



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Vegard Osvold

Masteroppgave

Literacy i et friluftslivsperspektiv

Literacy in a friluftslivs perspective

Master i kroppsøving og idrett

2021

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å belyse forskjellene mellom Kunnskapsløftet av 2006 (Lk-06) og Kunnskapsløftet av 2020 (Lk-20) for friluftsliv i kroppsøvningsfaget på ungdomsskoletrinnet og videregående. Det har resultert i følgende problemstilling: «Hvilke endringer kan innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ha for kroppsøvningslærerenes friluftslivsundervisning på ungdomsskolen og videregående skole?». Problemstillingen har tre tilhørende forskningsspørsmål: 1: Hva er de formelle forskjellene mellom Lk-06 og Lk-20 i friluftsliv i kroppsøvningsfaget? 2: Hvordan operasjonaliserer kroppsøvningslærere friluftsliv i kroppsøvningsfaget med bakgrunn i Lk-06 og Lk-20? Og 3: Hvordan kan læreplanene og lærerenes undervisningspraksis forstås i lys av friluftsliv literacy?

Det teoretiske rammeverket i denne studien er basert på literacy og physical literacy som ligger til grunn for det analytiske rammeverket i denne studien – friluftsliv literacy. I tillegg vil oppgaven gi et innblikk i friluftslivspedagogikk som erfaringsbasert læring og situert læring.

Dette er en kvalitativ studie hvor det har blitt benyttet to ulike innsamlingsmetoder for data. En summativ innholdsanalyse av læreplanene Lk-06 og Lk-20 samt seks semistrukturerte intervjuer med kroppsøvningslærere som er analysert i tråd med tematisk analysemetode.

En utvikling av det analytiske rammeverket *friluftsliv literacy* har resultert i at man kan forstå friluftsliv på fire ulike måter, som ett sett med ferdigheter, som anvendt, oppøvd og situert, som en læringsprosess og som tekst. Det står i kontrast til de som først omtalte begrepet. Analysen av læreplanen Lk-06 viser at de fleste kompetansemålene som kan forstås som friluftsliv anser friluftsliv som ferdigheter og som anvendt, oppøvd og situert i særlig stor grad, mens analysen av Lk-20 tyder på at fokuset har endret seg til å forstå friluftsliv som en læringsprosess. Til tross for en fokusendring i læreplanene er det få indikasjoner på endring i lærernes friluftslivspraksis, der lærernes uttalelser fortsatt peker på at friluftsliv forstås som ferdigheter og anvendt, oppøvd og situert. De gir også uttrykk for at de bruker lite tid på friluftsliv generelt, eller at de bruker tid på kun enkelte deler av friluftslivet.

Studien konkluderer med at ulike rammefaktorer som tid, egnede naturområder, klimatiske og geografiske forhold samt økonomi er av avgjørende betydning for hvilke aktiviteter som tas i bruk for å nå kompetansemålene i læreplanene. Aktivitetene som informantene oftest nevner å benytte seg av er orientering, livredning i kaldt vann, kanopadling, bålfyring og førstehjelp.

Nøkkelord: Kunnskapsløftet, Lk-06, Lk-20, fagfornyelsen, friluftsliv, skole, kroppsøving, literacy, friluftsliv literacy.

Innhold

Innhold

SAMMENDRAG.....	2
INNHold	4
1. FORORD.....	7
2. INNTRODUKSJON	8
3. TIDLIGERE FORSKNING.....	12
4. ANALYTISK RAMMEVERK	17
4.1 LITERACY.....	17
4.1.1 <i>Literacy som ferdighetene å kunne snakke, lese og skrive</i>	<i>18</i>
4.1.2 <i>Literacy som anvendt, oppøvd og situert.....</i>	<i>18</i>
4.1.3 <i>Literacy som en læringsprosess</i>	<i>19</i>
4.1.4 <i>Literacy som tekst.....</i>	<i>19</i>
4.2 PHYSICAL LITERACY	20
4.3 FRILUFTSLIV LITERACY	21
4.3.1 <i>Naturopplevelser, fellesskap og forståelse av demokrati</i>	<i>22</i>
4.3.2 <i>Identitetsdannelse, selvfølelse, selvtillit og tanker rundt fremtidig liv</i>	<i>23</i>
4.3.3 <i>En videreutvikling av friluftsliv literacy som analytisk verktøy.....</i>	<i>24</i>
5. METODE	27
5.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	27
5.2 INNHOLDSANALYSE.....	28
5.3 SUMMATIV INNHOLDSANALYSE	28
5.4 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	30
5.5 PILOTINTERVJU	32
5.6 UTVALGSPROSEDYRER OG UTVALG AV LÆRERE.....	32

5.7	INTERVJU AV KROPPSØVINGLÆRERE	34
5.8	TRANSKRIBERING	36
5.9	TEMATISK ANALYSE AV INTERVJUDATA	37
5.10	VALIDITET OG RELIABILITET	41
5.10.1	<i>Intern validitet</i>	41
5.10.2	<i>Ekstern validitet</i>	42
5.10.3	<i>Reliabilitet</i>	43
5.11	ETISKE BETRAKTNINGER.....	44
6.	RESULTAT DEL 1	46
6.1	INNHOLSMESSIGE FORSKJELLER PÅ LK-06 OG LK-20	46
6.1.1	<i>Subjektene i kompetansemålene</i>	50
6.2	PROGRESJONEN MELLOM KOMPETANSEMÅLENE I LK-06	51
6.3	PROGRESJON MELLOM KOMPETANSEMÅLENE I LK-20.....	54
7.	RESULTAT DEL 2	58
7.1	UTFORDRINGER OG RAMMEFAKTORER FOR FRILUFTSLIVET	58
7.2	SKOLE-FRILUFTSLIVETS INNHOLD.....	60
7.3	PEDAGOGIKK	64
8.	DISKUSJON	70
8.1	RAMMEFAKTORER OG UTFORDRINGER.....	70
8.2	SKOLE-FRILUFTSLIVETS INNHOLD.....	73
8.3	PEDAGOGISKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING	77
9.	KONKLUSJON	82
9.1	PRAKTISKE IMPLIKASJONER OG VIDERE FORSKNING	83
	LITTERATURLISTE	85
10.	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE.....	89

11.	VEDLEGG 2 – INFORMASJON TIL SKOLELEDELSEN	92
12.	VEDLEGG 3 - INFORMASJONSSKRIV	93
13.	VEDLEGG 4 – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE, INFORMASJON OG SAMTYKKERLÆRING	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.

1. Forord

Da var dagen kommet for å skrive de siste setningene på masteroppgaven og levere det ferdige produktet man har brukt så lang tid på. Arbeidsprosessen har følt lang, krevende og frustrerende, men også spennende og interessant. Jeg har lært mye om meg selv og gjort meg gode erfaringer som jeg kan ta med meg videre i livet. Det første året på masterstudiet startet så godt før koronapandemien feide inn over verden og snudde livene våres på hodet. Det siste halvannet året av masterstudiet ble ikke helt som man kunne håpe på, men nå ser det heldigvis ut som det går mot lysere tider.

Først ønsker jeg å takke min veileder professor Øyvind F. Standal. Tusen takk for gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Din enorme kunnskap og trygghet har vært avgjørende for meg i prosessen med denne masteroppgaven.

Takk til alle rektorer som gav meg tillatelse til å gjennomføre forskning ved deres skole og alle lærerne som stilte opp godt forberedt for å dele av sine kunnskaper med meg. Tusen takk for at dere takket ja.

Tusen takk til alle medstudenter på MAKI for morsomhetene, diskusjonene og tilstedeværelse gjennom disse to årene, det hadde ikke blitt det samme uten dere. Jeg ønsker også å rette en takk til alle forelesere på MAKI-teamet, som til tross for koronapandemien har holdt humøret oppe og lagt til rette for oss etter beste evne.

Tusen takk til mamma og pappa for lån av kjøkkenbordet i to år, deres støtte og interesse for oppgaven har vært til stor inspirasjon for meg.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til kjæresten min. Tusen takk for alle skiturene, oppmuntrende kommentarer, tilbakemeldinger og for at du tok deg tid til å lese over oppgaven min. Jeg ser virkelig frem imot å flytte til Tromsø med deg for å ta fatt på nye eventyr, men først skal vi slappe av litt og tenke på noe helt annet enn masteroppgave og rettskriving.

Vegard Osvold

Elverum. Dato: juli 2021.

2. Innroduksjon

Kroppsøving er et fag med lange tradisjoner og har siden midten av 1800-tallet med landsskoleloven av 1848 og byskoleloven av 1860 vært en del av den norske skolen (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 131). Fagets status og innhold har naturlig nok endret seg siden den gang. På daværende tidspunkt var kroppsøving et fag som var forbeholdt gutter, samtidig som det var opp til hver enkelt skole å bestemme om de ville praktisere kroppsøving eller ikke, forklarer Leirhaug og Arnesen (2016, s. 131). Videre skriver de at friluftsliv som en del av kroppsøvingsfaget vokste frem som praksis på 1920-tallet. Enkelte momenter i de påfølgende læreplanene kunne forstås som friluftsliv, som for eksempel å drive utflukter til ulike årstider og at kroppsøving store deler av året kunne bedrives utendørs (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 131). Likevel skal det ta cirka 50 år før friluftsliv som begrep implementeres i læreplanen med Mønsterplan av 1974. Først 20 år etter implementeringen av begrepet blir det et eget hovedområde i den videregående opplæringen i forbindelse med Reform 94 (R-94) og grunnskolen gjennom Læreplanverket (L-97) utdyper Leirhaug og Arnesen (2016, s. 131-132). Videre skriver Leirhaug og Arnesen (2016) at «gjennom de nye læreplanene fikk friluftsliv en sterkere posisjon i kroppsøvingsfaget, og det på en måte som forpliktet skoler og lærere på undervisning og egne læringsmål i friluftsliv» (s. 132).

I bokmålsordboka defineres friluftsliv som «det å være ute, særlig i skog og mark, for å kople av og mosjonere» (Universitetet i Bergen og Språkrådet, 2020). Klima- og miljødepartementet bruker definisjonen: «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Felles for disse definisjonene er det å være i fysisk aktivitet, men departementet peker også på miljøaspektet som en viktig del av friluftslivet. Dette går ut på å opparbeide seg kunnskap og bevissthet om bærekraftig utvikling og miljøutfordringer slik at vi kan belaste naturen på minst mulig måte (Klima- og miljødepartementet, 2016, s. 78). Dette er også med på å legge til rette for gode naturopplevelser, som for eksempel å bevitne solnedgangen i snødekt skog eller urørt fjell.

I motsetning til Klima- og miljødepartementet har ikke læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 (Lk-06) noen konkret definisjon på hva friluftsliv er, men opplæringen i hovedområdet friluftsliv «omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015, s. 2). Riktignok er denne definisjonen bare delvis gjeldene, for fra og med skoleåret

2020/2021 startet flere klassetrinn i grunnskolen og den videregående opplæringen med å implementere en ny læreplan.

Skolen som instans gjennomgår endringer mer eller mindre hele tiden. Noen av endringene er større og viktigere enn andre og resulterer som oftest i en reform eller revidering av læreplanene. Historisk sett skjer dette i Norge cirka hvert 10. år med enkelte unntak. Nå i dag, 47 år etter at begrepet friluftsliv ble implementert i læreplanen for kroppsøving, står skolen ovenfor en ny reform. Fagfornyelsen er navnet på prosessen som skal resultere i en fornyelse av Kunnskapsløftet. Prosessen som skal resultere i Kunnskapsløftet 2020 (Lk-20), har pågått siden 2016. Kunnskapsdepartementet (2017) har delt fagfornyelsen inn i tre ulike faser:

I den første fasen (2016) gjøres en prioritering av fagenes innhold. Dette legger grunnlaget for den andre fasen (2017), som er selve utformingen av læreplanene. I fase tre (2019) forbereder skoler, skoleeiere og lærerutdanningene seg på å ta læreplanverket i bruk. De ulike fasene både overlapper hverandre og bygger på hverandre (s. 7).

Regjeringen (2019) med tidligere kunnskapsminister Jan Tore Sanner i spissen påpekte i forbindelse med fagfornyelsen hvordan læreplanene i Lk-06 var for omfangsrike og at det var for dårlig sammenheng i og mellom fagene. Med fagfornyelsen ønsker man en bedre og dypere læring for elevene. Implementeringen av Lk-20 og utfasingen av Lk-06 vil skje over en periode på tre år fra 2020-2023 (Udir, 2020). Først ut er 1.- 9.trinn og Vg1 som vil ta i bruk Lk-20 skoleåret 2020/2021, mens 10.trinn og Vg2 tar i bruk Lk-20 i 2021/2022 og til slutt tar Vg3 i bruk den nye læreplanen i 2022/2023.

Lk-20 innebærer endringer for over 40 læreplaner (Regjeringen, 2019), og naturligvis er læreplanen i kroppsøving en av dem. Det er derfor naturlig å tenke i de baner at dette vil få konsekvenser for friluftslivet i kroppsøvingfaget. Kroppsøving i Lk-20 består ikke lenger av ulike hovedområder, dette har i stedet blitt erstattet av ulike kjerneelementer. I Lk-20 er ikke friluftsliv et eget kjerneelement, men kan forstås som en viktig del av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Udir (2020) skriver i dette kjerneelementet at «elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevingar og trygg og berekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevane få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knytte til samisk kultur» (s. 3). Til tross for noen likhetstrekk som lokal forankring og tilhørighet, samt å kunne ferdes ute til ulike årstider, vil skolen over periode på tre år ha to ulike, men sidestilte

definisjoner på hva friluftsliv som en del av kroppsøvningsfaget skal omhandle. Innføringen av den nye læreplanen har iverksatt en rekke tankeprosesser rettet mot egen skolegang og friluftsliv-undervisning.

Gjennom hele livet har jeg viet mye tid til friluftsliv, og som elev på småskoletrinnet kan jeg huske at vi hadde mye undervisning utendørs hvor vi fikk mulighet til å utfolde oss på ulike måter. Etter hvert som jeg ble eldre og beveget meg fra småskoletrinnet og oppover til mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående ble det brukt mindre og mindre tid til læring ute i det fri. Fra mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående var det vanskelig å forstå hva som skulle læres i friluftslivet og jeg følte at undervisningen manglet både mål og hensikt.

På bakgrunn av Leirhaug og Arnesens (2016) forskning som fremkommer ovenfor har jeg gjort meg noen interessante bemerkninger. Friluftsliv som fenomen ble praktisert i skolen før det kom inn som begrep i læreplanen, det gjør det nærliggende å tro at det var stor forskjell og ikke nødvendigvis en consensus blant kroppsøvningslærerne om både friluftslivpraksis og innhold før det ble implementert som begrep i læreplanen. Dette er også interessant i dag, sett i lys av at skolen i skrivende stund befinner seg i en overgang mellom to læreplaner som har ulik forståelse av begrepet friluftsliv. Dagens forskning viser også at kunnskapsobjektet i friluftslivsundervisningen, altså hva elevene skal lære, fremstår som uklart for de (Abelsen og Leirhaug, 2017, s. 25). Dette i kombinasjon med egne erfaringer gjør at jeg er interessert i å undersøke de to gjeldende læreplanene for å finne ut om og eventuelt hvilke endringer ny læreplan (Lk-20) kan ha, både på læreplannivå og kroppsøvningslærerens undervisningspraksis.

Etter hvert som retningen og forskningsområdet for masteroppgaven begynte å ta form ble jeg interessert i literacy, mye på grunn av forskningsartikkelen «The concept of 'friluftsliv literacy' in relation to physical literacy in physical education pedagogies» av Lyngstad og Sæther (2021). Denne artikkelen drøfter hva friluftsliv literacy kan være, noe jeg for øvrig savnet under eget skoleløp. Friluftsliv literacy kan ifølge Lyngstad og Sæther (2021) være: 1) Opplevelse av natur, følelse av fellesskap og forståelse av demokrati eller 2) Identitetsdannelse, selvinnsikt, selvtillit og fremtidig syn på eget liv.

Disse ulike momentene har resultert i følgende problemstilling: «Hvilke endringer kan innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ha for kroppsøvningslærerens friluftslivsundervisning

på ungdomsskolen og videregående skole?». Problemstillingen har tre tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hva er de formelle forskjellene mellom Lk-06 og Lk-20 i friluftsliv i kroppsøvningsfaget?
2. Hvordan operasjonaliserer kroppsøvningslærere friluftsliv i kroppsøvningsfaget med bakgrunn i Lk-06 og Lk-20?
3. Hvordan kan læreplanene og lærerens undervisningspraksis forstås i lys av friluftsliv literacy?

3. Tidligere forskning

I dette kapitlet kommer jeg til å gjøre rede for tidligere forskning som igjen vil kunne forsvare valget av problemstilling og forskningsspørsmål.

Friluftsliv som en del av kroppsøvningsfaget utgjør et nokså smalt forskningsfelt. Jeg har valgt å avgrense forskningen til det som omfatter friluftsliv i norsk skole og høyere utdanning. Flere av disse artiklene ser på friluftsliv i lys av valgfag/programfag og aktivitetslære, og ikke kroppsøving. Selv om fokuset i denne masteroppgaven er knyttet til friluftsliv i kroppsøving, mener jeg at funnene i mange av disse studiene er relevante. Formålet og flere av kompetansemålene i programfag friluftsliv er nemlig nokså like med de man finner i kroppsøving, sentrale momenter er naturopplevelser, lokale tradisjoner og samarbeid med andre (Udir, 2006, s. 1). Læringssituasjonene som oppstår i høyere utdanning vil også kunne relateres til og ha mange likhetstrekk med læringssituasjoner som oppstår i grunnskolen og på videregående.

Uansett hvilken form og retning av friluftslivet som granskes i disse artiklene kan man stille spørsmål om vi faktisk vet så mye om friluftsliv i skolen? Kan det lave antallet vitenskapelige artikler konstatere at det er et bemerkelsesverdig fravær fra etablerte forskere innenfor feltet? I de kommende avsnittene skal jeg presentere tidligere forskning som er relevant i lys av masteroppgavens problemstilling.

Flere artikler viser til det som omtales som positive momenter i friluftslivsundervisning i norsk skole. Abelsen og Leirhaug (2017) skriver blant annet i deres studie at «de opplevelser og læringsutbytter som hyppigst løftes fram i studiene er relatert til sosial tilhørighet og gevinsten av samarbeid og samhandling» (s. 25). Studien deres viser også til en undervisningspraksis i friluftsliv hvor elevene i større grad blir delaktige og ansvarliggjort sammenlignet med undervisning i andre fag. Dette er interessant sett i lys av Moen med kollegers (2018, s. 71-80) undersøkelse som gir tydelige indikasjoner på at friluftsliv som hovedområde nedprioriteres og at læreren i stor grad styrer innhold og læringsmetoder i faget. I likhet med Abelsen og Leirhaug peker også Lyngstad og Sæther (2021, s. 10) på at friluftsliv er en god treningsarena for muligheten til å utvikle en bedre forståelse av verdier som kameratskap og demokratiske prosesser. I tillegg til det sosiale aspektet påpeker elever hvordan friluftsliv og natur virker avstressende og at de setter pris på frihet, stillhet og roen som undervisningen gir (Leirhaug et al., 2020, s. 237-238). Flere av studiene har også sterke indikatorer på at friluftsliv

kan bidra til å utvikle selvtillit hos elever, Leirhaug med kolleger (2020) skriver «enkle meistringsopplevelingar som å få fyr på bålet, ser ut til å kunne støtte utviklinga av sjølvtilit» (s. 237), mens Lyngstad og Sæther (2021) skriver at en elev uttalte «I have had the opportunity to develop here at the school and feel that I have been mastering things [i friluftsliv og livet generelt]» (s. 9). Videre skriver de at uttalelser som dette, viser at friluftsliv gir elevene muligheten til å utvikle sitt potensial, lære og oppleve fremgang samt å styrke selvbevisstheten og selvtilliten.

Som Abelsen og Leirhaug (2017) skriver i sin artikkel tilrettelegger friluftslivundervisningen ofte for andre pedagogiske tilnærminger og tenkemåter enn elever tradisjonelt møter på i andre fag og aktiviteter i kroppsøving. Lyngstad og Sæther (2021, s. 4) skriver blant annet at et nøkkelpunkt i friluftslivspedagogikk er å gjøre det mulig for elevene å erfare naturen, også kjent som erfaringsbasert læring. Erfaringsbasert læring innebærer å gi elever ansvar i autentiske og realistiske situasjoner som kan øke deres læringspotensial (Vikene et al., 2016, s. 122). Videre skriver Vikene med kolleger (2016):

En forutsetning for å få det til er at studentene i praksisfellesskapet må ha overskudd til situasjonene som oppstår. De vil si at de bør beherske ferdigheter og ha tilstrekkelig fysisk kapasitet, slik at de kan ha oppmerksomheten sin knyttet til situasjonen som gruppen befinner seg i til enhver tid (s. 122).

En annen faktor som kan virke begrensende i forhold til den erfaringsbaserte læringen er risikobildet, som i naturen kan endre seg raskt. I situasjoner hvor det er større fare for skader og ulykker er det normalt at læreren inntar en autoritær og mer styrende måte å undervise på (Vikene et al., 2016, s. 122-123).

I tillegg til erfaringsbasert læring viser forskning til andre pedagogiske tilnærminger som er mye brukt i friluftslivsundervisning, som for eksempel mesterlære. Metaforen «mester» og «svenn» bygger på et prinsipp om at den mest lærde, eller mesteren, forsøker å modifisere ferdighetene til de minst dyktige (Magnussen, 2016, s. 55). Magnussen (2016) utdyper, «mesteren blir bærer av det som skal læres, og hun kan gi læringsprosessen en retning. En svenn eller deltaker i fellesskapet kan da tenke: Jeg vil gjøre som hun gjør» (s. 55). Magnussens (2016, s. 60) forskning viser at mesterlære spiller en viktig rolle i ulike læringssituasjoner ved at mesteren bygger en form for støttestruktur rundt eleven. Denne støttestrukturen rommer både best praksis og sikkerhet. Gjennom gode øvingsbilder og trygge

rammer kan dette resultere i at eleven «strekker seg mot, og kanskje forbi, grensen for det vedkommende allerede kan eller får til» (s. 60) skriver Magnussen (2016).

Høyems (2016) forskning tar utgangspunkt i å beskrive kunnskap i friluftslivsfaget, med utgangspunkt i hvordan å grave en kantgrop. Selv om hun ikke bruker ordet mesterlære i sin artikkel legger hun ofte opp til en slik pedagogisk tilnærming. Når undervisningen har som mål at elevene skal lære å bygge kantgrop blir det en handlingsorientert tilnærming, Høyem (2016) skriver:

I en slik undervisningssituasjon foretrekker jeg å vise hvordan dette kan gjøres, fordi jeg kan gjøre kunnskapen samtidig som jeg forklarer den. Mye av kunnskapen jeg ønsker å formidle, ligger nettopp i det jeg gjør, og utgjør således min praktiske kunnskap (s. 31).

En bakomliggende grunn for å velge mesterlære er også knyttet til det empatiske og sikkerhet. I situasjoner hvor elevene skal lære ute på vinteren må man være var deres opplevelser og forhold til kulde og snø, samt andre forhold som vekkes til live gjennom arbeidet med kantgropen (Høyem, 2016, s. 39). Selv om Høyem (2016, s. 39) benytter seg av mesterlære legger hun ikke skjul på at erfaringsbasert læring bør være sentralt i friluftslivet, kunnskapen hennes er trossalt et resultat av å ha bygget flere hundre boliger i snøen tidligere under ulike forhold.

Dahl med kolleger (2016) ser i denne studien på skadeomfanget relatert til friluftsliv i norsk skole. Studien gir indikasjoner på at det oppstår færre alvorlige friluftslivrelaterte ulykker i Norge enn i utlandet, men at mindre ulykker og nesten-ulykker forekommer regelmessig. Det kan også være en sammenheng mellom lærernes utdanning og hyppigheten av ulykker i undervisningssammenheng. De lærerne som hadde en årsenhet på 60 stp eller tilsvarende i friluftsliv hadde lavere sannsynlighet for ulykker i sin undervisning sammenlignet med lærere som ikke hadde det. Noen av lærerne mente imidlertid at tilfeldigheter og ulike faktorer knyttet til elevene var hovedårsaken til ulykker. En svakhet ved denne artikkelen som Dahl med kolleger (2016, s. 234-235) påpeker selv er den lave svarresponsen som gjør at man er nødt til å stille spørsmålsteget ved studiens reliabilitet.

Dahl med kolleger (2017) ser i sin artikkel på hvordan lærere som underviser i friluftsliv reflekterer rundt sikkerhet i undervisningen, og mener en pedagogisk tilnærming med fokus på det uforutsette kan ha stor nytteverdi. Resultatene fra studien tyder på at lærere tar

sikkerheten på alvor, men at det er stor forskjell i lærernes praksis og prioriteringer når det gjelder sikkerhet (Dahl et al., 2017, s. 212). Forskerne mener lærernes formelle sikkerhetsarbeid virker å ha en del mangler, derfor spør de seg om norsk friluftslivundervisning kan ha noe å lære fra en internasjonal sikkerhetskultur (Dahl et al., 2017, s. 212).

Som en oppfølger til studien i 2016 har Dahl med kolleger (2019) i en ny studie sett på læreres sikkerhetsstrategier i forbindelse med friluftslivsturer. Resultatene fra studien viser til en generell nedgang i elevers interesse og ferdigheter knyttet til friluftsliv mellom de siste 7-15 årene (Dahl et al., 2019, s. 260). Dette i kombinasjon med at flere elever ikke har nødvendig friluftslivsutstyr har resultert i at lærerne legger opp til enklere turer nå enn før. Selv om turene har blitt enklere å gjennomføre og i større grad skjer i nærheten til skolen opplever flere av lærerne at enkelte elever ikke ønsker å delta på friluftslivsturene, noe de har valgt å akseptere forklarer Dahl med kolleger (2019, s. 260-261). Flere av disse elevene inngår i den gruppen lærerne ikke finner forenlig ut ifra et sikkerhetsperspektiv å ta med på lengre turer, de har større mangler knyttet til både nødvendig kompetanse og utstyr. Som følge av dette sier lærerne at de har fått en mye lavere terskel for å anbefale elever å ikke bli med på enkelte turer. Altså viser sikkerhetsrutinene til både en endring i praksis tilpasset elevenes evner og ulike former for ekskludering av elever (Dahl et al., 2019, s. 265).

Flere av de inkluderte artiklene henviser også til det som omtales som uheldige sider ved friluftslivundervisningen i norsk skole (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018). Ifølge Abelsen og Leirhaug (2017, s. 25-28) synes elevene at de sjelden lærer noe nytt i friluftsliv, at det altfor ofte bare repeteres gammel kunnskap. Det fremstår også som usikkert hva de skal lære og hva de vurderes etter. I tillegg gir enkelte elever med innvandrerbakgrunn uttrykk for at det forventes forkunnskaper av dem i friluftslivet som de ikke har grunnlag for å mestre.

Forskning gjennomført av Leirhaug og Arnesen (2016) har sett nærmere på friluftsliv i kroppsøvfingsfaget i den formelle og operasjonaliserte læreplanen etter innføringen av Lk-06. Selv om det ble diskutert om området friluftsliv i kroppsøving hadde blitt svekket i den formelle læreplanen etter innføringen av Lk-06, argumenter artikkelforfatterne for det motsatte (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 142). Det begrunner de med at friluftsliv er en del av formålet ved faget og at det er representert som et hovedområde fra 5. trinn og ut resten av opplæringen i skolen. Resultatene knyttet til den operasjonaliserte læreplanen tegner derimot et annet bilde. For 1-4. klassetrinn ser det ut til at det legges ned nok tid til å innfri de

friluftslivrelaterte kompetansemålene. For 5.-7. klassetrinn går tidsbruken på friluftsliv ned. Leirhaug og Arnesen (2016) skriver at «trolig vil det kreve helhetlige planer for progresjon og systematikk i gjennomføringen for å nå målene» (s. 145). For 8.-10. klassetrinn og videregående er friluftslivet praktisk talt utelatt fra kroppsøvningsundervisningen, materialet fra studien gir «liten grunn til å anta at den operasjonaliserte læreplanen i kroppsøving faktisk selvstendiggjør elevene i forhold til friluftsliv, slik vi ut ifra Utdanningsdirektoratets veiledning tolket det sentrale målet med hovedområdet» (Leirhaug og Arnesen, 2016, s. 145). Avslutningsvis skriver artikkelforfatterne at dersom elevene ved utgangen av ungdomsskolen og videregående har høye kunnskaper og ferdigheter innen friluftsliv, er ikke det på grunn av kroppsøvningsfaget.

Det er flere indikasjoner som underbygger funnene i studien til Leirhaug og Arnesen (2016). En nasjonal kartleggingsstudie gjennomført av Moen med kolleger (2018) konkluderer med at «faget preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende. ... Friluftsliv kan med fordel inkluderes i den timeplanfestede kroppsøvningsundervisningen ved å ta i bruk nærområdet i større grad» (s. 80).

Litteraturgjennomgangen sier altså noe om hvordan friluftslivsundervisningen har vært gjennomført med utgangspunkt i Lk-06, hva gjelder innhold og undervisningsmetoder, men vi vet ikke hvordan friluftslivet i dagens kroppsøvningsundervisning med utgangspunkt i Lk-20 praktiseres. Det innebærer at jeg kan forsvare valg av problemstilling og forskningsspørsmål som kan bidra til økt og ny kunnskap innenfor friluftslivsfeltet som en del av kroppsøvningsfaget.

4. Analytisk rammeverk

I denne delen av oppgaven kommer jeg først til å presentere literacy som en overbyggende teori etterfulgt av en kort presentasjon av physical literacy og noen viktige begreper. Disse teoriene vil ha betydning for hvordan man kan forstå og bruke friluftsliv literacy som et analytisk rammeverk opp imot studiens resultater og diskusjon.

4.1 Literacy

Literacy er et engelsk ord med lang historie, og ordets definisjon og betydning har vært gjenstand for utallige diskusjoner. Frem til slutten av 1800-tallet ble literacy sett på som å være godt kjent med litteratur, som igjen var synonymt med å være god utdannet eller skolert forklarer United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006, s. 148). Blikstad-Balas (2016) skriver «det å «ha literacy» [å være *literate*] handlet dermed om det å mestre alfabetet og kunne skape mening med verbalspråk» (s. 9). På samme måte ble *illiteracy* [å være *illiterate*] brukt som en betegnelse på analfabetisme, altså personer som ikke var i stand til å bruke bokstaver og skape mening med verbalspråket (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

I nyere tid har man begynt å referere til literacy som ferdighetene å kunne lese, skrive og å skape mening med tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10), samt en bredere betydning av å være kunnskapsrik eller godt utdannet innenfor ett bestemt felt (UNESCO, 2006, s. 148). Det kan være felt som helseliteracy, vurderingsliteracy og forskningsliteracy. Dermed er den opprinnelige betydningen av det engelske ordet literacy forskjellig fra oversettelser til andre språk. Blikstad-Balstad (2016, s. 15) forklarer at man i Norge har forsøkt å oversette literacy med delvis overlappende begreper som skriftkompetanse, tekstkompetanse, litterasitet og skriftkyndighet uten å oppnå konsensus innenfor fagfeltet. Derfor bruker man også i Norge det engelske begrepet da de forsøkte norske oversettelsene kan føre til en snevrere forståelse av literacy enn det som er ønskelig.

UNESCO (2006, s. 148) forklarer at forskere fra mange ulike miljøer har hatt en pågående debatt siden 1950-tallet hvor de har forsøkt å konkretisere og redefinere begrepet literacy og at deres arbeid har hatt direkte implikasjoner for ulike politiske og praktiske tilnærminger i nyere tid. Blikstad-Balas (2016) skriver:

Veldig enkelt forklart handler literacy om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster. ... I et bredt og utvidet syn på literacy vektlegges det både at det er mange ulike måter å skape mening på og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst (s. 15)

UNESCO (2006, s. 148) har på sin side med utgangspunkt i de pågående debattene, tradisjonelle forståelser, kritikk og ulike tilnæringer kommet frem til fire ulike forståelser av begrepet literacy, som er i samsvar med Blikstad-Balas (2016) definisjon og som jeg skal se nærmere på.

4.1.1 Literacy som ferdighetene å kunne snakke, lese og skrive

Muntlige ferdigheter, å kunne skrive og lese er det Blikstad-Balstad (2016, s. 16) kaller for kognitive ferdigheter og disse ferdighetene handler om mer enn det de eksplisitt antyder. Språklige ferdigheter handler ikke bare om å kunne kommunisere med andre, det handler også om å tilegne og å lære seg eller utvikle språket. Å tilegne seg ett språk er nærmest en ubevisst handling og styres ut ifra hvem man omgås med, omgir du deg med mennesker som snakker norsk eller en spesiell dialekt tilegner du deg det språket (Blikstad-Balas, 2016, s. 37). Å lære seg et språk man ikke har tilegnet er en mer krevende prosess, læring «krever en metaspråklig bevissthet, altså en bevissthet om at det finnes ulike sosiale språk som i ulik grad er egnet i ulike situasjoner. Å lære et språk er dermed vanskeligere enn å tilegne seg det samme språket» (s. 37) forklarer Blikstad-Balas (2016). Språket styres altså ut ifra den sosiale konteksten du befinner deg, det vil for eksempel være stor forskjell på hvordan man snakker til foreldre og venner (Blikstad-Balas, 2016; UNESCO, 2006). Skrivning og lesing handler om å uttrykke seg og forstå ulike typer tekst, figurer, symboler og tall, og igjen er kontekst og mottaker vesentlig (UNESCO, 2006, s. 149-151).

4.1.2 Literacy som anvendt, oppøvd og situert

Literacy må forstås som et fenomen som blir praktisert på forskjellige måter avhengig av sosial og kulturell kontekst. UNESCO (2006, s. 151) skriver at istedet for å se på literacy som en teknisk ferdighet uavhengig av kontekst, må man forstå literacy som en sosial praksis, påvirket av sosiale omgivelser. Det innebærer at selv en objektiv ferdighet som regning kan være sosialt

situert. Nøkkelbegreper i denne måten å forstå literacy på er *literacy events* og *literacy practices* (UNESCO, 2006, s. 151). Literacy events er enhver anledning der skriving er en integrert del av deltakernes interaksjoner og fortolkningsprosesser, mens literacy practices omfatter sosial praksis og ulike oppfatninger av lesing og skriving (UNESCO, 2006, s. 151). Denne måten å forstå literacy på stiller spørsmålstegn ved gyldigheten av å omtale personer som *literate* og *illiterate*. Mange personer som i utgangspunktet blir stemplet som illiterate viser seg nemlig å benytte seg av literacy i stor grad for bestemte formål i hverdagen (UNESCO, 2006, s. 151). Dette kan også være med på å legge til rette for en motsatt forståelse, at de illiterate har tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene, men at de ikke får anvendt de i praktiske situasjoner. Literacy som anvendt, oppøvd og situert handler dermed om å kunne anvende ulike ferdigheter på hensiktsmessige måter i praktiske situasjoner.

4.1.3 Literacy som en læringsprosess

«As individuals learn, they become literate» (s. 151) skriver UNESCO (2006). Dette er kjernen i den tredje måten å forstå literacy på. Literacy må anses som en aktiv og kompleks læringsprosess, og ikke et produkt av en begrenset og snever utdanning. Det skjer en dreining i fokus fra produkt til prosess, hvordan man lærer er viktigere enn hva man lærer. Læring kan skje både individuelt og på gruppenivå. En individuell tilnærming tar utgangspunkt i personlige erfaringer og refleksjon av konkrete opplevelser som utgangspunkt for læring, en pedagogikk som på mange måter kan relateres til Dewey og hans filosofi (Blikstad-Balas, 2016; UNESCO, 2006). Læring kan også skje gjennom sosiale prosesser, og denne formen for læring blir ofte omtalt som samarbeidslæring og læring i praksisfellesskap (Nielsen & Kvale, 1999). Læring skjer av og med hverandre. Enkelt forklart er literacy noe alle har, men også noe du kan utvikle og oppøve deg gjennom flere ulike tilnærminger.

4.1.4 Literacy som tekst

En fjerde måte å forstå literacy på er knyttet opp mot tekst, og innholdet i disse tekstene som produseres og konsumeres av literate personer. Tekst forekommer på mange ulike måter og varierer i sjangere, som for eksempel sakprosa i form av lærebøker eller skjønnlitteratur i form av romaner, kompleksiteten i språket og ideologisk innhold forklarer UNESCO (2006, s. 152).

UNESCO (2006) skriver «this approach pays particular attention to the analysis of discrete passages of text, referred to by socio-linguists as ‘discourse’» (s. 152). Altså innebærer literacy som tekst at individer skal kunne klare å finne frem til enten implisitte eller eksplisitte meninger gjennom å forstå den gjeldende diskursen. Med diskurs menes en bestemt måte å snakke om og forstå en del av verden eller et samfunn på (Thagaard, 2018, s. 121).

Disse fire ulike måtene å forstå literacy på gjør at begrepet har blitt frigjort fra å bare være knyttet til lesing og skriving. Et direkte resultat av dette er at begrepet har spredt seg til andre områder som for eksempel kroppsøvingsområdet, og innenfor kroppsøvingsområdet har begrepet kanskje blitt mest i kombinasjon med physical, altså physical literacy. Et begrep jeg skal gå nærmere inn på i de kommende avsnittene.

4.2 Physical literacy

Physical literacy er på mange måter et begrep som har blitt gjort kjent av Margaret Whitehead, ikke fordi det var hun som skapte det, men fordi hun har vært viktig i utviklingen av det (Standal, 2018, s. 56). Kort fortalt kan physical literacy forklares som menneskers motivasjon, selvtillit, kompetanse, forståelse og kunnskap til å holde seg i tilpasset fysisk aktivitet gjennom hele livet (Whitehead, 2008, s. 287). Standal (2018, s. 56) forklarer at arbeidet hennes utgjør en kritikk mot det dualistiske synet på kropp og bevegelse, med det menes at kropp og tanke må ses på som to uavhengige faktorer. Hun mener derimot at kropp og tanke må ses på som avhengig av hverandre, noe som utgjør et holistisk syn på mennesket, fokuset flyttes over på vår rike og komplekse natur (Whiteheads, 2008, s. 286-287). Standal (2018) legger til at Whiteheads definisjon av physical literacy har endret seg med tiden, men at enkelte trekk fortsatt er gjeldende som for eksempel «å være forberedt på å utnytte sitt bevegelsespotensial, å bevege seg hensiktsmessig, trygt og i balanse og å kunne lese bevegelsesmiljøet og respondere på muligheter for bevegelse» (s. 56). Disse tre trekkene oppsummeres i Whiteheads (2008) mer detaljerte definisjon av physical literacy:

An individual who is physically literate moves with poise, economy and confidence in a wide variety of physically challenging situations. Furthermore the individual is perceptive in ‘reading’ all aspects of the physical environment, anticipating movement needs or possibilities and responding appropriately to these, with intelligence and imagination (s. 287).

I samsvar med Whitehead nevner Standal (2018) også et fjerde trekk, «å kunne uttrykke seg kroppslig via ikke-verbal kommunikasjon i samspill med andre» (s. 56). Whitehead (2008, s. 288) forklarer dette med at fysisk kompetente individer har et veletablert «sense of self», noe som best lar seg oversette til egenverd på norsk. Dette kombinert med interaksjon med miljøet er med på å skape positiv selvtillit og selvfølelse. Dette gir tro på egne kapasiteter og fører til at vi kan uttrykke oss og empatisk kommunisere med andre kun ved hjelp av kroppsspråk. Disse fire trekkene er også ment som en kritikk mot dagens kroppsoving, som Whitehead (2008, s. 287) mener er for opptatt av å utvikle spesifikke teknikker knyttet til ulike idrettsaktiviteter og fitness.

Flere forskere tar til orde for at begrepet literacy og andre avarter av det, som physical literacy, har blitt ett offer for dets popularitet (Martin et al., 2020; Standal 2018). Akademikere fra ulike fagfelt har forsøkt å omdanne blant annet physical literacy til noe målbart som kjennetegn, ferdigheter og atferd knyttet til viljen om å anlegge en sunn og aktiv livsstil (Standal, 2018, s. 57). Dette har resultert i at begrepet har utviklet seg i mange ulike retninger som omhandler både bevegelsesaktiviteter og bevegelsespraksiser, i tillegg til fysiologiske, psykologiske, kognitive, atferdsmessige og sosiale elementer samt muligheter for handling basert på tolkning og synet på et langt aktivt liv forklarer Martin med kolleger (2020, s. 22-23).

Whitehead og hennes begrep har også blitt utsatt for kritikk av flere ulike grunner. Standal (2018) har utdypet en viss skepsis for hennes instrumentelle tilnærming til physical literacy som han mener overskygger de subjektivt opplevde sidene av å være i aktivitet. Whitehead (2008, s. 288) forklarer nemlig at fysisk kompetente individer har kunnskap om og forstår hva som kjennetegner god helse, som for eksempel søvn og ernæring. Quennerstedt med kolleger (2020) stiller seg spørrende til physical literacy som pedagogikk basert på logikkene bak og lovnadene som nærmest er blitt integrert i begrepet. For som Martin med kolleger (2020) utdypet ovenfor kan physical literacy forstås og tolkes på mange ulike måter.

4.3 Friluftsliv literacy

I en forskningsartikkel fra 2021 presenterer Idar Lyngstad og Eivind Sæther ett nytt begrep som kan relateres til friluftslivsundervisning i skolen, *friluftsliv literacy*. Dette begrepet er et resultat av trenden som er nevnt ovenfor av Martin med kolleger (2020) og Standal (2018), og omfatter både literacy generelt og literacy som praksis/pedagogikk. Dataene i deres studie er basert på 37 svar på et spørreskjema med åpen struktur fra elever som har valgt en

studieretning med fokus på friluftsliv i den videregående skolen. Ved å benytte seg av Whiteheads *physical literacy* som teoretisk rammeverk, gir de oss et utgangspunkt for å spørre hva friluftslivs literacy kan være. Det har resultert i to ulike forståelser som jeg nå skal gå nærmere inn på.

4.3.1 Naturopplevelser, fellesskap og forståelse av demokrati

På spørsmålene i undersøkelsen gir elevene uttrykk for at friluftslivsturene deres har gjort emosjonelt inntrykk på dem, at naturen gir erfaringer og at dette foregår i et fellesskap der deltakerne viser stor tillit til hverandre (Lyngstad & Sæther, 2021, s. 7). På spørsmål om hva de hadde lært på de ulike friluftslivsturene refererte de til opplevelser, ved å bruke positive konnotasjoner og adjektiv. Altså ser læring, fellesskap og personlige erfaringer ut til å være viktig. Lyngstad og Sæther (2021) skriver:

The students expressed the ways they learnt using words like ‘mastering’ and ‘joy of learning’, and that this took in an atmosphere of ‘solidarity’, ‘teamwork’, and ‘collaboration’. Some of the students describe their experiences in nature as ‘great’, ‘fantastic’, and ‘unforgettable’, while others choose such adjectives as ‘interesting’, ‘good’, or ‘fine’. (s. 7).

Lyngstad og Sæther (2021, s. 7) mener at disse uttalelsene må ses i sammenheng med Whiteheads uttrykk «sense of self», eller egenverd som nevnt ovenfor. Whitehead (2008) skriver «a physically literate individual has a well-established sense of self as embodied in the world. This, together with an articulate interaction with the environment, engenders positive self-esteem and self-confidence» (s. 288). Altså mener Lyngstad og Sæther (2021) at friluftsliv på samme måte som physical literacy er med på å skape positiv selvfølelse og selvtillit hos elevene. Som et resultat av dette lærer ikke elevene bare å mestre ulike friluftslivsferdigheter, de lærer også noe om seg selv.

Lyngstad og Sæther (2021, s. 8) påpeker også hvordan opplevelsen av natur og fellesskap samsvarer med physical literacy og ideen om legemliggjøring av elevenes bevissthet og evne til å oppfatte og empatisk kommunisere med andre. Dette samsvarer med det Whitehead (2008, s. 288) skriver om at vår legemliggjorte kapasitet fører til kommunikasjon, og empatisk interaksjon med andre.

Elevenes svar innehar også en karakteristikk av respekt for andre, gleden av å være sammen, samt gode relasjoner. De utdyper at følelsen av fellesskap og vennskap viser å være en viktig del av opplevelsen av å være elev ved skolen (Lyngstad og Sæther, 2021, s. 8). Elevene sier at de har fått venner for livet og at det har lært mye gjennom å være i aktivitet som de kan ta med seg videre i livet. Uttalelser som dette mener Lyngstad og Sæther (2021, s. 8) stemmer godt overens med definisjonen på physical literacy, at fysisk kompetente individer har en forståelse og kunnskap for å opprettholde fysisk aktivitet på et individuelt tilpasset nivå gjennom hele livet (Whitehead, 2008, s. 287). Altså kan en del av resultatene til Lyngstad og Sæther (2021) gjennom en tolkning av Whiteheads teoretiske rammeverk forstå naturopplevelser, fellesskap, og forståelse av demokrati som et mulig utgangspunkt for hva friluftsliv literacy kan være.

4.3.2 Identitetsdannelse, selvfølelse, selvtillit og tanker rundt fremtidig liv

Elever i undersøkelsen forklarer at de gjennom friluftslivsstudiet har fått bedre selvinnsikt, motivasjon og en dypere interesse for friluftsliv (Lyngstad & Sæther, 2021, s. 9). De mener at elevuttalelsene tyder på at friluftsliv legger til rette for å utvikle potensial, lære og oppleve progresjon og å styrke selvtilliten ved å oppøve fysisk kompetanse. Dette kan ses i sammenheng med, og er en viktig faktor ved physical literacy. Whitehead (2008) forklarer at individer kan oppleve det som meningsfylt å være i fysisk aktivitet. Utvikling av fysisk-motorisk kompetanse kan bidra til meningsfulle opplevelser gjennom ferdighetsutøvelse, å forstå andres prestasjoner i forhold til egne og å få tilbakemeldinger fra lærere eller medelever (Lyngstad og Sæther, 2021; Whitehead, 2008). Lyngstad og Sæther (2021, s. 9) skriver at analysen gir indikasjoner på at friluftsliv utvider noen elevers horisonter, meninger og innsikt knyttet til sin egen livsverden, og utvider perspektivene på sosiale forhold i omverdenen.

Lyngstad og Sæthers (2021) analyser gir også indikasjoner på at friluftslivopplevelser i stor grad kan fremme personlig utvikling og virke konstruktivt på elevenes identitetsdannelse. Friluftsliv kan gi relevant læring i aktiviteter som tydeliggjør sammenhengen mellom det som læres, hvorfor det er viktig og hvordan det kan brukes på et senere tidspunkt i livet utover aktivitetssettingen. Lyngstad og Sæther (2021) skriver avslutningsvis:

A clear pattern in the students' responses indicates the direction of their life in the future and that friluftsliv gives the basis for growth and maturing. Their responses

show that they reflect on experiences from the friluftsliv trips, that they have learnt very many things and intend to use the competence they have acquired in their lives. (s. 9).

Dette etablerer grunnlaget for en forståelse av at friluftsliv literacy kan være av stor betydning for en persons identitetsdannelse, selvfølelse og selvtillit, samt tanker rundt fremtidig liv.

4.3.3 En videreutvikling av friluftsliv literacy som analytisk verktøy

I et forsøk på å videreutvikle Lyngstad og Sæthers (2021) forståelse av hva friluftsliv literacy kan være, har jeg prøvd å betrakte friluftsliv i lys av UNESCOs fire ulike måter å forstå literacy på. Det vil si å anse friluftsliv som ett sett med ferdigheter, som anvendt, oppøvd og situert, som en læringsprosess og friluftsliv som tekst.

Friluftsliv består av mange ulike aktiviteter som stiller krav til mange forskjellige ferdigheter. I lys av literacy må man ha ferdigheter for å kunne delta i friluftslivet. Det kan være ferdigheter i form av diagonalgang på ski eller en eskimorulle i kajakk, men det kan også omfatte mer komplekse ferdigheter som for eksempel å orientere, svømme, gjøre opp ild. På samme måte som individer må kunne lese og skrive for å ta del i samfunnet må man i friluftlivssammenheng kunne ulike ferdigheter som for eksempel å orientere for å ta del i friluftslivet.

Det neste perspektivet, å anse friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert må ses i sammenheng med friluftsliv som ett sett med ferdigheter. For å faktisk kunne ta del i friluftslivet handler det ikke bare om å kunne ferdigheten, men også å anvende den i ulike situasjoner. Dersom man tar utgangspunkt i ferdigheten orientering, det første perspektivet på literacy, så kan man si at en person vet hvordan man skal orientere kartet, hvordan man skal bruke kompasset og hvordan man tar ut en kompasskurs. Forskjellen i dette perspektivet er at man faktisk kan anvende disse ferdighetene til å orientere seg i terrenget, både kjent og ukjent. Et annet poeng er om en person er (delvis) illiterate fordi man ikke kjenner alle detaljene ved kompasset, men likevel kan orientere seg i terrenget, det er med på å gjøre ferdigheten til situert. Kjernen i denne måten å forstå friluftsliv på handler derfor om å kunne anvende ferdigheten i ulike situasjoner slik at man ikke bare kan delta, men faktisk deltar i friluftslivet.

Friluftsliv som en læringsprosess sier noe om hvordan vi skal opparbeide ulike former for friluftslivkompetanse, ikke hva som er produkt, men hvordan som er prosess. En sentral

læringsform i friluftslivet er erfaringsbasert læring, som for mange er synonymt med John Dewey og frasen «learning to do by knowing and to know by doing» (Vikene et al., 2016, s. 112). Utgangspunktet for denne typen læring er at den som skal lære får mulighet til å prøve og feile, og deretter reflektere over valgene sine. Altså kan man si at det er erfaringen som fører til handling. Et viktig prinsipp ved denne typen læring er at den lærende er delaktig i læringsprosessen, det betyr ikke at den lærende skal overlates helt til seg selv og egen famlende utvikling, men veiledes mot det som kan være konstruktivt på lengre sikt (Vikene et al., 2016, s. 112-113). På mange måter går denne typen læring fra det spesielle, til det enkle og generelle. Det kan for eksempel dreie seg om å finne frem til den beste løsningen for å fyre opp ett bål. Ettersom de personlige erfaringene utgjør kjernen i erfaringsbasert læring, har denne læringsformen ofte en individuell tilnærming.

Det finnes også læringsformer som har en deduktiv og sosial tilnærming til læring, altså et motsatt perspektiv av den erfaringsbaserte læringen. Slike læringsformer deler flere likhetstrekk med det som kan forstås som mesterlære eller situert læring. Nielsen og Kvale (1999, s. 22) forklarer at slik læring ofte skjer i større lærings- og praksisfellesskap, hvor man lærer av og med hverandre. Gjennom en deduktiv tilnærming blir de lærende introdusert for en korrekt måte å utføre en handling eller et arbeid på gjennom tekst, tale eller visuelt. Man går fra det generelle til det spesielle. De lærende vil gjennom denne metoden bli introdusert for en bestemt måte å fyre opp et bål på. Det er en form for relasjon mellom nykommerne (elevne) og de erfarne (lærere/veileder) og gjennom en arbeidsprosess skal nykommerne tas opp og bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

Å betrakte friluftsliv som tekst kan innebære evnen til å tenke kritisk og reflektere over egne valg i lys av bærekraft, men hva man legger i bærekraft avhenger av diskurs, altså hvordan man snakker om og forstår en del av samfunnet på. Eksempelvis kan friluftslivssamfunnet og motorsportsamfunnet ha vidt forskjellige syn på det å tenke bærekraft. Friluftslivssamfunnet kan for eksempel ta inn over seg og stille seg kritisk til friluftslivets stadige nye moter og konsekvensene av det i form av belastningen og slitasjen på naturen. Det kan være alt ifra at alle skal gå de samme toppturene på sommeren til at alle skal henge opp hengekøye i marka. På samme måte kan motorsportinteresserte vurdere overgang fra bensin til hydrogen eller elektrisitet som drivstoff som bedre bærekraftige valg. UNESCO (2006, s. 152) mener vi må tørre å spørre oss selv i hvilken grad det man lærer på skolen i dag er relevant for nå- og fremtiden. Hvordan kan vi som utøvere av friluftsliv og bærere av friluftslivsdiskursen ta

bærekraftige valg slik at fremtidige generasjoner skal få muligheten til å oppleve den samme fantastiske naturen og de fire årstidene som vi gjør i dag?

For å oppsummere kan man si at hva som er viktig avhenger av hvilket perspektiv på literacy man benytter seg av. Dersom man tar utgangspunkt i literacy som ferdigheter vil det å kunne spesifikke teknikker være vesentlig, mens i det å betrakte literacy som en læringsprosess er selve prosessen det sentrale. Med andre ord vil ulike friluftslivskompetanser ha ulik verdi innenfor de ulike perspektivene. Et siste viktig poeng er at de fire ulike perspektivene på literacy ikke har en sammenhengende og lineær utvikling, de er slik sett uavhengige av hverandre.

5. Metode

Formålet med metodekapitlet i dette forskningsprosjektet er å beskrive min reise fra start til slutt. Det innebærer at jeg er nødt til å gjøre rede for hvilke tanker jeg har gjort meg underveis i arbeidet, hvilke vurderinger som ligger til grunn og hvorfor jeg har benyttet meg av de ulike metodene jeg har gjort for å gjennomføre et godt forskningsprosjekt. Først vil jeg begrunne mitt valg av kvalitativ forskningsmetode som vil bestå av en innholdsanalyse, semistrukturerte intervju og utvalgsprosedyre. Deretter vil jeg gå inn på innholdsanalysen av læreplanene, intervjuene med kroppsøvlingslærerne, transkriberingen og analysen av intervjuene. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for forskningsprosjektets validitet og reliabilitet og etiske overveielser.

5.1 Kvalitativ forskningsmetode

Den kvalitative forskningen har i oppgave å oppnå forståelse av sosiale fenomener, og vi sier at den er beskrivende (Patton, 2015, s. 54). Den beste måten å forstå den sosiale verden man undersøker er simpelthen å være en del av den forklarer Bryman (2016, s. 375). For å forstå eventuelle endringer i kroppsøvlingslæreres friluftslivsundervisning ifra Lk-06 til Lk-20 for ungdomsskolen og den videregående skolen, som er oppgavens hensikt, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie. Dette innebærer at jeg som forsker har forsøkt å innta en aktiv rolle, i tråd med Brymans (2016, s. 375) anbefaling, slik at man skaper gode premisser for samhandling med lærerne som deltar i prosjektet. På den måten kan jeg som forsker forsøke å finne svar på studiens problemstilling: «Hvilke endringer kan innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ha for kroppsøvlingslærerenes friluftslivsundervisning på ungdomsskolen og videregående skole?».

I denne masteroppgaven innhenter jeg data som sier noe om hvordan lærerne har undervist, hvordan de underviser og hvordan de ser for seg å undervise i fremtiden. Grunnen til at dette er såpass omfattende er fordi skoleverket er i en implementeringsfase av den nye læreplanen Lk-20, og det er eventuelle endringer i kroppsøvlingslæreres friluftslivsundervisning fra Lk-06 til Lk-20 for ungdomsskolen og den videregående skole jeg skal forsøke å forstå. Dette tilsier at jeg gjennomfører en tverrsnittundersøkelse, det gis ett øyeblikksbilde av det fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2017, s. 70; Patton, 2015, s. 255). Patton (2015, s. 255)

forklarer at kvalitative tverrsnittundersøkelser innhenter data gjennom blant annet intervjuer og dokumentanalyser.

Det er flere grunner til at jeg har valgt å bruke metodene innholdsanalyse og intervju i min oppgave. Valget av innholdsanalyse er basert på at jeg først og fremst er interessert å finne ut av om det er store forskjeller på de to læreplanene. Hva ses på som sentrale momenter i de ulike læreplanene, hvordan er de oppbygd, hvilke verb er i bruk og hva betyr disse i den konteksten de står i? Dette er noe av det jeg vil prøve å forstå gjennom innholdsanalysen. Med utgangspunkt i oppgavens hensikt og problemstilling er det naturlig å ville gjennomføre flere intervju med ulike kroppsøvingslærere, da det er de som tolker læreplanene og setter de ut i praksis. Det er jo lærerne selv som best kan forklare hvilke tanker de har om de ulike læreplanene og hvorfor de gjør som de gjør.

5.2 Innholdsanalyse

Patton (2015) skriver at «content analysis refers to any qualitative data reduction and sense-making effort that makes a volume of qualitative data material and attempts to identify core consistencies and meanings» (s. 541). I tillegg mener Fauskanger og Mosvold (2014, s. 128) at en kvalitativ innholdsanalyse både kan ses på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata og som en systematisk tilnærming til å klassifisere og identifisere temaer eller mønstre i dataene. Bryman (2016, s. 563) mener en slik innholdsanalyse er den mest utbredte tilnærmingen for å analysere ulike dokumenter, og med dokumenter menes alle skriftlige kilder som er tilgjengelig for forskerens analyse (Thagaard, 2018, s. 118). Disse dokumentene kan for eksempel være stortingsmeldinger eller læreplaner, som det er snakk om i denne sammenhengen. For enkelhetens skyld kommer jeg til å benytte meg av begrepet innholdsanalyse.

5.3 Summativ innholdsanalyse

Fauskanger og Mosvold (2014) skriver at i den summativ innholdsanalysen «har en fokus på hvordan ord eller innhold forekommer i en bestemt kontekst» (s. 130). Det kan for eksempel dreie seg om antall forekomster av kompetansemål eller forekomster av bestemte ord, noe som har vært vesentlig i denne studien. Et resultat av dette var at jeg først sammenlignet fordelingen av antall kompetansemål relatert til kroppsøving for 10. klassetrinn, Vg1, Vg2 og

Vg3 for henholdsvis Lk-06 og Lk-20. Deretter lagde jeg en fordeling som viste hvor mange kompetansemål for de samme klassetrinnene i de ulike læreplanene som kunne forstås som friluftsliv. Hva jeg forstår som friluftsliv er basert på definisjonene i både Lk-06 og Lk-20 som er gjort rede for i introduksjonen. Grunnen til at jeg har plukket ut 10. klassetrinn, Vg1, Vg2 og Vg3 er fordi informantene som stiller i studien jobber på ungdomsskolen og videregående.

Jeg valgte å inkludere andre kompetansemål i tillegg til de som listes opp under hovedområdet friluftsliv i Lk-06 som også kan forstås som friluftsliv. Et slikt eksempel er kompetansemål nummer seks under idrettsaktivitet for 10. klassetrinn; «forklare og utføre livberging i vatn» (Udir, 2015, s. 8). Det å kunne forklare og utføre livberging i vann er i mine øyne absolutt en kompetanse som treng for å oppholde seg ved og på vann ute i naturen. Et annet eksempel er Lk-20 og kompetansemål nummer seks for 10. klassetrinn hvor det står «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre» (Udir, 2020, s. 8). Dette kompetansemålet er innlemmet under kjerneelementene bevegelse og kroppslig læring og deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, men ikke i uteaktiviteter og naturferdsel, selv om det kan knyttes opp mot å kunne ferdes trygt i naturen som er en viktig del av det kjerneelementet.

Neste steg i analysen var å plukke ut sentrale verb i de ulike kompetansemålene for 10. klasse, Vg1, Vg2 og Vg3 som kan forstås som friluftsliv i de ulike læreplanene og notere hvor hyppig de ulike verbene forekommer. Deretter kunne jeg sammenligne hvilke verb som ble brukt i læreplanene. Fauskanger og Mosvold (2014, s. 131) skriver at denne metoden å ta utgangspunkt i enkelte ord i teksten på, også kalles manifest innholdsanalyse. Videre skriver de hvordan slike analyser kan gi muligheter til å studere et fenomen som går ut over det opplagte, da det kan gi innsikt i hvordan ord faktisk blir brukt i et datamateriale.

I tråd med Fauskanger og Mosvold (2014, s. 131) leste jeg igjennom de utplukkede kompetansemålene på nytt. Denne gangen skulle jeg forsøke å forstå de latente meningene bak verbbruken, hvordan de kunne grupperes etter de ulike perspektivene på literacy og hvordan man kunne forstå progresjonen. Det kan for eksempel dreie seg om verbene «gjengi», «utføre» og «trene på». Deretter identifiserte jeg objektene i kompetansemålene. Dette er illustrert i resultatkapitlet, som utgjør det avsluttende steget i analysearbeidet, å skrive resultat.

5.4 Semistrukturert intervju

«The interview is probably the most widely employed method in qualitative research. ... it is the flexibility of the interview that makes it so attractive» (s. 466) skriver Bryman (2016). Patton (2015, s. 426) påpeker at formålet med et intervju er å kunne ta del i en annens person perspektiver, som i dette tilfellet er kroppsøvingslærernes perspektiver på friluftslivs-undervisning som følge av overgangen til Lk-20. Bakgrunnen for intervjuet bygger på en antagelse om at andres perspektiver kan virke meningsfulle og bidra til økt kunnskap forklarer han videre. Johannesen med kolleger (2017, s. 145) skriver at intervjuet arter seg som en samtale med en viss struktur og et formål. Strukturen for intervjuet baseres på den rollefordelingen mellom meg som forsker og lærerne som informanter, og formålet er et resultat av forskningsprosjektets problemstilling. Et intervju sett i lys av den konteksten som finner sted vil bære preg av relasjon mellom meg og informanten, og informasjonen som kommer ut av intervjuet vil avhenge av denne relasjonen (Johannessen et al., 2017, s. 158). I intervjusituasjonen vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant da forskeren vet mer om deres relasjon (Patton, 2015, s. 462-463). Samtidig sitter informantene på en form for ekspertise-kunnskap som jeg som forsker ikke er i besittelse av, og derfor står jeg i avhengighetsforhold til dem. Min oppgave som forsker blir da å forsøke og dempe det relasjonelle maktforholdet slik at lærerne deler de synspunktene og kunnskapen som de sitter inne med. I tillegg til relasjon peker Patton (2015) på nøytralitet som et viktig prinsipp forskeren bør forholde seg til under intervjuet. Å være nøytral innebærer at personen som blir intervjuet kan fortelle meg som forsker hva som helst uten å tenke på at det skal komme i min favør eller ufavør (Patton, 2015, s. 457). Jeg kan ikke bli sjokkert, sint, flau eller lei meg og ingenting intervjuobjektet forteller meg skal få meg til å tenke bedre eller dårligere om hen. «Openness and trust flow from nonjudgemental rapport» (s. 457) skriver Patton (2015). Med andre ord vil lærerens oppfattelse av meg under intervjuet kunne ha stor betydning for hva slags datamateriale jeg sitter igjen med til slutt.

Med utgangspunkt i hvilken type data jeg er på søken etter har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Fordelen med denne typen intervju og som skiller det fra et strukturert intervju er forskerens mulighet for å stille spørsmål i ulik rekkefølge og eventuelt ta tak i interessante opplysninger som informanten deler for så å stille oppfølgingsspørsmål (Bryman, 2016, s. 468). Dette gir forskeren stor fleksibilitet under intervjuet. Det betyr likevel ikke at spørsmålene i intervjuet stilles på vage grunnlag, som sagt vil det være en viss struktur

over det hele, og det er her intervjuguiden kommer inn i bildet. Patton (2015, s. 439) forklarer at en intervjuguide består av ulike spørsmål og ulike tema/problemstillinger som skal utforskes i løpet av intervjuet. Intervjuguiden er et flott verktøy, ved å bruke den som en mal kan man forsikre seg om at man ikke glemmer viktige tema i tillegg til at det er med på å skape like rammer for de ulike informantene. Som nevnt tidligere vil likevel rekkefølgen og oppfølgingsspørsmål kunne variere i fra intervju til intervju avhengig av hvilken retning de tar.

Bryman (2016, s. 470-471) har listet opp noen prinsipper han mener bør ligge til grunn i utarbeidelsen av en intervjuguide. Det er viktig å ha en god orden på de ulike interesseområdene slik at spørsmålene flyter bra, å formulere spørsmålene slik at de faktisk er til hjelp og kan hjelpe deg med å svare på problemstillingen uten å gjøre de for spesifikke, unngå bruk av faguttrykk og fremmedord, og ikke still ledende spørsmål. Intervjuguiden jeg har utarbeidet for denne masteroppgaven består av tre ulike kategorier, en introduksjon, en hoveddel og en avslutning. I introduksjonen ønsker jeg som intervjuer å få informanten til å bli komfortabel med situasjonen. Patton (2015, s. 444-445) mener at man kan legge til rette for å skape trygge rammer ved å innlede intervjuet med å stille åpne og enkle spørsmål, gjerne spørsmål hvor informanten får mulighet til å snakke om seg selv. Introduksjonen består av to temaer, å bli kjent med informanten og personlig forhold til friluftsliv. Hver av disse temaene består av tre spørsmål.

Hoveddelen som jeg har valgt å kalle for friluftsliv i kroppøving består av tre ulike temaer, friluftslivundervisning med utgangspunkt i Kunnskapsløftet av 2006, læreplanarbeid og friluftslivundervisning med utgangspunkt i Kunnskapsløftet av 2020. Tema nummer en består av seks spørsmål, mens tema to består av to spørsmål og tema tre består av seks spørsmål. Alle disse spørsmålene blir sett på som nøkkelspørsmål og utgjør selve kjernen i intervjuguiden, og det er disse spørsmålene som er viktigst med tanke på oppgavens problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 150).

Avslutningen som er siste kategori, består av ett tema med to spørsmål. Det første er knyttet til erfaringer med Kunnskapsløftet av 2020, mens det andre er til avsluttende kommentarer, å oppklare eventuelle uklarheter og sjekke om informanten føler han eller hun har noe usagt (Johannessen et al., 2016, s. 151). Intervjuguiden vil bli lagt ved som vedlegg.

5.5 Pilotintervju

Det finnes mange gode grunner til å gjennomføre en pilotstudie. Blant annet peker Bryman (2016, s. 260) på muligheten til å bli kjent med sin egen intervjuguide, i tillegg kan det være med på å gi uerfarne forskere som meg selv mer erfaring som videre kan føre til at man blir mer komfortabel med settingen. Piloten gir også mulighet til å identifisere spørsmål som kan være vanskelig å forstå, oppfattes som ubehagelige eller som fører til at informantene mister interessen (Bryman, 2016, s. 260). Hjartåker og Lund (2020, s. 192) mener at intervjuguiden man bruker i piloten bør samsvare med den guiden man tenker å bruke i studien, og det samme gjelder for personen(e) som deltar. Videre skriver de at gjennom pilotstudien ønsker man å se hvordan intervjuguiden fungerer for målgruppen den brukes på. Til tross for dette hevder Bryman (2016, s. 261) at man ikke bør bruke person(er) i piloten som har god kjennskap til informantene man har tenkt til å bruke i studien.

Gjennomføringen av pilotintervjuet ble gjort med en av underviserne på campus. Denne personen har tidligere jobbet mange år som kroppsøvlingslærer i grunnskolen og har høy kompetanse når det gjelder undervisning i friluftsliv, noe som er hovedgrunnen til at jeg ønsket å bruke akkurat denne personen. Etter gjennomføringen ble det avdekket noen momenter som med fordel kunne utbedres før de andre intervjuene. Noen spørsmål ble fjernet fra intervjuguiden da de ikke viste seg å frembringe nyttig informasjon med utgangspunkt i problemstillingen. Informanten svarte også meget utfyllende på en rekke spørsmål, noe som resulterte i at andre spørsmål ble overflødige eller repeterende. Pilotinformanten anbefalte meg derfor å sette hake ved de ulike spørsmålene etter hvert som de ble besvart. Av erfaring mente denne personen at repeterende spørsmål kunne resultere i at informanten sporet av og kom med irrelevant informasjon.

5.6 Utvalgsprosedyrer og utvalg av lærere

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av tilgjengelighetsutvalg for å rekruttere informanter. Thagaard (2018) skriver:

I og med at kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som deltakere. Derfor må vi ofte benytte oss av en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villig til å være med i undersøkelsen (s. 56).

Rekruttering av informanter blir altså basert på selvseleksjon, men de er likevel strategiske og besitter egenskaper som er svært relevante for min problemstilling. Jeg opprettet en uformell kontakt med lærere som jeg hadde kjennskap til og spurte om de kunne være interessert i å delta i mitt prosjekt. En av lærerne jeg tok kontakt med underviste ikke lenger i kroppsøving, men henviste meg til en annen kroppsøvingslærer ved samme skole. Å rekruttere informanter på denne måten er hva Thagaard (2018, s. 56) kaller snøballmetoden. De(n) man kontakter henviser til andre som er i besittelse av de egenskapene man er på jakt etter. Etter den uformelle kontakten med lærerne tok jeg formell kontakt med rektorene (se vedlegg 2, informasjon til skoleledelsen) ved de ulike skolene gjennom e-post. I e-posten gjorde jeg rede for prosjektets hensikt, at jeg hadde forhørt meg med enkelte lærere på forhånd, en forespørsel om skolen ønsket og delta, og en tillatelse om å intervju lærerne i deres arbeidstid. Innen et par dager hadde samtlige rektorer svart på henvendelsen og gitt meg tillatelse til å gjennomføre intervjuene.

Denne fremgangsmåten resulterte i at det ble rekruttert seks informanter fra tre ulike skoler på Østlandet. Disse var tre lærere, to menn og en kvinne, ved en større ungdomsskole med cirka 600 elever, to menn ved en stor videregående skole med om lag 1100 elever og en kvinne ved en videregående skole med cirka 200 elever. Bakgrunnen for at jeg tok kontakt med akkurat disse informantene var fordi de har ulik alder, utdanning og yrkeserfaring, noe jeg ser på som veldig positivt.

Tabellen på neste side viser en oversikt over informantene.

Pseudonym	Alder	Utdanning	Antall år som lærer i skolen
David	58 år	Faglærerutdanning i kroppsøving.	Jobbet som lærer i 34 år påVgs.
Nils	34 år	Faglærerutdanning i kroppsøving og årsstudium i sosialpedagogikk.	To ulike årsvikariat fra folkehøgskole og høyskole. Jobbet som ungdomsskolelærer i 7 år.
Ulrikk	39 år	Bachelor i idrett og kroppsøving og årsstudium i naturfag.	Jobbet som lærer i 16 år, både på ungdomsskole og Vgs.
Emma	31 år	Mastergrad i lærerutdanning i kroppsøving og geografi (tatt i utlandet, nylig godkjent i Norge og likestilt med norsk utdanning).	Inne i sitt første år som lærer på Vgs.
Nora	38 år	Bachelor i kroppsøving, 30 stp. i musikk, 30 stp. i kunst og håndverk, 60 stp. engelsk og 15 stp. fransk.	Jobbet som ungdomsskolelærer i 15 år.
Frank	60 år	Allmennlærerutdanning og årsstudium i kroppsøving.	Jobbet 3 år som lærer ved en institusjonsskole, ett år som lærer på barneskole og ungdomsskolelærer i 33 år.

Tabell 1 Relevant informasjon om informantene.

5.7 Intervju av kroppsøvinglærere

Etter at rektorene ved de respektive skolene hadde gitt tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet tok jeg kontakt med de ulike lærerne ved e-post for å avtale tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Av de totalt seks intervjuene ble fem av de gjennomført

på informantenes arbeidsplass, der tidspunktene for intervjuene varierte ut ifra hva som passet best med lærernes timeplan. Ett intervju ble gjennomført over ZOOM. I forkant av intervjuene forsøkte jeg å etablere en profesjonell relasjon med informantene slik at de kunne senke skuldrene, føle seg trygge i situasjonen og tone ned det asymmetriske maktforholdet mellom oss (Thagaard, 2018, s. 99). Det ble snakket litt om hvordan koronasituasjonen hadde påvirket livene våre og at vi forhåpentligvis kunne begynne å legge dette bak oss og se fremover. Deretter ble alle informantene bedt om å skrive under på samtykkeerklæringen, etter at den var lest og forstått, før jeg på nytt forklarte hensikten med studien, hvorfor intervjuet ble tatt opp og hvordan de ble lagret og håndtert. Med unntak av en dag hvor jeg gjennomførte ett intervju på morgenen og ett på senere på kvelden over ZOOM ble intervjuene holdt på ulike dager. Tidsperspektivene på intervjuene varierte ifra 35 minutter til 85 minutter.

Alle informantene i studien fremstod som oppriktig interesserte og ville mer enn gjerne dele av sine erfaringer. De virket veldig trygge og komfortable med både relasjon og situasjonen de befant seg i, noe som også hadde positiv innvirkning på meg. Jeg var ekstra nervøs og spent før det første intervjuet, men dette forsvant i den uformelle praten før selve intervjuet. Fem av seks informanter hadde satt av rikelig med tid til gjennomføringen av intervjuet slik at verken informanten eller jeg som forsker skulle føle oss presset på tid. Den siste informanten hadde derimot en full timeplan og kunne ikke sette av mer enn 50 minutter til intervjuet. For meg som forsker utgjorde dette en stressende faktor, og jeg ble veldig opphengt på tiden. Riktignok glemte informanten litt av tiden, noe som gjorde at jeg fikk stilt gode oppfølgingsspørsmål og gjennomgått hele intervjuguiden, selv om det til tider føltes som om jeg stresset igjennom intervjuet.

Til tross for samme intervjuguide opplevdes intervjuene som nokså ulike, noe man blant annet kan se på intervjutiden. Noen informanter svarte i korte trekk eller hadde ikke tenkt så mye på de ulike temaene som ble reist under intervjuet, mens andre svarte utfyllende i tillegg til å spore av ved enkelte spørsmål. I noen tilfeller ble de klar over dette selv, mens andre ganger var det nødvendig å repetere spørsmålet. Patton (2015, s. 437-439) forklarer at dette er typisk for de semistrukturerte intervjuene, hvert intervju lever sitt eget liv og informantene kan respondere ulikt på samme type spørsmål.

På de siste to åpne spørsmålene kunne jeg se ett bestemt mønster hos de ulike informantene. Ikke overraskende var det de lærerne som hadde undervist mest ut ifra den nye læreplanen som hadde gjort seg mest tanker om Lk-20. Ett annet mønster var at de lærerne som også

underviste i friluftsliv på idrettsfag ofte påbegynte et resonnement i retning av aktivitetslære før de tok seg selv i at det var friluftsliv i kroppsøving som var av interesse for min studie. Et viktig prinsipp for meg som forsker under intervjuet var å stille nye åpne spørsmål istedenfor bekreftende spørsmål dersom jeg var usikker på hva informantene egentlig mente. På den måten kan man unngå at jeg som forsker påvirker hva respondenten vil svare og som igjen kan ha betydning for resultatene i studien. Dette er i tråd med det Patton (2015, s. 446) skriver om at spørsmålene som stilles i intervjuet burde være så åpne som mulig, da disse utgjør hjertet i kvalitativ forskning.

5.8 Transkribering

Transkribering er en nokså enkel, men tidkrevende prosess. I forbindelse med kvalitativ forskning og intervju som metode for innsamling av data innebærer transkribering å omgjøre tale til tekst (Thagaard, 2018, s. 111), altså en transformasjonsprosess. I de påfølgende avsnittene kommer jeg til å gjøre rede for hvordan og hvorfor jeg har valgt å transkribere intervjuene.

Transkriberingen av intervjuene ble utelukkende gjennomført av meg som forsker. De korteste intervjuene tok om lag en dag å transkribere, mens de lengste tok opp til flere dager å få omgjort til tekst. I følge Bryman (2016, s. 481) må man beregne å bruke fem til seks timer transkribering per time med snakking. Etter transkriberingen satt jeg igjen med omtrent 90 sider rådata. Fordelen med å transkribere intervjuene selv var at jeg fikk bedre kontroll på dataene, og med kontroll mener jeg at jeg tidlig i analyseprosessen hadde noen tanker om hva som var likheter og ulikheter i svarene til informantene. Transkriberingen av de første intervjuene gjorde meg også oppmerksom på at jeg ofte bekreftet med enten «ja» eller «mhm» etter hver gang informantene sa noe. Det viste seg også at jeg flere ganger var for lite presis i formuleringen av spørsmålene jeg stilte, noe som endte med at jeg måtte stille de to ganger. Disse erfaringene tok jeg med meg til de neste intervjuene noe som resulterte i en bedre flyt. I tillegg påpeker Bryman (2016, s. 479) en rekke andre fordeler ved transkribering generelt. For eksempel muliggjør det en grundigere undersøkelse av hva informantene frembringer, og det tillater gjentatte undersøkelser av svarene til informantene.

Kort tid etter gjennomføringen av de ulike intervjuene gjorde jeg meg noen notater om hvilke inntrykk jeg satt igjen med, mens det fortsatt satt friskt i minnet. Thagaard (2018) skriver at

«notatene om intervjusituasjonen har et analytisk formål og gir verdifulle innspill til tolkningen av resultatene. Vi noterer hvilket inntrykk vi har av intervjupersonen, og hvordan vi oppfattet forløpet av intervjuet» (s. 113). For min del dreide dette seg om kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Bryman (2016, s. 479) underbygger viktigheten av dette, kvalitative forskere er ikke bare interessert i hva som blir sagt, men også hvilken måte det blir sagt på. Grunnlaget for at jeg valgte å gjøre notater etter og ikke under intervjuene var for å gi informanten oppmerksomhet og vise interesse slik at det ble en god flyt i intervjuet.

I utgangspunktet skal transkripsjonene av intervjuene være ordrette, men jeg har gitt meg selv enkelte friheter som skal komme informantene til gode med utgangspunkt i deres personvern. Selv om informantene snakket ulike dialekter, ble alt oversatt til bokmål. Det vil for eksempel si at «Je har itte nørn spesielle tanker om det» ville bli oversatt til «Jeg har ikke noen spesielle tanker om det». I tillegg ble andre kjennetegn som skolens navn, andre lærere og lokale kjennetegn anonymisert.

5.9 Tematisk analyse av intervjudata

«Qualitative analysis transforms data into findings. No formula exists for that transformation. Guidance yes, but no recipe» (s. 521) skriver Patton (2015). Denne studiens data, og etter hvert funn, stammer blant annet fra flere intervju med ulike kroppsøvlingslærere som underviser i friluftsliv. Thagaard (2018) skriver «når vi intervjuer, vurderer vi hvordan vi kan forstå hva intervjupersonen gir uttrykk for i løpet av samtalen. De dataene som er resultater av feltarbeidet, preges av den forståelse vi utvikler mens vi er ute i felten» (s. 151). Videre påpeker hun at feltnotatene bør være fyldige og reflekterte da de gir retningslinjer for hvordan vi analyserer tekstene. For øvrig er analyse og tolkning av data en prosess som har pågått gjennom hele studien, men hvilke fenomener gir dataen et bilde av?

I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av Braun og Clarkes (2006) tematiske analysemodell. De skriver at tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (tema) i dataene. Analysemodellen vil i svært liten grad organisere og beskrive datasettet i (rik) detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). De har valgt å dele analysen inn i seks ulike faser, og i tråd med Pattons sitat ovenfor er det ikke eksplisitte regler, men heller retningslinjer. De seks ulike fasene til Braun og Clarke (2006, s. 87) lyder som følger;

1. Gjøre seg kjent med eget datamateriale.
2. Lage koder.
3. Formulere potensielle tema.
4. Gjennomgå potensielle tema.
5. Definere og navngi tema.
6. Skrive rapport/resultater.

Under den første fasen av analysen gjorde jeg meg kjent med mitt eget datamateriale ved å lytte til og transkribere alle intervjuene. Samtidig mens jeg lyttet til opptakene leste jeg også igjennom notatene jeg hadde gjort meg rett i etterkant av intervjuene slik at jeg bedre kunne leve meg inn i settingen. Den avsluttende delen av denne fasen bestod i å skrive ned det Braun og Clarke (2006, s. 87) kaller uformelle koder til de ulike avsnittene i alle transkripsjonene. Koder kan forstås som stikkord fra datasettet og hensikten er å kunne forsøke å finne mønstre i informantenes svar på et tidlig stadium.

Den andre fasen bestod av å samle de ulike kodene i en egen liste. Denne listen resulterte i 246 ulike koder, altså ble koder som var nevnt flere ganger i datasettet kun skrevet en gang, og et eksempel på en slik kode er «erfæringsbasert læring». I tråd med hva Braun og Clarke (2006) skriver forsøkte jeg å kode for så mange ulike temaer som mulig, «you never know what might be interesting later» (s. 89).

Fase tre av Braun og Clarkes (2006, s. 89-90) analyse handler om å formulere temaer på bakgrunn av kodene gjort rede for under forrige fase. Dette har vært en tidkrevende og kontinuerlig prosess, men etter å ha lest over kodene en rekke ganger ble det etter hvert formulert temaer. I første omgang førte denne fasen av analysen til tre hovedtemaer; rammefaktorer, innholdsmessige forskjeller videregående og innholdsmessige forskjeller ungdomsskolen. Disse hovedtemaene bestod igjen av 20 undertemaer, noe du kan se i tabellene nedenfor (Tabell 2: Hovedtema rammefaktorer med tilhørende undertemaer, 3: Hovedtema innholdsmessige forskjeller for videregående basert på ny og gammel læreplan med tilhørende undertemaer og 4: Hovedtema innholdsmessige forskjeller for ungdomsskolen basert på ny og gammel læreplan med tilhørende undertemaer).

Rammefaktorer				
Tid	Kollegialt samarbeid	Ressurser	Nærmiljø	Pedagogikk

Tabell 2 Hovedtema rammefaktorer med tilhørende undertemaer.

Innholdsmessige forskjeller videregående					
Lk-06			Lk-20		
Orientering	Kanopadling	Bekledning	Fagdager	Førstehjelp	Digital orientering

Tabell 3 Hovedtema innholdsmessige forskjeller for videregående basert på ny og gammel læreplan med tilhørende undertemaer.

Innholdsmessige forskjeller ungdomsskolen					
Lk-06			Lk-20		
Sporløs ferdsel	Orientering	Livbergning i kaldt vann (glidende overgang)	Livbergning i kaldt vann (glidende overgang) Og førstehjelp	Orientering → strukturert nivåstige → digitalisering (GPS og smarttelefon)	

Tabell 4 Hovedtema innholdsmessige forskjeller for ungdomsskolen basert på ny og gammel læreplan med tilhørende undertemaer.

Under den fjerde fasen gikk jeg tilbake til de transkriberte intervjuene med den hensikt å forsikre meg om at de formulerte temaene stemte overens med datamaterialet og at jeg ikke hadde utelatt potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). Dette resulterte i store endringer. Hovedtemaet «rammefaktorer» ble omformulert til «utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet». Videre førte dette til at de fem undertemaene ble redusert til tre og bestod av «tid», «ressurser» og «nærmiljøet». Hovedtemaene «innholdsmessige forskjeller for videregående og ungdomsskolen» ble fjernet og erstattet med «pedagogikk» og «skolefriluftslivets innhold». Disse fikk igjen nye undertemaer.

De tre hovedtemaene med tilhørende undertemaer som jeg sitter igjen med er basert på det Braun og Clarke (2006, s. 84) kaller for semantisk og latent tilnærming. Med en semantisk tilnærming, som ble benyttet i startfasen, blir temaene identifisert ut ifra de eksplisitte betydningene av dataene, altså leter man ikke etter noe utover det informanten har presentert (Braun og Clarke, 2006, s. 84). Med andre ord er temaene i stor grad basert på kodene. Senere i prosessen gikk jeg over til å benytte meg av en latent tilnærming. Gjennom denne tilnærmingen ønsker man å identifisere de underliggende meningene i dataene ved å koble på relevant teori (Braun og Clarke, 2006, s. 84), som i mitt tilfelle var læreplanteori og pedagogisk friluftslivsteori. I tabellene under kan du se resultatet av endringene i løpet av denne fasen (Tabell 5: Hovedtema utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet med tilhørende undertemaer, 6: Hovedtema pedagogikk med tilhørende undertemaer og 7: Hovedtema skole-friluftslivets innhold med tilhørende undertemaer).

Utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet	
Tid	Ressurser

Tabell 5 Hovedtema utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet med tilhørende undertemaer.

Pedagogikk		
Erfaringsbasert læring	Situert læring	Glede

Tabell 6 Hovedtema pedagogikk med tilhørende undertemaer.

Skole-friluftslivets innhold			
Lk-06		Lk-20	
Bekledning	Kanopadling	Førstehjelp	Bærekraft
Fyring av bål		Orientering	

Tabell 7 Hovedtema skole-friluftslivets innhold med tilhørende undertemaer.

I tråd med Braun og Clarkes (2006) tematiske analysemodell, vendte jeg i den femte og nest siste fasen nok en gang blikket tilbake mot transkripsjonene. Braun og Clarke (2006) forklarer

at hensikten med denne fasen er å avgrense og definere, eller som de skriver, «identifying the ‘essence’ of what each theme is about» (s. 84) for sin egen analyse. I praksis innebar det at jeg plukket ut direkte sitater fra transkripsjonene som kunne knyttes opp mot og underbygge de ulike temaene.

Den sjette og avsluttende fasen i den tematiske analysemodellen bestod av å skrive resultatkapitlet. Som jeg skrev innledningsvis i dette kapitlet så har analyse og tolkning av data vært en kontinuerlig prosess i dette forskningsprosjektet. Det har resultert i at jeg også i denne fasen har endret enkelte overskrifter, men de skal være i samsvar med det man kan lese av på figur 3.

5.10 Validitet og reliabilitet

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for studiens validitet, noe som innebærer både intern validitet og ekstern validitet. Den interne validiteten er knyttet opp mot studiens troverdighet, mens den eksterne validiteten er knyttet opp mot overførbarhet. I tillegg skal jeg redegjøre for studiens reliabilitet, i den grad begrepet er kompatibel med kvalitativ forskning.

5.10.1 Intern validitet

Den interne validiteten vil kunne si noe om studiens troverdighet. Bryman (2016, s. 383-384) og Thagaard (2018, s. 189) har listet opp noen kriterier som de mener vil være avgjørende for studiens interne validitet og det er korrespondanse, transparens og triangulering. Korrespondanse relateres til studiens sammenheng, måler jeg som forsker det jeg faktisk har til hensikt å måle? For denne masteroppgaven vil det si at forskningsspørsmålene måler det som er hensikten å måle i denne studien. Teoretisk gjennomsiktighet eller transparens relateres til analysearbeidet i denne masteroppgaven (Thagaard, 2018, s. 189). For å gi leseren best mulig innsikt har jeg forklart hvordan analyseprosessene har artet seg steg for steg, både den summative innholdsanalysen inspirert av Fauskanger og Mosvold (2014) og den tematiske innholdsanalysen av Braun og Clarke (2006). Leseren kan derfor selv vurdere om mine resultater har blitt presentert på en helhetlig måte. I diskusjonskapitlet vil resultatene bli sett i lys av tidligere forskning samt teoretisk rammeverk som er gjort rede for tidligere i oppgaven.

Bryman (2016, s. 386) forklarer at triangulering er å benytte seg av mer enn en metode eller datakilde for å studere et sosialt fenomen. I denne studien har jeg innhentet data på to ulike måter, gjennom en analyse av læreplanen i kroppsøving og intervju med kroppsøvingslærere, altså er det gjennomført en form for triangulering i min studie. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og hva jeg skal forsøke å forstå ser jeg det som lite hensiktsmessig å benytte seg av andre metoder. Spørreundersøkelser for eksempel, gir ikke et innblikk i en persons livsverden på samme måte som et intervju gjør, og tiden man har til disposisjon i forbindelse med oppgaven og restriksjoner som følge av koronaviruset hadde også gjort det vanskelig og kombinert andre metoder som for eksempel observasjon.

5.10.2 Ekstern validitet

Den eksterne validiteten tar utgangspunkt i mine fortolkninger som igjen vil påvirke studiens overførbarhet. Thagaard (2018) skriver «vi stiller spørsmål om den tolkningen vi utvikler innenfor rammene av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger» (s. 194). I forbindelse med overførbarhet introduserer Bryman (2016, s. 399) begrepene analytisk og teoretisk generalisering, som på mange måter kan oppfattes nokså likt. Resultatene som fremkommer i denne studien, er først og fremst karakteristiske og vesentlige for de inkluderte informantene. Likevel er det mulig å anta at kjennetegnene ved informantene i min studie også vil kunne gjelde andre kroppsøvings- og friluftslivslærere i lignende situasjoner, og det er dette Bryman (2016) kaller analytisk generalisering. Teoretisk generalisering baseres også på antagelser, eller logiske resonnementer (Thagaard, 2018, s. 195). For eksempel viser resultatene mine flere likhetstrekk ved lærernes undervisningspraksis i forhold til hva som skal læres. Et logisk resonnement og antagelse er at også mange andre kroppsøvingslærere benytter seg av tilsvarende undervisningspraksis når de underviser i friluftsliv. Derfor vil jeg hevde at det er nærliggende å tro at studien har en overføringsverdi basert på en analytisk og teoretisk generalisering.

Fordelingen mellom lærerne som deltok i studien var fire menn og to kvinner, hvorav to menn og en kvinne underviser på ungdomsskolen og to menn og en kvinne underviser på videregående. Blandingen mellom kvinnelige og mannlige informanter har utvilsomt hatt påvirkning på resultatene, og det er en mulighet for at resultatene kunne vært annerledes dersom det var en likevekt mellom kvinner og menn. Riktignok vil jeg hevde at det er flere

styrker ved utvalget, ettersom det er stor variasjon i både alder (31-60 år), utdanning (årsstudium og mastergrad) og fartstid som lærer (ett år som lærer og 37 år som lærer).

5.10.3 Reliabilitet

Reliabilitet referer til spørsmålet om en annen forsker kan komme frem til de samme resultatene ved å anvende de samme metodene i et annet prosjekt (Thagaard, 2018, s. 187). Enkelte forfattere som Thagaard (2018) mener dette er mindre relevant i kvalitativ forskning da det er så mange ulike faktorer som ikke lar seg kopiere. I mitt prosjekt kan det blant annet være relasjonen mellom informanten og meg som forsker, min forforståelse og kunnskap. Patton (2015, s. 653) mener at man i kvalitative studier bør fokusere på å gi grundige beskrivelser av de ulike stegene i metodekapitlet, som er i samsvar med Thagaards (2018) begrep, om å gjøre studien transparent.

Patton (2015, s. 653) forklarer at foruten detaljerte beskrivelser av metodearbeidet, vil min trening, erfaring, «merittliste» og status innad i forskermiljøet kunne si noe om oppgavens reliabilitet. Patton (2015) skriver «The principle is to report any personal and professional information that may have affected data collection, analysis, and interpretation – either negatively or positively – in the minds of users of the findings» (s. 700).

Slik jeg oppfatter det er det flere faktorer som påvirker reliabiliteten i denne studien. Som jeg påpekte tidligere i metodekapitlet har jeg relativt lite trening i, og erfaring med, å intervju og analysere data. Erfaringen med å intervju før studien stammet fra et arbeidskrav ett år tidligere hvor jeg intervjuet en medstudent, samt pilotintervjuet som jeg har gjort rede for tidligere. Dette tatt i betraktning opplevde jeg stor fremgang fra intervju til intervju og jeg ble gradvis tryggere i rollen som intervjuer. Min forforståelse har påvirket hvilke oppfølgings-spørsmål som ble stilt. I ett av intervjuene følte jeg meg veldig stresset på tid og det kan ha resultert i at jeg ubevisst stilte andre oppfølgings-spørsmål enn jeg hadde gjort dersom tiden ikke hadde vært en begrensning. Koding og analyse av data er også et moment som jeg ikke har mye erfaring med og som kan ha påvirket resultatene i studien. Jeg har også fulgt rådene og anbefalingene til min veileder samt metodelitteratur etter beste evne. Altså er det ulike faktorer som både vil virke negativt og positivt inn på oppgavens reliabilitet.

5.11 Etiske betraktninger

I denne studien, som er rettet mot det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet vil det alltid være en viss risiko for å måtte håndtere ulike problemstillinger og etiske dilemmaer. Derfor har jeg valgt å basere mine etiske betraktninger i denne masteroppgaven på retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. NESH (2016) skriver at «retningslinjene er rådgivende og veiledende, og de skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis» (s. 5).

Det første jeg måtte gjøre i forbindelse med denne masteroppgaven var å søke tillatelse hos Norsk senter for forskningsdata [NSD]. NSD (2020) sørger for at data i vitenskapelige prosjekter hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig i henhold til gjeldene regler og lovverk. For at en slik godkjenning skal foreligge ble det sendt inn prosjektbeskrivelse, intervjuguide, informasjonsskriv til rektor, informasjonsskriv til informanter og samtykkeerklæring. I tillegg skulle det gjøres grundig rede for hvordan data skulle lagres og håndteres. Søknaden ble godkjent av NSD innen kort tid uten at det oppstod noen form for problemer og jeg kunne dermed kontakte rektorene ved de ulike skolene jeg hadde sett for meg.

Ettersom jeg i min masteroppgave blant annet har gjennomført intervjuer for å innhente data har jeg tatt flere etiske hensyn til betraktning som er i samsvar med NESHs (2016) retningslinjer:

- Menneskeverd
- Personvern
- Ansvar om å informere
- Fritt, informert og uttrykkelig samtykke
- Konfidensialitet

For ikke å gå på akkord med menneskeverdet i denne studien var det viktig for meg å presisere ovenfor informantene at jeg ikke var ute etter å ta de, og at ingenting de sa ville være feil. Jeg var ute etter å få innsikt i deres tanker og opplevelser rundt tidligere, nåværende og fremtidig friluftslivsundervisning. Foruten noen innledningsspørsmål som gikk ut på hva de selv la i begrepet friluftsliv og hvilken type friluftsliv de bedrev på fritiden var jeg ikke interessert i å

vite mer om informantenes privat- og familieliv. Uttalelser som potensielt kunne bidratt til skade eller urimelig belastning er også bevisst utelatt fra resultatene.

Jeg har valgt å gi en beskrivelse av informantene i form av kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring for å gi leseren en kontekst og vise variasjon hos deltagerne. For å ivareta personvernet har jeg derfor gitt informantene pseudonymer og kun beskrevet arbeidsplassene deres med et omtrentlig antall elever, ansatte og lokasjon som er begrenset til Østlandet. Jeg har også valgt å sensurere lokale stedsnavn og medarbeidere som fremkommer i enkelte sitater som er av avgjørende verdi for resultatene i studien.

Informasjonsplikten ble ivaretatt ved at jeg sendte et informasjonsskriv til de ulike rektorene. Her kom det frem hva som var hensikten med studien og hva det ville bety for skolen å delta. Etter at jeg hadde fått klarsignal fra rektorene tok jeg kontakt med de aktuelle lærerne og tilsendte en samtykkeerklæring. Her fremkommer formål, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hvorfor du får spørsmål om å delta, hva det innebærer å delta, at det er frivillig, hvordan sensitive opplysninger oppbevares, hva som skjer med opplysningene etter prosjektslutt samt deres rettigheter (NESH, 2016, s. 13-15). Denne informasjonen ble fremstilt på en nøytral måte og tilpasset informantenes språk, og måtte skrives under på før intervjuene kunne gjennomføres.

Alle personlige opplysninger om informantene har blitt behandlet konfidensielt og fortrolig. Dette innebærer at de personlige opplysningene har blitt aidentifisert. Transkripsjonene av intervjuene har blitt lagret på en passordbeskyttet datamaskin og lydfilene ble tatt opp med og lagret i nettskjema diktafon. Nettskjema diktafon er en kryptert og passordbeskyttet nettsky hvor kun jeg og min veileder vil ha tilgang. Etter at sensurfristen har utløpt og masteroppgaven er blitt bestått vil alt nødvendig materiale bli slettet, noe som er i tråd med retningslinjene til NESH (2016, s. 18) og meldeskjemaet hos NSD.

6. Resultat del 1

I denne delen kommer jeg til å gjennomgå resultatene fra den summative analysen som tar utgangspunkt i de formelle læreplanene. Dette kan knyttes opp mot det første forskningsspørsmålet: Hva er de formelle forskjellene mellom Lk-06 og Lk-20 i friluftsliv i kroppsøvfingsfaget?

6.1 Innholdsmessige forskjeller på Lk-06 og Lk-20

Som jeg har vært inne på tidligere i denne studien har Lk-20 en ny struktur og oppbygging som gjør at den skiller seg fra forgjengeren Lk-06. I tillegg til å ha kompetansemål for de samme trinnene (4. klasse, 7. klasse, 10. klasse og Vg1-Vg3) som Lk-06, har Lk-20 innført kompetansemål for 2. klasse. Hovedområdene fra Lk-06 er fjernet til fordel for nytenkingen kjerneelement som omfatter nye kompetanseområder som: Bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Udir, 2020, s. 2-3). En annen nyvinning er de tre tverrfaglige temaene: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Udir, 2020, s. 3).

Den summative analysen viser at det for klassetrinnene som granskes i denne studien (10. klasse – Vg3) er færre kompetansemål for kroppsøving i Lk-20 sammenlignet med Lk-06. Lk-06 har flere kompetansemål for hvert av klassetrinnene og 37 totalt, mot Lk-20s 29.

Klassetrinn	Kompetansemål i Lk-06	Kompetansemål i Lk-20
10.trinn	15	13
Vg1	8	6
Vg2	7	5
Vg3	7	5
Totalt antall:	37	29

Tabell 8 Fordeling av kompetansemål på kroppsøving for 10. klassetrinn – Vg3.

Dersom vi beveger oss over til å se på kompetansemål for 10. klasse til Vg3 som kan relateres til friluftsliv ser vi derimot en endring. Min analyse viser at det er 18 kompetansemål i Lk-20 som kan relateres til friluftsliv, mens det er 15 kompetansemål i Lk-06 som kan relateres til friluftsliv. Dette er en økning i antall kompetansemål fra Lk-06 til Lk-20. Det eneste klassetrinnet som bryter med tendensen er Vg3, som har fire kompetansemål i Lk-06 mot tre i Lk-20.

Klassetrinn	Kompetansemålene nummerert i Lk-06	Totalt antall i Lk-06	Kompetansemålene nummerert i Lk-20	Totalt antall i Lk-20
10.trinn	1-6-7-8-9-10	6	1-2-6-8-10-11-12-13	8
Vg1	3-5-7	3	3-4-5-6	4
Vg2	3-4	2	1-4-5	3
Vg3	1-2-4-5	4	1-4-5	3
		15		18

Tabell 9 Kompetansemål i læreplanene som kan forstås som friluftsliv.

I eksemplet under har jeg valgt å trekke frem ett kompetansemål fra Lk-06 og ett kompetansemål fra Lk-20 som jeg mener kan forstås som friluftsliv dersom man legger Udirs (2015) egne definisjoner i de ulike læreplanene til grunn: «kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen» (s. 2) og «elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Udir, 2020, s. 3).

- Kompetansemål nummer 6 for 10. klassetrinn i Lk-06: «forklare og utføre livberging i vatn» (Udir, 2015, s. 8).
- Kompetansemål nummer 2 for 10. klassetrinn Lk:20: «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Udir, 2020, s. 8).

Hensikten med disse eksemplene er å vise hvilke kompetansemål basert på mine tolkninger som forsker, som kan relateres til friluftsliv, men som ikke er listet opp under hovedområdet friluftsliv i Lk-06 eller kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel i Lk-20. Ikke bare er livberging viktig for å kunne ferdes trygt i naturen, men det er også en selvstendig kompetanse,

noe som er viktig uavhengig av hva man kan tolke som friluftsliv. Varierte bevegelsesaktiviteter er også brukt som et eksempel da det også kan omfatte ulike uteaktiviteter, som for eksempel klatring.

I tabellen nedenfor ser man de ulike verbene som er brukt i kompetansemålene relatert til friluftsliv som er gjort rede for i tabellen over.

Lk-06: 16 ulike	Antall forekomster:	Lk-20: 16 ulike	Antall forekomster:	Felles for læreplanene: 9
Trene på	1	Utforske	1	Trene på
Bruke	3	Trene på	1	Bruke
Forklare	2	Utvikle	2	Utføre
Utføre	2	Bruke	5	Orienterere
Orienterere	3	Medvirke	1	Praktisere
Gjøre rede for	2	Forstå	5	Planlegge
Praktisere	5	Orienterere	1	Gjennomføre
Planlegge	2	Gjennomføre	8	Utvikle
Gjennomføre	2	Reflektere	2	Vurdere
Utvikle	2	Vurdere	1	
Vise	1	Samarbeide	2	
Delta	1	Forebygge	1	
Vurdere	2	Utføre	1	
Gjengi	1	Planlegge	2	
Fremme	1	Praktisere	1	
Drøfte	1	Øve på	1	

Tabell 10 Sentrale verb og forekomsten av disse i kompetansemålene relatert til friluftsliv.

Som man kan se er det totalt 16 ulike verb som brukes i hver av læreplanene hvor ni av disse er felles for begge planene. Det betyr at det totalt er 23 ulike verb som brukes i de aktuelle kompetansemålene innen friluftsliv for begge læreplanene. En annen interessant forskjell man kan lese ut av tabellen er at Lk-06 bruker ti av verbene to ganger eller mer, mens Lk-20 bruker sju verb to ganger eller mer. Dersom man ser på de to mest brukte verbene i Lk-06 som er «orientere» og «praktisere» brukes disse bare en gang i Lk-20. Ser man på de tre verbene som

er mest anvendt i Lk-20 er dette; «bruke», «forstå» og «gjennomføre», mens «bruke» og «gjennomføre» kun er nevnt tre og to ganger i Lk-06, og verbet «forstå» ikke er nevnt i det hele tatt. Grunnen til at jeg har lagd en slik fremstilling av verbene som er brukt i læreplanene er fordi de kan gi indikasjoner om hvilket perspektiv på literacy de kan ses opp imot. Og i neste tabell kan man se hvilket perspektiv på literacy de ulike verbene faller inn under.

Perspektiver på literacy	Verb	Antall
Literacy som ferdigheter	Gjengi, orientere, samarbeide, forklare og gjøre rede for.	5
Literacy som anvendt, oppøvd og situert	Utføre, bruke, praktisere, gjennomføre, vise, delta og forstå.	7
Literacy som en læringsprosess	Trene på, planlegge, utvikle, utforske og øve på.	5
Literacy som tekst	Reflektere, vurdere, drøfte og forebygge.	4
Verb som ikke lar seg kategorisere	Fremme og medvirke.	2

Tabell 11 Verb gruppert etter hvilket perspektiv på literacy de kan knyttes til.

Som man kan lese ut av tabellen er det mellom fire og sju verb som kan knyttes til de ulike perspektivene på literacy. Flest verb kan knyttes til det andre perspektivet på literacy, mens det er like mange verb for perspektiv nummer en og tre, mens det færrest verb som kan knyttes opp imot det fjerde perspektivet på literacy. De to verbene i den siste kategorien, fremme og medvirke, lar seg ikke plassere innenfor de fire perspektivene på literacy og er derfor plassert for seg selv.

6.1.1 Subjektene i kompetansemålene

I denne delen kommer jeg først til å presentere en oversikt over innholdet i kompetansemålene som kan relateres til friluftsliv i Lk-06 og Lk-20 fra 10. klassetrinn til Vg3, altså det som er subjektet i kompetansemålene.

Lk-06:

- 10. klassetrinn: Elevene skal lære om alternative bevegelsesaktiviteter, livberging i vann og livbergende førstehjelp, orientering med kart og kompass samt andre måter å orientere seg på, friluftsliv i ulike miljø, allemannsretten og turer til ulike årstider med overnatting (Udir, 2015, s. 8).
- Vg1: Fortsatt fokus på alternative bevegelsesaktiviteter (mer komplekst enn i 10. klassetrinn), utøve lokalt friluftsliv og utvikle utholdenhet, styrke og motorikk for å utvikle kroppen og ivareta egen helse (Udir, 2015, s. 9).
- Vg2: Fortsatt fokus på alternative bevegelsesaktiviteter (mer komplekst enn på Vg1) og bruke naturen til friluftsliv (Udir, 2015, s. 10).
- Vg3: Fortsatt fokus på alternative bevegelsesaktiviteter (mer komplekst enn på Vg2), lage sikre turopplegg ved bruk av kart og kompass samt andre måter å orientere på og bedrive friluftsliv som fremmer helse og drøfte mulige uheldige sider ved å være i aktivitet (Udir, 2015, s. 11).

I Lk-06 er innholdet relativt lite konkret når det kommer til hva slags aktiviteter som skal læres og gjennomføres i undervisningen, med unntak av ulike former for orientering og livberging, allemannsretten, turer til ulike årstider og overnatting. Ellers er det mye fokus på alternative bevegelsesaktiviteter, som er inkludert fordi mange friluftslivaktiviteter nettopp er alternative, som for eksempel aking, padling, klatring etc. De eneste kravene som skal imøtekommes er at man utvikler ulike fysiologiske sider ved kroppen og at det til en viss grad skal foregå lokalt. Altså kan man som kroppsøvingslærer i stor grad velge de aktivitetene man ønsker, for å oppnå de ulike kompetansemålene knyttet til friluftsliv. Det kan for eksempel være å gjennomføre en snøhuletur med innmarsj på ski, der elevene skal navigere seg frem ved bruk av kart eller GPS. Det kan også være en kanotur på våren eller høsten der elevene skal finne frem til og etablere en leirplass etter å ha planlagt og studert et kartutsnitt for det bestemte området på forhånd og underveis på turen.

Lk-20:

- 10. klassetrinn: Lære friluftsliv gjennom trening-, helse- og et velværeperspektiv, gjøre andre gode, orientere seg i kjent og ukjent terreng ved bruk av kart og digitale verktøy, livberging på og ved vann ute i naturen, livreddende førstehjelp, friluftsliv til ulike årstider med overnatting ute, reflektere over naturopplevelser og trygg og sporløs ferdsel (Udir, 2020, s. 8).
- Vg1: Samarbeide og gjøre andre gode, skadeforebygging og førstehjelp, sikre trygg ferdsel ved bruk av kart og digitale verktøy og benytte lokale tradisjoner for ferdsel til ulike årstider (Udir, 2020, s. 9).
- Vg2: Utvikle koordinasjon, styrke, utholdenhet og andre motoriske ferdigheter ved å drive friluftsliv, legge til rette for gode naturopplevelser til ulike årstider, bærekraftig ferdsel og fortsatt fokus på friluftsliv i nærområdet (Udir, 2020, s. 10).
- Vg3: Utøve aktivitet med utgangspunkt i egne forutsetninger, samarbeid i læringsfellesskap og reflektere over hvordan egen medvirkning kan påvirke andre og fortsatt fokus på aktivitet og friluftsliv i nærområdet (Udir, 2020, s. 11-12).

På mange måter er innholdet i form av aktiviteter i Lk-20 nokså lik strukturen i Lk-06. Også i denne planen er ulike former for orientering og livberging sentralt. Riktignok virker Lk-20 å ha et større fokus på bærekraft i form av gode naturopplevelser, sporløs og lokale former for ferdsel. Det samme kan man si om samarbeid i læringsfellesskap og det å gjøre andre gode, noe som nevnes i en eller annen form på de ulike trinnene. Det at friluftslivet skal ta utgangspunkt i egne forutsetninger er også ett nytt element. Ellers skal friluftslivet tilnærmes gjennom ulike perspektiver som nevnes i forbindelse med 10. klassetrinn og det skal fortsatt være fokus på ulike årstider med overnatting ute. Det å utvikle ulike fysiologiske og psykologiske aspekter står fortsatt sentralt. Mine analyser tilsier derfor at kroppslærerne står relativt fritt til å velge de aktivitetene de skulle ønske så lenge man implementerer de sentrale elementene.

6.2 Progresjonen mellom kompetansemålene i Lk-06

For å forstå tanken bak progresjon og utvikling i kompetansemålene for Lk-06 har jeg plukket ut de kompetansemålene som kan relateres til friluftsliv og som det er tydelig sammenheng mellom. Dette gjelder:

- Kompetansemål 1 for 10.klasse: «trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» (Udir, 2015, s. 8),
- Kompetansemål 3 for Vg1: «gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» (Udir, 2015, s. 9),
- Kompetansemål 3 for Vg2: «praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheter i individuelle idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar» (Udir, 2015, s. 10) og
- Kompetansemål 1 for Vg3: «vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel» (Udir, 2015, s. 11).

For å forklare og forstå hva de ulike verbene innebærer tenkte jeg å ta i bruk en konkret friluftaktivitet; kanopadling. I denne aktiviteten vil det lønne seg å beherske ulike teknikker for å skape god fremdrift og ha kontroll over kanoen. Verbene «trene på» og «bruke» som nevnes i kompetansemålet for 10. klasse vil i denne sammenhengen forstås som å bli kjent med ulike teknikker og praktisere disse i ulike situasjoner. «Gjøre funksjonell bruk av» som dukker opp i Vg1 sier noe om å bruke rett teknikk til rett tid. Dersom elevene får i oppgave å styre kanoen raskest mulig til en side må de velge et hensiktsmessig tak, og det vil være mest hensiktsmessig å ta i bruk enten et hengtak eller brekktak (kraftig styretak) fremfor et viftetak (lettere styretak), som hen har lært tidligere. «Praktisere» treningsmetoder går ut på å legge opp til ulike øvelser eller oppgaver som enten direkte eller indirekte vil påvirke deler av eller hele teknikken. Det kan for eksempel være øvelser som trener de samme muskelgruppene som man bruker i padling eller det kan være å trene på ulike momenter som kan knyttes til et brekktak. Verbb Bruken i kompetansemålet for Vg3, å «vise» kunnskaper og ferdigheter, forstås som en oppsummering av de foregående kompetansemålene. Når elevene er ferdig på videregående skal de beherske ulike aspekter og vise kompetanse ved kanopadling, slik at de kan ferdes og verdsette opphold i naturen (Udir, 2015, s. 2).

Ved å benytte en utvidet forståelse av begrepet friluftsliv literacy basert på UNESCOs (2006) perspektiver for literacy, som er gjort rede for i teorikapitlet, kan disse kompetansemålene og deres verbb bruk knyttes opp mot både å anse friluftsliv som ett sett med ferdigheter og som anvendt, oppøvd og situert. For å kunne ta del i friluftslivet må elevene bli kjent med grunnleggende teknikker i kanopadling. Verbene i kompetansemålene henviser til at dette er noe de skal trene på gjennom 10. klasse, Vg1 og Vg2. I Vg3 skal de anvende og beherske de oppøvdde ferdigheten slik at det ikke bare kan ta del i friluftslivet, men faktisk tar del av

friluftslivet. Dette kan ses på som en lineær utvikling hvor elevene går fra å trene på spesifikke teknikker til fullverdig deltakelse.

Tar man utgangspunkt i kompetansemålene som er listet opp under hovedområdet friluftsliv finner man en annen struktur:

- I 10. klasse skal man kunne orientere seg på ulike måter, praktisere forskjellige former for friluftsliv og planlegge og gjennomføre overnattingsturer (Udir, 2015, s. 8).
- I Vg1 skal man praktisere friluftsliv i ulike miljø med lokal forankring (Udir, 2015, s. 9).
- På Vg2 skal man bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv (Udir, 2015, s. 10).
- I Vg3 skal man planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass samt andre orienteringsmetoder (Udir, 2015, s. 11).

Oppbygningen og innholdet i disse kompetansemålene skiller seg vesentlig fra kompetansemålene i forrige eksempel. Her brukes de samme verbene på tvers av klassetrinn, for eksempel skal elevene praktisere i både 10. klasse og Vg1 samt planlegge og gjennomføre i både 10. klasse og Vg3. Disse kompetansemålene har ikke en lineær utvikling som i avsnittet ovenfor, men en rimelig antagelse kan være at elevene skal gjennomføre friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert uten å måtte lære seg spesialiserte teknikker. Altså er det en dreining i fokus fra å kunne beherske friluftsliv til å kunne gjennomføre friluftsliv. Kompetansemålet for 10. klasse og Vg3 kan etter mine tolkninger ses i sammenheng med UNESCOs tredje perspektiv på literacy, som i dette tilfellet vil være å anse friluftsliv som en læringsprosess. Verbene «planlegge» og «gjennomføre» innebærer å lage en fremdriftsplan som sier noe om hvordan man har tenkt til å gå frem for å nå et mål, for deretter å utføre eller fullføre en handling i tråd med målet. Disse verbene kan ses i sammenheng med en deduktiv tilnærming til læring, hvor man går fra det generelle til det spesielle. Det generelle i form av at elevene skal lage en fremdriftsplan for en overnattingstur og ett turopplegg, til det spesielle som omfatter hva som må læres og utbedres før man kan gjennomføre det som er planlagt. Verbet «vurdere» som er en del av kompetansemålet for Vg3 og som innebærer å kunne se ulike sider ved ett saksforhold og å veie disse opp imot hverandre før man fatter en beslutning, endrer riktignok betingelsene for hvilken tilnærming for læring som ligger til grunn. Nå skal man plutselig gå fra det spesielle i form av ulike orienteringsmetoder som vil få konsekvenser for den generelle planleggingen og gjennomføringen.

Analysen tilknyttet kompetansemålene i Lk-06 antyder at ulike forståelser av friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert er et viktig perspektiv i den formelle læreplanen. Enkelte av kompetansemålene har en lineær utvikling, fra å opparbeide grunnleggende teknikker til fullverdig deltagelse i aktiviteten. For kompetansemål med lignende struktur peker utviklingen i retningen av å beherske ulike aktiviteter som anvendt, oppøvd og situert. Andre kompetansemål viker bort ifra den lineære utviklingen og fokuset flyttes mot å kunne gjennomføre det enkle friluftslivet uten å lære spesifiserte teknikker.

6.3 Progresjon mellom kompetansemålene i Lk-20

For å forstå tanken bak progresjon og utvikling i Lk-20 har jeg plukket ut følgende kompetansemål:

- Kompetansemål 8 for 10. klasse: «forstå fleire typer kart og digitale verktøy og bruke dei til å orientere seg i kjende og ukjende miljø» (Udir, 2020, s. 8).
- Kompetansemål 5 for Vg1: «bruke kart og digitale verktøy på ein måte som sikrar trygg ferdsel for seg sjølv og for andre» (Udir, 2020, s. 9).

Verbet «forstå» som dukker opp i kompetansemålet for 10. klasse innebærer å skjønne hvordan ting henger sammen, eller å oppfatte meningen med noe. I disse kompetansemålene som er knyttet opp mot orientering kan det for eksempel være å skjønne og oppfatte hva man kan lese ut av et kart på papir, på mobilen eller en GPS. Hva betyr de grønne, hvite og gule områdene, hva er forskjell på en sammenhengende strek og en stiplet linje? Sett ut ifra UNESCOs ulike perspektiver på literacy forstås den første delen av dette kompetansemålet som ett sett med ferdigheter, og mer spesifikt ferdigheten kartlesing. For å forstå sammenhengen mellom kart og virkelighet må man vite hva de forskjellige fargene og symbolene betyr. Verbet «bruke» som også er en del av kompetansemålet innebærer å nyttiggjøre seg av noe, å ta i bruk en metode eller et verktøy for å oppnå et mål, som å benytte kart og kompass eller GPS til å gjennomføre en orienteringsløype i nærområde rundt skolen. Dette gir grunnlag for å forstå friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert. Det er ikke nok å bare inneha ferdigheten kartlesing, men man må også kunne anvende den til å orientere seg i ulike miljø.

Verbet «bruke» dukker også opp i kompetansemålet for Vg1, men nå i en mer kompleks kontekst. Etter å ha orientert i både kjent og ukjent miljø skal de nå bruke ferdigheten for å

sikre trygg ferdsel for seg selv og andre. Altså kan også dette kompetansemålet knyttes opp imot å forstå friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert. Dersom en skoleklasse er på fjelltur må de anvende orienteringsferdighetene sine slik at de unngår potensielt farlige situasjoner. Så til tross for at verbet «bruke» dukker opp i begge kompetansemålene er det en form for progresjon da dårlige veivalg kan få store konsekvenser ikke bare for en selv, men for en hel gruppe.

Riktignok finnes det i likhet med Lk-06 også kompetansemål for Lk-20 som kan forstås andre måter enn friluftsliv som kun anvendt, oppøvd og situert:

- Kompetansemål nummer 12 for 10. klasse: «gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over kva naturopplevingar kan ha å seie for ein sjølv og andre» (Udir, 2020, s. 8) kan relateres til kompetansemål 4 for Vg2: «planleggje og gjennomføre uteaktivitetar til ulike årstider, der formålet er å ha gode naturopplevingar» (Udir, 2020, s. 10).
- Kompetansemål 6 for Vg1: «bruke lokale tradisjonar for ferdsel i naturen under vekslende årstider» (Udir, 2020, s. 9) kan relateres til kompetansemål 5 for Vg3: «planleggje og gjennomføre uteaktivitetar og friluftsliv i nærområdet» (Udir, 2020, s. 12).

Verbet «gjennomføre» fra kompetansemålet i 10. klasse forstås som å utføre eller fullføre en planlagt oppgave eller et arbeid. Det kan være noe så enkelt som å etablere en eller annen form for overnattingsplass i skogen på våren. Denne delen av kompetansemålet kan rette seg mot det andre perspektivet på literacy, som anvendt, oppøvd og situert. På samme måte som med eksemplet fra Lk-06 kan man anta at elevene kan gjennomføre friluftsliv til ulike årstider uten å måtte lære spesifikke teknikker. Det interessant i dette kompetansemålet er det at elevene skal «reflektere» over hva naturopplevelser kan innebære. Det går ut på å tenke igjennom egne og/eller andres handlinger og ideer for deretter å utvikle bedre forståelse og innsikt. Dette kan ses i sammenheng med det fjerde perspektivet på literacy, å forstå friluftsliv som tekst, evnen til å tenke kritisk og reflektere over egne valg på bakgrunn av en friluftslivsdiskurs. Hvilke konsekvenser kan ulike naturopplevelser få for meg og andre? Gode opplevelser kan gi mersmak og en nysgjerrighet til å utforske større deler av friluftslivet, mens dårlige opplevelser kan resultere i det motsatte.

Verbet «gjennomføre» i kompetansemålet for Vg2 har samme betydning som i kompetansemålet for 10. klasse, men «planlegge» innebærer å lage en fremdriftsplan eller skisse som beskriver hvordan man har tenkt til å gå frem for å oppnå et mål, som i dette tilfellet er gode naturopplevelser. Igjen kan man trekke inn perspektivet friluftsliv som tekst, og evnen til å tenke kritisk og reflektere over egne valg i lys av bærekraft. Å skape gode opplevelser i lys av bærekraft kan være å benytte seg av nærområdet for å minimere reising, lage enkel, billig og utstyrsbesparende mat på bål som for eksempel pizzasnurrer, sove under åpen himmel som ikke krever mer enn en sovepose og liggeunderlag samtidig som det kan by på mestring. Våkne til en flott naturopplevelse i form av soloppgang og fuglekvitter og etter hvert forlate plassen slik man ønsker å komme til den, ryddig og urørt ved å ta med seg søppel og fjerne bålrester. For mange kan dette være oppskriften til gode opplevelser, det nære, billige og enkle friluftslivet.

«Bruke» som nevnes i kompetansemålet for Vg1 kan forstås på samme måte som ovenfor, å nyttiggjøre seg av noe, å ta i bruk en metode eller et verktøy for å oppnå et mål, mens kompetansemålet for Vg3 bruker verbene «planlegge», hvordan skal man gå frem for å oppnå et mål, og «gjennomføre» som er å sette det planlagte ut i praksis. Det å bruke lokale tradisjoner for ferdsel kan relateres til det tredje perspektivet på læring, å se friluftsliv som en læringsprosess. Gjennom en induktiv og erfaringsbasert tilnærming til læring får elevene mulighet til å utforske og bli kjent med den aktuelle bevegelsesformen gjennom å erfare og deretter reflektere over sine handlinger, som for eksempel å bruke langrennsski på vinteren. Hvordan opplevdes det å bevege seg i og utenfor oppkjørt løype, hvordan var det å bevege seg i ulikt terreng og var noen teknikker mer effektive enn andre?

Med bakgrunn i bruk av lokale tradisjoner og nærområdet kan kompetansemålene også relateres til det fjerde perspektivet på literacy, å forstå friluftsliv som tekst. Ved å ta i bruk lokale tradisjoner for ferdsel er det spesielt to forhold som kan tolkes i lys av bærekraft ut ifra en friluftslivdiskurs. Ettersom kompetansemålene knyttes opp mot det lokale og nærområdet vil det ikke være et stort behov for å måtte reise rundt for å oppsøke ulike forhold, noe som vil være miljøvennlig. Det andre forholdet er knyttet til utstyr. Det er større sannsynlighet for at elevene eller et familiemedlem i det spesifikke området har utstyret som trengs for å delta i aktiviteten, slik at det ikke vil være nødvendig for store deler av klassen å kjøpe nytt utstyr. I enkelte tilfeller har også skolene tilgang på friluftslivsutstyr som er relevant for nærområdet, som for eksempel ski, skøyter og/eller kanoer.

Likhetene mellom de to formelle læreplanene er først og fremst perspektivet på friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert, noe som kan relateres til mange av de inkluderte kompetansemålene i både Lk-06 og Lk-20. Man kan også finne spor av kompetansemål som kan knyttes til perspektivet om å forstå friluftsliv som en læringsprosess. Forskjellene mellom de to læreplanene kan først og fremst knyttes opp imot det å utvikle teknikker og ferdigheter i Lk-06 som kan forstås som en basal form for literacy, mens det å forstå friluftsliv som tekst og det å kunne reflektere omkring bærekraft i lys av en friluftslivs diskurs er mer fremtredende i Lk-20. Ellers er det også interessant å se hvilke verb som brukes i forbindelse med innholdet i de ulike kompetansemålene. I de tilfellene innholdet er kart brukes verbene «forstå» og «bruke», mens når innholdet er friluftsliv så benyttes «gjennomføre» og «bruke».

7. Resultat del 2

I denne delen av resultatkapitlet skal jeg gjøre rede for funnene etter den tematiske analysen av de semistrukturerte intervjuene med kroppsøvingslærerne. I de påfølgende avsnittene vil jeg løfte frem lærernes tanker knyttet til «utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet», «skole-friluftslivets innhold» og «pedagogikk». Disse temaene består igjen av undertemaer som er i samsvar med Tabell 4, 5 og 6 (Tabell 4: Hovedtema utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet med tilhørende undertemaer, 5: Hovedtema pedagogikk med tilhørende undertemaer og 6: Hovedtema skole-friluftslivets innhold med tilhørende undertemaer) fra metodekapitlet.

7.1 Utfordringer og rammefaktorer for friluftslivet

Informantene i studien nevner flere ulike rammefaktorer som er av stor betydning for gjennomføringen av friluftslivsundervisningen i kroppsøvingsfaget. En av faktorene som løftes frem hyppigst er relatert til tid. Avhengig av hvilken skole lærerne jobber på består en kroppsøvingsøkt av 90 eller 120 minutter. I denne tiden inngår tid til skifting, dusjing og å komme seg til og fra undervisningen. På spørsmålet «bruker dere mye tid på friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen?» svarer David:

Nei, haha. Nei, vi gjør ikke det, ehmm. For å få til friluftsliv så må du ha littegranne tid. ... Og, tid er jo en begrensende faktor. Og hvert fall nå som vi har 90 minutters økter, så, hvis vi skal i skogen så bruker vi halve tiden på å komme til og fra skogen.

Ulrikk uttrykker seg nokså likt som David på samme spørsmål, «jeg vil si at vi egentlig ikke har det. Litt for lite da kanskje. ... på grunn av tid og ressurser som blir satt av så blir det litt lite friluftsliv». Som en løsning har David og Ulrikk forsøkt å bytte timer med andre lærere slik at de kan kjøre doble økter, men det er ikke alltid like lett. Ulrikk forklarer:

Det hender seg man gjør det noen ganger da [bytter timer], ... men det er ikke alltid det går heller. For eksempel hvis jeg har en kroppsøvingstime, en økt, så kan jeg ha en time før den økta og etter den økta. Så det er ikke bare å bytte alltid da, det må klaffe.

Emma skiller seg litt fra de to andre lærerne på videregående, David og Ulrikk. Hun sier hun bruker mye tid på friluftsliv og begrunner det med at friluftsliv er en del av læreplanen og at det er noe alle må igjennom, enten man vil eller ikke. Til tross for at hun rapporterer å bruke

mye tid på friluftsliv opplever Emma at tiden man har til disposisjon er en begrensende faktor. I likhet med David og Ulrikk opplever hun at det ikke bare er å bytte timer med andre, «og da er det oftest at man bare har de 90 minuttene i kroppsøving man har til friluftsliv og» sier Emma.

Etter et lengre resonnement på spørsmålet om «dere bruker mye tid på friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen?» svarer Nora i likhet med flere andre «man har jo for det første altfor liten tid og det norske skoleverket legger jo ikke opp ressursmessig til at det skal kunne gå i hop, så det er ikke noe lett å ivareta det sånn sett». Dette sitatet bringer meg over til et annet funn som er relatert til ressurser, og først og fremst økonomiske ressurser.

Frank forteller om en episode for noen år tilbake da det ble gjennomført et tilsyn på arbeidsplassen hans. Fylkeskommunen som gjennomførte tilsynet på skolen, hadde bemerkninger knyttet til kroppsøvingsundervisningen og spesielt rettet mot det som angår friluftslivet. I intervjuet sa Frank «det ble påpekt da at vi oppfyller ikke det der som står at man skal få erfaring med [friluftsliv] til ulike årstider». Videre forteller han at de har hatt tradisjon for å ta med 8. klassene ved skolen på en kanotur med overnatting på vårparten, og at det utgjør friluftslivsturen elevene får i løpet av ungdomsskolen. Skolen har ikke hatt noen tradisjon for vinterturer, og i løpet av de over 30 årene Frank har jobbet ved skolen har han kun vært på en vinterfriluftslivstur med overnatting. Han utdyper:

Så den biten er, har ikke vært bra nok og det går på at det blir veldig dyrt får vi høre. Og det er det jo, hehe. ... vi har fått veldig mye god hjelp av Høgskolen og kunne ha sluppet ned på bemanningen som må være med på når man tar med en gjeng ut så er det jo et anseelig beløp, så jeg ser jo den. Men det er ikke noe som egentlig er, vi kan ikke gjøre skolen billigst mulig.

I likhet med friluftslivsundervisningen avdekket tilsynet på skolen mangelfull svømmeundervisning, noe som riktignok har blitt tatt tak i, og som har blitt veldig mye bedre i ettertid. Nils som jobber ved samme skole som Frank mener at problemet først og fremst ligger hos kommunen og ikke nødvendigvis skolen. «I og med at kommunen har så presset økonomi som de har, at de rett og slett sliter med å finne tid og midler til å gjennomføre svømmeopplæring. Da blir det vanskelig altså», sier Nils. Nils deler samme opplevelse som Frank, begge har forståelse for at det koster mye penger, men det kan ikke gå utover elevens muligheter. Nils sier «det er lettvis å si at så lenge det står i læreplanen så er det skoleeiers

ansvar selv om det er det. Så lenge det ikke er midler til det så er det. Ja. Det er en vanskelig jobb».

Ulrikk bruker et eksempel som indirekte påvirkes at det økonomiske, «[friluftsliv] er litt utstyrbetinget også da ikke sant! Det er jo vanskelig å ta med alle klasser [på overnattingstur], vi har jo ikke 100 telt og. Så det er ikke det med bare tid da, er utstyr og økonomi og».

Resultatene viser også til andre ressurser som er av betydning for friluftslivsundervisningen. Frank forklarer at det på mange store skoler er vanlig med rene faglærere i enkelte fag, og selv jobber han på en stor skole som faglærer i kroppsøving. Som faglærer er man involvert i mange klasser og man følger strikte timeplaner som strekker seg over hele året som skal sørge for forutsigbarhet. Dette gjør det derimot vanskelig å bytte timer med andre lærere som blant annet er nevnt tidligere i resultatkapitlet. Frank sier «må tenke mer sånn periode [for timeplanene], lage den, vet ikke hvordan det er tenkt, men må i hvert fall, er noen kloke hoder som må tenke litt rundt det skal vi få det til [å bytte timer] i praksis».

Det er ikke bare utfordringer knyttet til ressursene kroppsøvingslærerne har til rådighet ved de ulike skolene. Ressursene man har til disposisjon er i stor grad styrende for innholdet i friluftslivsøktene, noe som bringer meg over på det neste temaet i resultatene; Skolefriluftslivets innhold.

7.2 Skole-friluftslivets innhold

Først kommer jeg til å gjøre rede for de aktivitetene som forekommer oftest i friluftslivsundervisningen i forbindelse med Lk-06, deretter hva som forekommer oftest i Lk-20.

Felles for alle lærerne i studien er at de har benyttet seg av orientering i friluftslivsøktene i forbindelse med Lk-06. Noen riktignok mer enn andre. Nils er en av de lærerne som gir uttrykk for at han har brukt mest tid på orientering, og selv synes han at de har fått en veldig god struktur på undervisningen de siste årene, han utdyper «vi har jo kjørt nesten, nesten kalle det et orienteringskurs da. Ikke at vi driver sånn kursing, men vi har en oppbygging som er basert på nivåstigen til orienteringa, pluss da doktorgradsavhandlingen til Thorsteinn Sigurjónsson». Fokuset ligger på å kunne orientere seg på ulike måter i naturen, både ved bruk av kart og mer moderne hjelpemidler som GPS. Frank sier at selv om de har tatt inn mer moderne

hjelpemidler i undervisningen er det og viktig å kunne orientere etter den «gammeldagse» måten. «Det er jo viktig å kunne begge deler i forhold til mange eksempler at man ikke bare kan stole på tekniske duppeditter. Må ha litt grunnleggende kunnskaper i bunn» sier Frank. Både Frank og Nils bruker lite tid på orientering rundt skolen, Frank påpeker at han liker å bruke «de glimrende områdene som vi har i nærheten», mens Nils sier:

Så drar vi med dem ut i skogen ganske kjapt. Gi dem gode opplevelser i skogen, ikke bruke altfor mye tid i sånn bymiljø og rundt skolen. Vi må få dem med ut der de faktisk opplever og får gode opplevelser. I skogen heller enn på et jorde.

David og Ulrikk legger i motsetning til Nils og Frank mye av orienteringa til bymiljøet rundt skolen. «Vi bruker jo nærområdet her da. ... kan jo ta med klassen å gå en tur opp i skogen og, men da rekker man bare å gå opp i skogen og snu omtrent» sier Ulrikk. David liker å la elevene øve seg på et relativt lukket område, orientering er en teknikk de må lære seg og «den er vanskelig å få problemløsende ut i terreng» sier han.

Nora forklarer at hun har jobbet litt med ulike varianter av orientering, som blant annet vanlig postplukk og stjerneorientering, uten å nevne om det er rundt i bymiljøet eller oppe i skogen. Emma sier heller ikke noe om hvilke områder hun har undervist i orientering, men hun har brukt en del tid på det «med alle klassene. Ulike typer og det gikk veldig fint. ... virket som de fleste elevene trivdes med det og var med på det og jobbet fint så det har jeg god erfaring med».

David og Ulrikk bruker også mye tid på kanopadling. David mener det er enklest å få til og samsvarer godt med den gamle læreplanen (Lk-06).

I gamle dager så stod det jo i læreplanen at det skulle ta rot i lokale tradisjoner, og da er det, og da tenkte vi at det er naturlig å bruke elva som renner igjennom byen. [...] vi har utstyret, vi har tilgang til elva, ja mm.

Etter utdeling av sikkerhetsutstyr og gjennomgang av sikkerhetsrutiner tørrtrener de litt på de ulike padleteknikkene på land før de setter ut på vannet. De padler både med- og motstrøms samt prøver å sitte både foran og bak i kanoen. Dersom noen melder seg frivillig, legger lærerne opp til kameratredning inne ved land mot slutten av økta.

Ungdomsskolelærerne gjennomfører også faste økter knyttet opp mot livberging i kaldt vann, noe de gjerne gjør to ganger i året for både 9. og 10. klasse. I forkant av det praktiske kjører

lærerne en kort teoriøkt hvor de går igjennom blant annet våtdraktprinsippet. Dette ønsker lærerne at de skal bruke i 9. klasse, mens de kan velge selv hva de vil gjøre i 10. klasse. Nora forklarer hva de gjør på de ulike øktene i 9. klasse:

I 9. klasse så går vi rolig ut i også handler det aller først om å legge seg å flyte. På ryggen. ... Også skal du snu deg rundt også ber jeg dem om å svømme ut til et lite punkt og inn igjen. ... Og andre runden på 9., da så jobber vi med å bruke forlenget arm og livbøye og line.

I 10. klasse skal elevene prøve ut helt konkrete teknikker i forhold til selvberging og ilandføring. I stedet for å gå sakte ut sier Frank at han ønsker at elevene skal «tørre å utfordre seg selv med å hoppe fra brygga». I tillegg skal elevene øve på å dykke, gjerne etter en livredningsdukke.

Emma har i stor grad en annen inngang til friluftslivsundervisningen enn mange av de andre lærerne i studien. Mye av friluftslivsundervisningen baserer hun på elevenes egne ønsker. Ved å gi elevene muligheten til å medvirke til innholdet i undervisningen mener hun at sannsynligheten er større for at de fleste finner en aktivitet som de synes er gøy og som kan friste til gjentakelse. Så langt har elevenes ønsker ofte vært knyttet til det enkle, som å fyre bål, lage mat på bålpanne, lage sitteplasser i snøen og hvordan etablere en leirplass. Hun utdyper:

Så det var egentlig det som klassen ønsket seg, bare det å være litt ute på vinteren, kanskje bare lage litt varm kakao. Og så skal vi lære oss å bygge noen sitteplasser og snakke litt om hvordan man skal bygge det i forhold til vind, kald luft og ja, hvor setter man bålet i forhold til sitteplassene og sånne ting.

Emma forklarer også at slike friluftslivsøkter er fine for å kartlegge elevenes grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. «De kan sikkert en god del, men noe blir også nødvendig å jobbe mer med» forklarer hun.

Det å fyre bål og lage mat på bål/bålpanne virker for øvrig å være en form for aktivitet som lærerne legger opp til i friluftslivsundervisningen, riktignok i ulik grad. Frank nevner at det ofte fyres bål og at elevene får mulighet til å grille pølser, ostesmørbrød eller lignende på aktivitetsdager, spesielt på vinteren. Nora forteller om en episode hvor hun og elevene samlet seg rundt bålet og drakk varm saft og spiste pepperkaker før de tok juleferie. Nils oppsummerer disse utsagnene på en god måte;

Også har det vel vært en litt sånn ustrukturert, eller ikke sånn voldsomt strukturert arbeid i tillegg da som går mye på sånn enkelthendelser med bålpyring og mat på bål og at ting blir lagt inn. At det ikke blir fokus over en lengre tid.

Andre aktiviteter som nevnes og som det brukes tid på i friluftslivsundervisningen med utgangspunkt i Lk-06 er isbading og fokus på det å kunne kle seg riktig til ulike årstider, temperaturer og aktiviteter. Ulrikk forteller om elever som møter opp til kroppsøving utendørs på vinteren iført ankelsokker, tøysko og tights. «Skulle tro dem hadde lært litt om bekledning da dem gikk på barneskolen og ungdomsskolen, det har dem sikkert gjort og, men ... de har glemt det» sier han. Nora forklarer at det er viktig å kunne kle seg selv om de bare har økter som varer i 90 minutter, hun gir uttrykk for at det blir for dumt å måtte avbryte og trekke inn om det skulle begynne å regne, eller fordi det er litt kaldt. «Jeg har sagt at vi går inn hvis det er kaldere enn -15°C . Og da prøver jeg å overholde det, at nei hvis det er -13°C så er vi ute, for det er jo ikke farlig» sier Nora.

Før jeg presenterer funnene knyttet til hvilke aktiviteter lærerne bruker mest tid på i Lk-20 skal jeg vise til to utspill som virker å være beskrivende for de fleste lærernes friluftslivsundervisning. På spørsmål knyttet til tidsbruk og innholdsmessige endringer i undervisningen etter innføringen av Lk-20 svarer Emma slik;

Jeg tror [undervisningen] blir ganske lik. Jeg gjør jo veldig lite forskjell på Vg1 [som har den nye læreplanen] og Vg2 og Vg3 som har den gamle læreplanen. ... jeg ser ingen store forskjeller [i læreplanene] som skulle begrense meg eller frarøve meg fra å gjøre nesten det samme med Vg1, Vg3 og Vg2.

Frank forklarer seg slik;

Når vi har hatt opplegg i skogen med både 9. og 10. klasse så er vi sånn formelt sett på den gamle læreplanen på 10. ikke sant? Og så er vi det i 9. vi skal skjele til den nye da, Lk-20, uten at jeg tror at verken jeg eller andre tenker noe særlig annerledes rundt det. ... Det har liksom glidd inn mer og mer utenat at jeg kan si at okay, det startet 1. august i fjor liksom.

Funnene i denne studien viser likevel til ulik struktur og innholdsmessige forskjeller som skiller de to læreplanene fra hverandre. Nytt av året for Ulrikk og David er at de har innført rene fagdager i friluftsliv. «Vg1 i år ... har hatt en dag med friluftsliv hvor det har kjørt litt mer konkret kart og kompass, orientering-ish, hvordan, hvordan finne frem. ... pluss litt enkel

turførstehjelp, så det har vi klart å fylle en dag med» sier David. Ulrikk forklarer at «nytt av læreplanen i år er jo førstehjelp», noe flere lærere har jobbet med etter innføringen av Lk-20. Ulrikk forklarer videre at de la opp til ulike førstehjelpscaser på fagdagen, det kunne være alt ifra hvordan man behandler et overtråkk, beinbrudd eller å få i oppgave å lage en form for bære. Nora har forsøkt seg med en litt annen inngang til førstehjelpen, «vi har jo lagd bære. Så du kan jo ha en bærestafett ikke sant, bare for å få en lek inn i det og øve på det da. For hvordan skal du klare å frakte noen?» utdyper hun.

Et annet funn basert på intervjuene er knyttet til det nye tverrfaglige temaet, bærekraftig utvikling, noe lærerne har fått ett mer bevisst forhold til og forsøker å videreformidle til elevene. Emma forklarer det som;

Naturvern, at man har et sunt forhold til naturen at man har bruker den på, kanskje en bærekraftig måte. ... Naturen er her for alle å nyte, men vi må respektere noen regler, for at alle får nytte av den og for at alle tar vare på det vi har.

Nils peker på en ekstra dimensjon ved bærekraftig utvikling, det handler ikke bare om hvordan vi påvirker naturen, men og hvordan naturen påvirker oss sier han. I praksis forsøker lærerne å gi elevene små drypp i den daglige undervisningen gjennom diskusjon relatert til aktivitetene og innholdet i undervisningen.

Altså er det ikke så store forskjeller på undervisningen før og etter innføringen av Lk-20 så langt. Unntakene er innføringen av fagdag for Vg1 ved en videregående skole, innføring av kompetansemål knyttet til førstehjelp og mer bevisstgjøring rundt bærekraft. Lærerne mener at dette må ses i sammenheng med koronapandemien. De påpeker hvordan endring i farenivå fra gult til rødt og rødt til gult gjør det vanskelig å skape forutsigbarhet og kontinuitet i undervisningen.

7.3 Pedagogikk

Lærerne som deltok i studien, beskriver flere ulike pedagogiske tilnærminger i sin undervisning. Valg av pedagogikk avhenger av ulike rammefaktorer, som for eksempel aktivitet, tid, læringsutbytte og risiko. I undervisningssituasjoner hvor elevene skal lære å fyre bål forklarer David at han først gjennomgår regler knyttet til allemannsretten. I det legger han at det er noen som eier skogen og at man ikke bare kan ta seg til rette, virke til bålet skal være dødt og ikke noe man brenner av friske trær og planter. Etter at dette er gjennomgått får elevene

i oppgave å fyre opp bål, «når [jeg har hatt bålfyring] er det problemløsende, tenn bål også hvordan gjør vi det? ... Så tar vi no oppsummering etterpå, hva fungerte, hva fungerte ikke?» sier David. Emma har på mange måter en lignende tilnærming når klassen hennes skal lage mat på bålpanne og sitteplasser i snøen. Emma sørger for å ordne med bålpanne, ved og fyrstikker, ellers er det opp til elevene hvordan de velger å fordele ansvar og arbeidsoppgaver. Etter at elevene anser seg som ferdig kan vi «sitte felles og prate litt om erfaringer, hvordan det gikk for den ene eleven og hvordan det gikk for den andre. Så kan jeg i hvert fall fortelle litt om mine erfaringer» sier hun.

I forbindelse med oppstart av orientering, har Nils for vane å kjøre en bestemt økt som han kaller for terrengetilvenning. Det går ut på at elevene skal finne frem til og gjennomføre ulike øvelser i forskjellige typer terreng ved bruk av kart. Nils utdyper:

Her har vi en svart strek. Også gjennomfører du kanskje en eller annen form for aktivitet der også etterpå snakker vi sammen. Okey, hvordan var det å bevege seg på svarte streker? Også er det kanskje skravert blått som er myr og hiver ut en ball og spiller litt myrfotball. ... Hvordan var det å bevege seg i myra sammenlignet med det svarte?

Videre forklarer Nils at han pleier å avslutte med en orienteringsstafett hvor det er blått på kartet, som innebærer at elevene skal ut i vannet, noen må kanskje ta noen svømmetak, men for de fleste handler om å få vann opp til brystet. «De får en progresjon, kan heller kalle det en opplevelse av hvordan ulike terreng oppleves å bevege seg i» sier han. I likhet med orientering, som for eksempel ved bålfyring foretrekker Nils «at elevene skal få mulighet til å prøve og feile og utforske og de gangene de feiler, se på hvorfor de feiler». Hva var grunnen til at deres bål tok fyr og ikke vårt? Hvor var det jeg orienterte feil? «Og elevene overrasker, de er ofte veldig reflekterte og klarer å se slike ting veldig godt. Det er veldig ålreit» avslutter Nils.

Frank forteller om orienteringsopplegg der elevene jobber i par og utfordrer hverandre i capstafett. Det går ut på at den ene i paret legger ut en cap eller kjegele ett eller annet sted i terrenget og merker det av på kartet. Mange av elevene utfordrer seg selv og noen kanskje vel mye, men lærer også veldig mye av det. Frank utdyper:

Den beste læringa er vel de som bommer totalt, hehe. For da må vi gå inn og se, okey hva eller hvor glapp det her? Hvilket stikryss tok du av, hvor tok du feil også videre?

Og der har vi masse artig. ... for når du opplever at elevene får slike a-ha opplevelser at du tenker at ja nå, dette er bra!

Nora foretrekker i sin undervisningspraksis å la elevene erfare friluftslivet på kroppen. Hun forklarer at dersom elevene skal lære om livberging i kaldt vann holder det ikke bare å snakke om det. Selvfølgelig kan man gjøre elevene oppmerksomme på hva som kan skje med kroppen når man blir utsatt for kaldt vann, at man må puste rolig og kontrollert, og hvorfor det er viktig å kle seg etter våtdraktprinsippet. Hun sier «jeg mener at det med friluftsliv handler mye om å erfare på kroppen. ... hva er det kaldt vann gjør med meg? Og hva er det det gjør med kroppen min, ikke sant?». Frank har samme inngang til friluftslivsundervisningen som Nora, men samtidig som det handler om å erfare, ønsker han at «opplevelsen ikke blir noe sånn skrekk og gru». I undervisninga skjer jo livberginga under veldig kontrollerte former, de er ofte ikke uti vannet mer enn 2-3 minutter av gangen. Til tross for at lærerne tilrettelegger sier Frank at «noen kommer der uten noe annet enn en sånn kunststoff treningsdress og noen kommer i sånn som vi har gjennomgått på forhånd og beskrevet våtdraktprinsippet da. Og ser at, og hører at de opplever det forskjellig». Selv om denne erfaringen skjer i en trygg kontekst kan man tenke at «okey, det er kanskje en livsviktig erfaring du fikk i dag» avslutter Frank.

Sitatene og tankene som kommer til uttrykk i avsnittene ovenfor gir indikasjoner på at mange av lærerne foretrekker en undervisningspraksis som i starten er lærer- og regelstyrt før elevene skal få mulighet til å erfare og gjøre seg erfaringer, som på mange måter er nært beslektet med erfaringsbasert læring. Det er likevel ikke ensbetydende med at alle lærerne benytter seg av tilsvarende undervisningspraksis.

Ulrikk og Nora har eksempelvis en helt annen tilnærming til aktiviteten bålfyring enn David. Ulrikk liker å vise prinsippet med bål først, noe som innebærer at han bruker seg selv som øvingsbilde. I de øktene hvor bålfyring står på planen pleier han også å ta med seg ved. Valg av metode begrunnes med utgangspunkt i flere forskjellige faktorer:

Det er litt tidsbegrensning der og da. Hvis man skulle gjort det ordentlig burde man kanskje ha funnet ordentlig ved i skogen også videre. Men det rekker man jo ikke, hehe. Så det blir på en måte å vise prinsippet med hvordan man bygger opp ett bål. ... Så kan de få prøve seg selv etterpå.

I aktiviteter med bål foretrekker Ulrikk at det jobbes i grupper. Dersom det blir for mange grupper er det ugunstig «i forhold til det å ha sporløs ferdsel og minst mulig inngrep i naturen»,

det tar seg ikke så godt ut med mange svimerker og bålrester overalt. Samtidig hvis gruppene blir for store «er det fort gjort at noen bare blir stående og se på, mens noen jobber» sier han. I likhet med Ulrikk foretrekker Nora å vise elevene først, gjerne steg for steg med hvordan man fyrer opp ett bål. Som en del av forberedelsene liker hun å ta med litt ekstra ved og tennbriketter, «det jeg alltid lærer dem er at du må jo, det er alltid lurt å ha med litt sånn opptenning. ... er man godt forberedt er jo det det beste». Erfaringsmessig liker hun best at elevene jobber i par, men av samme grunn som Ulrikk blir det oftest til at de må jobbe i grupper. For mange grupper gir for mange bål, for store grupper gir for mange gratispassasjerer.

Tidligere i resultatkapitlet forklarte Emma at hun benyttet seg av en pedagogikk som kunne relateres til erfaringsbasert læring, men hun gjør også rede for en annen pedagogisk tilnærming. I motsetning til Ulrikk og Nora som bruker seg selv liker Emma å bruke andre elever som gode øvingsbilder. Ettersom elevene skal jobbe med bål og bålfyring over en lengre periode tenkte hun etter den første økten;

Å spørre elevene hvem av dem som har tent på ett bål før. Da blir det sikkert en del som melder seg og noen som aldri har gjort det før. Og da vil jeg gjerne at alle som aldri har gjort det før blir med og tenner bål. Og kanskje en eller to som har god erfaring kan være med å vise og forklare til de som ikke vet.

For de elevene med god kompetanse handler det om å kunne videreføre egne erfaringer på en god måte. Nils trekker inn et eksempel som kan relateres til Emmas tenkemåte. I bålfyringsøkter synes Nils det er mest hensiktsmessig at elevene jobber i grupper, slik at de kan diskutere seg frem til en god løsning. Et uønsket utfall av en slik organisering kan være at en person med eksepsjonell kompetanse bare fyrer opp bålet også er de ferdig. «Da kan kanskje den enkelteleven få en ekstra utfordring eller å få en veiledersrolle for en annen gruppe» sier han.

Sitatene ovenfor har jeg valgt å tolke i retning av en pedagogisk retning som kan relateres til mesterlære, eventuelt situert læring og aktiv deltakelse i praksisfellesskap. Følgende sitat av Nils oppsummerer det hele på en god måte;

Vi underviser mennesker og ikke i nødvendigvis temaer. Det er menneskene i gruppa som er viktigst, vi må se litt an om vi må tilpasse, men det å være ett godt eksempel og gå foran og vise ... hvordan man skal tenne bål, det er jo en god start tenker jeg da.

Et annet resultat fra intervjuene som kan ses i sammenheng med pedagogikk er kroppsøvlingslærernes forhold til sikkerhet i undervisningen. Enkelte aktiviteter innehar en større risiko enn andre, og i denne studien dreier det seg om kanopadling, livberging i kaldt vann og isbading.

Ulrikk gir uttrykk for at kanopadlinga på elva kan oppleves som litt halvrisikabelt;

Men hvis de aldri har padlet før og du setter de utpå en elv, det er litt sånn risikabelt. Jeg har jo gjort det før ja, og det har jo gått greit. Har hatt noen som har bikket midt utpå der, men man prøver å legge litt føringer om at de skal holde seg inne ved land og ikke padle langt [nedover elva] og disse fossene der og sånn. Det er ikke alltid at de får med seg de beskjedene.

David forklarer at de forsøker å ivareta sikkerheten ved at alle elevene blir utstyrt med flytevest, de får også en teoretisk innføring om hva de skal gjøre dersom uhellet er ute. Dette er også noe de får mulighet til å prøve på i praksis nærmere slutten på økta hvis de vil. Lærerne gir også føringer om at elevene skal holde seg inne ved land. David sier at han alltid er ute på elva sammen med elevene, utstyrt med både kasteline og livbøye.

Jeg er også ute i kano, og vi har også kjøpt inn en båt med motor for å bruke, at vi lærerne er i båt, men jeg synes det er så tungvint, sånn at vi holder oss nærme land hele veien egentlig, så det skal være lett og redde.

Nora har tatt flere ulike grep som skal legge til rette for god sikkerhet for elevene når de jobber med livberging i kaldt vann. I utgangspunktet kan hun ha opptil 15 elever i vannet samtidig, men det synes hun blir altfor uoversiktlig. Nora sier at «har jeg seks [elever] har jeg tre par og har jeg åtte [elever] har jeg fire par liksom, og det er overkommelig synes jeg da». Hun har også med seg kasteline, livbøye og en form for forlenget arm til enhver tid. Frank tilføyer at de har for vane å kjøre de første øktene med livberging i kaldt vann tidlig på høsten, da det er større sannsynlighet for litt høyere temperaturer både på land og i vannet.

Nils forteller om gode sikkerhetsrutiner på isbadingsøktene ved skolen. Det første de gjør er å skjære ett hull i isen for deretter å fjerne den løse isblokken. Dybden på vannet skal ikke være dypere enn at elevene skal kunne klare å stå der. I tillegg fester læreren ett tau rundt brystet eller under armene på eleven. Nils påpeker at det nødvendigvis ikke er slik man går igjennom isen til vanlig, før han sier at «det er litt smør på flekk, men det er såpass trygge rammer og

gode forhold vi jobber under, men det handler om å la elevene få kjenne på at her er det godt og trygt».

Det virker som om lærerne har et bevisst forhold til elevenes sikkerhet i friluftslivsundervisningen. Gjennom gode rutiner legger de til rette for at elevene skal få kjenne på en følelse av å være ivaretatt. Opplevelsen av trygge rammer kan igjen være avgjørende for å skape gode opplevelser og glede i undervisningen, noe som bringer meg over til det siste temaet i resultatkapitlet.

De inkluderte lærerne i studien virket å ha noen felles grunnholdninger relatert til egen undervisningspraksis. Uavhengig om det dreier seg om friluftsliv eller kroppsøving som helhet, presiseres det at deres viktigste oppgave som lærere er å la elevene få oppleve glede. David utdyper;

Hovedformålet med kroppsøving er at ... elevene skal oppleve glede. Og uten at de opplever glede så får de heller ikke lyst. Og du kan lære all verdens teknikker og kunnskaper, det hjelper ikke hvis du ikke synes at det er ålreit. ... Også når de, hvis de skulle få den gleden, så kan vi begynne å lære forskjellige teknikker for å videreutvikle det.

Videre forklarer han at friluftsliv bør være minst mulig kursing og akademisk, hvis man blir for opphengt i å lære så mye kan fort opplevelsene komme i andre rekke. Friluftsliv er «opplevelse, ro og fred, oppleve glede ved det, også prøve å formidle den. Dette gjør vi for å lade batterier, altså finne roen, bort fra stress, at det på en måte er motivasjonen for friluftslivet» sier David.

Nils mener det viktigste man kan lære elevene er å ha en god følelse eller å sitte igjen med en positiv opplevelse etter å ha bedrevet en eller annen form for friluftsliv, og som han poengterer vil gode opplevelser kunne hindre eller i stor grad veie opp for dårlige opplevelser. Glede i skolen er et resultat av en kombinasjon mellom læring og mestring. Eller som Nils sier, «det handler jo om at de [elevene] lærer seg verktøy for å mestre». Og det å kunne gi elever verktøy er en godt brukt metafor blant lærerne, verktøy til å ta gode valg, til å være i aktivitet, dra på tur alene, ta vare på seg selv og egen helse og som Nils nevnte, verktøy for å mestre. Sagt på en annen måte, i lærernes øyne handler friluftsliv om å gi elevene verktøy slik at de kan legge til rette for gode opplevelser som igjen fører til glede.

8. Diskusjon

Hensikten med denne studien er å forsøke å besvare følgende problemstilling: «Hvilke endringer kan innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ha for kroppsøvlingslærerenes friluftslivsundervisning på ungdomsskolen og videregående skole?». Problemstillingen har tre tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hva er de formelle forskjellene mellom Lk-06 og Lk-20 i friluftsliv i kroppsøvlingsfaget?
2. Hvordan operasjonaliserer kroppsøvlingslærere friluftsliv i kroppsøvlingsfaget med bakgrunn i Lk-06 og Lk-20?
3. Hvordan kan læreplanene og lærerenes undervisningspraksis forstås i lys av friluftsliv literacy?

I denne delen av studien skal jeg diskutere problemstillingen i lys av resultatene basert på den summative innholdsanalysen, de semistrukturerte intervjuene med kroppsøvlingslærere, en videreutvikling av friluftsliv literacy som analytisk rammeverk og tidligere forskning.

8.1 Rammefaktorer og utfordringer

At friluftsliv bør ha en sentral plass i kroppsøvlingsfaget, er det liten tvil om. I Lk-06 er det et eget hovedområde fra 5. klassetrinn til Vg3 og i Lk-20 nevnes friluftsliv eksplisitt i flere av kompetansemålene som kan relateres til kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel. Til tross for en markant plass i de formelle læreplanene virker realiteten og operasjonaliseringen å være en annen. Informantene i min studie uttrykker at det er vanskelig å gjennomføre gode økter i friluftsliv, noe de begrunner med mangel på ressurser i form av tid og utstyr, som igjen påvirkes av økonomi. Lærerne har enten 90 eller 120 minutters økter, hvor skifting, dusjing og å komme seg til og fra timen inngår i disse minuttene. Tiden de står igjen med virker ikke å være tilfredsstillende for å drive friluftsliv, og det resulterer i at mange av timene blir like, eller at friluftsliv som aktivitet og hovedområde nedprioriteres. Dette samsvarer med tidligere forskning av Leirhaug og Arnesen (2016) samt Moen med kolleger (2018).

I likhet med min analyse argumenterer Leirhaug og Arnesen (2016) for at friluftsliv bør ha en markant plass i kroppsøvlingsfaget med utgangspunkt i den formelle læreplanen Lk-06. Deres forskning viser likevel at friluftsliv nedprioriteres som hovedområde i kroppsøving på

ungdomsskolen og videregående. Hele 63,1% av lærerne som deltok i deres undersøkelse og som underviser på ungdomsskolen rapporterer å bruke 0-4 timer på friluftsliv per år, mens 23,3% bruker 5-9 timer og 13,7% bruker mer enn 10 timer på friluftsliv per år (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 139). Ungdomsskolelærerne i min studie har tradisjon for å ta med 8. klasse på kanotur med overnatting på våren, mens det i studien til Leirhaug og Arnesen (2016, s. 139) fremkommer at 46,6% svarte «nei» på spørsmålet om de gjennomfører overnattingsturer. Dette skjer til tross for at læreplanen sier noe om at elevene skal gjennomføre turer med overnatting (Udir, 2015, s. 8). I den samme studien rapporterer over 60% av totalt 1486 elever på videregående skole at de ikke har hatt friluftsliv i kroppsøving det siste året (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 140). Den nasjonale kartleggingsstudien gjennomført av Moen med kolleger (2018, s. 40) viser at 58,8% av de drøyt 3200 elevene som deltok, sjelden eller aldri har friluftsliv i kroppsøvingundervisningen. Deres studie viser også at ungdomsskoleelevene liker undervisning ute i naturen bedre enn elevene på barnetrinnet (Moen et al., 2018, s. 62). Dette kan ses i sammenheng med resultatene fra studien til Leirhaug og Arnesen (2016), overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen viser en drastisk reduksjon i tiden brukt på friluftsliv. Med fare for å bruke et forslitt uttrykk er det fristende å si at man ikke vet å sette pris på noe før man mister det, og derfor kan det oppfattes som naturlig å savne noe man ikke lenger får mulighet til å gjøre. Generelt peker de ulike studiene (Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018) på at elevene ønsker seg mer friluftsliv i kroppsøving, og for videregående svarer 79% av elevene i undersøkelsen til Leirhaug og Arnesen (2016, s. 141) at de er helt uenig eller uenig i at de har for mye friluftsliv i skolen.

De semistrukturerte intervjuene med kroppsøvingslærerne i min studie gir ikke et inntrykk av at manglende undervisningskompetanse er en avgjørende faktor for at friluftslivet nedprioriteres, noe som kunne vært en mulig forklaring. Derimot er mangel på tid en avgjørende faktor for nedprioriteringen av hovedområdet og kjerneelementet som omfatter friluftsliv. En av lærerne i studien til Leirhaug og Arnesen (2016) sier «det er utruleg vanskeleg å få til [friluftsliv], fordi du må ha tid. ... skal ein ut i skauen, tar det tid, og da må vi ta frå andre fag, og det er ikkje dei så interesserte i» (s. 141-142). Dette bygger opp under påstandene til David og Ulrikk om at det er vanskelig å bytte timer med andre lærere. Frank gir også uttrykk for at det er vanskelig å bytte timer, spesielt på større skoler hvor det er naturlig med rene faglærere som følger en timeplan som nærmest er hugget i stein.

Samtlige lærere i min studie har god tilgang på velegnede områder for å drive friluftsliv i relativ nærhet til skolen, det samme oppgir lærerne i studien til Leirhaug og Arnesen (2016).

Det hjelper likevel ikke dersom en økt varer i 90 minutter og elevene bruker 30-60 minutter på å forflytte seg fra skolen til det aktuelle området og tilbake. Da forsvinner altfor mye tid til transport.

Andre grunner til at friluftsliv bortprioriteres er ifølge Leirhaug og Arnesen (2016, s. 142) relatert til vurdering. Det er i samsvar med uttalelsene til David som sier:

Okey, vi kan gå igjennom kart og kompass, vi kan padle på elva, vi kan ha et orienteringsløp [i sentrumsnært område], men hva er det vi faktisk skal vurdere dem etter? Og der blir det litt sånn, og litt diffust. For da er det innsats/holdning. Ja, du gjør så godt du kan ja, det har jeg alltid lagt vekt på.

Dette gjenspeiler seg i Abelsen og Leirhaugs (2017) studie, der de skriver at «vurderingskriterier også oppfattes [som] uklare og mangelfulle, og at usikkerhet forbundet med karaktergrunnlag kan føre til frustrasjon for elever» (s. 26). I tillegg påpeker Ulrikk at det er vanskelig å vurdere godt når man har så lite tid og at det blir for mange elever å vurdere for en enkelt lærer.

En annen utslagsgivende faktor for nedprioritering av friluftsliv i kroppsøvningsfaget skyldes også utstyr, noe tidligere forskning (Dahl et al., 2019; Leirhaug & Arnesen, 2016) samt uttalelser fra informantene i denne studien indikerer, deriblant Ulrikk som påpeker at skolen ikke har nok telt slik at han kan ta med elevene ut på overnatting. I tillegg til at skolen mangler utstyr påpeker Dahl med kolleger (2019) i sin studie at elevene også mangler grunnleggende og nødvendig utstyr. Riktignok var utvalget som deltok i deres studie, elever ved en idrettslinje på videregående som har friluftsliv i faget aktivitetslære. En naturlig antagelse kan derfor være at det forventes mer av disse elevene og at deres lærere har et annet syn på hva som er nødvendig og grunnleggende utstyr i forhold til friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Trenden knyttet til manglende utstyr mener de må ses i sammenheng med en gradvis dalende interesse for friluftsliv blant ungdommen de siste 10 årene. Min analyse av læreplanene kan tyde på at Udir (2015; 2020) har forsøkt å tone ned og redusere «risikoen» knyttet til utstyr ved å legge opp til aktiviteter med rot i nærområdet ved regionen man holder til i. Sannsynligheten vil derfor være større for at elevene har det utstyret som trengs fra før, eller at de kjenner noen, som for eksempel foreldre, venner eller øvrig familie, som har utstyret som trengs slik at det ikke vil være nødvendig å gå til innkjøp av nytt utstyr. Sett opp imot en forståelse av hva friluftsliv literacy kan være, som for eksempel identitetsdannelse og tanker rundt fremtidig liv kan utstyrsfokuset ha en uheldig effekt. Elevene kan skape negative assosiasjoner til

friluftslivet som resulterer i at de velger å ta avstand til aktiviteten i deres fremtidige liv. Eksempelvis kan det dreie seg om at friluftsliv krever så mye utstyr og at mye av dette utstyret koster mye penger, derfor ønsker man ikke å assosieres med friluftsliv og i hvert fall ikke bruke tid på det i fremtiden.

På mange måter kulminerer dette i økonomi, noe Frank påpekte i resultatkapitlet. Overnattingsturer er dyrt, ikke bare krever det utstyr fra skolen og elever, det er også en betydelig utgiftspost for skolen å ha flere lærere til stedet med elevene gjennom hele døgnet. Frank forstår det, men forsvarer det ikke, «vi kan ikke gjøre skolen billigst mulig».

8.2 Skole-friluftslivets innhold

Resultatene i min studie viser at de aktivitetene som lærerne betror seg mest til i friluftsliv og Lk-06 er orientering, kanopadling, bekledning, livberging i kaldt vann og noe sporadisk arbeid tilknyttet bål. Lærerne legger opp til de samme aktivitetene i Lk-20, samtidig som det har blitt et økt fokus på bærekraft og førstehjelp i arbeidet med den nye læreplanen. Friluftsliv i studien til Moen med kolleger (2018, s. 40) omfatter sykling, tur utenfor skolen og orientering med kart. Leirhaug og Arnesen (2016, s. 141) oppgir aktivitetene å være på tur ute i naturen/matlaging ute og orientering som de aktivitetene det brukes mest tid på, i tillegg nevnes padling, ulike vinteraktiviteter og klatring som aktiviteter det nesten ikke brukes tid på. Med unntak av studien til Moen med kolleger (2018) som ikke sier noe om den opplevde hyppigheten på de ulike friluftaktivitetene, viser intervjuene i min kvalitative studie og Leirhaug og Arnesens (2016) studie at orientering er en av aktivitetene som det brukes mest tid på. En mulig årsak er at begge læreplanene, både Lk-06 og Lk-20 har presisert konkrete kompetansemål rettet mot orientering. Det samme kan man si om livberging i kaldt vann, eller i hvert fall livberging i vann ute i naturen som er nevnt i Lk-20, og livberging i vann i Lk-06. Altså er det noe elevene skal opparbeide seg kunnskap og ferdigheter rundt. Mange av lærerne oppgir også at orientering er noe av det viktigste elevene skal lære i friluftsliv. For mange virker orientering også å være en aktivitet som godt lar seg gjennomføre innenfor de tidsrammene som lærerne har til disposisjon i en kroppsøvingsøkt. Lærerne ved ungdomsskolen forklarer at de benytter seg av skogsområder i nær tilknytning til skolen, mens lærerne ved den ene videregående skolen benytter seg av de bynære områdene rundt skolen. Altså blir øktene tidseffektive og lite tid forsvinner til transport.

Det at elevene introduseres for relativt få aktiviteter kan også ses i lys av at læreplanene er åpne for tolkninger basert på lærerens profesjonelle skjønn, noe læreplananalysen avdekte. Det innebærer at lærerne i stor grad kan ta i bruk de aktivitetene han eller hun ønsker for å nå de ulike kompetansemålene. Det å kunne tolke kompetansemålene er også en nødvendighet ettersom bruk av nærområdet er viet mye plass i læreplanen – Norge er et langstrakt land med store variasjoner knyttet til geografiske og klimatiske forhold. Slik jeg ser det er det heller ingenting som skulle hindre lærerne i å velge de aktivitetene som de gjør. Det at lærerne ser ut til å bruke mye tid på de samme aktivitetene kan ses i sammenheng med deler av resultatene til Abelsen og Leirhaug (2017, s. 26) som sier noe om at elevene i stor grad synes å repetere gammel kunnskap, men det kan igjen ses i lys av læreplanenes intensjon om selvstendig-gjøring. Nils forteller blant annet at de jobber med orientering gjennom alle tre årene på ungdomsskolen og at undervisningen er veldig godt strukturert og blir mer og mer utfordrende gjennom studieløpet, noe som stemmer godt overens med min analyse av læreplanen. Det at elevene skal lære orientering med kart og kompass samt orientering med digitale verktøy i kombinasjon med Franks kommentar om at elevene må beherske begge deler er spesielt interessant i lys av de to første perspektivene på literacy og det å være illiterate og literate. En elev kan for eksempel være utrygg med kart og kompass og vil ikke være i stand til å orientere seg (illiterate), men ved å ta i bruk en app på mobilen eller en GPS vil eleven faktisk kunne klare å orientere seg (literate). Altså kan en person være både illiterate og literate på samme tid.

En annen aktivitet som er basert på tolkning av kompetansemålene og ikke eksplisitt uttrykt er kanopadling. Kanopadling benyttes som aktivitet både i forbindelse med overnattingsturen for elevene i 8. klasse på ungdomsskolen og som generell friluftaktivitet på den ene videregående skolen. Lærerne ved videregående begrunner valget av kanopadling med at de har utstyret og bruker kort tid på å frakte båtene ned til elva hvor undervisningen finner sted. Det innebærer at man får brukt mest mulig av tildelt tid på aktiviteten samtidig som man utnytter nærområdet og andre rammefaktorer. Kanopadling som aktivitet og bevegelsesform har rot i lokale tradisjoner og vil i aller høyeste grad kreve samarbeid samt utvikling av ulike motoriske ferdigheter.

Felles for de fleste av aktivitetene som det legges opp til i friluftslivsundervisningen er at de går under kategorien livbergende egenskaper. Nå er ikke det å kunne padle kano en livbergende ferdighet i seg selv som å kunne orientere, livredning i vann, kunne kle seg etter forholdene og å gjøre opp ild, men David forklarte i forbindelse med gjennomføringen av

kanooøktene at elevene fikk mulighet til å prøve å berge seg selv under trygge forhold inne ved land på slutten av økta.

En interessant bemerkning ved studien til Lyngstad og Sæther (2021) og som står i kontrast med mine analyser og resultater, er knyttet opp imot en forståelse av hva friluftsliv literacy kan være. Mens deres studie løfter frem ulike sider knyttet mot identitetsdanning og naturerfaring som på mange måter kan knyttes opp imot å forstå friluftsliv som en læringsprosess, viser mine analyser at hovedmajoriteten av verbene i kompetansemålene kan grupperes innenfor, og ses i lys av, friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert. Dette gjenspeiler seg i lærernes uttalelser og praksis, der det kommer tydelig frem at elevene skal lære ulike ferdigheter tilknyttet orientering, livberging i vann, padleteknikker og fyring av bål. Forskjellen på mine og Lyngstad og Sæthers (2021) analyser kan skyldes en form for skeivdeling i utvalget deres. Som jeg påpekte tidligere i denne studien består deres utvalg av elever som har valgt en studieretning med fokus på mye friluftsliv, noe som innebærer at de har mer friluftsliv i sin undervisning enn hva som er vanlig på videregående. En rimelig antagelse er derfor at de allerede mestrer de grunnleggende ferdighetene. Dersom det er tilfellet kan det innebære at man også må ta elevenes ferdigheter og kunnskaper i betraktning for å kunne si noe om hva friluftsliv literacy kan være.

Det betyr at for uerfarne elever og studenter kan friluftsliv literacy omfatte å lære ulike ferdigheter som deretter kan anvendes i praktiske situasjoner – friluftsliv kan da forstås som anvendt, oppøvd og situert. Dette er i samsvar med analysen av Lk-06 og en basal form for literacy. For mer erfarne elever og studenter som allerede behersker og kan anvende ulike ferdigheter vil friluftsliv literacy bygge på en dypere forståelse av naturopplevelser, identitetsskaping og sosial utvikling. Det kan innebære å se friluftsliv literacy som en læringsprosess, hvor fokuset flyttes fra produkt til prosess, ikke hva som læres, men hvordan det læres. I tillegg kan man trekke inn det fjerde perspektivet på literacy, friluftsliv som tekst, evnen til å kunne kritisk reflektere omkring naturopplevelser og bærekraft. Hva er kjernen i gode opplevelser og hvordan kan vi oppleve mest mulig av det naturen har å by på samtidig som vi etterlater oss minst mulig klimaavtrykk? Dette er i samsvar med analysen av Lk-20 og en mer kompleks form for literacy.

I studien til Abelsen og Leirhaug (2017) påpekes det at de læringsutbyttene som oftest relateres til friluftsliv og som oppfattes som positivt er knyttet til samhandling og samarbeid, noe som også er viktig i Lyngstad og Sæthers (2021) mulige forståelse av hva friluftsliv literacy kan

være. Det er forenlig med uttalelsene til lærerne i min studie som forklarer at de i friluftsliv-undervisningen ofte legger opp til arbeid i mindre grupper og par. Frank forklarte blant annet om økter i orientering hvor elevene jobbet sammen i par eksemplifisert gjennom en øvelse han kalte for cap-stafett. Den ene eleven skulle legge en cap eller kjegle ut i terrenget og merke det av på kartet, mens den andre fikk i oppgave å hente inn capen. David forklarer også om opplegg i orientering hvor elevene i stor grad kunne velge selv om de ønsket å jobbe individuelt eller i par, hvorpå de fleste valgte å jobbe i par. Ved å la elever jobbe sammen i par gir man de en trykghetsfølelse, dersom det skulle skje noe. David har også opplevd at elever som i utgangspunktet har vært litt mindre motiverte for aktiviteten oftere prøver og lykkes i større grad dersom de får jobbe sammen med andre. Andre aktiviteter som gjennomføres i par er livberging i kaldt vann hvor elevene benytter ulike hjelpemidler og teknikker for å berge hverandre og kanopadling hvor de bytter på å sitte foran og bak.

I øktene hvor det jobbes med bål forklarer de fleste lærerne at elevene jobber i grupper av ulike årsaker. En av grunnene er knyttet opp imot belastningen på nærmiljøet og sporløs ferdsel, som er i samsvar med kompetansemålene i Lk-20, mens en annen begrensning er tiden. Ulrikk forklarer at det hadde tatt for lang tid om alle elevene skulle ha funnet nok ved til å lage et eget bål. Nils mener bålfyring er en fin aktivitet for å trene på samarbeid, at gruppen kan komme frem til en felles løsning som alle kan stå inne for. Elevene blir også satt sammen til å jobbe i grupper på økter med fokus på førstehjelp, der Nora eksemplifiserer med at de har lagkonkurranser i å lage bærer som skal brukes i stafetter. På fagdage som er nytt av året for David og Ulrikk, organiseres også elevene i grupper. De forklarer at samarbeid fremstår som viktig under selve gjennomføringen av fagdagen og i forkant med tanke på forberedelser.

Til tross for at samarbeid og samhandling fremstår som viktig i lærernes beskrivelser av innholdet i friluftslivsøktene sier de ikke eksplisitt at det er et større fokus på samhandling og samarbeid i friluftslivsaktiviteter enn mer tradisjonelle aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Det fremstår heller som om samhandling og samarbeid er noe som jobbes med implisitt. David forklarer at det handler om å skape en forståelse innad i elevgruppa om at man skal ha det koselig sammen på tur, og det får man ved å ta vare på hverandre. «Man er ikke i mål før siste mann har kommet frem» sier han. Dette er interessant sett i lys av den ene måten å tolke friluftsliv literacy på, som omfatter forståelse av fellesskap og demokrati. Altså kan det virke som lærerne i min studie ser på samhandling og samspill som et biprodukt av å drive friluftsliv, men ikke som et mål i seg selv.

8.3 Pedagogiske perspektiver på læring

Tidligere forskning peker i hovedsak på to ulike pedagogiske tilnærminger som er foretrukne i friluftslivsundervisningen. Det er erfaringsbasert læring og situert læring. Disse kan igjen relateres til deduktive og induktive undervisningsmetoder og tolkes i lys av ulike perspektiver på literacy.

I likhet med Høyem (2016), Lyngstad og Sæther (2021) og Vikene med kolleger (2016) legger de fleste av informantene i min studie, på ett eller annet tidspunkt opp til en eller annen form for erfaringsbasert og induktiv læring i friluftslivsundervisningen. David forklarte blant annet at han foretrakk en problemløsende metode når han hadde bål på timeplanen. Elevene får rett og slett beskjed om å tenne opp ett bål, deretter blir det lagt opp til en refleksjonsrunde i etterkant, hva fungerte og hva fungerte ikke? Emma fortalte også om en lignende struktur på en av hennes første økter med fokus på å lage mat på bålpanne og sitteplasser i snøen. Hun hadde med nødvendig utstyr som ved, fyrstikker og spader, men det var opp til elevene å velge hvordan de ville fordele oppgaver og ansvar. Etter at elevene anså seg som ferdige skulle de sette seg ned sammen for å dele erfaringer og reflektere over sine handlinger. Under oppstartsøkten i orientering med fokus på terrengtilvenning påpekte Nils at noe av det viktigste de gjorde var å reflektere over hvordan det var å bevege seg rundt i ulike terrengetyper. Samme tilnærming hadde han til økter med bål – elevene skulle få mulighet til å prøve og feile og deretter reflektere over hvorfor resultatet ble som det ble. Samme type metodikk ble også benyttet i Franks cap-stafett som er gjort rede for i resultatkapittelet. Han påpekte at de som lærte mest og hadde best utbytte gjerne var de som bommet totalt. For de elevene det gjaldt kunne det gjerne gå opp et lys eller at de fikk en slags a-ha opplevelse under refleksjonsrundene i etterkant forklarte Frank. En interessant bemerkning er at verbet reflektere kun er benyttet i Lk-20 selv om lærerne legger opp til at det skal brukes mye tid på refleksjon.

Viktige prinsipper i erfaringsbasert læring og som kommer til synet i lærernes uttalelser er at situasjonene og oppgavene elevene presenteres for er autentiske, at de er aktivt deltakende og at det settes av nok tid i etterkant slik at elevene får mulighet til å reflektere over egne handlinger og resultatene av dem (Lyngstad & Sæther, 2021; Vikene et al., 2016). Nils er spesielt overrasket over elevenes evner til å reflektere og påpeker at de klarer å se negative sider ved egne handlinger så vel som positive. Det at fokuset rettes vel så mye mot prosessen

fremfor produktet og elevenes muligheter til å prøve og feile kan ses i lys av det tredje perspektivet på literacy, å anse friluftsliv som en læringsprosess. I de eksemplene som nevnes ovenfor beveger undervisningen seg på mange måter fra det generelle til det spesielle, elevene får beskjed om å gjøre opp ild, grave sitteplasser og orientere, men hvordan de skal gjøre det sies det ikke noe om. Hensikten er at elevene skal basere fremtidige handlinger på tidligere erfaringer, altså er det erfaringen som fører til handling. Til tross for at elevene skal få mulighet til å prøve og feile betyr ikke det at de er overlatt helt til seg selv og egen famling, læreren vil jo alltid være tilstede og de legger visse føringer i form av hvor bålet skal fyres, hvor sitteplassene skal graves og i hvilke områder det skal orienteres. Altså er den selvstyrte læringen i tråd med Deweys filosofi, at læringen ikke skal være tilfeldig (Vikene et al., 2016, s. 123).

Nora er en av lærerne som legger en annen betydning av begrepet erfaringsbasert læring til grunn i relasjon til egen undervisning enn det som fremkommer ovenfor. Hun forklarer viktigheten av at elevene får kjenne friluftslivet på kroppen, og kanskje spesielt livberging i kaldt vann. Det som er interessant i denne sammenhengen er hvordan Nora legger opp til læringssituasjonene, for selv om elevene får kjenne på det kalde vannet og erfare hva det gjør med deg, blir de introdusert for ulike metoder å redde hverandre på. Altså går man ikke fra det spesielle til det generelle, men motsatt, fra det generelle til det spesielle. Metodikken skifter da fra induktiv til deduktiv læring. Det betyr likevel ikke at det er feil, men det er interessant å høre på forskjellene knyttet til lærernes meninger om begreper og hva de faktisk betyr.

Det finnes også flere eksempler hvor lærerne benytter seg av deduktive undervisningsmetoder i samsvar med Noras eksempel. Ulrikk forklarer at han i forbindelse med bålpynting liker å vise prinsippet med hvordan han fyrer opp ett bål først før elevene får prøve etterpå. Han liker å benytte seg av denne metoden og å ta med ved slik at de får utnyttet tiden best mulig. I forbindelse med orientering benytter også David seg av en deduktiv tilnærming. «Her er det en teknikk, som er sånn, sånn, sånn. Der er det en rutine som de må lære seg, og den går jeg igjennom». Videre forklarer han at det er vanskelig å få til problemløsning ute i terrenget. Emma og Nils benytter seg også av deduktive undervisningsmetoder, men i stedet for å benytte seg selv som øvingsbilder benytter de seg gjerne av kompetente elever. Ettersom bål var noe klassene til Emma skulle jobbe med over en lengre periode ønsket hun at de elevene som hadde god kompetanse i å fyre bål skulle veilede de som aldri hadde gjort det før. For de elevene med god kompetanse handler det om å utvikle evner til å videreføre egne erfaringer, mens for de uerfarne handler det om å lære noe nytt. I de øktene hvor elevene til Nils skulle

jobbe med å fyre bål, foretrakk han at elevene skulle jobbe i grupper slik at de kunne diskutere seg frem til en god måte å fyre opp bålet på. Hvis det skulle være en eller flere elever som hadde ferdigheter og kunnskaper om bålfyring utover det normale kunne de(n) få andre utfordringer eller en form for veilederrolle for en av de andre gruppene. En slik tilnærming kan også ses i sammenheng med det andre perspektivet på literacy, å anse friluftsliv som anvendt, oppøvd og situert. Literate elever skal anvende ferdighetene sine i ulike situasjoner med den hensikt å utvikle ferdighetene til (delvis) illiterate elever.

Deduktive undervisningsmetoder, slik som fremkommer i avsnittet ovenfor kan ses i lys av situert læring og til dels mesterlære slik som Magnussen (2016) beskriver det. Med unntak av orienteringseksemplet til David der elevene som oftest jobber i par, benyttes det grupper i de andre eksemplene. Lave og Wenger (1991) forklarer at et av de viktigste prinsippene innenfor situert læring omhandler det sosiale aspektet. Gjennom samarbeid, utveksling og observasjon av andre skal man tilegne seg kunnskap og ferdigheter som på sikt skal føre til at man blir fullverdig deltaker i praksisfellesskapet, som i dette tilfellet vil ha samme betydning som læringsfellesskap og utgjøres av klassen (Lave & Wenger, 1991, s. 32-36). De som utgjør øvingsbildene og som viser hvordan man utfører de ulike oppgavene er kompetente individer som behersker å fyre bål, orientere og utføre livredning. Læringssituasjonen bygger på konseptet om at den uerfarne skal modifisere ferdighetene gjennom observasjon og veiledning av det kompetente individet som kan betraktes som en mester (Magnussen, 2016; Nielsen & Kvale, 1999). En av grunnen til at jeg ikke hardnakkert påstår at lærerne i min studie benytter seg av mesterlære er på grunn av språkets betydning i læringssituasjonene. Både Magnussen (2016, s. 55) og Nielsen og Kvale (1999, s. 23-24) forklarer at et sentralt trekk ved mesterlære er taus læring. Det innebærer at språklig kommunikasjon blir sett på som til dels unødvendig og at det i mange tilfeller vil være nok å kun observere en mesters handlinger for å lære. Det stemmer ikke overens med mine informanters uttalelser som viser til at verbal kommunikasjon har en sentral plass i elevenes læring. Til tross for at jeg ytrer skepsis for å benytte begrepet mesterlære så er det sentrale begrepet læringsfellesskap nevnt i kompetansemål nummer fire for Vg3 i Lk-20, noe som kan tyde på at situert læring er en ønsket undervisningsform i enkelte aktiviteter.

Denne metoden å gjennomføre undervisning på kan relateres til Lyngstad og Sæthers (2021) mulige forståelse av hva friluftsliv literacy kan være. En mulig forklaring på forskjellen mellom mine analyser og resultatene deres kunne som tidligere nevnt skyldes utvalget deres. Men dersom elevene som deltok i deres studie fortsatt lærer friluftsliv gjennom en deduktiv

tilnærming i praksisfellesskap så kan det også være en grunn til at friluftsliv literacy kan omfatte samarbeid og samhandling.

Et annet funn er knyttet til kroppsøvlingslærernes sikkerhetsrutiner i friluftslivsundervisningen, noe de virker å ta på alvor. På aktivitetene livredning i kaldt vann og padling i kano er lærerne alltid utstyrt med sikkerhetsutstyr i form av flytevester, kasteliner og bøyer, mens elevene har flytevester. David og Ulrikk er også ute på vannet med elevene når de har kanopadling og før de setter ut på vannet har de en liten gjennomgang på land med hva de skal gjøre dersom uhellet skulle være ute. Ulrikk fortalte om en episode der en kano hadde bikket ute på elva, men at det gikk fint med de involverte. Lærerne fortalte også at elevene har fått muligheten til å prøve på kameratredning inne ved land mot slutten av kanoøktene, men om det er et resultat av uhellet vites ikke. Frank forklarte at i forbindelse med livberging i kaldt vann var de fleste flinke til å kle seg etter våtdraktprinsippet som var gjennomgått på forhånd, og øktene var ofte lagt til tider på året hvor vannet ikke var iskaldt. Nora forklarte også at hun ikke hadde mer enn åtte elever ute i vannet samtidig og at de var effektive da de først var ute i vannet. På øktene med isbading forsikret Nils seg om at vannet ikke skulle være dypere enn at elevene skulle klare å stå der og i tillegg fikk de et tau festet rundt brystet eller under armene slik at man kunne fiske de opp. Dette bygger opp under Dahl med kollegers (2016) studie som har visse indikasjoner på at det forekommer relativt få alvorlige ulykker i friluftslivsundervisningen her i Norge, men at mindre og nesten-ulykker forekommer regelmessig. Deres studie bygger også på en antagelse om at det forekommer færre ulykker i undervisningen til lærere som har en årsenhet (60stp) eller tilsvarende i friluftsliv. Nå er det kun Ulrikk av mine informanter som har en årsenhet i friluftsliv, men de resterende informantene har minimum en årsenhet i kroppsøving. Så kanskje kan det være slik at en årsenhet i kroppsøving også kan reduseres sannsynligheten for forekomsten av ulykker i friluftslivsundervisningen. I likhet med artikkelen til Dahl med kolleger (2017) kan det også virke som det finnes forskjeller i mine informanters sikkerhetsarbeid, men sett bort ifra den ene kanoepisoden Ulrikk gjorde rede for kan jeg ikke si at det virker som de har en del mangler i sitt sikkerhetsarbeid.

Informantene i min studie har også forklart at deres viktigste oppgave som kroppsøvlingslærere uavhengig av innhold er å legge til rette for gode opplevelser og glede ved å være i aktivitet. Dette er også sentrale momenter i læreplanene, gode naturopplevelser nevnes flere ganger i kompetansemålene for faget, og kroppsøving er vel det eneste faget som eksplisitt nevner glede i formålet/fagrelevans og sentrale verdier? Lærerne benytter seg av metaforen verktøy som elevene må lære seg å mestre slik at de kan oppleve glede og sitte igjen med gode

opplevelser av å drive friluftsliv og å være i fysisk aktivitet. Dette er også momenter som kan ses i lys av ulike perspektiver på literacy. Mens anvendelsen av verktøy i form av kunnskap og ferdigheter kan ses i lys av de to første perspektivene på literacy som ferdigheter og som anvendt, oppøvd og situert, så er resultatet glede og gode naturopplevelser og det å kunne mestre fremtiden noe som kan ses i lys av literacy som en læringsprosess.

9. Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å forsøke å finne svaret på de formelle og operasjonaliserte forskjellene i kroppsøvningsfagets friluftsliv mellom Lk-06 og Lk-20, samt en videreutvikling av Lyngstad og Sæthers konsept «friluftsliv literacy» og hva det kan være.

Denne studien gir grunnlag for at friluftsliv literacy kan omfatte andre momenter og tolkes på andre måter enn hva Lyngstad og Sæther (2021) gjør i sin studie. Mens de mener at friluftsliv literacy kan omfatte naturopplevelser, fellesskap og betydningen av demokrati eller identitetsdannelse, selvfølelse, selvtillit og tanker rundt fremtidig liv har mine analyser avdekt fire ulike perspektiver på hva friluftsliv literacy kan være basert på UNESCOs forklaringer og beskrivelser av det andre ordet i begrepet, literacy. Friluftsliv literacy kan derfor etter mine analyser forstås som ett sett med ferdigheter, som anvendt, oppøvd og situert, som en læringsprosess eller som tekst.

Verbbruken og innholdet i kompetansemålene gir indikasjoner på at friluftsliv som et sett med ferdigheter og som anvendt, oppøvd og situert har en sentral plass i den formelle delen av Lk-06, mens det å forstå friluftsliv som en læringsprosess er mer fremtredende i den formelle delen av Lk-20. Analysen av intervjuene med kroppsøvningslærerne viser derimot at det gjøres svært liten forskjell på operasjonaliseringen av de to læreplanene, uavhengig om det er Lk-06 for 10. klassesetrinn, Vg2 og Vg3 eller Lk-20 for 8-9. klassesetrinn og Vg1. Videre viser analysen at de to første perspektivene på literacy, som ferdigheter og som anvendt, oppøvd og situert, som må ses i sammenheng med hverandre, er sentrale i operasjonaliseringen av både Lk-06 og Lk-20.

Analysen av intervjuene med lærerne gjør at man med overhengende sannsynlighet kan anta at ulike rammefaktorer som tid, egnede naturområder, klimatiske og geografiske forhold samt økonomi er av avgjørende betydning for hvilke aktiviteter som tas i bruk for å nå kompetansemålene i læreplanene. Aktivitetene som informantene oftest nevner å benytte seg av er orientering, livredning i kaldt vann, kanopadling, bålfyring og førstehjelp. Elevene blir introdusert for disse aktivitetene gjennom pedagogikk som kan knyttes til erfaringsbasert og situert læring, og som igjen kan ses i sammenheng med induktive og deduktive undervisningsmetoder.

Funnene i denne studien stemmer godt overens med allerede eksisterende forskning og teori. Mine funn bygger opp under forskningen til Leirhaug og Arnesen (2016) og Moen med kolleger (2018) som viser til at det brukes generelt lite tid på friluftsliv i kroppsøvningsundervisningen, noe som er forårsaket av mangelen på tid, at kroppsøvningsøktene er for korte og at det er vanskelig å bytte timer med andre lærere for å få lengre økter. Det resulterer i at lærerne gjennomfører friluftslivsøkter med relativt lav variasjon med noen få aktiviteter som er velutprøvd (Abelsen & Leirhaug, 2017; Moen et al., 2018; Leirhaug & Arnesen, 2016), som for eksempel orientering. Forskningsartikler med fokus på undervisningsmetoder/pedagogikk og læreres sikkerhetsrutiner styrkes med bakgrunn i mine funn som viser til variasjon mellom erfaringsbasert og situert læring samt induktive og deduktive undervisningsmetoder, og at sikkerheten tas på alvor (Dahl et al., 2016; Dahl et al., 2017; Høyem, 2016; Lyngstad & Sæther, 2021; Magnussen, 2016; Vikene et al., 2016).

Mine analyser kan tyde på en dreining i fokus hos læreplanene, fra et sentrert fokus på ferdigheter og anvendelsen av disse i ulik grad i Lk-06 til et større fokus på selve læringsprosessen i Lk-20. Til tross for dette kan det virke som om kroppsøvningslærerne i min studie generelt sett fortsatt har stort fokus på ferdigheter og anvendelsen av disse i arbeidet med både Lk-06 og Lk-20. Det står i kontrast til studien til Lyngstad og Sæther (2021) som er gjennomført i tiden med Lk-06 som rådende læreplan og som viser til at friluftsliv literacy kan være ulike momenter som stemmer bedre overens med det tredje perspektivet på literacy, å anse friluftsliv som en læringsprosess og ikke som ferdigheter og anvendelsen av disse. Dette kan skyldes utvalget deres som er elever ved en videregående skole som har mer friluftsliv i skolen enn hva som er normalt, samt at de allerede behersker nødvendige friluftslivferdigheter i mange ulike situasjoner. Uansett hvordan man snur og vender på det vil friluftsliv literacy forbli et komplekst begrep.

9.1 Praktiske implikasjoner og videre forskning

Denne studien vil kunne ha implikasjoner for hvordan vi kan forstå hva som formelt skiller den nye fra den gamle læreplanen og hvordan det direkte eller indirekte berører friluftslivet som en del av kroppsøvningsfaget. Studien vil også kunne ha en betydning for hvordan man kan forstå hva friluftsliv literacy er, ikke bare kan det være relevant for andre forskere, men også lærere, elever og studenter. Mine analyser viser også til andre momenter ved friluftsliv literacy enn forskerne som først introduserte begrepet. Som nevnt tidligere trekker de frem

momenter ved friluftsliv literacy som naturopplevelser, fellesskap og betydningen av demokrati og identitetsdannelse, selvfølelse, selvtillit og tanker rundt fremtidig liv, mens jeg har identifisert friluftsliv literacy som ferdigheter, anvendt, oppøvd og situert, læringsprosess og tekst.

Ettersom denne studien ble gjennomført om lag ett halv år etter at Lk-20 ble tatt i bruk vil det være en idé å gjennomføre lignende studier etter at læreplanen har blitt implementert for fullt på alle klassetrinn, og koronaviruset har blitt bekjempet. Da vil man kanskje kunne sitte igjen med andre resultater som viser til en forskjell i kroppsøvingslæreres friluftslivspraksis som følge av Kunnskapsløftet 2020 på ungdomsskolen og videregående. Videre vil det også være et behov for ytterlige studier med ulike metodiske og teoretiske utgangspunkt som ser nærmere på begrepet friluftsliv literacy.

Litteraturliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford university press.
- Dahl, L., Lynch, P., Moe, V. F. & Aadland, E. (2016). Accidents in Norwegian secondary school friluftsliv: implications for teacher and student competence. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 222-238. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1122542>
- Dahl, L., Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2017). På tur med det uforutsette: Refleksjoner om sikkerhet hos friluftslivslærere på videregående skole. *Nordic Studies in Education*, 37(03-04), 201-216. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2017-03-04-06>
- Dahl, L., Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2019). Norwegian teachers' safety strategies for Friluftsliv excursions: implications for inclusive education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1525415>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Friluftsliv. (u.å). I *Bokmålsordboka*. Hentet 30. november 2020 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=friluftsliv&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bege=+&ordbok=begge

Hjartåker, A. & Lund, E. (2020). Kohortstudier. I P. Laake, A. Hjartåker, D. S. Thelle & M. B. Veierød (Red.), *Epidemologiske og kliniske forskningsmetoder* (s. 185-209). Gyldendal Akademisk.

Høyem, J. (2016). Å grave kantgrop med Aristoteles. En beskrivelse av praktisk kunnskap i friluftslivsfag. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-151). Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. <https://www.regjeringen.no>

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129-151). Fagbokforlaget.

Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(3), 226-240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>

Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021). The concept of ‘friluftsliv literacy’ in relation to physical literacy in physical education pedagogies, *Sport, Education and Society*, 26(5), 514-526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>

Magnussen, L. I. (2016). La læring skje! I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 47-64). Fagbokforlaget.

Martins, J., Onofre, M., Mota, J., Murphy, C., Repond, R.-M., Vost, H., Cremosini, B., Svrdlim, A., Markovic, M & Dudley, D. (2020). International approaches to the definition,

philosophical tenets, and core elements of physical literacy: A scoping review. *Prospects*, 50(1-2), 13-30. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09466-1>

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>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 17-34). Ad Notam Gyldendal.

Norsk senter for forskningsdata. (2020). *Om NSD*. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). Sage.

Quennerstedt, M., McCuaig, L. & Mårdh, A. (2020). The fantasmatic logics of physical literacy. *Sport, Education and Society*, 25(ahead-of-print), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791065>

Regjeringen. (2019, 18. november). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678140>

Standal, Ø. F. (2018). Kroppslig dannelse: “Bevægelseslitteracy” som pedagogisk modell. I J. O. Jensen & H. T. Jørgensen (Red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 55-69). Hans Reitzels Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for life* (UNESCO Rapport 2006). <https://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life#sthash.GhQIU0cQ.39vC19yy.dpbs>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i friluftsliv - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag* (IDR7-01). <https://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving* (KRO01-04). <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/gyldighet-og-innfoering>

Vikene, O. L., Vereide, V. & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. (s. 107-128). Fagbokforlaget.

Whitehead, M. (2008). Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/17511320701676916>

10. Vedlegg 1 – intervjuguide

Introduksjon

Det var veldig bra at du hadde tid og mulighet til å stille som informant i mitt forskningsprosjekt. Som du er inneforstått med skal vi under dette intervjuet snakke om friluftsliv i kroppsøvfaget. Hvordan du har undervist med utgangspunkt i Kunnskapsløftet av 2006 og hvordan du ser for deg å undervise i fremtiden med utgangspunkt i Kunnskapsløftet av 2020?

Men først vil jeg vite litt mer om deg:

- Kan du fortelle hvor gammel du er, hvilken utdanning du har og hvor lenge du har jobbet som lærer?
- Hvorfor har du valgt å undervise i kroppsøving? Hva mener du er de største fordelene med å undervise i faget?
- Har koronasituasjonen påvirket kroppsøvfagundervisningen din? Hvordan?

Jeg er interessert i å høre hvilket forhold du har til friluftsliv?

- Først, hva legger du i friluftsliv?
- Hvilke former for friluftsliv bedriver du?
- Hva er det beste ved friluftsliv? Hvorfor?

Friluftsliv i kroppsøving

Jeg håper vi kan snakke litt om friluftslivsundervisningen her på skolen, og undervisning som har vært og som fortsatt er med utgangspunkt i Kunnskapsløftet av 2006.

- Bruker dere mye tid på friluftsliv? Hvorfor?
- Hva i friluftslivet bruker dere mest tid på? Hvorfor? Betyr det at du synes dette er det viktigste elevene skal lære i friluftsliv?
- Hvilke tanker gjør du deg om formålet? (nødvendig kompetanse for å utøve friluftsliv på egenhånd)

- Kan du komme med et eksempel på en undervisningsøkt som er mye brukt under Kunnskapsløftet av 2006? Praktisk, teoretisk, kombinasjon?
- I de situasjonene elevene skal opparbeide seg kunnskap eller ferdigheter som for eksempel å fyre bål, hvordan går du frem da? Mesterlære vs erfaringsbasert læring og refleksjon? Kan du komme med eksempler?
- Hvilke arbeidsmetoder liker du best, jobbe alene, i par, grupper? Hvorfor?

Jeg håper vi kan se litt nærmere på Kunnskapsløftet av 2020 og hvordan du og resten av kroppsøvingslærerne på din skole jobber med denne læreplanen?

- Hvordan har kroppsøvingslærerne på skolen din jobbet med implementeringen av den nye læreplanen?
- Kan du si noe om hvordan dere samarbeider om læreplanarbeid og undervisning?

Og hvis vi dreier over mot selve gjennomføringen av undervisningen...

- Har tidsbruken knyttet til friluftsliv endret seg etter innføringen av den nye læreplanen? Hva er i så fall grunnen til det?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt formålet i Kunnskapsløftet 2020? (gode naturopplevelser)
- Slik du ser det, er det andre læringsmomenter som er viktig i Kunnskapsløftet 2020 kontra Kunnskapsløftet 2006? Hvorfor?
- Kan du gi meg ett eksempel på en friluftslivsøkt dere har tatt i bruk etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020? Hva tenker du om vekting av praksis kontra teori?
- Har arbeidsmetodene endret seg? Hva er i så fall grunnen til det?
- Hva ser du på som de største forskjellene i arbeidet med Kunnskapsløftet 2020 og Kunnskapsløftet 2006? Er de til det bedre eller verre, kan du utdype?

Avrundning

Jeg tenkte vi kunne begynne å gå inn for landing nå, men jeg har spart et vanskelig spørsmål til slutt.

- Det er kanskje litt tidlig å svare på, alle klasser har jo ikke tatt i bruk den nye læreplanen enda, men er det noe du skulle ønske var annerledes ved den nye læreplanen, tone ned, øke fokus, trekke fra eller legge til? Hvorfor?
- Er det noe du sitter inne med som du ønsker å utdype før vi avslutter?

Da vil jeg rette en stor takk til deg som ville stille til intervju. Dersom det skulle dukke opp noen spørsmål er det bare å ta kontakt. Lykke til videre med implementeringsfasen av Fagfornyelsen!

11. Vedlegg 2 – Informasjon til skoleledelsen

Til rektor ved _____

Et kvalitativt forskningsprosjekt om hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til Kunnskapsløftet 2020 og friluftsliv i kroppsøving.

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som en del av min avsluttende masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med kroppsøvingslærere for å få innsikt i hvordan de tilpasser undervisningen i friluftsliv med utgangspunkt i Fagfornyelsen.

Jeg tar kontakt med deg, rektor ved _____ for å be om tillatelse til å ta kontakt med én til tre kroppsøvingslærere ved din skole med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Data i forskningsprosjektet vil innhentes gjennom at jeg som forsker gjennomfører et lengre intervju med lærerne som velger å takke ja til å delta. Spørsmålene i intervjuet vil være knyttet til tidligere og fremtidig undervisning i kroppsøving med fokus på friluftsliv.

Du finner mer utfyllende informasjon i vedlegget.

Svar mottas med takk uavhengig om din skole ønsker å delta i prosjektet eller ikke.

Skulle det ellers være noe du lurer på er det bare å ta kontakt.

Kontaktinformasjon:

- mobil: 97479981
- e-post: vegardosvold@hotmail.com

Mvh

Masterstudent Vegard Osvold

Høgskolen i Innlandet

12. Vedlegg 3 - Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Data i forskningsprosjektet vil innhentes gjennom at jeg som forsker gjennomfører et lengre intervju med lærerne som velger å takke ja til å delta. Spørsmålene i intervjuet vil være knyttet til tidligere og fremtidig undervisning i kroppsøving med fokus på friluftsliv.

Alle opplysninger som blir oppgitt i forbindelse med prosjektet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn anonymiseres. Dette innebærer at direkte og indirekte identifiserbare opplysninger ikke fremgår i koding av intervjuene. Navnelister vil også bli slettet etter bruk. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har vurdert at behandlingen av personvernopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 158349). Det er frivillig for alle som blir kontaktet om de ønsker å delta i studien, de har også mulighet til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten at det vil få noen form for konsekvenser. Prosjektslutt vil være i oktober 2021.

Har du spørsmål tilknyttet studien eller stiller deg positivt til at jeg kan kontakte kroppsøvingslærere ved din skole er det fint hvis du kan gi meg eller veileder for prosjektet svar så raskt som mulig. Kontaktinformasjon:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Vegard Osvold, tlf: xxxxxx81, e-post: vegardosvold@hotmail.com
- Veileder, professor Øyvind Førland Standal, tlf: xxxxxx36, e-post: oyvind.standal@inn.no

Mvh

Masterstudent Vegard Osvold

Høgskolen i Innlandet

13. Vedlegg 4 – Forespørsel om deltakelse, informasjon og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres oppfattelse av friluftsliv i Fagfornyelsen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva som er nytt ved friluftslivet som en del av kroppsøvingsfaget i Fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som del av masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ studie der jeg vil undersøke om kroppsøvingslærere ser noen endringer i friluftsliv fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vegard Osvold, masterstudent ved Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da jeg ønsker å rekruttere kroppsøvingslærere på ungdomsskoletrinnet og videregående, tar jeg formelt kontakt med deg gjennom denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i studien, innebærer det at du som lærere stiller til et intervju hvor du får mulighet til å snakke om dine tanker rundt endringer i friluftsliv som en del av kroppsøvingsfaget. Det er antatt at intervjuet vil ha en varighet på ca en time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og lagret elektronisk på en sikker server som kun jeg som masterstudent og veileder vil ha tilgang til. Du står fritt til å velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg håper imidlertid å ha gjennomført alle intervjuene i prosjektet innen utgangen av uke 8.

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. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn anonymiseres. Dette innebærer at direkte og indirekte identifiserbare opplysninger ikke fremgår i koding av intervjuene

- Det er kun jeg som masterstudent og min veileder professor Øyvind Førland Standal som vil ha tilgang til opplysningene. Disse vil bli lagret på en kryptert nettapplikasjon.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 29.10.2021. Personopplysninger og opptak av intervju vil bli slettet etter at sensur er gjennomført (innen uke 48) og masteroppgaven har blitt bestått.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet (prosjektnummer 158349) er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Vegard Osvold, mobil: xxxxxx81, e-post: vegardosvold@hotmail.com
- Veileder Øyvind Førland Standal, mobil: xxxxxx36, e-post: oyvind.stadal@inn.no
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, telefon: 62430023, e-post: hans.nyberg@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Vegard Osvold

Prosjektansvarlig

Øyvind Førland Standal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres oppfattelse av friluftsliv i Fagfornyelsen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 29.10.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)