sin forståelse. Det trekkes frem både risikofylt lek og andre momenter som kan bidra til risikohåndtering hos elevene.

Åsa beskriver livsmestring slik: «Det handler om å lære dem forskjellen på skummelt og farlig». Her trekkes det frem at mye kan virke skummelt, men at ting ofte ikke er så farlig som det virker. Frode legger til at elevene må få utfordre seg litt: «Jeg synes at unger skal ha litt utfordringer og litt mestringsopplevelser». Her trekkes det blant annet

frem en svingdisse som lærerne har hengt opp i skogen i nærmiljøet: «Den innbyr til mye lek og mange artige opplevelser. Det kiler litt i magen. Man får utfordret seg».

En av tingene lærerne legger vekt på er at livsmestring er noe som fremmes når elevene får oppleve risikofylte lek: «De som får hoppe og sprette og klatre i trær. Falle og slå seg, og opp igjen. Det var litt vondt, men så er det på an igjen. De går det bra med» (Kari). Her blir det trukket frem elever som tåler å falle under lek, for deretter å reise seg igjen, klarer seg godt i livet.

Frode forteller at elever må være tøffe nok til å ta noen risikoer: «De må være tøffe nok til å tørre og knuse noen egg for det skal bli omelett. Åsa stiller seg bak utsagnet til Frode og legger til: «Ting kan være litt farlige, men hvis vi gjør noen grep som at noen står og passer på at du ikke detter ned den skrenten. Så går det bra. Men du må tørre». Begge kommenterer altså at elevene må være litt tøffe- og tørre.

Også Erik påpeker at lærere må la elevene få utforske farer, slik at elevene selv bli gode til å vurdere risiko:

«De må tenke selv, og finne ut hva som er farene. Det er det de bør, og skal lære. Det er den begrensingen vi voksne har gitt til barna, for de ikke får lov til så mye. Ikke gå på isen, for der er det glatt. Alt det der. Da lærer de seg aldri farene i de ulike settingene, og da blir de fryktelig dårlig til å vurdere risiko».

Ifølge Erik, handler å vurdere risiko om at elever må lære seg at ulike settinger har ulike farer, og at de må få vurdere og prøve på egenhånd. Det samme poenget trekker Frode frem, og forteller at andreklassingene på skolen skal klare å finne veien hjem fra skogstur i nærmiljøet. Ikke med én gang, men over tid. Da går elevene i par:

«En kilometer i skogen. Med ganske mange valgmuligheter på vei, skal andreklassen finne veien selv. Vi begynte med å finne de siste 200 meterne tilbake til skolen, og så 300 meter tilbake til skolen, og så 500 meter tilbake til skolen. Vi gikk ofte den veien først, så vidt jeg husker. Så har vi begynt å finne veien til plassen fra skolen og oppover. Så nå, midt i andre klasse, så går de ofte tre og tre og finner veien selv».

Her beskriver Frode at elevene får prøve å finne veien tilbake til skolen fra tur, selv. De parene som ikke tørr å gå alene, kan velge å gå i nærheten av læreren. Men elevene kan velge å ta risikoen om å ikke vite helt sikkert om de går riktig vei. Åsa forteller om en gang lærerne faktisk mistet noen elever. På den korte tiden elevene var borte, rakk elevene å tenke selvstendig og fikk utfordret seg og tenke «hva kan vi gjøre nå?». Det gikk ikke lang tid før de ble funnet. Lærerne fortalte at de var stolte over elevene som allerede hadde lagt en plan på hvordan de skulle finne en løsning.

Frode trekker også frem at han hadde en uheldig episode en gang, der en elev kuttet seg i låret med kniv han skulle spikke: «Jeg har opplevd at en elev kuttet seg kraftig i låret en gang. Jeg har ikke hatt så mye spikking ute etter det». Denne opplevelsen førte til at Frode hadde mindre spikking med elevene. Ellinor følger opp med å si: «Spikking har vi ikke, da må vi ha spikkekurs». Med dette antyder Ellinor at hvis elevene skal holde på

med aktiviteter som spikking, er det viktig at det blir gjort noen sikkerhetstiltak for å redusere farer for skader.

4.3 Friluftsliv som velvære

Det tredje temaet, *friluftsliv som velvære*, viser at læreren gir uttrykk for at friluftsliv kan bidra positivt til elevenes velvære. Under intervjuene snakket blant annet lærerne om at friluftsliv kan bidra til glede og mestring, samt fungere som et pusterom.

4.3.1 Glede og mestring

Flere lærere ga uttrykk for at deltakelse i utendørsaktiviteter som turer og lek, kunne bidra til at elevene opplevde økt glede og mestring i skolehverdagen. I den sammenheng kommenterer Per: «Jeg tror det er mange flere som kjenner på mestringssituasjoner i løpet av turdagene. De kjenner at de bidrar, og går hjem med en positiv følelse». Her forteller Per at elevene ofte går hjem med en positiv følelse etter en turdag. Ellinor trekker også fram mestringssopplevelser elevene opplever på tur: «Hvis man ikke har opplevd mestring innenfor et klasserom denne uken, så kan man oppleve mestring på tur». Ellinor peker på at flere elever har mulighet til å oppleve mestring på tur, siden det er en annen arena enn klasserommet.

I en samtale om å ta med elevene ut på tur, trekker Åsa fram at tur bidra til flere gode følelser: «De får ha en fri når de faktisk er på tur, til å vise seg frem og kjenne på at det er artig». Hun legger også til at trivsel er essensielt: «Vi får ikke til hverken livsmestring eller ruste dem hvis de ikke trives». Med dette antyder hun at det er viktig å anerkjenne trivsel som faktor for livsmestring. For at livsmestring skal fremmes, er det viktig at elevene trives, får kjenne på å ha det gøy og anerkjennes.

Silje kommenterer også at turen ofte er et mål i seg selv: «Som ung var jeg opptatt av at av målet med turen var destinasjonen, men som lærer er jeg opptatt av at selve turen er målet». Her vektlegger Silje at hun med årene verdsetter hele turopplevelsen, ikke bare å komme fram til en designasjon.

4.3.2 Friluftsliv som et pusterom

Lærerne opplever at friluftsliv kan fungere som et pusterom for elevene, der det er mindre fokus på det faglige. Flere av lærerne formidler at de opplever mer tilstedeværelse hos elevene når de er ute i naturen. Silje trekker fram at på turdager er alle elevene med, alle er engasjerte og alle er påkoblet. I tillegg legger hun vekt på at alle har utbytte av dagen og går hjem med en positiv følelse:

«I min gruppe så var den største forskjellen at på turdag er alle med. I klasserommet er det kanskje 4-5 stykker som er koblet av til hvert tidspunkt. De er vanskelige å hente inn, og vi kanskje ikke nok ressurser, kanskje er det en

dårlig dag for dem. Men vi har nesten ikke hatt en turdag nå, i fjerde, i hvert fall, der ikke alle er engasjert, alle er med. Alle får utbytte av dagen og går hjem med en positiv følelse» (Silje).

Ellinor trekker frem at naturen har andre lyder enn klasserommet: «Det er frisk luft, det at du får en helt annen lyd. Lyden kan være stillhet, eller det kan være fuglekvisper, eller snøsmelting. Du får noe helt annet». Åsa følger opp med å si «Det er et plass med mye annen stimuli enn du får på en skole. Her er det farger, her er det ting, her er det masse å se på. Det er det i skogen også, men på en helt annen måte». Avslutningsvis sier Åsa «Du slipper det konstante trykket fra alt rundt deg. Du har mulighet til å bare ta inn det du vil ta inn». Med disse utsagnene uttrykker lærerne at naturen byr på en stillhet og ro som er annerledes enn på skolen. Åsa antyder i tillegg at elevene blir utsatt for annen type stimuli på skolen enn i skogen, i form av ting å se på, farger og objekter.

4.4 Friluftsliv som å mestre motgang og utvikle pågangsmot

Det fjerde og siste temaet som ble synlig i dataene, er friluftsliv som å *mestre motgang og utvikle pågangsmot*. Funnene viser at lærerne ser potensial i friluftsliv for å kunne mestre motgang og utvikle pågangsmot. Lærerne ser blant annet på det å takle motgang, tåle å gjøre feil, gå utenfor komfortsonen som viktige deler av livsmestringen.

Flere av lærerne peker på motgang som et essensielt tema i livsmestring: «Å takle og ikke minst, det å lære seg å takle nederlag eller motgang. Det at du står opp dagen etter likevel, selv om det var en dårlig dag dagen før. Og at det går over» (Ellinor). Her trekker Ellinor frem at det er viktig å takle motgang. Hun legger også vekt på at elever må å tåle og gjøre feil, for å bli rustet til å møte livets utfordringer: «Det å ruste dem til å tåle og gjøre feil. Og gjøre dem litt robuste, tåle litt». Åsa, i likhet med Ellinor, trekker også frem at å tåle og feile også er del av livsmestring: «Hvis man skal prøve noe nytt så må man tørre å kanskje ikke få det til, og vite hvordan man takler det».

Frode trekker frem pågangsmot og mestringsstro som del av livsmestringen man kan fremme gjennom friluftsliv. Et eksempel var da trinnet tok en turløype som var litt skummel og bratt: «Dette er ikke noe problem for meg, for jeg har gått friluftsbarnehage!», sier Frode og imiterer en av elevene. Frode nevner at etter hans erfaring er det stor forskjell på de barna som har gått i friluftsbarnehage og de som har gått i vanlig barnehage. Han legger deretter til: «Så det var tydelig, eleven var godt fornøyd og hadde litt status i sitt eget liv». Her viser Frode til et godt eksempel der eleven var stolt over å klare å gå den litt skumle løypen, og ikke var redd fordi eleven hadde gått på bratte steder før.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil resultatene våre drøftes. Vi kort introdusere friluftsliv som virkemiddel (artefakt) for livsmestring. Deretter vil vi diskutere friluftsliv som en salutogen tilnærming til livsmestring. Videre vil vi diskutere noen av hovedfunnene våre, som er slått sammen til mer overordnede temaer. Vi har sortert dem i 1) *Friluftsliv som allsidig læringsarena* og 2) *Friluftsliv som risiko og utfordring*. Resultatene vil diskuteres i lys av KHAT og salutogenese, i tillegg til begrepsrammeverket. Videre vil det diskuteres hva resultatene kan bety for oss som nyutdannede lærere og hva funnene kan bety for elevene. Avslutningsvis vil trekkes det frem noen interessante poeng før masterprosjektet oppsummeres.

5.1 Friluftsliv som virkemiddel (artefakt) for livsmestring?

Friluftsliv kan, ifølge våre funn, være et virkemiddel for å fremme livsmestring hos elever på flere måter. Med de økende tendensene for dårligere psykisk helse, prestasjonspress og stress (Bjørndal & Bergan, 2020a, s. 16) kan det å fremme livsmestring være en mulig tilnærming til disse utfordringene. Våre funn viser at det kan ligge gode muligheter i å fremme livsmestring gjennom å drive med friluftsliv. I tråd med handlingstrekanten i KHAT, kan vi si at læreren tar i bruk friluftsliv som artefakt for å arbeide mot et mål om livsmestring hos elever. Dersom læreren skal lykkes med å nå målet, er læreren i tillegg avhengig av ulike faktorer i konteksten, som kan virke inn på arbeidet mot målet. Konteksten består av regler, arbeidsdeling og fellesskap. Vi skal videre diskutere noen av mulighetene som ligger i friluftsliv og diskutere diverse utfordringer. Først vil vi diskutere salutogenese som helsefremmende tilnærming til livsmestring.

5.2 Friluftsliv som salutogen tilnærming til livsmestring

Ved å ta på oss de salutogene «brillene», kan vi se livsmestring som en kontinuerlig prosess med mulighet for vekst og utvikling. I denne sammenhengen betrakter vi friluftsliv som en salutogen tilnærming til helse, da den omfatter og kan fremme både fysiske, psykiske og sosiale aspekter av velvære. Med bakgrunn i denne teorien, vil vi diskutere hvordan lærere betrakter friluftsliv som et virkemiddel (artefakt) for å fremme livsmestring hos elever.

Forskning viser at friluftsliv kan bidra til å opprettholde livskvalitet (Næss & Hansen, 2012; Dalen & Oppøyen, 2023), redusere stress og depresjoner (Coon et al., 2011; Næss & Hansen, 2012), og fungere som en arena for å skape sosiale relasjoner (Fasting et al., 2023). I tillegg kan friluftsliv og natur tilby varierte muligheter til fysisk aktivitet (Araújo et al., 2019) og å utvikle barns evner til risikohåndtering (Brussoni et al., 2015). Dette er faktorer som kan være avgjørende for individets mestring, helse og velvære. Det salutogene perspektivet på helse vektlegger opplevelse av sammenheng, gjennom begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Ifølge Lindström og Eriksson (2015, s. 47) er sterk OAS forbundet med god livskvalitet. I en slik tilnærming til helse står

mestring sentralt (Eriksson & Lindström, 2006, s. 378).

I overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17) er det beskrevet at skolen skal tilrettelegge for at hver enkelt elev føler på motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Lærere skal med andre ord bidra til at elevene kjenner på mestring gjennom skolehverdagen. En studie som undersøkte sammenhengen mellom trivsel og mestring i skolen, understreker nettopp betydningen av at elevene trives (Sigmundsson et al., 2023). Studien viser at det er en sammenheng mellom hvor godt elevene trives på skolen og hvordan elevene selv ser på egne ferdigheter (Sigmundsson et al., 2023, s. 9). Friluftsliv kan være en mulig tilnærming til å fremme mestring hos elever. Ifølge lærerne, var blant annet mestringsopplevelser, trivsel og glede grunnleggende behov for at elevene deres skulle lære og utvikle seg. Per uttrykker dette gjennom følgende sitat: «Jeg tror det er flere som kjenner på mestrings situasjoner i løpet av turdagene. De kjenner at de bidrar og går hjem med en positiv følelse». Her understrekes det at friluftsliv i form av tur kan bidra til elevenes mestringsfølelse. Friluftsliv gir elever muligheter til å mestre ting som ikke er faglige. Med bakgrunn i dette sitatet, kan vi antyde at det er viktig at elevene opplever mestring i løpet av skolehverdagen, siden mestring kan ha positiv påvirkning på flere områder av elevenes liv.

På grunn av at flere av lærerne i denne studien pekte på at elevene opplever mestring på turdagene, kan det støtte at friluftsliv kan brukes i skolen for å gi elevene mestringsopplevelser og øke troen på seg selv. Selv om flere av lærerne fremhevet at de aller fleste elevene koser seg på tur og går hjem med en positiv følelse, snakket de også om at det som oftest er noen unntak. De opplever som oftest at det er enkelte elever som ikke synes at det å være på tur er det morsomste. Gjennom deres erfaringer la de likevel vekt på at de aller fleste går hjem med en positiv følelse, i tillegg til at det er flere av elevene som er påkoblet og mestrer når de er ute på tur.

Når det kommer til trivsel og glede, reflekterte Åsa rundt turdag og at det er viktig at elevene får være til stede på tur og kjenne på at det er artig. I den sammenheng sier hun «Vi får ikke til hverken livsmestring eller å ruste dem hvis de ikke trives». Her trekker hun fram viktigheten av trivsel i skolen. I en rapport fra Helsedirektoratet (2015) om trivsel i skolen blir det vektlagt hvor viktig elevenes psykiske helse og trivsel er for deres læring og utvikling (Helsedirektoratet, 2015, s. 1). Med andre ord, er det viktig at elevene trives på skolen for å kunne lære. Flere av funnene i vår studie tyder på at lærerne ser potensialet i friluftsliv når det kommer til å medvirke til økt velvære blant elevene og at de trives på skolen.

Flere av lærerne trekker også fram hvor viktig leken er for elevenes trivsel og utvikling. Frode, Åsa og Ellinor reflekterer over elevenes læring gjennom frilek, og vektlegger viktigheten av å verdsette lekens egenverdi. Skolen har både et utdanningsoppdrag, der elevene skal tilegne seg faglig kompetanse og et danningsoppdrag. Det innebærer at elevene skal tilegne seg faglig kunnskap og utvikle et grunnlag for å ta gode valg og å forstå seg selv, andre og verden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Opplæringen skal derfor også bidra til at elevene utvikler sosial kompetanse. Som Ellinor sier:

«Noen liker å bygge hytte og holde på med pinner. Noen er ved myren og leter etter salamander. Elevene er forskjellige og får velge det de liker selv, og finner likesinnede unger som liker å holde på med det samme. Det blir vennskap og bekjentskap på kryss og tvers».

Ut fra hennes erfaringer, skapes det vennskap og bekjentskaper på en fin måte gjennom å være sammen i naturen. Dette samsvarer med det Fasting et al. (2023, s. 184), peker på om at friluftsliv er en fin arena for å skape sosiale relasjoner. Med dette kan det argumenteres at friluftsliv kan brukes som et virkemiddel for å skape sosiale relasjoner mellom elever, noe som trekkes frem som viktig for å fremme livsmestring (Fasting et al. (2023).

Fasting et al. (2023, s. 184) viser også til at naturnærvær kan bidra til at man kjenner på gode følelser og tilstedeværelse. Noe annet lærerne så på som en styrke med friluftsliv, var at de opplevde at opphold i naturen bidro positivt til elevenes psykiske helse. Erik trekker frem at friluftsliv er en fin arena for å lufte hodet. Han legger til at det som er viktigst er å ha variasjon i hverdagen sin. Ellinor sier i sitt intervju at skogen er bra for psyken og at det nok gjelder barn også. Hun utdyper med å si at i skogen får man frisk luft og man får en helt annen lyd enn på skolen. Lyden kan være stillhet, fuglekvisper eller snøsmelting. Innenfor klasserommets fire vegger kan det fort bli mye lyd, noe som kan føre til at det til tider er vanskelig å konsentrere seg og få med seg det som skjer. I dagens samfunn er vi hele tiden omgitt av menneskeskapt lyd, som for eksempel lyder fra trafikk, tv og musikk. I tillegg, er dagens samfunn preget av mer skjermbruk enn tidligere (Bakken, 2022, s. 6). Ifølge lærerne er det en økende tendens at elevene i større grad er vant med å bli stimulert, i form av skjerm, lyd og bilder hjemme. Naturen kan brukes som et avbrytning fra menneskeskapt lyd som konstant omgir oss. Åsa trekker frem at skogen er et sted med mye annen stimuli enn du kanskje får på en skole. Naturen gir mulighet til å oppdage, kjenne etter og utforske omgivelsene sine. Å være ute i naturen kan gi en annen type stimuli. Det er naturens egenart at elementene rundt kan skape velvære gjennom sansene. Å kunne oppleve glede av natur og det å bare «være».

Et av helsetiltakene i den norske skolen, er at skolen skal bidra til at elevene er i fysisk aktivitet (Sæle & Hallås, 2020, s. 43). En kartlegging av fysisk aktivitet blant barn og unge gjort av Norges idrettshøgskole i samarbeid med Folkehelseinstituttet, viser at aktivitetsnivået til barn og unge fortsatt er lavt (Steene-Johannessen, 2019, s. 5). Det kan derfor argumenteres for at å oppmuntre til fysisk aktivitet fremdeles er viktig. Som en positiv innvirkning på helsen, trekker lærerne frem at elevene opplever å bli sliten ved å være i fysisk aktivitet gjennom friluftsliv. Flere av lærerne beskriver at elevene får kjenne på at de blir slitne, pulsen øker og hjertet slår fort.

«Det å se dem som aldri har kjent at hjertet slår ganske fort, og har kjent høy puls og blir livredd av det, for de tror at nå er det noe som er galt. Det å la dem kjenne litt på det og forklare dem at dette er ikke farlig. Dette er bra. Hjertet ditt skal trenes» (Åsa).

Åsa beskriver på denne måten at det er viktig å la elevene få erfare at det ikke er farlig at pulsen øker, men at det er bra for hjertet og kroppen å være i fysisk aktivitet. Våre funn viser også at det å tåle å bli sliten blir sett på som en del av livsmestringen i friluftsliv. Elevene er ikke bare i aktivitet når de går, men når de kommer fram til turmålet så er de i aktivitet når de leker. En antagelse er at befolkningen i dag har lavere aktivitetsnivå enn anbefalt. Dette vekker spesielt bekymring for barn og unge (Sæle & Hallås, 2020, s. 44). Siden friluftsliv bidrar til at elevene er i aktivitet, er dette et argument for å implementere friluftsliv i skolehverdagen. Naturen er tilgjengelig, den kan brukes på forskjellige måter og er en kilde til opplevelser. Med andre ord kan alle bruke naturen ut fra egne forutsetninger, både i skolen og i hverdagen, som en kilde til fysisk aktivitet.

Flere av lærerne nevnte at dersom fellesskapet har en forståelse av at friluftsliv kan bidra positivt til elevenes velvære er det større sannsynlighet for at friluftsliv er noe som legges til rette for og prioriteres. Lærerne i studien trakk også frem at hvis lærere/team ikke har interesse for, erfaring med eller ferdigheter innenfor friluftsliv, er terskelen høyere for å ta med elevene på tur eller øve på ferdigheter innenfor friluftsliv. I et av intervjuene uttalte Kari at det avhenger veldig av hvem man er i team med når det kommer til å inkludere friluftsliv på timeplanen.

Selv om skoleledelsen setter regler og retningslinjer for lærere og teamet sitt handlingsrom, beskriver de nasjonale retningslinjene at den norske skolen skal legge til rette for å kunne bruke friluftsliv i skolen. I overordnet del av læreplanen står det at elevene skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Med andre ord verdsetter den norske skolen naturen som en kilde til velvære. I tillegg til overordnet del, er det en del av kompetansemålene i kroppsøving for alle trinn som kan knyttes til friluftsliv og det å være ute i naturen. Et eksempel er at kompetansemålet «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen» etter 4.trinn, omfatter å ferdes ute i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). I tillegg til kompetansemålene knyttet til friluftsliv, nevnte en del av lærerne at innføringen av de tverrfaglige temaene er en mulighet til å benytte andre arenaer for å utvikle elevenes kompetanse knyttet til livsmestring. Blant annet ga de uttrykk for at det ga rom for å gjøre aktiviteter som er vanskelige å sette under bestemte kompetansemål.

5.3 Friluftsliv som allsidig læringsarena

Våre funn viser at friluftsliv kan fungere som en allsidig læringsarena for elevene. Blant annet viser funnene at friluftsliv kan både være en sosial arena, en arena for uteskole og et bidrag til kroppslig læring på flere plan. Funnene viser i tillegg at friluftsliv kan knyttes til psykisk, fysisk og sosialt velvære. Læringspotensialet som ligger i friluftslivet som artefakt er med andre ord stort.

I studien har vi avdekket at lærerne ser friluftsliv som en god arena for å utvikle sosial kompetanse. Ifølge lærerne handler sosial kompetanse om hvordan elevene skal behandle hverandre, i tillegg til hvordan elevene skal behandle naturen. En interessant

påvirkning friluftsliv hadde på elevene var, ifølge lærerne, at vennskap blomstret på tvers av sammenfallende interesser uten noe spesiell innblanding fra voksne. De som ville utforske, klatre eller finne insekter gjorde dette. Friluftsliv ble trukket frem som en god sosial læringsarena, da det var naturlig at de med like interesser fant sammen, enten det var å bygge «hytte», utforske eller leke gjemsel. Friluftslivets betydning ses altså ikke bare som en uteaktivitet, men også som en verdifull ressurs for sosial læring i skolesammenheng.

I flere tilfeller ble det tatt opp at elevene får vise seg fra en annen side enn den faglige, noe lærerne mente var svært positivt. Dette kunne gjelde spesielt de som slet med fag eller med konsentrasjonsevne. Det ble blant annet trukket frem at en elev som turte å slenge seg på skogsdissen, fikk status av de andre elevene, fordi vedkommende ble sett på som tøff. Det kan tenkes at eleven kjente på mestringsfølelse, og at det bidro til å øke den sosiale statusen. Samtidig kan det argumenteres at de som ikke turte, kanskje ikke ble sett på som like tøff. Kanskje har ikke eleven heller fysikken som trengs for å være med. Sånn sett kan det også tenkes at noen kan falle litt utenfor, dersom en ikke har forutsetningene for å være med.

Som del av den sosiale læringen, fokuserte lærerne på at mennesker, dyr og planter må behandles med respekt. Det ble også vektlagt at elever ikke skal ta liv unødvendig, som å kutte en mark i to, eller rive greiner fra trær for gøy. Ifølge lærerne innebar denne læringen også at elevene plukket opp søppelet sitt fra naturen. Å ta vare på naturen er ikke bare en regel skoler skal følge, men er forankret i Friluftslivsloven (1957). Hvordan elevene skal behandle naturen og dyrene rundt seg kan antas å være lærernes budskap. Det er flere eksempler på dette, som at elevene ikke får drepe en mark for gøy, eller at de ikke skal kutte ned greiner fra trær som ikke er død. Slike holdninger gjenspeiler bakgrunnen for Friluftslivsloven (1957):

«..å verne naturen slik at allmenheten kan benytte seg av friluftsliv og andre miljøvennlige fritidsaktiviteter. Hensikten med å verne naturgrunnlaget og sikre fri ferdsel i naturen er å bevare og fremme muligheten for friluftsliv som en fritidsaktivitet»

Ifølge Haugan (2022), vektlegger KHAT at utvikling og læring må forstås ut fra den kulturelle og historiske konteksten den foregår i. I denne sammenheng ses friluftsliv som et kulturelt hjelpemiddel for å oppnå målet om livsmestring. Informantene fra de tre skolene som vi intervjuet lærere fra, pekte på at skolene hadde en kultur for uteskole. På en av skolene prioriterte ledelsen i tillegg fellestid på å ruste opp skogsplasser i nærmiljøet. Dessuten var det blitt satt av tid i fellestiden til at lærerne skulle besøke skogsplassene. Begrunnelsen var at alle skulle være opplyst om hvilke plasser de kunne bruke for å drive friluftslivsaktiviteter, og hvilke plasser som trengte tid for å gro opp igjen. Dette kan tolkes som engasjement fra ledelsen som del av fellesskapet, og ses som en oppfordring til friluftslivsaktivitet. De lærerne som ønsker å dra nytte av nærmiljøet var altså oppfordret til dette, men måtte ha i bakhodet at dersom uteplassen var mye brukt, måtte skogen få tid til å vokse opp igjen. Dette viser en skolekultur som står sterkt, der friluftsliv både verdsettes og oppfordres til.

Likevel har ikke alle skoler det nødvendigvis slik. Et motargument for å integrere friluftsliv i undervisningen, kan være at elevene går glipp av læring i andre fag. I en tid hvor skolen er svært resultatstyrt, kan det være verdt å vurdere at friluftslivsaktiviteter kan være svært verdifulle for elevers læring på andre områder. Lærerne i vår studie, som koblet friluftsliv til uteskole, hevdet at friluftsliv fremmer læring på en annen måte enn innenfor klasserommets fire vegger. Åsa er en av lærerne som kommenterer dette:

«Jeg har vært veldig opptatt av at det å gå på tur og ha uteskole for enkelte, er noe helt annet enn i klasserommet. Så dem som kanskje sliter litt med å forholde seg til de fire veggene i klasserommet, får vise seg frem på en helt annen måte på tur».

Et annet funn viste at lærere mente friluftsliv kunne bidra til kroppslig læring hos elevene. Kroppslig læring handler om å lære gjennom å bruke kroppen. Ifølge Dahl (2021) kan all læring betraktes som kroppslig læring, siden hjernen også er en del av kroppen (Dahl, 2021, s. 31). Blant annet betraktet lærerne at det å kunne kle seg etter været og å bruke sansene var del av den kroppslige læringen.

Å kle seg etter været, var ifølge lærerne viktig læring elevene kan tilegne seg gjennom friluftsliv. Lærerne vi intervjuet la vekt på at de dro ut på tur i all slags vær gjennom hele skoleåret. Noen av lærerne sa imidlertid at det ble litt mindre tur på vinteren, da det ofte er kaldt, ruskete vær og mer tiltak å ta med seg elevene ut. Her kommer det fram at det kanskje krever mer tid og organisering når man skal ta med seg en elevgruppe ut på tur når det er høst eller vinter. På våren er det kanskje nok å ha på seg lette sko, bukse og jakke, mens på vinteren må det mer nødvendig å ha på varmere klær, dress og ekstra skift i sekken. Det kan tyde på at det krever mer forberedelse og utstyr enkelte deler av året. Frode fra sin side forteller at «Det er spesielt når det er uvær at det er kult å være ute». Han fortsetter: «Hvert fall da du får lært mest om å klare deg selv. Da skal *livsmesteringstanken* fylles, lære å gjøre seg klar for tur, kle på seg, ha på seg riktige klær». Her blir det trukket fram at det er mye læring i det å kle seg når det er uvær også. Å kle seg etter været er ikke bare kunnskap elevene trenger når de er ute på tur, det er også viktig kunnskap elevene har nytte av i hverdagen.

Å bruke sansene var noe annet lærerne så på som positivt med friluftsliv som læringsarena. Når elevene fikk bruke sansene, opplevde lærerne bedre fokus blant elevene. Det opplevdes enklere for lærerne å engasjere, som å plukke søppel, finne en sopp eller å utforske andre ting. Læringen blir, ifølge lærerne, helt annerledes og mer ekte ute i friluftslivet. Dette er fordi at det er noe helt annet å lete etter en sopp, ta og lukte på soppen og kjenne på den, enn å se den på en skjerm. Det ikke like interessant å se på sopp på en Smart Board, som på ekte. Med dette antyder Silje at noe av verdien med å lære ute i naturen, er at elevene får bruke sansene sine. Det ble trukket fram at elevene var mer påskudd og påkoblet, i motsetning til i klasserommet, der det alltid var en håndfull elever som ikke mestret det å følge med. Vi kan derfor antyde at friluftsliv som læringsarena kan føre til bedre fokus og større engasjement blant elevene.

5.4 Risiko og utfordring

Friluftsliv åpner opp, ifølge lærerne, for muligheten til at elever kan lære å håndtere risiko og takle utfordringer, samt å kunne kjenne på mestring og utvikle pågangsmot. Aktivitetene som trekkes frem av lærerne er blant annet å balansere på stokker, klatre i trær, svinge i skogsdisse, finne veien hjem fra tur eller å grille mat på bål. Dette er alle eksempler som innebærer en form for risiko, som å falle, gå seg vill eller å brenne seg. Slike erfaringer kan gi elevene muligheten til å utforske grenser, løse problemer og utvikle ferdigheter og selvtillit, noe som kan være avgjørende for mestring og å utvikle pågangsmot. Ved at lærerne tilrettelegger for friluftslivsaktiviteter, som kan gi elevene muligheter til å utforske og mestre risikofylte situasjoner, bidrar de i å påvirke deres utvikling av å vurdere risiko og ta beslutninger. Ved å tillate elevene å eksperimentere med risiko, kan vi argumentere for at lærerne støtter elevenes læring og utvikling av livsmestring. Dette reflekterer en dypere forståelse av at livsmestring i forhold til risiko ikke bare handler om å ta beslutninger ved farer, men også om å utvikle selvstendighet.

På den andre siden, kan det være en utfordring å legge opp til at elever får utvikle disse evnene, uten å gripe inn for mye. Hva skjer dersom eleven faller ned fra treet han har klatret opp i og brekker armen, fordi at læreren ikke begrenset eleven? Det er sannsynlig at læreren må ta en ubehagelig telefon hjem til foreldrene. Men hvordan skal læreren jobbe mot målet om livsmestring med risiko, dersom lærerne holder elevene i hånden hele tiden? Risiko er ikke risiko dersom den ikke er reell. Forskning viser at i motsetning til det mange tror, er det ikke noe sammenheng mellom risikofylt lek og bruddskader, noe som ofte er et forventet resultat av leking ved store høyder (Brussoni et al., 2015, s. 6443). Det var heller ikke funnet noe evidens på at risikofylt lek fører til flere skader enn ved vanlig lek. Ifølge Kvalnes og Sandseter (2023, s. 40) er realistiske utfordringer hvordan vi lærer å vurdere sjansen for suksess eller fiasko. Dette er i tråd med det vi oppfatter er lærerens syn på risiko. Vi kan derfor argumentere at elevens risikofylte erfaringer gir trening i å håndtere det uforutsette, noe som også samsvarer med ansvaret skolen har, med tanke på arbeid mot livsmestring. Dette er også i samsvar med livsferdigheten WHO (2003) beskriver som kritisk tenkning og handlingskompetanse.

Dessuten beskriver Kvalnes og Sandseter (2023, s. 40) at risikohåndtering krever at elever får vurdere sannsynligheten for suksess eller fiasko selv, basert på den informasjonen de har tilgjengelig, sammenlignet med deres individuelle ferdigheter. Dette er i tråd med det Erik uttrykker om at dersom lærere begrenser elevene, vil de bli svært dårlig til å vurdere farer. Spørsmål som: *hvor høyt opp i treet kan jeg klare å klatre? hvor nær flammene på bålet kan jeg være? og hvor og når går grensene?* er spørsmål elevene selv må vurdere, ifølge denne tilnærmingen. Til tross for risiko, mener lærerne altså at dette er viktig læring for elevene, og at de bør få kjenne på farer. «De som får hoppe og sprette og klatre i trær. Falle og slå seg, og opp igjen. Det var litt vondt, men så er det på an igjen. De går det bra med» (Kari). Slike erfaringer mener lærerne at kan bidra til å fremme livsmestring hos elever. Vi tolker at Kari sin oppfattelse av elever som får erfart og håndtert risiko, er i tråd med litteraturgjennomgangen til Brussoni et al. (2015). Gjennomgangen konkluderte med at

risikofylt lek bidrar til mer fysisk aktive, kreative og sosiale barn. Det ble også indikert at risikofylte erfaringer bidrar til bedre fysisk og sosial helse, sosial kompetanse og motstandskraft. Å tillate at elever får håndtere og vurdere risiko har med andre ord flere fordeler.

I tillegg til muligheten om å håndtere risiko, viser funnene våre at å mestre utfordringer og å utvikle pågangsmot er en essensiell del av lærernes forståelse for livsmestring. Ellinor beskriver dette slik: «Å lære og takle nederlag eller motgang, det at du står opp dagen etter likevel, selv om det var en dårlig dag dagen før. Og at det går over». Hun legger også til å ruste barn innebærer å ruste dem til å tåle og gjøre feil. Vi tolker dette som at elevene må kunne lære det å takle at alt ikke går deres vei, men at dette ikke er verdens ende. Dette handler om at elevene skal lære å innstille seg på at det kommer en ny morgendag, og at en ikke må bli motløs. I likhet med Ellinor, trekker også Åsa frem dette poenget: «Hvis man skal prøve noe nytt så må man tørre å kanskje ikke få det til, og vite hvordan man takler det». Det lærerne nevner, er i stor grad i samsvar med det som beskrives i Overordnet del av læreplanen, gjennom det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

I det tverrfaglige temaet uttrykkes det at elevene skal lære å håndtere både medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vi kan bruke de samme eksemplene som nevnt ovenfor tilknyttet risiko. Når elevene balanserer på stokker eller klatrer i trær, må de håndtere risiko og takle utfordringer som å kunne falle eller komme seg ned trygt. Disse aktivitetene gir også rom for å gjøre feil og lære av dem, slik at elevene kan utvikle en følelse av mestring og pågangsmot. Å lære og navigere i naturen på vei hjem, eller å forberede mat på bål gir også mulighet til å takle motgang og lære å løse problemer i ulike situasjoner. En gjenganger er med andre ord at lærerne ønsker at elevene skal lære å mestre utfordringer, uansett om de er små eller store. Gjennom disse friluftslivsaktivitetene kan elevene blant annet få verdifull erfaring med å håndtere utfordringer og motgang innenfor trygge rammer, noe som kan argumenteres for at kan bidra til å ruste dem til å takle livets utfordringer og fremme deres livsmestring.

En utfordring som læreren/teamet står ovenfor når de skal bruke med friluftsliv som artefakt, er imidlertid at læreren/teamet avhengig av andre komponenter i aktivitetssystemet. Regler som vil være styrende for lærere i forhold til friluftsliv, er for eksempel bålforbud. Dette kan virke direkte inn på aktiviteten båltenning, eller å grille mat på bål. Dermed blir lærerne nødt til å tilpasse sine planer og aktiviteter i samsvar med gjeldende regler og retningslinjer. Regler kan også inkludere å sørge for tilstrekkelig opplæring i for eksempel livredning for de ansatte, samt å ha tilgang til for eksempel førstehjelpsskrin. I denne sammenhengen må altså læreren være i stand til å gjennomføre risikovurderinger for å identifisere potensielle farer og eventuelt iverksette tiltak for å minimere risikoer. Livredningsprøve er et eksempel på et slikt tiltak og et påbud, som er essensielt for skolen som driver med isbading for elevene. Dersom lærere ikke møter kravene om for eksempel godkjent livredningsprøve, kan ikke svømming gjennomføres på grunn av sikkerhetsmessige årsaker. Det vil være opp til skolen om slike kurs blir prioritert eller ikke. Det kreves i tillegg at livredningsprøven avlegges årlig, noe som kan være en økonomisk utfordring.

Andre regler som ikke er knyttet til juridiske lover, men som kan være styrende er regler og retningslinjer utformet av skolen selv. En regel som Åsa, Ellinor og Frode innførte på sitt 2.trinn, var blant annet at spikkekurs var obligatorisk for at elevene skulle få spikke på tur. Regelen var blitt et resultat av en tidligere dårlig erfaring, og de var mer bevisst risikoer tilknyttet friluftsliv. Etter å ha blitt mer bevisste, gjennomførte de en risikovurdering på en slengdisse i skogen, før de hang dem opp på turplassen. Her kom de frem til at treet tålte vekten, men at den svingte ganske høyt. De observerer derfor slengdissen når den tas i bruk av elevene. Dette kan ses som risiko innenfor en ramme, der læreren er tett på dersom noe skulle skje.

Videre kan det oppstå diskusjon dersom det ikke er enighet om hva som er målet og hvordan det eventuelt skal nås. Denne utfordringen kan knyttes til arbeidsdelingen og fellesskapet i aktivitetssystemet. Ifølge Postholm et. al (2022, s. 98), handler arbeidsfordeling om hvordan ansvar, roller og oppgaver fordeles mellom fellesskapet i aktiviteten. Arbeidsdeling er en av nøkkelkomponentene som har påvirkning på hvordan aktiviteter og mål oppnås i KHAT. Mens lærere har en sentral rolle i å planlegge, organisere og gjennomføre friluftslivsaktivitetene, har andre ansatte som assistenter og skoleledere ofte andre oppgaver og roller. Dette vil si at mens læreren har ansvaret for selve undervisningen og veiledningen i friluftslivsaktivitetene, kan for eksempel assistenter eller fagarbeidere bidra med praktisk hjelp eller med tilsyn av elever, organisere utstyr og hjelpe til for at aktiviteten gjennomføres på en god måte. På sin side, kan skoleledelsen bidra med ressurser, utstyr og retningslinjer for hvordan aktivitetene skal foregå. Skoleledelsen vil derfor ha en annen rolle enn lærerne og andre ansatte som er involvert i friluftslivsaktivitetene.

Selv med ulik arbeidsdeling, er idealet at lærerne og skoleledere danner et fellesskap med felles mål. I et masterprosjekt som undersøkte hvordan skoleledere bidro til kvalitetsutvikling på egne skoler, ble det avdekket at skoleledelsen må kjenne personalets behov og utviklingspotensialer (Bråten, 2017, s. 64). Dette funnet fra masterprosjektet understreker den sentrale rollen som skoleledelse spiller i å fremme kvalitetsutvikling på skolene. Ved å erkjenne personalets behov og utviklingspotensialer, kan skoleledelsen legge til rette for et arbeidsmiljø som fremmer trivsel, motivasjon og faglig vekst blant personalet. Med andre ord, krever dette at skoleledelsen anerkjenner verdien av friluftsliv som virkemiddel for å nå målet mot livsmestring. En støttende ledelse gjør det enklere for lærere å integrere friluftslivsaktiviteter i skolen. Med en ledelse som ikke har mulighet eller ikke vil prioritere et slikt opplegg, vil spenningene kunne bremse utviklingen som lærerne ønsker gjennom å bruke friluftsliv som artefakt for å fremme livsmestring. Samtidig kan friluftsliv være krevende for lærerne, i forhold til undervisning innendørs. Å ta elevene med ut krever både ressurser, kunnskaper og god organisering. Det må i tillegg være nok voksne til for å forhindre at farlige situasjoner oppstår. Med flere voksne har lærerne i tillegg større mulighet til å spre gruppen og ikke være samlet helen tiden. Krempig (2020, s. 241) undres om navneendringen til kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* kan bidra til for å senke terskelen for å bruke naturen i kroppsøving. Terskelen kan samtidig antydes å

være lavere dersom lærerne har ressursene. Uten dem er det vanskelig å organisere at en hel klasse kan være ute sammen.

5.5 Hva betyr funnene for oss som nyutdannede lærere?

Funnene våre, som kan oppsummeres med temaene *friluftsliv som risiko og utfordring* og *friluftsliv som allsidig læringsarena*, gir oss innsikt i hvordan vi som nyutdannede lærere selv kan fremme livsmestring hos våre fremtidige elever. På bakgrunn av disse funnene kan vi bevisst tilrettelegge for at elevene skal få trygge, men utfordrende friluftslivsopplevelser der elevene kan lære å vurdere og håndtere risiko. I tillegg kan vi bruke friluftsliv som en arena der elevene kan lære å takle og overvinne motstand. Gjennom å ta disse funnene i betraktning kan vi som nyutdannede lærere utvikle en helhetlig tilnærming til friluftslivsbasert læring som ikke bare fremmer faglig kunnskap, men også støtter elevenes sosiale, emosjonelle og fysiske utvikling, og bidrar til å bygge fundamentet for livsmestring gjennom hele livet.

For at en slik tilnærming skal være mulig, er vi imidlertid avhengig av støtte fra team og ledelse, slik at vi sammen kan utfordre elevene og veilede dem for å kunne mestre sine liv. Keay (2009, s. 244) peker på at det kan være utfordrende for nyutdannede lærere å bruke kunnskapen sin til å påvirke skolen positivt hvis skolekulturen ikke er åpen for påvirkning. Vi må da tørre å utfordre det etablerte systemet og gjøre et forsøk på å endre praksis. Dette krever at vi som nyutdannede lærere er pådrivere for når det gjelder å endre praksis. Ved å henvise til eksisterende forskning, læreplanen i kroppsøving og kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel*, bør vi kunne senke terskelen for å sette friluftsliv mer på timeplanen.

I den nye læreplanen er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring viet god plass. Dette gir oss nyutdannede lærere et signal om at det er behov for endring. De tverrfaglige temaene tar for seg aktuelle samfunnsutfordringer som trengs å rettes fokus på av enkeltmennesker og samfunnet som felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Vi kan se signalet som en anerkjennelse av at elevene trenger ferdigheter og kunnskaper som vil bidra positivt til deres generelle trivsel og velvære, både nå og i fremtiden. Dette betyr at temaet skal få plass i alle fag, inkludert kroppsøving. Friluftsliv i- og utenfor kroppsøving, er en tilnærming lærere kan bruke til å fremme livsmestring hos elever, siden vi gjennom omfattende forskning, vet at utøvelse av friluftsliv kan bidra til å fremme faktorer som er av betydning for livsmestring.

5.6 Hva betyr funnene for elevene?

I denne studien har vi funnet ut hvordan lærere på 2-5.trinn opplever at friluftsliv kan bidra til å fremme livsmestring hos elever. Funnene viser at lærerne opplever at friluftsliv har positiv innvirkning på flere områder av elevenes livsmestring både fysisk, psykisk og

sosialt. Dette er i samsvar med rapporten *Friluftsliv i Norge. Status og historisk utvikling* (Dalen & Oppøyen, 2023) som har samlet informasjon om friluftsliv i befolkningen de siste 50 årene. Rapporten fastslår at det er positive sammenhenger mellom deltakelse i friluftsliv og opplevd helse og livskvalitet (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 4).

Livsmestring og livskvalitet er begreper som kan overlape. Mens livsmestring handler om å forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017), handler livskvalitet imidlertid mer om følelsene individet har rundt velvære i eget liv, noe som kan være viktige faktorer når man skal mestre livet i møte med utfordringer og vanskeligheter (Nes et al., 2021, s. 34). Ved å sette friluftsliv mer på timeplanen, kan vi bidra til at elevene blir mer rustet for livets oppturer og nedturen. Friluftsliv, ifølge våre funn, gir muligheter til være ute i naturen, kjenne frisk luft, oppleve andre lyder og sanse med kroppen, samt mulighet for fysisk aktivitet. I tillegg viser funnene våre at å utøve friluftslivsaktiviteter kan bidra til at elever er sosiale med hverandre, utforsker sammen og blir i stand til å vurdere risiko.

Samtidig ser man tendenser til at det har blitt et større fokus på klær og utstyr i friluftsliv (Meld. St. 20 (2015-2016), s. 23). Gjennom sosiale og økonomiske forskjeller i befolkningen i Norge (Meld. St. 20 (2015-2016), s. 19), er dette noe som blir mer synlig og kan føre til at det blant annet blir et press om å ha «riktig» utstyr og klær av spesifikke «merker». Friluftsliv på skolen er i utgangspunktet en aktivitet og en arena der elever ikke trenger særlig avansert utstyr eller toppkvalitet på turklærne. For barn eller voksne, fins det imidlertid organisasjoner som driver med utlån av utstyr til friluftsliv og annen sport. Dette kan lette terskelen for at elever engasjerer seg i friluftsliv på fritiden. BUA (BUA, u.å.) er et eksempel på en organisasjon som arbeider for at barn og unge skal få mulighet til å prøve flere og varierte aktiviteter. I tillegg kan det hende at skolen har mulighet til å låne ut utstyr til elevene som trenger det, slik at alle elevene har mulighet til å delta på friluftslivsaktiviteter i skolen.

5.7 Avsluttende drøfting

Et interessant poeng at funnene våre i stor grad er preget av en positiv holdning til friluftsliv. Som nevnt tidligere, har vi fokusert på hva som fremmer livsmestring, så det er ikke overraskende at det er mye positivt som blir vektlagt av lærerne. Likevel fører dette til at det kan fremstå som at lærerne og skolene de arbeider på er «perfekte». Dette ble selv påpekt av en av lærerne vi intervjuet, at de ikke er. Til tross for mye positiv tilbakemelding på hvordan lærerne ønsker å fremme livsmestring, er det likevel slik at det er mange utfordringer ved å bruke friluftsliv som artefakt. Hovedsakelig er det ikke artefaktet friluftsliv et problem i seg selv, men faktorer rundt dette. Vi vil derfor påpeke at vi kun har diskutert et utvalg av disse utfordringene, og at alt ikke er rosenrødt, til tross for mange muligheter og et stort potensielt utbytte for elevene.

Et felles funn er imidlertid at skoleledelsen på de tre skolene vi har informanter fra, prioriterer og støtter å ta i bruk natur og nærmiljø for å drive med friluftslivet. Det vil

videre være interessant å se utviklingsmulighetene som finnes på andre skoler, da våre funn viser at elever kan få stort utbytte av friluftslivet. Utbyttet kan ses som faktorer som er av betydning for å mestre livet, og vi har avdekket to temaer som sto spesielt sterkt: 1) friluftsliv som risiko og utfordring og 2) friluftsliv som allsidig læringsarena. Basert på disse resultatene, mener vi det kan være et grunnlag for andre skoler å kunne fremme livsmestring hos elever gjennom å bruke friluftsliv som artefakt, til tross for diverse utfordringer.

6.0 Oppsummering og avslutning

Målet med dette masterprosjektet var å undersøke hvordan lærere oppfatter begrepet livsmestring og å utforske hvilke muligheter som ligger i friluftsliv for å fremme elever livsmestring. Følgende problemstilling ble utformet for å belyse temaet: *Hvordan forstår lærere på 2-5.trinn begrepet livsmestring og hvordan kan friluftsliv bidra til å fremme livsmestring hos elever?*

Ved å undersøke lærernes perspektiver og praksiser knyttet til livsmestring og friluftsliv, ønsker studien å bidra til økt kunnskap om hvordan friluftsliv kan integreres som en ressurs for å fremme elevers livsmestring.

Gjennom å drøfte problemstillingen i lys av kulturhistorisk aktivitetsteori og salutogenese, har vi fått innsikt i hvordan lærere fremmer livsmestring hos elever gjennom å bruke friluftsliv som virkemiddel. Etter å ha drøftet resultatene med utgangspunkt i teori og tidligere forskningslitteratur, vil vi argumentere for at friluftsliv kan bidra til å fremme livsmestring hos elever. At lærerne mener friluftsliv fungerer godt for dette formålet kan være nyttig for enhver lærer som vurderer å ta med elevene sine ut i undervisningssituasjoner eller for «naturen i seg selv». Friluftsliv, ifølge våre funn, skaper en arena der elevene kan være sosiale, oppleve velvære, mestre risiko, utforske og «bare være». I tillegg er friluftsliv en annen arena enn skolen, med litt andre rammer, noe som kan være positivt for elevene som trenger en annerledes hverdag. Friluftsliv kan altså være både en utendørs undervisningsarena, så vel som en fysisk arena for fysisk aktivitet og kroppøving.

Selv om lærerne opplever at friluftsliv er en positiv arena for å fremme livsmestring hos elevene, trekker de også frem kompleksiteten i å implementere friluftsliv på timeplanen. De peker på at skolen i sin helhet spiller inn på hvor stor plass friluftsliv får i skolen. Det blir vektlagt at teamet, skoleledelsen og skolekulturen påvirker i hvilken grad friluftsliv prioriteres i skolen. Likevel beskriver de nasjonale retningslinjene for den norske skolen at det skal være rom for å legge til rette for friluftsliv i skolen, siden det kan være en kilde til glede, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

At lærerne opplevde friluftsliv som et godt virkemiddel for å fremme livsmestring, forsterket våre antagelser om at friluftsliv kan ha mange fordeler for elevene. For videre forskning hadde det vært relevant å inkludere elever, så vel som lærere i forskningen. Da kunne vi fått et elevperspektiv i tillegg til et lærerperspektiv. Ved å involvere elever kunne det tilført en dypere innsikt, siden det tross alt er elevene som står i sentrum av

undervisningen. Videre håper vi at andre vil rette oppmerksomheten mot å bruke friluftsliv som medierende artefakt for å fremme livsmestring, og at terskelen for å drive med friluftslivsaktiviteter i skolen skal bli lavere.

Arbeidet med dette masterprosjektet har vist oss kompleksiteten bak det å skulle skrive en oppgave, samt forske og sette ord på resultatene våre. Vi gikk inn i dette prosjektet med mange ideer, tanker og forventninger og håper at vårt masterprosjekt kan bidra til ny innsikt til feltet og kan oppmuntre til videre forskning på friluftsliv i skolen.

Litteraturliste

Araújo, D., Brymer, E., Brito, H., Withagen, R., & Davids, K. (2019). The empowering variability of affordances of nature: Why do exercisers feel better after performing the same exercise in natural environments than in indoor environments? *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 138-145. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.020>

Bakken, A. (2022). *Ungdata. Nasjonale resultater 2022* (NOVA Rapport nr. 5). NOVA/OsloMet.

Bjørndal, K. & Bergan, V. (2020a). Hvorfor denne antologien? I K. Bjørndal og V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 13-22). Universitetsforlaget.

Bjørndal, K. & Bergan, V. (2020b). Livsmestring – hva kan det romme? I K. Bjørndal og V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-59). Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454.
<https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>

Bråten, A. M. (2017). *Hvordan bidrar skoleledelsen til kvalitetsutvikling?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

BUA. (u.å). *Om oss*. BUA. Hentet 18. mai 2024 fra <https://www.bua.no/om-oss>

- Coon, J. T., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J. & Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor nature environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. *Environmental science & technology*, 45(5), 1761-1772. <https://doi.org/10.1021/es102947t>
- Coventry, P. A., Brown, J. E., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., Breedvelt, J., Gilbody, S., Stancliffe, R., McEachan, R. & White, P. L. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health: Systematic review and meta-analysis. *SSM - Population Health*, 16, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934>
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 31-42). Universitetsforlaget.
- Dalen, H. B. & og M. S. Oppøyen. (2023). *Friluftsliv i Norge: Status og historisk utvikling* (ISBN 978-82-587-1805-2). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/artikler/friluftsliv-i-norge.status-og-historisk-utvikling/_attachment/inline/9165579c-bbec-4b54-9639-574dd0f63398:1a569db021d2c7cba19d4eb7780871c6bc666ac7/RAPP2023-31.pdf
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode: i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 162-177). Cappelen Damm akademisk.
- Det kongelig kirke – undervisning og forskningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug & Co.

Det kongelig kirke – undervisning og forskningsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.

Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2019, 28. februar). *4 faktorer som fremmer barns livsmestring*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
<http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>

Engeström, Y. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Eriksson, M. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiol & Community Health*, 60(5), 376-381. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616>

Fasting, M. L., Høyem, J., Neresen, C. F. & Johansen, B. T. (2023). Friluftsliv og psykisk helsearbeid: Hvordan sosialt friluftsliv, bevegelsesglede og naturnærvær kan bidra til livsmestring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 20(3), 174–186.
<https://doi.org/10.18261/tph.20.3.2>

Friluftslivsloven. (1957). *Lov om friluftslivet* (LOV-2021-05-07-34). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Haugan, J. A. (2013). Kulturhistorisk aktivitetsteori. I R. Karlsdottir og I. Hybertsen (red.), *Læring-utvikling-læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 269-284). Akademika forlag.

Haugan, J. A. (2022). Kulturhistorisk aktivitetsteori. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 277-286). Fagbokforlaget.

Haukeland, P. I. (2020). Friluftslivveiledning og oppmerksomt naturnærvær som livsmestring hos barn og unge. I A. Myska & C. Fikse (red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 167-194). Cappelen Damm Akademisk.

Heimburg, D. V. & Ness, O. (2020). Forord. I A. Myskja og C. Fikse (red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 9-11). Cappelen Damm akademisk.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Høyem, J. & Fasting, M. L. (2019). Kunnskap i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.), *Friluftslivpedagogikk* (s.33-47). Cappelen Damm Akademisk.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kapiszewski, D. & Karcher, S. (2021). Transparency in Practice in Qualitative Research. *Political Science & Politics*, 54(2). 285-291.
<https://doi.org/10.1017/S1049096520000955>

- Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teacher's induction experiences. *European Physical Education Review*, 15(2), 225-247.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09345235>
- Klomsten, A. T. (2022). Livsmestring i skolen. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & Hybertsen, I. D (red.). Grunnbok i pedagogisk psykologi – utvikling, sosialisering, læring og motivasjon (1.utg., s. 377-379). Fagbokforlaget.
- Krempig, I. W. (2020). Friluftsliv og natur som kilde til helse og livsmestring. I K. Bjørndal og V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 238-255). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalnes, Ø. & Sandseter, E. B. H. (2023). *Risky play: an ethical challenge*. Palgrave Macmillan.
- Lahart, I., Darcy, P., Gidlow, C., & Calogiuri, G. (2019). The Effects of Green Exercise on Physical and Mental Wellbeing: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1352.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16081352>
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen* (LIS). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Lindström, M. & Eriksson, B. (2015). *Haikerens guide til salutogenese – helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal akademisk.

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

Miettinen, R. (2005). Objects of activity and individual motivation. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 52-69. http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca1201_5

Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv* (3.utg.). Gyldendal.

Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse?* Universitetsforlaget.

Nes, R. B., Røysamb, E., Eilertsen, M. G., Hansen, T. & Nilsen, T. S. (2021). Livskvalitet i Norge. I *Folkehelse rapporten- Helsetilstanden i Norge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/samfunn/livskvalitet-i-norge/?term=#hvordan-kan-vi-fremme-livskvaliteten>

NESH. (2021, 16. desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Næss, S. & Hansen, T. (2012). Naturelskere og naturbrukere. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(4), 406-427. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-04-02>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslov>

- Postholm, M.B. (2022). Skoleutvikling i et kulturhistorisk aktivitetsteoretisk perspektiv. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.) *Skoleutvikling - i forskning, politikk og praksis* (s. 91-144) Cappelen Damm.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Öhman, J. (2021). Friluftsliv, health and quality of life: About friluftsliv as a method for health. I B. Brügge, M. Glantz, K. Sandell, T. L. Jones, A. Szczepanski, & P. Andersson (Red.), *Friluftsliv explored: An environmental and outdoor teaching approach for knowledge, emotions and quality of life* (s. 203–216). Linköping University Electronic Press.
- Richardson, M., Passmore, H. A., Lumber, R., Thomas, R., & Hunt, A. (2021). Moments, not minutes: The nature-wellbeing relationship. *International Journal of Wellbeing*, 11(1), 8–33. <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i1.1267>
- Roth, W-M. & Lee. Y-J. (2007). "Vygotsky`s Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
- Sandell, K. & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: Reflections from a Swedish outdoorperspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132. <https://doi.org/10.1080/13504620903504065>
- Sigmundsson, H., Ingebrigtsen, J.E. & Dybendal, B. H. (2023). Well-Being and Perceived Competence in School Children from 1 to 9 Class. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032116>
- Sjödin, K., Quennerstedt, M., & Öhman, J. (2023). The meanings of friluftsliv in Physical Education Teacher Education. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2187770>
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U. & Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018* (ungKan3).

Folkehelseinstituttet. https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag profesjonsutvikling forskning*. Gyldendal.

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal og V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-78). Universitetsforlaget.

Sætre, F. (2004). *Friluftsliv i ungdomsskolen etter innføringa av L97*. (Arbeidsrapport nr. 164). Høgskulen i Volda. https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2558055/arb_164.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Thorkildsen, S. L. (2019). Et nytt tverrfaglig tema – sett i lys av skolens oppgave. I K. Ringereide & S. L. Thorkildsen (red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen* (s. 6-13). Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Vestad, L. & Tharaldsen, K. B. (2023, 13. juli). *Har livsmestring plass i skolen?* Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2023/07/13/har-livsmestring-plass-i-skolen/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.

Werner, E. E. (1992). The children of Kauai: Resiliency and Recovery in Adolescence and Adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13, 262-268.

WHO. (2003). *Skills for health*.

https://inee.org/sites/default/files/resources/WHO_2003_Skills_for_health_skills-based_health_education.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Vedlegg 3: Vurdering av forskningsprosjektet fra Sikt

Vedlegg 4: Prosessdokument

Intervjuguide

Å FREMME LIVSMESTRING GJENNOM FRILUFTSLIV

Foreløpig problemstilling:

- Hvordan forstår et utvalg lærere begrepet *livsmestring*, og hvordan tenker de at friluftsliv kan spille en rolle i utvikling av *livsmestring*?
-

Form

- Gruppeintervju 30-60 min
-

Rammesetting

- Uformell samtale 2-5 minutter
 - Informasjon om prosjektet og problemstillingen
 - Bakgrunn og formål for samtalen
 - Forklar hva intervjuet skal brukes til:
 - Utforske hvordan lærere på ulike skoler forstår begrepet livsmestring og hvilke holdninger de har til det
 - Undersøke om lærere tenker at konseptet friluftsliv kan bidra til utvikling av livsmestring
 - Avklar spørsmålet rundt anonymitet og taushetsplikt
 - Spør om deltakerne har noen spørsmål eller om noe er uklart
 - Informer om lydopptaket, sikre at samtykke er gitt
 - Start lydopptak
-

Hvor gammel er dere?

Hvilken utdanning har dere?

Hvor mange år har dere jobbet som lærer?

Har dere studiepoeng i kroppsøving?

Underviser dere kroppsøving?

- Hvor lenge har dere undervist i faget?
-

I opplæringsloven står det at lærere har et danningsoppdrag, og vi skal ruste elevene

- Hva tenker dere inngår i å ruste elever?

- Hvordan kan dere som lærere ruste elevene til å takle utfordringer de møter senere i livet?
- Har den nye læreplanen bidratt til å bevisstgjøre dere om livsmestring?

Hva legger dere i begrepet livsmestring? Hvilke tanker eller assosiasjoner har dere?

- Hva vektlegger dere her?
- Hvilke egenskaper?
- Hvilke ferdigheter?
- Hvilke kunnskaper?

Hvordan tenker dere at dette kan fremmes i skolen?

Er det noen andre arenaer enn klasserommet som kan være hensiktsmessige for å utvikle det dere nevner her?

- Hvilke arenaer er mest hensiktsmessig?

I læreplanen i kroppsøving er et av kjerneelementene *uteaktiviteter og naturferdsel*

- Er det noe dere arbeider med?
 - Hvordan?
- Tar dere elevene med ut på tur?
 - Hvor ofte evt?

Hva forbinder dere med konseptet friluftsliv?

Hvilket forhold har dere til friluftsliv?

- Hvilke følelser?
- Hvis det er negativt, hvorfor? Har du lært noe av det?
- Påvirker det deg som lærer?
- Liker dere friluftsliv som undervisningsaktivitet?

Har dere noen tanker om hvordan man som lærer kan arbeide med livsmestring gjennom friluftsliv i undervisningen?

- Hva legger friluftsliv til rette for at man kan jobbe med?

Hva ser dere for dere som de langsiktige fordelene ved å inkludere livsmestring i skolen?

- For elever?
- Har dere noen tanker om at friluftsliv kan ha fordeler for elevenes psykiske helse?
 - Hva med den fysiske?

Hvordan stiller skolen seg til friluftsliv eller uteaktiviteter?

- Har skolen en kultur som vektlegger friluftsliv?
- Legger skolen til rette for friluftsliv?

- Hvilke muligheter?

Er det noe annet dere vil tilføye eller som dere vil utdype om?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til forskningsdeltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

Friluftsliv for utvikling av livsmestring på barnetrinnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår begrepet livsmestring, og på hvilken måte lærere mener friluftsliv kan bidra til å fremme livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Dette prosjektet er en del av vårt masterprosjekt, der formålet er å undersøke hvordan lærere forstår livsmestring som del av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, og hvordan de tenker friluftsliv kan spille en rolle i utviklingen av livsmestring. Livsmestring er et begrep som nylig er kommet inn i læreplanen og det er derfor mange spørsmål som vekker vår interesse innenfor dette feltet: Hvordan kan man jobbe for å utvikle livsmestring i kroppsøving? Kan man gjøre dette gjennom friluftslivsaktiviteter? Kan det være en overføringsverdi fra det man lærer i friluft til andre arenaer? Vi ser et stort potensial for et masterprosjekt som utforsker det å fremme livsmestring gjennom friluftsliv.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til masterprosjektet vårt ønsker vi å komme i kontakt med lærere i grunnskolen, og gjerne noen som underviser/har undervist i kroppsøving, eller som benytter seg av friluftslivsaktiviteter i undervisningen. Vi ønsker å komme i kontakt med tre lærere på tre ulike skoler, totalt ni lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Vigdis Vedul-Kjelsås og Øyvind Bjerke er masterveileder. Masterprosjektet skrives av Tiril Tresselt og Oda Torgersen Selnes.

Det er frivillig å delta.

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

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet i en gruppe med to andre lærere fra skolen din. Vi estimerer at det vil ta deg ca. 30-60 minutter. Det skal bare gjennomføres et intervju, og det vil tas lydopptak med Diktafon-appen som er en

trygg og sikker lagringsplass for data. Det er mulig at vi tar notater underveis.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være vi som skriver masterprosjektet og våre to veiledere som har tilgang til dine opplysninger.
- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket fra intervjuet vil bli lagret og transkribert gjennom Nettskjema.no/Diktafon-app, en sikker tjeneste for lagring.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene fra datamaterialet vil anonymiseres. Mens alle personopplysninger og opptak fra intervjuene vil bli slettet ved prosjektslutt. Prosjektet avsluttes når oppgaven er godkjent.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterveileder: *Vigdis Vedul-Kjelsås*, vigdis.vedul-kjelsas@ntnu.no, 73 55 89 58
- Vårt personvernombud: *Thomas Helgesen*, thomas.helgesen@ntnu.no, 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Friluftsliv som verktøy for å fremme livsmestring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering av forskningsprosjektet fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2024, 22:26



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
194072

Vurderingstype
Standard

Dato
03.01.2024

Tittel
Master

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig
Vigdis Vedul-Kjelsås

Student
Tiril Tresselt

Prosjektperiode
11.11.2023 - 27.05.2024

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 28.05.2024.

[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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. 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!

<https://meldeskjema.sikt.no/6555c6b6-a647-4141-868e-df0d3eb357a4/vurdering>

Side 1 av 1

Vedlegg 4: Prosessdokument

Vi, Tiril Tresselt og Oda Torgersen Selnes, bekrefter at masterprosjektet er et felles arbeid. Vi bekrefter med dette dokumentet at vi har kommet med likeverdige bidrag gjennom prosjektet. Sammen har vi planlagt, arbeidet med- og gjennomgått masterprosjektet. Dette dokumentet er utarbeidet for å gi en oversikt over vår samarbeidsprosess, inkludert ansvars- og arbeidsfordeling.

Proessen med masterprosjektet har pågått siden høsten 2023. Vi tok en avgjørelse på å skrive oppgaven sammen, siden vi hadde en felles interesse for å utforske livsmestring og hvordan lærere kan fremme livsmestring gjennom friluftsliv. Høsten 2023 la vi grunnlaget for arbeidet med masterprosjektet. Vi utformet en tidsplan og leverte en masterskisse, der vi beskrev, planla og forberedte masterprosjektet. Før masterprosjektet startet for fullt i januar 2024, søkte vi til Sikt og fikk prosjektet godkjent. Vi utformet i tillegg intervjuguiden og informasjonsskrivet til forskningsdeltakerne i fellesskap. Sammen delte vi ansvaret for å rekruttere deltakere til masterprosjektet.

Tidlig januar 2024 startet vi innsamlingen av dataen til masterprosjektet. Det ble gjennomført tre kvalitative gruppeintervjuer på ulike skoler. På de tre intervjuene, vekslet vi på hvem som hadde ansvaret for å lede intervjuene, basert på hvem som hadde rekruttert informantene. Begge stilte spørsmål til informantene underveis i intervjuene. Etter gjennomføringen av hvert intervju diskuterte vi hovedpoeng som kom opp, og delte ideer oss mellom. I etterkant av de tre intervjuene transkriberte vi ett intervju hver og samarbeidet om å transkribere det tredje. Sammen kodet vi de transkriberte intervjuene, analyserte dataen og utarbeidet de fire overordnede temaene for oppgaven.

Våren 2024 arbeidet vi stort sett hver for oss, Tiril i Bergen og Oda i Åfjord. Med jevnlige meldinger, telefon- og videosamtaler, har vi likevel hatt god oversikt over masterprosjektet. En grunn til dette er at alt arbeid med masterprosjektet har foregått i samme dokument. På den måten kunne vi følge opp hva hverandre skrev. Vi hadde på forhånd en samtale om at det skulle være lavterskel å gå inn i hverandres arbeid og rette opp feil eller komme med innspill. Siden vi ikke har møttes mye fysisk, har det vært viktig for oss å ha en plan for arbeidet og fordele ansvar på ulike områder. I tillegg til den mer overordnede tidsplanen for når vi skulle skrive på de ulike delene av oppgaven, lagde vi også en oversikt over hva som skulle bli gjort hver uke. Å ha en slik oversikt gjorde det enklere å fordele ansvarsområder, samtidig som vi med sikkerhet viste at alle nødvendige oppgaver knyttet til masterprosjektet ble gjennomført.

Samtidig er det umulig å dele opp hvem som har gjort hva i ettertid, da vi har vært frem og tilbake, opp og ned i hverandres opprinnelige ansvarsområder og deler av masterprosjektet. Vi har også byttet på hvem som skrev på hvilke deler av masterprosjektet, slik at vi begge har bidratt med hver våre tanker, ideer og innfallsvinkler. Vi har begge revidert og forbedret teksten, og bidratt med innspill på alle

delene av masterprosjektet. Kommunikasjonen med veilederne har i tillegg vært svært bra, noe som har vært til stor hjelp. Med rask respons på e-post og gode råd ved digitale møter, har vi kunnet jobbe godt med tilbakemeldingene.

Selv om det har funket godt å jobbe to personer sammen på en oppgave, har det også bydd på noen utfordringer. Spesielt med tanke på at vi ikke har hatt så mange muligheter til å møttes fysisk. Likevel føler vi at vi har klart å løse det på en god måte, med tanke på at vi har møttes når vi har hatt mulighet, og har hatt jevnlig kommunikasjon via meldinger, telefon- og videosamtaler. Vi har hjulpet hverandre i masterprosessen gjennom å ha diskutert og reflektert i fellesskap, stilt spørsmål til hverandre, adressert utfordringer og muligheter. Alt i alt føler vi at gjennom godt samarbeid har vi klart å ende opp med et ferdig produkt som vi er stolte over.

Etter mye hardt arbeid står vi nå ved mållinjen. Gjennom prosessen med å skrive masterprosjektet har vi lært mye, både om akademisk skriving og det temaet vi har valgt for vårt masterprosjekt. Vi føler oss stolte over å ha fullført et ferdig masterprosjekt som vi begge har like stort eierskap til.

- Tiril Tresselt og Oda Torgersen Selnes

