

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Stine Vorkinn og Marthe Gruer

Masteroppgave

Elevs og faglæreres erfaring med friluftsliv i kroppsøving og påvirkning på det psykososiale miljøet i skolen.

Students' and teachers' experience with outdoor life-activities in
physical education and their impact on the psychosocial
environment in school.

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

MATBU

2024

Sammendrag

Fysisk aktivitet i naturen kan ha god effekt på både fysisk og psykisk helse, samt være en viktig kilde til livskvalitet (Miljøverndepartementet, 2009). I skolen har kroppsøving vært implementert siden 1848 og friluftsliv inntok kroppsøvingsfaget i 1922 (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 131). En tredjedel av kompetansemålene i dagens læreplan består av friluftslivsaktiviteter, men allikevel viser forskning at det gjennomføres lite eller ingen friluftslivsundervisning i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Det finnes også lite forskning på hvordan elever opplever og erfarer friluftsliv i kroppsøving. Med dette som bakteppe og egen interesse for friluftsliv og jobb som kroppsøvingslærere i videregående skole er vi nysgjerrige på tematikken.

Denne studien handler om friluftsliv i kroppsøving og hvilken påvirkning det kan ha på psykososiale miljøet i skolen. Oppgaven tar utgangspunkt i erfaringene til avgangselever på videregående skole, studiespesialiserende, og deres faglærere. Erfaringene er innhentet via kvalitativ forskning og fokusgruppeintervjuer med elever, samt dybdeintervju med faglærere. Fokusgruppeintervjuene består av to grupper med åtte elever fra to ulike skoler. Studien benytter seg av Braun & Clarke's (2022) tematiske analysemodell til å analysere og systematisere datamaterialet. Gjennom denne analyseprosessen kom vi frem til tre ulike temaer som representerer elevers og faglæreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøving og påvirkning på det psykososiale miljøet. Studien har en fenomenologisk forankring.

Funnene i studien viser til at elevene verdsetter erfaringene de har med friluftsliv i kroppsøving. Et større sosialt fellesskap, økt mestringsfølelse og mindre opplevelse av stress, samt endret relasjon til læreren er tre ulike funn vi har kommet frem til i denne oppgaven. Disse funnene kan sees i sammenheng med å forbedre det psykososiale miljøet i skolen, og gjør samtidig friluftsliv i kroppsøving til en aktuell bidragsyter i dette arbeidet.

Nøkkelbegreper: Kvalitativ, friluftsliv, erfaringer, psykososialt miljø, relasjoner, helse, trivsel, mestring, elever i videregående skole, fellesskap, anerkjennelse

Abstract

Physical activity in nature can have a positive effect on both physical and mental health, as well as being an important source of life quality (Miljøverndepartementet, 2009). Physical education has been implemented in schools since 1848, and outdoor-life activities were included in physical education in 1922 (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 131). In today's curriculum, one-third of competence goals consist of outdoor-life activities, yet research shows that little, or no outdoor education at all is being carried out at all in schools (Abelsen & Leirhaug, 2017). There is also limited research on how students perceive and experience outdoor-life activities in physical education. Because of this background and with a personal interest in outdoor-life activities and our work as physical education teachers in high school, we are curious about this topic.

The study focuses on outdoor-life activities in physical education and its impact on the psychosocial environment in schools. The study is based on the experiences of graduating students in high school, study preparatory education, and their teachers. The experiences were gathered through qualitative research and focus group interviews with students, and in-depth interviews with the students' teachers in physical education. The focus group interviews are consisting of two groups with eight students from two different schools. The study uses Braun & Clarke's (2022) thematic analysis model to analyze and systematize the data. Through this analysis process, we encountered three different themes that represent students' and teachers' experiences with outdoor-life activities in physical education and the impact on the psychosocial environment. The study has a phenomenological basis.

The findings on this study indicate that students value their experience with outdoor-life activities in physical education. A larger social community, increased sense of mastery, reduced experience of stress and a changed relationship with their teacher are three different findings we have learned to know in this study. These findings can be seen in connection with improving the psychosocial environment in schools and at the same time make outdoor-life activities in physical education a relevant contributor to this work.

Keywords: Qualitative, outdoor-life activities, experiences, psychosocial environment, relationships, health, well-being, mastery, high school students, community, recognition.

Forord

Med disse ordene betyr det at fire år med kombinasjon av studier, jobb, fødsler, håndball og masterskriving er ved veis ende. Vår interesse og glede for friluftsliv, og et ønske om at elever skal få oppleve det samme, inspirerte oss til å skrive denne oppgaven. Gjennom årene som lærere har vi sett at friluftsliv, og kanskje spesielt gjennomføring av turer, har bidratt positivt inn i klassemiljøet. Vi ønsket derfor å undersøke dette nærmere. Masteroppgaven har vært spennende, krevende og lærerik å jobbe med. Det har vært en prosess hvor vi har gjort oss mange nye faglige erfaringer, og ikke minst har gitt oss en bredere kompetanse innenfor friluftsliv og psykososialt miljø, stortingsmeldinger, læreplanen, metodisk tilnærming og oppgaveskriving – med alle de utfordringer som hører med.

Vi vil gjerne rette en stor takk til vår veileder, Liv Altmann. Hun har holdt oss i ørene og hjulpet oss med å være kritiske, løfte blikket og se et større bilde av oppgaven og vår studie med «nye» øyne. Vi har vært heldige som har hatt en så dyktig og nysgjerrig veileder som har kommet med nyttige, ærlige og mangfoldige tilbakemeldinger. Og som ikke minst har brukt alle regnværsdager på gjennomlesing av oppgaven. En liten takk til værgudene som har vært på vår side.

Vi vil også rette en takk til faglærerne og elevene som stilte opp og deltok i intervjuene. Dette hadde ikke vært mulig uten deres erfaringsdeling, samt fine og gode refleksjoner. En takk går også til Rektor Erland ved Gausdal VGS og Utdanningsdirektoratet som godkjente søknaden om stipendordning slik at det har latt seg gjøre å kombinere oppgaveskriving og jobb.

Ingunn, Marte og Håvard har bistått som kritiske lesere og har kommet med mange gode innspill og rettelser. Vi er evig takknemlige! En siste takk til våre familier, samboere og venner som har vært støttende underveis og heiet oss frem. Takk til Stine sine barn som ikke alltid har vært like tålmodige, men som har gitt ønskede (og uønskede) avbrekk i skrivingen, og som kan ha forårsaket rare tegn i oppgaven etter trykk på tastaturet. Takk til våre firbeinte, Aro og Pia, som har sørget for nødvendige lufte- og pustepauser.

Vi tar sats og krysser fingrene for at masteren går i boks, slik at vi endelig kan ta oss en velfortjent og etterlengt (dykker)ferie.

Lillehammer, 15.05.2024

Stine Vorkinn og Marthe Gruer

«I den øde Sæterstue
Al min rige Fangst jeg sanker;
Der er Krak og der er Grue,
Friluftsliv for mine Tanker»

Fra «På Vidderne»
av Henrik Ibsen (1859)

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgaven.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaringer, avgrensninger og hensikt.....	4
1.3.1	Avgrensninger	4
1.3.2	Hensikt	4
1.3.3	Begrepsavklaringer.....	4
1.4	Oppbygning av oppgaven.....	7
2.0	Bakgrunnskunnskap og tidligere forskning.....	9
2.1	Kilden til friluftsliv i skolen	9
2.1.1	Friluftsliv i et historisk perspektiv	9
2.1.1	Friluftsliv i et politisk perspektiv	10
2.2	Friluftsliv i skolen.....	11
2.2.1	Læreplan i skolen	11
2.2.2	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20).....	11
2.3	Friluftsliv i kroppsøving	12
2.3.1	Kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier.....	13
2.3.2	Kjerneelementer i læreplanen i kroppsøving	13
2.3.3	Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling	13
2.3.4	Kompetansemål.....	14
2.4	Tidligere forskning	15
3.0	Teoretisk rammeverk.....	16
3.1	Selvbestemmelsesteori.....	16
3.2	Mestring.....	19

3.2.1	Mestringsforventning	19
3.2.2	Anerkjennelse	20
3.2.3	Sosiokulturell læringsteori	21
3.3	Kommunikasjon i relasjoner	23
3.4	Naturen som stressreducerende arena	27
4.0	Metode	29
4.1	Valg av metode og vitenskapsteoretisk forankring	29
4.1.1	Kvalitativ metode	29
4.1.2.	Fenomenologi – «Å forstå verden gjennom menneskene»	30
4.1.3	Forforståelse	31
4.2	Datainnsamling	32
4.2.1	Utvalg og kriterier	33
4.2.2	Rekruttering av informanter	33
4.2.3	Intervjuer	35
4.2.4	Gjennomføring av intervju	36
4.3	Bearbeiding og transkribering av materiale	39
4.4	Analyseprosessen	39
4.5	Evaluering – Kvalitetssikring	44
4.5.1	Pålitelighet - reliabilitet	44
4.5.2	Troverdighet - intern validitet	45
4.5.3	Overførbarhet - ekstern validitet	45
4.5.4	Bekreftbarhet	46
4.6	Etiske refleksjoner	46
5.0	Presentasjon av våre funn	49
5.1	Styrket sosialt fellesskap	50
5.1.1	Felles opplevelser	50
5.1.2	Øving av sosiale ferdigheter gjennom samarbeid	51

5.1.3	Nye omgivelser – nye bekjenskaper og inntrykk	53
5.1.4	Grenseutvidende fellesskap.....	54
5.1.5	Rom for alle.....	55
5.1.6	Kulturell tilhørighet.....	56
5.2	Relasjon til lærer.....	56
5.2.1	Læreren som en veileder	56
5.2.2	En mer likeverdig relasjon mellom lærer og elev	57
5.2.3	En endring i relasjon mellom lærer og elev, men også elev – lærer	58
5.3	Mestringsopplevelser og mindre stress.....	60
5.3.1	Lavterskelaktivitet alle kan mestre.....	60
5.3.2	Nyttige ferdigheter	62
5.3.3	Å bli kjent med seg selv og hva man mestrer	62
5.3.4	Mindre stress	64
5.3.5	Helsefremmende mestring.....	65
6.0	Diskusjon.....	67
6.1	Styrket sosialt fellesskap	67
6.2	Endret relasjon til lærer	73
6.3	Mestringsopplevelser og mindre stress.....	76
7.0	Avslutning	82
8.0	Litteraturliste	86
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	93
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv	95
	Vedlegg 3: NSD (SIKT) – Godkjenning.....	101

1.0 Innledning

I vår oppgave har vi undersøkt hvilke erfaringer noen elever og faglærere har om friluftsliv i kroppsøving, og hvordan friluftsliv som aktivitet i kroppsøving kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for bakgrunnen for valg av oppgave og problemstilling gjennom å kaste lys over skolens mandat, friluftsliv, noen utfordringer hos ungdom og kroppsøvingsfaget. Vi vil presentere problemstillingen med avgrensningene vi har gjort. Begrepsavklaringer vi har vurdert som nødvendige vil bli beskrevet. Avslutningsvis vil vi vise til oppbygningen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Skolen har et viktig mandat i å utdanne og danne unge mennesker. Skolen i seg selv blir trukket frem som en sentral arena for utvikling av kompetanse i vid forstand. Skolen er også viktig for mestringsopplevelser og for helse (Straand, 2011, s. 27). Et godt psykososialt miljø i skolen er i den forbindelse betydningsfullt. I følge §9 A-2 *Retten til et trygt og godt skolemiljø*, står det: «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Skolen plikter derfor å jobbe aktivt med det psykososiale miljøet.

I 2020 ble ny læreplan (LK20) iverksatt i skolen. Læreplanen har et økt fokus på psykisk helse. Dette framkommer blant annet av Meld.St. 34 (2012 -2013) *Folkehelsemeldingen – God helse – felles ansvar*. Der blir psykisk helse prioritert, og skolens innsats i dette arbeidet blir tydelig. I læreplanen presenteres også det nye tverrfaglige temaet «livsmestring og folkehelse» som skal inngå i alle fagene i skolen. Temaet «... skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Kroppsøving med sitt fokus på fysisk aktivitet og mestring kan være en god arena til å nå formålet med det tverrfaglige temaet.

Fysisk aktivitet er som kjent en viktig faktor for å fremme god fysisk og psykisk helse, og for å motvirke uhelse. Ulike friluftslivsaktiviteter er en måte å være fysisk aktiv på. Det å være fysisk aktiv ute i naturen kan gi god effekt på helsen, både fysisk og psykisk, og er derfor en viktig kilde til livskvalitet (Miljøverndepartementet, 2009). I tillegg viser statistikk at friluftslivsdeltakelse og livskvalitet stiger i takt (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 4). Videre ser man i dagens læreplan for kroppsøving i videregående at «uteaktiviteter og naturferdsel» er ett av tre kjerneelement i faget, og rundt 1/3 av kompetansemålene omhandler friluftsliv

direkte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med utgangspunkt i de overnevnte punktene blir det klarere å se at friluftsliv er en viktig del av kroppsøvingfaget.

Friluftsliv har de siste årene fått et økt fokus nasjonalt. Gjennom Meld.St. 18 (2015-16) *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet* vil regjeringen bidra til at flere får drive med friluftsliv, og at flere får oppleve friluftsliv som en kilde til bedre helse, både fysisk og psykisk. Stortingsmeldingen peker på at mange er for lite fysisk aktive, og at den vanligste formen for fysisk aktivitet i Norge er friluftsliv. Skolen er viktig for å lære barn og unge friluftsliv (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 3).

Meld.St. 18 (2015-16) førte videre til en handlingsplan for friluftsliv fra Klima- og miljødepartementet (2018), hvor skolen nevnes som en viktig arena for vektlegging av friluftsliv. I dagens læreplan for kroppsøving har vi tidligere vist at friluftsliv og naturopplevelser utgjør en stor og viktig del av opplæringen. På tross av dette har allikevel kroppsøving vist seg som et fag med lite innhold av friluftsliv, og heller med hovedvekt på aktiviteter som idretter og ballspill (Moen et al., 2018, s. 40). Kroppsøving er et fag som flertallet av elevene rapporterer at de liker godt. I tillegg ser man en tendens til at en lavere andel elever rapporterer om at de har kroppsøving ute i naturen, i forhold til hvor mange som liker det best. Med andre ord virker det som at det er flere elever som foretrekker å ha undervisning ute enn de som får det (Moen et al., 2018, s. 63). Vi ser at omfanget av friluftslivsundervisning ikke samsvarer med læreplanens målsetninger og opplæringens intensjoner (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20; Leirhaug og Arnesen, 2016, s. 146). Med dette som bakteppe kan det framstå som at friluftslivsundervisning i kroppsøving ikke blir prioritert.

I Ungdata-undersøkelsen fra 2022 framkom blant annet følgende:

- det blir stadig færre som trives i skolen,
- over halvparten av de spurte rapporterer om at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeid,
- færre opplever at lærerne bryr seg,
- mange ungdommer kjenner på ensomhet,
- mye tid foran skjerm og en økende trend blant både gutter og jenter på sosiale medier (Bakken, 2022).

I tillegg har dagens elever dårlig motivasjon for skole. Undersøkelser viser at elevene kjeder seg og er lei skolen, spesielt de eldre elevene. Årsakene til dette kan være mange, men det blir

ofte trukket fram at elevene opplever at de har for liten innflytelse på det som skjer i skolen (Imsen, 2020, s. 463–464). Danielsen (2021) skriver at en økning av psykiske plager kan virke til å henge sammen med blant annet manglende mestring og problemer med stress. I tillegg skriver hun at elevene har en svakere tilhørighet til skolen enn tidligere, og at om lag 20 % av de norske elevene føler seg annerledes og at de ikke passer inn (s. 15).

Abelsen & Leirhaug (2017) viser til at sosial tilhørighet, samarbeid og samhandling er noen av opplevelsene og læringsutbyttet friluftsliv i kroppsøving gir (s. 25).

Miljøverndepartementet (2009) trekker frem naturen «som kilde til opplevelser, tilhørighet, læring, livskvalitet og helse (s. 12). Selvbestemmelsesteorien kan knyttes til det at å føle tilhørighet er viktig for trivsel i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Kaplan & Kaplan (1989) viser i sin teori, «stress reduction theory», til at naturen har en stressreducerende effekt på mennesket. Det kan derfor være viktig å la elevene få erfaring med friluftsliv gjennom skole, og for å kunne påvirke det psykososiale miljøet.

Abelsen & Leirhaug (2017) hevder at det er behov for studier som undersøker hva elever får ut av friluftslivsundervisningen, samt hvordan lærer og elev kommuniserer om friluftsliv. De viser også til at det har blitt gjort lite forskning på elevenes erfaringer av friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen (s. 25-29).

Friluftslivsundervisning i kroppsøvingfaget har potensial for å tilby elevene mer enn bare friluftslivsferdigheter. Friluftsliv i kroppsøving kan også virke godt inn på det psykososiale miljøet i skolen. Det å undersøke elevenes og faglæreres erfaringer rundt dette kan derfor være spennende, samt også være et innspill til et mangelfullt forskningsområde. Med utgangspunkt i den nye læreplanen (LK20) og fokus på psykososialt miljø i skolen, ønsker vi å undersøke elevens og faglæreres erfaringer med friluftsliv i kroppsøving. Vi ønsker å undersøke dagens avgangselever elever da de er blant de første kullene til å gjennomføre det 3-årige løpet på videregående med kroppsøving i den nye læreplanen.

1.2 Problemstilling

Vi har valgt følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever og faglærere at friluftsliv i kroppsøving påvirker det psykososiale miljøet i skolen?

1.3 Begrepsavklaringer, avgrensninger og hensikt

1.3.1 Avgrensninger

Vi har valgt å avgrense vår studie til å omhandle avgangselever, VG3 og faglærere på videregående skole. Vi velger elever som går studiespesialisering som studieretning. Dette ble et naturlig valg for oss da vi jobber på videregående selv og ønsket oss deres innsikt. Vi vurderte det til at de er i en alder som kan gi oss detaljerte og reflekterte erfaringer, samt at de potensielt skal ha hatt mange år med erfaringer fra friluftsliv i kroppsøving.

1.3.2 Hensikt

Vi ønsker å rette søkelyset mot friluftsliv i kroppsøving som mulig bidrag til et godt psykososialt miljø i skolen. Vi vil fokusere på økt trivsel og forhold som kan bedre psykisk helse blant unge på videregående. Vår hovedintensjon er ikke å se på hvordan, eller hvilke detaljer i undervisningsopplegg som er gode og velfungerende, men å se på elevenes og faglæreres opplevelse og erfaringer av friluftsliv i kroppsøving rettet mot det psykososiale miljøet. Hensikten med denne forskningen vil være å se mulighetene for å løfte fram friluftsliv i kroppsøving som en mulig vei for å jobbe med et godt psykososialt miljø i skolen.

1.3.3 Begrepsavklaringer

I denne oppgaven har vi vurdert det som nyttig og nødvendig å gjøre en avklaring av sentrale begreper som blir benyttet. I vår problemstilling benytter vi oss av begrepene «friluftsliv», «psykososialt miljø» og «erfarer» som vi vil gjøre rede for. Vi ønsker at det skal være klart hva som ligger i disse begrepene, og slik være mest mulig konkrete gjennom oppgaven.

Friluftsliv

Friluftsliv er en av hovedpilarene i denne oppgaven. Dette er et begrep som kan romme mye og vi vil i denne oppgaven benytte oss av Meld.St. 18 (2015-16) sin definisjon, som også var den som ble brukt i første stortingsmelding om friluftsliv i 1987: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (s. 10). Her knyttes begrepet opp mot fritid, noe skolen ikke er en del av. Definisjonen er likevel relevant da det er mulig å knytte de samme opplevelsene til gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving.

Læreplanen i kroppsøving knytter friluftsliv til gjennomføring av uteaktivitet og naturferdsel som skal fremme naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Et viktig aspekt ved friluftsliv er at det ikke skal være konkurransepreget (Breivik, 1978, s. 8). Dette vil si at selv om for eksempel frisbeegolf er en uteaktivitet som skjer i skogen, så er ikke dette friluftsliv. Vi bruker også flere andre begreper som er knyttet opp mot friluftsliv, som blant annet naturferdsel, naturopplevelser, å være ut i naturen og uteaktiviteter.

Psykososialt miljø

Elever i skolen har krav på et godt psykososialt miljø. §9 A-2 *Retten til et trygt og godt skolemiljø*: «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Dette kommer også frem i «Overordnet del» i læreplanverket hvor det står: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er derfor naturlig å legge til grunn at forhold som blant annet tilhørighet, relasjon til lærer, anerkjennelse og mestring vil være betydningsfulle for å oppfylle elevens krav og formålet i skolen. Som vi tidligere har vist til, så ser vi at skolen har et ansvar for å fremme helse, trivsel og læring. Vi ønsker å gi en begrepsavklaring av helse i denne delen av oppgaven, mens trivsel og læring vil vi komme med ulike teoretiske perspektiver senere i oppgaven.

Helse

Det finnes utallige definisjoner og teorier på begrepet helse som varierer ut fra profesjoner, individuelle opplevelser og tid og rom (Fugelli & Ingstad, 2014, s. 60). Vi har valgt å benytte oss av et helhetlig perspektiv på helse, hvor vi knytter sammen teorier av Hjort og Antonovsky. Helse blir sett på som et tredimensjonalt fenomen, hvor kropp, sinn og sosialt liv er forbundet og kan kompensere for hverandre. Det vil si at selv om man eksempelvis er kroppslig syk, kan man fremdeles ha god helse om man har et godt sinn og et intakt sosialt liv (Hjort, 1996, sitert i Fugelli & Ingstad, 2014, s. 98).

I denne oppgaven vil det være nyttig å legge til grunn et perspektiv på hva som kan være helsefremmende. Vi anser teorien om salutogenese som relevant. Sosiologen Anton Antonovsky utviklet i 1980-årene en teori om salutogenese med vekt på faktorer som fremmer helse (Lauveng, 2020, s. 59). Antonovsky utviklet i den forbindelse begrepet *sense of coherence* (SOC), opplevelse av sammenheng og mening. SOC omhandler hvordan ulike forhold oppleves for en person, samt hvilken mening forholdene gir for personen og er ifølge Antonovsky, avgjørende for å oppleve god helse. SOC handler derfor om mer enn objektive hendelser og tilstander som kan observeres (Lauveng, 2020, s. 56; Borge, 2019, s. 30-31).

Antonovsky fant i sine studier ut at personer som har opplevd noe vondt, traumatiserende eller har skadet seg, kan klare seg godt og ha god helse dersom de har sterk opplevelse av sammenheng (Helle, 2017). SOC er bygget opp av tre ulike elementer, henholdsvis en opplevelse av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet referer til opplevelsen av at ulike hendelser og situasjoner i livet er forståelige, i stedet for å virke kaotiske og uforståelige. Håndterbarhet omhandler opplevelsen av å håndtere, samt opplevelse av å ha tilgang til ressurser som behøves i møte med kravene som oppstår for å få kontroll på ulike hendelser i livet. Dette kan være personlige ressurser, eller familie, venner eller andre støttepersoner. Antonovsky anser meningsfullhet som den viktigste komponenten av SOC. Meningsfullhet dreier seg om hvordan mennesker opplever å forstå meningen med det som skjer, som har skjedd, eller som eventuelt kommer til å skje. Mennesker med sterk opplevelse av sammenheng klarer i større grad å ha fokus på det som er viktig og hva som gir livet mening, samt engasjere seg i utfordringer og problemer som kan oppstå (Hertz, 2011, s. 75–76; Helle, 2017). Eksempelvis kan dette illustreres ved at en person som har skadet seg kan oppleve god helse i form av at vedkommende forsto hva som skjedde, hvorfor det skjedde og hvilket skadeomfang som var gjeldende. Videre kan personen oppleve mening ved at personen kanskje må teste ut nye aktiviteter eller trene seg opp for å bli sterkere. Opptreningen får derfor mening ettersom rehabilitering vil gi verdi av å gjennomføre aktiviteten på ny. Personen kan oppleve håndterbarhet ved å ta kontroll over og gjøre det beste ut av situasjonen. Antonovsky peker med dette på at det er helsefremmende å ha en opplevelse av sammenheng og mening (Borge, 2019, s. 31).

Elevers og faglæreres erfaringer

Ettersom hensikten i vår oppgave er å undersøke hva elever og faglærere erfarer gjennom friluftsliv i kroppsøving, mener vi det er relevant å gjøre rede for en tilnærming til læreplanen. Læreplanen legger føringer for innhold, og er dermed bestemmende for hva elever og faglærere kan erfare gjennom friluftsliv i skolen. Goodlad har sammen med samarbeidspartnere kommet frem til fem ulike læreplannivåer, fra idé til det som elevene faktisk erfarer og lærer i skolen (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 130). Nevnte nivåer ligger som et bakteppe for oppgaven vår. Det er naturlig her å beskrive læreplannivåene for å få en god og bred forståelse av vår oppgave. Her er et sammendrag av disse fem læreplannivåene:

Ideens læreplan – ideen og intensjonen bak læreplanen. Hvilke ønsker man har for opplæringen, hvilke fagtradisjoner som ligger bak, og det hva som fremkommer i debatter om skole og utdanning

Den formelle læreplanen – den offisielle læreplanen som er blitt utgitt. Dette er som oftest et skriftlig dokument, med tilhørende dokumenter som bestemmelser og veiledninger.

Den oppfattede læreplanen – hvordan læreplanen blir fortolket av lærere og andre

Den operasjonaliserte læreplanen – hvordan undervisningen faktisk blir, og hvordan den gjøres i praksis med tanke på hva og hvordan.

Den erfarte læreplanen – hvordan elever erfarer og opplever, og hva de får ute av undervisningen basert på den operasjonaliserte læreplanen. Dette vil være ulikt fra elev til elev.

(Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 20).

Ideens læreplan ligger til grunn for læreplanen, og vår studie. Det vil være å se på hva som har bidratt til dagens læreplan i kroppsøving, blant annet friluftslivets tradisjon i Norge, politiske føringer og meldinger. **Den formelle og oppfattede læreplanen** vil vi komme nærmere inn på da vi utforsker dagens læreplan, LK20. **Den operasjonaliserte læreplanen** vil vi komme noe inn på da vi i vår studie spør om hva som faktisk gjennomføres blitt gjort i kroppsøvingsundervisningen og viser til noe av dette i oppgaven. Vårt hovedfokus i foreliggende oppgave retter seg inn mot **den erfarte læreplanen**. Dette vil være våre funn. Hva elevene faktisk sitter igjen med av erfaringer og opplevelser, rettet mot friluftsliv i kroppsøving, og hvilken påvirkning det kan ha på det psykososiale miljøet.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I det første kapittelet presenteres en innledende del hvor vi viser til bakgrunnen for valg av tema, problemstilling, samt belyser vår hensikt med oppgaven og dens begrepsavklaringer og avgrensninger. Avslutningsvis i dette kapitlet legger vi frem oppgavens oppbygning.

I kapittel to vil vi vise til bakgrunnskunnskap for oppgaven. Her vil vi presentere tidligere forskning, og vi vil få frem det vi anser som viktig for vår studie for å gi oppgaven en kontekst. Som bakgrunnskunnskap ses det nærmere på læreplan og innhold, samt friluftslivets posisjon i Norge, historisk og politisk.

Det tredje kapitlet vil ta for seg relevant teori. Her har vi valgt ut ulike teoretiske perspektiver som rettes mot problemstillingen. Vi vil blant annet komme inn på selvbestemmelsesteorien, stress reduction theory, mestringsforventning og kommunikasjon i relasjoner.

Kapittel fire inneholder begrunnelse for valg av metode. Her vil vi også komme inn på fenomenologi, som er oppgavens vitenskapelige forankring. Vi vil også presentere vår forforståelse, metodevalg, fremgangsmåte og gjennomføring. Det vil her beskrives hvordan det er gått frem for å innhente data, hvordan datamaterialet er blitt bearbeidet, og hvordan vi har gjennomført vår tematiske analyse. Til slutt vil det bli gjort en kvalitetssikring av vår studie gjennom en evaluering av reliabilitet, validitet og bekreftbarhet, samt etiske refleksjoner.

Kapittel fem inneholder våre funn og analyse av disse. Temaene som fremkommer og belyses vil være sosialt fellesskap, relasjon til lærer, samt mestringsopplevelser og mindre stress. Funnene retter seg mot elevenes og faglærernes erfaringer som belyser hvordan friluftsliv i kroppsøving kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen.

Det sjette kapitlet vil ta for seg drøfting og refleksjon av våre funn og temaer. Her drøftes funnene i lys av relevant teori som kan være bidragsyttende i besvarelse av vår problemstilling.

Syvende og siste kapittel består av oppgavens avslutning. I dette kapitlet gjør vi et overblikk på studiens hovedfunn, og refleksjoner om prosess og forskningsdesign. Avslutningsvis legger vi frem våre egne tanker om veien videre, bestående av innspill på videre forskning på tematikken

Videre vil oppgaven ha en liste over litteratur som anvendes i oppgaven, og vedlegg til slutt.

2.0 Bakgrunnskunnskap og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi vise til relevant bakgrunnskunnskap og tidligere forskning gjort på feltet. Som bakgrunnskunnskap har vi vurdert det som hensiktsmessig å vise til hvorfor vi har friluftsliv i skolen, samt hvordan friluftsliv fremkommer i skolen. Friluftslivets posisjon i skolen ligger til grunn for hva undervisningen bygger på og elevenes erfaringer, og slik også vår oppgave. Vi ønsker derfor å presentere friluftslivets posisjon i kroppsøving for å gi oppgaven en kontekst, òg med tanke på hva elevene kan sitte igjen med etter endt studieløp. Vi vil vise til hvilke retningslinjer, og føringer faglæreren har for friluftaktiviteter i skolen med fokus på faget kroppsøving. Vi vil så se på hvordan friluftsliv kan tenkes å påvirke det psykososiale miljøet gjennom læreplanen, og da hvordan friluftsliv sammen med helse, trivsel og læring kan ses i sammenheng med læreplanen. Til slutt vil vise til hvilken tidligere forskning som er gjort på feltet innen friluftsliv i kroppsøving, og hvilke erfaringer elever og faglærere har.

2.1 Kilden til friluftsliv i skolen

Vi har valgt å presentere friluftsliv i Norge i et historisk og politisk perspektiv for å ha et bakteppe om hvorfor friluftsliv har fått sin posisjon i skolen, og hva friluftsliv er tenkt å tilføre elevene og kroppsøvingsfaget.

2.1.1 Friluftsliv i et historisk perspektiv

Norge er et land kjent for lange tradisjoner innenfor friluftsliv, og blir sett på som en viktig del av den norske identiteten og kulturarven (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 6). Tidligere har vi stort sett nyttet oss av naturen i form av å sanke bær, jakte, fiske og lignende. Dette var nødvendig for å overleve. I Henrik Ibsens dikt «Paa Vidderne» fra 1859 sies det at ordet friluftsliv for første gang ble brukt. Ibsen trakk frem friluftsliv som en måte å bruke naturen på for å oppnå personlig styrke og innsikt (Tordsson, 2010, s. 14). Fra å ha en ren nytteverdi ser vi i dag at friluftsliv kan knyttes mer til egenverdien til naturen. På slutten av 1800-tallet og etter unionsoppløsningen fikk folket et annet syn på Norge. Vi har kjente kunstnere som viste Norge med sine vakre fjell og fjorder. Nordmenn identifiserte seg i større grad med naturens egenverdi og i nærkontakt med naturen. Man dro ikke lenger til skogen kun for å sanke bær og jakte, men for å få et glimt av den vakre naturen som ga et sjelelig overskudd. Tidligere forbandt man kanskje naturen med jobb og næring, men nå kunne det være at man søkte ut i naturen for avkopling, opplevelser, frisk luft og fysisk aktivitet (Meld.

St. 18 (2015-2016). Denne moderne måten å se på friluftsliv på beskrives av Tordsson (2010, s. 195) slik:

En har legitimert friluftsliv med at mennesket skal befris fra den urbane kunstige tilværelsen, fra det lagdelte samfunnets faste roller, fra et monotont og ensidig arbeidsliv, fra kravet om stadig selvkontroll. I stedet skal mennesket erfare å fungere helhetlig og integrert: kroppslig-sanselig, tankemessig og ikke minst følelsesmessig.

Friluftsliv har siden 1970-tallet hatt et solid feste hos befolkningen som en aktivitetsform (Dalen & Oppøyen, 2023, s. 4), og kjennetegnes i dag ved et mangfold av aktiviteter (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 14). Vi ser av dette historiske perspektivet at friluftsliv i Norge har en posisjon og verdi i samfunnet hvor det tenkes at friluftsliv fremmer trivsel og helse hos folket.

2.1.1 Friluftsliv i et politisk perspektiv

Gjennom stortingsmeldinger og handlingsplaner har vi sett at folks helse er et viktig satsningsområde, og da blant annet gjennom friluftsliv som en måte å være fysisk aktiv på. Meld. St. 18 (2015-2016) formidler: «Regjeringen vil ta vare på friluftsliv som en levende og sentral del av norsk kulturarv og nasjonal identitet, og som en viktig kilde til høyere livskvalitet og bedre helse for alle» (s.7). Her trekkes friluftsliv frem som et helsefremmende tiltak, og som en viktig del av å føre landets verdier og kulturarv videre.

Meld. St. 18 (2015-2016) viser til at friluftsliv er en av de vanligste formene for fysisk aktivitet. Det er den formen som mange (61 %) oppgir at de kan tenke seg å gjøre mer av, og har en dokumentert helseeffekt. Videre sier stortingsmeldingen på at mange er for lite aktive. Her blir spesielt unge 15-åringene trukket frem, som antas å sitte mer stille enn de mellom 65-86 år. Regjeringen ser på friluftsliv som en viktig bidragsyter for bedre helse og velferdsgevinst. Friluftsliv er en aktivitet som kan utøves av alle, hvor som helst i landet, og det krever lite utstyr. Derfor har det ingen betydning hvor du bor i Norge, eller hvilken økonomisk situasjon man har. På denne måten kan det være enkelt å forstå at regjeringen ønsker å fokusere på friluftsliv som helsefremmende tiltak i fremtidens Norge.

Klima – og miljødepartementet sin «Handlingsplan for friluftsliv» (2018) sammen med Meld. St. 18 (2015-2016) skal utfylle hverandre for å oppnå de nasjonale målene for friluftsliv. Ett av disse målene er: «Naturen skal i større grad brukes som læringsarena og aktivitetsområde for barn og unge» (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 7). I handlingsplanen ser vi at skoler vil spille en svært viktig rolle for å gi unge erfaringer og kunnskap om friluftsliv, og at

det jobbes med å implementere «overordnet del» med dens fokus på friluftsliv inn mot LK20 (Klima- og miljødepartementet, 2018, s.35). Handlingsplanen fokuserer på at friluftsliv skal «... bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. Elevene skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 35). Det historiske og politiske perspektivet er en del av ideens læreplan. Sammen gir disse viktige føringer for hvordan friluftsliv fremtrer i dagens læreplan, LK20, og da spesielt i faget kroppsøving. Hvordan den formelle læreplanen, LK20 ser ut i dag, skal vi se nærmere på i det følgende.

2.2 Friluftsliv i skolen

Herunder vil vi først gi en generell presentasjon av læreplanen i skolen, dagens læreplan LK20, samt læreplanen i kroppsøving med dets innhold av friluftsliv. Videre vil vi se på hvordan friluftsliv kan knyttes opp til de psykososiale faktorene: trivsel, helse og læring.

2.2.1 Læreplan i skolen

Hva elevene skal gjøre i skolen, og hvordan lærerne planlegger sin undervisning, bygger på læreplanen i de ulike fagene. En læreplan defineres som «[...] et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte» (Stenhouse, 1975 sitert i Imsen, 2006, s.192). En læreplan ses på som retningslinjer for det faglige innholdet og arbeidsmåter i skolen. Hvert fag i skolen har sin egen læreplan. Vi skal videre i denne oppgaven se nærmere på dagens overordnede læreplan i skolen, og læreplanen i faget kroppsøving.

2.2.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20)

LK20 består av en overordnet del og læreplaner for fagene, og disse to henger sammen, skal brukes sammen, og er grunnlaget for opplæringen. Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver at: «Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (s. 1). I den overordnede delen finner vi blant annet «opplæringslovens formålsparagraf» og «opplæringens verdigrunnlag». Det presiseres videre at: «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Disse verdiene blir videre utdypet og skal være grunnmuren i skolens virksomhet. En av verdiene under «opplæringens verdigrunnlag» er «Respekt for naturen og miljøbevissthet», som kan knyttes

til friluftsliv i kroppsøving. Her er det et fokus på at det er viktig å oppleve naturen med tanke på globale utfordringer og å utvikle klima- og miljøbevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Av det som kan leses med blick på det psykososiale miljøet er: «De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Opplæring og undervisning i skolen skal som nevnt bygge på overordnet del sammen med læreplanene i de ulike fagene. Under «Om faget» på hvert fag finner vi undertemaer som er gjeldende for alle trinn læreplanen er gjeldende for:

- Fagets relevans og sentrale verdier
- Kjerneelementer
- Tverrfaglige temaer
- Grunnleggende ferdigheter

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

Videre i vår oppgave vil vi se nærmere på læreplanen i kroppsøving og hvordan friluftsliv tydeliggjøres og kan sees i sammenheng med å fremme et godt psykososialt miljø i skolen.

2.3 Friluftsliv i kroppsøving

Kroppsøving har lenge vært et eget fag i skolen, fra henholdsvis 1848 og 1860 i landsskoleloven og byskoleloven. Før var det kun gutter som fikk delta i faget, og det var opp til skolene om de ville praktisere kroppsøving. Friluftsliv inntok kroppsøvingfaget i 1922 (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 131). I dag er kroppsøving et fag for både jenter og gutter, med et utgangspunkt i varierte aktiviteter, og skal ta hensyn til elevenes egne forutsetninger.

Intensjonen til faget kroppsøving er blant annet følgende: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal ikke bare sørge for aktive elever mens de går på skolen, men også forme en aktiv livsstil og bevegelsesglede som skal vare livet ut. Om man skal kunne oppnå et slikt mål for alle elever, er det naturlig å tenke at det blir viktig og møte et bredt spekter av aktiviteter, deriblant friluftsliv. Det er avsatt totalt 56 timer pr. studieår til kroppsøving i løpet av alle tre årene på videregående. Det blir i praksis 2 x 45 minutter på timeplanen hver uke (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi har tidligere i oppgaven vist til en offentlig definisjon av «friluftsliv», men ser at det i læreplanen ikke nødvendigvis er «friluftsliv» som blir konkret brukt som uttrykk for all type aktivitet. Vi har valgt å kaste lys over det vi mener direkte og åpenbart kan relateres til friluftsliv, og hvordan

dette kan fremme et godt psykososialt miljø. Ettersom vår studie omhandler elever på videregående skole, vil oppgaven, i hovedsak ta utgangspunkt i læreplanen i kroppsøving på VG1, VG2 og VG3. Dette på grunn av at kroppsøving er et fag de ikke får karakter på sin sluttkompetanse før etter fullført VG 3.

2.3.1 Kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier

Innenfor «Fagets relevans og sentrale verdier» finner vi noen setninger om friluftsliv som bidrag til et godt psykososialt miljø: «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Friluftsliv nevnes her som naturferdsel, og at dette bidrar til et bedre samspill med medelever gjennom å samarbeide med hverandre, få økt forståelse for hverandre og respekt for hverandre. Her kan friluftsliv i kroppsøving knyttes til å arbeide med et godt psykososialt miljø, ettersom det fokuseres på det sosiale aspektet som kan tenkes å påvirke elevenes trivsel i skolen.

2.3.2 Kjerneelementer i læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving har tre kjerneelementer, som skal være det viktigste innholdet elevene arbeider med, og kalles «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her ser vi at det er et eget kjerneelement som omhandler friluftsliv. Ingenting i kjerneelementet kan direkte knytte sammen friluftsliv og psykososialt miljø. Kjerneelementet omhandler i større grad om ferdigheter som skal læres, hvordan de skal læres, bærekraft og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

Innenfor «Bevegelse og kroppslig læring» finner vi noe som omhandler friluftsliv og i retning av å kunne fremme et godt psykososialt miljø gjennom kroppslig læring: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

2.3.3 Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling

LK20 opererer også med tre ulike tverrfaglige temaer hvor: «Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette er ikke egne fag, men temaer som skal arbeides med i alle fag, derav «tverrfaglige temaer».

Disse tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer som er aktuelle, og målene for hva de skal lære innenfor temaene knyttes opp mot aktuelle læreplanmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Kunnskapsdepartementet, (2019) peker på at de kompetansemålene som knyttes til friluftsliv er «bærekraftig utvikling», og at kroppsøving skal legge vekt på naturopplevelser med fokus på trygg og bærekraftig ferdsel- og utvikling (s. 3).

Kompetansemålene knyttes ikke direkte til det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», men det betyr ikke at friluftsliv ikke kan benyttes som aktivitet for å nå disse målene. I kroppsøving dreier «folkehelse og livsmestring» seg om «å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg skal faget fremme positivt selvbilde, medvirke til kunnskap og ulike perspektiver på helse og samtidig lære å forvalte egen og andres helse som ressurs, nå og resten av livet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). På bakgrunn av dette kan friluftsliv i kroppsøving bidra til å oppnå formålet med temaet «folkehelse og livsmestring».

2.3.4 Kompetansemål

Kompetansemålene beskriver mål for hva eleven skal kunne etter endt nivå, her VG1, VG2 og VG3. Av alle kompetansemålene på de tre nivåene i videregående skole finner vi at totalt fem av femten kompetansemål som omhandler friluftsliv og hva eleven skal kunne:

- «Bruke kart og digitale verktøy på en måte som sikrer trygg ferdsel for seg selv og for andre»
 - «Bruke lokale tradisjoner for ferdsel i naturen under vekslende årstider»
 - «Planlegge og gjennomføre uteaktiviteter til ulike årstider, der formålet er å ha gode naturopplevelser»
 - «Praktisere bærekraftig ferdsel i naturen og gjennomføre friluftslivsaktiviteter i nærområdet»
 - «Planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter i nærområdet»
- (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9–11).

En faglærer skal planlegge sin undervisning ut fra læreplanen og dens kompetansemål. Slik målene er beskrevet over, er det tydelig at det vektlegges å lære seg ulike *ferdigheter* innenfor friluftsliv. Det er tydelig at den formaliserte læreplanen legger vekt på friluftsliv i kroppsøving ettersom 1/3 av kompetansemålene omhandler friluftsliv. Det er lite i læreplanens kompetansemål i kroppsøving som knytter friluftsliv mer spesifikt inn på å

fremme et godt psykososialt miljø. Ved å trekke inn folkehelse og livsmestring, kjerneelementet «bevegelse og kroppslig læring», samt «opplæringens verdigrunnlag» kan friluftsliv i kroppsøving tenkes å være bidragsytende for et godt psykososialt miljø.

2.4 Tidligere forskning

Det er gjort lite forskning på bruken, effekten og elevenes opplevelse av friluftsliv i kroppsøving. Abelsen og Leirhaug (2017) fant i sin forskning: «[...]at foreliggende empirisk basert kunnskap om elevers opplevelser med friluftsliv i skolen er begrenset og ikke tillater å trekke syntetiserte slutninger» (s. 1). Lundhaug & Østrem (2016) peker også på at det til nå finnes «[...] lite forskningsformidling som dokumenterer arbeidsformer og innhold, og som svarer konkret på hva utendørs undervisningspraksiser gjør i en utdanningskontekst» (s. 12). Det er generelt blitt gjort lite forskning på friluftsliv i kroppsøving eller undervisningen generelt. Forskning som er blitt gjort på friluftsliv i skolen indikerer at praksis ikke er i sammenheng med det som virker å være intensjon til læreplanen, og slik at den operasjonaliserte læreplanen ikke samsvarer med den formaliserte (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 129). Det kan nevnes at det i de siste årene blitt gjort noen masteroppgaver innenfor friluftsliv i kroppsøving, med variert fokus som blant annet elevers erfaringer, innhold og gjennomføring.

Friluftsliv som aktivitet i kroppsøving og dets effekt på det psykososiale miljøet i skolen finnes det foreløpig lite eller ingen forskning på. Det er derfor både spennende, lærerikt og nyttig å se nærmere på dette. Det har ikke tidligere vært mulig å undersøke hvilke erfaringer de som nå er elever i VG3 på videregående har med friluftsliv i kroppsøving. Dette ettersom de er blant de første kullene på tredje året med ny læreplan (LK20) på videregående.

3.0 Teoretisk rammeverk

For å kunne besvare vår problemstilling: *Hvordan erfarer elever og faglærere at friluftsliv i kroppsøving påvirker det psykososiale miljøet i skolen?* vil vi i denne delen presentere relevante teoretiske perspektiver. Teoriene er valgt på bakgrunn av våre funn og de perspektiver vi har vurdert som hensiktsmessige i henhold til vår problemstilling, og faktorer skolen skal fremme for et godt og trygt psykososialt miljø i skolen. Opplæringslova (1998) §9A-2 gir føringer om at: «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring». Helse, trivsel og læring vil derfor være de teoretiske perspektivene vi bygger vårt rammeverk på. Teoriene vi har valgt, vil i all hovedsak omhandle kommunikasjon, anerkjennelse, mestring, fravær av stress og fellesskap.

Vi vil først gjøre rede for selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien er vesentlig i denne sammenheng fordi den setter søkelys på menneskers mulighet til å oppnå motivasjon gjennom følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det er nærliggende å tro at dette i skolesammenheng har forbindelseslinjer til trivsel og læring. Trivsel og læring anses som viktige faktorer for et godt psykososialt miljø i skolen. En annen viktig forutsetning for motivasjon, læring, god helse og trivsel, kan være mestringsfølelse. Vi ser det derfor som relevant å presentere ulike teoretiske perspektiver på mestring, og vi har valgt å legge vekt på mestringsforventning, anerkjennelse og sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturelt læringsperspektiv fokuserer også på læring knyttet opp mot betydningen av fellesskap. For å ta del i et fellesskap er det viktig med ferdigheter innenfor kommunikasjon. På bakgrunn av dette vil det også være relevant å presentere teori om kommunikasjon i relasjoner. Innenfor helseperspektivet har vi valgt teorier rundt naturens effekt på helse, og hvordan naturen kan være stressdempende.

3.1 Selvbestemmelsesteori

Edward Deci og Richard Ryan står bak selvbestemmelsesteorien (SDT). SDT kan brukes til å forklare sammenhengen mellom kontekst eller miljøet, og hvordan det kan stimulere til helse og trivsel hos mennesker (Helsedirektoratet, 2015). «Humans are, in their natural environments, amazingly curious and interested. From birth we exhibit a robust propensity to actively explore our physical environments and to take interest in and internalize practices from the social surroundings» (Deci & Ryan, 2016, s. 96).

Overstående sitat viser til menneskers iboende nysgjerrighet og interesse for omverdenen. Fra fødsel av har mennesker en sterk drivkraft til å utforske våre fysiske og sosiale omgivelser. Dette understreker viktigheten av utforskning og læring for menneskers utvikling. I vår oppgave vil det derfor være interessant å se hvordan teorien om SDT kan brukes for å forstå elevers utvikling og læring i friluftsliv i kroppsøving, i tillegg til hvordan utvikling og læring henger sammen med det psykososiale miljø. Deci & Ryan (2016) påpeker at den sosiale konteksten individet befinner seg i vil være med å skape eller hindre positive prosesser. Noe som igjen kan påvirke motivasjon og personlig vekst ulikt hos forskjellige mennesker. Selvbestemmelsesteorien legger vekt på at alle mennesker har tre ulike grunnleggende psykologiske behov: kompetanse, autonomi og tilhørighet. Alle behovene må være tilfredsstillt for at personlig vekst og utvikling hos individene skal være oppnåelig (Jakobsen et al., 2016, s. 280).

Kompetanse omhandler mestring og at vi som mennesker har et behov for å føle oss kompetente og kjenne at vi lykkes med løse sammensatte og utfordrende oppgaver. I et kroppsøvingperspektiv kan dette for eksempel være å tenne bål, pakke sekk eller å gjennomføre en tur med navigasjon etter kart og kompass som friluftslivsaktiviteter.

Autonomi viser til viktigheten av at mennesker trenger å kjenne på kontroll over eget liv, være initiativtakere, samt ta egne valg. For elever kan dette erfares i friluftsliv og kroppsøving, fordi eleven kan få mulighet til å medvirke i valg av innhold for undervisningen. Deltagelse i planleggingen kan også virke motiverende for elevene, ettersom de kan velge innhold etter egne preferanser og interesser.

Tilhørighet retter seg inn mot behovet mennesker har for å oppleve livet i en meningsfull sammenheng. Etablering av relasjoner til andre mennesker basert på tillit og gjensidig respekt, samt å føle tilknytning til andre mennesker er sentralt (Jakobsen et al., 2016, s. 280).

Friluftsliv i kroppsøving gjennomføres ikke individuelt, men i et klassefelleskap. Fellesskap er et komplekst spill mellom mennesker. Med utgangspunkt i det norske språk, så finnes det flere ord som overlapper «felleskap» og på denne måten peker på ulike sider ved det å være i et fellesskap. Dette kan ifølge Tjora (2018) for eksempel være samhold, samkvem og samhörighet som beskriver *hva* mennesker gjør sammen, *hvordan* de holder sammen og *hvordan* det er å høre sammen. Østerberg (1993) peker også på av betydningen av fellesskap

og viser til fellesskap som samfunnets mest fundamentale byggestein. «Samfunnet, det kollektive liv, er en kraftig kilde til liv, den som står utenfor fellesskapet, risikerer å forkomme og gå til grunne» (Østerberg, 1993, s 137, sitert i Tjora, 2018, s. 17). Tjora (2018) viser til at fellesskap oppstår og endres i sosiale samspill mellom mennesker og at det er i disse situasjonene det oppstår grenser mellom hvem som er *utenfor* og hvem som er *innenfor* fellesskapet. Å være *innenfor* fellesskapet kan ifølge Karlsson & Borg (2013) knyttes til livsmestring, da de mener at sosiale fellesskap er avgjørende for livskvalitet og opplevelse av helhetlig tilfredshet. Det vil derfor være viktig at klasse miljøet og relasjonene mellom elevene, men også mellom lærer og elever, bygger på trygghet og respekt. Opplevelse av trivsel vil bli svekket, dersom tilfredsstillende av nevnte grunnleggende psykologiske behov trues (Helsedirektoratet, 2015).

Skolen har mulighet til å legge til rette for disse behovene og gjennom dette sikre optimal utvikling i skolehverdagen ved at elevene føler seg kompetente, opplever seg som initiativtakere i eget liv og kjenner på tilhørighet. Det forutsetter et læringsmiljø basert på sosial støtte fra lærer til elev og elevene imellom, elevenes tro på egen mestring i skolehverdagen, samt grad av motivasjon elevene har for læring (Helsedirektoratet, 2015).

Det skilles mellom indre, ytre og autonom motivasjon i selvbestemmelsesteorien. Ytre motivasjon tar for seg forsterkning og belønning eller målet om å unngå straff og sanksjoner. For at motivasjonen skal komme «innenfra» må den være fri fra ytre press, samt baseres på at aktiviteten eller det vi gjør gir følelse av glede og tilfredshet. Autonom motivasjon er når handlingen er så internalisert i oss at det gjøres automatisk, og gir følelse av viktighet og at det er meningsfullt (Jakobsen et al., 2016, s. 283–284). Et eksempel på dette er: En elev som har drevet med friluftslivsaktivitet hele livet av egen vilje og glede, og har hatt full råderett over hvor, når og hva som skal gjøres, er drevet av indre motivasjon. Eleven kan ta med seg den indre motivasjonen inn i undervisningen av friluftsliv i kroppsøving. En elev som går på videregående skole og blir styrt av, samt påvirket til, å gjennomføre friluftaktiviteter med fokus på å få gode karakterer i stedet for å bedrive friluftsliv fordi det gir personen glede, er styrt av en ytre motivasjon. En elev som gjennom undervisning i friluftsliv i kroppsøving opplever å finne et driv til å gjøre friluftaktiviteter kan bli drevet av autonom ytre motivasjon. Dette gjennom at eleven muligens ikke opplever at friluftsliv i kroppsøving gir noen belønning i seg selv, eller gir hen glede, men ved at eleven har internalisert friluftslivets mulige verdier og fordeler. Indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er det som lærere i

skolen bør prøve å bygge opp og utvikle (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). «Det er nær sammenheng mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon» (Jakobsen et al., 2016, s. 281). Det vil si jo mer kompetanse, jo større er sannsynligheten for indre motivasjon og motsatt. Deci & Ryan (2016) hevder at individet må ha en opplevelse av at det er mulig å påvirke resultatet, for at det skal være mulig å påvirke den indre motivasjonen. Det er derfor nærliggende å tenke at man gjennom å få mer kunnskap om, og erfaringer med, friluftaktiviteter vil kunne jobbe mot å bygge og utvikle den indre motivasjonen. I tillegg er det viktig at elevene får medvirke i undervisningen, for eksempel være med å bestemme hvilke friluftaktiviteter som skal gjøres. Grad av motivasjon er også knyttet opp mot individets tro på egen mestring da mestringsforventningen har stor betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Teorien om self-efficacy, eller mestringsforventning, utdyper dette.

3.2 Mestring

3.2.1 Mestringsforventning

Albert Banduras teori om mestringsforventning bygger på individets læring, og hvordan dette skjer i nært samspill med sosiale omgivelser. Teorien om tro på egen mestring og selvbestemmelsesteorien «er komplementære [...] som vektlegger ulike sider av menneskets læring, selvverd og psykiske helse» (Jordet, 2020, s. 300). Banduras mestringsteori tar for seg troen på egen evne til å mestre, og at denne troen, samt mulighet for kontroll, vil føre til større sjans for å kunne ta vare på egen helse. Mestringstro kan konkret handle om hvordan vedkommende ser på sine muligheter og egne evner til å gjennomføre og mestre ulike situasjoner og oppgaver i livet (Jordet, 2020, s. 300). Dette kan for eksempel knyttes til å gjennomføre en eksplisitt øvelse i kroppsøvningsundervisningen og friluftsliv som å tenne et bål. Elevenes forventning om å klare eller ikke klare og tenne bålet er et eksempel på mestringsforventning.

Forventning om egen mestring er sterkt forbundet med hva individet forventer som konsekvens av handlingen som utføres. Det kan for eksempel være knyttet til negative eller positive reaksjoner og respons fra lærer eller medelever på en presentasjon eller utførelse av øvelse. Hva eleven forventer av reaksjon, vil spille en stor rolle med tanke på mestringstroen til vedkommende. Motivasjon, atferd og tanker blir også påvirket av mestringstro (Bandura, 1997). Videre viser Jordet (2020) til at den tiltro individet selv har til å mestre oppgaver spiller en sentral rolle i menneskers fysiske og psykiske helse. Ved at individet mestrer en gitt

oppgave, slipper samtidig vedkommende den psykiske belastningen som for eksempel stress, som forbindes med å ikke mestre en forventet oppgave, og en kan i større grad kjenne på selvtillit (Jordet, 2020, s. 302). Dette kan for eksempel ses i sammenheng med hvilken innstilling og forventning elever kan ha i forkant av en oppgave i friluftsliv i en kroppsøvingstime: En gruppe elever har fått i oppgave å fyre bål i en undervisningstime med friluftsliv i kroppsøving. En av elevene har kanskje prøvd dette før, men har ikke fått til. Denne eleven vil da muligens gå inn i oppgaven med en tro på, og forventning om, at hen ikke kommer til å mestre å få fyr på bålet. Eleven forteller andre elever om hvor vanskelig dette er, slik at de som ikke har prøvd før også kanskje går inn med en lav forventning og mestringstro på at de vil få dette til. Lærer og medelever kan bidra til å forsterke eller betrygge, forventningen og mestringstroen. Videre kan en annen elev som klart å tenne bål mange ganger, og med dette har større tro og har selvtillit på at de skal få det til, spre en positiv forventning. Ved at elevene klarer den gitte oppgaven å fyre et bål, kan de oppleve selvtillit og mer tro på egen mestring neste gang. Det kan derfor være viktig at medelever og faglærer også bistår, veileder og gir støtte underveis, slik at elevene slipper den psykiske belastningen av å ikke klare den gitte oppgaven for å fremme elevenes fysiske og psykiske helse, trivsel og læring.

Bandura påpeker at sosiale kontekster, som for eksempel skolen og relasjonen mellom lærer og elev, eller elevene imellom, er sentrale elementer som kan forsterke eller forminske individets tro på mestring av en ny oppgave (Jordet, 2020, s. 302). I tillegg til å påvirke individets tro på egen mestring, kan også Banduras teori knyttes til anerkjennelse.

Anerkjennelse fra både en selv, og fra andre, kan spille en viktig rolle i utviklingen av mestringstro. For vår oppgave vil dette blant annet være knyttet til elevers opplevelse av anerkjennelse for sine ferdigheter, innsats og prestasjoner gjennom friluftsliv i kroppsøving, og kan sees i sammenheng med tro på egne evner, samt øke elevenes motivasjon til læring og utvikling. Samtidig vil det være viktig å fremheve sammenhengen mellom anerkjennelse i forbindelse med tilhørighet og fellesskap, og hvordan dette også kan påvirke elevenes mestringstro, motivasjon, trivsel og utvikling.

3.2.2 Anerkjennelse

Behovet for og betydningen av anerkjennelse er tett forbundet med individers utvikling. Dette baserer seg på teorier om at mennesker er sosiale og har et iboende ønske og behov for å kommunisere med omgivelsene. Følelser av maktløshet og frustrasjon kan oppstå, dersom mennesker ikke lykkes med denne kommunikasjonen (Thrana, 2008, s. 24–25).

Den tyske filosofen Axel Honneth mener at kommunikasjon preget av anerkjennelse vil resultere i at mennesker vil føle seg sett og forstått. Samtidig viser Honneth til at behovet for anerkjennelse er knyttet til egen verdighet og er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Fravær av anerkjennelse vil kunne påvirke den enkeltes forståelse av seg selv og ulike muligheter for selvrealisering. Anerkjennelse fra andre er derfor essensielt for utvikling av et godt selvbilde hos mennesker (Ellingsen et al., 2014, s. 120).

I vår oppgave vil det være hensiktsmessig å tilpasse Honneths teori om anerkjennelse til en utdanningskontekst og til pedagogiske perspektiver. Kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting er tre ulike komponenter som alle må være til stede for at elever skal kunne føle seg anerkjent og verdsatt, samt «[...] bidra til elevenes danning av positivt selvforhold, selvverd og identitetsoppfatning» (Moen & Jordet, 2023, s. 147). Spisset inn mot friluftsliv i kroppsøving så må anerkjennelse i form av kjærlighet ved at eleven erfarer omsorg og etablering av nære og gode relasjoner være på plass. Eleven kan oppleve at hens rettigheter blir ivaretatt gjennom faglig konkretisering av opplæring og læreplanen i kroppsøving, samt behandling som et likeverdig subjekt med andre elever og faglærer. Anerkjennelse kan også gjøre seg gjeldende gjennom sosial verdsetting ved at eleven erfarer et fag, en undervisningspraksis, tematikk og fellesskap som gir plass til elevenes prestasjoner og ferdigheter.

Anerkjennelse kan gjennom dette knyttes til læringsprosesser i et større fellesskap. Sosiokulturell læringsteori er en pedagogisk tilnærming som vektlegger nettopp samhandling, deltagelse og utvikling i fellesskap, hvor samarbeid og dialog er viktige faktorer. Vi vil derfor kort presentere kjernen i sosiokulturell læringsteori.

3.2.3 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori fokuserer på at læring skjer i en sosial kontekst. «[...] læring kan forstås som en sosial prosess, fordi det ikke skjer noen læring uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene, enten dette er i skolestua eller i venneflokken» (Imsen, 2020, s. 191).

Vygotsky mente at: «[...] all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet» (Imsen, 2020, s. 196). Et sentralt poeng er at utviklingen skjer når barnet går fra å gjøre noe sammen med andre, til å mestre det alene. Utviklingen framtrer ved dette to ganger og på to plan, først sosialt, deretter psykologisk og individuelt. Utgangspunktet er ikke det

enkelte individet, men det sosiale fellesskapet individet tar del i (Imsen, 2020, s. 375). Dette illustreres gjennom Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Teorien baserer seg på at individet er kapabelt til å utføre handlinger sammen med andre før det kan utføre handlinger alene. Utvikling foregår i det sosiale fellesskapet før det kan forekomme individuelt. Figuren under illustrer nettopp dette og viser hvordan en elev, i for eksempel en friluftaktivitet som bålbygging i kroppsøving, er i stand til å utføre handlingen eller oppgaven i samspill med andre før de er i stand til å utføre den på egen hånd.



Figur 1: Proksimal utviklingszone (gjengitt fra Imsen, 2020, s. 200).

Figur 1 viser «den proksimale utviklingssonen» og illustrerer hvordan individet kan utvikle seg ved å gjennomføre noe med støtte fra en lærer eller medelev som har større kunnskaper og ferdigheter om oppgaven enn en selv. Deretter kan individet senere mestre på egen hånd. Dette kan knyttes opp til utvikling av ferdigheter og også vise til hvordan mennesker kan havne i «flow». Mennesker som opplever «flow», mister følelsen av tid og sted, kan glemme problemer, føler seg kompetente og opplever en følelse av harmoni med omgivelsene. «Koncentrationen er så intens, at der ikke er noen oppmerksomhet til overs til at tenke på noget uvedkommende eller bekymre sig om problemer. Bevisstheden om selvet forsvinder, og tidsfølelsen ændres» (Csikszentmihalyi, 2008, s. 85). Ifølge Csikszentmihalyi (2008) vil en person som mestrer å oppnå «flow» og oppnår balanse mellom ferdigheter og utfordringer, være i harmoni med verden. Et vesentlig poeng i flow-teorien, er et holistisk syn. Det er ikke kroppen alene som fremkaller «flow» gjennom bevegelser, men hodet og følelsene er alltid med (Csikszentmihalyi, 2008, s. 111). Dette kan ses i sammenheng med at elever kan oppnå «flow» ved friluftaktiviteter hvor utfordringene passer til deres ferdigheter.

For eksempel vil det å gå tur være noe de fleste klarer, og det kan tenkes at elever vil kunne oppnå «flow» ved å komme inn i en rytme og takt. På den måten kan man heller ta innover seg omgivelsene og dem rundt, fremfor å måtte være utenfor komfortsonen og å måtte fokusere på å prestere.

Et annet viktig poeng i Vygotskys teorier er betydningen av språket. Det er det viktigste redskapet mennesker har til å tilegne seg kunnskap, og sosialiseres inn i menneskelige fellesskap. Måten språk blir brukt som redskap varierer i ulike livsfaser. Fra hvordan spedbarnet kommuniserer uten ord, men med mimikk og øyekontakt, til utvikling av «indre og «ytre» kommunikasjon. Indre kommunikasjon definerer det individet tenker og intellektuell utvikling, mens den ytre kommunikasjonen gir rom for sosial kommunikasjon (Imsen, 2020, s. 198). Det er ikke bare Vygotsky som framhever språk og kommunikasjon. I denne oppgaven er det først og fremst kommunikasjon mellom mennesker, og i relasjonen mellom lærer og elev, vi finner mest relevant å greie ut om. Kommunikasjon og relasjon må ses i sammenheng, og er gjensidig avhengige: «Når vi snakker om relasjoner, snakker vi alltid om kommunikasjon, og når vi snakker om kommunikasjon handler det alltid om relasjoner» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 29). Det blir derfor naturlig at kommunikasjons- og relasjonsteori presenteres samlet.

3.3 Kommunikasjon i relasjoner

Det foreligger mange ulike teorier, forståelser, begreper og definisjoner av kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 23). En relasjon mellom elev og lærer kan bli sett på som en «toleddet relasjon». Her betrakter læreren eleven som et objekt, og læreren er opptatt av «saken» hen selv skal formidle. En «toleddet relasjon» kan innenfor kommunikasjonsteori knyttes til det man beskriver som transmisjonsmodellen. Transmisjonsmodellen kan forenklet sammenlignes med en monolog hvor kommunikasjonen foregår lineært. Fokuset er informasjonen som overføres der man har en «sender» og «mottaker». Denne kommunikasjonsformen skjer i klasserommet når en lærer gir beskjeder til en klasse uten invitasjon til videre forhandling eller samhandling. Denne måten å kommunisere på kjennetegnes i tillegg av makt. Subjektet (lærer) viser gjennom sin oppmerksomhet rettet mot «saken» (objektet) sin maktposisjon over eleven. Dette kan være kunnskapsoverføring der læreren er aktiv, og eleven er passiv. Slik kommunikasjon så man oftest i klasserommet før i tiden (Jensen & Ulleberg, 2019).

En annen mulig relasjonen mellom lærer og elev kan sees i lys av en triadisk modell. En triadisk modell beskriver sammenhengen og relasjonen eleven, læreren og faget har som en helhet. Som lærer har man en relasjon til hver enkelt elev, lærer har en relasjon til faget, eleven til læreren og eleven til faget. Relasjonene utvikles gjennom kommunikasjon, og det kommuniseres om både innhold og forhold (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 57-58). En utvidelse av denne modellen kan vi kalle «den treledda relasjon» beskrevet av Hans Skjervheim (2002). Denne modellen går mye ut på det samme, men slik vi har tolket det, oppleves man i større grad som mer likeverdige deltakere i en samtale. Det utvikles et subjekt-subjekt-forhold, hvor man utforsker en felles sak. Begge parter viser interesse og er derfor aktører på lik linje i samtalen rundt saken (Ulleberg, 2020, s. 58). For å eksemplifisere kan vi igjen trekke frem å tenne bål i fellesskap. Ved at læreren viser interesse, utforsker og samarbeider sammen med eleven, og i fellesskap jobber med å tenne bålet, kan vi få et subjekt – subjekt – forhold. Dette er i motsetning til en «toleddet relasjon» hvor man er mer opptatt av hva man selv vil formidle og dermed gjør en objektivisering av eleven. Her ville læreren i eksemplet over kun vist elevene hvordan man tenner bålet og gjort det for dem.

Kommunikasjonen i en treleddet relasjon kan knyttes opp mot transaksjonsmodellen. I transaksjonsmodellen ser man på kommunikasjonen som en dialog. Dette kalles også en «sirkulærmodell» da det tar utgangspunkt i at begge (ev. alle) parter deltar og er i samhandling eller eventuell forhandling. Dette anses for å være idealet i en kommunikasjonshandling (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 23-24). Læreren dikterer ikke hvordan alt skal gjøres, men inviterer elevene til å delta i en dialog om innhold i friluftslivundervisningen. Kommunikasjonen inviterer til elevenes forhandling om hva og hvordan ting skal foregå. Slik kan elevene oppleve autonomi og en mer likeverdig relasjon. «[...] det å betrakte en annen som en likeverdig, likevitende person i stedet for en som skal observeres og vurderes, er den eneste måten å være i genuin dialog på» (Skjervheim 1976, sitert i (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 232). På denne måten kan det derfor være viktig i relasjonen mellom elev og lærer å få til en maktutjevne opplevelse, som bygger på et likeverdig perspektiv. Kommunikasjonen og relasjonen mellom elev og lærer vil vi påstå blir påvirket av maktforholdet dem imellom.

Makt kan beskrives som: «evnen eller veien til å nå sine mål eller ha autoritet eller myndighet over noe» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 200). I skolen har læreren en makt over elevene. Læreren og eleven kan ha det vi kan kalle for en «asymmetrisk relasjon» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 421). Det er ikke en maktbalanse i relasjonen, og det kan derfor tenkes at lærer og

elev ikke blir sett på som likeverdige. Læreren skal sette karakter, har mer kunnskap, de bestemmer hva som skal gjøres, kan gi elevene «straff» eller har mulighet til å gi anmerkninger basert på eget skjønn. «Læreren har mye av makten i skolen. Det er læreren som leder arbeidet, som håndhever reglene, vurderingssystemet og straffemetodene» (Imsen, 2020, s. 462). Det er viktig å være bevisst asymmetrien i relasjonen på en slik måte at det bidrar til en mer gjensidig og likeverdig relasjon (Öhman, 2016, s. 77). Dette kan være utfordrende da eleven skal observeres og vurderes for karakter i videregående.

Selv om eleven skal observeres og vurderes av faglæreren på videregående kan det å innta en mer veiledende rolle være hensiktsmessig for læreren i læringssituasjoner. En utvidelse av denne type holdning som Skjervheim (1976) viser til, kan vi kalle å innta en ikke-vitende posisjon. Anderson og Goolishian (1992, sitert i Jensen & Ulleberg, 2019, s. 233) presenterer ideen om det vi kan kalle for en ikke-vitende posisjon. Den er hovedsakelig utarbeidet for terapeutisk arbeid, men kan også relateres til andre profesjonelle sammenhenger som innebærer samtaler. I en ikke-vitende posisjon vil profesjonsutøveren holde tilbake mulige løsninger og egne forslag til løsninger, og lar den andre få ta i bruk sine kunnskaper, muligheter og ressurser. «Ved at læreren inntar en ikke-vitende posisjon kan det bidra til at barna utvikler en undrende og nysgjerrig holdning til kunnskap, faglig spørsmål, og til samarbeid og arbeidsmåter» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 235). På denne måten kan et utforskende fellesskap utvikles, og en slik holdning kan også knyttes til en anerkjennende væremåte (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 235). En ikke-vitende posisjon kan ses i sammenheng med det Hundeide refererer til som kjernen i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori:

Ifølge Vygotsky-tradisjonen (Vygotsky 1978) er den viktigste læringen i menneskets liv den som skjer i samhandling med viktige andre – det er den sosialt assisterte læringen der viktige andre, som allerede er kompetente deltagere i det voksne kulturelle fellesskapet, veileder og understøtter barnets utvikling inn i samme fellesskap (Hundeide, 2003, s. 62).

I praksis kan dette bety at en faglærer som gjennomfører undervisning i friluftsliv i kroppsøving ikke nødvendigvis skal gi løsningen med en gang, eller gjøre oppgaven for elevene. I stedet tar faglæreren et steg tilbake, lar elevene prøve og feile. For eksempel gjennom en oppgave om å fyre bål. Faglæreren lar elevene selv prøve først og bruke sine forkunnskaper. Om de sliter med å tenne opp, kan faglæreren stille spørsmål som: «Hvorfor

vil det ikke ta fyr?» og «Hva er viktig for at et bål skal ta fyr? Hva trenger vi?». Slik kan man jobbe for å få et utforskende fellesskap hvor både elever og faglærer involveres.

Makt kommer ikke bare til syne mellom elev og lærer. Vi synes det er viktig å presisere at det også finnes makt i elevfellesskapet. Imsen (2020) uttaler at elevene også har makt, og noen har mer makt enn andre. Elevene har sine roller i det sosiale systemet som kan utspille seg i en klasse. Noen blir sett på som ledere, mens de som ikke er det, må tilpasse seg. Imsen (2020) refererer til sosiologen Erving Goffmann som har utviklet en teori om hvordan det sosiale samværet kan utspille seg som et rollespill. Her vises det til at en makthaver kan ses på som en regissør som «trekker i trådene» og bestemmer hva de andre skal gjøre, eller eventuelt ikke gjøre (s. 475). Det å innta en rolle som «regissør» kan gjelde både elever og lærere.

«Elever som har mest kompetanse, kan ubevisst etablere en maktrelasjon der de tar en lederrolle» (Østrem, 2021, s. 28). I et slikt tilfelle er det lurt at læreren er bevisst på at alle får mulighet til å utvikle seg og ta del i praksisfellesskapet (Østrem, 2021, s. 28). I friluftsliv i kroppsøving kan det være at noen elever har mer kunnskap og erfaring rundt friluftsliv enn andre, og at disse tar en lederrolle. For eksempel ved en oppgave om å tenne et bål. En elev som kan dette og har gjort dette mange ganger før kan muligens ta styringen og innta en lederrolle ved å fyre bålet. Det kan være en enkel løsning for dem som ikke kan å fyre et bål ved og slippe å måtte prøve, og eventuelt feile. Samtidig kan det være fint for den som kan å fyre bål, hen får vist seg frem og kan oppnå status i gruppa. De andre elevene lærer imidlertid kanskje ikke å fyre bål ved at noen andre gjør det, og ikke får ta del i det praktiske arbeidet. Læreren bør derfor bidra til at alle får prøve.

Til nå har vi løftet frem teorier og perspektiver som kan påvirke følelse av mestring og utvikling hos individer, og i vårt tilfelle hos elever i videregående skole. Teoriene tar for seg betydningen av å tilhøre et fellesskap bygget på trygghet og tillit, samt ferdigheter til å være en aktiv aktør i et sosialt fellesskap. Ved at faglæreren inntar en mer veiledende og likeverdig rolle og tilrettelegger for et utforskende fellesskap, kan man muligens få eleven til å oppleve seg mindre observert og vurdert. På denne måten kan man også skape mindre stress og press rundt for eksempel vurdering i faget. Videre i oppgaven vil vi se på noen teoretiske perspektiver på hvordan friluftsliv i kroppsøving kan tenkes å være en stressdempende arena. Vi vil derfor legge frem teori om hvordan friluftsliv og natur kan fremme helse i skolen.

3.4 Naturen som stressreducerende arena

Naturen beskrives av Cronon (1996) som «an island in the polluted sea of urban-industrial modernity, the one place we can turn for escape from our own too-muchness» (s. 7). Sitatet viser til naturen som et sted som gir mulighet til å unnsnippe den moderne industrielle verdenen. Naturen beskrives som en isolert øy, der mennesker også kan få muligheten til å unnsnippe «seg selv», noe som kan tolkes som et sted med ro og fred fra den travle og stressende hverdagen vi lever i. Kaplan & Kaplan (1989) omtaler stress som en reaksjon på opplevd fare eller utfordring som ikke virker overkommelig (s. 178). I kroppsøving kan dette for eksempel være og skulle gjennomføre en spesifikk øvelse som eleven tror er umulig å mestre. Dette kan føre til stressreaksjon, som kan gjøre seg gjeldende både psykisk og fysisk. Videre viser Kaplan & Kaplan (1989) til at naturen kan virke stressreducerende for mennesker og dermed ha positiv innvirkning på helsen. Friluftsliv i kroppsøvingsundervisning gjennomføres utendørs i natur og nærmiljø. På denne måten kan samme stressreducerende effekt være mulig å oppnå gjennom friluftsliv i kroppsøving.

Ulrich (1983) og Kaplan & Kaplan (1989) viser til en meget sannsynlig positiv helseeffekt når mennesker er i kontakt med naturen, ettersom mennesker er biologisk disponert for å oppleve restitusjon på steder vi føler oss trygge, og ikke urbane menneskeskaptede settinger (Ulrich, 1983). Dette sammenfaller med Wilsons teori om *Biophilia*, som betyr kjærlighet for liv og omhandler at vi som mennesker har i over 90 % av vår tid på kloden levd som jegere og sankere. Dette kan ikke bagatelliseres og fører til en naturlig tilhørighet til naturen (Miljøverndepartementet, 2009, s. 18). Bruk av naturen i skolesammenheng kan derfor oppleves naturlig og nyttig.

Det moderne samfunnet fremkaller flere situasjoner som mennesker kan oppfatte som faretruende og såkalte «fight» eller «flight» situasjoner. Dette kan ses på som om mennesket til tider er i beredskap. En slik beredskap vil være hensiktsmessig i akutte situasjoner, men over lengre tid vil denne stressbelastningen virke skadende for individet. Nevnte forklaringsmodell refereres til som *Stress reduction theory* (SRT), og viser videre til naturen som stresslindrende (Fernee et al., 2023, s. 49). *Attention restoration theory* (ART) er en annen relevant forklaringsmodell som er tett knyttet opp mot SRT (Kaplan & Kaplan, 1989). Til forskjell fra SRT viser ikke ART til at omgivelsene er stressreducerende i seg selv, men at det kreves en viss oppmerksomhet fra individet for å oppleve fravær av stress (Fernee et al., 2023, s. 49). Teorien omhandler to ulike typer oppmerksomhet. Rettet, eller styrt,

oppmerksomhet («direct attention») og spontan oppmerksomhet («involuntary attention»). Den rettede oppmerksomheten avviser for eksempel forstyrrende elementer som støy, sorterer og bearbeider, som for eksempel planlegging av hverdag, arbeidsoppgaver, nyhetsoppdateringer og lignende. Menneskers kapasitet til dette er ganske lav, ettersom det stilles høye krav til kognitiv kontroll, noe som fører til at kroppen raskt blir utmattet og kan resultere i tretthet og konsentrasjonsvansker (Ferneer et al., 2023, s. 50). Elever i skolen kan tenkes å måtte «styre» oppmerksomheten i stor grad, fordi de har oppgaver og ulike aktiviteter som gjøres i skolen. Det kan være undervisning de skal følge med på, lese, skrive oppgaver, jobbe med gruppeoppgaver, osv. De må stenge ute andre distraksjoner for å kunne fokusere på det de «skal». Den spontane oppmerksomheten viser til det motsatte og at den krever verken energi eller anstrengelse, men gir mulighet for avkobling og «ladning av batterier». Her er det i større grad et mål om å ta inn det som skjer rundt seg. Ved opphold i naturen tas denne i bruk (Miljøverndepartementet, 2009, s. 19; Ferneer et al., 2023, s. 50). For eksempel kan det tenkes at dette kommer til syne ved at oppmerksomheten er spontant rettet mot bålet som flammer vilt, og flagrer vakkert, og stadig endrer seg.

Conditioned restoration theory (CRT) er en annen teori som gjør seg gjeldende i foreliggende sammenheng. Teorien tar for seg «[...] mekanismene som ligger til grunn for de oppdagende effektene naturen kan gi, i form av oppladning av batteriene våre [...] de kognitive, affektive og fysiologiske mekanismene som forklarer hvordan naturen gir restaurering og oppladning» (Ferneer et al., 2023, s. 50). Hvordan naturen kan gi restaurering og oppladning kommer ikke tydelig nok frem i SRT og ART. CRT tar høyde for at stressreduksjon kan skje etter opphold i naturen, dersom personen har erfart det tidligere (Ferneer et al., 2023, s. 51). På denne måten kan skolen legge til rette for at eksponering for naturen, slik at elevene ved en senere anledning kan oppleve de samme stressreducerende følelsene.

4.0 Metode

I empirisk forskning er det en sentral del å gjøre rede for hvordan vi har samlet inn, analysert og tolket data. En slik åpenhet og systematikk er vesentlig for å sikre at gjennomførelsen er gjort på en tilfredsstillende måte (Johannessen et al., 2021). Vi ønsker at vårt masterprosjekt skal være så transparent som mulig og vil derfor vise til drøftingene av våre valg underveis. I denne delen presenteres vårt valg av kvalitativ metode, teoretisk perspektiv, samt beskrivelse av innsamlingsstrategiene våre og hvordan forskningsintervjuet ble gjennomført. Herunder vil vi gå inn på utvalgsprosessen og hvordan informantene ble rekruttert, samt beskrive utformingen av intervjuguider og hvordan dataene ble innhentet. Videre gis en nærmere forklaring på transkripsjonsarbeidet og analyseprosessen. Avslutningsvis gjøres en kort vurdering av vår studie med tanke på validitet, reliabilitet, objektivitet samt etiske refleksjoner.

4.1 Valg av metode og vitenskapsteoretisk forankring

4.1.1 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det flere måter å gå frem på for å få samlet inn data. Her er det naturlig å skille mellom to ulike tilnærminger; kvantitativ og kvalitativ. Kvalitativ data preges av fortolkning av data, og en nærhet til dem man studerer. Det er et ofte et mindre utvalg og det er derfor mulig å gå mer i dybden av fenomenet som undersøkes. En kvalitativ tilnærming kan være hensiktsmessig når man skal undersøke fenomener det er gjort lite forskning på, og som man ikke kjenner noe særlig til fra før (Johannessen et al., 2021, s. 23). Problemstilling og valg av tema er avgjørende for valg av tilnærming og vår teoretisk forankring. I vår problemstilling er vi ute etter *erfaringer*, og hvilke fenomener disse kan uttrykke. «En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener» (Thagaard, 2018, s. 11). En kvalitativ tilnærming egnet seg ettersom vi undersøkte elevenes og faglærers subjektive opplevelser og erfaringer. «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (Thagaard, 2018, s. 89). Intervju var derfor et naturlig valg for vår studie. Videre har vi valgt å bruke gruppeintervju og individuelt intervju som metode. Vi ønsket som nevnt enkeltpersoners erfaringer og opplevelser rundt friluftsliv i kroppsøving, og hva de kan gi oss av informasjon om påvirkning på det psykososiale miljøet. Et fenomenologisk vitenskapssyn ble derfor et naturlig valg for vår forskning.

4.1.2. Fenomenologi – «Å forstå verden gjennom menneskene»

Vår studie er fenomenologisk forankret ettersom vi ønsket å undersøke den enkelte elevs og faglærers subjektive opplevelser og erfaringer omkring friluftsliv i kroppsøving, samt finne ut hvordan friluftsliv i kroppsøving kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen.

Fenomenologi er «[...] læren om det innlysende, eller som man gjerne sier: det som viser seg ved seg selv for mennesket» (Nyeng, 2012, s. 33). Edmund Husserl er kjent som grunnleggeren av fenomenologien hvor hovedfokuset lå på bevissthet og opplevelse. Husserl peker på at menneskelig erfaring er utgangspunktet for kunnskap (Thomassen, 2006, s. 83). Senere har fenomenologien blitt videreutviklet av filosofer som Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty, med vekt på inndragning av «[...] hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Et fenomenologisk syn på forskning og vitenskap vil legge vekt på at også våre kroppslige erfaringer med fenomener er grunnlaget for vitenskap. Hvilke erfaringer man har med den hverdagslige virkeligheten er det som gir mening til forskningsbasert kunnskap. Videre er fenomenologisk forskning preget av at man ønsker å komme så nær den andre som mulig og gjøre en objektiv beskrivelse av personens erfaringer, men samtidig ønsker å finne det bakenforliggende i beskrivelsene (Nyeng, 2012, s. 34). Fenomenologien er opptatt av å forstå omverden ut fra de personene som studeres, og at man slik oppfatter realiteten (Thagaard, 2018, s. 36). Innenfor fenomenologiske studier vil man se på hvilke fellestrekk som kommer til uttrykk gjennom erfaringer. Disse kan videre gi oss en generell forståelse av fenomenet som vi studerer (Thagaard, 2018, s. 36).

Vi har rettet fokuset mot friluftsliv i kroppsøving som et fenomen, og hvordan elevene og faglærer erfarer og opplever fenomenet friluftsliv i kroppsøving. Valget av et fenomenologisk perspektiv betyr at vi ønsket å komme nær elever og faglærere for å søke deres subjektive erfaringer med friluftsliv i kroppsøving, og å finne eventuelle felles trekk rettet mot det psykososiale miljøet.

Videre ønsket vi ikke å bare gjenskape det de beskriver, men å komme bak deres beskrivelser for å få frem hva de subjektive erfaringene hviler på. Ved at vi benyttet oss av fenomenologi som vitenskapssyn rettet vi fokuset mot å beskrive hvordan vi oppfattet og tolket elevenes og faglæreres egne perspektiver, erfaringer og forståelse av fenomenet. Fenomener kan erfares og forstås ulikt fra individ til individ på grunn av ulik bakgrunn og forskjellige interesser

(Johannessen et al., 2021, s. 166). Rettet inn mot vår oppgave vil derfor også elever i videregående skole, og faglærere, forstå og erfare fenomenet friluftsliv i kroppsøving ulikt.

Innenfor fenomenologien trekkes det frem at forskerens forforståelser vil påvirke eller være utgangspunkt for forskningen.

4.1.3 Forforståelse

Med forforståelser menes for eksempel tidligere erfaringer og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 36). Vår forforståelse er preget av at vi begge har jobbet som kroppsøvingslærere i flere år, og er i tillegg glade i å benytte oss av friluftslivsaktiviteter på fritiden. Vi har selv erfart, og setter pris på, det å være ute og bedrive friluftsliv på egenhånd. Vi verdsetter følelsen av frihet og føler at friluftsliv gir oss gode rekreasjonsmuligheter. Til daglig jobber vi som lærere ved idrettsfag på videregående skole. Elevene på denne studieretningen har mye mer friluftsliv enn ved studiespesialiserende. Her har vi opplevd at friluftsliv har hatt en stor betydning for elevene, og det sosiale miljøet i de ulike klassene. Gjennom våre år som lærere har vi til stadighet opplevd at friluftsliv ikke blir prioritert i ordinær undervisning i kroppsøving. Årsaken til dette opplever vi som sammensatt, men at det kan i korte trekk handle om rammer, prioritering fra ledelse og kunnskap. Vi ønsker at friluftsliv skal få en sterkere posisjon i kroppsøvingsfaget i tråd med læreplanen. Det kan, etter vår mening, være nødvendig å prioritere økt tidsbruk på gjennomføring av friluftsliv, ettersom friluftsliv omfatter mye mer enn bare «friluftslivsferdighetene». Sosiale ferdigheter, anerkjennelse, tilhørighet og mestringsfølelse er alle faktorer som kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen i en positiv retning, og fra vårt ståsted mener vi at friluftsliv i kroppsøving er en velegnet aktivitet i dette arbeidet.

En forsker vil være farget av sin forforståelse, og det er også nødvendig i søken på å forstå virkeligheten. Vår forforståelse vil være våre kunnskaper og oppfatninger vi har opparbeidet oss gjennom tidligere erfaringer. Forforståelsen blir benyttet til å gjøre en tolkning av det som skjer rundt oss, enten bevisst eller ubevisst. Det er viktig at vi som forskere er bevisst vår forforståelse, og hvordan den kan prege vår studie og undersøkelse (Johannessen et al., 2021, s. 26). Eksempelvis kan dette spesielt gjelde utvalg og tolking av data i vår studie. På denne måten kan vi ha en forventning om at vi ville finne funn som tilsa at friluftsliv kan påvirke det psykososiale miljøet i positiv forstand. For at vi skal klare å være objektive og sette vår forforståelse til side, er det viktig at vi er bevisste på vår grunnleggende ide om at friluftsliv i kroppsøving kan være positivt for elevene og ha god effekt på flere plan. Vi må være kritiske

med tanke på de funn og tolkninger vi gjør slik at de ikke blir farget av at vi er utpreget positive til friluftsliv i skolen, og at denne kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen. Vi er bevisste på at dette kan påvirke oss på ulike vis underveis i studiet. Det kan ha påvirket oss blant annet i valg av problemstilling, teori, vårt vitenskapelige ståsted, intervju, valgt datamateriale, analyse og våre funn.

Forforståelse kan påvirke oss som forskere både i positiv og negativ retning. For vår del har det vært positivt å være to, slik at vi kan støtte oss til, og å utfordre hverandre, samt ha muligheten til å diskutere tematikk som vi begge har erfart i arbeidslivet, men også privat. Fra start har vi begge kjent på et stort engasjement for friluftsliv i kroppsøving, og den samme frustrasjonen tilknyttet nedprioritering. Vi må begge innrømme at dette har gjort oss noe ensporet ettersom vi utelukkende har fokusert på positive effekter ved friluftsliv. Vi var nok i starten i større grad opptatt av å finne det vi hadde tro på og få bekreftet dette. Med stor hjelp fra veileder, som innimellom må ha banket litt hardt i bordet for å få oss på rett spor, har vi også utviklet evnen til å «løfte blikket» og klart å åpne opp for ulike nyanser tilknyttet friluftsliv i kroppsøving. Dette har vært både lærerikt og spennende. I planleggingsfasen av vår studie prioriterte vi å lese forskning tilknyttet positive effekter ved friluftsliv, deriblant Abelsen & Leirhaug (2017). På mange måter kan denne prosessen ha vært positiv for vår studie, ettersom vi har økt kunnskapsnivå og satt oss inn i tidligere forskning. På en annen side kan dette også ha ført til negative konsekvenser for vår studie. Gjennom kompetanse og innblikk i andres forskning kan dette ha ført til at vi har blitt «farget» av andres oppfattelser og at dette har preget våre resultater. Intervjuguiden, temaer og teorier vi har vært opptatt av og gått dypere inn på, har nok hele tiden vært påvirket av vår egen forforståelse.

Det kan være den tematiske analysen og fortolkningen av funnene at forforståelsen vår kan bli synlig. Det vil også være nærliggende å nevne teorier oppgaven støtter seg til, ettersom disse også er valgt etter å kunne løfte frem friluftslivets egenverdi og positive effekter i kroppsøving. Vår forforståelse vil derfor prege den endelige oppgaven.

4.2 Datainnsamling

I det følgende vil vi presentere hvilken måte vi har samlet inn data på gjennom intervju. Her presenteres arbeidet i forkant, selve gjennomføringen og etterarbeidet av intervjuprosessen. Det vil inneholde en presentasjon av utvalg og utvalgskriterier, rekruttering av informanter, intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkripsjon av datamaterialet.

4.2.1 Utvalg og kriterier

Ved kvalitative undersøkelser ønsker man gjerne færre informanter for å kunne få fyldigere og mer relevant kunnskap, samt nøyaktige beskrivelser av fenomenet man vil undersøke. Man kan se på det som at representativitet er byttet ut med hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2021, s. 59).

I vårt forskningsprosjekt måtte vi foreta et utvalg basert på oppgavens problemstilling som omhandler elevers erfaringer. Vi valgte å foreta et strategisk utvalg. Det vil si: « at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen» (Johannessen et al., 2021, s. 58). Vi valgte å rette vårt prosjekt mot elever som går tredje opplæringsår i videregående skole. De skal ha fulgt kroppsøving og læreplanens mål om gjennomføring av friluftsliv over tre år på videregående. Gjennom dette skal de ha opparbeidet seg ulike erfaringer og opplevelser. Vi hadde ingen andre kriterier enn dette, annet enn at elevene måtte være villige til å snakke med oss, samt at vi ønsket en jevn fordeling av kjønn.

Vi valgte å gjøre et utvalg fra skoler vi hadde kjennskap til. Videre ønsket vi å gjennomføre intervju med elever vi ikke hadde hatt undervisning for. Vi tenkte at dette var viktig for å kunne ha et åpent syn på deres uttalelser, og for å ikke bli preget av å kjenne klassen eller gruppen. Grunnen til dette var å sørge for at det var problemstillingen vi søkte svar på og ikke vår egen praksis. Intervju med faglærer var i denne studien tenkt som supplement til elevenes erfaringer, og det ble derfor naturlig å velge de deltagende elevers faglærer i kroppsøving. Vi kjente til faglærerne fra før. Vi ser på dette som en svakhet ved vår undersøkelse ettersom det kan tenkes at bekjente gjerne ville stille opp, og besvarte spørsmål i den retning de trodde vi ønsket med tanke på formålet for undersøkelsen.

4.2.2 Rekruttering av informanter

Vi ønsket oss elever og faglærere som frivillig ville delta på undersøkelsen.. En slik seleksjon av informanter hvor de melder seg frivillig, en selvseleksjon, kaller vi for et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56).

Vi snakket tidlig med ulike faglærere for å høre om det kunne være aktuelt å få til intervju med elever og faglærere. Vi hadde i utgangspunktet avtale med tre ulike faglærere ved tre ulike skoler. Ved den tredje skolen fikk vi dessverre ikke rekruttert til forskningsprosjektet på

bakgrunn av manglende interesse fra elevene til å delta. Ved denne skolen informerte vi ikke elevene selv om forskningsprosjektet, noe vi i etterkant ser at vi kanskje burde gjort. Vi har kjennskap til klassene som har deltatt, men har selv ikke hatt noen undervisning eller tilknytning til disse klassene. Begge klassene er VG3 på studiespesialisering (ST).

Det er ønskelig at en fokusgruppe består av mellom seks og ti informanter, samt en moderator. Intervjueren i kvalitative intervju kan vi kalle for en moderator (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Faglærerne sa seg villig til å snakke med sine elever og informerte kort om prosjektet og luftet muligheten til å kunne delta. Vi besøkte de respektive klassene og forhørte oss om hvem av elevene som ønsket å være med for å dele sine erfaringer og opplevelser med oss. Vi endte til slutt opp med to fokusgrupper med åtte elever i hver gruppe. Den ene gruppen bestod av 2 gutter og 6 jenter, den andre 4 gutter og 4 jenter. Av disse var det ingen med minoritetsbakgrunn. Dette ser vi på som en svakhet ved studien da vi ikke fikk tilgang til deres erfaringer og opplevelser. Elever med minoritetsbakgrunn kan erfare friluftsliv i kroppsøving likt eller ulikt som elever med majoritetsbakgrunn. En retningslinje for hvor mange, eller hvor stort utvalg man skal ha, er at man ikke bør legge opp til for mange deltakere slik at man har mulighet til å gjøre omfattende analyser. Her er tids- og omfangsaspektet viktig (Thagaard, 2018, s. 59). Vi vurderte at antallet deltakere var tilstrekkelig for vårt masterprosjekt og tiden tilgjengelig. Med åtte i hver gruppe ville det også kunne gi rom for alle til å komme med erfaringer. Et slikt antall vil ikke være nok til å kunne være representativt for befolkningen, eller være generaliserbart, men det er heller ikke intensjonen med vår oppgave. Individuelt kvalitativt intervju ble gjennomført med hver av de to faglærerne for de aktuelle gruppene, slik at det ikke var nødvendig med en rekruttering på samme måte som med elevene.

Friluftsliv i kroppsøving er et tema som ikke nødvendigvis oppleves som veldig privat eller følsomt å snakke om, noe som kan ha bidratt til at det ikke var vanskelig å få rekruttert nok elever. En svakhet med tilgjengelighetsutvalg var at det kan ha vært at de som var villig til å delta følte at de mestret friluftaktiviteter i kroppsøving, og derfor ikke hadde noe imot å snakke om det. Vi kan ha mistet personer som har erfaringer med å ikke mestre, eller som har opplevd ulike utfordringer med friluftsliv i kroppsøving. Det kan derfor gi en skjevhet i utvalget. Det kan også være de elevene som hadde en egeninteresse for friluftsliv som ønsket å delta, mens elevene som ikke hadde denne indre motivasjonen for tematikken valgte å avstå fra deltagelse i intervjuet. For å prøve å klare opp i denne usikkerheten var dette et av de

innledende spørsmålene i vårt intervju med stort sprik i resultat mellom elevene. Det var stor variasjon med tanke på egeninteresse for friluftsliv og ikke.

En annen svakhet med et tilgjengelighetsutvalg i nær omkrets kan være at elevene følte de måtte være med, at de ikke turte å uttrykke seg fullt ut, samt sa det de tenkte vi vil høre eller ville imponere. Deltakerne ble orienterte om at vi i tillegg til å være forskere var kroppsøvlingslærere. Slike overordnede maktposisjoner kan ha påvirket elevinformantene. Selv om vi etter beste evne forsøkte å sikre elevenes posisjon, er det allikevel relevant å påpeke at det alltid vil foreligge en ulik maktbalanse mellom lærer og elev. Det er nærliggende å tro at dette kan ha påvirket intervjuet i den grad at elevene kan ha vært søkende etter å svare det de trodde vi ville, og at de gjennom dette var mer opptatt av å tilfredsstille oss som lærere og moderatorer, heller enn å fremme egen mening om tematikken friluftsliv i kroppsøving.

Ettersom de deltagende elevene var 3. års studenter og over 18 år, var vi ikke avhengig av tillatelse fra foresatt. Prosjektet ble godkjent av SIKT, og vi utarbeidet et samtykkeskjema i overenstemmelse med mal fra SIKT. Det ble gitt mer informasjon om prosjektet i skjemaet, at det var frivillig å delta, samt at informantene kunne trekke seg fra studien når som helst. I tillegg informerte vi om at det ble tatt lydopptak av intervjuene.

4.2.3 Intervjuer

Innenfor kvalitativ forskning anses intervju for å være den foretrukket formen for datainnsamling (Johannessen et al., 2021, s. 105). Vi fant fort ut av vi ønsket å snakke med både elever og faglærer for å få et bredere erfaringspekter. Ettersom vi ville prøve å få informasjon fra så mange som mulig på den korte tiden vi har til rådighet, valgte vi å gjøre fokusgruppeintervju med elever. De supplerende intervjuene med de to faglærerne ble gjennomført som individuelle intervjuer. Vi valgte å være med som moderatorer begge to i alle intervjuene. Det var på forhånd avtalt at det i hovedsak var én som ledet an. Valget om å være to var for å ha en trygghet i å stå i denne nye situasjonen sammen, og for videre arbeid med analyse. Begge hadde med skrivesaker til å kunne gjøre notater underveis.

Vi gjennomførte noen prøveintervjuer før selve intervjuene som skulle brukes i vår studie. Dette gjorde at vi følte oss litt tryggere i intervjurollen. Vi fikk noen innspill og gjorde noen små endringer ut fra prøveintervjuene. Allikevel opplevde vi at alle intervjuene med elever og faglærere ble forskjellige og levde sine egne «liv». Noen spørsmål som fungerte fint i den ene

gruppen, og førte til fruktbare diskusjoner, gjorde ikke nødvendigvis det med i den andre gruppen.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes egne skoler og arbeidsplasser. Grunnen til dette var for å ha trygge rammer rundt intervjuene og for praktisk tilrettelegging. Alle intervjuene ble gjennomført i desember måned, litt mer enn et halvt år før elevenes fullførte utdanning. Tidspunktet for intervjuet kan ha medført til at informantene ikke hadde hatt mye friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen enda det skoleåret.

Vi valgte som sagt å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med elevene og individuelle intervju med faglærere. I gruppene forsøkte vi som moderatorer på best mulig måte å skape en trygg og åpen atmosfære, la alle få snakke og komme med sine synspunkter. Vi håpet å få frem flest mulige ulike synspunkter, men også høre om det var noen klare enigheter eller uenigheter i gruppen. Gjennomføring av intervjuer i gruppe kan ha påvirket våre resultater. Det kan være at elevene i gruppen lar seg påvirke av hverandre, og at en elev som kanskje er uenig ikke tør å si imot eller komme med sin mening. Gruppens dynamikk og relasjoner kan derfor ha påvirket resultatene våre. Vi som moderatorer, og hvordan vi fremtrer, kan også påvirke hva de forteller og uttrykker.

Et fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at man ikke nødvendigvis følger en bestemt rekkefølge, eller har en rekke konkrete spørsmål som man vil ha svar på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Til våre intervju brukte vi derfor en *semistrukturert* intervjuguide. Det vil si at guiden inneholdt temaer som vi ønsket å dekke uten en bestemt rekkefølge. Et semistrukturert intervju er den vanligste formen innenfor kvalitativt intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Vi hadde i tillegg til de overordnede temaene laget en liste med aktuelle spørsmål innenfor temaene om vi skulle trenge det underveis. Fordelen med å ikke ha en «satt oppskrift» var at det ga oss en mulighet til å gå dypere i aktuelle temaer eller emner som dukket opp underveis i intervjuene, eller som vi ikke hadde tenkt på i forkant.

For intervjuguide, se vedlegg nr. 1.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Selve gjennomførelsen av alle intervjuene var inspirert av Howitt (2016). Vi fulgte hans «oppskrift» med tanke på hvordan vi la opp intervjuet, og som vi kan oppsummere slik (fritt oversatt):

1. *«Velkommen»*

Vi ønsket alle velkommen, og introduserte oss selv og hvem vi var.

2. *«Introdusere tema for intervjuet»*

Vi fortalte litt om temaet og formålet med undersøkelsen.

3. *«Felles regler under intervjuet»*

Vi gjennomgikk noen grunnleggende regler som for eksempel å ikke snakke i munnen på hverandre, rekke opp hånda, ingen fasit, prøve å begrense snakketid til ca. 2 minutter om gangen og minnet om at det ble gjort lydopptak.

4. *«Åpningsspørsmål – hvorfor ville du være med på dette intervjuet?»*

Vi stilte et enkelt spørsmål som alle måtte svare på i tur og orden slik at alle fikk kommet til orde tidlig, for slik å bryte «isen». Spørsmålet vi stilte her var: «Hvorfor valgt du å bli med i dette intervjuet?».

5. *«Spørsmål som introduserer tema»*

Dette var spørsmål som rettet seg mer mot temaet, ganske åpne og overnevnte spørsmål, som for eksempel: «hva forbinder du med friluftsliv i kroppsøving?»

6. *Overgangsspørsmål*

Her hadde vi spørsmål som rettet seg, eller ledet an, mot nøkkelspørsmål eller -tema for vår studie.

7. *Nøkkelspørsmål*

Vi kom inn på hovedtemaer og spørsmål som vi hadde planlagt å være innom. Dette kunne blant annet dreie seg om relasjonen til læreren, eller hvordan elevene følte, opplevde og erfarte friluftsliv i kroppsøving

8. *«Avsluttende spørsmål»*

Howitt (2016, s. 98).

Vi stilte spørsmål som skulle få dem til å oppsummere litt rundt temaet, eventuelt komme med innspill på temaer, erfaringer eller tanker de ikke hadde fått uttalt.

Det må nevnes at noen av disse punktene gled litt over i hverandre. Det var ikke slik at vi fulgte listen slavisk. Vi kunne særlig gli litt mellom punkt 5-7. Vi hadde også en avsluttende del hvor vi takket for at de deltok og fortalte kort om veien videre.

I gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuene valgte vi å sette elevene i en ring med ansiktene inn mot midten og oss som moderatorer sammen med dem i ringen. Vi håpet å få en åpen dialog, hvor elevene kunne snakke fritt, og snakke seg imellom eller diskutere. I stor grad opplevde vi at dette fungerte da det ikke var noe problem å få elevene til å snakke. Det som kunne være vanskelig, var å stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål, som fikk dem til å reflektere dypere. Det hendte vi måtte avbryte en diskusjon da vi følte det ikke tilførte noe nytt, eller at vi var utenfor der vi ønsket å ha samtalen. Vi varierte med å stille spørsmålene åpent med ordet fritt, og mer styrt hvor vi ønsket et svar fra hver enkelt. For eksempel ble spørsmålene styrt om vi mente noen ikke hadde kommet like mye til orde, og vi ønsket oss hens erfaringer, opplevelser og tanker. Vi ønsket ikke å styre eller dominere for mye slik at det var elevene som var i fokus.

Det kan være vanskelig å sikre at alle elevene skal oppleve å bli hørt og sett. Enkelte elever kan ha tatt styring over intervjuet og bidratt til at vi slik sett fikk frem færre erfaringer og opplevelser. Noen elever kan synes det er ukomfortabelt å snakke foran andre og derfor ikke få uttrykt seg like godt som hen ville ha gjort i et individuelt kvalitativt intervju. Vi vurderte det likevel som hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene i grupper på grunn av tidsbruk og for få snakket med flest mulig. Vi anså vår tematikk som et tema elever flest ikke vegrer seg for å snakke om og at alle skulle ha noe erfaring med friluftsliv.

Interjuvene med faglærerne var som nevnt på deres arbeidsplasser. Intervjuene forløp omtrent på samme måte som fokusgruppene. Den eneste forskjellen var at vi her hadde noen andre temaer, og at intervjuet fortonet seg mer som en samtale oss imellom. Intervjuene ble gjennomført på et mindre grupperom med faglærer på den ene siden av bordet, og oss som moderatorer på den andre.

Vi benyttet oss kun av lydopptak under våre intervju. Vi hadde også penn og papir tilgjengelig om det var noe vi ønsket å notere, spørsmål vi kom på, eller observasjoner. Lydopptak har sine begrensninger ved at det ikke fanger opp ikke-verbal kommunikasjon (Johannessen et al., 2021, s. 117). På en annen side ga det oss mulighet til å ta inn inntrykk underveis i intervjuet i større grad, og vi kunne lytte gjennom materialet vårt flere ganger i ettertid.

4.3 Bearbeiding og transkribering av materiale

Vi transkriberte lydopptakene for å kunne analysere informasjonen som ble gitt under intervjuene. Vi benyttet oss av transkriberingsprogram i Word. Dette er ikke et fullgodt program for transkribering så det ga kun et utgangspunkt å jobbe videre med. Vi gjorde begge transkripsjoner av ulike intervjuer og snakket sammen på forhånd om hvordan vi ville at skriveprosedyren skulle være. Vi valgte blant annet å ta med alt som ble sagt, og følelsesuttrykk som for eksempel latter, «eeeh», pauser, eller stotring ble notert som «...». Lydopptakene ble lyttet til flere ganger og gjennomgått slik at ingenting skulle være glemt eller forbigått. Dette var en tidkrevende prosess, men ga oss et unikt innsyn i vårt eget materiale, vi ble godt kjent med innholdet og dette hjalp oss videre i analyseprosessen.

Vi valgte å bruke «elev 1», «elev 2» osv. i transkripsjonene for å ivareta informantenes konfidensialitet og personvern, og kalte oss selv «intervjuer». Tallene hjalp oss å holde en noenlunde oversikt over informantene og deres uttalelser. Det kunne til tider være vanskelig å høre forskjell på elevene. Spesielt da vi ikke kjente elevene fra før. Utsagn ble registret på tid slik at det var enkelt å gå tilbake til sitatet om ønskelig.

Vårt datamateriale bestod altså av to gruppeintervju med totalt 16 elever, samt to enkeltintervju med faglærere i kroppsøving. Hvert av gruppeintervjuene varte i ca 1,5 time, og intervjuene med faglærere ca. 1 time hver. Dette tilsvarte derfor rundt 5 timer med intervju som ble transkribert og analysert.

4.4 Analyseprosessen

Kvalitativ data må analyseres og tolkes. Forskerens forforståelse og teoretiske kjennskap er viktige utgangspunkter for analysen av data. I kvalitative undersøkelser er det derfor et poeng at den/de som har samlet inn datamaterialet også analyserer og tolker dem. Å analysere er kort fortalt og prøve å finne et mønster, et budskap eller mening, i datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 151).

Vi valgte å gjøre en refleksiv tematisk analyse (TA) inspirert av Braun og Clarke (2022). I hovedsak er tematisk analyse en metode innenfor kvalitativ analyse som fokuserer på å kode materialet for å finne temaer som er gjennomgående (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Den refleksive tematiske analysen viser til en måte å arbeide med data som en *prosess* i seks faser, som vi her kort beskrevet (fritt oversatt) ut fra Braun og Clarke (2022):

1. Bli kjent med data.
2. Koding (velge ut segmenter) av data som er relevant for forskningen og problemstilling.
3. Utarbeide og identifisere aktuelle temaer ut fra kodene og sammenhenger.
4. Videreutvikling og gjennomgang av temaer gjennom validitets- og kvalitetssjekk.
5. Navnsette og definere temaer. Dette skal være i tråd med problemstillingen og formidle innhold og mening.
6. Skrive oppgave. Tema og eksempler fra datamaterialet blir presentert for å vise til temaer som er valgt ut.

Braun og Clarke (2022) er tydelige på at disse fasene er en prosess (s. 6). Man kan derfor oppleve glidende overganger, samt å bevege seg frem og tilbake mellom fasene, og stadig gjøre endringer og revideringer. I tillegg påpeker Braun og Clarke (2022) at teoretisk ståsted er viktig i all forskning for å gi analytisk styrke og validitet, men at TA er teoretisk fleksibel noe som åpner opp for mange muligheter og flere teoretiske utgangspunkt (s. 157). Vi anså derfor tematisk analyse som en god analysemetode for vår problemstilling.

I første fase transkriberte vi intervjuene. Gjennom transkripsjon hørte vi på intervjuene flere ganger. Videre ble transkripsjonene skrevet ut og vi leste gjennom transkripsjonene flere ganger. Underveis noterte vi oss ulike sitater og interessante punkter og temaer ved å markere dem med farger. Eventuelle notater og tanker vi hadde, ble notert i marginen. Slik ble vi godt kjent med materialet vårt. Det ble en glidende overgang til fase to hvor vi gikk mer detaljert og systematisk til verks (Braun & Clarke, 2022, s. 52). Her rettet vi fokuset i større grad mot problemstillingen og valgte ut aktuelle sitater fra informantene og kodet innholdet i disse. «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). På denne måten valgte vi ut sitater vi fant interessante og relevante til vår problemstilling. For eksempel kunne det være en elev som uttalte at «terskelen er ikke like høy for å være med» om friluftslivsaktivitet, og denne kodet vi som «lavterskel aktivitet». Noen uttalelser ble kodet under det samme, mens andre ganger la vi til nye koder.

Vi har nedenfor lagt til et utklipp fra tabellen vi benyttet oss av under kodingen for å illustrere hvordan vi gikk frem.

Sitat	Kode
«I slike friluftssituasjoner, så er det lett for å kunne på en måte skape litt mer sånne opplevelser som man kan på en måte knytte seg mer sammen som for eksempel å tenne et bål da, det er jo kanskje ikke nødvendigvis det du liksom lærer ved om å tenne bålet, men liksom det du lærer sammen med noen ved å tenne bål da, blir opplevelsen du har».	Opplevelse av fellesskap
«Jeg er også veldig enig med ***, at det [naturen] er en ganske stor del av identiteten vår som nordmenn»	Kulturell tilknytning
«Terskelen er ikke like høy for å være med, for det er ikke like vanskelig på en måte».	Lavterskel aktivitet

Tabell 1: Utdrag av tabell fra datamaterialet

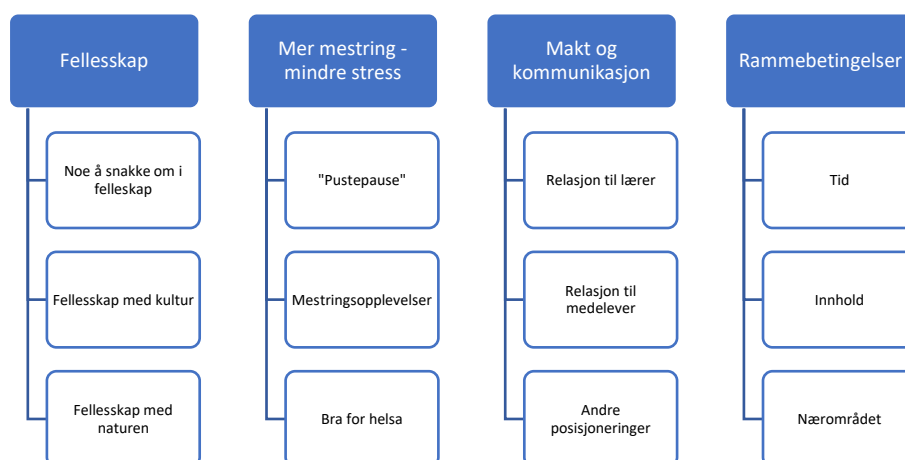
Videre gikk vi inn i fase tre. I denne delen skal det utforskes meningsfulle sammenhenger og forbindelser mellom kodene, og hele datasettet, ut fra problemstilling og som en del av en bred analyse. I tillegg er det viktig å påpeke at dette er en utforskende fase, og at temaene som blir valgt her ikke nødvendigvis er de man ender opp med (Braun & Clarke, 2022, s. 78-79). For å gjøre denne utforskende fasen brukte vi ulike fargekoder på de kodene vi mente var knyttet sammen, og ble klippet ut. Videre lagde vi plakater med kodene som vi mente hørte sammen. Etter jobbingen med datamaterialet og gruppering av kodene arbeidet vi frem noen overordnede temaer vi mente gikk igjen, og som var i tråd med det vi ønsket å undersøke. Temaene var relativt åpne, og vi grupperte kodene inn under disse der vi fant de naturlig. Braun og Clark (2022) viser til at det ofte er slik at ikke alle koder blir tatt med, men kan være lurt å ta vare på om det skulle bli endringer. Ei heller at målet er å få med alt som kommer frem i datamaterialet slik at man må velge ut noe (s. 88). Noen koder falt ikke inn under noen av temaene vi hadde valgt foreløpig slik at disse ble lagt til siden enn så lenge. Hva gjelder antall temaer så er det ingen fasit, men at oppgavens omfang er avgjørende. Ved større

oppgaver sier det seg selv at man har mulighet for et større omfang av temaer (Braun & Clarke, 2022, s. 89). Vi endte til slutt med å utarbeide et skjema (skjema 1) med fem temaer i første omgang og med undergrupper bestående av grupperte koder.



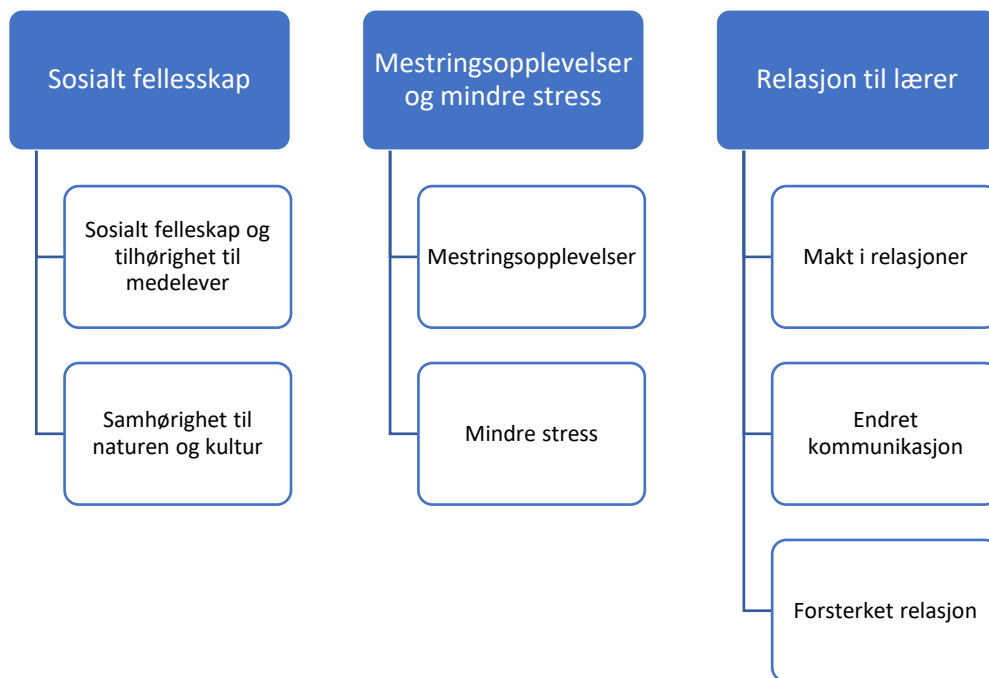
Skjema 1: Eksempel på temaer og undergrupper

I fase fire ble temaene stadig jobbet med. Vi byttet navn, og noen koder ble flyttet på til nye temaer. I denne fasen ble det også diskutert aktuell teori og tidligere forskning som kunne knyttes opp mot vår empiri. Vi gikk gjennom datamaterialet vårt på nytt og gjorde nye vurderinger og eventuelle endringer. Dette er fordi det var viktig i denne fasen å se til at man hadde valgt ut temaer som kunne ses i sammenheng med datamaterialet, gjøre en validitetssjekk, eller om det fantes andre bedre mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Dette førte til at vi gjorde noen endringer. Skjema 2 viser resultatet av denne prosessen. Vi valgte blant annet å ta ut vurdering da vi ikke anså dette som like fremtredende i denne oppgaven og i vårt datamateriale. Natur og kultur ble tatt bort som tema da vi mente dette kunne sees på som en måte å være i et fellesskap på.



Skjema 2: Eksempel på temaer og undergrupper

I fase fem kom vi frem til våre endelige temaer. Braun og Clarke (2022) beskriver en god tematisk analyse som godt utarbeidede og selvstendige temaer (s. 97). Temaene bør ta for seg en ting om gangen, ha klare grenser slik at temaene ikke går over i hverandre, samt illustrere mangfoldet i datamateriale. Med dette i bakhodet, samt at vi på grunn av oppgavens omfang ikke hadde mulighet til å ta for oss alle temaer og koder vi kom frem til, valgte vi til slutt ut tre temaer med noen endringer i undergrupper. Blant annet kom «vurdering» inn igjen som en nyanse innenfor mestringsopplevelser og mindre stress, uten at det ble en egen undergruppe. Vi ga noen av temaene nytt navn og redefinerte disse som vi ser i skjema 3, presentert under:



Skjema 3: Eksempel på temaer og undergrupper

Resultatet ble derfor at vi endte på *sosialt fellesskap, relasjon til lærer og mestringsopplevelser og mindre stress*. Vi valgte å utelate rammebetingelser på grunn av oppgavens omfang. Det kan være ønskelig å se nærmere på dette temaet ved en senere anledning da rammebetingelser, etter vår mening, er førende for gjennomføring av undervisning i friluftsliv i kroppsøving.

Sjette og siste fase gjennomføres i neste kapittel *presentasjon av funn*. Her vil vi beskrive våre endelige temaers innhold og funn.

4.5 Evaluering – Kvalitetssikring

I denne delen av oppgaven skal vi gjøre en evaluering av kvaliteten på vårt prosjekt. Johannessen et al (2018) viser til fire ulike kriterier man kan vurdere kvaliteten på: pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (s. 255). Videre pekes det på betydningen av å merke seg at det ikke nødvendigvis er en fasit ved kvalitative studier, eller at det er «enten eller». Kvalitative undersøkelser kan gjerne være «både og» da vi kan beskrive virkeligheten på mange måter. Vi vil videre i denne delen ta for oss de fire punktene nevnt over i vår evaluering.

4.5.1 Pålitelighet - reliabilitet

«Vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet ses på som kritisk innenfor kvantitative undersøkelser. Innenfor kvalitative undersøkelser er ikke dette kravet like hensiktsmessig (Johannessen et al., 2021, s. 256). Dette kan skyldes blant annet at vi som forskere har våre egne opplevelser og erfaringer. Disse forforståelsene vil påvirke hvordan vi tolker innhentet datamateriale som forskere. Et annet aspekt er at ved kvalitativ forskning er at intervjuer kan utvikle seg som en samtale, hvor resultatet er uvisst. Det vil derfor ikke være mulig å duplisere en annens kvalitativ forskning, men det finnes andre måter å vise til reliabiliteten ved kvalitative undersøkelser. Blant annet gjennom å være så «transparent» som mulig om sin forskning, fremgangsmåte og bearbeiding (Thagaard, 2018, s. 188). Gjennom hele dette delkapitlet «Metode» har hovedmålet vært å være så transparent som mulig om hvordan vi har gått frem med vårt masterprosjekt.

Thagaard (2018) viser til viktigheten av å redegjøre for hva som er «primærdata», altså data som er atskilt fra våre fortolkninger (s.188). Dette har vi valgt å gjøre på en slik måte at vi har trukket frem rene sitater fra intervjuene, for så å vise til vår fortolkning av disse. På denne måten mener vi at vi viser til primærdata i vårt prosjekt.

Pålitelighet kan refereres til om en undersøkelse ville gitt de samme resultater om en annen forsker hadde gjennomført den. Dette kan omhandle reliabilitet under intervju, transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vi har tidligere vist til at intervjusituasjonen kan forløpe seg forskjellig ut fra moderators påvirkning og rolle, og også hvordan gruppens dynamikk kan påvirke resultatene. Ved transkribering og analyse kan det ha forekommet «slurv» underveis. Vi har ikke gjort slike intervjuer, transkripsjoner og analyser av disse

tidligere, og dette kan ha ført til at vi har oversett/mistet noe informasjon som kunne vært nyttig.

4.5.2 Troverdighet - intern validitet

Troverdighet, eller validitet, går ut på om vi har beskrevet et fenomen på riktig måte, og om våre resultater kan oppfattes som riktige (Jacobsen, 2010, s. 152). Vi søkte å undersøke elevenes og faglæreres erfaringer, og vurderte det som om at en kvalitativ undersøkelse var mest hensiktsmessig. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det er flere måter å vise til troverdigheten i en undersøkelse. Blant annet kan det å bruke flere metoder, som for eksempel intervju og observasjon, ta utgangspunkt i flere settinger (som for eksempel se på flere skoleklasser), eller la andre kompetente personer se på datamaterialet og se om de har en tilnærmet lik fortolkning (Johannessen et al., 2021, s. 257). Dette hadde vi ikke muligheten til på grunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv.

Thagaard (2018) trekker frem at forskere kan styrke validiteten gjennom å være transparent, samt være kritisk til analyseprosessen (s. 189). I vår studie gjelder dette det teoretiske ståstedet som danner grunnlaget for vår fortolkning, og i tillegg vise til hvordan analysen representerer vår konklusjon og tolkning. Vi har forsøkt å være kritiske til egne tolkninger og satt spørsmålsteget ved om fortolkninger vi har kommet frem til er gyldige med tanke på den faktiske virkeligheten vi har studert.

4.5.3 Overførbarhet - ekstern validitet

Et annet ord for overførbarhet er generaliserbarhet. I kvalitative undersøkelser snakker man heller om overførbarhet, enn generaliserbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 257–258). I kvalitative studier, og med et fenomenologisk utgangspunkt, vil man ikke nødvendigvis være ute etter å generalisere resultatene som noe alle elever og lærere erfarer og opplever. I stedet vil enkeltpersoners erfaringer og opplevelser være noe som kan være interessant i seg selv, i søken etter å forstå og utdype et fenomen. Det er kun noen få elever og faglærere som har blitt intervjuet for å kunne gå i dybden. Med tanke på at det er en skjevhet i utvalget vårt, blir det derfor vanskelig å skulle generalisere våre resultater. Kunnskapen som blir trukket frem i denne oppgaven er hentet fra et bestemt fag (kroppsøving), innenfor et bestemt tema (friluftsliv) og på et bestemt trinn (VG3). Det kan derfor tenkes at denne kunnskapen har en

overførbarhet til andre lignende kontekster eller lignende grupper. Som ved vårt prosjekt kan det være interessant å utforske elevers og faglæreres erfaringer med friluftsliv da vi, eller andre, kan få bruk for og dra nytte av i undervisning eller annen praksis. Johannessen et al., (2021) viser til fyldige beskrivelser av et fenomen som en styrke innenfor overførbarhet (s. 258). På bakgrunn av dette har vi valgt å innlemme uttalelser fra våre informanter for å belyse og løfte frem de ulike detaljene som beskriver erfaringer av friluftsliv i kroppsøving, og hvordan det kan ha påvirket det psykososiale miljøet.

4.5.4 Bekreftbarhet - objektivitet

Dette kriteriet viser til at forskningen skal være nøytralt og upartisk. Bekreftbarhet kan knyttes til forforståelse, og i punkt 3.1.3 har vi utdypet dette ytterligere. For å vise til objektivitet er det viktig å være åpen om beslutninger underveis i prosjektet, samt beskrive disse, og ha et selvkritisk fokus på det som er blitt gjennomført. Gjennom ulik litteratur og teori kan forskeren få støtte i sine fortolkninger og dermed forsterke bekreftbarheten, eller ved at elevene og faglærere støtter vår fortolkning av deres uttalelser (Johannessen et al., 2021, s. 259). Det og ikke la seg bli preget av egne tidligere erfaringer og forventninger, og å ha et objektivt syn, var etter vår mening vanskelig, men derfor desto mer viktig å være klar over. Dette er også en av grunnene til at vi har valgt å plukke ut ulike sitater, for så å gjøre vår fortolkning ut fra disse. Vi hadde ikke mulighet til å høre med våre informanter om våre fortolkninger var riktige. Tidligere i denne delen av oppgaven, «Metode», har vi vist til våre vurderinger og beslutninger underveis, vår forforståelse, og andre ulike elementer som kan ha påvirket vår studie. Vi har forsøkt å gjennomgående være kritiske til vår studie. Andre refleksjoner som også er nødvendige å gjøre rede for, er de etiske.

4.6 Etiske refleksjoner

Etikk redegjør for forholdet mellom mennesker, og gir føringer for hva vi kan, og hva vi ikke kan gjøre, mot hverandre. Etiske retningslinjer for ulike hensyn en forsker må ta har blitt utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite (NESH) for samfunnsvitenskap og humaniora. Retningslinjene kan sammenfattes til tre ulike hensyn som må tas høyde for i forskning: informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, samt forskers ansvar for å unngå skade eller negative konsekvenser for informantene (Johannessen et al., 2021, s. 45). For å gjøre vår etiske refleksjon vil vi benytte oss av, og utdype, hvordan vi har tatt høyde for disse tre ulike hensynene i vår studie.

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi

Informert samtykke er vesentlig ved gjennomførelse av undersøkelser. Det betyr at informantene skal være tilstrekkelig informert om undersøkelsen, hva det vil si å delta, og at det er frivillig (Jacobsen, 2010, s. 31). For vår del ble det viktig for oss å presisere for informantene at de deltok på frivillig basis og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra deltakelse i prosjektet uten at dette ville ha noen negative konsekvenser. Elevene i undersøkelsen hadde fylt 18 år og kunne derfor skrive under på samtykkeskjema (vedlegg nr. 2) for deltakelse uten foreldres tillatelse.

Forskerens plikt til respekt av informantenes privatliv

Vi ønsket å respektere informantens privatliv og har gjennom hele forskningsprosessen holdt vår taushetsplikt, og ingen opplysninger i oppgaven vil identifisere informantene. Dette samsvarer med hva Johannessen et al. (2021) viser til som god forskningsetikk. Vi lovet informantene at de ville forbli anonyme og at det ikke ville bli frigitt informasjon som kunne koble dem som enkeltelever til undersøkelsen. I forkant av intervjuene søkte vi om godkjenning fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT). I søknaden la vi frem en nøyaktig beskrivelse av hensikten med prosjektet vårt, og informasjon om innhenting av data og oppbevaring. Lydopptak av fokusgruppeintervjuene ble som nevnt gjort med lydopptaker og ble lagret på opptakeren. Vi har foretatt transkribering av lydopptakene, og datamaterialet vil bli slettet etter prosjektets slutt. Vi har tatt høyde for elevenes anonymitet og omtalt deltakerne som «elev 1», «elev 2», «elev 3» osv. Søknaden vår til SIKT ble godkjent før vi startet arbeidet med intervjuene (vedlegg nr. 3).

Forskers ansvar for å unngå skade

I vårt tilfelle ble det også relevant å sikre at informantene i vår undersøkelse ikke ble utsatt for skade i den form av at karakteren til elevene i faget skulle bli påvirket. Det var viktig for oss å presisere at undersøkelsen ikke på noe som helst vis kunne ha noen innflytelse på karakteren i kroppsøving eller at det var deres kunnskap vi testet. Informasjon som kom frem i intervjuet har heller ikke blitt delt med elevenes faglærer slik at det kunne påvirke lærernes vurderingspraksis. Vi sørget også for at intervjuene foregikk på et tidspunkt som ikke påvirket deres fravær i skolen.

Av andre etiske hensyn som ikke er nevnt over, som kan være viktig å få frem, er bruk av kilder. Det vil være uetisk å benytte seg av andres arbeid uten å opplyse om dette. En riktig

føring av kilder og bruk av andres verk er viktig å få frem på riktig måte. Vi har etterstrebet å føre riktig med henvisninger og sidetall slik at det skal være tydelig der hvor vi ikke har brukt vårt eget arbeid.

5.0 Presentasjon av våre funn

I dette kapittelet fremvises våre funn med utgangspunkt i temaene fra den tematiske analysen, og i tillegg våre analyser av disse. For å presentere våre funn har vi valgt å plukke ut ulike sitater under hvert hovedtema, for så å gjøre vår tolkning av funnene. Noen av sitatene kunne fint ha passet under flere av temaene, men vi har her valgt å plassere sitatet under det hovedtemaet vi mener er mest hensiktsmessig. I tillegg har vi sett oss nødt til å plukke ut de mest relevante da mange sitater kan omhandle det samme. For å skille mellom hva elever og faglærere har uttalt har vi valgt å ikke bruke «informant», men «elev» og «faglærer» når vi viser til sitater.

Før vi går inn på våre hovedtemaer og funn, har vi har vurdert det som hensiktsmessig å kort nevne noen av de andre temaene og funnene vi ikke fikk plass til, eller valgte, å fordype oss i. Dette var andre erfaringer som både elever og faglærere uttalte seg om, som kan være interessant å se på ved en senere anledning, og som kan være nyttige for å se en helhet i oppgaven med våre funn og drøfting. Ett av disse funnene er faglærere og elevers enighet om hva de forbinder med friluftsliv i kroppsøving. Det å være på tur ute i naturen (både med og uten overnatting, kort eller lang tur), lage bål, lage mat ute, og kart og kompass var det de hovedsakelig forbandt med friluftsliv i kroppsøving. Faglærere og elever framhevet også at friluftsliv ikke er konkurransepreget. De var dessuten innom at tiden avsatt til friluftsliv og nærområdet kunne oppleves som en begrensning. Friluftsliv i kroppsøving framstår ikke å være prioritert i kroppsøvingsundervisningen. De forespurte elevene og faglærere ga klart uttrykk for at de ikke hadde hatt mye friluftsliv i kroppsøving på videregående. Dette passer overens hva Moen et al. (2018) fant.

De funnene vi i tråd med vårt analysearbeid valgte å rette søkelyset på, var følgende hovedtemaer:

- Styrket sosialt fellesskap
- Endret relasjonen til læreren
- Mestringsopplevelser og mindre stress

Disse tre temaene er alle forhold som vi vurderer kan bidra til et godt psykososialt miljø i skolen gjennom å fremme trivsel, helse og læring på ulikt vis. Dette vil vi drøfte videre i neste kapittel. I denne delen av oppgaven vil vi under det første temaet presentere ulike måter å oppleve et sosialt fellesskap og tilhørighet på gjennom friluftsliv i kroppsøving. I det andre

temaet presenteres hvordan relasjonen mellom elev – lærer og lærer – elev, og ulike måter å kommunisere på, oppleves i undervisningssituasjoner i friluftsliv. I det siste temaet presenteres funn som kan tyde på at friluftsliv som en aktivitet i kroppsøving kan fordre mestring og opplevelse av mindre stress. Det som i aller størst grad ble tydet frem av våre funn var opplevelsen av et styrket sosialt fellesskap.

5.1 Styrket sosialt fellesskap

Mye av det elevene og faglærere uttrykte som kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen, gjennom friluftsliv i kroppsøving, dreiet seg om ulike forhold knyttet til opplevelse av et fellesskap og tilhørighet. Dette retter seg i hovedsak rundt det å skulle fremme trivsel og læring som en del av et godt psykososialt miljø i skolen. Det handlet om hvordan elevene kunne erfare en sterkere tilknytning til hverandre gjennom å ha noe felles å snakke om, øving av sosiale ferdigheter, opplevelse av kulturell tilhørighet og at man kunne bli kjent på andre måter, både med nye og gamle. Denne type forhold tenker vi at kan bidra til et godt psykososialt miljø i skolen. Et forhold som ble veldig tydelig, og flere ganger, løftet frem blant elever og faglærere var det positive med å gjøre noe sammen.

5.1.1 Felles opplevelser

I slike friluftssituasjoner, så er det lett for å kunne på en måte skape litt mer sånne opplevelser som man kan på en måte knytte seg mer sammen som for eksempel å tenne et bål da, det er jo kanskje ikke nødvendigvis det du liksom lærer ved om å tenne bålet, men liksom det du lærer sammen med noen ved å tenne bål da, blir opplevelsen du har.

I dette sitatet uttrykker eleven at det å gjøre friluftaktiviteter sammen (her: tenne bål) kan skape samhold og samhørighet. Det oppfattes som det ikke nødvendigvis er ferdigheten «å tenne bål» som i seg selv sitter igjen og er viktig, men det at man har gjort det sammen. Tiden som ble tilbragt sammen med medelever blir trukket frem av flere elever, blant annet gjennom dette sitatet:

Det er jo litt sånn når man har vært på tur sammen noen så blir det jo et... Da har man opplevd noe sammen. Det, det blir jo litt sånn god stemning etterpå på en måte.

En annen elev sa:

Vi har jo hvert fall noe å snakke om da. For vi skaper opplevelser, og da har vi jo noe å snakke om da, både med lærer og med medelever ... Du kan jo si at vi knytter litt bedre bånd, sånn at vi har noe felles alle sammen å snakke om, og «åssen hadde du det da?», og «hva gjorde du da?». Også var det et eller annet morsomt, og så kan man snakke litt felles alle sammen om det som skjedde.

Elevene antyder at det gjennom friluftslivsaktiviteter i kroppsøving kan gjøre at man blir mer knyttet til hverandre, og føler tilhørighet, gjennom at man har noe felles å snakke om. På denne måten kan det framstå som enklere å kommunisere med alle sammen, også dem man kanskje ikke kjenner eller snakker så ofte med, nettopp fordi man alltid vil ha noe å snakke om grunnet felles opplevelser. Uttrykkene «oppleve sammen», «knytte bånd» og «lære sammen» bidrar til en forståelse av friluftsliv i kroppsøving som bidrag til verdien av en felles opplevelse, som igjen anses som et vesentlig element ved sosiale fellesskap.

Noe av det som ble trukket frem som kunne bidra til å skape felles opplevelser gjennom friluftsliv i kroppsøving, var at denne type aktivitet ofte kan fremme ulike måter å samarbeide på, og at dette kan bidra til et styrket fellesskap.

5.1.2 Øving av sosiale ferdigheter gjennom samarbeid

Det gir jo et godt samhold da, hvis du får oppgaver som der du må samarbeide, og ofte i friluftsliv så må du samarbeide med noen for at det skal funke. Det har også mye mer kommunikasjon og sosiale ferdigheter da, sånn at vi klarer å faktisk organisere oss og samarbeider på tvers av interesse eller, uansett da.

Her peker eleven på at friluftsliv i kroppsøving kan gi et godt samhold gjennom felles opplevelse og mål. Eleven sier at de må organisere seg, og samarbeide «på tvers av interesse eller, uansett da». Hen uttrykker at friluftsliv i kroppsøving kan bidra til å danne et grunnlag for at elevene kan opptre som likeverdige subjekter i aktiviteten. Ferdigheter, interesser eller hvilken rolle du har i gruppen fra før er, uvesentlig. Slik kan alle delta i oppgaven eller samarbeidet og derfor være inkludert i den felles oppgaven og opplevelsen ved å gjøre noe sammen. Eleven ser også på friluftslivsaktivitet som en mulighet for å jobbe med kommunikasjon og sosiale ferdigheter. Friluftsliv i kroppsøving legger til rette for ulike måter å samarbeide på og som et bidrag til et godt fellesskap, og dette forsterkes av et annet elevsitat:

Jeg tror det er ganske mye å si for fellesskapet, fordi da liksom er man mer sammen. Kanskje løser litt sånn ulike oppgaver for eksempel, og ja, gjør ting,[...] ... Vi sitter ikke liksom i klasserom og bare følger med på tavla, men vi gjør faktisk ting sammen og prater sammen og løser ting, og ja ...

I elevens sitat merker vi oss at hen uttaler om friluftsliv i kroppsøving: «vi gjør faktisk ting sammen», i motsetning til det å sitte i et klasserom. Hen uttrykker at elevene er mer passive og iakttakende i klasserommet, men at friluftsliv i kroppsøving åpner opp for muligheter til å snakke sammen, og å gjøre og løse ulike oppgaver i fellesskap.

På en annen side ble det trukket frem av én elev at det i friluftsliv i kroppsøvingen kan være aktiviteter som ikke legger til rette for at alle kan delta, eller at det er et velfungerende samarbeid, slik hen beskriver her:

*[...] vi som egentlig var på gruppa med dem som ikke fikk tent bålet ... så kom *** og måtte tenne på det bålet også. Så da var det egentlig bare *** som kunne å tenne på bål. Så egentlig så var det ikke så mye fellesskap, men mer bare at noen kan å tenne bål og andre kan ikke det.*

Sitatet kan forstås som at hen tenker at man i den aktuelle aktiviteten, båltenning, ikke nødvendigvis fører til samarbeid og opplevelse av fellesskap. Her viser eleven til at hen var i en gruppe som ikke klarte å fyre bålet sitt, og at en annen medelev kom og utførte oppgaven for dem. De klarte ikke å løse oppgaven sin som var å tenne bålet, slik at de endte opp som passive observatører ved å få en annen medelev til å fyre opp. Elevens utsagn peker slik sett på at samarbeidsaktivitetene i friluftsliv i kroppsøving ikke garanterer opplevelsen av å lykkes og en god fellesskapsfølelse. En annen elev var inne på noe av det samme, og det å ta del i fellesskapet:

Men det å være på tur og liksom få noe sosialt ut av det ... Det handler jo også veldig om hvor sosialt anlagt du selv er.

Eleven viser til en erfaring om at det sosiale samspillet ikke nødvendigvis kommer av seg selv. Hvor sosial aktiviteten blir er knyttet til individet. Et annet funn elevene trakk frem var hvordan friluftsliv i kroppsøving ga dem muligheten til å åpne opp for nye bekjenskaper, eller å bli kjent på andre måter.

5.1.3 Nye omgivelser – nye bekjenskaper og inntrykk

Jeg skulle si det samme, at det er liksom ... for den turen vi var på i første klasse var jo en bli-kjent-tur liksom, og det skaper jo veldig godt samhold for man blir værende sammen mye. Og da blir man ekstra godt kjent. Og ja, det skaper liksom et bra sosialt liv i klassa.

I dette sitatet trekker eleven frem friluftsliv og gjennomføring av tur som en god mulighet til «å bli kjent» ved oppstart på videregående. Denne muligheten påpekes av flere elever:

Hvis vi hadde hatt den turen her [turen i tredje klasse] i første klasse så hadde jo det også vært kanskje fint, med å bli kjent da, for det var kanskje da man heller ikke kjenner hverandre, enn sånn som i tredje klasse da.

På videregående samles elevene fra flere ulike ungdomsskoler. Elever som ikke kjenner hverandre så godt, eller kanskje ikke kjenner hverandre i det hele tatt, kan begynne i samme klasse. Elevene viser i de to sitatene over til at de opplever en friluftslivstur som en mulighet til å bli bedre kjent, stifte nye bekjenskaper og for å skape et godt samhold i klassen.

Friluftsliv i kroppsøving trekkes også frem av en elev som en måte å få nye elever som kommer til underveis i studieløpet inn i klassemiljøet slik:

[...] vi er ganske mange nye i klassen vår i år. Vi har sånn fire stykker som er nye eller noe? Så jeg tror også det hadde vært godt for klassen vår egentlig å ha vært på tur i starten av året. For å liksom at de hadde blitt integrert bedre, [...].

Ut fra sitatene over tolker vi det dithen at elevene opplever at gjennomføring av friluftslivstur i kroppsøving kan være et klassebyggende miljøtiltak i oppstarten av VG1. I tillegg framkommer det at turene også kan være nyttige ved oppstart alle årene på videregående. Dette for å «integre» nye elever, og for å jobbe med samholdet i en eksisterende klasse. Dette kom også til uttrykk gjennom denne elevens utsagn:

Du blir jo kjent med folk på en ny måte da på en måte, at du ser de litt ... Ja, andre klær, ser jo litt hvordan de oppfører seg når de må gå tur og ikke bare sitter i et klasserom og har fag for eksempel da, det får en ganske annerledes tolkning da.

Eleven uttrykker at friluftsliv i kroppsøving kan åpne for å bli kjent med medelever på en ny måte, eller bli bedre kjent med de man ikke kjenner så godt fra før. Her oppfatter vi at eleven

setter pris å kunne møte medelever på en annen arena enn i klasserommet. Dette uttrykkes også av faglærer:

Livet dems i fellesskap er jo å sitte da ... De trenger andre arenaer å være sammen på. Altså, det er noe helt annet å komme seg ut. Altså, alle mennesker oppfører seg annerledes når de er ute. De er friere ovenfor hverandre da.

Faglærer viser her til at hen opplever at elever, eller mennesker, oppfører seg «annerledes» når de er ute. Dette peker oss i retning at friluftsliv i kroppsøving kan gi muligheter til en annen måte å opptre ovenfor hverandre, og at de oppleves som mer frie. «Friere ovenfor hverandre» uttrykker en opplevelse av at de opprinnelige rollene blir oppløst.

5.1.4 Grenseutvidende fellesskap

Jeg føler at friluftsliv, friluftstur er en veldig fin måte å se folk i en helt annen kontekst, altså du på en måte blir litt tvunget til å faktisk snakke med folk ... i hele klassen [...] Mens i klasserommet, så blir det fort at man sitter med de samme som man vanligvis gjør.

Utsagnet viser til hvordan elevene kan oppleve friluftsliv i kroppsøving som en aktivitet som «tvinger» dem til å være sosiale og snakke sammen, på en positiv måte. Klasserommet fremheves som en situasjon hvor både elever og lærere har faste roller og plasser. I sitatet over uttrykker eleven at hen i klasserommet velger de trygge og kjente medelevene. Mens gjennom friluftsliv i kroppsøving blir det naturlig å kommunisere med andre. Eleven uttaler at man gjennom friluftsliv kan bli mer fri fra satte roller og at det er fellesskapet som er i fokus. Det spiller ikke nødvendigvis noen rolle hvem man vanligvis pleier å være sammen med, eller snakke med, men at det på et vis kan gi elevene følelse av mer likeverdighet, ettersom de alle er utenfor sine vante roller i klasserommet. Det å bli «tvunget» til å være sosial uttrykker en annen elev slik:

Det er kanskje 4G da, men ja, man må liksom finne på litt ting da, litt sosiale ting.

En annen elev fortalte noe lignende:

Man blir jo tvunget til å snakke ... Det er fysisk umulig noen ganger å se på telefonen mens man går, liksom fordi det var jo og litt sånn skog, så man må jo liksom prate da, det er kanskje litt typisk, og man vil snakke når man går en tur liksom.

Elevene over uttrykker at uteliv krever at en er sosial på en annen måte enn ellers. Her uttaler elevene at de ved friluftslivsaktiviteter i kroppsøving blir tvunget til å være sosiale i mer fysisk forstand og ikke gjennom mobil. Den ene eleven forteller at «det er kanskje 4G», altså internett, men at man ser seg nødt til å finne på andre ting, og da sosiale, fremfor å sitte på internett og mobil. Noe av det samme forteller den andre eleven i sitt utsagn. Det er vanskelig å se på mobiltelefonen samtidig som man går, slik at man heller må snakke sammen og være sosial i mer fysisk forstand. Videre vises det til at dette er noe ønskelig: «man vil snakke når man går en tur, liksom».

Gjennom friluftsliv i kroppsøving kan det derfor være at elevene ikke har mulighet, eller lyst, til å være like tilgjengelig digitalt, og derfor i større grad blir «tvunget» til å være sosiale analogt.

5.1.5 Rom for alle

Ja, det gir liksom rom til alle på et eller annet vis da.

Et annet funn i vår studie antyder hvordan friluftsliv i kroppsøving kan gi rom for alle, og på denne måten legge til rette for deltakelse i fellesskapet. Flere elever var inne på dette:

Det du får med friluftsliv er jo ikke den krevende fysiske aktiviteten som det er på orientering eller jogging eller styrke eller noe ballspill da ... For da blir det fort litt større skiller, ikke sant? På dem som trener mye og den som ikke trener så mye, av dem som tar i mye og ikke. Mens i friluftsliv så får du ... Det er et roligere tempo og det blir mer sosialt automatisk. Det er ikke fokus på å bli bedre form da, eller å trene hardt, så da er det mer det samholdet aspektet ved kroppsøving. Og det skjer automatisk. Det er ikke noe du behøver å legge opp så mye mer til for det skjer i et mye roligere tempo.

Sitatet viser til hvordan friluftsliv i kroppsøving oppleves å gi rom for flere, og at fysisk form og tekniske ferdigheter er uvesentlig. Gjennom «det blir mer sosialt automatisk» og «for det skjer i et roligere tempo» kan det forstås som at elevene føler de står mer på lik linje og at samholdet i friluftslivsaktiviteter blir det primære. Ved at eleven uttaler: «Det er ikke fokus på å bli i bedre form», men «samholdet aspektet» kan forstås som at når de fysiske prestasjonskravene svekkes så øker muligheten for sosialt samhold. Det å se seg som en del av noe større trekker oss inn på et siste funn vi vil bringe frem under sosialt fellesskap.

5.1.6 Kulturell tilhørighet

Altså friluftsliv er kanskje ... Den ene av de få tingene som på en måte knytter meg liksom til naturen da [...]. Det ligger litt liksom i identitet min da. At jeg er norsk for eksempel, at vi liksom har kjennskap til den norske naturen og sånt.

Eleven løfter her frem opplevelsen av fellesskap med naturen og kulturelle tradisjoner i Norge. Fellesskapsopplevelsen kan på bakgrunn av dette sees i en større sammenheng enn kun det sosiale klassefellesskapet. Turene bidrar, ifølge eleven til bekreftelse av hens tilhørighet til en norsk kultur.

En faglærer uttrykker seg slik:

Og sånn er det med friluftsliv også. Det er også en del av vår kulturarv [...] Det må vi lære elevene til å ta med seg videre

Dette sitatet fra faglærer tyder på at friluftsliv oppleves som «kulturarv», en arv som «må» læres videre gjennom friluftsliv i kroppsøving. Det kan tyde på at faglæreren i kroppsøving ser betydning av, samt anser det som sin plikt, å tilrettelegge for kulturformidling. På denne måten får elevene mulighet til å oppleve tilhørighet til den norske kulturen og lokale tradisjoner. Videre skal vi løfte frem våre funn omhandlende hvordan elevene og faglærere opplevde en endret relasjon og kommunikasjon gjennom friluftsliv i kroppsøving.

5.2 Relasjon til lærer

Under dette hovedtemaet vil vi presentere elev-lærer og lærer-elev relasjonen med tanke på de funn som kan ha påvirkning på det psykososiale miljøet i skolen gjennom å fremme trivsel, læring og helse. Våre hovedfunn dreier seg om at elevene føler seg mer sidestilt med faglærer. Elevene opplever at de får en annen relasjon til faglærer, samt at kommunikasjonen mellom faglærer og elev endres gjennom undervisning i friluftsliv i kroppsøving.

5.2.1 Læreren som en veileder

Ja, fordi når man har undervisning i sånne idretter og aktiviteter, da er du sånn lærerinstruktør «gå dit», «samling her», “nå skal vi gjøre sånn”. Altså, du er mer instruktør da. Men når man er ute så skal man jo være veileder, skal ikke være: «nei, jeg er friluftsinstruktør», «jeg er bålinstruktør» eller det er sånn ... «teltinstruktør». Altså, det er jo ikke sånn, men der er du veileder, så da går du med dem, ikke sant? Så

da det er vi en gjeng som er på tur sammen, så vi har jo et helt annet forhold til hverandre når vi er ute enn når vi er inne. [...] Men sånn når man er på tur, så er jo veilederen på en måte likeverdig med elevene da... Du er "medgårer", og ikke sånn som går foran.

Faglæreren uttrykker hvordan ordinær kroppsøvningsundervisning, undervisningen og friluftsliv oppleves annerledes med henblikk på rolle. Faglærer beskriver seg her som en veileder fremfor instruktør og gjør et skille mellom disse. Faglærer opplever egen kommunikasjonen og sin rolle annerledes ute med friluftsliv enn inne i en gymsal/hall. Dette kan tolkes som at friluftaktiviteter i kroppsøving inviterer til å møte og kommunisere med elevene på et annet vis. Faglærer virker i mindre grad opptatt av å belære elevene, men og være sammen med dem i ulike situasjoner, samt delta i fellesskap. Å være «medgårer», som faglærer uttrykker, kan tolkes som at faglæreren endrer seg i tråd med forskjellen på å være underviser og veileder, og slik utforsker i fellesskap med eleven. En slik oppfattelse av læreren som en veileder kommer også frem hos elevene, som blant annet uttalte:

*Ja, jeg er veldig enig med ***. Fordi at det blir sånn at læreren driver jo da også med friluftsliv. Fordi i en styrkesirkel så står jo læreren der med fløyta og kanskje sier "ta 30 situps". Mens ute i skogen så er liksom læreren også med å gjøre det samme som elevene, og det kan jo også skape litt mer sånn fellesskap da.*

Eleven uttrykker i dette sitatet det samme som faglæreren ovenfor opplever. Det virker til at både eleven og faglærer peker på at friluftsliv i kroppsøving åpner opp for en annen måte å kommunisere på, og at faglæreren er mer sammen med elevene, og deltar i fellesskap. Eleven forteller at faglæreren «gjør det samme som elevene». Det tyder på at eleven opplever seg mer likeverdig med faglærer, gjennom at det på denne måten ikke blir like tydelig skiller mellom dem.

5.2.2 En mer likeverdig relasjon mellom lærer og elev

Du kommer mye mer tettere inn på læreren da, at læreren kan komme seg ut av klasserommet eller da gymsalen da. At hen kan, hun eller han, engasjere seg i det vi gjør som for eksempel på friluftsturen vi hadde, der vi fyra bål. Du kommer jo mye tettere inn på læreren og ... Hen hjelper til mye bedre, i stedet for i hallen. Vi elevene spiller for eksempel volleyball uten hen, mens på en friluftstur, så er jo hen faktisk med og kan være med å fyre bålet, og er med å hjelpe mye mer aktivt da.

Eleven forteller at hen får en tettere relasjon til faglærer gjennom deltakelse i samme aktivitet i friluftsliv i kroppsøving. Det virker til at eleven uttrykker at elev og faglærer er mer med i aktiviteten på like premisser. Gjennom friluftslivsaktiviteter i kroppsøving kan det se ut til at eleven føler seg likestilt med faglærer ved å gjøre noe aktivt sammen med faglærer, i stedet for at faglærer bare ser på, som det kan oppleves ved andre idrettsaktiviteter. En slik opplevelse av å være sidestilt kan fordre et bedre samarbeid mellom lærer-elev/elev-lærer, som både faglærer og elever er inne på. En elev uttalte:

Sånn uansett da, så vil jeg tørre å påstå at lærer og elev kommer litt mer på samme nivå når det er en slik aktivitet, for det er mye mer uformelt, mot for når du er i hallen da, og har en styrkesirkel og læreren står og ser på. Da blir det mer sånn: «Her er vi elevene og der er læreren». Men når det kommer på en slik tur, så blir det mer ... Det viskes litt bort da, det blir mer uformelt og blandes litt mer, ja, bare sammen.

Eleven forsterker her at elev og faglærer kan bli mer likestilt og «mer på samme nivå». «Mer uformelt» kan vise til at eleven opplever en maktutjevnende relasjon mellom elev og faglærer. Det kan oppleves som mer uformelt for eleven gjennom deltakelse i felles aktivitet. Eleven føler seg mindre observert og under vurdering ute med friluftsliv i kroppsøving, slik at asymmetrien mellom elev og faglærer blir mindre. Hen er mer med på det som skjer og oppfattes som å være på «like linje» med elevene. Videre vises til en avstand mellom elev og faglærer ved aktivitet i hallen, ved at faglæreren står for seg selv og elevene står på en annen side. På denne måten blir det mer formelt ved at faglæreren ikke deltar i aktiviteten, men kun instruerer og vurderer. Her uttrykker eleven mye av det samme som tidligere, men legger også vekt på det å se hen utenfor den vanlige konteksten. Et bytte av arena kan gi nye muligheter, og en mer aktiv faglærer. Ved å se hverandre i nye settinger og på andre arenaer gjør at elev og faglærer kan bli kjent på flere måter.

5.2.3 En endring i relasjon mellom lærer og elev, men også elev – lærer

En faglærer uttrykker følgende:

Det har veldig positiv innvirkning på det forhold du får til elevene. Du merker jo selv når du har vært på tur med en klasse, så har du jo det veldig fint med dem etterpå også, for da har du lært ... da har du blitt kjent med dem. Ja, hvis du ikke har vært på tur med en klasse så har du et helt annet forhold til dem. Så det har kjempe mye å si for relasjonen mellom lærer og elev også, og dem imellom også.

Faglærer uttrykker at relasjonen mellom elev og lærer oppleves som tettere gjennom friluftaktiviteter. Elevene har tidligere uttrykt at de synes det er fint å se faglæreren i en annen setting, og her ser vi at faglæreren også opplever det samme. En annen faglærer er inne på noe av det samme og sier følgende om å være på tur med elever:

Du ser andre sider ved dem som du ikke kanskje har sett før, du ser at de kan blomstre, så helt åpenbart, så gjør jo det noe med at vi blir enda bedre kjent og får bedre relasjoner.

Sitatet viser til at faglærer erfarer at det kan være at noen elever «blomstrer» gjennom å gjøre andre aktiviteter og får se nye sider av elevene gjennom friluftsliv i kroppsøving. Faglæreren uttrykker at relasjonen til eleven endrer seg på en positiv måte gjennom å bli bedre kjent. «Se andre sider» kan vise til at faglæreren opplever å se en annen kompetanse hos eleven. Noen elever ga uttrykk for at det kunne være utfordrende og bli bedre kjent med faglæreren på tur.

En elev sa:

Vi er 30 stykk, så det er jo umulig at hen gikk og snakket veldig personlig med alle i løpet av den turen

En annen supplerte:

[...] hadde vi bare gått tur, så hadde hen jo sikkert gått fremst, så kanskje snakket med de som var fremst, og så hadde de som var bakerst snakket med hverandre.

Disse sitatene viser til at et ønske fra elevenes side om å bli sett, hørt og en tettere kontakt med faglærer. Det pekes på at det er mange elever i en klasse, og med tiden som er til rådighet opplever de at ikke alle kan få like god kontakt med faglæreren. Det samme med eksemplet hvor de går tur. Faglæreren har ikke mulighet til å gå med alle, men at det av erfaring virker som at faglæreren kun får mulighet til å snakke med dem nærmest rundt i «feltet». Selv om elevene ikke alltid føler seg sett av faglærer gjennom friluftsliv i kroppsøving, så ser de faglæreren i en annen setting. En elev forteller dette om å se faglæreren på tur med elevene, utenom hallen og klasserommet:

Jeg synes at det er rart og liksom se lærerne på fritida på en måte, selv om det er ikke fritid, det var obligatorisk[turen]. Men uten og liksom, ja sånn på skolen da ... Da jeg liksom ser de kommer opp der og ja, jeg synes det er veldig morsomt, egentlig bare å se de sånn, de tar opp telt og se hva de sitter og spiser liksom. Det er kjempespennende å se liksom, sånn gymlærere da.

Vi kan tolke det som om eleven uttrykker at det er en avstand mellom elev og faglærer. Faglæreren har en form for status, og at det kan være rart, eller spennende, å se faglæreren utenfor den vante situasjonen på skolen gjennom friluftsliv i kroppsøving. Eleven uttaler at det er «rart» og «morsomt» å se faglæreren utenom på skolen. Det virker som at de har et ønske om å komme tettere på faglæreren. Gjennom å se deler av vedkommende man ikke ser til daglig, kan man få en mer uformell relasjon. Videre skal vi presentere på våre funn knyttet til mestringsopplevelser og mindre stress gjennom friluftsliv i kroppsøving.

5.3 Mestringsopplevelser og mindre stress

I følgende del av oppgaven viser vi til vårt siste hovedtema, opplevelse av mestring og mindre stress. Med utgangspunkt i informantenes utsagn tolket vi elevenes og faglæreres erfaringer om hvordan friluftsliv kan påvirke mestringsfølelsen, og opplevelsen av mindre stress. I hovedsak vil det rette seg mot hvordan friluftsliv i kroppsøving kan bidra med å fremme trivsel, helse og læring, gjennom mestringsopplevelser, opplevelse av mindre stress, helsefremmende mestring og å lære nyttige ferdigheter. Mestringsfølelse knyttet til fysiske utfordringer blir løftet frem, men også mestringsfølelse tilknyttet egen selvtillit og selvfølelse, samt hvordan dette kan motvirke stressfølelsene elevene kjenner på i hverdagen. Alle disse funnene kan være med på å påvirke det psykososiale miljøet i skolen, som vi vil diskutere videre i neste kapittel.

5.3.1 Lavterskelaktivitet alle kan mestre

Terskelen er ikke like høy for å være med, for det er ikke like vanskelig på en måte.

Eleven uttrykker at friluftsliv i kroppsøving er en aktivitet som oppleves overkommelig for de fleste å mestre. Eleven virker til å ha erfart at friluftslivsaktivitet i kroppsøving har en enkelhet ved seg, som vil åpne for deltagelse for flere elever, ettersom at terskelen ikke er like høy for å delta på grunn av lav vanskelighetsgrad. Det at friluftsliv i kroppsøving kan være en aktivitet som gjør at flere deltar, samt er en lavterskelaktivitet er det flere av elevene som er inne på:

Det er lavterskel fysisk aktivitet, og det er kanskje godt for alle å ha litt den ... ikke bare fotball og ikke bare volleyball og kombinere det med fysisk aktivitet, at alt må være anstrengende. Det er jo ikke slik vi må ha det i kroppsøving. Det kan være litt roligere. Trekke frisk luft, bare være litt ute er jo en god fysisk aktivitet, og da, da

tenker jeg at friluftsliv er godt, ikke bare for dem som kanskje ikke er så god i fysisk aktivitet, men også for dem som også er god i fysisk aktivitet.

Eleven forteller at friluftsliv i kroppsøving er bra for å få variasjon i aktivitetene som gjennomføres i faget. Dette for å ha noe som alle kan være med på, og få muligheten til å oppleve mestring. Sitatet viser at friluftsliv i kroppsøving også kan være bra for dem som er godt trent, og dem som ikke er det. Eleven virker å ha erfart at friluftsliv passer for alle.

Faglærer uttrykker:

Det å gå tur klarer alle å gjøre! Folk tenker liksom «hææ? Åh, de skal løpe liksom, løpe 3 kilometer. Det er jo grusomt langt og fryktelig slitsomt!» for eksempel, men bare det å gå 1,5 time, det klarer jo alle. Altså, det vil jo gi mestringsfølelse for alle mens den 3 km løpeturen er det kanskje noen som ikke føler mestring på da, fordi de har sånn negativ forestilling av løping for eksempel.

Faglærer uttrykker at friluftsliv i kroppsøving kan innebære aktiviteter (her: gå tur) som alle kan klare å gjøre. Faglæreren formidler en tro på at gir en mestringsfølelse for alle, i motsetning til andre fysiske aktiviteter som er mer anstrengende (her: løping). Faglærer viser til at friluftsliv i kroppsøving kan være viktig for at alle skal kunne oppleve mestring i faget. En elev har erfart det på denne måten:

[...] jeg som ikke liker egentlig å være så aktiv med forskjellige sporter og sånt, så liker jeg at jeg har en annen måte å bli vurdert på, siden jeg driver med det [friluftsliv] litt hjemme og med faren min, så kan jeg vise frem at her kan jeg faktisk noe i forhold til annen sport, liksom.

Elevens sitat viser at det kan være viktig med variasjonen i faget for at alle skal få mulighet til å oppleve mestring og anerkjennelse. Eleven forteller «kan jeg vise frem at her kan jeg faktisk noe». Eleven kan gå fra å bli karakterisert som «ikke-mestrende» til «mestrende». Elevene som kommer til kort i en del andre kroppsøvingsaktiviteter får framvist sine styrker og ressurser ved en annen type aktivitet, her friluftsliv i kroppsøving. Det å beherske en aktivitet vil derved kunne bidra til glede og gi en annen posisjon i gruppa. Videre ble friluftsliv sett på som en aktivitet hvor man kunne lære ferdigheter som kunne være nyttige for å mestre livet.

5.3.2 Nyttige ferdigheter

Det er sånn trygghet og, i krisesituasjon at du klare deg med enkle mindre klare deg selv. Du er ikke avhengig av ting, liksom, du klarer deg selv. Tenk å vite det da, at de kan jo klare seg ... Og klare seg med mindre, ikke minst.

Faglærer peker her på at friluftsliv i kroppsøving kan gi elevene nyttige kunnskaper og ferdigheter de kan ta med seg videre. Faglæreren viser til at friluftsliv i kroppsøving kan gi en selvstendighet som kan gjøre elevene mer selvsikre og trygge på seg selv. Det var også den andre faglæreren inne på:

Jeg tenker jo at friluftsliv det handler om livsmestring i større grad enn mye annet vi holder på med i kroppsøvingfaget [...] Det handler om de valgene du må gjøre for å kunne klare deg litt, altså litt sånn på egenhånd.

Jeg tenker det er kjempeviktig, for det er noe med å, å lære seg det. Dette er jo ting som er helt altså elementært og, og kunne da og kunne fyre opp etterpå og kunne lage mat ute på tur kunne og kle seg for vær og vind. Det er jo livet på en måte. Og så tror jeg at noen får det sikkert mye hjemme, men det er langt fra alle og sannsynligvis færre og færre.

Faglærer uttrykker hvordan de tenker at friluftsliv i kroppsøving kan bidra til mestring og livsmestring. Det gjennom og blant annet kunne klare seg med mindre enn man er vant med i hverdagen. Videre pekes det på at ikke alle får erfaringer rundt friluftsliv hjemme, slik at friluftsliv i kroppsøvingen derfor kan være viktig, og nyttig, for å lære seg noen elementære ferdigheter, nettopp for og i større grad kunne ta vare på seg selv, og oppleve mestring i ulike situasjoner i livet. Det å bli kjent med seg selv på en ny måte, hva hen kan, eller ikke kan, var et annet funn elever og faglærere uttalte.

5.3.3 Å bli kjent med seg selv og hva man mestrer

[...] Eller mange ser kanskje på det som litt sånn slitsomt og måtte gjennom da, gruer seg litt til det. Men så ser man jo at det går. Det går fint, og det var jo veldig mange som fikk en veldig positiv opplevelse med det da, at, eller jeg vet hvert fall på meg selv, så var jeg litt, litt negativ, eller hadde grua meg litt til den[turen]. Tenkte at det var litt ork liksom. Ehm, men så endte vi opp med å ha en kjempefin tur og hadde jo god følelse når man kommer hjem. Så det er jo noe man lærer av. Lærer av å bare pushe seg gjennom det. Så ja, det kan være veldig positivt, da.

Eleven snakker her om en negativ innstilling i forkant av en friluftstur i kroppsøving. Sitatet viser at det allikevel ble en god opplevelse. Eleven opplever det som en god erfaring, og som en mestringsopplevelse, ved å «pushe seg gjennom». En annen elev var inne på noe av det samme med tanke på hvordan en innstilling før og etter en friluftstur i kroppsøving kan være forskjellige. Hen uttrykte bekymring i forkant av en tur de skulle ha, gjennom å tenke om seg selv: hen var «det svake lammet» i gruppa, «kommer jeg til å være sist?», «kommer jeg til å holde gruppa mi tilbake?». Eleven fortalte videre at turen gikk bra og ingen av bekymringene i forkant var nødvendige, og beskrev:

Jeg likte det veldig godt egentlig. Fordi jeg fikk en veldig koselig tur med venninna mi og vi, for å si det sånn, den gruppa jeg var på, de motiverte meg veldig. Vi kom først og da var jeg – Så det var veldig morsomt egentlig.

Eleven uttrykte som nevnt en bekymring for å ikke mestre friluftaktiviteten på forhånd. Med hjelp fra medelever utfordret hen seg selv, gjennomførte, og fikk en god opplevelse. Eleven har erfart at medelever motiverer og hjelper hverandre gjennom friluftslivsaktivitet i kroppsøving. På denne måten kan elevene oppleve mestring, bli bedre kjent med seg selv, og hva man får til, med eller uten støtte. Flere av elevene snakket om hvordan friluftsliv som aktivitet i kroppsøving bidro til å bli bedre kjent med seg selv, og hva man får til og ikke:

Man blir jo bedre kjent med seg selv òg kanskje, etter hvert. Du vet liksom hva du klarer å få til og hva du kanskje ikke får til og hvordan kroppen ja, hvordan kroppen din fungerer rett og slett, i litt motstand da.

Eleven uttrykker betydningen av å bli kjent med egen kropp og hva den faktisk kan få til og utrette. Gjennom friluftsliv i kroppsøving gir elevene uttrykk for at de kan skape erfaringer som kan gi dem økt tro på egne evner. En annen elev sa:

Du kan jo finne deg selv på mange måter også da, når det er ute, ute i naturen, og det er jo sunt for sinnet og er, jeg synes det er litt sånn koselig, jeg.

Ut fra foregående sitat tolker vi det som om eleven har erfart at det å være ute i naturen kan være en måte å finne seg selv på. At naturen, gjennom friluftsliv i kroppsøving, kan være et miljø som gir rom for å utforske seg selv, og gjennom dette bli bedre kjent med seg selv. Det å oppleve at friluftsliv kan gi en form for indre ro, og opplevelse av mindre stress, var det mange elever og faglærere som framhevet.

5.3.4 Mindre stress

Og så er det veldig pent som regel, man får en litt sånn annen stemning inni seg selv når du er ute på fjellet. Ja, det er litt mer rolig, litt mindre stress og litt mer sånn ...

Flere av elevene var inne på mye av det samme som eleven her beskrev. De fortalte at det å være ute i naturen ga dem en følelse av mindre stress. Dette bidro samtidig til at de var roligere, fikk nye inntrykk og god stemning inni seg selv. En annen sa det slik:

Å bli litt bedre kjent med naturen kan jo òg hjelpe for hvis man føler på at det er så mye prestasjonsstress og slik ellers i skolehverdagen, så kan det hjelpe med å på en måte senke skuldrene litt. «Ja, nå er jeg i naturen». «Nå skal jeg ta den tida til å slappe av», og liksom det kan på en måte være litt godt.

Eleven uttrykker å ha erfart at naturen kan hjelpe på opplevelsen av mindre stress og press, og at man kan slappe av. Eleven sier at det å bli kjent med naturen derfor kan være nyttig for å kunne ha en måte å håndtere skolerelatert stress. Sitatene viser at elevene har erfart en betydning og mulighet til å bruke friluftsliv som en «flukt» fra stresset som preger skolehverdagen. Det virker som at elevene opplever at naturen kan hjelpe med å håndtere prestasjonsstress, og at naturen kan føre til en indre ro og avslapning. Eleven uttaler også en form for bevissthet i «Ja, nå er jeg i naturen». Eleven er seg bevisst på oppmerksomheten og det som skjer her og nå. Eleven uttrykker også en positiv opplevelse av å være i naturen gjennom friluftsliv i kroppsøving, og at vedkommende føler seg komfortabel og trives, som igjen kan påvirke sinnsstemningen. En faglærer er også opptatt av at friluftsliv i kroppsøving skal bidra til en opplevelse av mindre stress på en annen måte:

I en annen aktivitet så skal du jo prestere noe, men det er jo friluftslivets grunnverdi da at man skal ikke prestere noe, du skal bare være og ta hensyn til det du er ... Den naturen du er i, da. Så da blir jo jeget mindre sentralt, og det er jo sunt da for dagens ungdom som er «selfie selfie». Altså «hvordan ser jeg ut nå»? Altså, de er jo veldig sånn da. Men det å bli liten, føle seg liten. Og ... og det er helt greit, liksom.

Faglærer uttrykker her at friluftslivets egenart er at det ikke er konkurranse og prestasjon som er i fokuset, og slik kan føre til mindre stress for å prestere med tanke på blant annet vurdering og karakter. Faglærer uttaler at hen oppfatter elevene som egosentriske og utseendefokusert, og at de gjennom friluftsliv i kroppsøving kan oppleve at «jeg-et» er mindre sentralt, og at de blir mindre selvsentrert. På denne måten kan de oppleve mindre stress i jaget

etter å se bra ut hele tiden, men heller ha et fokus på å «bare være». En elev snakket om at kroppsøving som fag i sin helhet, med friluftsliv inkludert, opplevdes som mindre prestasjonspreget med tanke på karakter og vurdering:

Jeg synes det blir altfor mye presteringspress på alle absolutt hele tiden. Og jeg er veldig takknemlig for kroppsøvingsfaget at det liksom er et fag hvor du ikke må ... at, jo... du må jo prestere, men det er det er helt annen måte.

Eleven setter pris på at det er mindre press på prestasjonene i faget, og derav også friluftsliv som aktivitet. På en annen side beskrev noen elever hvordan friluftsliv i kroppsøving kunne skape en form for stress i enkelte situasjoner:

Ja, jeg tenker jo at liksom hvis man har dårlig turutstyr og har bare, nei poser for eksempel, så får man jo en helt annen turopplevelse da enn noen som har bra utstyr, så bare det, vil jo gi ulike forutsetninger for personene [...].

Det kan virke til at eleven tenker at utstyr kan påvirke opplevelsen og motivasjonen til eleven, og at dette gir ulike forutsetninger for å delta i friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. På denne måten uttrykker eleven at den som har godt eller tilstrekkelig utstyr, kan få en bedre opplevelse enn den som ikke har det. Eleven peker på at utstyr derfor kan være avgjørende for hva eleven får ut av friluftsliv i kroppsøving, og hvilken opplevelse hen sitter igjen med.

Et siste funn som kom tydelig frem i intervjuene var hvordan friluftsliv i kroppsøving ga elevene en aktivitet som var helsefremmende med tanke på å mestre det kommende livet.

5.3.5 Helsefremmende mestring

Det er jo både bra for liksom hodet ditt for å friske opp litt, men også for den fysiske helsa di for at du får liksom frisk luft og kanskje får liksom variasjon i måten du trener på.

Eleven nevner at naturen er bra for å «friske opp litt» i hodet. Det kan gi et inntrykk av at eleven uttrykker at det kan hjelpe om man har en tung dag, mye å tenke på, eller lignende. Eleven kan benytte seg av friluftsliv for å få klarhet i tankene, føle seg lettere til sinns, eventuelt få tid til å tenke. Dette kan gi inntrykk av at eleven erkjenner de positive helseeffektene av å være ute i naturen, og at eleven tenker at friluftsliv i kroppsøving kan bidra som en fin aktivitet opp mot den fysiske, og psykiske, helsen. Med andre ord ser det her ut til å være både en fysisk og psykisk helsefremmende opplevelse av friluftsliv. Det at

friluftsliv kan ha en god effekt på helsa og kan være en fin aktivitet videre i livet, beskriver en elev slik:

Mye av det kroppsøvingsfaget dreier seg om er å få oss til å ville være i en viss aktivitet etter skolen og. Og, friluftsliv er jo en veldig lavterskel aktivitet å drive med, som å gå på tur[...] Og det er jo sånn bra for folkehelsa og så videre. Det er jo en veldig fin aktivitet som ikke krever så mye fysisk da, som andre aktiviteter vi kanskje driver med kroppsøving.

Eleven opplever at friluftsliv i kroppsøving kan være en fin inngang til en aktivitetsform du kan ta med det videre i livet. Dette er på grunn av at det oppleves som en aktivitet alle kan drive med. Eleven anerkjenner at friluftsliv er bra for folkehelsa, og på denne måten har en helsefremmende effekt. En annen elev er også inn på aspektet knyttet til det å lære noe med verdi for aktivitet gjennom livet:

Det er jo en god startbase på det med fysisk aktivitet utover i livet ditt da. Sånn at du alltid har noe forhold til det å reise ut i naturen og tar en liten tur, går en tur, være på telttur eller hengekøyetur da ... Få litt andre impulser.

Faglærere var også inne på at friluftsliv i kroppsøving ga elevene erfaringer med å være ute, og et forhold til naturen som kan gjøre at de fortsetter med friluftaktiviteter etter endt skolegang.

Det å gå tur ... Det har jo en sånn der god effekt på psyken til folk da. Altså, det å gå tur og komme inn i rytmen. Bare gå og være ute. Det ligger forskningen på det ... At det er veldig bra for psyken til folk, og det å mestre livet.

Faglærer beskriver en tro på at friluftsliv i kroppsøving kan bidra positivt inn på den psykiske helsa. Disse sitatene kan samlet sett gi et inntrykk av at elevene og faglærere opplever natur og friluftsliv som meningsfullt og givende med tanke på å mestre en helsefremmende aktivitet. I neste kapittel vil vi utforske og drøfte våre funn i lys av vårt tidligere presenterte teoretiske rammeverk. Vårt fokus vil være hva funnene kan si oss om friluftsliv i kroppsøvingens betydning for det psykososiale miljøet i skolen.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet ønsker vi å diskutere våre funn i lys av tidligere presentert teori, kunnskapsgrunnlag, aktuelle politiske føringer og læreplanen i skolen (LK20), og drøfte dette opp mot oppgavens problemstilling: Hvordan erfarer elever og faglærere at friluftsliv i kroppsøving kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen? Elever og faglærere har ikke selv vist til teoriene og begrepene vi bruker, men vi har valgt å ta utgangspunkt i deres erfaringer og se hvordan de kan forstås i lys av teorien. Våre tre hovedtemaer: styrket sosialt fellesskap, endret relasjon til lærer og mestringsopplevelser og mindre stress, vil bli utdypet og utforsket ytterligere. Strukturen i diskusjonen vil være bygget opp på samme måte som overnevnte rekkefølge.

6.1 Styrket sosialt fellesskap

Elever har behov for tilhørighet, og dette kan føre til at elever ofte søker medelever for vennskap eller ønsker å delta med andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 100). Friluftsliv i kroppsøving kan være en måte å legge til rette for dette i større grad, og på denne måten påvirke det psykososiale miljøet gjennom å fremme trivsel, men også læring og helse. Flere elever og faglærere i vår studie ga uttrykk for at de opplevde en kontrast mellom det å sitte i et klasserom, kontra det å være ute med friluftsliv i kroppsøving, og hvordan dette kunne påvirke det sosiale fellesskapet. I et klasserom i videregående skole kan hverdagen oppleves som veldig «satt». Det er ofte faste rutiner, elevene sitter på faste plasser etter klassekart, samarbeider med den faste læringspartneren, faglærer er fremme ved tavlene, lite kan utspille seg og hverdagen er forutsigbar. Ute i friluft kan det sies at omgivelsene er mer uforutsigbare ettersom faste plasser, både ved pulter og tavle ikke finnes. Allerede ved å befinne seg ute, kan det tenkes at strukturer i fellesskapet vil endre seg, ettersom elevene og faglæreren vil befinne seg i ulike posisjoner i forhold til hverandre rent fysisk. Vi tolker det dithen at friluftsliv i kroppsøving vil kunne føre til nye eller ukjente situasjoner, og er mer uforutsigbart ut fra hva som utspiller seg inne. Elevene er ikke nødvendigvis individer som sitter på hver sin pult som en elev uttalte, men kan få nye roller og plasser ute.

Tordsson (2010) beskriver forholdet mellom by og natur på følgende måte: «Byen splitter mennesker, sorterer etter klasse, isolerer den enkelte – men livet i naturen fremelsker dyder som fellesskap, solidaritet, å dele nisten og bære hverandres byrder» (s. 26). Ved å tenke at byen representerer «livet» i klasserommet med elever sortert etter status eller ulike klikkdannelser, kan strukturen være med på å isolere enkeltelever fra fellesskapet. Gjennom

natur, og kan tenkes også friluftsliv i kroppsøving, vil forholdene legge til rette for tilhørighet, samarbeid og likeverd.

En av årsakene til dette kan være at ved utøvelse av friluftsliv i kroppsøving kan elevene være mer i bevegelse og i nye omgivelser, og at det kan føre til et annet sosialt samspill, hvor man får kontakt med flere medelever enn du ville gjort i klasserommet. Som en elev var inne på, satt de ofte ved sin egen pult, eller hadde sine faste plasser i klasserommet. Slik kan aktiviteter i friluftsliv gjennom kroppsøving åpne for opplevelsen av nye sosiale fellesskap. Dette kan igjen være positivt knyttet til godt psykososialt miljø gjennom økt trivsel, ettersom elevene får mulighet til å bli bedre kjent med andre elever på en annen arena, og at dette kan føre med seg økt grad av trygghet i det sosiale spillet.

I vår studie framhever elevene, betydningen av felles opplevelser gjennom friluftsliv i kroppsøving. Det er ikke nødvendigvis ferdigheten som læres gjennom en samarbeidsoppgave som er viktig, men at elevene har opplevd noe felles og at de har en felles opplevelse de kan snakke om. Det å ha noe felles vil gi et «vi», og på den måten oppleve en tilhørighet til dem man deler opplevelsene med. Selvbestemmelsesteori peker på tilhørighet som en viktig faktor for fremme trivsel (Deci & Ryan, 2016). På denne måten kan friluftsliv i kroppsøving bidra til å fremme trivsel ved felles opplevelser. Det er de felles opplevelsene, og en opplevelse av tilhørighet elevene og faglærere har uttrykket at de sitter igjen med. Det er ikke nødvendigvis friluftslivsferdighetene. Dette kan ses i sammenheng med Tordsson (2010) som i sin bok skriver:

Friluftsliv blir formidlet til nye generasjoner og samfunnsgrupper i og gjennom sosiale sammenhenger. Vi lærer friluftsliv. Det vi lærer, er ikke bare enkelte friluftslivsferdigheter, men fremfor alt måter å oppleve, forholde oss, sette verdi på noe, like og mislike. Vi sosialiseres inn i friluftslivet, internaliserer vurderinger, handlingsmåter og normer, og legger dem til grunn for våre spontane opplevelser.

(s. 65)

Med opplevde felles erfaringer kan det tenkes at dette gir elevene tilnærmet like verktøy og forutsetninger for å være likeverdige deltakere i kommunikasjon seg imellom. Dette kan knyttes til transaksjonsmodellen og sirkulærmodell som åpner opp for deltakelse for alle parter, samt kan føre til justering av ulike maktforhold ettersom elevene har samme utgangspunkt for deltakelse i samtalen (Jensen & Ulleberg, 2019). Følgende antagelse forsterkes gjennom elevsitater og eksemplifisering av å tenne bål sammen i et fellesskap.

Fokuset er på å klare det sammen, og at elevene retter oppmerksomheten mot noe felles og de har en dialog på hvordan løse oppgaven. Dette kan også ses som en treleddet relasjon mellom elevene og det å tenne et bål. Det er imidlertid viktig å merke seg at om en elev har mer kompetanse på å tenne bål enn andre, vil det nødvendigvis ikke kunne oppstå en likestilt situasjon. Ved et slikt tilfelle kan det være nærliggende å anta at eleven vil innta en maktposisjon ovenfor sin medelev grunnet høyere kompetanse. Læring og utvikling gjennom bålbygging, men også deltakelse i fellesskapet, kan derfor være vanskelig å oppnå, ettersom det kan tenkes at den andre eleven kan innta en passiv rolle (Østrem, 2021). I dette eksempelet er det mulig å anta at den ene eleven kjenner på stor mestringsfølelse, samt anerkjennelse for sine ferdigheter innen bålbygging, mens den andre eleven opplever det stikk motsatte. Eleven uten kompetanse innen bålbygging vil kunne kjenne på fravær av mestringsfølelse, samt oppleve at hen ikke bidrar til fellesskapet og den felles oppgaven som skal gjennomføres. Anerkjennelse av prestasjon eller ferdigheter vil muligens være fraværende, og resultere i at eleven ikke føler seg verdsatt og respektert av medelever. Dette kan igjen føre til at eleven føler seg som en mindreverdige deltaker i fellesskapet grunnet svakere ferdigheter og manglende anerkjennelse.

Anerkjennelse er blant annet viktig for elevers danning av positivt selvforhold og selvverd, og er en viktig faktor for at elever skal føle seg verdsatt i et fellesskap (Moen & Jordet, 2023). For at friluftaktiviteter, som for eksempel bålbygging i dette eksemplet, skal ha en positiv effekt på det psykososiale miljøet, kan det derfor virke viktig at elevene er åpne for samarbeid på like premisser, med plass til alle. Som en elev var inne på så handlet det også mye om hvor sosialt anlagt man selv er for å få noe sosialt ut av det. Det kan derfor virke som at det nødvendigvis ikke er friluftslivsaktiviteter i seg selv som legger til rette for opplevelse av samarbeid og fellesskap, men at det er individuelle ulikheter hos elevene. En annen viktig forutsetning for at dette skal være mulig, kan være faglærerens didaktiske ferdigheter. Tydelighet på hva som skal gjennomføres, gruppesammensetning, at faglæreren i tillegg er en deltagende aktiv aktør og evner å legge til rette for samhandling og kommunikasjon i fellesskapet vil være viktige faktorer. Ved at elever og faglærer har fokus på samarbeid og inkludering i fellesskapet, kan det tenkes at elevene i større grad føler seg som likeverdige subjekter, og at dette kan fremme et styrket fellesskap. På denne måten kan en bålbyggingsaktivitet påvirke det psykososiale miljøet positivt ved å fremme trivsel og læring gjennom friluftsliv i kroppsøving.

Elevene, samt faglærere, i vår studie løfter frem at gjennomføring av turer, vil være et positivt bidrag til å bli kjent med hverandre, og som hensiktsmessig «bli kjent-aktivitet» ved oppstart av nytt skoleår. Dette kan være hjelpsomt ved start på videregående skole ettersom elevene møter ny skole og nye elever i klassen, men også for oppstart av hvert skoleår, ettersom det stadig er endringer i klassene og det kan ha begynt nye elever. Vi tolker det som at elevene verdsetter at friluftsliv bidrar til fellesopplevelser og dialog. Abraham et al. (2010) peker på friluftsliv som viktig kilde til livskvalitet, følelse av kameratskap, likestilling, sosial ansvarsfølelse, samt muligheten til å knytte sosiale fellesskap. Ved å gjennomføre en tur med fokus på klassemiljø i starten av videregående skole, kan dette bidra til å styrke følelsen av fellesskap. Dette kan også virke som tidlig innsats i hindring av uheldige klikkdannelser og eventuelle utenforskap, noe som er viktig for trivselen i skolen.

Vygotsky`s sosiokulturell læringsteori løfter frem at elever utvikler seg og tilegner seg ny kunnskap gjennom det sosiale fellesskapet de tar en del i (Imsen, 2020). Elevene legger vekt på at man gjennom ulike aktiviteter i friluftsliv og kroppsøving kan erfare, observere og samhandle med hverandre. Aktiviteter som for eksempel bålbygging og gjennomføring av tur fremmer samarbeid og kommunikasjon for å lykkes. Dette kan bidra til å styrke sosiale bånd mellom elevene, men også mellom elevene og faglærerne i begynnelsen av skoleåret. Elever som ikke har en like tydelig og anerkjent posisjon i klasserommet eller i det sosiale samspillet som utarter i skolen, eller som har vært opparbeidet i klassemiljøet fra før, kan få nye posisjoner og maktrelasjoner. Dette kan muligens gjøre at elevene kjenner på en ny tilhørighet, gi opplevelse av at man føler seg mer «hjemme», som en del av et fellesskap og at man har noe å bidra med i klassen. På en annen side, selv om dette ikke ble uttalt av elever eller faglærere, vil det være nærliggende å anta at dersom det er elever som av ulike grunner ikke kan delta på en «bli kjent-tur» vil gå glipp av følelsen av fellesskap og tilhørighet som friluftsliv i kroppsøving kan føre med seg. Dette kan da tenkes å føre til økt følelse av utenforskap, ettersom eleven ikke har tatt del i felles erfaringer som resten av klassen og ikke har det samme dialogiske utgangspunktet for å dele erfaringer.

Karlsson & Borg (2013) hevder at følelsen av å være innenfor et fellesskap er tett tilknyttet livsmestring og god helse, ettersom sosiale fellesskap er sentralt med tanke på livskvalitet og opplevd holistisk tilfredshet. Mulighetsvinduet til friluftsliv i kroppsøving som metode for tilrettelegging av godt psykososialt miljø i skolen baserer seg derfor på deltakelse fra elevene. Gjennom deltakelse legges det til rette for muligheter til å bli kjent og danne relasjoner. Det vil også være viktig å sikre at dersom det er elever som av ulike grunner ikke kan delta på en

oppstartsaktivitet, blir ivaretatt gjennom andre tiltak. Dette kan for eksempel også være friluftaktiviteter som blir gjennomført i kroppsøving etter den offisielle oppstarten av skoleåret.

Et annet aspekt som elevene i vår studie nevner som relevant i forbindelse med friluftsliv og kroppsøving som bidrag til fellesskapsdannende erfaringer, er at aktivitetene i friluftsliv gjør det vanskelig å benytte seg av mobiltelefonen. Gjennom mangel på tilgang til 4G uttalte en elev at man i større grad blir «tvunget» til å snakke med hverandre, og gjøre ulike oppgaver i fellesskap. Mindre fokus på digitalt samvær, men heller analog kommunikasjon i relasjoner, kan legge til rette for at elevene blir bedre kjent med hverandre, lærer nye ting og ser hverandre i et annet lys. Språket er, ifølge Vygotsky (Imsen, 2020), det viktigste redskapet vi som mennesker har til å sosialiseres inn i fellesskap og menneskelige relasjoner. Relasjoner er alltid tilknyttet kommunikasjon, og kommunikasjon er alltid tilknyttet relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2019). En arena som legger til rette for økt analog kommunikasjon, vil derfor være gunstig i arbeidet med å øke relasjonelle bånd i et klassefellesskap. «Å snakke sammen» blir nevnt som en ferdighet som øves godt gjennom friluftsliv i kroppsøving av elever og faglærere. Mandatet til skolen, jfr. Overordnet del i LK20, er å gjøre elevene til samfunnsdyktige borgere som kan mestre egne liv gjennom deltakelse i arbeid og samfunn etter avsluttet skolegang. Ved å øke kommunikasjonsferdigheter, samt øke forståelsen av egen rolle i et fellesskap vil dette være gode erfaringer å ta med seg videre inn i arbeidslivet. Vi tolker det derfor dithen at friluftsliv som metode kan bistå skolen i dette arbeidet, og bidra til et godt psykososialt miljø gjennom trivsel og læring.

Fravær av mobiltelefonen kan også ha en annen viktig konsekvens, nemlig fravær av tilgjengelighet til enhver tid, samt en pause fra press tilknyttet sosiale medier. Ungdommer er omgitt av sosiale medier og er tilgjengelige store deler av døgnet. *Fear of missing out*, også kalt FOMO er et kjent begrep og kan være en sentral kilde til stress, spesielt for ungdommer. Følelsen av at man ikke kan gå glipp av noe i frykt for å havne utenfor fellesskapet kan prege ungdommer i hverdagen. Nyhetsfeeden på mobilen er ofte tapetsert med andre ungdommer som lever «perfekte» liv og aldri opplever negative hendelser, noe som kan påvirke egen selvfølelse hvis man selv har det vanskelig (Ferneer et al., 2023, s. 49). Naturen, og opphold i naturen kan ifølge (Cronon, 1996), sees på som et sted vi som mennesker kan flykte til for en pause, både fra press og stress fra samfunnet, men også det presset vi legger på oss selv. På bakgrunn av dette kan det være mulig å vise til friluftsliv i kroppsøving som mulighetsarena

til å legge til rette for økt kommunikasjon mellom elever. Dette kan igjen påvirke relasjoner i klassen på en positiv måte ved at elevene har manglende tilgang på mobil. Dette er tett tilknyttet målet om tilrettelegging for godt psykososialt miljø gjennom å fremme trivsel og god helse. Manglende tilgang på mobil kan også tenkes å gi elevene en pause fra hverdagslivets press og stress, og naturen kan bli symbolet på en flukt fra dette.

Friluftsliv blir definert som en lavterskelaktivitet av elever og faglærere i vår studie. Det tenkes at det på denne måten åpner for deltakelse for alle, uansett fysisk utgangspunkt og kan derfor føre til færre skiller mellom elevene. Et resultat i våre funn viser til at i friluftsliv i kroppsøving kan nøytralisere ferdigheter og sosiale roller, samt at elevene kan delta med mer like forutsetninger. Dette kan føre til fravær av stress for prestasjon, og større mulighet til å fokusere på medelever og fellesskapet, og samt et mindre individorientert fokus. Elevene trenger ikke i like stor grad å tenke på seg selv og ha fokus på egen prestasjon, eller presse seg selv. En oppgave som er fysisk vanskelig eller utfordrende, vil naturlig nok kreve større fokus og innsats i forbindelse med å mestre utfordringen. Ved at tempoet er roligere på friluftslivstur, kan det kunne være enklere å oppnå ideell balanse mellom utfordring og ferdighetsnivå. Eleven kan bli mer engasjert i aktiviteten og fellesskapet, mindre opptatt av seg selv og har større forutsetninger for å oppnå «flow». Dette kan føre til færre sammenligninger elevene mellom, samt gi elevene følelse av anerkjennelse og mestringstro. Gjennom økt mestringstro viser forskning samtidig fravær av stress som forbindes med å ikke mestre en gitt oppgave, og vil derfor også føre til økt psykisk velbehag (Jordet, 2020). Gjennom friluftsliv som lavterskelaktivitet som er tilpasset elevene, vil flere ha muligheten til å kjenne på mestring og gjennom dette føre til økt selvtillit, selvverd og trygghet, noe som er viktig i arbeidet med et godt psykososialt miljø.

Så langt i vår analyse har vårt hovedfokus omhandlet opplevde sosiale fellesskap gjennom friluftsliv i kroppsøving i et klasseperspektiv. Elever og faglærere i vår studie påpekte også friluftsliv som en viktig del av å være norsk. Vi har derfor valgt å også løfte frem friluftsliv som bidragsyter til og skape et større fellesskap, nemlig følelsen av tilhørighet og fellesskap til den norske kulturen og selve naturen. I Norge trekkes ofte friluftsliv frem som en del av det å være norsk. Nordmenn har en forholdsvis lang historie med friluftsliv, og blir i dag sett på som en viktig del av vår kultur. Dette kommer tydelig frem i Meld. St. 18 (2015-2016): «Friluftsliv er en viktig del av den norske nasjonale identiteten og den norske kulturarven» (s. 10). Elever i vår undersøkelse uttaler at friluftsliv gir dem en følelse av tilhørighet til den norske kulturen, og at de tenker at kunnskap om friluftsliv og friluftslivsferdigheter er en del

av det å være norsk. Det å oppleve en «større» tilhørighet, kan være et bidrag til trivsel hos elevene. Dette kan sees i lys av selvbestemmelsesteorien som peker på tilhørighet som et psykologisk behov (Deci & Ryan, 2016).

På en annen side, uten at dette kom frem av deltakerne i vår studie, kan det tenkes at friluftsliv i kroppsøving ikke nødvendigvis oppleves slik. Grunnen til dette kan være at ulike kulturer er representert i norsk skole. Det kan tenkes at de elevene som har innvandret til Norge opplever en svakere tilknytning til norsk friluftsliv, som kan forsterke opplevelsen av å være utenfor fellesskapet. Ettersom friluftsliv kan bli sett på som en viktig del av det å være norsk og den norske kulturen, kan det også tenkes at friluftsliv kan forsterke følelsen av å være en del av fellesskapet. Deltakelse i friluftslivsaktiviteter i kroppsøving kan føre til at innvandrere får større kjennskap til friluftsliv, samt øke kunnskap og erfaringer.

Ved å koble våre funn i dette hovedtemaet opp imot vår problemstilling, tolker vi det dithen at friluftsliv i kroppsøving kan være med på å skape sosiale fellesskap basert på felles erfaringer hos elevene. Dette kan virke helse-, læring og trivselsfremmende i skolen. Friluftsliv i kroppsøving åpner opp for dialog og samhandling, og det gir ulike elever opplevelse av mestring og anerkjennelse som kan virke stresslindrende. Elevene kan lære av hverandre gjennom samarbeid og kommunikasjon som kan knyttes tett opp til demokratiske verdier i samfunnet. Gjennom dette kan elevene oppleve et større sosialt fellesskap, som omhandler natur og kultur, men også fellesskap og opplevelse av sammenheng. Nevnte opplevelser kan ha positiv effekt på det psykososiale miljøet. Våre funn viser at elevene opplever å bli bedre kjent, og de blir kjent på andre måter, ettersom friluftsliv i kroppsøving åpner opp for å være sammen på andre arenaer. Elevene kan lære av hverandre gjennom samarbeid og kommunikasjon som kan knyttes tett opp til demokratiske verdier i samfunnet. Gjennom dette kan det skapes et trygt skolemiljø som alle elever i norsk skole, etter §9A har krav på.

6.2 Endret relasjon til lærer

Elev-lærer relasjon er en av de viktigste faktorene til elevers motivasjon og læring i skolen, og kan i tillegg virke preventivt med tanke på frafall og depressive lidelser (Utdanningsdirektoratet, 2016; Federici & Skaalvik, 2015). Våre funn viser at elevene og faglærere merker endring i relasjonen dem imellom ved/etter gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving. Faglærerne viser til et rolleskifte, og at de oppfatter seg selv mer som veiledere ute i friluftslivsundervisningen. Inne i hallen oppleves kommunikasjonen mer som en monolog av både faglærerne og elevene i vår studie. Dette kan ses på som om faglæreren er

«sender» og eleven er «mottaker» av ulike instruksjoner som gis og det kan oppstå en skjev maktfordeling, på grunn av en asymmetrisk relasjon. Monolog på denne måten kan gå innunder transmisjonsmodellen og toleddet relasjon (Jensen & Ulleberg, 2019). Makten ligger hos faglæreren, og kommer til syne gjennom karaktersetning, håndheving av regler, straffemetoder og innhold i undervisning. Denne relasjonen kan sies å være asymmetrisk. Eleven gjøres til objekt, mens faglæreren er mest opptatt av hva som skal formidles. Gjennom kommunikasjon på denne måten vil anerkjennelse og gode relasjoner være vanskelig å oppnå. Ved å innta en veiledende rolle, eller i rollen som «medgåer» som en av faglærerne uttalte, er det nærliggende å anta at rollene endres. I rollen som «medgåer» tolker vi det dithen at faglærer ikke instruerer direkte, eller for eksempel viser en konkret vei eller løsning på en utfordring. I en slik rolle vil faglæreren la elevene gå foran, slik at de kan undre seg, utforske og sammen finne løsninger. Dette kan sees i lys av «den ikke-vitende posisjon», eller at faglæreren ikke er en like tydelig «regissør» i friluftsliv i kroppsøving (Imsen, 2020).

I en slik posisjon vil faglæreren holde tilbake mulige løsninger, og heller la elevene få benytte egne ressurser og kunnskaper til å løse et problem eller utfordringer. Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori vil aktualiseres ved at lærer veileder og samhandler i større grad, lar elevene prøve og feile, men samtidig er tilstedeværende og støttende. En slik utforskende læringssituasjon kan være gunstig for fellesskapet, og kan knyttes til en anerkjennende væremåte og kan føre til at elevene erfarer seg som likeverdige subjekter (Moen & Jordet, 2023). Videre er det naturlig å tenke seg at dette kan påvirke elevenes læring, trivsel og helse i skolen på et gunstig vis.

Likeverdige subjekter er hovedessensen i transaksjonsmodellen og en treleddet relasjon. Både lærer og elev fungerer som likeverdige subjekter, er likestilte og tar like stor del i oppgaven som skal gjennomføres. Ved at lærer lytter til elev, og motsatt, vil dette endre maktbalansen som vi tidligere illustrerte, og en toleddet relasjon vil ikke være gjeldende (Jensen & Ulleberg, 2019). Dialog representerer idealet i en kommunikasjonshandling. Både elever og faglærere i vår studie uttrykker at dette er enklere å oppnå gjennom friluftsliv i kroppsøving enn i øvrig aktivitet som gjennomføres i faget. Én årsak til dette kan være at roller som er veldig satt innendørs, opphører utendørs og det virker som en mer uformell situasjon, som en elev uttalte. Funn i vår studie viser til at relasjonen mellom faglærer og elev er annerledes ute med friluftsliv på den måten at de sosiale rollene, eller asymmetrien i relasjonen, blir mindre tydelige. Det som i klasserommet eller hallen kanskje kan være en tydelig maktrelasjon, og skiller på amatør (elev) og ekspert (faglærer), blir mindre tydelig ute med friluftsliv. Ute kan

elevene selv observere og vurdere faglæreren, og maktforholdet kan dermed bli mer utjevnet ved at faglæreren er mer en «vanlig» person som også er med på tur. Elevene får på denne måten tilgang til det «hele» mennesket som læreren er. Med det tenker vi at elevene kan se at faglæreren spiser «helt vanlig» mat, at faglæreren også kan bli sliten og at vedkommende gjør det samme som en selv (eleven). Eleven uttrykker at man har forestillinger om hvordan og hva faglæreren spiser, hva hen har på seg og oppfører seg utenom hallen eller klasserommet. Slik kommer elev og faglærer nærmere hverandre, og det kan tenkes at faglæreren «normaliseres». Maktrelasjonen kan bli annerledes gjennom at den asymmetriske relasjonen ikke blir like fremtredende.

Elevene uttalte at de opplever kommunikasjonen som annerledes ute ved friluftsliv i kroppsøving. Det er nærliggende å tenke at kommunikasjonen oppleves mindre belærende og kommanderende, samt at elevene føler seg mindre observert. Grunnen til dette er at det oppleves som en mer likeverdig og uformell relasjon, og at faglæreren i større grad deltok sammen med elevene. Endring av relasjonen vil også være gjeldende her, og det er nærliggende å tenke at den ikke lenger vil oppleves som like asymmetrisk. Vi har tolket våre funn i retning av verdien av å være sammen og å gjøre noe sammen. Dette gjør seg gjeldende som en anerkjennende praksis.

Et annet viktig poeng vi ønsker å løfte frem i vår diskusjon er nettopp betydningen av en god relasjon mellom elev og lærer. Vi vet at dette er viktig for elevenes motivasjon og læring, men vi mener også at dette kan være essensielt for lærerens trivsel. En lærer som trives med sine elever, vil det også være naturlig å tenke gir mer av seg selv i læringssituasjoner. En lærer må trives og ha det bra for å kunne være en god lærer, eller føle seg som en god lærer. Hvis læreren trives med elevene og har et godt forhold, kan man tenke seg at kommunikasjonen med elevene er god eller bedre. Dette kan igjen føre til at elevene opplever trivsel, gjennom å føle seg mer anerkjent. Dette kan knyttes opp mot teori om anerkjennelse hvor eleven opplever omsorg og nær relasjon, føler seg som et likeverdig subjekt og kjenner på sosial verdsetting (Moen & Jordet, 2023). Dette kan også sees i lys av selvbestemmelsesteorien. En lærer som har god relasjon til sine elever, kan enklere utfordre på riktig nivå og tilpasse oppgaver og læring til elevenes kompetanse. Gjennom dialog og inkludering i undervisningsinnhold kan elevene få kjenne på autonomi gjennom å bli sett og hørt. I tillegg kan dette føre til en følelse av fellesskap ved å skulle planlegge eller gjennomføre en oppgave i friluftsliv, slik at både elever og lærer kjenner på tilhørighet (Deci & Ryan, 2016).

På en annen side fortalte noen elever at de ikke alltid opplevde å oppnå en like god relasjon og kommunikasjon, eller endret relasjon og kommunikasjon, med faglærer. Friluftsliv i kroppsøving gjennomføres i en klasse, ofte med opptil tretti elever og en faglærer. I tillegg til en knapphet med tid til rådighet, og det at friluftsliv oppleves som en lite prioritert aktivitet i faget, kan det være utfordrende for en faglærer å oppnå den samme relasjonen og kommunikasjonen med alle elevene. Om klassen gikk tur erfarte eleven at det kunne være vanskelig å få kontakt med faglæreren, dersom hen gikk foran og kun snakket med elevene i nærheten. I lys av dette kan det se ut til at det i friluftsliv i kroppsøving også kan være utfordrende å sørge for at alle elever blir sett og hørt.

Ved å koble funnene fra dette hovedtemaet opp mot vår problemstilling så ser vi at friluftsliv i kroppsøving kan være med å bidra til et godt psykososialt miljø gjennom hovedsakelig trivsel og læring, og ved at lærer-elev relasjonen styrkes. Det kan forstås som at friluftsliv i kroppsøving oppleves som en mer anerkjennende praksis ettersom kommunikasjonen endres. Elevene opplever i større grad en følelse av å bli sett og hørt, samt en bedre tilknytning til faglæreren. Dette kan bidra til økt trivsel i skolen, samt fremme den indre og autonome motivasjonen for læring hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68).

6.3 Mestringsopplevelser og mindre stress

Mestringsforventning referer til en persons tro på egen evne til å mestre (Jordet, 2020). Dette har igjen stor påvirkning på elevenes motivasjon for skolearbeidet, og som kan bidra til å fremme de grunnleggende psykologiske behov i selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I våre funn kommer det tydelig frem at både elever og faglærere opplever friluftsliv som en lavterskelaktivitet som legger til rette for likeverdig deltakelse, uansett forutsetninger, og høy grad av mestringsforventning. Dette beskrives av faglærere og elever som friluftslivets egenart i kroppsøvingen. Ved at elever opplever det som mulig å mestre ulike oppgaver og situasjoner som blir gitt i forbindelse med friluftsliv i kroppsøving, vil dette samtidig ha positive effekt på elevenes selvtillit, selvverd, motivasjon, og også fysisk og psykisk helse. Vi kan i lys av Jordet (2020) tolke det dithen at gjennom opplevelse av mestring av en gitt oppgave eller situasjon, vil elevene samtidig kjenne på fravær av stress og den psykiske belastningen det kan være å ikke mestre en oppgave som forventes at elevene skal kunne gjennomføre. Det kan antas å tenke at når noe oppleves for vanskelig, eller en situasjon for usikker og truende, så kan dette føre til at elever frastår fra aktiviteten. Dette kan fremkalle en såkalt «flight» situasjon. Ettersom friluftsliv beskrives av elevene i vår studie som lavterskel og gjennomførbart uansett forutsetninger, er det nærliggende å tro at ytre press

kan være mer eller mindre fraværende ved gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving og at elevenes høye mestringsforventning er rådende.

Elever og faglærere uttaler at friluftsliv i kroppsøving er en aktivitet hvor de kan kjenne på hva de får til, og hva de mestrer. Samtidig tenker vi at det også vil være relevant for elever å kjenne på at det er ok å ikke mestre alt, og at det er lov til å feile. Livet kan ofte oppleves som en berg- og dalbane, med opp- og nedturen. Disse nedturene er det også viktig å lære seg å takle. «Det er ok at kroppen min ikke klarer å gjennomføre dette nå, men hva skal til for at jeg skal kunne klare å mestre det?» Selv om det i denne oppgaven argumenteres for at friluftsliv har en enkelhet over seg, som gjør at flere kan delta, så kan det allikevel være situasjoner som gjør at elever kan streve med gjennomføring. Det kan tenkes at dette for eksempel kan være at man ikke har tidligere erfaringer med å oppholde seg utendørs basert på kulturelle forskjeller, funksjonsnedsettelse eller eventuelle skader og traumer. En god elev-lærer relasjon vil være vesentlig for å tilpasse, og legge til rette for ulikheter innad i fellesskapet. Et tiltak kan være at faglæreren evner å ta en «ikke-vitende posisjon» og la elevene selv finne svar på ulike spørsmål og problemstillinger, slik at de aktivt må involvere seg i prosessen. Det er sannsynlig å tenke at elevene vil føle større autonomi og eierskap til oppgaven og problemløsningen, dersom de selv kan påvirke aktivitet og utfordring, samt være i kontakt med naturen og seg selv på egne premisser. Autonomi er en viktig komponent i selvbestemmelsesteorien og kan sammen med økt kompetanse og følelse av tilhørighet føre til økt motivasjon (Deci & Ryan, 2016).

Ved at en elev opplever økt mestringsfølelse innenfor friluftsliv i kroppsøving, kan dette trolig overføres til følelsen og tiltroen til å håndtere andre oppgaver i livet. Dette da elevens mestringsforventningen ikke nødvendigvis er knyttet til et bestemt område, men kan handle om hvordan eleven tror at hen vil greie de oppgavene hen står ovenfor til enhver tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Eleven kan derfor bli rustet til å møte andre utfordringer i livet med en positiv holdning. Dette kan også knyttes til teorien om «flow». Elevene mestrer å delta, men det kan være viktig at faglærer i samråd med elevene evner å legge til rette for undervisningen slik at ulike elever får utfordringer tilpasset ulike nivåer. På denne måten kan de søke utvikling, samt ikke gå lei og at friluftsliv forbindes som noe kjedelig som de ikke trenger å bruke energi på for å mestre. Ved en perfekt balanse, vil elevene kunne kjenne på at oppgavene er tilpasset deres ferdighetsnivå slik at de akkurat mestrer, øker kompetanse og igjen er klare for nye utfordringer. Positive aspekter ved å befinne seg i «flow» er at elevene kan kjenne seg kompetente og føle velbehag, både fysisk og psykisk (Csikszentmihalyi,

2008). På en annen side kan det diskuteres om det er «flow» de oppnår ved friluftaktiviteter i kroppsøving. Dette på grunn av at elever og faglærere gir inntrykk av at friluftsliv er en såpass lavterskelaktivitet at det muligens kan ligge lite utfordring i å gjennomføre, og eleven derfor ikke oppnår den samme, dype «flow».

I skolesammenheng gjennomføres friluftsliv som en del av det læreplanfestede faginnholdet i kroppsøving. Faget vurderes med karakter, og derfor innlemmes også friluftsliv som innhold i vurderingen til elevene. Det er mulig å tenke at fokus på vurderinger vil kunne forhindre elevenes mulighet til å havne i «flow» og at karakterfokus tar overhånd, og slik også er ytre motivert. I vår studie finner vi imidlertid ikke tendenser til dette. Våre funn viser i stedet til at friluftsliv gir vurdering i kroppsøving en ny dimensjon. De elevene som ikke har drevet med ulike idretter tidligere, eller har gode fysiske forutsetninger, også har muligheten til å oppnå høy måloppnåelse. Grunnen til dette kan være at friluftslivets egenart åpner opp for likeverdig deltakelse og fokuserer mer på samhold og samarbeid. Friluftsliv i kroppsøving blir trukket frem av elevene som en viktig del av faget som åpner opp for variasjon. Det kan være elever som gjennomfører mye friluftsliv på fritiden, og disse elevene får også mulighet til å vise seg frem, vise sin kompetanse, samt utøve en aktivitet de liker i faget. Dette er viktig for mestringsfølelse og autonomi hos elevene. Elever, men også faglærere, støtter dette og viser til en opplevelse av at flere elever får muligheten til å «blomstre» ved gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving. Deltakerne i denne studien ga også uttrykk for at friluftsliv i kroppsøving var en aktivitet med mindre press på prestasjoner, og at de ikke opplevde friluftaktiviteter som en like fremtredende vurderingssituasjon som ved aktiviteter inne i hall. Selv om friluftsliv er en del av karaktergrunnlaget i kroppsøving virker det ikke til at elevene i vår studie er like preget av et karakterfokus og ytre motivasjon i friluftsliv i kroppsøving. Grunnen til dette kan være mange, og sammensatt. Noen av grunnene kan være knyttet til at det gjøres lite friluftsliv, og at det er et lite prioritert emne i kroppsøvingsfaget. Det kan også være fordi elevene har høy grad av mestringsforventning rundt friluftsliv i kroppsøving, og derfor ikke tenker det er noe press rundt vurdering. En annen grunn kan være at elevene er drevet av en indre motivasjon, og derfor ikke er styrt av ytre faktorer.

Tenne bål er en friluftslivsaktivitet som har blitt nevnt flere ganger i vår studie. Dette har stor tradisjon innenfor friluftsliv, også i kroppsøving. Som nevnt har noen elever tidligere erfaringer med dette, mens andre elever ikke har det. Øvelse på denne ferdigheten vil i et fellesskap gjøre Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og tanken om den proksimale utviklingszone gjeldende (Imsen, 2020). Ved at en elev som ikke har tilstrekkelig kompetanse

innen bålbygging tar del i denne prosessen med en mer kompetent elev, vil dette føre til at eleven øker sitt nivå og kan mestre på egenhånd. Senere vil vedkommende kanskje kunne klare oppgaven alene. Vi tolker det dithen at dette vil gi begge elevene læringsutbytte. Eleven uten forkunnskaper vil øke sin kompetanse, mens eleven som mestrer båltenning vil få økt anerkjennelse for sine ferdigheter. Slik kan begge oppleve mestring. Dette kan igjen føre til gjensidig respekt, samt gode og trygge relasjoner som er viktige faktorer innad i et godt psykososialt miljø i skolen. På den andre siden kan det virke til at dette er en mulighet for de færreste i en klasse. Som en elev fortalte var de tretti stykker i klassen som skulle tenne to bål på tur. I dette eksempelet ble det ikke jobbet på en måte som fremmer mestring, men heller at den som kunne å tenne bål utførte dette for å bli ferdig med oppgaven, uten at andre elever fikk mulighet til å lære. Det ble heller et skille mellom dem som kunne tenne bål, og dem som ikke kunne det. På denne måten kan det tenkes at de som ikke fikk det til vil få lavere mestringsforventning på det å skulle tenne bålet, da de ikke fikk det til denne gangen, og noen andre bare gjorde det for dem. I tillegg viser uttalelser i vår studie at elever og faglærere forbinder friluftsliv i kroppsøving i stor grad med livsmestring, og at dette ikke fremkommer like godt i andre aktiviteter i faget. Folkehelse og livsmestring ble med fagfornyelsen implementert i læreplanen (LK20). Det betyr med andre ord at alle fag skal legge til rette for at elevene skal få øve på ferdigheter tilknyttet folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring kan gjennom friluftsliv i kroppsøving øves ved at elevene får erfare situasjoner hvor de må klare seg med mindre enn hva de vanligvis gjør i hverdagen. Det kan også omhandle erfaringer om bålfyring for å kunne lage mat og holde varmen, eller navigere ut ifra kart og kompass. Fasting et al. (2023) viser også til denne sammenhengen og knytter livsmestring til det å være trygg på egne evner, samt ha tro på disse for å kunne håndtere medgang og motgang i livet (s. 176).

Opphold og aktivitet i naturen kan ta bort forstyrrelser og samtidig har større betydning på psykisk helse enn det å bare være fysisk aktiv i urbane områder (Mitchell, 2013). Dette støttes av egne funn, ettersom elevene opplever at å være ute og bedrive friluftsliv i kroppsøving føles som en pustepause fra opplevd hverdagsstress og press. Dette kan forklares ved stress reduction theory (SRT) og viser til naturen som stresslindrende i seg selv (Ferneer et al., 2023). Gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving kan derfor gjennom SRT benyttes som metode for at elevene skal få mulighet til å oppleve fravær av stress for å fremme god helse i skolen.

Attention restoration theory (ART) kan også benyttes som forklaringsmodell og belyser hvorfor naturen kan virke stresslindrende (Ferneet et al., 2023). ART legger vekt på at elevene selv må spille en aktiv rolle ved å rette oppmerksomheten sin vekk fra dagligdagse arbeidsoppgaver som virker stressende og utmattende. Den spontane oppmerksomheten må tas i bruk, ettersom den virker lite anstrengende, og gir mulighet for avkobling gjennom friluftsliv i kroppsøving. På denne måten kan elevene føle seg mer opplagte og får «ladet batteriene» (Ferneet et al., 2023). Ettersom friluftsliv i kroppsøving oppleves å legge til rette for et roligere tempo, kan dette være et godt utgangspunkt for at elevene evner å rette den spontane oppmerksomheten mot å ta innover seg opplevelser i naturen. På skolen, og kanskje også ellers, har elevene en hektisk hverdag. Det krever mye rettet oppmerksomhet å sitte på skolen en hel dag og å følge med på det som foregår i klasserommet. I tillegg har man alt som skjer rundt. Det å være ungdom er som kjent en tid med mye forandringer, både kroppslig og mentalt. Oppmerksomheten er ikke kun rettet mot det som skjer i klasserommet, men også andre faktorer som påvirker en ungdom. Oppmerksomheten deres kan derfor tenkes å ofte være styrt. Opphold i naturen har vist seg å redusere stress, samt gi mulighet til å «hvile» oppmerksomheten i henhold til SRT og ART (Kaplan & Kaplan, 1989, s. 178).

I vår studie, og i Moen et al. (2018), vises det til at det gjennomføres lite friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. For at elever skal kunne forbinde friluftsliv i kroppsøving med «oppladning av batterier» og mindre stress, mener vi det er grunnlag for mer friluftslivsaktiviteter i kroppsøving. Vi støtter oss her på teorien om conditioned restoration theory (CRT) som viser til at naturen kun har stresslindrende effekt dersom vedkommende har erfart dette tidligere. Kun da kan senere eksponering av natur gi stressreducerende effekter (Ferneet et al., 2023). Gjennom foreliggende teori viser det seg at opphold i naturen kan føre til økt mulighet for stresslindring. Vi tolker det dithen at friluftslivsaktiviteter i naturen gjennom kroppsøving også vil kunne gi samme effekt ut fra hva elever og faglærere har uttalt. Det er derfor et paradoks at tidligere forskning (Moen et al. 2018), samt funn i egen studie, viser at friluftsliv er et tema som blir lite prioritert i undervisningen, selv om dette er noe elevene selv gir uttrykk for at de ønsker seg. Et annet moment vi kan trekke frem var at elevene i vår studie oppgir å ha en effekt, eller verdi, av friluftsliv i kroppsøving gjennom mindre stress, indre ro og lignende, til tross for at de har lite erfaring med friluftsliv i kroppsøving. Dette kan tyde på at elevene allikevel kan ha opparbeidet en autonom motivasjon for friluftsliv gjennom kroppsøving, eller på fritid.

Det er imidlertid viktig å påpeke et annet aspekt ved friluftsliv som mestringsaktivitet for å nyansere tolkningen. Elever har ulike forutsetninger for å gjennomføre friluftaktiviteter med tanke på tidligere erfaringer og utstyr. Enkelte elever har ikke erfaring med friluftsliv fra tidligere, så de vet ikke hva slags utstyr de bør benytte seg av. Det vil derfor være viktig at faglærer forbereder elevene godt på dette punktet, for å skape så like forutsetninger som mulig. En annen faktor er tilgang på utstyr. Elevene i vår studie presiserer at de har sett elever som for eksempel ikke har hatt tilgang på sekk, og kommet med bæreposer i stedet. I dette eksempelet virker friluftsliv i kroppsøving imot sin hensikt, og vil i større grad være med på å forsterke ulikheter og følelse av lite mestring og utenforskap. Det kan også tenkes at feil utstyr vil hindre elevene i å kjenne på følelse av «flow». Manglende utstyr kan gjøre det utfordrende å mestre oppgaven som blir gitt, slik at eleven ikke klarer å gi seg «hen» i aktiviteten, men heller fokuserer mer på seg selv og sammenligner seg selv og egne forutsetninger med andre. Gjennom dette kan eleven kjenne på manglende selvfølelse og mestringsfølelse. Fravær av tilgang på for eksempel sekk kan også tenkes å virke stressende for en elev og muligens igangsette en «fight» eller «flight» reaksjon, hvor flukt vil være det letteste alternative for å slippe å stå i en situasjon som den eneste uten sekk (Ferneet et al., 2023). Dette kan igjen føre til fravær i undervisning. På en annen måte kan dette også føre til samarbeid ved at elevene hjelper hverandre ved å pakke i felles sekk og låne sekk av hverandre. Faglæreren kan også låne bort sekk, og skolen kan gjøre en innsats ved å stille med utlånsutstyr til elever som ikke har selv. Gjennom nevnte tiltak kan likere forutsetning for gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving være mulig å oppnå.

Om vi knytter våre funn opp mot vår problemstilling kan vi få inntrykk av at mestringsopplevelser og mindre stress kan bidra positivt inn på et godt psykososialt miljø i skolen. I vår drøfting av funn, som er tolket ut fra data innhentet fra informanter i vår studie, kan vi argumentere for at friluftsliv i kroppsøving kan ha en positiv effekt på psykisk og fysisk helse. Friluftsliv i kroppsøving beskrives som en lavterskel aktivitet som alle kan få til. Elevene har mulighet til å være engasjerte og tilstedeværende deltagere, og har samtidig dokumentert effekt på helse i et holistisk perspektiv. Vi vil spesielt vektlegge at vi, gjennom våre funn, vil peke på at friluftsliv i kroppsøving kan virke positivt inn på elvenes psykiske helse. Deriblant ved å legge til rette for mestringsopplevelser og mindre stress.

7.0 Avslutning

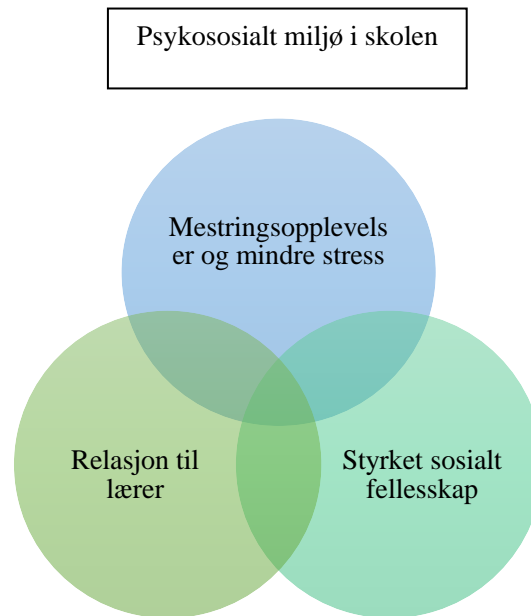
Målsettingen med denne studien var å rette søkelyset mot friluftsliv i kroppsøving som mulig bidrag til et godt psykososialt miljø i skolen, gjennom å se på hvordan friluftsliv kan fremme trivsel, helse og læring. Vår hovedintensjon var ikke å rette søkelyset mot ulike undervisningsopplegg i seg selv, men på elevenes og faglæreres opplevelse og erfaringer av friluftsliv i kroppsøving. I overensstemmelse med Meld.st 18 (2015-2016), handlingsplan for friluftsliv, og læreplanen har vi sett at friluftsliv kan spille en viktig rolle i nettopp å fremme trivsel, helse og læring.

Ett av våre hovedfunn viser at friluftsliv i kroppsøving kan styrke det sosiale fellesskapet. Grunnlaget for dette bygger på elevenes og faglæreres erfaringer knyttet til en styrket tilhørighet og at det kan oppstå gode sosiale fellesskap bestående av nye, men også grenseutvidende bekjentskaper. Elever og faglærere uttrykte at friluftsliv i kroppsøving kan føre med seg en opplevelse av å føle tilhørighet på ulike måter. Dette kan blant annet selvbestemmelsesteorien vise til, gjennom hvordan friluftsliv i kroppsøving kan bidra til et godt psykososialt miljø i skolen ved blant annet økt motivasjon, trivsel og velvære. Endret kommunikasjon mellom elever og lærer ble av informantene trukket frem som vesentlig for styrket tilhørighet og trivsel. Elevene og faglærerne påpekte at relasjonen dem imellom endres gjennom friluftsliv i kroppsøving. Elevene opplever at opphold i naturen legger til rette for mer utforskning og autonomi, samt at faglæreren inntar rolle som veileder og ikke instruktør. Dette beskrives av elevene som at relasjonen til faglæreren oppleves som styrket, og kan forstås som bidrag i retning økt trivsel og læring i skolen.

Både elever og faglærere uttrykte at friluftsliv i kroppsøving gir mestringsopplevelser og mindre stress. De beskrev friluftsliv i kroppsøving som en lavterskel aktivitet med rolig tempo som gir plass til mestringsopplevelser for «alle» og stresslindring.

Vår tilgang til noen få informanter sine erfaringer *kan* tyde på at friluftsliv i kroppsøving påvirker det psykososiale miljøet i skolen, gjennom å fremme faktorer som trivsel, læring og helse.

Mestringsopplevelser og mindre stress, styrket sosialt fellesskap og endret relasjon til lærer kan både sammen, og hver for seg, bidra til et godt psykososialt miljø i skolen og påvirke elevenes helse positivt. Figur 2 illustrere dette:



Figur 2: Mestringsopplevelser og mindre stress, styrket sosialt fellesskap og relasjon til lærer kan bidra til et godt psykososialt miljø i skolen.

Ungdata undersøkelsen fra 2022 viser til synkende trivsel blant elever i skolen grunnet høy følelse av stress, ensomhet, økende bruk av mobil og at lærere ikke bryr seg om dem (Bakken, 2022). Våre funn tyder på at friluftsliv i kroppsøving kan virke dempende på disse følelsene. Gjennom friluftsliv i kroppsøving kan det tilrettelegges for opplevelser av et inkluderende fellesskap, økt mestring, opplevelse av mindre stress og opplevelse av tryggere relasjon til lærer. Disse opplevelsene kan fremme trivsel og helse hos elevene. Dette sammenfaller med Abelsen & Leirhaug (2017) som i sin studie fant at friluftsliv i kroppsøving kan bidra til positiv påvirkning av sosial tilhørighet, samarbeid og læringsutbytte hos elevene. På bakgrunn av dette er det derfor nærliggende å tenke at friluftsliv i kroppsøving kan gi muligheter til å fremme et godt psykososialt miljø i skolen.

Til ettertanke

Hensikten med denne studien har hele tiden vært å rette søkelys mot friluftsliv i kroppsøving og på hvilken måte friluftsliv kan påvirke det psykososiale miljøet i skolen. Ønsket om å tilegne oss mer kunnskap på fagfeltet har vært motiverende i arbeidet med denne masteroppgaven. I tillegg ønsket vi å «åpne» øynene for ledelse og andre faglærere om å

prioritere friluftsliv som tema i kroppsøvningsundervisningen. Gjennom vårt arbeid har vi forstått at en nedjustering av ambisjonene måtte til. Vår studie har sine begrensninger ettersom empirien er hentet ut fra intervjuer med relativt få informanter. En konsekvens av dette er at funn ikke kan generaliseres, og at vår målsetting om å få til endring hos ulike skoleledelser kan bli utfordrende å oppnå. Det kan allikevel tenkes at økt kunnskap om tematikken vil føre til økt nysgjerrighet og tro på mulighetene friluftsliv i kroppsøving kan ha på det psykososiale miljøet i skolen. For egen praksis vil vår studie påvirke vår egen arbeidshverdag ved at vi i større grad vil strekke oss til det ytterste for å få til mer friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Både i egen undervisning, men også på egen arbeidsplass.

Et annet forhold som bør løftes frem i en etter-refleksjon er hvordan vi som forskere har en forforståelse som bringes inn i studien. For vår del vil derfor funn og fortolkninger være preget av våre egne erfaringer med friluftsliv, som kroppsøvningslærere og hvilken forskning vi har lest. Forforståelse vil alltid gjøre seg gjeldene i møte med andre mennesker og det er derfor viktig at vi er bevisste dette. Vi har etter beste evne, og med nødvendig hjelp fra veileder, anstrengt oss for økt selvrefleksivitet. Dette blant annet ved å øke bevisstheten om hva som preger oss, og derigjennom forsøke å stille oss utenfor oss selv. Dette har bidratt til at vi har kunnet nyansere fortolkninger av våre informanters uttalelser, og gjennom dette sikret at det i større grad er informantenes erfaringer som er presentert.

Veien videre

Informantene i vår studie ble rekruttert basert på et tilgjengelighetsutvalg, hvor ingen elever med minoritetsbakgrunn var representert. Gruppen er derfor ikke representativ for elevene med minoritetsbakgrunn. Ettersom minoritetsungdom skiller seg fra majoritetsungdom er dette er noe som kunne vært spennende å undersøke videre. Vi ser det som nødvendig å ha fokus på et mer variert utvalg av informanter dersom en liknende studie skulle blitt gjort på ny, slik at ulike grupper elever kan få mulighet til å uttale seg. For å utvide studien kan det også være spennende å undersøke muligheten for deltakende observasjon med påfølgende intervjuer. På denne måten kan vi som forskere komme tettere inn på elevene direkte i friluftslivssituasjonene.

Vi har sett at læreplanen legger vekt på friluftsliv i kroppsøving. Informantene i vår studie antydde at friluftsliv i kroppsøving kan påvirke det psykososiale miljøet positivt. Abelsen & Leirhaug (2017) sin forskning peker også i denne retningen. Allikevel påpekte informantene i vår studie at de hadde hatt lite friluftsliv i kroppsøving, slik at den operasjonaliserte

læreplanen muligens ikke er i samråd med den formaliserte. Dette samsvarer med andre studier, som for eksempel Moen et al. (2018) og Leirhaug & Arnesens (2016). Det kan derfor være interessant å se på hvordan man kan få mer friluftsliv inn i kroppsøvfingsfaget, og hva som skal til for at dette blir prioritert i skolen.

8.0 Litteraturliste

- Abelsen, Kristian & Leirhaug, Petter Erik. (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>
- Abraham, A., Sommerhalder, K., & Abel, T. (2010). Landscape and well-being: A scoping study on the health-promoting impact of outdoor environments. *International Journal of Public Health*, 55(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-0069-z>
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. I *NOVA-rapport*. NOVA/OsloMet.
<http://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I H. Løvmo (Red.), *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager: Et utvalg* (s. 7–18). Universitetsforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052900028
- Cronon, W. (1996). The Trouble with Wilderness: Or, Getting Back to the Wrong Nature. *Environmental History*, 1(1), 7–28. <https://doi.org/10.2307/3985059>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dalen, H. B., & Oppøyen, M. S. (2023). *Friluftsliv i Norge. Status og historisk utvikling* (Rapporter 2023/31). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/artikler/friluftsliv-i-norge.status-og-historisk-utvikling>

- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920136294602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. I *Handbook of Motivation at School: Second Edition* (s. 96–119).
<https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Ellingsen, I. T., Schjeldrup, L., & Omre, C. (2014). Barn og unges medvirkning i barnevernet. I R. S. Østerhaug (Red.), *Barnevernets brennpunkt: Beslutningsgrunnlag og beslutninger*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021011907573
- Fasting, M. L., Høyem, J., Neresen, C. F., & Johansen, B. T. (2023). Friluftsliv og psykisk helsearbeid: Hvordan sosialt friluftsliv, bevegelsesglede og naturnærvær kan bidra til livsmestring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 20(3), 174–186.
<https://doi.org/10.18261/tph.20.3.2>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2015, juni 30). *Lærer-elev-relasjonen—Betydning for elevenes motivasjon og læring*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Ferneer, C. R., Palucha, V., Olsen, I. A., & Gabrielsen, L. E. (2023). *Utendørsterapi: En introduksjon* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktpmonografi_000016853
- Fugelli, P., & Ingstad, B. (2014). *Helse på norsk: God helse slik folk ser det* (2. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020012277055

- Helle, R. (2017, september 7). Opplevelse av sammenheng. *omhelse.no*.
<https://omhelse.no/opplevelse-av-sammenheng/>
- Helsedirektoratet. (2015, juni 17). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021081948046
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology* (3rd ed.). Pearson.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen akademisk forl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011101408107
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019121007097
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Høyskoleforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017121808097
- Jakobsen, A. M., Pulli, K., & Balsnes, I. P. (2016). Motivasjon for tindeveglederyrket—Hvilke former for motivasjon dominerer når vi gjør hobbyen om til yrke? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv—Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 279–298). Fagbokforlaget.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020060948083
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og

- Line Christoffersen.). Abstrakt forlag. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000016149
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. University Press.
- Karlsson, B., & Borg, M. (2013). *Psykisk helsearbeid: Humane og sosiale perspektiver og praksiser*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020062648536
- Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv—Natur som kilde til helse og livskvalitet*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061
- Lauveng, A. (2020). *Grunnbok i psykisk helsearbeid: Det landskapet vi er mennesker i*. Universitetsforlaget.
- Leirhaug, P. E., & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv—Et hovedområde i kroppsøvfingsfaget? 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.

- Lundhaug, T., & Østrem, K. (2016). Innledning. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv—Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 11–23). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18(2015-2016). (2016). *Friluftsliv—Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Meld. St. 34 (2012–2013). (2013). *Folkehelsemeldingen—God helse—Felles ansvar*. Helse - og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Miljøverndepartementet. (2009). *Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse: Rapport fra det nordiske miljøprosjektet «Friluftsliv og psykisk helse»: Bd. 2009:545*. Miljøverndepartementet Nordisk ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701076/FULLTEXT01.pdf>
- Mitchell, R. (2013). Is physical activity in natural environments better for mental health than physical activity in other environments? *Social Science & Medicine*, *91*, 130–134. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.04.012>
- Moen, K. M., & Jordet, A. N. (2023). *Et anerkjennende kroppsøvfingsfag* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920378686702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon—En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)* (nr. 1 2018). Høgskolen i Innlandet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018031548399

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009012900051
- Straand, S. (2011). Tverrfagleg, helsefremmande psykososialt arbeid. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg: Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge* (s. 19–42). Kommuneforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020112307059
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071508284
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme?: Om barn og ungdoms medvirkning*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021020507579
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Høyskoleforlag.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Ulrich, R. (1983). Aesthetic and Affective Response to Natural Environment. *Human Behavior & Environment: Advances in Theory & Research*, 6, 85–125.
https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3539-9_4

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn: Mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021073048162

Østrem, K. (2021). Sentrale pedagogiske perspektiver i nærmiljøfriluftsliv. I

Nærmiljøfriluftsliv i skolen (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Det planlegges å gjennomføre gruppeintervju (fokusgruppe) med tre ulike grupper med elever fra samme trinn på videregående skole, samt et eget supplerende kvalitativt intervju individuelt med gruppens lærer.

Spørsmål og tema som er aktuelle for gruppeintervju med elever:

Innholdet i intervjuet vil omhandle: Livsmestring, erfaringer med faget som helhet, erfaringer med friluftsliv, betydningen av friluftsliv, naturnærver og læring.

Plan for intervjuet:

- Presentasjon av deltakere i intervjuet
- Dere kan prate og stille spørsmål dere imellom
- Vi er ute etter deres erfaringer, fortellinger og opplevelser
- Alle opplevelser og erfaringer er like viktige
- Her er det ikke noe fasitsvar

Temaer

Elevenes erfaringer med friluftsliv i kroppsøving

- Har dere friluftsliv i kroppsøving?
- Omfang og hvilke aktiviteter
- Naturopplevelser
- Forskjell på undervisning utendørs og i hallen?

Elevenes forståelse av friluftsliv i kroppsøving

- Tanker om friluftsliv
- Omfang og innhold
- Medvirkning

Betydning av friluftsliv

- Relasjoner
- Klassemiljø
- Fravær
- Trivsel
- Mobilbruk
- Livsmestring

Avslutning

- Har dere noe dere ønsker å tilføye det vi har pratet om?
- Har dere noen spørsmål?
- Takk for at dere tok dere tid

Spørsmål og tema som er aktuelle for kvalitativt intervju med lærer:

Innholdet i intervjuet vil omhandle: Læreplan, undervisning i friluftsliv, erfaringer, lærerens opplevelser av elevenes erfaringer og livsmestring.

Plan for intervjuet

- Presentasjon av deltakere og formål for intervjuet
- Ingen fasitsvar

Temaer

Lærerens forståelse

- “Friluftsliv i kroppsøving er et litt diffust begrep. Hva legger du i det?”
- Egne erfaringer med friluftsliv/egen kompetanse
- LK20

Lærerens tilgang til ressurser i undervisning

- Utstyr
- Tid
- Forankring i ledelsen

Lærerens hovedfokus

- Medvirkning
- Hvordan kan friluftsliv i kroppsøving påvirke livsmestring?

Lærerens observasjoner

- Oppfattelse av undervisning og betydning av undervisningen
- Utbytte av undervisningen
- Koble til livsmestring?
- Fravær
- Trivsel
- Klassemiljø

Avslutning

- Har du noe du ønsker å tilføye til det vi har pratet om?
- Har du noen spørsmål?
- Takk for at du tok deg tid

Vedlegg 2: Samtykkeskjema og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvilke erfaringer har elever i videregående skole med friluftsliv i kroppsøvingsundervisning?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen. Vi er interessert i elevers beskrivelse av sine erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingsundervisning og vurderingen av disse erfaringenes betydning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

To studenter fra Høgskolen i Innlandet (HINN) ønsker å se nærmere på elevers erfaringer med kroppsøving etter den nye læreplanen, LK20. Prosjektet er en masteroppgave som gjennomføres av Marthe Gruer og Stine Vorkinn.

Formålet med oppgaven er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvfaget og friluftsliv i skolen. Formålet er også å undersøke om, eller hvordan, friluftsliv i kroppsøving eventuelt bidrar til et godt psykososialt miljø i skolen. I tillegg vil det være interessant om det er mulig å avdekke hvilke barrierer som ligger til grunn for gjennomføring av friluftsliv i skolehverdagen og om det er forskjeller fra skole til skole i Innlandet fylkeskommune.

Problemstillingen er som følgende:

Hvilke erfaringer har elever i videregående skole med friluftsliv i kroppsøvingsundervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (HINN) er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har overlatt til avdelingsleder og faglærere ved utvalgte skoler til å hjelpe oss med rekruttering av elever til vårt forskningsprosjekt.

Vi ønsker å intervju elever som på intervjutidspunktet har startet sitt tredje år på videregående innenfor studiespesialiserende i Innlandet fylket. Vi har tilfeldig valgt ut ulike skoler og deretter forespurt om elever vil delta på gruppeintervju. Det vil bli gjennomført tre gruppeintervju, alle på ulike skoler, som består av mellom 6 – 12 deltakere fra samme klasse. Vi vil i tillegg supplere med informasjon fra kroppsøvlærerne til de samme klassene gjennom et eget kvalitativt intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det innebære at du gjennomfører ett gruppeintervju (fokusgruppe) med andre elever i samme klasse. Dette vil ta deg ca. 45-60 minutter. En moderator organiserer, stiller spørsmål og styrer en diskusjon mellom deltakerne rundt det aktuelle temaet, friluftsliv i kroppsøving. Det vil bli foretatt lydopptak av gruppeintervjuene.

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.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til lærer og skolen om du deltar eller ikke. Ei heller vil det virke inn på vurdering i faget (karakter), og heller ikke hvilke svar du oppgir i intervjuet. Svarene vil bli anonymisert.

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.

De som vil ha tilgang til lydopptakene vil være oss, studentene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Etter prosjektslutt vil lydopptak og datamaterialet med dine personalopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Liv Altmann, prosjektansvarlig: Liv.Altmann@inn.no eller telefon: 48240536
- Stine Vorkinn, student: stivor@innlandetfylke.no eller telefon: 90195240
- Marthe Gruer, student: margru@innlandetfylke.no eller telefon: 92466259
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Stine Vorkinn og Marthe Gruer
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "hvilke erfaringer har elever med friluftsliv i kroppsøvingundervisningen?", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju/kvalitativt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvilke erfaringer har elever med friluftsliv i kroppsøvingsundervisning?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen. Vi er interessert i elevers beskrivelse av sine erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingsundervisning og vurderingen av disse erfaringenes betydning av deg som faglærer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

To studenter fra Høgskolen i Innlandet (HINN) ønsker å se nærmere på elevers erfaringer med kroppsøving etter den nye læreplanen, LK20. Prosjektet er en masteroppgave som gjennomføres av Marthe Gruer og Stine Vorkinn.

Formålet med oppgaven er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvfaget og det tverrfaglige temaet “livsmestring og folkehelse” i skolen. Formålet er også å undersøke om, eller hvordan, friluftsliv i kroppsøving eventuelt bidrar til et godt psykososialt miljø i skolen. Ønsket er dermed å få tilgang til elevers erfaringer med friluftsliv og om det samsvarer med hensikten i Stortingsmelding 18 og vår forforståelse. I tillegg vil det være interessant om det er mulig å avdekke hvilke barrierer som ligger til grunn for gjennomføring av friluftsliv i skolehverdagen og om det er forskjeller fra skole til skole i Innlandet fylkeskommune.

Problemstillinger og forskningsspørsmål er som følgende:

Hvilke erfaringer har elever i videregående skole med friluftsliv i kroppsøving etter LK20?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet (HINN) er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har overlatt til avdelingsleder og faglærere ved utvalgte skoler til å hjelpe oss med rekruttering av elever til vårt forskningsprosjekt.

Vi ønsker å intervju elever som på intervjudtidspunktet har startet sitt tredje år på videregående innenfor studiespesialiserende i Innlandet fylket. Vi har tilfeldig valgt ut ulike skoler og deretter forespurt om elever vil delta på gruppeintervju. Det vil bli gjennomført tre gruppeintervju, alle på ulike skoler, som består av mellom 6 – 12 deltakere fra samme klasse.

Vi vil i tillegg supplere med informasjon fra kroppsøvlærerne til de samme klassene gjennom et eget kvalitativt intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli gjennomført et kvalitativt intervju med deg som faglærer for den aktuelle gruppen av elever som deltar på gruppeintervju. Varigheten på intervjuet vil være ca. 30-45 min og det vil bli foretatt lydopptak av intervjuet.

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 kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til lydopptakene vil være oss, studentene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Etter prosjektslutt vil lydopptak og datamaterialet med dine personalopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Liv Altmann, prosjektansvarlig: Liv.Altmann@inn.no eller telefon: 48240536
- Stine Vorkinn, student: stivor@innlandetfylke.no eller telefon: 90195240
- Marthe Gruer, student: margru@innlandetfylke.no eller telefon: 92466259
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Stine Vorkinn og Marthe Gruer
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “hvilke erfaringer har elever med friluftsliv i kroppsøvningsundervisningen?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD (SIKT) – Godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.11.2023

Referansenummer

901204

Vurderingstype

Standard

Dato

08.11.2023

Tittel

Masteroppgave - Elevenes erfaringer med friluftsliv i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

Prosjektansvarlig

Liv Altmann

Student

Stine Vorkinn

Prosjektperiode

01.11.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene. TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema> OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!