



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave I
kroppsøving. Grunnskolelærer 1.-7. trinn
MGL360M-1

Semester: Vårsemester
År: 2023

Forfatter: Anders Bellesen

Veileder: Eva Leibinger

Tittel på masteroppgaven: Hvilke erfaringer og oppfatning har kroppsøvingslærere om friluftsliv og hvordan påvirker det deres friluftslivsundervisning? En kvalitativ studie om kroppsøvingslærerens friluftslivsundervisning under LK20 i barneskolen.

Engelsk tittel: What perceptions and experiences do physical education teachers have about friluftsliv and how does it affect their friluftsliv teaching? A qualitative study on the physical education teacher's friluftsliv teaching during LK20 in elementary school.

Emneord: friluftsliv, personlig oppfatning,
egen erfaring, fagfornyelsen, rammefaktorer

Antall ord: 25 856

+ antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 01/06-23

dato/år

Forord

Når siste punktum i denne oppgaven settes markeres avslutningen på et fem år langt studie. Gjennom mine fem år på UIS kan jeg se tilbake på fem gode år med en flott klasse og mange nye venner. Masteroppgaven har krevd mye og det skal bli godt å være ferdig. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk muligheten til å skrive master om noe som interesserer meg, som også gjorde at motivasjonen for å skrive oppgaven ikke forsvant helt. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått økt min kompetanse innenfor friluftsliv som jeg gleder meg å ta i bruk i egen praksis.

Jeg vil først og fremst gi min største takk til min veileder Eva Leibinger. Hadde det ikke vært for hennes faglige kompetanse, evne til å veilede og ikke minst evne til å stille kritisk spørsmål til det som ble produsert i master oppgaven, kan jeg med sikkerhet si at jeg ikke hadde kommet i mål med oppgaven til sommeren. Gode tilbakemeldinger i veiledningene har hjulpet meg fremover i oppgaven når det trengtes.

Så vil jeg takke mine to studiegrupper. Først vil jeg takke Sara Bellesen og Lena Gloppen som klarte å holde meg fokusert og effektiv slik at jeg faktisk fikk brukt timene jeg arbeidet med oppgaven effektivt. Sjansen for å stille med en ferdig master oppgaven til sommeren ville sannsynligvis ikke skjedd hadde det ikke vært for dem.

Videre vil jeg også takke min andre studiegruppe Sondre Tendeland, Bjørnar Krisitiansen, Peter Sundberg og Marin Holen. Skal ærlig si at effektiviteten i denne gruppa ikke var like god, men med en del sløsing av tid og gøye meningsløse samtaler hjalp meg å holde hode kaldt i disse seks månedene uten at masteren tok overhånd.

Avslutningsvis vil jeg takke informantene som deltok i studien. Deres unike innspill angående friluftsliv har ikke bare bidratt til masteroppgaven, men også bidratt til å øke min kompetanse i friluftsliv. Det jeg har lært av informantene er noe jeg ønsker å ta med meg videre og bruke i min egen praksis når jeg starter å jobbe etter sommeren.

Sammendrag

Gjennom årene har friluftsliv fått et konstant økende fokus gjennom norske læreplaner. Størst søkelys har friluftsliv fått med introduksjonen av LK20 som inneholder kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, samt tverrfaglig tema bærekraftig utvikling.

Som følger av et økende søkelys på friluftsliv blir det i denne oppgaven sett nærmere på lærerens egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv og hvordan det påvirker deres friluftslivsundervisning. Derfor er det tatt utgangspunkt i Goodlad (1979) sin læreplan teori for å se på hvordan egne erfaringer og oppfatninger påvirker hvordan lærere oppfatter læreplanen som igjen påvirker hvordan de praktiserer friluftslivsundervisning.

Studien følger en fenomenologisk tilnærming som prøver å forstå et sosialt fenomen ut ifra informantenes egne perspektiver. Det er brukt en kvalitativ forskningsmetode bestående av et individuelt semistrukturert forskningsintervju av fire informantene fra samme skole. Utvalget består av et tilgjengelighetsutvalg. Datamaterialet har blitt bearbeidet med Braun og Clark (2006) sin tematiske analyse.

Resultatet viser at egne erfaringer og oppfatning påvirker informantenes friluftslivsundervisning. Hver enkelt informant viser sammenheng mellom deres egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv og slik de praktiserer friluftslivsundervisning. Det er viktig å påpeke at resultatet mellom deres egne erfaringer og oppfatninger og hvordan de praktiserer friluftslivsundervisning er individuelt gjeldende til den enkelte informanten som følger av deres unike erfaring og oppfatninger. Resultater viser også at flere elementer enn egne erfaringer og oppfatninger bidrar til informantenes friluftslivsundervisning. Gjennom analysearbeid har det fremstått at også fagfornyelsen og rammefaktorer bidrar til informantenes friluftslivsundervisning. Rammefaktorer med spesielt fokus på organisering og tidsbruk viser seg å være avgjørende for hvordan informantenes friluftslivsundervisning blir seende ut.

Innholdsfortegnelse

Forside	0
Forord	1
Sammendrag	2
1 Introduksjon	5
1.1 Bakgrunn for valgt tema	5
1.2 Formål med oppgaven	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.4 Begrepsavklaring	8
2 Teori.....	10
2.1 Friluftslivets verdigrunnlag	10
2.2 Goodlads læreplan teori.....	14
2.3 Friluftslivets historie i norsk skole.....	15
2.4 Tidligere studier knyttet til friluftsliv i norsk skole	20
3 Metode	25
3.1 Fenomenologi	25
3.2 Forforståelse	26
3.3 Metodisk fremgangsmåte	27
3.3.1 Intervju.....	27
3.3.2 Intervjuguide	28
3.4 Utvalg.....	28
3.4.1 Utvalgskriterier	29
3.5 Datainnsamling	30
3.5.1 Pilotintervju.....	30
3.5.2 Gjennomføring av intervju.....	30
3.6 Data behandling	31
3.6.1 Transkripsjon	32
3.6.2 Analyse	33
3.7 Studiens validitet og reliabilitet	40
3.7.1 Validitet	40
3.7.2 Reliabilitet.....	40
3.7.3 Generalisering	41

3.8	Forskningsetiske vurderinger.....	43
3.8.1	Forskningsetikk.....	43
3.8.2	Samsvar med SIKT retningslinjer	47
4	Funn og diskusjon.....	48
4.1	Lærerens kompetanse.....	49
4.1.1	Oppsummering.....	58
4.2	Fagfornyelsen	59
4.2.1	Oppsummering.....	65
4.3	Rammefaktorer	66
4.3.1	Oppsummering.....	74
4.4	Hvordan påvirker informantenes friluftslivsundervisning?.....	74
4.4.1	Oppsummering.....	79
4.5	Metodisk diskusjon	80
5	Konklusjon.....	82
6	Videre forskning.....	83
7	Litteraturliste	84
8	Vedlegg.....	90
8.1	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	90
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	92
8.3	Vedlegg 3: Førsteutkast koding	95
8.4	Vedlegg 4: Andreutkast koding	95

1 Introduksjon

Ordet friluftsliv ble først nevnt i norsk læreplan i normalplanen 1939 (N 39) (Abelsen et al., 2019, s. 40). Allikevel har det vært stor variasjon i hvilken grad friluftsliv kommer til syne i læreplaner og derfor også ulik grad av hvordan friluftsliv blir brukt i undervisning. Så skjedde det noe, ved introduksjonen av kunnskapsløfte 2020 (LK20) ble vi introdusert for kjerneelementene. Tre ulike kjerneelementer som står sentralt i kroppsøvfingsfaget som kan bli sett på som selve målsetningen til faget om hva elevene skal gjennomgå og lære i undervisningen for å fremme til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et av disse kjerneelementene er uteaktiviteter og naturferdsel. Ut ifra beskrivelsen av kjerneelementet blir det synliggjort at friluftsliv ikke lengre bare er et begrep som elevene skal være kjent med, men nå skal friluftsliv ha en sentral rolle i kroppsøvfingsfaget for elevers læring.

Det er nettopp resultatet av dette som vil bli sett nærmere på i denne oppgaven. Hvilken effekt har LK20 med endringer som introduksjonen til kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel hatt på friluftslivundervisning i skolen? Dette oppgaven ser nærmere på friluftsliv gjennom kroppsøvfingslærernes øyne om hvordan de nå oppfatter friluftsliv, tolker læreplanen og hvordan dette påvirker friluftslivundervisning.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Bakgrunnen for valget at dette temaet kan i beste fall beskrives som personlig interesse, både basert på mine egne gode erfaringer, men også basert på andre folks manglende erfaring. I løpet av mine grunnskole år fikk jeg delta på mange friluftsliv turer utenom ordinær skoletid og mye friluftslivundervisning i ordinær kroppsøvfingsundervisning. Dette har ikke bare gitt masse gode minner, men også gitt meg et kjærlig forhold både til naturen selv og de utallige mulighetene av ting å gjøre som finnes i naturen. Uheldigvis er mine gode erfaringer med friluftsliv i grunnskolen en sterk kontrast til andre bekjentes erfaringer med friluftsliv i grunnskolen. En rekke av mine bekjente har ikke et like godt forhold til natur og friluftsliv og begrunnelsen som kom frem blant samtlige var at: manglende erfaringer med friluftsliv og naturopphold som barn både i og utenfor skolen gjort at de aldri fikk noe særlig relasjon til naturen. Dette begynte min nysgjerrige interesse om hvordan friluftsliv i skolen kunne oppleves så forskjellig.

Ifølge læreplanverket 06 (LK06) er friluftsliv en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. LK06 sier også at det er viktig å gi barn forutsetninger for å kunne ferdes og oppholde seg i naturen. Derfor kan det ut ifra LK06 beskrivelse sies at friluftsliv burde ha en stor rolle i kroppsøvingfaget.

Det at jeg var så heldig i motsetning til andre gjenspeiles tydelig gjennom flertalls studier som ser på friluftsliv sin rolle i skolen før LK20 fant sted. Ulike studier legger frem problemer eller utfordringer angående friluftsliv i skolen som har bidratt til at friluftsliv ikke ble praktisert slik det burde blitt ut ifra beskrivelsen i LK06. Fellesnevneren blant disse studiene er at friluftsliv av ulike grunner lett blir nedprioritert slik Aadland et al., (2009); Abelsen et al., (2018); Engelsen, (2014) viser til. Det finnes flere faktorer for hvorfor friluftsliv ble nedprioritert, men de tydelige faktorene er fagets omfang bestående av kun to undervisningstimer i uka, læreres manglende erfaring og lite kjennskap til kompetansemål gjør det lett for å nedprioritere friluftslivundervisning (Engelsen, 2014, s. 3).

«Forskning på friluftsliv i skolen og kroppsøving etter LK06 avslører at utøvende praksis i skolene ikke er synkront med intensjonene i læreplanen» (Olsen et al., 2019, s. 408). Dette har gitt grunn for å håpe at LK20 gir friluftsliv en lenge ventet oppgang. Den tidligste forskningen på friluftsliv i LK20 påstår at dette faktisk kan bli tilfellet. «Vi mener at både overordnet del og kjerneelementet om naturferdsel gir godt grunnlag for å løfte naturopplevelse og elevens forhold til natur som gjenstand for progresjon og utvikling» (Abelsen et al., 2018, s. 47).

1.2 Formål med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å ta utgangspunkt i kroppsøvingslærerens egne erfaringer og oppfatninger av friluftsliv for å se hvordan det påvirker deres friluftslivsundervisning. Dette gjøres på bakgrunn av at det kan fremstå store ulikheter både mellom kroppsøvingslæreres erfaringer og oppfatning av friluftsliv og hvordan hver enkelt kroppsøvingslærer tolker beskrivelsen av friluftsliv slik det fremstår i LK20. Derfor vil det med utgangspunkt i Goodlad (1979) sin læreplan teori bli sett på hvordan den oppfattede læreplan kan fremstå ulikt fra den formelle læreplan i tillegg til hvordan den oppfattende læreplan kan bidra til ulikheter i oppfatning blant hver enkelt kroppsøvingslærer. Hensikten er å belyse hvordan friluftsliv praktiseres i kroppsøvingfaget med utgangspunkt i den enkelte informantens erfaringer og oppfatning av friluftsliv. Dette kan også bidra til å gi en indikasjon om det har skjedd endring

mellom slik kroppsøvlingslærerne oppfatter og praktiserer friluftsliv i dag under LK20 i forhold til hva forskningen fremlegger om friluftsliv under LK06.

Uten å bli fremlagt som en hypotese er håpet i denne studien å se at friluftsliv har fått en form for større prioritet i kroppsøvlingsfaget nå i dag med LK20. Det kan innebære mer friluftslivs kompetanse blant kroppsøvlingslærerne, større del av kroppsøvlingsfaget blir brukt til friluftsliv eller bedre kjennskap til kompetansemålene som angår friluftsliv.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som følger av innledningen har følgende problemstilling i denne studien blitt utformet:

Hvilke erfaringer og oppfatning har kroppsøvlingslærere om friluftsliv og hvordan påvirker det deres friluftslivsundervisning?

Med utgangspunkt i problemstillingen er det noen merknader som en bør gjøres oppmerksom på. Det inkluderer at denne studien kun involverer kroppsøvlingslærere på barneskolen (1.-7. trinn). Det inkluderer også at hele studien tar for seg kroppsøvlingslærerens oppfatning, det vil si at hvordan friluftsliv oppfattes vil bli svart på ut ifra hva kroppsøvlingslærere selv tenker, altså ikke hva den formelle læreplan sier. For å hjelpe til å besvare problemstilling har det blitt utformet tre forskningsspørsmål som blir avgjørende for å kunne trekke en konklusjon til problemstillingen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan oppfatter informantene friluftsliv?
- Hvilke erfaringer har informantene med friluftsliv?
- Hvordan praktiserer informantene
- friluftslivsundervisning?

Disse tre forskningsspørsmålene bidrar til først å kunne si noe om hva kroppsøvlingslærere tenker om friluftsliv og hvilke erfaringer de tar med seg inn i skolen, det blir selve grunnlaget for å kunne forstå hvordan de praktiserer friluftsliv i deres friluftslivsundervisning. Ved å få svar på disse forskningsspørsmålene kan det muligens indirekte ha bidratt til å kunne se forskjeller eller likheter med forskningen gjort innenfor friluftsliv under LK06.

Valg av problemstilling

Det var hovedsakelig to ulike faktorer som bidro til valgt problemstilling. Det var et ønske om å se på kroppsøvingslærernes egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv fremfor læreplanens egne beskrivelser og rammer. Det var også et ønske om å se hvordan fagfornyelsen kan ha påvirket kroppsøvingslærernes forståelse for friluftsliv i skolen, samt hvordan dette kan ha påvirket deres undervisningspraksis. Valgt problemstilling tillater å finne ut av begge disse ønskene.

1.4 Begrepsavklaring

Slik studiens problemstilling er formulert bygges det på kroppsøvingslærers oppfatning.

Oppfatning innebærer måten å forstå noe på, altså en tolkning (NAOB, u.å.). Hvordan samme fenomen oppfattes, kan fremstå ulikt fra individ til individ.

Friluftsliv

Friluftsliv defineres som følger: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18 (2015-2016) Friluftsliv). Spesifikt for denne oppgaven blir friluftsliv operasjonalisert på følgende måte: 1) Friluftsliv tilhører noe som skjer på fritiden. 2) Opphold og fysisk aktivitet i alt som fremstår som natur er friluftsliv. Fremstår som natur kan best bli beskrevet som at uavhengig av hvilken aktivitet en tar del i dersom man er omringet av natur og derfor har mulighet til å få en naturopplevelse av det man gjør kan det beskrives som friluftsliv. 3) Miljøforandring. Miljøforandring i denne sammenheng innebærer å ha et større søkelys på bærekraftig utvikling og sporløs ferdsel gjort at normen i naturen den dag i dag innebærer et spesielt fokus til å ta hensyn og vise respekt til naturen. Det vil altså si at denne oppgavens operasjonalisering av friluftsliv innebærer å være omgitt av natur, innenfor den enkelte persons egen fritid, samtidig som det vises hensyn og respekt ovenfor naturen.

Kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel

Først i LK20 blir vi introdusert for kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel.

Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Slik kjerneelementet bli beskrevet viser sterk sammenheng med stortingsmeldingen som definerer friluftsliv (Meld. St. 18 (2015-2016) Friluftsliv), men allikevel kan det oppfattes ulikt

på et individuelt plan. Slik forsker oppfatter kjerneelementet består i stor grad av slik friluftsliv defineres, men med en vesentlig forskjell, det inngår i en skolesammenheng. Det vil altså si at i motsetning til friluftsliv som finner sted på fritiden, finner kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel sted i skolen. Altså vil kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel defineres som «friluftsliv i regi av skolen». Det kan være friluftsliv i eller utenfor ordinær skoletid, lærer- eller elevstyrte aktiviteter, osv. Poenget er at kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel er friluftsliv som finner sted i en skolekontekst.

Kroppsøvingslærer

I denne oppgaven operasjonaliseres en kroppsøvingslærer som en lærer (ikke vikar) som har hatt undervisning i kroppsøving etter innføringen av LK20. Dette gjøres spesifikt med den hensikt at deltakerne i denne studien da skal ha gjennomgått undervisning som angår friluftsliv etter innføringen av LK20. «Kravet til deltakerne er dermed at de har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å beskrive og forstå» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Dermed kan forsker ha en forventning til at deltakerne i studien har noe kunnskap og erfaring om fenomenet som blir forsket på. Det er nettopp deres egen oppfatning og erfaring med friluftsliv og friluftslivsundervisning i skolen etter innføringen av LK20 som gjør dem relevante for denne studien.

2 Teori

For å besvare problemstillingen er det relevant å legge frem ulike teoretiske perspektiver. Det begynner med en redegjøring av friluftslivets verdigrunnlag for å kunne forklare hvorfor friluftsliv har slikt et stort fokus i den norske skole den dag i dag. Videre blir det tatt for seg Goodlad (1979) sin læreplan teori som legger frem den oppfattede læreplan og den gjennomførte læreplan som blir gjengående gjennom hele studien. Avslutningsvis blir det gjennomgått friluftslivets læreplanhistorie for å gi et tilbakeblikk på hvordan friluftsliv har endt opp dit det er i dag, samt et innblikk i de siste endringene fra LK06 til LK20 for å se på hva som er annerledes i gjeldende læreplan.

2.1 Friluftslivets verdigrunnlag

Det vil bli sett nærmere på hvilke positive verdier som kommer med friluftsliv og friluftsliv sin sammenheng med skolens formål. Det innebærer å gå i dybden for å kunne skape en forståelse for hvorfor friluftsliv er så viktig at gjennom hver læreplan så får friluftsliv et økende fokus. Først vil det bli fremlagt en fordypning av hva de positive effektene i friluftsliv innebærer, deretter vil det være en gjennomgang av hvordan disse positive effektene samsvarer med skolens formål.

Friluftslivets positive verdier

Friluftsliv har veldig mange positive verdier, derfor vil det begrenses til å legges frem en del av dem som forsker anser å ha større betydning.

Tordsson og Vale (2013) sin litteraturstudie poengterer at naturmøtet er av meget stor verdi for barn og deres utvikling. De positive effektene anses som nærmest altomfattende, det inkluderer blant annet kroppslig, helsemessig, sosialt, følelser, tilhørighet, identitetsskaping og konsentrasjonsevne (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16; Tordsson & Vale, 2013, s. 1). I stortingsmeldingen *friluftsliv – en kilde til helse og livskvalitet* sies det at samhandling mellom fysisk aktivitet og naturopplevelse gir friluftsliv unike verdier for den enkeltes fysiske og psykiske helse (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16). Ferdsel i naturen bidrar til å dempe stress og bekymringer og bedre effekt på sinnstilstanden (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16). I tillegg til alle disse positive effektene som følger av opphold i naturen må det ennå tas i betraktning at naturen selv stimulerer til fysisk aktivitet og lek, som bidrar til positiv utvikling av

barn og unges motoriske ferdigheter (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16). Moen et al. (2018) mener at det å ta i bruk friluftsliv, vinteraktiviteter og andre alternative bevegelsesaktiviteter, bidrar til gode bevegelseserfaringer for flere enn bare idrettsaktive elever.

Abelsen og Leirhaug (2017) sin artikkel om empiriske studier av friluftsliv i norsk skole legger frem en rekke studier og hvilke positive verdier som kommer av friluftslivundervisning. Gjennom studiene Abelsen og Leirhaug (2017) tar utgangspunkt i, påstår de at de opplevelser og læringsutbytter som hyppigst løftes frem av elever er spesielt tilknyttet sosial tilhørighet og gevinst av samarbeid og samhandling (Gøtz, 2014, s. 81; Sølvik, 2003, s. 131). Inkluderte observasjonsstudier i Abelsen og Leirhaug (2017) sin studie viser en praksis der elevers medvirkning bli synlig, i tillegg til at elever anerkjenner hverandre gjennom frilek.

Abelsen og Leirhaug (2017) viser også til at elevene verdsetter undervisning der de blir delaktige og ansvarliggjort. Allikevel er tilfelle at elever uttrykker at de har liten erfaring med medbestemmelse og valgfrihet, men dersom de får muligheten til undervisning som inkluderer medvirkning kan det legge til rette for autonom motivasjon, trivsel, initiativ, meningsfulle opplevelser og engasjement (Mikkelsen, 2013, s. 3). Dermed konkluderer Abelsen og Leirhaug (2017) med at elevene har lite erfaring med medbestemmelse i skolen, men de kunne tenkt seg mer av denne typen undervisning. «Medvirkning og valgmulighet virker å generere positive opplevelser og likeverdighet på tur og større motivasjon for både forberedelser og det som skjer underveis» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25). Backman (2011) påpeker at vektlegging av friluftsliv med fordelene som har blitt presentert fremmer elevenes utvikling av likeverd og demokratiske holdninger.

Det å drive med læring og opphold i naturen bidrar også til danning (Gurholt, 2010; Jordet, 2007, s. 315; Østrem, 2021, s. 24). Læreplanens langsiktige mål bruker element av danning og verditenkning (Østrem, 2021, s. 30). Ifølge Østrem (2021) kan eksempler på slike mål med dannelsesmoment vises gjennom kompetansemål som: «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen» og «gjennomføre overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Friluftslivets samsvar med skolens formål

Abelsen et al. (2018) presiser at friluftsliv blir viktig også i framtidens skole så lenge det har støtte i skolens målsetninger. Dette kan ses i lys av skolens samfunnsmandat. Skolen har et samfunnsmandat som innebærer at skolen har fått et oppdrag av samfunnet (Utdanningsnytt, 2019). Oppdraget er å lære elevene de holdninger og verdier som er representert i læreplanen, fordi det er de holdninger og verdier samfunnet ønsker at borgerne skal ha (Utdanningsnytt, 2019).

Gjennom LK20 oppsummeres formålsparagrafen slik: «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Det innebærer at siden friluftsliv har fått slikt et stort fokus i LK20 med kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel må de positive effektene av friluftsliv samsvare med og fremme de verdiene som ønskes av det norske samfunn nå. Friluftsliv ville ellers ikke hatt et stort fokus i LK20 dersom læringsutbytte av friluftsliv ikke bidrar til samme verdier som læreplanen vektlegger.

Mange av de positive verdiene i friluftsliv viser samsvar med LK20 sine tverrfaglige tema, noe som ikke er forunderlig ettersom temaene skal kunne inngå i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020). De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Ifølge stortingsmeldingen *Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet* Ønskes det å bruke friluftsliv, som et virkemiddel i møte med fremtidens utfordringer (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016). Eksempelvis kan friluftsliv være en inngangsbillett for elevene til å lære om og fremme sporløs ferdsel, bærekraftig utvikling, medbestemmelse, livsmestring, osv.

Ifølge handlingsplanen til Klima- og miljødepartementet (2018) gir friluftsliv et økt søkelys på bærekraftig utvikling som innebærer å ta vare på jorda og dens ressurser. Dette samsvarer direkte med tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* hvor elevene skal lære at «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Ifølge Abelsen et al. (2018) bidrar friluftsliv til refleksjon over menneskets forhold til natur, som samsvarer med opplæringens verdigrunnlag at elevene skal utvikle «respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Både Abelsen og Leirhaug (2017) og Abelsen et al. (2018) legger frem sosiale aspekter som en sentral del av friluftsliv. I læreplanens prinsipper for læring, utvikling og danning blir det presentert at skolen skal støtte og bidra til elevers sosiale læring og utvikling, fremme kommunikasjon og samarbeid, søke løsninger i fellesskap, utvikle evnen til medbestemmelse og medansvar og ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 10).

LK20 legger søkelys på danning der hver enkelt elev skal få utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Relevant for friluftsliv ser vi disse formuleringen i LK20 sitt dokument:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø (...) Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen (...) Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Det har blitt fremlagt at mange av de ulike positive effektene til friluftsliv har samsvar med dagens læreplan, allikevel kan det også støttes opp under formålsparagrafen som blant annet har følgende sammenheng med friluftsliv positive verdier:

«Respekt for menneskeverdet og naturen (...) fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (...) å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartronge (...) lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1999, § 1-1).

Siden formålsparagrafen er lovfestet vil ikke fremtidens læreplan kunne vike unna å skulle fremme disse verdiene, med mindre opplæringsloven endrer seg. Derfor gir det grunn til å tenke at friluftsliv ikke vil ha en minskende rolle i skolen i noe nær framtid siden friluftslivets verdier samsvarer med læreplanens verdier. Lærerne er også forpliktet til å tilrettelegge undervisningen i

samsvar med læreplanen (Opplæringslova, 1999 § 2-3). Dermed kan ikke lærerne unngå friluftslivsundervisning som følger av det er nedskrevet i læreplanen og dens kompetansemål i kroppsøvningsfaget.

2.2 Goodlads læreplan teori

Fra tankegangen om hva læreplanen skal inneholde til hvordan undervisningen oppleves er en lang vei. Goodlad (1979) utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplan ide til virkeliggjort læreplan i klasserommet (Imsen, 2010, s. 194). begrepsapparatet består av 1) Ideologiske læreplan 2) formelle læreplan 3) oppfattede læreplan 4) gjennomførte læreplan 5) erfarte læreplan (Goodlad, 1979, s. 60; Imsen, 2010, s. 195). Ikke alle delene av Goodlads begrepsapparat er like relevante for oppgaven, derfor blir det sett nærmere på det som fremstår som relevant.

Den ideologiske læreplanen tar for seg hva læreplanen er ment å være. Det innebærer noen idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være (Goodlad, 1979, s. 60; Imsen, 2010, s. 195). Hvordan den ideelle læreplanen er ment å se ut kan variere ut ifra hva som vektlegges når læreplanen lages, det kan være lærestoff, arbeidsmåter eller andre grunnleggende perspektiver (Imsen, 2010, s. 195).

Den formelle læreplanen tar for seg læreplanen som er offentlig vedtatt (Goodlad, 1979, s. 61; Imsen, 2010, s. 195). Den formelle læreplanen inneholder elementer som signaliserer hva som er ideen bakom (Imsen, 2010, s. 195). Det vil si at læreplanens skriftlige dokument skal signalisere ideene som *den ideologiske læreplan* ønsker å vektlegge.

Med læreplanen som et skriftlig vedtatt dokument må vi se nærmere på *den oppfattede læreplanen*. Det som er vedtatt i læreplanen trenger ikke å oppfattes slik det står skrevet av leser (Goodlad, 1979, s. 61). Det er slik at læreplanen i stor grad kan oppfattes ulikt av ulike aktører (Goodlad, 1979, s. 62; Imsen, 2010, s. 195). Ulike aktører trenger ikke å være begrenset til grupper som lærer og foreldre, men kan også oppfattes ulikt blant lærere innad. Siden læreplanen er et produkt av ulike interesser gir det plass for mye tolkning (Imsen, 2010, s. 196). «Dette er i høy grad tilfelle med norske læreplaner, og det fører til at det kan være nokså stor forskjell på hvordan lærere oppfatter læreplanen» (Imsen, 2010, s. 196). Læreres tolkning av læreplanen påvirkes i stor grad av deres egne erfaringer som lærere, holdninger til undervisning og tolkning av muligheter til å gjennomføre læreplanen i praksis (Imsen, 2010, s. 196).

For å knytte dette til denne studien innebærer det hvordan informantenes egen friluftsliverfaring, undervisningskunnskap, oppfatning av friluftsliv og hvilke muligheter de klarer å se for seg påvirker hvordan informantene praktiserer friluftslivsundervisning.

Dette tar oss videre til *den gjennomførte læreplanen*. Den gjennomførte læreplanen er det som skjer i undervisningen (Imsen, 2010, s. 196). Lærerens planlagte undervisning følger deres tolkning av læreplanen, men det er sjeldent undervisningen går som planlagt (Imsen, 2010, s. 196). Dermed kan det som oppfattes å undervises i klasserommet variere fra det som faktisk undervises (Goodlad, 1979, s. 62). På denne måten er også den gjennomførte læreplan en oppfatning fordi det kun er en tolkning eller erfaring for den som er til stede i undervisningen (Imsen, 2010, s. 196). Dermed kan undervisningen også oppfattes sterkt ulikt fra lærerens perspektiv og elevens perspektiv (Imsen, 2010, s. 196).

I denne studien blir det sett nærmere på kroppøvlingslærernes egen erfaring og oppfatning av friluftsliv og hvordan dette påvirker deres friluftslivsundervisning. Dermed vil resultatet fra forskningsintervjuene hovedsakelig ta utgangspunkt i den oppfattede læreplan, men også videreføre dette til deres undervisningspraksis som tilhører den gjennomførte læreplan.

For å gi et tydeligere bilde av hvordan Goodlad (1979) sin læreplan teori trinnvis går fra lærernes egne erfaring og oppfatninger til deres undervisningspraksis kan det beskrives slik: Oppfatning av læreplanen påvirker hvordan informantene praktiserer friluftslivsundervisning, men oppfatning av læreplanen blir påvirket av informantenes personlige erfaring og oppfatning av friluftsliv. Dermed innebærer forløpet at informantenes personlige erfaring og oppfatning av friluftsliv påvirker hvordan informantene oppfatter friluftsliv i læreplanen, som igjen påvirker hvordan de praktiserer friluftslivsundervisning.

2.3 Friluftslivets historie i norsk skole

Begrepet friluftsliv går langt tilbake i norsk læreplan. Derfor vil det bli sett nærmere på friluftsliv i læreplanene gjennom årene for å se på hva som har bidratt til at friluftsliv har fått slikt et stort søkelys i dagens læreplan.

Normalplanen 1939

Ordet friluftsliv ble først nevnt i norsk læreplan i normalplanen 1939 (N 39) (Abelsen et al., 2019, s. 40). På denne tiden var friluftsliv bare et løst ord i læreplanen heller enn et begrep. Slik

Haslestad (2000) beskriver det, var dette på ingen måte godt nok forsøk dersom hensikten var å få friluftsliv inn i skolen, ettersom det var ingen krav til friluftsliv i undervisningen slik ordet ble nevnt. Selv om friluftsliv først ble nevnt i N 39 påstår Haslestad (2002) at friluftsliv i norsk skole har eksistert enda lengre. Haslestad (2002) sier at friluftsliv som opplevelse rettet mot aktiviteter i natur oppstod på slutten av 1800-tallet med inspirasjon hentet fra sentrale deler av Europa. Videre hevder Abelsen og Leirhaug (2017) at selv om friluftsliv ikke fant sted i norsk læreplan, har både opplæring og undervisningen som oppfatter aktivitet, læring og opphold i natur allerede fra tidlig 1900-tallet funnet sted i norsk skole. Augestad (2003) påpeker at bruk av natur, som bygger på friluftslivsverdier har vært en del av skolens oppgave gjennom hele 1900-tallet.

Mønsterplanen 1974

Ved mønsterplanen 1974 (M 74) får friluftsliv en større rolle i grunnskolens læreplan (Haslestad, 2000, s. 16). Dette skjedde som en konsekvens av at gjennom læreplanen mellom 1950-1970 trodde folk at friluftsliv var et mer sentralt begrep enn det faktisk var (Haslestad, 2000, s. 16). Problemet som oppstod da var at selv om friluftsliv ble mer sentralt i M 74 ble det ikke eksplisitt nevnt hva friluftsliv som aktivitet i skolen innebærer (Haslestad, 2000, s. 18). Det kan altså gi et grunnlag for ulik tolkning om hva friluftsliv skal innebærer blant lærere og på tvers av skoler.

Mønsterplanen 1987

Så begynte arbeidet mot neste læreplan, mønsterplanen 1987 (M 87). Friluftsliv får et større og større omfang gjennom hver læreplan, men det er først ved M 87 at friluftsliv blir eksplisitt omtalt i den generelle delen av læreplanen og fagplandelen (Haslestad, 2000, s. 18). Ved en eksplisitt omtale av friluftsliv kan det nå gis en klar definisjon og avgrensning av friluftsliv (Haslestad, 2000, s. 18), for å unngå tidligere tendenser som ulik tolkning blant lærere og skoler hva friluftsliv innebærer.

Læreplanverket 1997

Først i grunnskolereformen med det nye læreplanverket fra 1997 (L 97) fremstår friluftsliv som et stort nok tema til at friluftslivs begrepet er omtalt i mer enn bare kroppsøvfingsfaget i læreplanen (Haslestad, 2000, s. 18). Friluftsliv blir i L 97 definert som et av fire målområder innenfor kroppsøvfingsfaget (Olsen et al., 2019, s. 408). «At friluftsliv og naturopplevelser er spesielt viktig for oss, påpekes også flere steder i L 97 enn i noen tidligere planer» (Haslestad,

2000, s. 19). Dermed ser vi at siden det er sammenheng mellom friluftsliv og skolens formål får friluftsliv et enda større fokus i skolen (Backman, 2011, s. 284).

Eksempelvis kan vi se på det slik: Tilbake til 1970-tallet og 1980-tallet begynte regjeringen med vern av natur og sikring av friluftsliv (Haslestad, 2000, s. 4). Som et resultat av at samfunnet rettet fokus mot vern og sikring av friluftsliv gjenspeiles det gjennom et enda større søkelys på friluftsliv i neste læreplan L 97 (Haslestad, 2000, s. 18) som følger av et ønske om at borgerne skal utvikle verdier og holdning rettet mot vern og sikring av naturen.

Kunnskapsløfte 2006

Når kunnskapsløfte 2006 (LK06) fant sted forekommer samme tendens ved at friluftsliv har fått et økende fokus. Friluftsliv i LK06 spesifiseres både som et av fire hovedområder innenfor kroppsøvningsfaget og som et danningsemne (Olsen et al., 2019, s. 408). Igjen så kan det ses tilbake til skolens samfunnsmandat. Som følge av et større søkelys på bærekraftig utvikling og vern av natur i samfunnet (Meld. St. 1(2006-2007) bidrar det til at bærekraftig utvikling og vern av natur også gjenspeiles i skolens formål. Et eksempel på dette er at elevene skal kunne «samtale om regler som gjeld for opphold i naturen, og kunne praktisere sporlaus ferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Abelsen og Leirhaug (2017) og Utdanningsdirektoratet (2015) bidrar friluftslivundervisning slik det blir fremlagt i LK06 til at progresjon og selvstendigjøring står sentralt. LK06 gir friluftsliv lovende forventninger når friluftslivsundervisning skal bidra til dannelse og identitetsskaping (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette samsvarer også med stortingsmeldingen *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016) som sier at satsing på friluftsliv i skolen brukes som et segment for å møte fremtidens utfordringer.

Kunnskapsløfte 2020

Gjennom arbeidet frem mot den nye læreplanen LK20 viste friluftsliv samme verdigrunnlag som LK06, at friluftsliv skal være et satsingsområde i skolen (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016). Dette kan begrunnes gjennom friluftslivets evne til å bidra til dannelse og identitetsskaping i samsvar med skolens formål (Utdanningsdirektoratet, 2015) og de positive effektene som kommer med (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25; Meld. St. 18 (2015-2016), 2016; Tordsson & Vale, 2013, s. 1).

Ved introduksjonen til LK20 ser vi for første gang kjerneelementene. Kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel er et av tre kjerneelementet og det er nettopp dette kjerneelementet som tar for seg friluftslivundervisning. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) er kjerneelementene fagets viktigste innhold, som betyr at friluftslivsundervisning nå står helt sentralt i faget slik det blir fremlagt i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel.

I LK20 blir vi også introdusert for tre tverrfaglige temaer: *Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring*. De tre tverrfaglige temaene berører ulike samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tverrfaglig tema i seg selv er ikke fag, men skal komme til syne i hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle tverrfaglige temaer er relevante også i kroppsøvingens faget.

Bærekraftig utvikling

Spesielt knyttet til friluftsliv finner vi det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. Også Østrem (2021) støtter dette ved beskrivelsen «Bærekraftig utvikling, kan hevdes å være temaet det er mest nærliggende å knytte til kompetansemålene som relateres til friluftslivsundervisning i nærmiljøet» (Østrem, 2021, s. 15). Spesifikt for kroppsøvingensfaget beskriver kunnskapsdepartementet det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling slik: «I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling om naturopplevingar med vekt på trygg og berekraftig ferdsl» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det vi ser er at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i kroppsøving viser tydelig likhet med beskrivelsen av friluftsliv slik det er beskrevet i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Også Abelsen et al. (2018) trekker frem at friluftsliv bidrar å støtte opp forståelsen av bærekraftig utvikling. Det at friluftsliv gjenspeiles så tydelig sammen med tverrfaglig tema bærekraftig utvikling kan ha vært et resultat av handlingsplanen for friluftsliv fra 2018 som presiserer at elevenes erfaringer med friluftsliv fremmer bedre helse og økt livskvalitet (Klima- og Miljødepartementet, 2018). grunnet at friluftsliv fremmer bedre helse og økt livskvalitet har handlingsplanen søkelys på å videreføre og videreutvikle bruken av friluftsliv i skolen, med et formål om at flere skoler tar i bruk natur og friluftsliv for å gi elevene økt forståelse for bærekraftig utvikling (Klima- og Miljødepartementet, 2018). Dette samsvarer med LK20 som har gitt friluftsliv et enda større fokus gjennom kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Et større søkelys på bærekraftig utvikling gjenspeiles i kompetansemål som: «gjennomføre

overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser» og «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap innebærer at elevene skal få kunnskap om demokratiets forutsetning og delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I følge Backman (2011) kan økt omfang av friluftsliv gi elevene relevante demokratiske erfaringer. Økt omfang betyr ikke nødvendigvis bedre kvalitet på undervisningen, men økt omfang innebærer flere naturmøter som ifølge Tordsson og Vale (2013) har stor verdi for barn og deres utvikling. Backman (2011) sier at friluftsliv bidrar til å utvikle forståelse for likeverd og demokrati, også Abelsen og Leirhaug (2017) påpeker at friluftsliv fremmer medbestemmelse og valgfrihet. Alt det henger sammen med tverrfaglig tema *demokrati og medborgerskap* som påpeker at elevene skal kunne delta i demokratiske prosesser, stimulere til at elevene blir aktive medborgere og respektere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Som følger av at elever verdsetter medbestemmelse og ansvarliggjøring i friluftsliv kan det derfor argumenteres for mer friluftsliv i skolen, ettersom dette viser relevans til *demokrati og medborgerskap* der elevene får kjennskap til demokrati og demokratiske prosesser (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25; Abelsen et al., 2018, s. 45). Også under opplæringens verdigrunnlag ser vi verdier i hva det innebærer å delta i et samfunn, respekt, frie valg og muligheten til å påvirke det som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring som baserer seg på å fremme god fysisk og psykisk helse, samt det å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) viser også sammenheng med friluftsliv. Dette kommer til syne som følger av at friluftsliv har en del positive verdier (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25; Meld. St. 18 (2015-2016), 2016; Tordsson & Vale, 2013, s. 1). Friluftsliv kan være en lavterskels aktivitet som er energigivende, relasjonsbyggende og avkoblende (Abelsen et al., 2018, s. 45). Ifølge Bandura (2001) kan erfaringer med mestring og ansvarliggjøring være pådriver til helsefremmende effekt. Dette underbygger påstanden om at friluftsliv er viktig i skolen siden friluftsliv bidrar til ansvarliggjøring og mestring (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25; Abelsen et al., 2018, s. 45).

2.4 Tidligere studier knyttet til friluftsliv i norsk skole

Vurderingsfri friluftslivsundervisning

Ifølge Abelsen og Leirhaug (2017) sine inkluderte studier og Abelsen et al. (2018) kommer de sentrale verdiene i kroppsøving til syne ved en forutsetning, nettopp at det **ikke** er søkelys på vurdering. De beskriver at «økt fokus på vurdering kan komme til å overskygge andre verdier som elevene uttrykker som sentrale i skolefriluftsliv» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 27). På barneskolen finnes det ikke vurdering i form av karakterer, men det finnes likevel vurdering i form av kompetansemål. Hva som skal læres i friluftslivundervisning kan oppleves uklart for elevene (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 26). «De fleste elevene oppfatter at kompetanse i friluftsliv har liten eller ingen betydning» (Abelsen et al., 2018, s. 44). Noen elever ser ikke hensikten med friluftsliv i skolen og dermed ser de ikke hvorfor de skal vurderes i friluftsliv (Naustdal, 2012, s. 1). Ifølge Naustdal (2012) og Abelsen et al. (2018) mister elever fokus på det sosiale aspektet og naturopplevelse på grunn av manglende kompetanse, opplevelsene preges av vurdering. Også Abelsen og Leirhaug (2017) sine inkluderte studier påpeker at når elevene opplever medbestemmelse og ansvar i friluftsliv var det ingen form for vurdering til stede. Ingen av studiene legger frem noe form for resultater der vurdering kan brukes produktivt inn mot læringsmål (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 27). Abelsen et al. (2018) påpeker at det å skulle vurdere naturopplevelse og naturinnlevelse vil være en utfordring.

Etter innføringen til LK06 fikk kompetansemålene en mer teknisk tilnærming til å måle kompetansen. Abelsen et al. (2018) sier at med innføringen av LK20 der det er redusert antall kompetansemål fremmes dybde over bredde. Muligens det kan gå vekk fra målbare ferdigheter og over til «Praksiser hvor naturmøtet, det sosiale, førstehands erfaringer og opplevelsesbasert læring blir sentrale elementer. Taktfullt håndtert kan friluftsliv bli en skolevei inn i naturen, og gi grunnlag for livsmestring, læring med glede og forståelse for klimautfordringer og bærekraft» (Abelsen et al., 2018, s. 48).

Med utgangspunkt i kompetansemålene «Utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider» og «Bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5) ser vi hvordan kompetansemål i LK20 ikke bare legger

vekt på målbare ferdigheter slik LK06 fremsto, men vektlegger også naturmøte, førstehåndserfaring og opplevelser.

Endringer fra LK06 til LK20

Gjennom læreplan historien får vi fått et teoretisk bilde av hvordan friluftsliv gjenspeiles i læreplanene. Her går vi vekk fra det teoretiske rammeverket av læreplanene, for å se nærmere på hva forskning forteller oss om realiteten. For å holde oss til nylig informasjon vil det kun bli tatt utgangspunkt i studier som tar for seg LK06 og LK20. Det sett nærmere på hvordan friluftsliv faktisk fremstår i skolen, samt hvilke endringer som fant sted i skifte mellom læreplanene fra LK06 til LK20.

Realiteten i LK06

Vi har allerede sett på friluftsliv i LK06 og kan konkludere med LK06 var et teoretisk godt rammeverk for friluftsliv. Dette kan sies fordi friluftsliv i LK06 spesifiseres både som et av fire hovedområder innenfor kroppsøvfingsfaget og som et danningsemne (Olsen et al., 2019, s. 408). Uheldigvis sier realiteten om hvordan friluftsliv ble praktisert i LK06 noe helt annet. Forskning viser at friluftslivundervisning under LK06 ble sterkt nedprioritert (Aadland et al., 2009, s. 12; Abelsen et al., 2018, s. 42; Engelsen, 2014, s. 3; Leirhaug & Arnensen, 2016, s. 145; Moen et al., 2018, s. 71; Olsen et al., 2019, s. 408). Olsen et al. (2019) beskriver det slik: «Forskning på friluftsliv i skolen og kroppsøving etter LK06 avslører at utøvende praksis i skolene ikke er synkront med intensjonene i læreplanen» (Olsen et al., 2019, s. 408). Tilsvarende konklusjon trekker Leirhaug og Arnensen (2016) som sier at omfanget av friluftslivundervisning ikke samsvarer med opplæringsintensjoner og læreplanens målsetning. Dette innebærer også et brudd på opplæringsloven som sier at lærerne må tilpasse undervisningen i samsvar med læreplanen (Opplæringslova, 1999 § 2-3).

Abelsen et al. (2018) er den eneste som argumenterer for at det kan ha vært mulig å oppnå forventet kompetanse i friluftsliv ut ifra bestemte forutsetninger. Dette er mulig spesifikt i barneskolen ettersom de brukte flere dager til tur per år enn ungdomsskole og videregående skole, i tillegg at lærerne i barneskolen rapporterte at de hadde god kompetanse relatert til friluftsliv (Abelsen et al., 2018, s. 43). Med generelt lite tid brukt til friluftslivundervisning i LK06 blir det vanskelig å måle elevers oppnådde kompetanse, dersom de har fått mulighet til det

i det hele tatt, derfor blir friluftslivundervisningen fort bare en «happening» for elevene (Abelsen et al., 2018, s. 43).

Vi har tidligere sett på friluftslivets positive verdier, men når friluftsliv blir nedprioritert kommer ikke disse verdiene til syne for elevene. Det som også må tas i betraktning er at fravær av naturmøte også viser sammenheng med en rekke negative psykiske, fysiske og sosiale effekter (Tordsson & Vale, 2013, s. 1). Som følger av at friluftslivundervisning i LK06 ikke samsvarte med læreplanens intensjoner og i stor grad ble nedprioritert poengterte Leirhaug og Arnensen at «Hvis norske elever ved utgangen av grunnskolen og videregående opplæring har høy kompetanse i friluftsliv, er det neppe på grunn av kroppsøvingsfaget» (Leirhaug & Arnensen, 2016, s. 145).

På grunnlag av at tidsbruk og fagets omfang var særdeles utfordrende påpeker Leirhaug og Arnensen (2016) et behov for å reflektere over hva friluftsliv bør være i kroppsøving og hvilken kompetanse kroppsøvingslæreren trenger for å gjennomføre friluftslivundervisning. Dette kan bidra til å sikre lærere i lærerutdanningen relevant kompetanse i friluftsliv og didaktikk innenfor skolens rammer (Abelsen et al., 2018, s. 44).

Hva har skjedd i LK20?

Før LK20 tredde i kraft la Abelsen et al. (2018) frem en rekke påstander som ga grunn til å tro at friluftsliv ville få et oppsving i kommende læreplan. Det inkluderte 1) kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel som et godt grunnlag for naturopplevelse og mulighet for progresjon og utvikling 2) Indikasjon at friluftsliv har potensialet for vekst 3) Andelen av kompetansemål relatert til friluftsliv har økt fra under 30% i LK06 til litt i overkant av 40% i LK20 4) Friluftsliv blir et grunnlag for livsmestring, læring og forståelse for klimautfordringer og bærekraft (Abelsen et al., 2018, s. 47).

Når enn ser på hva som har skjedd i LK20 bør det først tas i betraktning at LK20 har vært gjeldende læreplan i 2,5 år siden august 2020 som innebærer begrenset mengde forskning på friluftsliv i gjeldende læreplan på grunn av lite tid til å forske på. Derfor bør det også tas i betraktning at den forskningen som er gjort frem til nå ikke nødvendigvis blir normen for friluftsliv i LK20 om 10 år når det muligens har kommet frem mer kompetanse og kunnskap gjennom forskning om friluftsliv under LK20.

Med utgangspunkt i fire masteroppgaver som tar for seg friluftslivundervisning etter inntredelsen av LK20 har de kommet frem til ulike aspekter ved temaet. Det som må tas i betraktning for det som blir presentert under er at ingen av masteroppgavene er fagfellevurdert. Det vil si at det som masteroppgavene presenterer ikke kan ses på som en form for fasit eller sannhet, selv om det er sannhetssøkende. Masteroppgavene gir kun en indikasjon og innblikk i hvordan temaet friluftsliv har fremstått i skolen etter innføringen av LK20.

Gjennom dannelsesarbeid i friluftslivundervisning har det vært et fremtredende søkelys på fair play, de sosiale aspektene og bærekraftig utvikling (Hadland, 2020, s. 71). Allikevel legger samme studie frem at det ikke har skjedd noen form for store endringer ved friluftslivsundervisning etter innføringen av LK20, men det som har fått en større bevisstgjøring er formuleringen av kompetansemål og begrepsbruken (Hadland, 2020, s. 71). Fortsatt gjenspeiles noen av problemene ved LK06 ved tilgjengelige ressurser og tidsbruk (Hadland, 2020, s. 71).

Neste studie viser at kroppsøvlingslærer med ekspertkompetanse i friluftsliv evner å se muligheter og tverrfaglighet (Jansen & Mæsel, 2022, s. 59). Gjennom friluftslivundervisning vektlegges det sosiale aspektet, samt trygg og bærekraftig ferdsel (Jansen & Mæsel, 2022, s. 59). En del av informantene fra samme studie syntes kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel var et positivt tilskudd, men det finnes fortsatt en del faktorer som læreplan, tidsaspekt, skolens nærmiljø, beliggenhet og kollegium som avgjør hvordan friluftslivundervisning blir praktisert (Jansen & Mæsel, 2022, s. 59).

Studien til Berge (2021) som tar for seg utfordringer ved friluftslivsundervisning på videregående skole legger frem noen av de gjentakende problemene. Lærerens holdninger, erfaringer, kompetanse og interesse for friluftsliv påvirker hvordan deres undervisningspraksis i friluftsliv blir seende ut (Berge, 2021, s. 79). Ennå vises sterk utfordring knyttet til tidsaspektet, samt skolens beliggenhet angående tidsbruken for å forflytte seg til mer egnede områder (Berge, 2021, s. 79).

Siste studie viser at lærerens egen interesse påvirker deres oppfatning og operasjonalisering av læreplanen (Ward, 2022, s. 42). Videre nevnes «Kroppslig læring og lærernes tilrettelegging for

meningsfulle opplevelser er avgjørende for elevenes utbytte av undervisningen» (Ward, 2022, s. 42).

Det er kun Hadland (2020) som nevner at pandemien har utsatt noe av arbeidet med læreplanen som følge av restriksjoner.

Oppsummerte endringer fra LK06 til LK20

For å oppsummere endringene fra LK06 til LK20 går vi fra et teoretisk bra læreplanverk for friluftsliv under LK06, men som i stor grad ble nedprioritert eller glemt bort (Aadland et al., 2009, s. 12; Abelsen et al., 2018, s. 42; Engelsen, 2014, s. 3; Leirhaug & Arnensen, 2016, s. 145; Moen et al., 2018, s. 71; Olsen et al., 2019, s. 408). Dette gikk videre til nå å bli håpefulle for LK20 og dens muligheter til å gi friluftsliv et potensiale for vekst ved et enda større omfang av friluftslivsundervisning (Abelsen et al., 2018, s. 47). Første del av forskning som har kommet i friluftsliv etter innføringen av LK20 fra masteroppgaver (som ikke er fasit, men en indikasjon) viser et økt søkelys på bærekraftig utvikling og sosiale aspekter (Hadland, 2020, s. 71; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59). Nye og åpne kompetansemål øker lærerens muligheter og dermed blir også lærerens egen interesse og erfaring viktigere (Berge, 2021, s. 79; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59; Ward, 2022, s. 42). Uheldigvis finnes fortsatt noen av problemene som fant sted ved LK06 (Engelsen, 2014, s. 3), spesielt da utfordringer knyttet til tidsbruk og ressurser som setter grenser for friluftslivsundervisningen (Berge, 2021, s. 79; Hadland, 2020, s. 71; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59).

3 Metode

Når en driver med forskning skiller det hovedsammaling mellom to ulike forsknings metoder, kvalitativ metode og kvantitativ metode. Kvantitative metoder baseres på informasjon som formidles ved hjelp av tall, sosiale fenomen omsettes derfor til tallmessige størrelser som deretter behandles av statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89) Kvalitative metoder henter frem informasjon om virkeligheten via ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Det kan forekomme gjennom fremstilling i tekst, nedskrivning av hva folk sier, eller at forsker skriver hva som observeres (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Forskjellen mellom metodene kan beskrives som at kvantitativ metode går mer i bredden med enten stort utvalg eller stort antall spørsmål med lukkede svar, mens kvalitativ metode går mer i dybden med et lite utvalg hvor informantene får utdype sine meninger (Sæle & Hallås, 2020, s. 324). Kvale og Brinkmann (2019) sier at presisjonen i beskrivelsen og meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motvirker eksaktheten i kvantitative målinger.

Begge metodene har ulike styrker og svakheter ved seg, noe som innebærer at forsker må være klar over dette i valg av metode (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Postholm og Jacobsen (2021) beskriver viktigheten av å være bevisst på valg av metode som følger: «Det å være klar over styrker og svakheter er igjen en forutsetning for å foreta en god og grundig refleksjon over forholdet mellom forsker, forskning, kunnskap og virkelighet» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 89). Slik Jacobsen (2015) og Sæle og Hallås (2020) forteller er bevissthet i valg av metode avgjøre i den forstand at ulike metode har ulike fremgangsmåte for datainnsamling, bearbeiding og tolkning av data. Jacobsen (2015) sier derfor at for å undersøke en problemstilling på en gyldig og troverdig måte, må forsker ta utgangspunkt i en egnet metode. Hva som vil tilsvare en egnet metode bør da innebærer å gjøre metodiske overveielser hvor forsker redegjør for metodiske valg som er gjort og hvorfor valgene vil være styrkende for å besvare problemstillingen. På bakgrunn av denne studiens problemstilling vil det bli anvendt en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming.

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi vektlegger menneskelig erfaring (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 75).

Fenomenologiske studier har som intensjon å kunne forstå det som blir erfart i bevisstheten hos mennesker (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 76). En fenomenologisk tilnærming har vært sterkt

utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44). Fenomenologi innenfor en kvalitativ forsknings kontekst fremstår som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Ved å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning innebærer det at deltakerne har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren prøver å beskrive eller forstå (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming er det vanlig å innhente data gjennom intervjuer som blir transkribert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Videre beskriver Postholm og Jacobsen (2021) at deltakerne like så godt kunne skrevet informasjonen de har å komme med, men sier at personer skriver som regel ikke like utførlig som når de snakker, derav fordel å transkribere et fortalt intervju.

Ifølge Goodlad (1979) sin læreplan teori påvirkes lærerens oppfatning av læreplanen i stor grad av deres egne erfaringer som lærere, holdninger til undervisning og tolkning av muligheter til å gjennomføre læreplanen i praksis (Imsen, 2010, s. 196). Det betyr at for å kunne hente ut mest mulig relevant informasjon bør informanten ha gjennomført undervisning i friluftsliv etter innføringen av LK20 for å ha tilegnet seg erfaring og kunnskap til å kunne besvare spørsmål angående temaet friluftsliv. Det er nettopp dette som gjør at det vil være lurt med en fenomenologisk tilnærming ettersom informanter som har gjennomført friluftslivundervisning etter innføringen LK20 vil ha opparbeidet seg erfaring og kunnskap som bidrar til hvordan de oppfatter friluftsliv og gjennomfører friluftslivundervisning under LK20.

3.2 Forforståelse

Kvale og Brinkmann (2019) påstår at i arbeid med datamateriell så finnes det en reell mulighet for at datamateriell medfører ensidige fortolkninger, altså at enn bare ser de aspekter ved fenomenet som forsker selv er enig med. Dette kan skape problemer med sannhetssøken som er helt sentral i forskningsetikken for å fremme troverdig og pålitelig forskning (NESH, 2021).

Som følger av egne oppfatninger av friluftsliv på bakgrunn av egne erfaringer har det vært forsøkt å opptre nøytralt ettersom forskers oppfatninger er irrelevante for informantenes oppfatning. Tankegangen er at dersom forsker i minst mulig grad påvirkes av egne oppfatninger vil det bidra positivt i jakten på sannhetssøken for å fremme pålitelig og korrekt kunnskap.

Allikevel et det godt grunnlag for å legge frem forsker egne erfaring og oppfatning for å styrke oppgavens reliabilitet. Det gjøres med den hensikt at leser kan stille seg kritisk til det som blir lagt frem og selv vurdere i hvilken grad det kan påvirke studien. Slik det ble nevnt innledningsvis har forsker hatt en skolegang med rik mulighet for friluftsliv. I tillegg til en idrettsaktiv oppvekst har det har bidratt til en sterk egeninteresse for opphold og bevegelse i natur. Gjennom lærerutdanninga oppstod ny innsikt om friluftsliv. Først ved å se på friluftsliv gjennom et lærerperspektiv skapte det en forståelse for hvor lite fremtredende friluftsliv har vært tidligere i skolen. Dermed kan forsker forforståelse beskrives som en sterk egen interesse av friluftsliv i tillegg til et ønske om at friluftsliv ikke bare skal få en teoretisk større plass i læreplanen. Samtidig som friluftsliv blir praktisert tilsvarende, i motsetning til tendensen i LK06.

3.3 Metodisk fremgangsmåte

Studiens metodiske fremgangsmåte består av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju. Ut ifra en fenomenologisk tilnærming forklarer Kvale og Brinkmann (2019) at formålet med kvalitative forskningsintervju består av de intervjuedes levde hverdagsverden, der intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord.

3.3.1 Intervju

Som følger av kvalitativ forskningsmetode og en problemstilling som tar utgangspunkt i deltakerne sine egne erfaringer og oppfatninger falt datainnsamlingsmetoden på semistrukturert forskningsintervju. Et semistrukturert intervju brukes når et fenomen skal forstås ut ifra intervjuobjektets egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Denne formen for intervju brukes når en vil ha beskrivelser av intervjuobjektets fortolkning og mening av fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Gjennom semistrukturert intervju skapes kunnskap i møte mellom forsker og den intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket intervju, det utføres ut ifra en intervjuguide som tar opp bestemte tema som gjerne inneholder forslag til spørsmål. (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 46; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Allikevel kan det forekomme at intervjuobjektet tar opp temaer som forsker ikke hadde tenkt på, dermed kan intervjuet ta en annen retning hvor forsker stiller nye spørsmål for å kunne gripe handlinger og tanker som kommer frem, så lenge de er relevante for fenomenet som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121).

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden brukes for å trekke frem relevant informasjon angående fenomenet som utforskes. Det kan være tilfelle at noen spørsmål mister relevans i løpet av intervjusituasjonen, eller at det må improviseres med andre spørsmål enn planlagt i intervjuguiden. Intervjuguiden inneholder forslag til spørsmål angående temaer om fenomenet som ønskes svar på. (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 46; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). De temaene som ble tatt opp av intervjuguiden bestod hovedsakelig av tre ulike kategorier. Først var det spørsmål knyttet til egen friluftslivserfaring og lærernes egen oppfatning av friluftsliv, eksempelvis hva de legger i begrepet friluftsliv. Deretter var det spørsmål som kan knyttes til LK06 for å se hva som er likt eller annerledes nå, eksempelvis hvordan friluftsliv prioriteres. Til slutt var det også spørsmål knyttet til aspekter som var nytt til LK20, eksempelvis hvordan de oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) for denne oppgaven ble utformet med et forsøk på å unngå lukkede, uklare eller ledende spørsmål slik at deltaker står helt fritt til å diskutere det de selv tenker angående temaene som legges frem. Dette var med hensikt av å styrke oppgavens reliabilitet med å vise at svarene fra deltakerne er egenproduserte og de står fritt frem til å diskutere selv, uten påvirkning fra forsker.

3.4 Utvalg

Ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode sammen med en fenomenologisk tilnærming er det vanlig med et lite utvalg (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118; Sæle & Hallås, 2020, s. 326). Kvale og Brinkmann (2019) sier at for å avgjøre antall intervjuobjekter: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du vil vite» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Ifølge Jacobsen (2015) er det formålet med en studie som legger føringer for hvem og hvor mange det er hensiktsmessig å intervju. I følge Creswell (2013) skal utvalget være en heterogen gruppe.

Utvalget for denne studien består av et tilgjengelighetsutvalg. Thagaard (2013) beskriver tilgjengelighetsutvalg som en type strategisk utvalg som benytter de deltakerne som er tilgjengelige. Strategisk utvalg innebærer å velge informanter som man antar kan bidra til å belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Studien har et utvalgsriterie (se kapittel 3.4.1 utvalgsriterier) for alle informantene som i stor grad bidrar til å belyse problemstillingen.

Dermed forekommer det et tilgjengelighetsutvalg der en benytter de deltakerne som er tilgjengelige, samtidig som de har kunnskap som bidrar til å belyse problemstillingen.

Utvalgsprosessen for denne studien ble langt mer krevende enn forventet. Som følge av et ønske om å gjennomføre studien på en utvalgt skole, startet utvalgsprosessen først ved å ta kontakt med en kontaktperson på skolen for hjelp til å finne informanter. Hele utvalget kommer fra samme skole, men grunnet identifiserbare bakgrunnsopplysninger i transkripsjonen kan det ikke nevnes nærmere enn en byskole i Rogaland. Skolen har rike muligheter angående friluftsliv i nærområdet. Nærområdet innebærer en gå distanse til hav. Innsjø med turområder og bål plass. skog som inneholder turområder. Samt lekeplasser i flere retninger av skolen. Utvalgsprosessen resulterte i en liste på åtte personer inkludert kontaktpersonen som hadde meldt interesse av å kunne delta på prosjektet. Med et utgangspunkt hvor det var planlagt å ha fem informanter startet likevel prosessen med å ta kontakt med alle åtte som meldte interesse. Etter første kontakt var det kun en fra listen som hadde anledning til å avtale et intervju, samt to stykker som måtte gi svar i nær framtid grunnet travle dager. Som følge av liten respons ble det senere forsøk å ta kontakt med alle gjenværende personer som hadde meldt interesse en gang til. Med bedre respons denne gang førte det til at det ble avtalt intervjuer med de to personene som hadde travle dager, i tillegg til enda en til. Dermed resulterte utvalget i fire informanter som følger av det var to personer som etter hvert meldte avslag til deltakelse og to personer som aldri responderte.

Av de fire informantene som deltok i studien oppstod det en heterogen gruppe med variasjon i alder, kjønn, erfaring i læreryrket, klassetrinn og egne friluftslivs erfaringer.

3.4.1 Utvalgsriterier

Ved en fenomenologisk studie anbefaler Postholm og Jacobsen (2021) at alle deltakerne velges ut ifra samme kriterier og den samme konteksten. På den måten kan essensen av hva deltakerne sier gjenkjennes i lignende settinger sammen med person av lignende karakteristikk (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 126).

Det eneste utvalgsriteriet for denne oppgaven var at alle deltakerne enten har vært eller er kroppsøvingslærer slik det blir operasjonalisert for denne oppgaven, noe som innebærer at de har hatt kroppsøvingsundervisning etter innføringen av LK20. Dette kriteriet ble satt for å få frem ønskelig informasjon om friluftsliv og friluftslivundervisninger i løpet av LK20 av informanter

som har opparbeidet seg erfaring i fenomenet. «Kravet til deltakerne er dermed at de har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å beskrive og forstå» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118).

3.5 Datainnsamling

Datainnsamlingen for denne studien er kvalitative semistrukturerte forskningsintervju, bestående av et pilotintervju for testing, mens alle resterende intervju blir tellende for datainnsamlingen. Intervjuene fant sted på tomannshånd. Det ble også brukt litt utstyr som notatblokk, blyant lydopptaker og intervjuguide (se vedlegg 1).

3.5.1 Pilotintervju

I forkant av den reelle datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju for å teste intervjuguiden (se vedlegg 1), lydopptakeren og tidsbruken. I tillegg fikk intervjuobjektet i oppdrag å se på forskers evne til å opptre nøytral. Det innebar om testobjektet merke noen form av ledende spørsmål eller om forsker prøvde å hinte til ønskede svar. Intervjuobjektet informerte om at hun ikke la merke til noe annet enn at gjennomføring bestod kun av hennes egne svar uten påvirkning fra forsker. Det å ikke ha noen forventninger om hva intervjuobjektet ville svare om de inngående temaene gjorde det enklere å opptre nøytralt. Pilotintervjuet bestod i større grad av nysgjerrighet om intervjuobjektets tanker, enn det å skulle prøve å trekke frem ønskede svar.

Pilotintervjuet resulterte i at utstyret funkete, men tidsbruken som var en del mindre enn forventet. Derfor ble det gjort små justeringer i spørsmålsformuleringene til intervjuguiden på en slik måte at det forhåpentligvis førte til mer utfyllende svar ettersom det ble vanskelig å stille oppfølgings spørsmål slik spørsmålene i utgangspunktet var formulert. I tillegg til at et ekstra spørsmål ble lagt til etter pilotintervjuet for gjennomgangen av de gjeldende intervjuene. Det innebærer at intervjuguide som ligger vedlagt (se vedlegg 1) er den justerte versjonen som ble brukt for de tellende intervjuene.

Pilotintervjuet ble gjennomført på med en medstudent som ikke ble inkludert i studien.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2019) sier at tilliten i en intervjusituasjon opprettes innen de første minuttene av møtet. Etter et ønske om å respektere deltakerne og sikre deres tillit i studien ble det gjort en rekke tiltak både før og under intervjusituasjonen.

Før avtalte intervju fant sted ble det i forkant sendt en informasjons e-post til informantene. Denne e-posten inneholde en kort presentasjon av selve prosjektet. Vedlagt til e-posten fantes også informasjonsskrivet (se vedlegg 2) slik at de kunne lese om prosjektet i detaljer dersom det var ønsket. Mer spesifikt for å tilrettelegge for deltakerne og få deres tillit ble det tilrettelagt for at intervjuet kunne finne sted på deres arbeidsplass på et tidspunkt som passet best for dem. I tillegg fikk de vite at dersom de hadde noen form for spørsmål var det bare å ta kontakt på oppgitt e-post adresse eller telefon.

Før gjennomføringen av intervjusituasjonen startet ble det også gjort noen tiltak for å gjøre deltakerne komfortable. Det ble gjennomgått en sjekkliste fra intervjuguiden (se vedlegg 1) før intervjuet startet. Dette inkluderte 1) takke for at informanten stilte til intervju, 2) forklare at det er kun deres meninger som teller, altså det er ikke noe fasitsvar, 3) forklare anonymiteten, det inkluderte å gi navn og sted som blir nevnt i intervjuet pseudonymer, eventuelt bakgrunnsinformasjon som kan identifisere noen ville bli slettet fra transkripsjonen, 4) presisere at de har mulighet å trekke seg fra studien uten å måtte oppgi noen grunn. Etter sjekklisten var gjennomgått fikk de en skriftlig versjon av informasjonsskrivet de hadde fått på e-post og samtykkeerklæringen ble signert, slik at intervjuet nå hadde nødvendig tillatelse til å gjennomføres.

Gjennom selve intervjuet fokuserte forsker på det å forholde seg nøytral. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er du som forsker ikke objektiv i saken. Allikevel ble det forsøkt å opptre så nøytral som mulig for å minimere interpersonlig samspill mellom intervjuer og intervjuede. Hensikten med dette var å unngå å opptre ledende, altså prøve å få fremme visse svar eller meninger som ikke nødvendigvis er hva deltaker frivillig ville svart selv. Dette fungerte på den måten at uten noen forventninger til hva deltaker ville svare opptrede forsker nærmest som en nysgjerrig observatør for hva deltakerne svarte på spørsmålene. Intervjuene varte rett i underkant av 20 minutter.

3.6 Data behandling

Gjennom databehandling blir det gitt en gjennomgang av prosessen fra hvordan transkripsjonen ble gjennomført, prosessen gjengående gjennom analysearbeidet og avslutningsvis hvordan empiri har blitt gjort om til et hovedtema som gjenspeiles i resultatet.

3.6.1 Transkripsjon

«En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 210). Malterud (2002) sier at hensikten med transkripsjon er å kunne fange opp samtalen slik at den representerer informantenes erfaringer og meninger. Et intervju er et samspill mellom intervjuer og den intervjuede, men når det transkriberes forsvinner samtalen mellom to mennesker som er ansikt-til-ansikt, abstrahert og fiksert til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Kvale og Brinkmann (2019) sier at siden transkripsjon innebærer abstraksjon er transkripsjon en svekkende gjengiver av det direkte intervjuet som følger av at det forsvinner stemmeleie, intonasjon og åndedrett.

Transkripsjon kan bli sett på som en veldig tidskrevende prosess som kan fremstå som både kjedelig og anstrengende (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Allikevel kan det gjøres mindre anstrengende ved for eksempel å sikre god lyd kvalitet, samt skrivetempo til den som transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207).

Ved transkripsjon så finnes det etiske tilpasninger som må tas hensyn til. Det innebærer i hovedsak å beskytte konfidensialiteten og anonymiteten til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 213).

For denne oppgaven blir etiske betraktninger spesielt knyttet opp mot anonymitet. Hvilke så helst informasjon som oppgir navn på person, sted eller annet vil bli innført i parentes med et pseudonym for å ikke oppgi noe identifiserbar informasjon. Eksempelvis vil det se slik ut: (Kari) (Oslo). I tillegg tas det hensyn til bakgrunnsinformasjon som kan bidra til å identifisere noen, dersom slik informasjon blir nevnt vil det slettes fra transkripsjonen og derfor ikke være del av tilgjengelig data. Transkripsjonen fant sted i NVivo.

Dersom enn bruker ordrett transkripsjon av muntlig språk kan dette forekomme som usammenhengende, og forvirret tale, noe som kan indikere svakt intellekt nivå (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Dette kan fremstå som krenkende for intervjuobjektet som kan føre til ulike konsekvenser som en fornærmet deltaker, forbyr videre samarbeid eller tillater ikke å brukes deres uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Ifølge Rubin og Rubin (2005) er det ikke etisk forsvarlig å sette forskningsdeltakere i dårlig lys. For å forhindre dette tok transkripsjonen i denne oppgaven utgangspunkt i essensen i hver enkelt setning som

informantene sa for så å gjør det om til et sammenhengende skriftlig språk for best mulig ivareta intervjuobjektets fremstilling i oppgaven. Dersom noe av lydopptaket av intervjuet fremstod utydelig slik at det ikke oppfattes hva som ble sagt ble dette ekskludert fra transkripsjonen.

3.6.2 Analyse

Kvalitative analyse metoder kan bli delt inn i to kategorier (Braun & Clark, 2006, s. 78). Den første kategorien tar for seg metoder som tar utgangspunkt i bestemte teoretiske eller epistemologiske posisjoner (Braun & Clark, 2006, s. 78). Den andre gruppen er de metodene som ikke er avhengig av en bestemt teori eller epistemologi, men som kan bli brukt på tvers av en rekke av teoretiske og epistemologiske posisjoner (Braun & Clark, 2006, s. 78). Tematisk analyse tilhører kategorien som ikke er avhengig av en bestemt teori eller epistemologi og har nok frihet til å bidra med en detaljert og kompleks mengde data (Braun & Clark, 2006, s. 78). Tematisk analyse er en metode som identifiserer, analyserer og lager tema av datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 79). Tematisk analyse organiserer og beskriver datamaterialet i rik detalj (Braun & Clark, 2006, s. 79).

Analysen av datamaterialet i denne studien tar for seg Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse. Grunnlaget for valg av Braun & Clark sin tematiske analyse består av to faktorer: Tematisk analyse er ikke fastbundet i en enkelt teori eller epistemologisk standpunkt. Samt at tematisk analyse bidrar til en detaljert og samtidig organisert bruk av datamaterialet. Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse er en prosess inndelt i seks steg som går fra ubehandlet datamateriale til hovedtema. Ta i betraktning at selv om det er seks ulike steg kan disse overlappe med hverandre og derfor arbeides det også på tvers av disse (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Gjennom arbeidet med datamaterialet ble tekstanalyseprogrammet NVivo brukt. Det innebar transkriberingen av intervjuene, kodingen av datamaterialet og systematisk konstruksjon og bearbeiding av tema.

For å gi et tydeligere bilde av hvordan analysen ble gjennomført vil det legges frem hva de seks trinnene til Braun og Clarks (2006) tematiske analyse innebærer og hvordan de ble brukt i denne studien.

1. *Bli kjent med datamaterialet ditt.* Denne fasen brukt til å bli kjent med din egen data (Braun & Clark, 2006, s. 87). I forkant av transkripsjon har undertegnede allerede litt forkunnskap av data som følger av intervjusituasjonen med hver enkelt informant.

Gjennom lesing og transkribering av datamaterialet ble det etablert god kjennskap til dataen. Selv om intervjuene fant sted på ulike tider ble transkripsjonen gjort fortløpende som hjalp til å gi et klarere bilde av informantens svar.

2. *Generer et utgangspunkt av koder.* Denne fasen brukes for å lage koder fra datamaterialet som virker interessante for forskeren (Braun & Clark, 2006, s. 88). Etter å ha blitt kjent med datamaterialet startet prosessen for å kode dataen. I kodingsarbeidet viste NVivo seg å være et svært effektivt tekstanalyseprogram som følger av at kodingen enkelt lot seg kategorisere og skilles fra hverandre. I første omgang ble det laget mange ulike koder slik at mellom 95%-100% av datamaterialet fra hver informant ble brukt. Det hendte også at noen deler av datamaterialet ble satt inn i flere koder. Deretter startet prosessen ved å sortere mellom kodene basert på likheter og sammenheng slik at antall ulike koder kunne minimeres og tydeligere sammenhenger ble fremvist. Dette innebar blant annet at noe av transkripsjonen ble tatt vekk fra koder siden alt ikke lengre viste seg å være like relevant som i første omgang med koding. Prosessen innebar opprinnelig mer enn 20 koder som etter hvert ble komprimert ned til 13 koder (se vedlegg 3).

Etter første omgang med koding (se vedlegg 3) ble det gjennomført et veiledermøte for prosessen videre, dette innebar en gjennomgang av datamaterialet og kodingen gjennomført så langt. Som følger av veiledermøte var det en del å ta tak i for å forbedre analysen.

Det veileder fortalt var at en måtte være oppmerksom på var å skille mellom informantens egen oppfatning, undervisningspraksisen deres og hvordan friluftsliv praktiseres på skolen. Eksempel på dette var datamateriale som ble ført inn under lærerens undervisningspraksis, mens i realiteten var det skolens praktisering av friluftsliv som hadde satt føringene for det som ble gjennomført, ikke informanten selv.

Neste punkt veileder tok tak i var hvordan formuleringen av kodene kan påvirke analysen. Eksempelvis fra første omgang med koder (se vedlegg 3) ble en kode formulert «blir friluftsliv nedprioritert». Slik formulering kunne bidra negativt i den forstand at den

legger føring for at det er en forventning at friluftsliv blir nedprioritert og dermed brukes datamaterialet feil ved at det letes spesifikt etter data som forteller at friluftsliv blir nedprioritert. For å forhindre slik ble noen koder omformulert for å få en mer nøytral betegnelse. Eksempelvis ble samme kode endret til «hvordan blir friluftsliv prioritert» for ikke å legge noen føringer for hva som letes etter i datamaterialet og tillater all data angående prioritering av friluftsliv inn i koden.

Etter veiledningsmøte ble det gjennomført en ny runde med koding bevisst på hva som ble gjennomgått med veileder. Med utgangspunkt i tilbakemeldingene endte runde to med koding (se vedlegg 4) med 10 koder med tydeligere skille mellom lærernes praksis og skolens føringer, samt mer nøytrale formuleringer av kodene.

3. *Let etter tema.* Denne fasen benytter de samlede kodene og prøver å gjøre de om til tema (Braun & Clark, 2006, s. 89). Som følger av god kjennskap til datamaterialet og to runder med bearbeiding av koder begynner det å fremstilles tydeligere sammenhenger i datamaterialet. Med kun 10 koder nå gjorde det leting etter tema enklere. Det sies fordi at ved færre og komprimerte koder var det enklere å se sammenheng mellom kodene. Slik Braun og Clark (2006) påpekte jobbes det på tvers av trinnene, det innebar at ved leting etter tema ble de også navngitt samtidig som følger av å hoppe fremover til trinn fem.

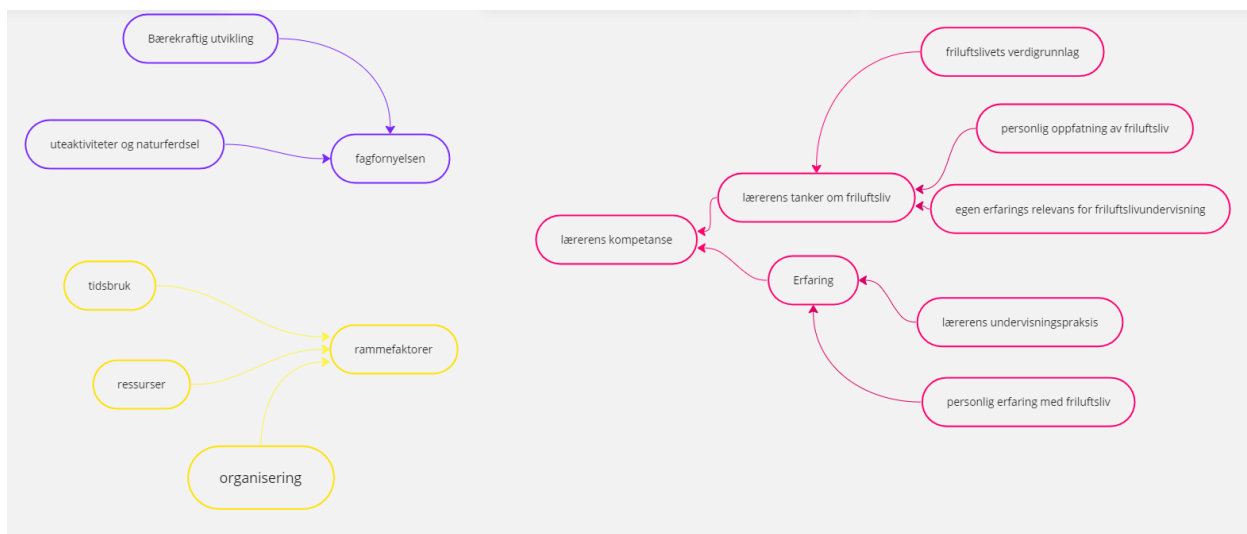
Figur 1 representerer førsteutkast av koder og tema



Figur 1: Førsteutkast av koder satt sammen til tema.

4. *Gjennomgang av tema.* Denne fasen består av å ta for seg noen mulige temaer og bearbeide disse (Braun & Clark, 2006, s. 91). Med utgangspunkt i førsteutkastet av tema slik vist over i figur 1, ble det gjennomført nok en veiledningstime. Veiledningstimen innebar en gjennomgang av tema for å forsikre at tema og koder hang sammen. En stor endring etter veiledning innebar at siden datamateriale ble mindre enn opprinnelig planlagt var det ikke nok informasjon til å lage hovedtema med både subtema og koder. Dermed ble det gjort en vurdering og beslutning om å gå vekk fra Braun og Clark (2006) sin *oppskrift* som inkluderer bruk av hovedtema, subtema og koder. Herved ble det heller brukt hovedtema, koder knyttet direkte til hovedtema og eksempelvis sitater fra datamaterialet knyttet til kodene for å gi et inntrykk om hva de innebærer som følge av mangler av subtema. (Se tabell 1, s. 39).

Figur 2 viser det endelige resultatet av bearbeiding av koder og tema endte opp etter gjennomgang av koder og tema med veileder.



Figur 2: Resultatet av koding og tema etter bearbeiding og veiledningstime

Temaet lærerens kompetanse hadde nok data til å bruke subtema, men blir drøftet ved bruk av koder slik som de andre temaene.

5. *Definer og navngi tema.* Denne fasen består av å finne essensen av hva de ulike subtemaene inneholder for å navngi overordnede temaer (Braun & Clark, 2006, s. 92). Med utgangspunkt i denne studien innebar denne fasen å navngi hovedtemaene som følger av kodene, grunnet mangler på subtema. Resultatet av denne prosessen endte opp med tre ulike hovedtema: *Lærerens kompetanse, fagfornyelsen og rammefaktorer.* For å forsikre seg at noen form for data ikke har forsvunnet eller endt opp i feil tema som følger av bearbeiding ble det gjort to tiltak. Første tiltaket var å gå tilbake til de originale transkripsjonene og bruke Nvivos analyseverktøy til å se gjennom all transkripsjonen om hvilken data som ennå var kodet og hvilket som var fjernet underveis, for å se at all data nødvendig for studien ennå var til stedet i datamaterialet som brukes. Andre tiltak var å sammenligne kodene direkte opp mot hovedtema for å forsikre at det ennå var sammenheng mellom alle ledd etter mye bearbeiding i analysen.

6. *Produser rapport.* Denne siste fasen begynner når du har alle temaene på plass og det gjøres klart for en siste rapport (Braun & Clark, 2006, s. 93). Hensikten med rapporten er å gi en redegjørelse av dataen (Braun & Clark, 2006, s. 93). Derfor vil det gjennom resultatet og drøfting som kommer legges frem sitater fra informantene som bidrar til å besvare studiens problemstilling.

Tabell 1: Oversikt over hovedtema, koder og sitater tilhørende kodene.

Hovedtema	Koder	Sitater
Lærerens kompetanse	Friluftslivets verdigrunnlag	<i>«kjempegod plass å bygge sosiale relasjoner på. Mange opplever mestring som de ikke gjør i et klasserom»</i>
	Personlig oppfatning av friluftsliv	<i>«Livet ute, bevege seg, vært i naturen, gjøre noe aktivt annet enn å bare gå tur, gjøre noe med mer mål og mening»</i>
	Egen erfarings relevans for friluftslivsundervisning	<i>«Jeg tror kanskje det å ikke vært friluftslivsinteressert kan gjøre det vanskeligere å jobbe med det»</i>
	Lærerens undervisningspraksis	<i>«vi skal jo feire samenes nasjonaldag neste uke Da skal vi ut i skogen og lage finnbiff i lavo, tar med reinsdyrskin, sånn typiske samiske ting og utstyr»</i>
	Personlig erfaring med friluftsliv	<i>«Personlig er jeg glad i friluftsliv og er mye ute på tur, jeg er vant med friluftsliv»</i>
Fagfornyelsen	Bærekraftig utvikling	<i>«Elevene har fått god kunnskap om bærekraft. De er veldig opptatt av søppel og gjenbruk»</i>
	Kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel	<i>«uteaktiviteter er kanskje mer spesifikt, type sånn øvelse der du har et bestemt opplegg»</i>
Rammefaktorer	Tidsbruk	<i>«Det er ikke nok, du får ikke gjort friluftsliv på 90 min»</i>
	Ressurser	<i>«Planlegging og tid, men det krever fleksibilitet ofte»</i>
	Organisering	<i>«Jeg har jo 1. trinn og vi har egen turdag»</i>

3.7 Studiens validitet og reliabilitet

Styrker og svakheter i studien presenterer seg gjennom kriteriene reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (representativitet). Disse kriteriene bidrar til å utgjøre studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223).

3.7.1 Validitet

Validitet eller gyldighet angår to forhold: om hvorvidt du faktisk måler det du satte som formål å måle, og om du har dekning til å trekke konklusjoner i forbindelse med data som er innsamlet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223; Sæle & Hallås, 2020, s. 334). For å ivareta studiens validitet er det redegjort for de metodiske valg og overveielser som er gjort i oppgaven. Dette blir gjort for å vise at de metodiske valgene bidrar til å måle det som er ønskelig for oppgaven. Det innebærer redegjøring av hvorfor det er hensiktsmessig med kvalitativ forskningsmetode, intervju som datainnsamling, semistrukturert intervju, utvalget, utvalgskriterier, valg av analyse, osv. Spesielt også spørsmålsformuleringene i intervjuene ble tilrettelagt til å være åpne spørsmål der deltaker står fritt frem til å reflektere det de selv tenker.

For ytterligere å styrke validiteten er det forsøk å se kritisk på metodiske valg gjort gjennom studien. Det førte til utfordring knyttet til mengden av datamaterialet og mulige utfordringer knyttet til utvalget, begge blir drøftet senere (se kapittel 4.5 metodisk diskusjon).

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet avgjøres av forskningsresultatene sin konsistens og muligheten for at resultatene kan reproduseres i en senere tid (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 223; Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Postholm og Jacobsen (2021) påpeker at dette er vanskelig å måle i den sosiale og menneskeskapte virkeligheten. «Fenomener kan endre seg, også relativt raskt. Manglende overensstemmelse mellom den første testen og resten trenger altså ikke skyldes lite troverdig måling, men bare at situasjonen er endret» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Som følger av dette vil ikke reproduksjon av en kvalitativ studie si noe om hvor pålitelig studien er (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Derfor knytter Postholm og Jacobsen (2021) reliabilitet i kvalitativ forskning til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forsker kan ha påvirket resultatet, dette krever to ting: 1) At forsker selv reflekterer over sin påvirkning. 2) At forsker gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.

Forskning viser tydelig at forskeren subjektivt bidrar til å påvirke forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 273; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Derfor finnes det ingen garanti for at forsker har vært så nøytral som oppfattet selv, men det er derfor forsøkt redegjort og synliggjort for forskers deltakelse og påvirkning i studien. Med hensikt om vise til forskers forsøk på å opptre nøytral, samt synliggjøre for leser slik at leser selv kan vurdere forskers påvirkning i studien.

For denne oppgaven innebærer det at undertegne som forsker har vært klar over sin rolle og evne til påvirkning. Det er gjort et forsøk på å opptre så nøytral som mulig gjennom både forskningsprosessen, intervjuene og analysen. Noe som kan bidra til å svekke relabiliteten til studien er å stille lukkede, uklare eller ledende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 225). For å unngå dette ble spørsmålene i intervjuguiden formulert slik at det inneholder tema som ønskes svar på, men uten at spørsmålsformuleringen gir noen forutsetninger for hva deltaker kan svare, altså de står fritt til å diskutere det de selv tenker. Eksempel på dette er: «I LK20 er det lagt opp til 90 min kroppsøving i uka, har du noen tanker om hvordan dette påvirker undervisning som angår kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel»? Tidsbruk er en relevant del av forskningen, men den gir ikke inntrykk for om det er positivt eller negativt, dermed står deltaker fritt for å fremme deres oppfatning av tidsbruk knyttet til friluftslivundervisning.

Gjengående i oppgaven er det forsøkt å gjøre forskningsprosessen så synlig som mulig ettersom Thagaard (2013) sier at det styrker relabiliteten i kvalitativ forskning. Det innebærer blant annet redegjøring av studiens styrker og svakheter, samt legge frem informasjon om hele forskningsprosessen slik at den kan bli etterprøvd i etterkant av andre som har mulighet til å følge samme metode. Det er også forsøkt å gi begrunnelser for de metodiske valgene som er tatt. Alt dette bidrar til at leser har tilstrekkelig informasjon til å foreta deres egen refleksjon av studien.

3.7.3 Generalisering

Kvalitative studier kjennetegnes ved å vektlegge forholdet mellom aktører, fenomener og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). Dermed blir generalisering i et kvalitativt perspektiv hvorvidt beskrivelsen er gjenkjennbar for den som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). Denne studien har en fenomenologisk tilnærming som betyr at den vektlegger forståelse og fortolkning (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 77). Postholm og Jacobsen

(2021) hevder derfor at det blir vanskelig å generalisere nettopp fordi andre utenom de som er forsket på kan ha ulik oppfatning av fenomenet som blir studert. Sæle og Hallås (2020) påpeker at hensikten med masteroppgaver dreier seg ikke om å komme frem til generaliserbar data, formålet med masteroppgaven kan best beskrives som å utforske nye fenomener, oppdage nye ting eller oppdage sammenhenger. I stedet for å sikte til generaliserbare kan det siktes til overførbarhet, det innebærer at dersom studien viser godt samsvar mellom teori og empiri kan studien etterprøves i senere tid (Sæle & Hallås, 2020, s. 327).

På grunnlag av det som har blitt nevnt kan det derfor sies at denne studien ikke kan generaliseres. Denne studien er ikke universell og gyldig for alle, denne studien gir kun svar på hvordan noen enkelte kroppsøvingslæreres erfaringer og oppfatning av friluftsliv og hvordan det påvirker deres friluftslivsundervisning. Dermed kan enn ikke slå fast at resultatene hadde blitt likt dersom studien hadde blitt gjennomført med andre deltakere. Studien er relativt spesifikk i den forstand at det vil være vanskelig for den som leser å kjenne seg igjen. Fordi det innebærer at de har vært lærer i kroppsøvingsfaget i løpet av LK20 (som har vært i kraft i to og et halvt år) og har måttet gjennomføre friluftslivundervisning for å ha opparbeidet seg erfaring med kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel i fagfornyelsen. Dette treffer sannsynligvis et mindretall av lærerstaben på skoler. Hvis ingen andre enn dem som er undersøkt kjenner seg igjen betyr det at forskningen ikke har klart å overføres til en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 240).

Resultatet ville heller ikke kunne generaliseres ut ifra antall deltakere i studien. «En vanlig innvendig mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289).

Den riktige måten å trekke et utvalg på for å kunne generalisere innebærer et tilfeldig utvalg (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 240). Det var heller ikke tilfelle for denne studien. Her ble deltakerne involvert etter å ha meldt interesse av å delta i prosjektet og utfyller utvalgsriteriet, som i beste fall kan ses på som et tilgjengelighetsutvalg. Dette kan muligens innebære at utvalget har en interesse for friluftsliv, ettersom de ønsket å delta i et prosjekt hvor de får si deres mening om friluftslivundervisning i skolen, uten noe form for belønning av deltakelsen.

Siden denne studien ikke kan generaliseres fungerer den mer som et inntrykk for hvordan noen kroppsøvingslærere ser på friluftslivsundervisning etter innføring av LK20 og dens nye endringer.

Denne studien kan allikevel være grunnlaget for videre forskning innenfor temaet friluftsliv i LK20.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

«Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (...) Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet (NESH, 2021). Det som er viktig å ta hensyn til ved forskning er at det finnes ingen garanti for å finne sannheten, men det er forskjell på å «søke etter sannheten» og å «besitte sannheten» (Sæle & Hallås, 2020, s. 294). Samtidig sier Sæle og Hallås (2020) at det som er sant i dag ikke nødvendigvis er sant i morgen. Slik de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) legger frem finnes det noen forutsetninger for at forskning skal gjennomføres på en redelig og forsvarlig måte i tråd med det som erkjennes som god forskningsetikk.

3.8.1 Forskningsetikk

Forskningsetikk finnes for å bidra til å sikre en god vitenskapelig praksis, som bør gjelde all forskning (NESH, 2021; Sæle & Hallås, 2020, s. 297). Formålet med forskningsetikk blir derfor å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). Dersom en spør hva som er forsvarlig forskning sier Fontana og Frey (2000) at et altomfattende prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først og fremst må utvises ovenfor forskningsdeltakerne, deretter ovenfor undersøkelsen og avslutningsvis ovenfor forskeren selv. NESH (2021) legger frem fem ulike forskningsetiske retningslinjer som skal være både rådgivende, men også pådriver for å fremme ansvarlig forskning og forebygge uredlig forskning. De fem ulike retningslinjene NESH (2021) legger frem består av: 1) forskerfellesskapet, 2) hensyn til person, 3) grupper og organisasjoner, 4) oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere, 5) forskningsformidling. Særegen for denne studiens relevans blir det gjort forskningsetiske vurderinger ut ifra disse retningslinjene for best mulig å sørge for at studien er sannhetssøkende, i tillegg til at forskning gjennomføres forsvarlig ved både å ivareta deltakernes konfidensialitet, anonymitet og respektere deres menneskeverd.

Informanters samtykke

Informert samtykke innebærer at deltaker er informert om undersøkelsens formål, risiko, og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104; Postholm &

Jacobsen, 2021, s. 247; Sæle & Hallås, 2020, s. 313). NESH (2021) beskriver informert samtykke slik: «Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart». Det som gjenfortelles av ulike forskere er at det viktigste med informert samtykke er presiseringen av frivillig deltakelse. Fortsatt poengterer Kvale og Brinkmann (2019) og NESH (2021) også viktigheten av informasjon om muligheten til å kunne trekke seg fra undersøkelsen uten konsekvenser.

For denne studien ble informantene en måned i forkant av datainnsamling tilsendt et digitalt informasjonsskriv (se Vedlegg 2) som inneholder informasjonen både om prosjektet, hva det innebærer å delta og en presisering om at de når som helst kan velge å trekke seg fra studien. Ved selve gjennomføringen av datainnsamlingen fikk deltakerne igjen en ny skriftlig versjon av informasjonsskrivet sammen med en samtykkeerklæring som måtte signeres før datainnsamlingen startet. Enten før eller etter datainnsamlingen fant sted fikk deltakerne en siste presisering om at de når som helst kan trekke seg uten konsekvenser. Tillatelse til å bruke opplysningen som informanter gir skjer på grunnlag av den signerte samtykkeerklæringen informantene ga i intervjusituasjonen.

Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet kan beskrives som en enighet med deltaker om hva som vil bli gjort med deres data (Kaiser, 2012, s. 457). «Forskeres troverdighet og deltakeres tillit til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten» (NESH, 2021). I praksis innebærer konfidensialitet som regel en felles forståelse mellom deltaker og forsker at ingen andre enn forskeren selv skal kunne vite hvem som har deltatt i prosjektet (Kaiser, 201, s. 457; Kvale & Brinkmann 2019, s. 106).

I kvalitativ forskning følger det med noen etiske problemer som følger av mer private intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Dette kommer til syne gjennom deltakers rett til anonymitet dersom dette er avtalt (NESH, 2021). Dersom anonymitet er avtalt skal ikke enkeltpersoner kunne identifiseres ved forskning eller formidling, dette må sikres før publisering (NESH, 2021). Anonymisering innebærer å fjerne enhver kobling mellom person og informasjon slik at ingen form for informasjon skal kunne knyttes tilbake til en enkeltperson (NESH, 2021). Derfor brukes gjerne pseudonym. Pseudonym innebærer å påta seg et oppdiktet navn for å skjule

sin identitet (Store norske leksikon, 2021). Pseudonym opplysninger skal ikke kunne identifiseres til et individ fra en utenforstående i prosjektet (NESH, 2021).

Derfor ble det gjort tiltak for å sikre deltakers rett til anonymisering. Som tidligere nevnt vil alle former for navn bli gitt pseudonym i transkripsjonen. I tillegg vil eventuelle bakgrunnsinformasjon som kan identifisere en informant fjernes fra transkripsjonen. Intervjuene ble anonymisert. All data oppbevares på passord beskyttet PC eller passord beskyttet forsknings server. Avslutningsvis vil all data slettes ved prosjektavslutning.

Konsekvens av deltakelse

I kvalitativ forskning finnes det konsekvenser en bør forholde seg til, både mulige skader for deltaker og fordeler som kan forventes (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107). Som følger av konsekvenser redegjør Kvale og Brinkmann (2019) for begrepet *velgjørenhet* som innebærer at risikoen for deltaker skal være lavest mulig. Det er en forventning at mulige negative konsekvenser skal være lavere enn mulige positive konsekvenser for å gjøre det berettiget å gjennomføre et prosjekt.

I denne studien fremstår det i liten grad verken positive eller negative konsekvenser av deltakelse. Som følger av at deltakerne fortsatt har valgt å delta uten noen positive konsekvenser ble prosjektet i størst mulig grad tilrettelagt for deltakerne som av sitt gode hjerte har bidratt til oppgaven. Det inkluderte blant annet at intervjuet fant sted på et tidspunkt som passet best for informantene og tilstrekkelig med informasjon for at de i best mulig grad fikk vite hva deltakelse innebar. I tillegg fikk informantene vite hva det innebar å delta i prosjektet gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 2).

Forskerens ansvar

Ifølge Fontana og Frey (2000) er et altomfattende etisk prinsipp i forskning at forskerens ansvarlighet først må utvises ovenfor forskningsdeltakerne, så ovenfor undersøkelsen og til slutt ovenfor forskeren selv. Det at forskeren har et stort ansvar både ovenfor deltakere og undersøkelsen fremstår veldig tydelig i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108; NESH, 2021; Sæle & Hallås, 2020, s. 298).

Relevant for denne oppgaven er hvordan forsker har ivaretatt deltakerne og hvordan informasjonen fra datainnsamlingen blir brukt for å nå sannheten. Tilpasninger gjort for å ivareta deltakerne besto av informasjonsskriv for at deltaker er bevisst på hva forskingen går ut på. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på informantenes arbeidssted på et tidspunkt som passet dem for lettere å sikre deres deltakelse. Både i informasjonsskrivet og før gjennomføring av datainnsamlingen ble det presisert deres rettigheter i forskningsprosjektet, med hensikt å betrygge deltakerne på hva de velger å delta på. Også i transkripsjonen ble det omgjort til flytende språk fremfor direkte tale for å ivareta deltakers fremstilling i studien.

Det første stadiet av å nå *sannheten* besto av å gjennomføre datainnsamlingen på slik en måte at deltakerne faktisk svarte akkurat slik de tenke. Før å sørge for dette ble det satt spesielt søkelys på å forholde seg nøytral i gjennomføringen av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2019) sier at som forsker så er du ikke objektiv i saken. Allikevel så er det forskjell på det å forsøke å være nøytral, samt det å ikke forsøke å være nøytral. Med å være helt åpen for hva deltakerne kunne svare ble det enkelt å ikke stille ledende spørsmål, men heller opptre som en nysgjerrig intervjuer. Ved å forholde seg så nøytral som mulig minimeres muligheten for interpersonlige samspill mellom intervjupersonene som ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan negativt påvirke resultatet. Siden forskeren selv ikke kan være objektiv, men kan forsøke å være det snakker vi om *refleksiv objektivitet*, som innebærer å reflektere og redegjøre for sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 273).

Det er også forsøkt å forholde seg nøytral i analysen. Det gjøres ved å legge frem alle informantenes meningsenheter relevant for temaet enten det er positivt eller negativt. Ifølge NESH (2021) kan ensidige fortolkninger skape problemer med sannhetssøken. Med å legge frem både positive og negative meningsenheter forhindres sjansen for at det bare fremlegges ensidige tolkning som forsker selv er enig i. På den måten kan forsker beskrives som en videreformidler av informantenes meningsenheter.

Et forsøk på nøytralitet har bidratt til at resultatet i best mulig grad består av deltakernes faktiske tanker, uten påvirkning fra andre faktorer enn dem selv. Så ut ifra resultatet starter neste stadiet for å nå sannheten. Sæle og Hallås (2020) sier at det ikke finnes noen garanti for «å nå sannheten», men det finnes en vesentlig forskjell på å søke etter sannheten og det å besitte den. «Forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap» (Kvale &

Brinkmann, 2019, s. 108). Undertegnede som forsker har ifølge Kvale & Brinkmann (2019) et etisk ansvar overfor den vitenskapelige kunnskapen som legges frem. Det innebærer at alt som blir offentliggjort i denne studien skal være så nøyaktig og representativt for forskningsområde som mulig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Et etisk dilemma som kan forekomme er at noe informasjon som er nyttig for studien må tilbakeholdes for å beskytte deltakernes rett til privatliv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251).

I dette prosjektet er det forsøkt å skape tillit til leseren om at prosjektet er oppriktig og sannhetssøkende gjennom redegjøring av metodiske overveielser, styrker og svakheter og forskningsetikk. Alt dette gjøre i et forsøk på å vise for refleksive objektivitet og integritet for at leseren skal ha tillit til den vitenskapelige kunnskapen som er produsert i studien. Disse redegjørelsene samsvarer godt med Postholm og Jacobsen (2021) sine kriterier for hva som er god forskning. Det innebærer blant annet å forankre teori i andres forskning, redegjørelse for valg og hvilke konsekvenser det får for studien og forsker går i dialog med de som utgjør forskningsgrunnlaget (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 242).

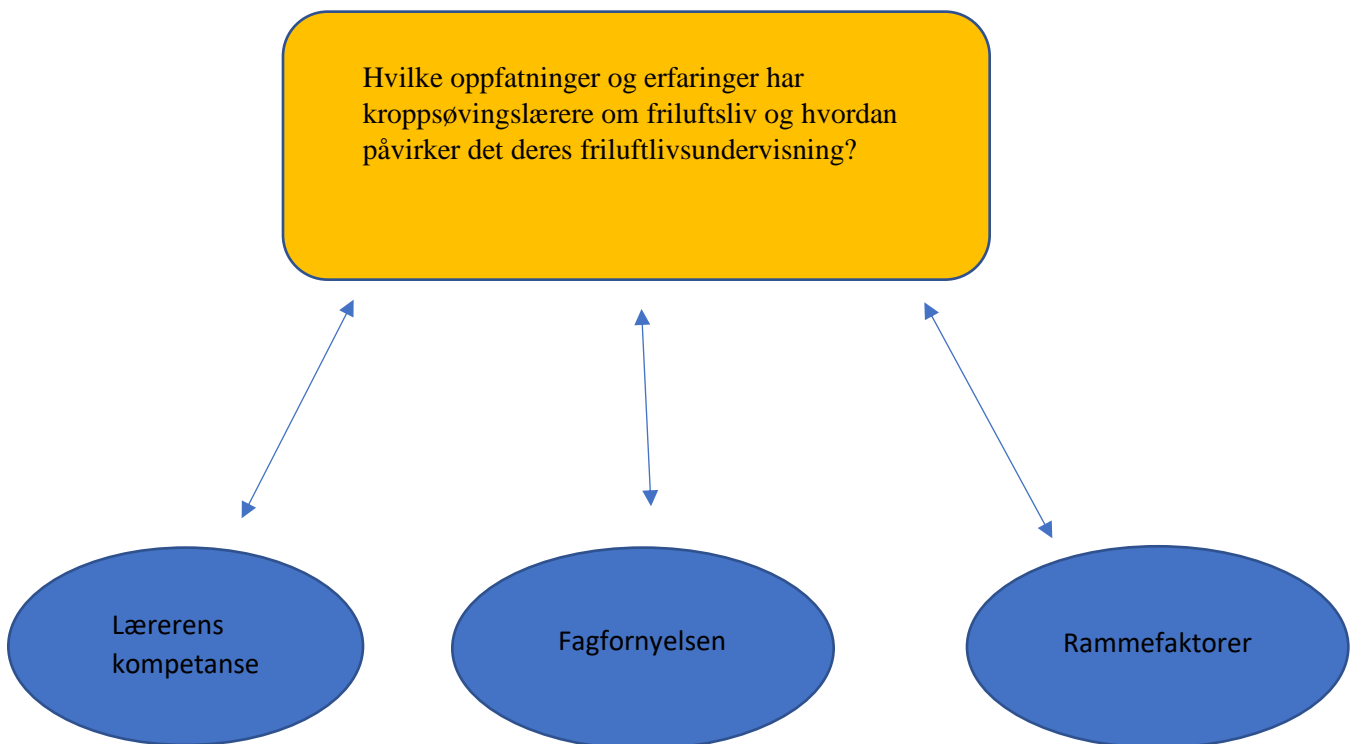
3.8.2 Samsvar med SIKT retningslinjer

For at dette prosjektet skulle kunne gjennomføres innebar det en godkjenning fra SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør). SIKT ble etablert 1. januar 2022 som følger av en sammenslåing av Norsk senter for forskningsdata AS, Uninett AS og Unit (SIKT, 2022). I forkant av prosjektet ble det derfor sendt inn en søknad til SIKT som måtte godkjennes før noen form for datainnsamling fant sted. Som følger av at SIKT godkjente prosjektet innebar det først og fremst at prosjektet nå kunne gjennomføres, men også at dette prosjektets personvern og forskningsetikk er i samsvar med SIKT sine retningslinjer for hva som er forsvarlig forskning. En godkjenning fra SIKT kan også ha bidratt som en kvalitetssikring til deltakerne for å betrygge dem om at prosjektet fremstår forsvarlig.

4 Funn og drøfting

For å unngå repetisjons moment mellom resultater og drøfting vil disse kapitlene gå sammen som et kapittel. Det innebærer at både presentasjon av funn, samt drøfting av funn skjer samtidig innenfor hvert hovedtema. Avslutningsvis blir det drøftet alle hovedtema sett i lys av hverandre for å besvare problemstillingen.

Gjennom funn og drøfting kapittelet presenteres resultatene som har fremstått gjennom analysearbeidet. Figur 1 viser resultatets oppbygning gjennom prosjektets overordnet tema, samt tre hovedtema utarbeidet gjennom analysearbeidet.

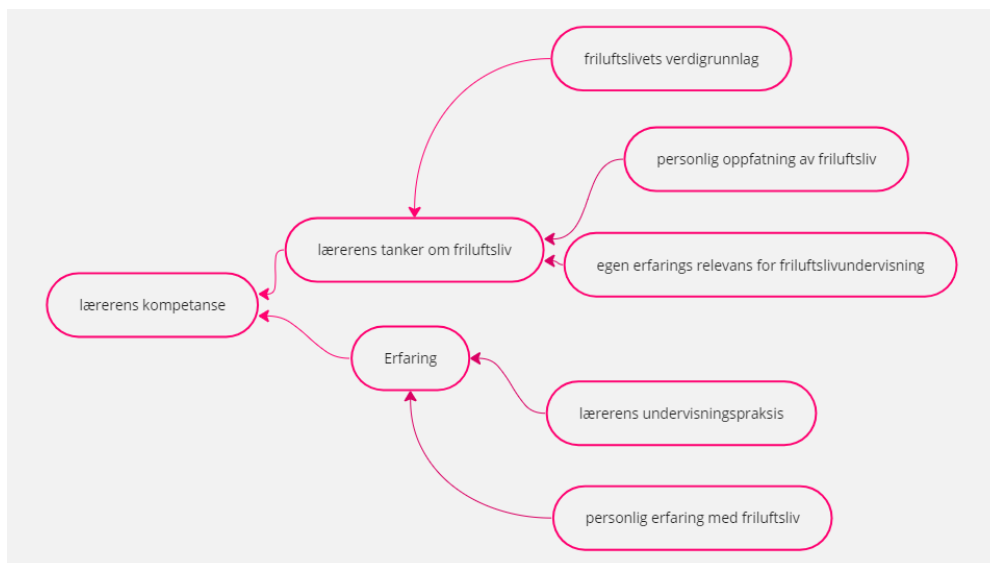


Figur 3: Figuren viser prosjektets problemstilling, som ut ifra analysearbeidet deles inn i tre hovedtema: *Lærerens kompetanse, fagfornyelsen og rammefaktorer.*

Hvert av de tre hovedtemaene blir gjennomgått ved bruk av de tilsvarende kodene og informantenes meningsenheter. Det blir brukt sitater som oppleves som relevant for fenomenet som blir undersøkt og som bidrar til å belyse problemstillingen.

4.1 Lærerenes kompetanse

Lærerenes kompetanse blir delt inn i to tema som tar for seg lærerenes tanker om friluftsliv og erfaringer. Lærerenes tanker om friluftsliv går ut på hvordan de selv oppfatter friluftsliv, hva som er positivt med friluftsliv og hvordan egne erfaringer påvirker friluftslivundervisning. Lærerenes erfaring tar for seg informantenes personlige erfaringer med friluftsliv og undervisnings erfaring i friluftsliv.



Figur 4: Hovedtemaet *lærerenes kompetanse* fordelt gjennom to tema lærerenes tanker om friluftsliv og erfaringer sammen deres tilsvarende koder.

Friluftslivets verdigrunnlag

Informantene legger frem en rekke ulike verdier som bidrar til å støtte opp hvorfor friluftsliv er viktig.

Kari: «Så er det med på å utjevne sosiale forskjeller. Noen har jo familier som drar på fjellet og turer, mens andre ikke får den opplevelsen. Dermed får jo alle muligheten til å oppleve disse naturopplevelsene»

Kari: *«Det er viktig å skape opplevelser som får det til å virke meningsfylt, positivt og inkluderende».*

(Kari) trekker frem at friluftsliv bidrar til å utjevne sosiale forskjeller og viktigheten av å skape positive opplevelser. Abelsen og Leirhaug (2017) sier at i friluftslivsundervisning er det elever oftest trekker frem knyttet til opplevelser og læringsutbytte sosial tilhørighet og samhandling. Samtidig sier Tordsson og Vale (2013) at naturmøte er positivt for tilhørighet, følelser og sosialt. Derfor kan et søkelys på sosial tilhørighet gjennom friluftslivundervisning bidra til å skape opplevelsene som (Kari) ønsker å få frem.

Mari: *«Det er en helt annen arena å ha skole på, kjempegod plass å bygge sosiale relasjoner på. Mange opplever mestring som de ikke gjør i et klasserom».*

I likhet med (Kari) trekker også (Mari) frem hvordan friluftsliv er en god plass å bygge sosiale relasjoner på. (Mari) sier at friluftsliv som en arena utenfor klasserommet er et bidrag til at elevene opplever mestring. Det at friluftsliv er en god arena utenfor klasserommet samsvarer med Tordsson og Vale (2013) sin litteraturstudie som sier både at de positive verdiene i naturmøtet er nærmest altomfattende, og at fravær av naturmøte bidrar til en rekke negative psykiske, fysiske og sosiale effekter. Ifølge Mikkelsen (2013) kan friluftsliv bidra til autonom motivasjon som støtter opp (Mari) sin påstand om at elevene opplever mestring utenfor klasserommet.

Mari: *«Så er det jo folkehelse inni dette. Folk i bevegelse».*

I tråd med (Mari) som trekker frem folkehelse viser forskning at friluftsliv bidrar til bedre psykisk og fysisk helse (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16; Tordsson & Vale, 2013, s. 1). Samtidig kan det også trekkes frem at opphold i naturer selv stimulerer til fysisk aktivitet og lek (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16).

Martin: *«Naturopplevelsen er viktig, den skal jo pirre til nysgjerrighet, du skal jo få de til å gjøre dette her mer».*

(Martin) viser til at elevene skal ville fortsette med friluftsliv etter skolegang, derfor må naturopplevelse vektlegges. Mikkelsen (2013) trekker frem at dersom friluftsliv legger til rette for medvirkning kan det bidra til meningsfulle opplevelser.

Pia: «Alle trenger bevegelse, jeg har hørt at man trenger minst 10min bevegelse daglig, noen sier jo 30 min. Så det hjelper jo på helse og konsentrasjon».

(Pia) i likhet med (Mari) viser til viktigheten av bevegelse. Noe som samsvarer med at friluftsliv i seg selv stimulerer til fysisk aktivitet (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16).

Flere av de nevnte verdiene viser sterk tilknytning til læreplanen. Bevare naturer, bærekraft, og folkehelse viser tilknytning til læreplanens tverrfaglige tema, som ønsker å bruke friluftsliv som et virkemiddel i møte med fremtidens utfordringer (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016).

Utjevning av sosiale forskjeller, fellesskap og sosiale relasjoner kan knyttes opp mot læreplanens prinsipper for læring, utvikling og danning. Der elevens sosiale læring og utvikling, samarbeid og kommunikasjon, søke løsninger i fellesskap og bidra til et godt fellesskap står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Det at informantene legger frem disse verdiene tyder på at de ikke bare har forståelse for at friluftsliv er viktig, men at de også er innforståtte med hvorfor friluftsliv vektlegges høyt i læreplanen med utgangspunkt i skolens formål.

(Mari) legger også frem deres tanker om friluftslivs økte fokus, der hun er glad friluftsliv har kommet tydeligere frem i LK20.

Mari: «jeg er veldig glad for at friluftsliv har kommet mer ned på papiret».

Noe som bør merkes når informantene trekker frem friluftslivets viktige verdier, er at det må tas høyde for hvordan disse verdiene kommer til syne i motsetning til vurdering. Ifølge Abelsen et al. (2018) og Abelsen og Leirhaug (2017) er de positive verdiene til friluftsliv til stede på forutsetningen at det ikke er søkelys på vurdering. Abelsen og Leirhaug (2017) sier at søkelys på vurdering overskygger de andre verdiene som finnes i friluftsliv. Ifølge Naustdal (2012) mister elevene fokus på det sosiale aspektet og naturopplevelsene som informantene trakk frem, dersom opplevelsene preges av vurdering.

Personlig oppfatning av friluftsliv

Ifølge Goodlad (1979) sin læreplan teori vil informantenes egne friluftslivs erfaringer, undervisningskunnskap og personlig oppfatning av friluftsliv påvirke lærerens tolkning av læreplanen og dermed deres friluftslivundervisning. Derfor blir det relevant å ta for seg

informantenes personlige oppfatning av friluftsliv for å kunne drøfte hvordan det henger sammen med deres friluftslivsundervisning.

Kari: *«Være i naturen, oppdage naturen, ulike sanser og finne glede og inspirasjon i det».*

(Kari) oppfatter friluftsliv som å være til stede i naturen ved å sanse, finne glede og inspirasjon. Ut ifra (Kari) sin meningsenhet kan det trekkes frem at hun har en bred forståelse for hva friluftsliv innebærer. Siden hun oppfatter friluftsliv som å være i naturen er det enkelt for hennes undervisningspraksis å gjennomføre friluftslivundervisning som følger av at det kun trengs natur å oppholde seg i.

Lignende beskrivelse av (Kari) sin oppfatning av friluftsliv har også (Mari), men hun trekker også frem at det skal være mål og mening med det de gjør.

Mari: *«Livet ute, bevege seg, vært i naturen, gjøre noe aktivt annet enn å bare gå tur, gjøre noe med mer mål og mening».*

(Mari) viser også til en bred forståelse av friluftsliv som kun stiller krav til opphold i natur for å drive med friluftsliv. I tillegg kan hun skape mål med det hun gjør ved å forholde seg til kompetansemålenes innhold og skape meningsfulle opplevelser ved å legge til rette for medvirkning (Mikkelsen, 2013, s. 3).

(Martin) trekker frem at inngangen til friluftsliv i skolen starter med å bare komme seg ut, vekk fra klasserommet. Videre trekker han frem at egentlig tenker han selv at friluftsliv er mer enn å bare gå utendørs eller løpe opp en haug utenfor skolen.

Martin: *«Det starter jo egentlig med å komme seg ut, være ute i naturen, være på tur, begynner, bruk uteområdet rett og slett. For skolen vil det bety bruke uteområdet som klasserommet. Det er jo bare å være ute».*

Martin: *«jeg syntes friluftsliv er mer enn å bare springe opp på haugen utenfor skolegården eller gå utendørs for frisk luft».*

Det gis inntrykk av at slik (Martin) oppfatter friluftsliv er mer omfattende enn hva (Kari) og (Mari) forteller. Han forteller at aktivitet i nærområdet av skolen eller å være utendørs i seg selv ikke er nok til å inkluderes i friluftsliv, noe som kan tydes å være en smal forståelse for hva

friluftsliv kan være. Da kan det tenkes at (Martin) sin friluftslivsundervisning kanskje preges av et mer omfattende innhold for å kunne kategoriseres som friluftsliv, fremfor å bare være fysisk aktivitet i natur.

Pia: *«Det er vel livet ute. Det er ikke nødvendigvis bare å gå tur, det kan være overnatting ute, lage mat ute, bli kjent med naturen, kjenne hvordan det er å «bo» i naturen uten hus og elektrisitet og alt sånt».*

(Pia) i likhet med (Martin) tenker at friluftsliv er mer enn å bare gå tur, hun trekker frem eksempler som stiller store krav i forhold til tidsbruk sett ut ifra en skolekontekst. Derfor gis inntrykk av at (Pia) også har en smal forståelse av friluftsliv, som innebærer at det kan være omfattende å gjennomføre slik friluftslivsundervisning i skolen.

Gjennom informantenes meningsenheter vektlegges spesielt to fenomener: naturen og utendørs. Samtidig fremstår det forskjellig hva informantene legger i begrepet friluftsliv, noe som kan påvirke deres friluftslivsundervisning.

Personlig erfaring med friluftsliv

Alle informantene viser til ulike personlige erfaringer av friluftsliv med variasjon i hvilken grad de driver med friluftsliv i dag eller fra tidligere alder. Spesielt en av informantene legger vekt på at hun bruker friluftsliv aktivt den dag i dag.

Mari: *«Personlig er jeg glad i friluftsliv og er mye ute på tur. Jeg er vant med friluftsliv. Sjø, fjell, regn, skog, vannet, liker alt dette».*

De andre tre informantene ser ut til å mer variasjon i hvordan de bruker friluftsliv den dag i dag, selv om alle viser til at de har erfaring med friluftsliv.

Kari: *«For veldig lenge siden var jeg speider. Har drevet litt med orientering. Utenom det er jeg nok litt under snittet interessert i natur og ferdsel i natur».*

Martin: *«Ja, personlig bruker jeg jo friluftsliv mye selv, de siste årene har det blitt litt mindre».*

Både (Kari) og (Martin) viser at de har erfaringer innenfor friluftsliv, men det gis inntrykk av at (Kari) ikke driver med friluftsliv på fritiden lengre, mens (Martin) bruker friluftsliv i mindre grad nå enn for noen år siden.

Pia: «Jeg har hatt mye friluftsliv i løpet av studie, som lærerstudent. Jeg liker jo å gå turer på fritiden selv».

(Pia) som er en relativt nyutdannet lærer gir inntrykk av at friluftsliverfaringene hennes har kommet i senere alder gjennom kroppsøvningsstudiet i lærerutdanningen.

Med utgangspunkt i informantenes forskjellige bakgrunner med friluftsliv kan det poengteres at blant de fire informantene som deltok i studien oppstod det en heterogen gruppe ved variasjon i alder, kjønn, erfaring i læreryrket, klassetrinn og egne friluftslivs erfaringer.

Egen erfarings relevans for friluftslivsundervisning

De første studiene av friluftsliv etter innføringen av LK20 la frem at nye og åpnere kompetansemål øker lærerens muligheter, men det innebærer også at lærerens egen interesse og erfaring blir viktig (Berge, 2021, s. 79; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59; Ward, 2022, s. 42).

Mari: «Jeg tror kanskje det å ikke være friluftslivsinteressert kan gjøre det vanskeligere å jobbe med det».

Som følger av at (Mari) trekker frem at det kan være utfordrende å arbeide med friluftsliv dersom du ikke selv er interessert ble hun spurt om hennes egne friluftslivs erfaring er relevante for slik hun praktiserer friluftsliv på jobb.

Mari: «Ja».

(Martin) ble spurt om han tenker at egne erfaringer med friluftsliv kan påvirke hvor mye du tar det med i undervisningen.

Martin: «Det er jeg helt sikker på, klart det. Du må jo se mulighetene, hvis du kun går tur på asfalt selv er det ikke lovende. Når du da tar de med ut for å spikke, sage, tenne bål, padle kano, hvis du da er interessert så ligger jo mulighetene til rette. Det er det mange som ikke har erfaring med, så stopper det opp der. Det er en utfordring. Hvis jeg vil ut nå, så er det gjerne folk som ikke vant med det så det blir litt tilfeldig om du får det til eller ikke».

Slik (Martin) påpeker det innebærer manglende erfaringer en utfordring for å arbeide med friluftsliv. Så i likhet med (Mari) tar han med sine egne erfaringer inn i skolen.

Martin: «så på privaten har jeg tatt det med inn i skolen»

(Pia) trekker frem at hun ønsker friluftskurs for å øke hennes kompetanse.

Pia: «Kurs hadde vært fint, friluftskurs».

det kan tenkes å ha sammenheng med at hun i likhet med de andre informantene ser hun på manglende interesse i friluftsliv som en utfordring.

Pia: «Det er heller ikke alle lærer som er like glad i friluftsliv og da får gjerne ikke den klassen like mye friluftsliv»

Informantene vektlegger spesielt et fokusområde: At manglende erfaring fremstår som en utfordring i arbeidet med friluftsliv. Det kan innebære situasjoner som at det blir enten utfordrende å jobbe med (Mari; Martin), eller at det muligens innebærer en mindre grad av friluftslivundervisning i kroppsøvfingsfaget (Pia).

Med utgangspunkt i første del av forskning på friluftsliv i LK20 og informantenes egne meningsenheter gis det inntrykk at åpnere kompetansemål gir større undervisningsfrihet blant lærerne, som krever en større grad av erfaring og kunnskap i arbeid med friluftsliv som følger av mindre konkrete krav fra læreplanen.

Derfor kan manglede egen erfaring med friluftsliv bidra til noen negative konsekvenser for friluftslivundervisning. Dersom det blir mindre friluftslivundervisning forkommer tilfelle at fravær av naturmøte bidrar til negative fysiske, psykiske og sosiale effekter (Tordsson & Vale, 2013, s. 1). Samtidig utelates alle positive effektene som kommer med naturmøte, som ifølge Tordsson og Vale (2013) er nærmest altomfattende. Abelsen og Leirhaug (2017) viser til at friluftslivundervisning med søkelys på medvirkning og valgmuligheter også bidrar til en rekke positive effekter som trivsel, motivasjon, og opplevelser. Det betyr at ved manglende erfaring i friluftsliv kan innebære at læreren ikke klarer å tilrettelegge for friluftslivets positive verdier vil resultere i fravær av de positive effektene.

Lærernes undervisningspraksis

Alle informantene har erfaringer med friluftslivundervisning. Hva informantene vektlegger i deres undervisningspraksis fremstår i stor grad ulikt fra hverandre.

Kari: «Hos oss handler det om at vi tar med poser og plukker søppel. Vi er opptatt av hvordan vi behandler elementer i naturen på en forsvarlig og god måte»

Kari: «Konkret tenker jeg det er viktig at de erfarer og får kunnskap om hvordan de kler seg selv etter forholdene vi skal ut i. Slik at de erfarer at hvis jeg ikke tar på lue og vanter så vil jeg fryse. Samtidig tenker jeg de får gode naturopplevelser med å introdusere de for nye og spennende områder. Samtidig som at de får mindre gode opplevelser hvis de fryser og blir kalde».

Undervisningspraksisen til (Kari) legger tydelig vekt på bærekraftig utvikling og sporløs ferdsel som har fått stort søkelys i LK20. Det vektlegges også det å kunne kle seg etter forhold, noe som virker relevant siden (Kari) underviser på 1. trinn.

I tillegg til et stort søkelys på læreplanen i friluftslivsundervisning fremmer (Kari) også muligheten til å skape gode opplevelser for elevene ved å gjøre ting i fellesskap.

Kari: «Vi har også hatt samarbeid med 5. trinn som er faddere for 1. trinn så vi har hatt felles turer med dem, der vi har tent bål, grillet pølser og slike ting».

Kari: «Det ligger litt i skolens kultur ved at dette gjør vi i fellesskap. Det ser vi jo skaper et fellesskap og opplevelser som er viktige å ta med seg videre. Det binder elevene sammen også på tvers av trinnene».

Undervisningspraksisen til (Mari) gir inntrykk av at hun ser mange muligheter for hva som kan gjøre med friluftslivundervisningen. Samtidig er hun opptatt av gleden av å være ute, som ifølge Abelsen og Leirhaug (2017) blir fremtredende med søkelys på medvirkning og valgmuligheter, men det blir ikke nevnt om medvirkning i hennes meningsenheter.

Mari: «Jeg opptatt av gleden av å være ute, den tror jeg vi får godt til».

Mari: «Vi skal jo feire samenes nasjonaldag neste uke. Da skal vi ut i skogen og lage finnbiff i lavo, tar med reinsdyrskin, sånn typiske samiske ting».

Mari: «Bruke kroppen, trøkker i vei i skogen eller gå på skøyter eller være i en akebakke eller klatre i trær eller lage bål, osv.».

(Mari) sin oppfatning av friluftsliv innebærer blant annet livet ute og være i naturen. Derfor ble hun spurt hvor høyt hun verdsetter friluftslivsundervisning for å komme seg vekk fra det ordinære klasserommet.

Mari: *«Fra en skala på 1-10, 10»*

(Martin) fortalte utenfor intervjusituasjonen at han tidligere brukte friluftsliv som et virkemiddel for å tilrettelegge undervisning for elever som ikke klarer å sitte stille i klasserommet.

Martin: *«Da tok vi jo undervisningen ut, da brukte vi jo friluftsliv. Vi tok altså friluftslivet, ikke bare friluftsliv som en være ute og friluftsliv ting, vi tok også matte, norsk og naturfag undervisningen ute, altså praktisk undervisning. Så dette ble jo gjort først bare for å flytte de ut av klasserommet. Rett og slett få læringen inn, alt det med motivasjon og innlæring. Dette ble gjort hver fredag, men det krever jo litt, du må jo laminere og styre på, vi prøvde å gjøre litt mer seriøst enn bare lek der de snakker de sammen og synger. De skulle altså gjøre oppgaver, det var mer praktisk».*

(Martin) viser til bruk av tverrfaglighet i arbeidet med friluftsliv. Det gir inntrykk for at (Martin) har evne til å trekke inn andre fag og innhold i undervisningen. Hovedintensjonen for læring gjennom friluftsliv slik (Martin) beskriver det er ved søkelys på praktiske oppgaver. Samtidig vektlegger han et søkelys på at elevene skal oppleve mestring ved det de gjør. Både Abelsen og Leirhaug (2017) og Abelsen et al. (2018) sier at friluftsliv bidrar til mestring. Dermed vil friluftslivundervisning i seg selv fremme mestring.

Martin: *«Allikevel skal du jo oppnå kompetansemål uansett og det gjør du gjennom mestring. Hvis de skal lære om orientering, tenne et bål, eller lage mat ute og klarer det har de jo opplevd mestring».*

(Pia) som har en oppfatning av at friluftsliv er mer enn å bare gå tur, og eksemplene hun kommer med kan fremstå som omfattende i forhold til tidsbruk.

Pia: *«Jeg tenker å lære de å klare seg. Hva skjer dersom noen brekker foten, hva gjør du da? Sette opp bål hvis du må overnatte. Jeg har litt fokus på survival mode. Jeg tenker på været om du kan være ute i snøstorm, hvordan er det, hva du gjør i slike situasjoner. Hvis det pøsregner og du skal finne ly, hva gjør du da. Hvis det er veldig varmt og du ikke har vann, hva gjør du da.»*

Det er ting du kan prøve å tilrettelegge, litt vanskelig her i (Rogaland) å skulle få alle årstider på kort tid. Du kan prøve å lage det til, late som du ikke har vann i noen dager, hva gjør du da? Altså nå som vi ikke har overnattinger og slik er det vanskelig å stelle i stand at du ikke har mat for eksempel».

(Pia) forteller at hun vektlegger survival mode i hennes friluftslivundervisning. Hun viser også til flere eksempler på hva det kan innebære. Survival mode slik hun forklarer antyder å håndtere ulike scenario som kan oppstå i naturen. Det kan ses i lys av hennes oppfatning av friluftsliv som innebærer å kunne håndtere ulike scenario i naturen.

Pia: *«Jeg snakket med elevene om det også, hvorfor lærer vi ikke nyttige ting sa de, så det har jeg tenkt mye på, derfor har vi litt om overlevelse. Det innebærer gjerne det å lage bål og opplæring i det å klare seg ute».*

(Pia) forteller at gjennom elevmedvirkning hvor elevene hadde et ønske om å lære nyttige ting har de lagt søkelys på å kunne klare seg selv i gitte situasjoner som kan oppstå i naturen. Ved å ta i bruk elevmedvirkning legges det til rette for motivasjon, trivsel og meningsfulle opplevelser (Mikkelsen, 2013, s.3).

Samtidig presiserer hun at hun allikevel er opptatt av at elevene skal være ute og prøve nye ting.

Pia: *«Jeg er jo veldig obs på at de skal være ute og prøve ut ting».*

4.1.1 Oppsummering

Gjennom informantenes meningsenheter ble det funnet flere funn innenfor hovedtemaet *lærerens kompetanse*. Funnene er som følger:

- 1) Informantene presenterer ulike verdier i friluftsliv, som tyder på en forståelse for hvorfor friluftsliv er viktig og hvorfor friluftsliv vektlegges høyt i LK20.
- 2) Informantenes oppfatning av friluftsliv tar for seg elementene å være utendørs og natur, men hvordan det vektlegges blant informantene fremstår forskjellig.
- 3) Manglende erfaring innenfor friluftsliv blir sett på som en utfordring. Enten utfordrende å arbeide med (Mari; Martin) eller at det kan innebærer mindre friluftslivsundervisning (Pia).
- 4) Informantene viser til fire ulike undervisningspraksiser for friluftsliv. Det varierer i hvilke muligheter informantene benytter seg av og hva de vektlegger i

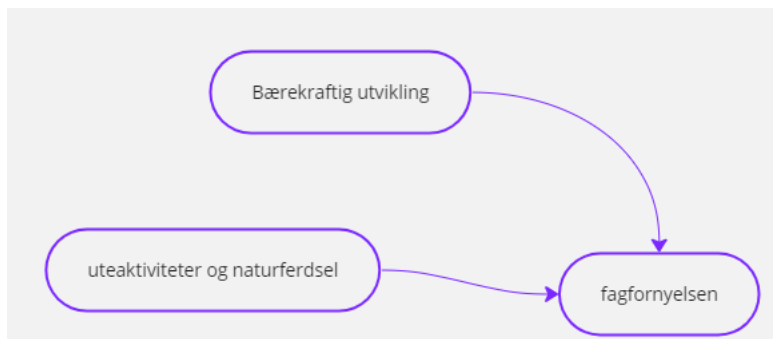
friluftslivsundervisningen deres.

- 5) Det vises sammenheng hvor informantenes egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv påvirker deres friluftslivsundervisning.

Sammenhengen mellom egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv sin påvirkning på lærerens friluftslivsundervisning blir drøftet senere.

4.2 Fagfornyelsen

Fagfornyelsen tar for seg to elementer som er unikt og nytt ved introduksjonen til LK20, tverrfaglig tema og kjerneelement. Spesielt tilknyttet friluftsliv finner vi det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (Østrem, 2021, s. 15) og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel (Abelsen et al., 2018, s. 46). Det kan ha bidratt til å legge føringer som påvirker lærerens friluftslivsundervisning. Læreren kan heller ikke unngå å ta i betraktning endringene ved LK20 som følger av at de er forpliktet til å tilrettelegge undervisningen i samsvar med læreplanen (Opplæringslova, 1999 § 2-3).



Figur 5: Hovedtemaet *fagfornyelsen* inngått av kodene bærekraftig utvikling og uteaktiviteter og naturferdsel.

Bærekraftig utvikling

Informantene viser ulik forståelse for bærekraftig utvikling og hvordan det kan brukes i friluftslivsundervisningen.

Kari: «Jeg synes absolutt at friluftsliv og bærekraftig utvikling henger sammen».

I tillegg til at (Kari) tenker friluftsliv og bærekraftig utvikling henger sammen kan det også ses tilbake til hennes friluftslivsundervisning der hun er opptatt av hvordan de bevarer naturen og praktiserer dette ved å ta med poser for å plukke søppel.

I likhet med (Kari) trekker også (Mari) frem det å skulle bevare naturen. Det innebærer å plukke søppel, i tillegg trekker hun også frem gjenbruk.

Mari: *«Det kan jo komme inn i flere fag».*

Mari: *«Men når vi snakker om naturen er det jo dette å bevare naturen. Elevene har fått god kunnskap om bærekraft. De er veldig opptatt av søppel og gjenbruk, altså at vi skal ta vare på ting slik at andre kan bruke det. De er veldig opplyste på det, både hvorfor og hvordan vi tar vare på naturen, i et naturperspektiv».*

Når spurt om bærekraftig utvikling kan brukes i friluftslivundervisning sier (Martin):

Martin: *«Bærekraft er jo i alle fag»*

Martin: *«Det går jo på å ta vare på naturen og omgivelsene. Du skal jo bruke bærekraft i alle fag, samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, osv. det ligger jo inne der».*

(Martin) trekker linjer mellom bærekraftig utvikling og tverrfaglighet. Det bidrar å støtte opp at tverrfaglig tema skal inngå i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ut ifra informantenes meningsenheter i tillegg til Østrem (2021) som påpeker det, kan det tenkes at bærekraftig utvikling er sterkt knyttet opp mot friluftslivundervisning. Spesielt (Mari) trekker frem at elevene har fått god kunnskap om bærekraft, som støtter opp regjeringens handlingsplan som ønsker at elevene skal få økt forståelse for bærekraftig utvikling (Klima- og Miljødepartementet, 2018).

Siden handlingsplanen ønsker å bruke friluftsliv til å gi elevene økt forståelse for bærekraftig utvikling, vil det samtidig gi elevene flere erfaring med friluftsliv, som fremmer bedre helse og økt livskvalitet (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016; Klima- og Miljødepartementet, 2018; Tordsson & Vale, 2013, s. 1). Det skjer som følger av at bærekraftig utvikling skal brukes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020) og friluftsliv støttes opp under bærekraftig utvikling (Abelsen et al., 2018, s. 46). Det kan være inngangen til å bruke friluftsliv i flere fag som tverrfaglighet slik

(Martin) trekker frem å bruke bærekraftig utvikling i alle fag. Dersom friluftsliv blir brukt i flere fag vil det føre til mer bærekraftig utvikling ettersom Abelsen et al. (2018) sier at friluftsliv bidrar til refleksjon over menneskets forhold til natur.

Uteaktiviteter og naturferdsel

Leirhaug og Arnensen (2016) trekker frem at kroppsøvingsfagets tidsbruk og omfang kan være særdeles utfordrende. De trekker videre frem at omfanget av friluftslivsundervisning ikke samsvarer med læreplanen under LK06. Med utgangspunkt i LK20 viser (Martin) samme tankegang som Leirhaug og Arnensen (2016) viste til LK06 angående fagets omfang.

Martin: *«Det er jo ganske omfattende! I de nye læreplanene og spesielt kroppsøvingsfaget er det veldig voldsomt. Det er ganske faglig konkret hva de skal lære og hva de skal bli kjent med».*

Blant to av masteroppgavene som tar for seg friluftsliv etter introduksjonen av LK20 sier at det ikke har skjedd noen form for store endring i friluftslivundervisningen (Hadland, 2020, s. 71) og at selv om kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel var et positivt tilskudd er det flere faktorer som avgjør hvordan friluftsliv blir praktisert (Jansen & Mæsel, 2022, s. 59). Derfor kan det tenkes at Leirhaug og Arnensen (2016) påstand om at fagets omgang er utfordrende ennå gjelder som følger av at det ikke gis inntrykk av å ha forekommet endringer som motvirker dette.

Kjerneelementer uteaktiviteter og naturferdsel viser sterk sammenheng med definisjonen av friluftsliv presentert gjennom stortingsmelding (Meld. St. 18 (2015-2016) Friluftsliv). Allikevel kan det oppfattes ulikt mellom hva individer legger i kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel innebærer. Når informantene ble spurt om hva de legger i kjerneelement vises flere fellestrekk med hvordan de oppfattet begrepet friluftsliv.

Kari: *«Definere det syntes jeg er litt vanskelig, men det ligger litt i det jeg har nevnt med å være i og oppdage naturen, granske og lære i naturen».*

I likhet med slik (Kari) oppfatter friluftsliv gjenspeiles det samme her ved oppfatning av kjerneelementet med søkelys på å være i natur og oppdage natur.

Mari: *«Ferdsl i naturen er jo å bevege seg i naturen, være ute i naturen. Du skal ha en mening med det du gjør, i stedet for å bare gå sammen. Vi skal gjøre denne og denne aktiviteten, vi skal undersøke dette. Elevene skal kunne komme tilbake og tenke «i dag har vi gjort dette og dette».*

(Mari) trekker igjen frem sammenheng med det hun legger i begrepet friluftsliv, som innebærer livet ute, bevege seg i natur og gjøre noe med mening. Det hun tenker om kjerneelementet kan knyttes opp mot danning. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) skjer danning når elevene får innsikt i natur og miljø, gjennom opplevelser og praktiske utfordringer og gjennom fysisk utfoldelse som fremmer mestring. Det vi si at dersom (Mari) legger til rette for meningsfylte opplevelser vil det bidra til danning og mestring.

Pia: *«Uteaktivitet går litt i det samme som friluftsliv, men uteaktiviteter er kanskje mer spesifikt, type sånne øvelser der du har et bestemt opplegg, friluftsliv kan være litt sånn fritt og ikke bestemt hva du skal. Uteaktivitet baserer seg på en plan, for eksempel: i dag skal jeg gå tur på så mange kilometer eller så mange timer. Det kan også være: i dag skal vi gå på skøyer, spille fotball, altså at det er mer planlagt».*

(Pia) sier at uteaktiviteter går litt i det samme som friluftsliv, men hun trekker frem ulike eksempler tilhørende kjerneelementet som innebærer bestemte opplegg, mens friluftsliv står mer fritt til å være hva du vil. Det kan ses i lys av hvordan friluftsliv og kjerneelementet blir operasjonalisert i studien. Der friluftsliv kan være hva du vil som følger av at det tilhører den enkeltes fritid, mens kjerneelementet knyttet til skolekontekst må samsvare med læreplanen.

Siden informantene viser til flere likheter mellom kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel og friluftsliv ble informantene spurt om sammenhengen mellom disse. (Kari) ble spurt om hun ser på begrepene som nært slektet.

Kari: "Ja"

(Mari) ble spurt om hun tenker begrepene er synonymmer.

Mari: *«Jeg tror friluftsliv er så forskjellig fra folk til folk. Det ligger gjerne litt følelser i det også. Så kanskje uten at jeg kan definisjonen tror jeg det er noe forskjell ja. Basert på hvordan mennesker oppfatter det. Altså, friluftsliv for meg kan være noe annet enn friluftsliv mine kollegaer».*

Selv om (Mari) trekker frem at det er noe forskjell vises fortsatt sammenheng mellom hennes definisjon av kjerneelementet og friluftsliv. (Mari) i likhet med Goodlad (1979) viser forståelse for at personlig oppfatning bidrar til tolkning av læreplanen og dermed videre på deres

undervisningspraksis. Unikt for denne studien er at alle informantene jobber på samme skole. Det gir informantene en mulighet til å arbeide med friluftsliv i kollegiet.

Kari: *«Det som jeg kjenner på nå mens vi har dette intervjuet er at jeg blir nysgjerrig til å granske dette mer selv, at vi reflektere dette enda mer i kollegialt».*

(Kari) gir inntrykk for at det kollegiale samarbeidet er til stede, men kunne vært enda mer fremtredende.

Dersom det ikke skulle forekomme noen form for kollegialt samarbeid vil informantenes friluftslivundervisning ifølge Goodlad (1979) bestå av deres egne erfaring og oppfatninger av friluftsliv. Samtidig vil det bety at dersom informantene samarbeider har de en mulighet til å bygge hverandre gode ved å gi hverandre innsikt i hverandres erfaringer og oppfatning, samt hvordan de oppfatter friluftsliv i læreplanen. Det kan bidra til å øke hverandres friluftslivskompetanse, som informantene har trukket frem er viktig for å kunne arbeide med friluftsliv. På grunn av fagets omfang og tidsbruk sier Leirhaug og Arnensen (2016) at det er et behov for å reflektere over hva friluftsliv er i læreplanen og hvilken kompetanse som trengs for å gjennomføre friluftslivsundervisning. Dette vil et kollegialt samarbeid fremme.

(Pia) ble spurt om det ut ifra hennes beskrivelser av begrepene at kjerneelementet var mer involvert mot å ha et mål, mens friluftsliv var mer bestående av hva du vil.

Pia: *«Litt friere ja»*

flere av informantene har påpekt at friluftsliv og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel viser sammenhenger med hverandre, noe som gjenspeiles mellom likheten av kjerneelementets beskrivelse og definisjonen av friluftsliv gjennom stortingsmelding (Meld. St. 18 (2015-2016) Friluftsliv). Samtidig forekommer det i mindre grad noe forskjell som ut ifra informantenes meningsenheter er at forskjellen mellom kjerneelementet og friluftsliv består av at kjerneelementet innebærer et mer planlagt opplegg, der det skal være et mål og mening med det du gjennomfører. I motsetning til friluftsliv som de påstår er mer fritt.

Det at informantenes oppfatning av friluftsliv og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel fremstår så likt kan tenkes å ha sammenheng med Goodlad (1979) sin læreplanteori som påpeker at læreres tolkning av læreplanen påvirkes i stor grad av egne erfaringer og oppfatninger (Imsen,

2010, s. 196). På grunnlag av at slik informantene oppfatter friluftsliv med søkelys på blant annet å oppdage natur, å være i natur, bærekraftig utvikling og opplevelser kan ses sammenheng med kjerneelementet som trekker frem å utforske naturen, naturopplevelser og bærekraftig ferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Slik (Martin) påpekte er det et omfattende innhold i beskrivelsen av kjerneelementet. Blant annet står det: «elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette var noe informantene oppfattet ulikt fra hverandre, noe som førte til fire ulike påstander om hva det innebar.

Kari: *«Eneste som ligger litt nært er jo samefolket. Vanskelig å hente frem noe, jeg tenker at det går på opplevelsen til barna selv. At det er forskjellige kulturer elever kommer fra, samtidig blir innvandrere introdusert for norsk kulturarv som er ut på tur uansett vær og vind».*

(Kari) trekker frem kultur i form av hva norsk kulturarv innebærer.

Mari: *«Vi diskuterte det i kollegiet fordi det er et ganske vidt begrep. Hvis du tenker på landskaps kultur så har vi ikke mye å velge i her vi er. Hvis du derimot kommer inn på ekskursjoner og slik så får vi oppleve ulike kulturer».*

(Mari) trekker frem kultur i form av landskap.

Martin: *«Kan det være hva som er typisk norsk i friluftsliv? Det var vanskelig å definere. Det blir jo farget av hvilken skole du er på, hva lærerne er interessert i. Jeg har ikke noe godt svar på det».*

(Martin) trekker frem kultur i form av typisk norsk friluftsliv.

Pia: *«Er det kanskje ulike aktiviteter som tilhører ulik natur? Altså Norge har en type natur mens et annet land har annen type natur».*

(Pia) trekker frem norsk natur.

Alle informantenes meningsenheter fremstår forskjellig fra hverandre noe som gjør det vanskelig å legge frem en tolkning av informantenes oppfatning. Det eneste som gir grunnlag til noe sammenligning mellom informantene er at de nevner norsk kulturarv, norsk natur og typisk norsk i friluftsliv, men hva dette innebærer er igjen ulikt mellom informantene.

Derfor er det relevant å trekke frem den ideologiske og formelle læreplanen. Siden alle informantene hadde ulik oppfatning av hva ulike kulturer innenfor friluftsliv betydde kan det mulig ha oppstått en svikt mellom den ideologiske og formelle læreplanen. Dersom intensjonen ved den ideologiske læreplanen ikke samsvarer med den formelle læreplanen eller motsatt, kan det innebærer at innholdet i læreplanen blir utydelig. Selv om læreplanen kan oppfattes ulikt av den enkelte læreren (Imsen, 2010, s. 195) vil nok det meste av innholdet kunne oppfattes i noe grad likt siden innholdet i læreplanen inneholder elementer som signaliserer hva som er ideen bakom (Imsen, 2010, s. 195).

Hvorfor det har oppstått fire ulike oppfatninger av kulturer i friluftsliv kan beskrives slik: Den formelle læreplanen inneholder elementer som signaliserer ideene bakom (Imsen, 2010, s. 195). Ideene bakom blir da innholdet som den ideologiske læreplanen ønsker å trekke frem. Så oppstår problemet. Når alle fire informantene beskriver ulikt hva ulike kulturer innenfor friluftsliv betyr. Da kan det tenkes at med fire ulike tolkninger av hva ulike kulturer innenfor friluftsliv innebærer vil det nok oppstå fire ulike undervisningspraksiser. Så med utgangspunkt i et tema informantene beskriver ulikt fra hverandre vil det være svært usannsynlig at alle informantene gjennomfører en undervisningspraksis i temaet som samsvarer med det som var intensjonen fra den ideologiske læreplanen.

Siden informantene oppfatter læreplanen ulikt som følger av egne erfaringer og oppfatning bidrar fagfornyelsen til å påvirke informantenes ulike friluftslivsundervisninger. Det samsvarer med Goodlad (1979) sin læreplan teori hvor læreres egne erfaringer og oppfatninger av friluftsliv påvirker hvordan lærerne tolker læreplanen, som igjen påvirker hvordan de praktiserer friluftslivsundervisning.

4.2.1 Oppsummering

For å konkludere elementene i fagfornyelsen trekker informantene frem kunnskap om bærekraftig utvikling og hvordan det kan brukes i friluftslivsundervisningen. Evnen til å kunne se sammenheng og trekke inn bærekraftig utvikling i friluftslivsundervisning er viktig med tanke på at de tverrfaglige temaene skal kunne flettes inn i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

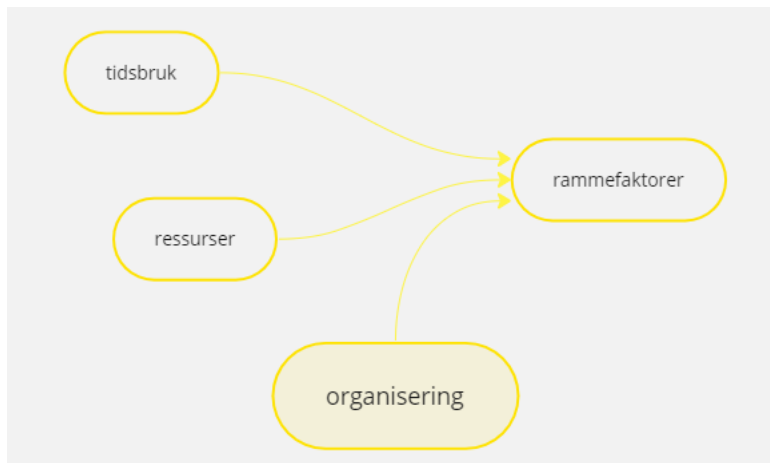
Informantene oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel nærmest som et synonym til slik de oppfatter friluftsliv, forskjellen informantene legger frem er at kjerneelementet baserer seg på å ha en plan med et mål for hva som skal gjøres, mens friluftsliv oppstår som mer fritt.

Slik (Martin) påpekte kan kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel være svært omfattende. Alle informantene oppfattet deler av kjerneelementet ulikt, spesielt knyttet opp mot hva ulike kulturer i friluftsliv innebærer. Det førte det til fire ulike oppfatning av hva ulike kulturer i friluftsliv betydde og med utgangspunkt i Goodlad (1979) sin læreplan teori innebærer det fire ulike undervisningspraksiser om temaet, som var tilfelle blant informantene.

Selv om faget kan oppfattes som omfattende kan lærerne heller ikke unngå å ta for seg kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel og den tilsvarende kompetansemål ettersom kjerneelementene er fagets viktigste innhold (Utdanningsdirektoratet, 2019) og lærerne er forpliktet til å tilrettelegge undervisningen i samsvar med læreplanen og dens kompetansemål (Opplæringslova, 1999, § 2-3).

4.3 Rammefaktorer

Rammefaktorer er alle de forhold som begrenser eller muliggjør undervisning (Østrem, 2021, s. 29). Rammefaktorer i denne studien tar for seg ulike faktorer som begrenser eller muliggjør friluftslivundervisning. De tre rammefaktorene som blir tatt opp er organisering, tidsbruk og ressurser. Alle rammefaktorene tar utgangspunkt i informantenes arbeidsplass, så hvordan ting gjøres og hva de har tilgjengelig blir sett i lys av skolens muligheter og begrensninger. Alle rammefaktorene overlapper med hverandre så det er forsøkt å presentere dem individuelt, for så avslutningsvis å legge frem en konklusjon som redegjør for de ulike rammefaktorene sett i lys av hverandre.



Figur 6: Hovedtemaet *rammefaktorer* fordelt på kodene tidsbruk, ressurser og organisering.

Organisering

Datamaterialet viste til flere ulike varianter innenfor organisering av undervisning blant informantene. Det innebærer at informantene har ulike forutsetninger av rammefaktorer som begrenser eller muliggjør deres friluftslivsundervisning.

Kari: «Jeg har jo 1. trinn og vi har egen turdag. Som ikke nødvendigvis er knyttet til kroppsøving, mer der åpnes en ny mulighet for oss til å gå mer i dybden på å oppdage naturen og være i naturen».

(Kari) på 1. trinn har fått tilrettelagt en egen turdag.

Kari: «Når vi er ute så er vi ute ca 3-4 timer de dagene det gjelder».

Turdagen inneholder 3-4 timer utendørs i natur kan enkelt sagt sies å ha fått en unik mulighet som i sterk grad tilrettelegger for friluftslivsundervisning.

Som følger av tilrettelagt egen turdag ble det spurt om hun bruker friluftsliv utenom kroppsøvfingsfaget.

Kari: «Hvertfall vi på 1. trinn gjør det. På 1. trinn er det ikke lagt opp i slike faglige bolker som friluftsliv, når vi er ute i natur og oppdager natur så havner vi nokså bredt».

(Kari) sin organisering viser motsetning til de andre informanter som vi nå skal ta for oss.

Martin: *«Kommer litt an på hvilke skoler du er på og hvilke muligheter som blir tilrettelagt. For skolen vil det bety bruke uteområdet som klasserommet».*

(Martin) påpeker at friluftslivsundervisning påvirkes av skolen og hvilke muligheter som blir tilrettelagt for.

Martin: *«Jeg har vært på flere skoler, jeg syntes ikke det er lovende, det ligger ikke så godt an fordi det stopper ofte med å gå ut på tur. Det er litt aktiviteter i skolegården, men det er jo ikke friluftsliv. Aktiviteter rundt skolen går heller under fysisk aktivitet utendørs, det er ikke friluftsliv».*

(Martin) trekker frem at aktiviteter i skolegården ikke er friluftsliv, det må ses i lys av hvordan (Martin) selv oppfatter friluftsliv. Ut ifra hans forståelse av friluftsliv som gir inntrykk av å skulle inkludere et omfattende innhold, fremfor bare fysisk aktivitet, vil det kreves mer for at aktiviteter i skolegården skal skulle kategoriseres som friluftsliv.

(Martin) sine tanker angående organisering kan ses på som en kontrast i motsetning til (Kari) sine tanker. (Martin) opplever mangel på organisering, mens (Kari) opplever å ha fått det som trengs. (Martin) har ikke fått tilrettelagt organisering som tillater mer enn 90 min kroppsøving. Siden informantene opplever ulik organisering selv om de jobber på samme skole gir det inntrykk om at skolen tilrettelegger for ulik organisering mellom klassetrinn. (Kari) har 1. trinn og (Martin) har mellomtrinnet.

Både (Mari) og (Pia) ser ut å ha fått en organisering som innebærer litt mer tid til kroppsøvfingsfaget enn læreplanen er lagt opp til.

Mari: *«I jobbsammenheng har jeg stort sett jobbet på 5.-7. trinn, der er vi ute helst 4 ganger i året gjennom kroppsøving. Vi har også FYSAK og bruker den til å bevege oss ut av skolen og gjør noe fysisk enten det er å gå tur eller besøke noen ting eller vært ute i naturen. Utenom det har vi uteskole litt inni mellom».*

Mari: *«Hos oss har vi 60min inne og 30 min ute. Vi har klart og gjort om til at vi har 2 ganger 60 min. Den ene gangen må vi ut av skolen aller helst, da er vi enten på tur rundt vann og i skog, ellers bruker vi fritids steder».*

Pia: «Nå i 7. trinn er det dessverre slik at de ikke har FYSAK. Utegymsen består av 1 time. Vi skal jo ha 2 timer gym uansett så da blir det 1 time inne og 1 time ute».

Skolens timeforløp består av 60 minutters undervisningsøkter, det vi si at både (Mari) og (Pia) har fått organisert kroppsøvningsundervisningen deres til å bestå av 120 minutter i uka.

Det ble spurt oppfølgingsspørsmål knyttet til hvordan organiseringen knyttet til mer tid i kroppsøvningsfaget ble sende ut.

Mari: «Den ene timen på 60min den er inne. Mens den andre som egentlig er 30min som vi har gjort til 60 min den er ute. Det er nok helst grunnet plassen på skolen, at det ikke er plass til alle ute på skolens område så da må vi ut av skolen».

Ut ifra (Mari) sine meningsenheter er det grunnet plass og tilgjengelighet på skolen som gjør at de må benytte utendørs kroppsøvingstimen vekke fra skolens område. Dersom det ikke er nok plass på skolens område kan en organisering som tillater dem 30 minutter ekstra kroppsøvningsundervisning mulig være et resultat av kompensasjon for at de både må vekk fra skolens område, i tillegg til tiden det vil ta å komme seg dit klassen drar.

Ifølge Engelsen (2014) var en av de tydelige faktorene for at friluftsliv ble nedprioritert i LK06 at fagets omfang bestående av kun to undervisningstimer i uka. Det vil si at for informantene som har fått tilrettelagt mer tid, bidrar det til å motvirke tendensen i LK06. Samtidig sier forskning på friluftsliv etter LK20 at det fortsatt forekommer utfordringer knyttet til organisering i form av tidsbruk og ressurser for friluftslivundervisning (Berge, 2021, s. 79; Hadland, 2020, s. 71; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59). Det gir inntrykk av at informantenes arbeidsplass som motvirker noen av disse utfordringene med deres organisering forsøker å løfte frem det friluftslivundervisningen trenger.

Tidsbruk

Tidsbruk blir sett på som en stor faktor angående om friluftslivundervisning blir muliggjort eller begrenset. Både gjennom forskning fra LK06 og LK20 beskrives det at tidsbruk har vært en utfordring som begrenser friluftslivsundervisningen. (Abelsen et al., 2018, s. 43; Berge, 2021, s. 79; Engelsen, 2014, s. 3; Hadland, 2020, s. 71; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59; Leirhaug & Arnensen, 2016, s. 145).

Gjennom organisering ble det fremlagt at informantene har ulike tilrettelagte muligheter for friluftsliv i henhold til tidsbruk. Dermed vil det nå bli sett nærmere på informantenes tanker om hvordan tidsbruk påvirker friluftslivsundervisning, samt informantenes tanker om tidsbruk sett i lys av deres tilrettelagte organisering.

(Kari) som har fått tilrettelagt for egen turdag som består av 3-4 timer legger ikke frem informasjon angående hennes egen undervisnings påvirkning av tidsbruk, men hun påpeker en generell påstand om at muligheten til å drive friluftslivsundervisning blir i sterk grad påvirket av tiden du har til rådighet.

Kari: *«At friluftsliv blir nedprioritert tenker jo jeg handler om tiden du har til rådighet i faget».*

Både (Mari) og (Pia) har fått tilrettelagt organisering i kroppsøving som gir dem 120 minutt kroppsøving i uka fremfor 90 minutter som det er lagt opp til i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Så herved blir det sett på hvordan ekstra kroppsøvingundervisning påvirker friluftslivsundervisningen deres.

Mari: *«Vi får det til hvis du ser på alle målene, utenom svømming for det har vi ikke hos oss på 5.-7. trinn. Da dekker vi målene»*

(Mari) viser til at hun klarer å dekke målene, så i hennes tilfelle betyr det at 120 min kroppsøving i uka er nok når det gjelder å følge læreplanens mål.

Pia: *«Det er jo svært lite. Der ikke så mye vi kan gjøre i løpet av 90 min».*

Pia: *«Jeg tror det er mange som overstiger de 90 minuttene».*

(Pia) derimot presiserer at siden 90 minutter kroppsøving i uka er lite tror hun det er mange som bruker mer enn 90 minutter (slik hun selv har fått tilrettelagt for), selv om dette er avhengig av skolens organisering for tilrettelegging av undervisning. At (Pia) tenker 90 minutter er for lite kan ses i lys av at hennes oppfatning av at friluftsliv er fremstår som svært omfattende. Når hun tekker frem å lage bål eller overnatting som friluftsliv er det ikke rart hun tenker at 90 minutter er for lite.

Pia: *«Spesielt hvis vi planlegger noe større, type å dra til nærmeste skog og tenne bål, det tar litt tid å komme seg dit, det tar litt tid å sette opp bålet, man bruker jo hele dagen på det. Derfor*

trenger man nesten en hel skole dag for å lære om noe slik. For nå går det jo på eget initiativ om man orker eller har tid til å gjøre noe så stort med elevene».

(Pia) påpeker videre at lite kroppsøving i uka er utfordrende i arbeid med større prosjekter. Noe som samsvarer med de andre informantenes meningsenheter.

Både (Mari) og (Martin) presiserer hva som trengs for å sette i gang større friluftslivsprosjekter.

Mari: *«God planlegging, så går det an å gjennomføre, men det krever mye».*

Martin: *«Du må ha mer tid, hele dager samlet opp».*

Den eneste informanten som ikke legger frem utfordringer knyttet til tidsbruk er (Kari). Det kan tenkes at siden hun har 3-4 timer tilgjengelig har hun fått tilrettelagt det de andre informantene ønsker å få.

(Martin) er den eneste informanten som faktisk forholder seg til 90 minutter kroppsøving i uka slik det er lagt opp til i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Han viser sterke meninger om hvordan han oppfatter 90 minutt kroppsøving i uka påvirker hans friluftslivsundervisning.

Martin: *«Det er ikke nok, du får ikke gjort friluftsliv på 90 min, det er jo en dobbelttime kroppsøving. Du får ikke gjort friluftsliv på det».*

(Martin) sine erfaringer med 90 minutt kroppsøving i uka tilsier at det er for lite til å drive med friluftslivsundervisning. Det kan ses i lys av at hans oppfatning av friluftsliv inkluderer mer enn å bare være utendørs eller være på en haug utenfor skolens område.

Martin: *«Det går litt på det tverrfaglige, samarbeid på skolen, må ha undervisning ute i flere fag, fordi du må gjenne sette av en halv dag eller hel dag hvis du er byskole. Timeplanen er jo veldig bestemt, det er jo et regneark, så hvis jeg sier kan vi ikke ta to dager ute så er det jo ikke det så lett. Det må planlegges i forkant, gjennom hele året».*

(Martin) poengterer at for å kunne sette av halve eller hele dager til friluftslivsundervisning må det gjerne planlegges et helt år i forkant, nettopp fordi at timeplanen er så bestemt at det ikke lar seg gjøre å bare sette av en dag uten videre. Derfor ble han spurt om friluftslivsprosjekter hadde vært lettere å gjennomføre dersom det ble tilrettelagt for mer planlegging.

Martin: «*Selvfølgelig. Planlegging og tid, men det krever fleksibilitet ofte for å kunne gjøre det på skoler. Det er ofte faglærere som har praktiske fag som kroppsøving, da er du gjerne i mange klasser, da må du gjerne planlegge med 5-6 kontaktlærere at du skal være ute*».

(Martin) sier også at dersom det ble tilrettelagt for mer planlegging og tid kunne det blitt gjennomført friluftslivsprosjekter.

Tidsbruk spiller en stor rolle for informantenes friluftslivundervisning, men hva som er nok tid til å gjennomføre friluftslivundervisning må bli sett i lys av hvordan informantene selv oppfatter friluftsliv. (Kari) og (Mari) som har trukket frem at friluftsliv innebærer opphold i natur har lett for å gjennomføre det de tenker er friluftsliv, som følger av at det ikke stiller særlig krav til tidsbruk. Det innebærer jo at skolen har overkommelig avstand fra skolen til naturen, noe (Mari) trekker frem er tilfellet.

Mari: «*vi er heldig at vi har mye natur rundt oss, samt gode buss og sykkel forbindelser*»

(Pia) og (Martin) som tenker at friluftsliv er mer enn å bare gå tur, og som gjerne krever et mer omfattende innhold for å beskrives som friluftsliv, stiller da et større krav til tidsbruk.

Eksempelvis dersom de skal lage bål trengs det mer enn 90 minutter friluftslivundervisning.

Dermed forklares det hvorfor (Martin) og (Pia) beskriver at 90 minutter er lite for å gjennomføre friluftslivundervisning.

En konsekvens av lite tidsbruk kan gå ut over friluftslivets positive verdier. Eksempelvis fremmer naturopplevelse bedre fysisk og psykisk helse (Meld. St. 18(2015-2016), 2016, s. 16), da spør det hvilken grad av naturopplevelse kan forekomme på 90 minutter. Abelsen og Leirhaug (2017) trekker frem at medbestemmelse bidrar til å skape positive opplevelser, likeverdighet og motivasjon, men hvilken grad av medbestemmelse kan oppnås i løpet av 90 minutt. Det er vanskelig å si hvor mye friluftslivets positive verdier påvirker av tidsbruk, men med utgangspunkt i at mangel på friluftsliv ikke inkluderer noen av de positive verdiene, kan det tenkes at jo mer friluftsliv jo med fremtredende blir de positive verdiene som kommer av friluftsliv.

Selv om informantene oppfatter friluftsliv forskjellig, dermed også hva som kan gjøre i friluftslivundervisning, legger informantene frem at de ønsker hele dager satt av slik at de kan gjennomføre større friluftslivsprosjekter.

Ressurser

Herved blir det sett nærmere på hvordan ulike varianter av ressurser påvirker friluftslivsundervisningen.

(Mari) har tidligere sagt at det er på grunn av lite plass på skolen som gjør at de har fått mer tilrettelagt tid for å gå vekk fra skolens område. I tillegg trekker hun frem mangel på folk som hennes største utfordring der hun er alene med 25 elever.

Mari: *«Utfordringen er jo klart ressurser, men det er ikke lett å gjøre dette alene med 25 elever som har forskjellige behov. Det er nok den største utfordringen».*

I likhet med (Mari) trekker også (Martin) og (Pia) frem mangel på folk, i tillegg utstyr og egne erfaringer.

Intervjuer: «Hva tenker du stopper lærer fra å gjøre mer enn å bare gå en tur, eller aktiviteter i skolegården?»

Martin: *«Unnskyldningen er jo sikkert ikke nok folk, utstyr og erfaringer selv».*

Pia: *«Det krever mye innsats, ressurser, tid og voksne. Det er ikke alltid like enkelt når man er alene».*

Informantene viser til en rekke ulike varianter av ressurser som plass, folk, utstyr og tid.

Ressurser kan både muliggjøre og begrense friluftslivsundervisning. Slik informantene, med unntak av (Kari), snakker om ressurser tilknyttet deres friluftslivsundervisning vektlegges det hvordan ressursene informantene har tilgjengelig oppfattes som en utfordring og begrensning for deres friluftslivsundervisning.

Utfordringer knyttet til ressurser viser seg å være et felles problem blant de andre masteroppgavene i frilustliv etter LK20 tredje i kraft. Spesielt avgjørende for friluftslivsundervisning trekker de frem tidsbruk, men også skolens beliggenhet som pådrivende faktor (Berge, 2021, s. 79; Hadland, 2020, s. 71; Jansen & Mæsel, 2022, s. 59). Heldigvis viser (Mari) sin meningsenhet at skolens beliggenhet ikke skaper utfordringer for deres skole.

4.3.1 Oppsummering

Informantenes skole har organisert tilrettelegging av undervisning som påvirker muligheten for friluftslivsundervisning. Dette knyttes til organisering av tid og hvor mye tid informantene har tilgjengelig til å drive med friluftslivsundervisning. Som følger av dette kommer det frem et interessant funn der informantenes oppfatning av tidsbruk kan ses i lys av hva de legger i friluftsliv. Informantenes erfaringer med deres organisering av tidsbruk kan ses på som tilstrekkelig eller for lite ved å se det i lys av hva som lar seg gjøre i friluftslivsundervisningen ut ifra deres oppfatning av friluftsliv. Informantene sier at for å gjennomføre større friluftslivsprosjekter trengs det hele dager satt av. Selv om organisering og tidsbruk har vist seg i stor grad å påvirke hva som blir mulig å gjennomføre i friluftslivsundervisningen forekommer det også føringer knyttet til ulike ressurser som plass, folk og utstyr som også viser seg å påvirke friluftslivsundervisningen. Ifølge informantenes meningsenheter har de ikke tilstrekkelig med ressurser tilgjengelig til å drive friluftslivsundervisning slik de ønsker. Samtidig unngår de deler av utfordringene basert på skolens beliggenhet og at organiseringen for flere av informantene tillater mer tid enn det er lagt opp til i læreplanen.

4.4 Hvordan påvirkers informantenes friluftslivsundervisning?

Studiens problemstilling kan ses på som en todeling. Første del av problemstillingen ***Hvilke erfaringer og oppfatning har kroppsøvingslærere om friluftsliv*** har blitt besvart gjennom informantenes meningsenheter presentert i hvert hovedtema. Andre del av problemstillingen ***og hvordan påvirker det deres friluftslivsundervisning?*** har også blitt besvart gjennom drøfting av informantenes meningsenheter, men vil komme tydeligere til syne nå ved å se på den enkelte informantens egne erfaringer og oppfatning opp mot deres friluftslivsundervisning. Det gjøres for å gi en tydelig beskrivelse av forløpet i Goodlad (1979) sin læreplan teori, der egne erfaringer og oppfatninger påvirker hvordan informantene oppfatter læreplanen, som igjen påvirker deres undervisningspraksis.

Kari

(Kari) har vist at i tidligere alder var hun speider og har friluftslivserfaring, men i dag er hun under gjennomsnittet interessert i friluftsliv. Hennes oppfatning av friluftsliv tyder å gi en bred forståelse av friluftsliv hvor alt opphold i naturen kan ses på som friluftsliv, i tillegg til at hun oppfatter det som viktig at elevene får gode naturopplevelser. Ifølge Goodlad (1979) påvirkes

læreres tolkning av læreplanen ut ifra deres egne erfaringer og oppfatning, i lys av dette ser vi sammenheng med slik (Kari) oppfatter friluftsliv og slik hun oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Hun oppfatter kjerneelementet som å oppdage, granske og lære i naturen. Hvor alt innebærer opphold i naturen. Samtidig oppfatter hun også friluftsliv til å bidra til positive verdier som å utjevne sosiale forskjeller og skape fellesskap. Hun har tatt for seg læreplanens tverrfaglige tema bærekraftig utvikling som hun sier har sammenheng med friluftsliv.

Med utgangspunkt i hvordan hun oppfatter friluftsliv og læreplanen kan det ses flere sammenhenger med (Kari) sin friluftslivundervisning. (Kari) sin undervisningspraksis viser et søkelys på bærekraftig utvikling og sporløs ferdsel ved å plukke søppel og behandle naturen på en forsvarlig måte. Hun fremmer gode naturopplevelser ved å introdusere de for nye steder og gi elevene kunnskap om å kunne kle seg etter forholdene som samsvarer med læreplanens kompetansemål for småtrinnet «forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). (Kari) samarbeider med 5. trinn for felles turer som bidrar til å bygge et fellesskap blant elevene. Det å plukke søppel og kle seg etter forholdene kan enkelt samsvar med hennes oppfatning av friluftsliv dersom dette finner sted i naturen.

(Kari) trekker ikke frem noen utfordringer knyttet enten til tidsbruk eller ressurser, det kan tenkes er fordi det ikke forekommer noen utfordringer knyttet til hennes friluftslivsundervisning. Det kan ses i lys av at utfordringer knyttet til friluftslivundervisning ut ifra de andre informantenes meningsenheter og Engelsen (2014) legger frem motvirkes av (Kari) sin unike tilrettelagte organisering, som blant annet inkluderer å bruke opp til 3-4 timer ute når de har friluftsliv.

Mari

(Mari) har vist at hun er glad i friluftsliv og driver med det den dag i dag. Det gjør at hun egner å se muligheter for hva som kan gjøres i friluftslivundervisning, og sier at hun har tatt med seg sine personlige erfaringer inn i hennes friluftslivundervisning. Dette motvirker også det hun sier om at mangel på friluftslivsinteresse kan fremstå som en utfordring å arbeide med friluftsliv. (Mari) viser til en bred forståelse av hva friluftsliv innebærer som hun sier inkluderer opphold i natur. I likhet med (Kari) trekker også (Mari) frem at positive verdier i friluftsliv inkluderer en god plass

å bygge sosiale relasjoner på og at friluftsliv som en annen arena en klasserommet bidrar til at elevene opplever mestring. (Mari) viser også til at bærekraftig utvikling er viktig, noe som har bidratt til at elevene har fått god kunnskap om temaet. (Mari) sin oppfatning av læreplanen kan ses i lys av hennes oppfatninger innenfor temaet. I likhet med hva hun legger i begrepet friluftsliv vises sammenheng med slik hun oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel som innebærer livet ute og bevege seg i natur.

Gjennom (Mari) sine meningsenheter kommer det frem at hun evner å se mange muligheter for hva som kan gjøres i friluftslivsundervisningen, noe som kan ses i lys av hennes egne erfaringer. Mulighetene hun trekker frem viser tydelig sammenheng med læreplanens kompetansemål «utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider» og «bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Slik hun oppfatter friluftsliv som en god arena vekke fra klasserommet viser hun at hun verdsetter å ha undervisning som innebærer å komme seg vekk fra klasserommet. (Mari) vektlegger bærekraftig utvikling i hennes friluftslivsundervisnings ved å gi elevene kunnskap om bærekraft, samt å ta være på ting med søkelys på gjenbruk. Som står i tråd ved læreplanens tverrfaglige tema bærekraftig utvikling.

(Mari) sine erfaringer og oppfatninger om friluftsliv viser hvordan Goodlad (1979) sitt forløp i læreplan teori bidrar til sammenheng mellom hennes erfaringer og oppfatning, til slik hun oppfatter læreplanen, og videre til hvordan hennes friluftslivsundervisning sammenhenger med læreplanen ut ifra hennes tolkning.

(Mari) har fått tilrettelagt en organisering som tillater 30 minutter mer kroppsøving i uka enn læreplanen tilsier (Utdanningsdirektoratet, 2022) som ifølge (Mari) er nok tid til å komme seg gjennom kompetansemålene. Det kan ses i lys av at hennes oppfatning av friluftsliv som innebærer opphold i natur, ikke stiller store krav til tidsbruk. Samtidig trekker hun frem at det trengs mye planlegging for å gjennomføre større friluftslivsprosjekter. Noe som kan tenkes å sammenheng med hennes utfordringer knyttet til ressurser, som i hovedsak innebærer at hun er alene med 25 elever.

Martin

(Martin) legger frem flere ulike muligheter som kan brukes i friluftslivundervisningen, det kan ses i lys av hans egne friluftsliv erfaringer. I likhet med (Mari) tar han med seg sine egne erfaringer inn i skolen for å motvirke utfordringene han har lagt frem angående manglende erfaring i friluftsliv som en utfordring å arbeide med det. (Martin) som har gitt inntrykk av å ha en smal forståelse av friluftsliv oppfatter friluftsliv som noe mer enn å bare være fysisk aktiv i nærområdet eller være utendørs, og eksemplene han trekker frem virker omfattende å gjennomføre i en skolekontekst. Slik (Martin) oppfatter friluftsliv med noe som er mer omfattende enn å være utendørs vises sammenheng med slik at oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel som han tenker er svært omfattende. Det kan tenkes at dersom han skal gjennomføre friluftslivundervisning som samsvarer med kjerneelement, med utgangspunkt i hans oppfatning av friluftsliv stiller det høye krav til tidsbruk.

(Martin) sin friluftslivsundervisning brukes som et virkemiddel som innebærer å bruke tverrfaglighet og tilpasset undervisning. Det innebar bruk av friluftsliv for å fremme andre forhold for læring og motivasjon. Ut ifra (Martin) sine meningsenheter ser vi tilknytning til kompetansemål som «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Med søkelys på tverrfaglighet viser (Martin) at han klarer å trekke inn bærekraftig utvikling og at andre fag kan brukes i friluftslivsundervisningen.

Hvorfor (Martin) oppfatter kjerneelementet som omfattende må ses i lys av både hans oppfatning av friluftsliv og rammefaktorene som påvirker hans undervisning. Siden hans oppfatning av friluftsliv fremstår som noe som krever mye tidsbruk er han avhengig av tilrettelagt organisering som tillater han å gjennomføre hans versjon av friluftsliv, noe som ikke er tilfelle. (Martin) er den eneste av informantene som må forholde seg til 90 minutters kroppsøving i uka, uten noe form for ekstra tid slik de andre informantene har fått tilrettelagt. (Martin) påstår at det å kun ha 90 minutter kroppsøvingsundervisning er en utfordring som ikke tillater han å gjennomføre friluftslivsundervisning.

Han påpeker at selv om 90 minutt er for lite trengs det uansett hele dager for å kunne gjennomføre noe form for større friluftslivsprosjekt. Ut ifra (Marin) sine meningsenheter gis det

inntrykk for at rammefaktorene som berører (Martin) sin friluftslivundervisning i stor grad begrenser hans friluftslivsundervisning.

Pia

(Pia) har hatt en økende mengde friluftsliv de siste årene, i tillegg til at hun ønsker friluftsliv kurs for å øke hennes kompetanse, som bidrar til å motvirke at hun tenker lite egen erfaring kan innebærer mindre friluftslivundervisning for klassen. (Pia) gir inntrykk av en smal forståelse av friluftsliv, hvor hennes oppfatning av friluftsliv fremstår som svært omfattende i forhold til tidsbruk ut ifra eksemplene hun trekker frem. Hun oppfatter at friluftsliv innebærer overnatting ute, lage mat ute og kjenne hvordan det er å bo ute i naturen. Et fellestrekk blant disse elementene er at de alle trekker vekk fra den komfortable og enkle hverdagen, til heller å skulle klare seg utendørs i naturen. (Pia) trekker frem viktigheten av bevegelse som en av friluftslivets verdier, noe som fremmer elevenes fysiske og psykiske helse (Meld. St. 18 (2015-2016), 2016, s. 16). (Pia) sin oppfatning av læreplanen viser sammenheng med slik hun oppfatter friluftsliv ved å skulle gjennomføre bestemte opplegg. I likhet med slik begrepene blir operasjonalisert i denne studien påpeker hun at mens friluftsliv er mer fritt så er kjerneelementet mer knyttet til en skolekontest som innebærer bestemte opplegg.

(Pia) sin friluftslivsundervisning viser til et søkelys på survival mode. Det kan nok i hovedsak bli sett i lys av hennes oppfatning av friluftsliv, som går vekk fra den komfortable hverdagen, til å skulle klare seg i ulike scenario i naturen. (Pia) sin undervisningspraksis viser preg av elevmedvirkning som følger av at det var sammen med elevene de kom frem til å sette søkelys på survival mode. Eksempelvis ser vi kompetansemål som «øve på trygg og sporløs ferdsel i naturen» og «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6) som kan samsvare (Pia) sin oppfatning av survival mode.

(Pia) i likhet med (Mari) har fått organisert ekstra 30 minutter til kroppsøvningsundervisning i uka. Dette tyder på å være nødvendighet med tanke på at hun selv tenker at 90 minutter er for lite, som kan ses i lys av at hennes oppfatning av friluftsliv er svært omfattende med tanke på tidsbruk. Allikevel presiserer hun at 120 minutter fortsatt er for lite til å gjennomføre større friluftslivsprosjekter. Noe som kan tenkes å ha sammenheng med (Pia) sin oppfatning av mangel

på ressurser hvor hun påpeker at det krever mye innsats, ressurser, tid og voksne, noe som gjør det vanskelig å gjennomføre alene.

4.4.1 Oppsummering

Som følge av en heterogen gruppe blant informantene med ulike erfaringer, ulik oppfatning av friluftsliv og ulike tilrettelagte rammefaktorer innebærer det svært ulik friluftslivsundervisning mellom informantene. Det samsvarer med Goodlad (1979) sin læreplan teori hvor informantenes egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv påvirker hvordan informantene tolker læreplanen, som igjen påvirker hvordan de praktiserer friluftslivsundervisning. Det vises gjennom informantenes erfaringer og oppfatning av friluftsliv som gjenspeiles i deres oppfatning av læreplanen, som igjen viser sammenheng mellom deres oppfatning av læreplanen og slik deres friluftslivsundervisning blir praktisert. Samtidig bidrar også rammefaktorer til å påvirke hvordan friluftslivsundervisningen deres blir praktisert i forhold til hvordan informantene ønsker å praktisere friluftsliv. Eksempelvis ønsker informantene hele dager til friluftslivsundervisning, noe rammefaktorene setter begrensninger for.

Det som er viktig å merke er at hver informants resultat kun er gjeldende for den enkelte informanten som følge av deres unike personlige erfaring og oppfatning. Ifølge Postholm og Jacobsen (2021) innebærer det at resultatet ikke kan generaliseres fordi ved bruk av andre informanter kan det oppstå ulik oppfatning av fenomenet som blir forsket på. Samtidig påpeker Sæle og Hallås (2020) at i kvalitativ metode kan generaliserbare i stedet siktes mot overførbarhet, som gjør at ved godt samsvar mellom teori og empiri kan studien etterprøves i senere tid med andre informanter.

4.5 Metodisk diskusjon

Gjennom arbeidet med denne studien har det oppstått noen metodiske utfordringer som bør redegjøres for.

Noen av utfordringene ved kvalitativ metode er den subjektive måten å samle inn data på (Jordet, 2007, s. 123) og forsker rolle (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 273; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Derfor må det legges frem en troverdighet ved å redegjøre for forskningsprosessen og datainnsamlingen (Jordet, 2007, s. 123). Dette har blitt forsøkt gjort gjennomgående i metodedelen med utgangspunkt i Thagaard (2013) som påpeker at det styrker studiens reliabilitet. Forskning viser tydelig at forskeren subjektivt bidrar til å påvirke forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 273; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Derfor er det også redegjort for forskers forforståelse som Aubert (2017) påpeker styrker studiens troverdighet ytterligere.

Den største metodiske utfordringen kan knyttes til forsker uerfarenhet. Forsker har på forhånd av denne studien nært ingen erfaring med egen forskning, samt relativt lite kunnskap til behandling og analysing av datamateriell. Utfordringene tilknyttet uerfarenhet oppstod tidlig i studien, men kom først til lys da analysearbeidet startet. Problemet som oppstod allerede etter første utkast av koder var at datamaterialet var mindre enn forventet. Gjennom kodingsprosessen ble det erkjent at det var bestemte elementer og meningsenheter angående temaer som kunne ønskes svar på, men som ikke ble utdypet i intervjusituasjonen. Derfor skulle det ønskes at forsker var bedre på å stille oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Det kunne endres ved å ha en mer utdypende intervjuguide eller hatt mer informanter. Derfor angres det nå i etterkant at forsker ikke benyttet seg av en veiledningstime i forkant av intervjuene.

Ved å stille kritiske spørsmål til metodiske valg i studien oppstod det også to mulige svakheter knyttet til utvalget som må redegjøres for. Det første angår hvorfor utvalget ble slik det gjorde. Det fantes ingen form for belønning for deltakelse i prosjektet annet enn at deltakerne fikk lufte deres egne tanker om friluftsliv. Det kan muligens bety at deltakerne som sa ja til prosjektet muligens har hatt en egen interesse for friluftsliv som innebærer at det fikk legge frem deres egne erfaringer og kunnskaper om tema. Det vil altså si at de fire deltakerne kan muligens har «snakket opp» friluftsliv i større grad enn dersom det ble gjort et tilfeldig utvalg. Derfor kan det gjøres videre forskning der forskningen tar utgangspunkt i et tilfeldig utvalg. Den andre utfordringen er utvalgsriteriet for studien. Studien stiller krav til lærere som har hatt

kroppsøvningsundervisning etter innføringen av LK20 og dermed har hatt friluftslivsundervisning som angår endringene som kom med LK20. Dette innebærer ikke nødvendigvis en stor grad av kompetanse som følger av at det ikke stilles krav til utdanning spesifikt innenfor kroppsøving. Det betyr at lærere uten kroppsøvningskompetanse, men som har hatt kroppsøving i løpet av LK20 kan ha vært deltakere i studien.

5 Konklusjon

For å besvare problemstillingen *Hvilke erfaringer og oppfatning har kroppsøvingslærere om friluftsliv og hvordan påvirker det deres friluftslivsundervisning?* viser denne studien til at egne erfaring og oppfatning om friluftsliv påvirker lærerens friluftslivsundervisning. Det vises sammenheng mellom hver enkelt informants egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv og hvordan de oppfatter læreplanen, som igjen gjenspeiles i deres friluftslivsundervisning. Det som er viktig å merke seg er at resultater er kun gjeldende for den enkelte informanten. Det betyr at resultatet ikke kan generaliseres fordi ved bruk av andre informanter kan det oppstå ulik oppfatning av fenomenet som blir forsket på. Samtidig kan studien etterprøves i senere tid.

Det som vises gjennom analysearbeidet, er at egne erfaringer og oppfatning av friluftsliv ikke er det eneste som påvirker lærernes friluftslivsundervisning. Analysen viser at føringer fra fagfornyelsen med kompetansemål tilhørende kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel, samt tverrfaglig tema bærekraftig utvikling som skal knyttes til alle fag også bidrar til å påvirke lærernes friluftslivsundervisning. I tillegg påvirkes friluftslivsundervisningen også av rammefaktorer. Spesielt rammefaktorer knyttet til organisering som angår tidsbruk har vist seg å ha spilt en stor rolle angående om friluftslivsundervisning blir begrenset eller muliggjort. Det vises utfordringer knyttet til både tidsbruk og ressurser for å kunne gjennomføre noe større friluftslivsprosjekter som gjerne krever hele dager å gjennomføre.

6 Videre forskning

Gjennom arbeid med denne studien har informantenes meningsenheter gitt forsker god kunnskap knyttet til friluftslivsundervisning ut ifra informantenes egen undervisningspraksis. Samtidig har studien vist noen metodiske utfordringer som følger av forskers manglende erfaring som kunne vært interessant å se videre på for å få mer data. Derfor kunne det vært interessant å se denne studien etterprøvd i senere tid med hensikt om å få større datamateriale og strengere krav til utvalget. Større datamateriale kan oppstå enten gjennom flere informanter, større intervjuguide eller stille flere oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen.

I forhold til utvalget kan studien etterprøves med et tilfeldig utvalg, som ifølge Postholm og Jacobsen (2021) er den rette måten å trekke et utvalg dersom det skal kunne generaliseres. Allikevel må det tas i betraktning at dersom det skal generaliseres trengs det et langt større utvalg, noe som er vanskelig å gjøre i kvalitativ forskningsmetode. Utvalgsriteriet til informantene til denne studien innebar at de har hatt kroppsøvingundervisning siden innføringen til LK20, men stiller ikke krav til formell kroppsøving utdanning. Dermed kan det være interessant å etterprøve studien ved å legge til et utvalgsriterie som stiller krav til ekspertkompetanse for å se hvilke resultater som oppstår med lærere som har ekspertkompetanse innenfor friluftsliv.

Hele tre av fire informanter hadde fått tilrettelagt organisering som tillot mer tid enn de 90 minutt kroppsøving i uka som det er lagt opp til i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det innebærer at resultatene knyttet til læreplanens tidsbruk kan kun ses gjennom en informant. Da kan det være interessant å forske videre på andre informanter som også må forholde seg til de 90 minutters kroppsøving i uka som læreplanen har lagt opp til for å se hvilke endringer det vil ha på resultatet i forhold til denne studiens resultat.

Siden denne studien forholder seg til den oppfattede og gjennomførte læreplan kan det være interessant å forske nærmere på elevenes erfaringer ved å se nærmere på den erfarte læreplan. Slik forskning kan være med å videre bygge forskningen til Abelsen og Leirhaug (2017) om elevers erfaringer med friluftsliv. Forskjellen vil være at ny forskning vil ta utgangspunkt i LK20, noe som har kommet etter Abelsen og Leirhaug (2017) sin studie.

7 Litteraturliste

Aadland, H., Arnesen, T. E. & Nerland, J. E. (2009). Friluftsliv in the Norwegian lower secondary school. *Norwegian Journal of Friluftsliv*, 1-14.

<http://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/132010.pdf>

Abelsen, & Leirhaug. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole: en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 1, 18-31. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/615/1974>

Abelsen, K., Arnesen, T. E. & Leirhaug, E. P. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole–lite nytt under solen? *Norsk friluftsliv–Forskning i friluft 2018*.

[https://www.researchgate.net/publication/335505533 Friluftsliv i morgendagens skole -
lite nytt under solen Paper delivered at the conference Forskning i Friluft 2018 about '
Outdoor education in the Norwegian school of the future'](https://www.researchgate.net/publication/335505533_Friluftsliv_i_morgendagens_skole_-_lite_nytt_under_solen_Paper_delivered_at_the_conference_Forskning_i_Friluft_2018_about_'Outdoor_education_in_the_Norwegian_school_of_the_future')

Aubert, V. (2017). Hva er metode? I O. Dalland, *Metode og oppgaveskriving* (6. utg., s. 51-61). Gyldendal Akademisk.

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*.

[Doktoravhandling] Oslo: Norges idrettshøgskole.

[file:///C:/Users/Anders%20Belleesen/Downloads/PhD_Augestad%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anders%20Belleesen/Downloads/PhD_Augestad%20(1).pdf)

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>

Backman, E. (2011). «friluftsliv» a contribution to equity and democracy in Swedish physical education? An analysis of codes in Swedish physical education curricula. *Journal of curriculum studies*. 43(2), 269-288, <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.500680>

Berge, M. (2021). *Hvilke utfordringer og begrensninger erfarer kroppsøvingslærere i den videregående skole å møte i friluftslivsundervisning?* [Masteroppgave]. OsloMet – Storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/2977739>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. (utg. 4). Sage.

Engelsen, M.B (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget? En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet Friluftsliv i kroppsøvingsfaget*. [masteroppgave]. Høgskulen i Sogn og Fjordane. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fontana, A. & Frey, J. H. (2000) from structured questions to negotiated text. I N.K Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 645-672). Thousand Oaks: Sage publication, Inc. [http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-common-courses/Lincoln/Fontana%20&%20Frey%20\(2000\)%20Interview.pdf](http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-common-courses/Lincoln/Fontana%20&%20Frey%20(2000)%20Interview.pdf)

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: an introduction* (3. Utg.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

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

Gurholt, K. P. (2010). "Eventyrlig pedagogikk": Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 175-204). Trondheim: Tapir.

Gøtz, J.H. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn: en kvalitativ studie av hvordan elever med flerkulturell bakgrunn opplever friluftslivundervisnings i forhold til etnisk norske elever*. [Masteroppgave]. Norges idrettshøyskole. <http://hdl.handle.net/11250/219761>

Hadland, S. (2022). *Friluftslivs rolle i dagens kroppsøving, en kvalitativ studie om friluftslivs sin rolle i kroppsøvingen i dagens ungdomsskole*. [Masteroppgave] Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/3018142/no.uis%3ainspera%3a111219913%3a21051707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Haslestad, K. A. (2000). *På leting etter hva friluftsliv egentlig er – med utgangspunkt i ulike perspektiver – og med et spesielt fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplaner de siste nesten seksti årene*. [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Oslo.

<http://www.naturliv.no/haslestad/oppgave.pdf>

Haslestad, K. A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(04), 251-262. school. 1-14.

<http://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/132010.pdf>

Imsen, G. (2010). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Jansen, E. & Mæsel, I. (2022). *Friluftslivundervisning i kroppsøvfingsfaget på mellomtrinnet*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder. <https://hdl.handle.net/11250/3036521>

Jordet, A. H. N. (2007) "*Nærmiljøet som klasserom*": en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/132008>

Kaiser, K. (2012). Protecting confidentiality. J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K.D. McKinney (red.). *Handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2. Utg.). (s. 457-464). Thousand Oaks, CA: Sage.

Klima- og miljøverndepartementet (2018). *Handlingsplan for friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Hentet 07. Februar 2023

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ce805bbda07b40d184115b512d1c0de0/t1564.pdf>

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/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløfte 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (utg. 3). Gyldendal
- Leirhaug, P. E. & Arnensen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (red.), *Ute!* (s. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2002). Qualitative methods in medical research--preconditions, potentials and limitations. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 122(25), p.2468-2472.
<https://tidsskriftet.no/2002/10/tema-forskningsmetoder/kvalitative-metoder-i-medisinsk-forskning-forutsetninger-muligheter>
- Meld. St. 1 (2006-2007). *Bærekraftig utvikling: Regjeringens strategi for bærekraftig utvikling*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-1-2006-2007-/id136600/sec7>
- 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>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen: Status for kvalitet i grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport 1-2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivundervisning i videregående skole: autonomi eller kontroll?* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole. <https://core.ac.uk/download/pdf/30884253.pdf>
- NAOB. *Oppfatning*. Det norske akademis ordbok. Hentet 13. Januar 2023.
<https://naob.no/ordbok/oppfatning>

Naustdal, E. K. (2012). «*hvorfor skal jeg reise så langt bare for å få tre?*»: Kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaringer i møte med friluftsliv på idrettsfag. [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/171649>

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

Olsen, S. R., Østrem, K. & Øvrevik, G. (2019). Friluftsliv. I G. Øvrevik (Red.), *Aktivitetslære i kroppsøving* (s. 403-439). Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1999). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Opplæringslova. (1999). *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Postholm, M., B., & Jacobsen, D., I., (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. (utg. 1.). Cappelen Damm akademisk.

Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2005) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. (2. Utg.). Sage.

SIKT. (2022, 01. Januar). *Om sikt*. Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør. <https://sikt.no/om-sikt>

Store norske leksikon (2021, 8. november). *Pseudonym*. <https://snl.no/pseudonym>

Sæle, O. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (utg. 1) Gyldendal.

Søvik, R.M. (2003). *Friluftsliv: ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar?* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-7644>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Tordsson, B. & Vale, L.S.R. (2013). *Barn, unge og natur – en studie og drøftelse av faglitteraturen*. Høgskolen i Telemark https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439141/HiT_rapport_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Føremål. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløfte 2006. <https://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløfte 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 09. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Utdanningsnytt. (2019, 20. Juli). *Skolens samfunnsmandat*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Ward, S.E. (2022). *Kroppsøvingslæreres syn på læring i naturferdsel og friluftsliv, sett i lys av fagfornyelsen*. [Masteroppgave]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/3014822>
- Østrem, K. (2021). Innledning. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 13-21). Cappelen Damm Akademisk.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Individuelt semi-strukturert forskningsintervju

Sjekkliste:

1. Takk for at du stiller opp til intervju
2. Formålet med intervjuet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel
3. Anonymitet, alt som kan bidra til å identifisere personer eller sted vil enten bli gitt alias eller slettes fra transkripsjonen. Derfor bør det unngås å nevne person, bakgrunns detaljer om person eller spesielle hendelser
4. Intervjuet er antatt å ta ca. 30 min.

Problemstilling: *Hvilken rolle har kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel i*

kroppsøvingundervisning? kroppsøvingslæreres oppfatning av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel i barneskolen.

Egne erfaringer

- Hvordan ville du definert friluftsliv?
- Hvordan oppfatter du kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel?
- Har du noen tanker om forskjell eller likheter mellom friluftsliv og kjerneelementet?

Utgangspunkt i friluftslivundervisning

- Forskning* sier at friluftslivsundervisning blir nedprioritert før LK20, har du noen tanker om hvordan friluftslivundervisning prioriteres nå under Lk20?

*Abelsen, Arnesen, & Leirhaug, (2018), Engelsen (2014) og Aadland, Arnesen, Nerland, E. (2009).

- Har du noen tanker i hvilken grad friluftsliv burde prioriteres i kroppsøvingsundervisningen nå som vi har fått kjerneelementet uteaktiviteter og friluftsliv?

- I LK20 er det lagt opp til 90 min kroppsøving i uka, har du noen tanker om hvordan dette påvirker undervisning som angår kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel? hvordan fungerer dette for lengre turer vs uteaktiviteter i nærmiljøet?
- Har du noen tanker om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema har hatt noe fremtreden i friluftsliv undervisning? Har du
- Hvis du skulle trekke ut noe som du synes er spesielt viktig eller utfordrende angående kjerneelementet uteaktiviteter og friluftsliv, hva vil du si?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan kroppsøvingslærere oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er *å se på hvordan kroppsøvingslærere oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel som fulgte med introduksjonen til Lk20.*

Formål

Formålet med prosjektet er å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med kroppsøvingslærere for å se hvordan de selv oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Hensikten er å belyse kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel sin posisjon i kroppsøving ut ifra kroppsøvingslærerens oppfatning. Dette prosjektet blir gjennomført som en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UIS) Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta som følge av at du har undervist i kroppsøving innen gjeldende læreplan Lk20 og er ansatt ved skolen der prosjektet ønskes gjennomført.

Din kontaktopplysning er hentet frem ved hjelp av en kontakt ved skolen som følger av at du har meldt interesse av å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjekt innebærer gjennomføring av et semi-strukturert forskningsintervju. Intervjuet er antatt å være i ca. 30 min. Dialogen i intervjuet vil bli registrert ved lydopptak, samt jeg vil ta notater underveis.

Opplysningene jeg er interessert i er dine erfaringer og oppfatning av friluftsliv og kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel

Transkribering og bearbeiding av data vil bli gjennomført av meg. Tidspunkt for intervju vil ta sted januar/februar 2023. Gjennomføring vil ta sted ved din arbeidsplass.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- UIS som behandlingsansvarlig institusjon vil kun gi Anders Bellesen (student) og Eva Leibinger (veileder) tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil navn og personopplysninger bli erstattet med falske alias hvorav dine ekte opplysninger vil bli låst inne på en forskningsserver (nettskjema) separat fra annen data der kun jeg har tilgang.
- Informasjon som kan bidra til å identifisere deltaker vil bli slettet fra transkripsjon.
- All lagring av datamateriale vil også bli låst inne på nettskjema som er passord beskyttet og kun tilgjengelig for meg. Transkripsjon av intervjuet vil bli gjennomført i NVivo.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er vurdert, som finner sted innen 10 uker etter innleveringsfrist i månedsskifte mai/juni. Etter prosjektavslutning vil all data og personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIS (IGIS) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Eva leibinger (eva.leibinger@uis.no) tlf: 91 00 19 80
- Anders Bellesen (andersbe@lyse.net eller 250460@uis.no) tlf: 477 18 550
- Personvernombud: Personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Eva Leibinger

Anders Bellesen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Hvordan kroppsøvingslærere oppfatter kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel?** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt forskningsintervju
- at jeg er kjent med oppgavens formål
- innsamlede data behandles konfidensielt og i henhold til bestemmelser om personvern.
- lydopptak av intervjuet slettes etter at studien er avsluttet
- Jeg har muligheten til når som helst å trekke meg fra studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Førstekast koding

Codes								Search Project
Name	Files	References	Created by	Created on	Modified by	Modified on		
90 min kroppseving	4	11	AB	11.04.2023 12:33	AB	14.04.2023 11:35		
blir friluftsliv nedprioritert	4	4	AB	11.04.2023 12:30	AB	14.04.2023 11:36		
bærekraftig utvikling	3	5	AB	11.04.2023 12:35	AB	12.04.2023 13:03		
egne erfaringer med friluftsliv	4	7	AB	11.04.2023 11:52	AB	14.04.2023 11:43		
lærernes undervisningspraksis	4	20	AB	11.04.2023 12:49	AB	14.04.2023 12:51		
muligheter	4	23	AB	11.04.2023 12:32	AB	14.04.2023 12:42		
oppfatning av friluftsliv	4	9	AB	11.04.2023 12:20	AB	14.04.2023 12:43		
oppfatning av kjerneelementet	4	8	AB	11.04.2023 12:22	AB	14.04.2023 12:45		
positive sider	4	9	AB	11.04.2023 12:49	AB	14.04.2023 12:52		
ressurser	3	11	AB	12.04.2023 12:39	AB	14.04.2023 13:15		
sammenheng erfaring og undervisning	3	7	AB	14.04.2023 13:11	AB	14.04.2023 13:17		
ulike kulturer i friluftsliv	4	6	AB	11.04.2023 12:43	AB	12.04.2023 13:45		
utfordringer	4	24	AB	11.04.2023 12:32	AB	14.04.2023 13:15		

8.4 Vedlegg 4: Andreutkast koding

Codes								Search Project
Name	Files	References	Created by	Created on	Modified by	Modified on		
Egen erfarings relevans for friluftslivundervisning	3	10	AB	28.04.2023 13:33	AB	04.05.2023 11:38		
Personlig oppfatning av friluftsliv	4	9	AB	27.04.2023 19:02	AB	04.05.2023 11:38		
Friluftslivets verdigrunnlag	4	9	AB	28.04.2023 15:43	AB	04.05.2023 11:38		
Hvordan blir friluftsliv prioritert	4	16	AB	27.04.2023 19:01	AB	04.05.2023 11:38		
Lærernes undervisningspraksis	4	20	AB	27.04.2023 19:03	AB	04.05.2023 11:38		
Kjerneelement	4	12	AB	27.04.2023 19:04	AB	04.05.2023 11:40		
Personlig erfaring med friluftsliv	4	6	AB	27.04.2023 19:03	AB	04.05.2023 11:37		
Ressurser	3	14	AB	28.04.2023 13:00	AB	04.05.2023 11:39		
Skolens betingelser for friluftsliv	4	13	AB	28.04.2023 15:38	AB	04.05.2023 11:39		
Tidsbruk	4	22	AB	27.04.2023 19:01	AB	04.05.2023 11:39		
Bærekraftig utvikling	3	4	AB	28.04.2023 13:01	AB	04.05.2023 11:39		