



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

(master)

Semester: Vår

År: 2023

Forfatter: Even Rege

Joachim Kielland Kaisen

Veileder: Silje Eikanger Kvalø

Tittel på masteroppgaven: Friluftsliv i kroppsøving ved skoler i Rogaland

Engelsk tittel: Outdoor life in physical education at schools in Rogaland

Emneord: friluftsliv, LK20, kroppsøving,
danning, økonomi, bærekraft, natursyn,
dybdeløring.

Antall ord: 26922

+ antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 01/06/2023

dato/år

Forord

Denne masteroppgaven er sluttproduktet av våre år ved Universitet i Stavanger. Reisen har vært lærerik, frustrerende og innholdsrik, og skriveprosessen har utfordret oss faglig og utdypet vår kunnskap innen kroppsøving og friluftsliv.

Vi er takknemlig for kunnskapen og innsikten vi har opparbeidet oss gjennom denne prosessen, som vi vil ta med oss ut i arbeidslivet.

Vi er stolte av å presentere vår masteroppgave i kroppsøving, og vil derfor benytte anledningen til å takke vår veileder Silje Eikanger Kvalø. Gjennom denne prosessen har hun hjulpet oss og gitt oss konstruktiv tilbakemelding som har klart å lede oss i riktig retning. Ikke minst, stor takk til informantene som tok seg tid til å delta i masteroppgaven vår og bidra med kunnskap, tanker og refleksjoner rundt friluftsliv i kroppsøving.

Vi sitter igjen med mange gode minner og venner etter fem år på Universitet i Stavanger. Takk til alle medstudenter for en fin studietid.

Even Rege & Joachim Kielland Kaisen, Stavanger, 01.06.23

Sammendrag

Problemstilling:

Studien vår omhandler hvordan friluftsliv i kroppsøving blir oppfattet og praktisert av kroppsøvingslærere i Rogaland. Studien tar for seg hvilke rammefaktorer som fremmer og hemmer gjennomføringen av kompetansemålene i friluftsliv i kroppsøving.

Metode:

For å besvare våre forskningsspørsmål har vi benyttet kvalitativ tilnærming. Vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer med fire kroppsøvingslærere og en skoleleder om deres erfaringer og undervisningspraksis knyttet til friluftsliv.

Funn:

Våre funn tyder på at noen kroppsøvingslærere oppfatter læreplanen på en måte og iverksetter den på en annen måte. Friluftsliv har mange kvaliteter som kan bidra til danning av elevene og kroppsøvingslærerne i studien vår klarer ikke å utnytte potensialet friluftslivet kan ha i skolen, ut fra hvordan det blir praktisert. Basert på våre funn er økonomi og fordeling av ressurser den største hindringen for å kunne gjennomføre kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving. Det blir enten feilprioritert eller nedprioritert hos skoleledelsen.

En annen viktig rammefaktor er læreren, der dens interesse, kompetanse og erfaring spiller en stor rolle i hvor mye friluftsliv som blir gjennomført. Våre funn viser også at noen skoler jobber kroppsøvingslærerne uten ekstra betaling for å utøve friluftsliv.

Verdt å merke seg er at beliggenheten til skolen også kan være en medvirkende faktor til at kroppsøvingslærere utøver lite friluftsliv, da de ikke har tilgjengelige områder i nærheten til skolen.

Abstract:

Problem statement:

Our study deals with how outdoor life in physical education is perceived and practiced by physical education teachers in Rogaland. The study examines which framework factors promote and inhibit the implementation of the competence goals in outdoor life in physical education.

Method:

To answer our research questions, we have used a qualitative approach. We conducted semi-structured interviews with four physical education teachers and a headteacher about their experiences and teaching practices related to outdoor life.

Findings:

Our findings suggest that some physical education teachers perceive the curriculum in one way and implement it in another. Outdoor life has many qualities that can contribute to the formation of the pupils and the physical education teachers in our study are unable to exploit the potential that outdoor life can have in school, based on how it is practiced. Based on our findings, finances and distribution of resources are the biggest obstacle to being able to implement the competence goals related to outdoor life in physical education. It is either wrongly prioritized or down-prioritized by the school management.

Another important framework factor is the teacher, whose interest, competence and experience play a major role in how much outdoor life is carried out. Our findings also show that some schools employ physical education teachers without extra payment to practice outdoor activities.

Worth noting is that the location of the school can also be a contributing factor to physical education teachers exercising little in the outdoors, as they do not have accessible areas close to the school.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	7
1.1	BAKGRUNN OG AVGRENSNING	7
1.1.1	<i>Historisk forankring</i>	9
1.1.2	<i>Dagens friluftsliv</i>	10
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.3	METODEVALG OG OPPGAVENS STRUKTUR.....	11
2.0	TEORI OG ANNEN LITTERATUR.....	12
2.1	DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	12
2.1.1	<i>Rammefaktorer i skolen</i>	13
2.2	GOODLADS LÆREPLANTEORI	13
2.3	CONDITIONAL OUTDOOR LEADERSHIP THEORY (COLT-MODELLEN).....	14
2.4	SKOLELEDELSE.....	15
2.5	FRILUFTSLIV I SKOLEN.....	17
2.5.1	<i>Friluftslivets historie i skolesammenheng</i>	17
2.6	HVA SIER LK20 OM FRILUFTSLIV?.....	19
2.6.1	<i>Dybdeløring</i>	20
2.7	FRILUFTSLIV I PEDAGOGISK SAMMENHENG	21
2.8	FRILUFTSLIV OG PSYKISK HELSE.....	24
2.9	SIKKERHET I FRILUFTSLIVET	25
2.10	FRILUFTSLIVSFILOSOFI.....	27
2.10.1	<i>Antroposentrisk og økosentrisk natursyn</i>	29
2.11	TIDLIGERE FORSKNING	31
3.0	METODE.....	34
3.1	VALG AV METODE	34
3.2	INTERVJU	34
3.2.1	<i>Intervjuguide</i>	35
3.2.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	35
3.3	UTVALG	36
3.4	DATAANALYSE.....	37
3.5	ETISKE OVERVEIELSER	39
3.6	VALIDITET/RELIABILITET	40
3.6.1	<i>Reliabilitet og validitet</i>	40
3.6.2	<i>Generalisering</i>	41
3.6.3	<i>Personlig tilnærming</i>	42
4.0	RESULTATER	43
4.1	KROPPSØVINGSLÆRERNES FORHOLD TIL FRILUFTSLIV	43

4.2 FAGETS STATUS OG PRIORITERING	43
4.3 PSYKISK HELSE.....	44
4.4 LÆREPLAN.....	44
4.4.1 Den oppfattede læreplanen	44
4.4.2 Den iverksatte læreplanen	45
4.5 RAMMEFAKTORER	47
4.5.1 Beliggenhet som rammefaktor.....	47
4.5.2 Lærer som rammefaktor	48
4.5.3 Skoleledelse som rammefaktor	49
4.5.4 Timeplanen som rammefaktor.....	51
4.5.5 Utstyr, vurdering og sikkerhet som rammefaktorer.....	52
5.0 DISKUSJON	53
5.1 HVORDAN OPPFATTER KROPPSØVINGSLÆRERE LÆREPLANEN?	53
5.1.1 Friluftsliv i læreplanen	53
5.1.2 Friluftslivets danningspotensial	54
5.1.3 Nedtone konkurransepreget.....	55
5.1.4 Et miljøbevisst fag	56
5.1.5 Psykisk helse og friluftsliv.....	57
5.2 HVORDAN IVERKSETTER KROPPSØVINGSLÆRERNE LÆREPLANEN?	58
5.2.1 Fra tolkning til praksis.....	58
5.2.2 Dybdeløring i praksis.....	61
5.2.3 Sikkerhet og sporløs ferdsel.....	62
5.3 HVILKE FAKTORER OPPLEVER LÆRERE SOM HEMMER OG FREMMER FRILUFTSLIV I KROPPSØVING? ..	63
5.3.1 Beliggenhet.....	63
5.3.2 Utstyr.....	65
5.3.3 Sikkerhet.....	65
5.3.4 Lærerens betydning.....	67
5.3.5 Timeplan.....	67
5.3.6 Skoleledelse.....	68
5.3.7 Vurdering.....	71
6.0 OPPSUMMERING.....	72
6.1 KRITISKE TANKER OG VIDERE FORSKNING.....	74
7.0 LITTERATURLISTE	75
8.0 VEDLEGG	82
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	82
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE SKOLELEDER	85
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA.....	86
VEDLEGG 4: BESKRIVELSE AV SAMSKRIVINGSPROSESSEN	90

Innledning

1.0 Bakgrunn og avgrensning

Med denne masteroppgaven er det et mål å få fram hvordan friluftsliv blir tolket og undervist i faget kroppsøving gjennom intervjuer av lærere og analyse av annen forskning.

Denne studien vil bestå av å undersøke hvordan lærere forstår begrepet friluftsliv, deres holdninger og praksis knyttet til friluftsliv i kroppsøving og hvilke rammefaktorer som gjør seg gjeldene for å utøve friluftsliv i skolen.

Studien kan være et bidrag for videre forskning for friluftsliv og kroppsøving.

Friluftsliv er et vidt begrep, og det finnes ikke én bestemt definisjon. Forfattere, stortingsmeldinger og filosofer har ulik forståelse og oppfattelse av hva friluftsliv er. I litteraturen finnes flere beskrivelser av hva friluftsliv er; alt fra Arne Næss' betraktninger der friluftsliv bedrives langt unna mennesker og i urørt natur (Breivik, 2021, s. 419), til Faarlund (1973) som skriver om «overskuddsliv i naturen» og Dahle (2003) som beskriver friluftsliv om å være ute i naturen og føle på glede og fred med omgivelsene.

Friluftsliv betyr i utgangspunktet «liv i friluft», og ble for første gang brukt skriftlig av Henrik Ibsen i diktet *På Vidderne* (Meld. St. 18, (2015–2016)). Begrepet kan også oversettes til «naturliv» (Breivik, 2021) eller liv i naturen. I stortingsmelding nr. 40 (1986-87) og St. meld. nr. 39 (2000-2001) defineres friluftsliv som: «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Moen et al. (2018) definerer friluftsliv som «aktiviteter i naturen, som sykling, tur utenfor skolen og orientering med kart». Videre fremkommer det i Store norske leksikon at begrepet friluftsliv er «ikke-motorisert ferdsel, opphold og aktiviteter i naturen med rekreasjon som formål», der aktiviteter knyttet til friluftsliv kan være korte fot- og skitur, sykling, bading, båttur, jakt og fiske, plukking av bær og sopp og andre former for sanking (Waalder, 2022).

Breivik (2021) skriver at praktiseringen av friluftsliv er mye eldre enn begrepet friluftsliv og historisk sett har friluftsliv blitt delt inn i to ulike tradisjoner. Den ene tradisjonen er knyttet til bygdene, overlevelse og aktiviteter som jakt og fiske, bær-, egg- og sopp-sanking. Den andre tradisjonen er i større grad knyttet til byene og rekreasjon, og involverer aktiviteter som fotturer, klatring, kanopadling, ski, samt andre livsstilsaktiviteter.

Friluftsliv skiller seg fra idrettens ideologi og dens organiserte konkurranser. I motsetning til idretten er målet med friluftsliv å oppleve stillheten, storheten og skjønnheten i naturen (Beery, 2013). Friluftsliv er dermed mer enn rekreasjon, et begrep som utelukkende refererer til spesifikke aktiviteter og noe som ikke innebærer et bredere og dypere forhold til naturen (Beery, 2013). Dette støttes av Gelter (2000) som beskriver et typisk friluftsliv som en filosofisk livsstil basert på opplevelser av friheten i naturen og åndelig tilknytning til landskapet. Gurholt (1999) poengterer at ethvert menneske sin oppfatning av friluftsliv er avhengig av demografi, kontekst og hensikt; en og samme tur kan dermed oppleves ulik for forskjellige mennesker. Dahle (2003) mener at friluftsliv først og fremst handler om å være ute i naturen, og føle gleden naturen gir og oppleve harmoni med omgivelsene, både alene og sammen med andre.

De ovennevnte beskrivelser av friluftsliv er i kontrast til Arne Næss betraktninger om friluftsliv. Han mener friluftsliv skal bedrives langt unna mennesker og i urørt natur, helst langt inn i fjellheimen eller villmarken (Breivik, 2021, s. 419). Faarlund (1973) og Næss (1976) skriver om friluftsliv som overskuddsliv i naturen, fordi i nyere tid har friluftslivet blitt til «mer eller mindre lekende former for korte opphold i natur», siden ingen mennesker i dag må jakte og sanke for å overleve. «Overskuddsliv betyr at friluftsliv er livsutfoldelse som ikke først og fremst er overlevingsaktivitet, som arbeid for mat, klær, osv.» (Faarlund, 1973, s. 33). Friluftslivet er opplevelse av enhet med naturen og interaksjon i økosystemet, der samvær med medmennesker er i fokus, der prestasjonsmotivet er den drivende kraft for kvaliteten i samværet med kamerater, like mye som for kvaliteten i samværet med den øvrige natur (Faarlund, 1973).

For å avgrense de ulike oppfattelsene og forståelsene av friluftsliv som begrep vil vi i denne oppgaven støtte oss til definisjonen til Dahle (2003); om at friluftsliv handler om å føle gleden som det å være ute i naturen gir og oppleve harmoni med omgivelsene, både alene, men også sammen med andre. Vi viser også til St.meld. nr. 40 (1986-87) og St. meld. nr. 39 (2000-2001) der friluftsliv blir beskrevet som; «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Dette samsvarer i stor grad med definisjonen til Dahle (2003) og Faarlund (1973), og viser hvordan friluftsliv i kroppssøving kan påvirke elevenes natursyn.

1.1.2 Historisk forankring

I Norge begynte friluftslivet å utgjøre en betydelig rolle i å bygge en felles nasjonal identitet på slutten av 1700-tallet (Meld. St. 18, (2015–2016)). Det var imidlertid ikke før på midten av 1800-tallet at friluftslivet og nordmenn sitt forhold til naturen ble aktivt brukt i prosessen med å skape en norsk nasjonal identitet. Friluftslivet vi kjenner i dag, er i stor grad et resultat av idealene i romantikken om en folkelig, naturnær og særpreget kulturarv, og kulturen i fjellheimen ble synonymt med «det typiske norske». Dermed ble synet på den norske fjellheimen totalt endret; fra å bli betraktet som noe ugjestmildt og skremmende ble den nå romantisert som det vakre og forlokkende (Meld. St. 18, (2015–2016)).

På 1800-tallet ble flere friluftslivsorganisasjoner stiftet. Den norske turistforeningen, stiftet 1886 ble en grunnstein i det å skape friluftsliv som en del av den norske nasjonale identiteten, der fjellnaturen var helt sentral (Meld. St. 18, (2015–2016)). Et viktig prinsipp for turistforeningen var å få med alle, det skulle være enkelt og billig å ferdes i fjellet (Norsk folkemuseum, 1993, s. 7).

Mot slutten av 1800-tallet begynte sportsånden å få rotfeste blant overklassen i byene, de går bort fra ballsalene og setter fokus på den ville naturen, de høye toppene og de øde viddene hvor det ikke var folk. På denne tiden var fjellet folksomt, turistforeningen hadde allerede bygget mange hytter, og flere elver og bekker hadde fått bruer og klopper (Norsk folkemuseum, 1993, s. 13). Mellomkrigstiden ble en ny tidsepoke i friluftslivet i Norge og en grunn til at mellomkrigstiden ble en milepæl i historien til friluftslivet i Norge var på grunn av en endring i folks fritid. I 1919 ble 8-timersdagen og lovfestet ferie innført, og dagene ble for mange delt i tre: arbeid, hvile og fritid (Meld. St. 18, (2015–2016); Norsk folkemuseum, 1993, s. 23). Fritiden ga nordmenn nå flere muligheter til å se naturen med nye øyne. Naturen gikk fra å være et sted forbundet med arbeid og næring, til et sted for avkobling, naturopplevelser og fysisk aktivitet (Meld. St. 18, (2015–2016)). På slutten av 1940-tallet ble det moderne friluftslivet for alvor etablert. Samfunnet var også i endring og kirken fikk ikke like stor plass i folks liv som tidligere (Norsk folkemuseum, 1993, s. 25). Søndagene var ikke lenger en dag der flertallet gikk i kirken, da naturen ble den nye katedralen. Etter krigen ble turgåing et nasjonalt symbol, å gå på tur ble sett på som typisk norsk (Norsk folkemuseum, 1993, s. 26).

1.1.3 Dagens friluftsliv

Det norske friluftslivets historiske egenart og forankring er tydelig i dagens friluftsliv hvor turtradisjonen i landet står sterkt (Tordsson, 2010, s. 215). Det norske friluftslivet kjennetegnes ved den enkle tilretteleggingen og det enkle utstyret. Naturopplevelsene står svært sentralt i nordmenns friluftsliv, der det å komme seg bort fra hverdagens stress, finne stillhet og fred er blant de viktigste årsakene til at nordmenn praktiserer friluftsliv (Meld. St. 18, (2015–2016)). Friluftslivet i dag kjennetegnes ved at aktivitetene er mer mangfoldige og velstandsøkning har ført til at flere reiser i forbindelse med friluftslivsaktiviteter, samt økt spesialisering innenfor utstyr. Nye former for friluftsliv fører til en mer mangfoldig samling av aktiviteter som stadig kjennetegnes ved nytt og forbedret utstyr, actionpreget, spenning og utfordringer. Disse aktivitetene utgjør imidlertid fortsatt bare en liten del av friluftslivet, befolkningen sett under ett (Meld. St. 18, (2015–2016)). I de siste årene har det vært økt oppmerksomhet på folkehelse og lagt større vekt på å få flest mulig til å utøve friluftsliv jevnlig, og at terskelen for friluftsliv skal være lavest mulig. Da vil grøntområder i byene være viktige, slik at det skal være enkelt å praktisere friluftsliv i nærmiljøet. De dypeste røttene til det norske friluftslivet finner vi i jakt, fangst, fiske, høsting og sanking i fjell, skog og på kysten. Dette har bidratt til livberging så lenge det har bodd folk her i landet (Meld. St. 18, (2015–2016)).

I forskningsmaterialet som er henvist til ovenfor, er det først og fremst fokus på å definere og avgrense hva friluftsliv er og hvorfor det er viktig at friluftsliv har en plass i skolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Det er mangel på forskning når det gjelder friluftsliv i kroppsøving og gjennom den forskningen vi har lest undervises det svært lite i friluftsliv i kroppsøving, se kapittel 2.11. Selv om læreplanen legger opp til at friluftslivet har vesentlig betydning, får det ifølge forskning ikke den samme plassen i undervisningen. Vi ønsker å bidra til å fylle dette hullet i litteraturen og utvide kunnskap og praksis om hvordan faget kan undervises. Basert på dette ble det utarbeidet følgende forskningsspørsmål for denne kvalitative studien:

- *Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere læreplanen knyttet til friluftsliv i kroppsøving?*
- *Hvordan blir læreplanen knyttet til friluftsliv i kroppsøving iverksatt av kroppsøvingslærerne?*
- *Hvilke rammefaktorer opplever lærere fremmer eller hemmer gjennomføringen av friluftslivsundervisning?*

Vi skal besvare forskningsspørsmålene gjennom resultater fra forskning, samt teorier fra faglitteraturen og intervju. Aktuelle funn og resultater er kategorisert etter forskningsspørsmålene i kapittel 5, som er diskusjonskapittelet i denne masteroppgaven.

1.3 Metodevalg og oppgavens struktur

Metoden som ble valgt i denne masteroppgaven er kvalitativ datainnsamling, hvor en innhenter informasjon fra intervjuer, observasjon eller en kombinasjon av dette. Grunnlaget for dette valget diskuteres videre i metoddelen i kapittel 3 av oppgaven.

Videre i oppgaven blir relevant teori for problemstillingene presentert i kapittel 2. Vi har valgt å bruke Goodlad (1979) sin læreplanteori, den didaktiske relasjonsmodellen og friluftslivfilosofi. Ved hjelp av disse modellene, har det vært lettere å forstå hvordan teorien bidrar til forståelse av forskningen om friluftsliv i kroppsøving og hvordan lærere erfarer å jobbe med dette.

I kapittel 3 presenteres det metodiske framgangsmåten.

Kapittel 4 er et datapresentasjon- og analysekapittel hvor våre funn og resultater fra intervjuene blir presentert. Her blir utvalgte resultater fra intervjuene framstilt, og aktuelle funn blir satt opp mot hverandre og videre drøftet med bakgrunn i forskningsspørsmålene.

Videre i kapittel 5 blir resultatene og funnene diskutert og drøftet opp mot teorien fra kapittel 2.

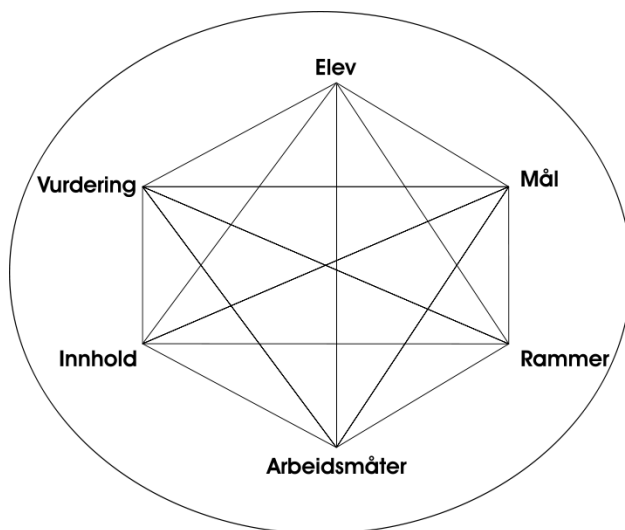
Avslutningsvis i kapittel 6 blir oppgaven oppsummert og problemstillingen besvart, samt gjøre rede for hvordan studien kan være relevant for praksis i skolen og for videre forskning.

2.0 Teori og annen litteratur

Dette kapittelet presenteres relevante teorier og modeller som vil ligge til grunn for videre diskusjon av problemstillingene. For å kunne besvare våre forskningsspørsmål, vil vi utelukkende se på hvilke rammefaktorer som påvirker friluftslivsundervisning i kroppsøving.

2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som blir brukt til å planlegge undervisning og læring (Hiim & Hippe, 2006). Det er flere faktorer som påvirker læring. Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks likeverdige faktorer som man kan ta utgangspunkt i når man planlegger undervisning. Disse faktorene er elevforutsetninger, mål, vurdering, innhold, arbeidsmåter og rammefaktorer (Hiim & Hippe, 2006). Rammefaktorer er forhold som begrenser eller muliggjør undervisning og læring. Lærere vil oppfatte rammefaktorer forskjellig og deres praksis blir styrt av den (Hiim & Hippe, 2006; Imsen, 2009). Modellen synliggjør betydningen av rammefaktorer for utførelse av undervisning, se figur 1.



Figur 1: Hiim & Hippe (2006).

2.1.1 Rammefaktorer i skolen

Skolens rammefaktorer kan deles inn i fem kategorier; pedagogiske, administrative, ressursmessige, organisatoriske og elevenes forutsetninger (Imsen, 2009).

De pedagogiske rammefaktorene er oppgavene som er gitt til skolen fra myndighetene gjennom lover, forskrifter, læreplaner og timetall for hvert fag (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 89). *De administrative rammefaktorene* handler om hvordan skoledagen organiseres, hvordan samarbeidet er mellom lærere og ledelse, samt størrelsen på klasser.

De ressursmessige rammefaktorene dreier seg om økonomi og andre materielle ressurser som skolebygning, lærebøker, digitale læringsressurser og utstyr. Lyngsnes & Rismark (2017) nevner også tid som en viktig rammefaktor. Tenker man kun på skolen fysiske miljø som rammefaktorer, kan man gå glipp av mye som kan berike elevens skolegang. Som for eksempel god kontakt med lokalmiljøet og aktivt utnytte naturen i og rundt skolen. Lokalmiljø vil være en rammefaktor som begrenser eller muliggjør hvordan læreren kan ta i bruk alternative læringsarenaer knyttet til et bestemt faginnhold (Lyngsnes & Rismark, 2017).

De organisasjonsmessige rammefaktorene dreier seg om kulturen på lærerrommet og ved skolen generelt. Lyngsnes & Rismark (2017) skriver at den viktigste rammefaktoren er læreren selv, det er lærerens forståelse, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats som er mest avgjørende for hvordan undervisningen blir, hva elevene sitter igjen med av erfaringer og faglig utbytte. Skolens ansatte vil også være en rammefaktor, fordi som lærer arbeider man i fellesskap med andre lærere og ledelsen. De andre ansatte blir derfor en rammefaktor som muliggjør eller begrenser skolens arbeid. Den siste rammefaktoren er knyttet til *elevenes forutsetninger* og handler om deres bakgrunn, motivasjon og støtte de får gjennom hjem-skole samarbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2017).

2.2 Goodlads læreplanteori

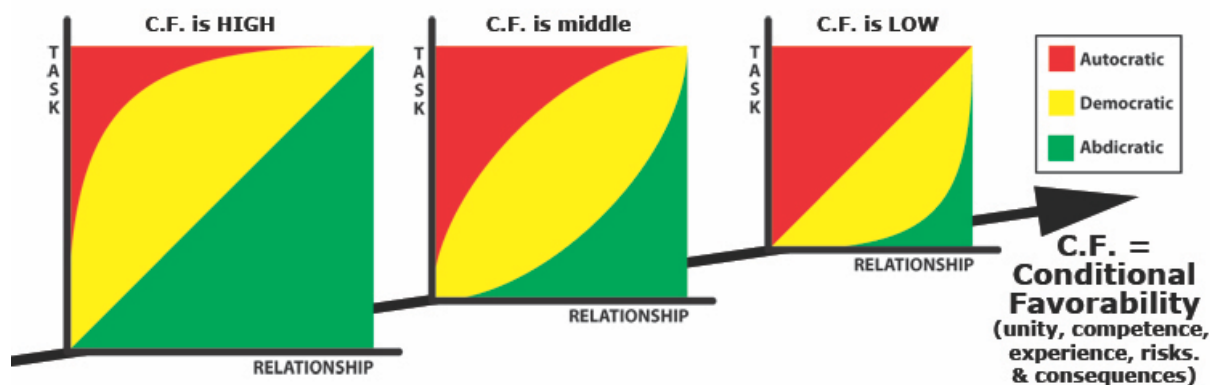
John Goodlad (1979) utviklet en teori om hvordan læreplaner kan utarbeides, forstås og tolkes. Han deler teorien inn i fem nivåer, som beskriver prosessen med utviklingen av nye læreplaner. Goodlads læreplanteori (1979, s. 60-64) består av den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplanen. For å besvare våre forskningsspørsmål vil vi drøfte våre funn opp mot *den oppfattede læreplan* og *den iverksatte læreplan* i Goodlads læreplanteori, samt gjeldende læreplan i kroppsøving. Under følger en beskrivelse av de ulike nivåene.

Goodlads læreplan
Den ideologiske læreplan: I samfunnet finnes det mange ideer og ideologier, der alle som deltar i utviklingen av en ny læreplan har egne visjoner, ideer og verdier som danner grunnlaget for læreplantenkningen. Disse ideene kan stamme fra teorier, forskning, personlige og normative meninger, tradisjon og kulturarv, men den skal også være fremtidsrettet.
Den formelle læreplanen: er den vedtatte læreplanen som lærerne er forpliktet til å følge. Den formelle læreplanen er et dokument som er utarbeidet av teoriene, ideene og meningene i punkt 1. Språket i den formelle læreplanen må være bredt slik at den treffer flest mulig lærere og elever. I denne studien vil den formelle læreplanen være <i>Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)</i> .
Den oppfattende læreplanen: kan på grunn av den formelle læreplanens åpne formulering oppfattes på ulike måter. Dette er avhengig av erfaring og forutsetninger til den som fortolker den formelle læreplanen og hvordan den blir oppfattet er derfor ulik fra person til person.
Den iverksatte læreplanen: henger tett sammen med hvordan læreren oppfatter læreplanen og lærerens fortolkning vil derfor være avgjørende for hvordan undervisningen er og hva elevene lærer. Hvordan lærerne gjennomfører undervisningen vil også være avhengig av enkelte rammefaktorer.
Den erfarte læreplanen: er det elevene sitter igjen med av læringsutbytte etter gjennomført undervisning.

Tabell 1: Beskrivelse av Goodlads læreplanteori

2.3 Conditional Outdoor Leadership Theory (COLT-modellen)

COLT-modellen skiller mellom autokratisk og abdikratisk lederstil. Mellom disse finner vi demokratisk lederstil (Vikene et al., 2016, s.111). Modellen deles også inn i hvorvidt målet er å utføre en spesifikk oppgave eller om den er relasjonsorientert, se figur 2. Sistnevnte vil ha fokus på gruppen og gruppeprosessene fremfor oppgaven. De overordnede forholdene er med på å påvirke hvilken lederstil som behøves. Eksempler på disse forholdene er; farer i omgivelsene, utøverens individuelle ferdigheter, gruppens kollektive ferdigheter, lederens ferdigheter og konsekvens avgjørelse. Når forholdene tillater er det fordelaktig å benytte seg av en abdikratisk lederstil (Vikene et al., 2016, s.124). Her kan en da oppnå reelle og autentiske situasjoner i møte med naturen, da lederen trer inn i en minimal rolle. Vikene et al. (2016) oppfordrer både utøvere og ledere til å skaffe seg mest mulig erfaring gjennom å være aktive og engasjerte deltakere når en er ute. Et av hovedmålene for veiledere er å sørge for et engasjement hos deltakerne som videre fører til at de tar initiativ til å lære og bygge opp sin egen kompetanse. En må klare å variere mellom de forskjellige lederskapsstilene ut ifra hvilke situasjoner som oppstår for å danne et best mulig læringsorientert miljø for deltakerne.



Figur 2: Priest, S. (1989). Conditional Outdoor Leadership Theory - Colt-modellen.

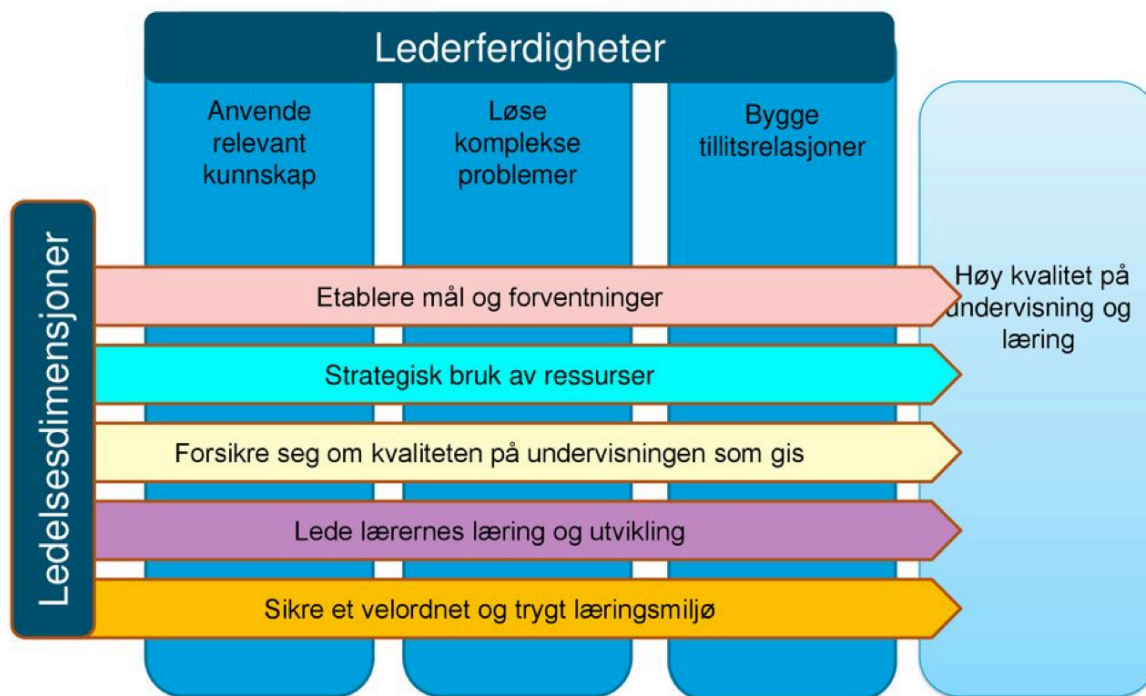
<http://simonpriest.altervista.org/LM.html>

2.4 Skoleledelse

McDonald & Kirk (1996) skriver at kroppsøvlingslærere som ikke opplever støtte fra skoleledelsen eller kolleger og mangler nødvendig utstyr er noe av årsaken til at flere lærere velger å slutte å undervise i kroppsøvlingsfaget. Skoleledelsen har derfor en direkte og indirekte påvirkning, samt flere skoleledere ser ikke på kroppsøving som et læringsfag. Hvis kroppsøvlingslærerne dermed opplever at de blir verdsatt, støttet og respektert, er sannsynligheten større for at de velger å undervise i kroppsøvlingsfaget. Funn tyder på at skoleledelsen ikke setter av nok tid til utviklingsarbeid eller penger, tid og ressurser til å gjennomføre kroppsøving Mäkelä, Hirvensalo & Whipp, 2014).

I en kartleggingsstudie utført av Moen et al (2015) blir det avdekket at bare 35,7% av skolelederne hadde svært god eller god kjennskap til læreplanen i kroppsøving. Dette betyr at 64,3% hadde middels eller liten kjennskap til læreplanen.

Robinson, Lloyd & Rowe (2008) har gjennom sin forskning på skoleledelse kommet frem til fem ulike dimensjoner for god skoleledelse, som vist i figur 3 under.



Figur 3: De ulike dimensjonene fremstilt som modell

Dimensjon 1: Etablere mål og forventninger. Her er det viktig med klare og tydelige mål som er utarbeidet av ledelsen og lærerne om hva elevene skal lære i faget. F.eks. plan for friluftsliv og overnattingstur.

Dimensjon 2: Strategisk bruk av ressurser. Dette kan gjenspeiles gjennom pengebruk og hvilke lærere som blir satt til å være i ulike fag.

Dimensjon 3: Planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner. Ledelsen må sette av tid til fagsamarbeid.

Dimensjon 4: Fremme og delta i lærernes læring og utvikling. Ledelsen må legge til rette for et godt profesjonsfelleskap som kan bidra til faglig utvikling. Det er viktig at ledelsen også tar del i dette utviklingsarbeidet.

Dimensjon 5: Sørge for et systematisk og støttende miljø. Ledelsen må sikre et godt og trygt læringsmiljø for lærere og elevene, både fysisk og psykisk.

De fem dimensjonene i figur 3 over viser til hva skoleledere bør gjøre, slik at de får påvirket elevens læring indirekte gjennom å påvirke sine egne lærere pedagogisk.

2.5 Friluftsliv i skolen

I følgende kapittel vil vi redegjøre for friluftslivets plass i skolen i tidligere læreplaner og dagens læreplan, LK20. Kapittelet vil også se på hvilke fordeler friluftsliv kan ha i skolesammenheng med tanke på elevens danning og deres psykiske helse.

2.5.1 Friluftslivets historie i skolesammenheng

Normalplanen av 1939 ble friluftsliv for første gang nevnt i en læreplan og omtalt for å være første steg på veien for å sikre friluftslivet plass i skolen. Men det finnes lite i Normalplanen som kan minne om noe krav til friluftslivsundervisning (Abelsen, Arnesen & Leirhaug, 2019). Med innføringen av niårig grunnskole og Mønsterplan av 1974 (M-74) fikk friluftsliv som begrep en større plass i læreplanen og nevnes eksplisitt i samfunnsfag, O-fag, kroppsøving og naturfag (Kirke og utdanningsdepartementet, 1974). Under kroppsøvingfaget finner vi konkrete formuleringer som «Fortrolighet med snø, kulde, utstyr og terreng» for 1.-3. trinn og «Bruk av kart og kompass under vanskelige forhold: i mørke, i tåke, i snøvær» for 7.-9. trinn (KUD, 1974, s. 255- 256). Abelsen et. al (2019) tolker det som ambisiøse mål på vegne av undervisningen, friluftslivskompetansen og elevenes læring. Det finnes likevel lite kunnskap om hvor utbredt friluftsliv i skolen var og opplæring i friluftsliv var relativt sjeldent (Abelsen et. al, 2019). I en gjennomgang av forskningslitteraturen på feltet finner Abelsen og Leirhaug (2017) ingen empiriske undersøkelser av friluftsliv i skolen før 1993. Ved innføringen av Mønsterplan av 1987 kommer miljøperspektivet og hvilket ansvar mennesket har overfor naturen sterkere inn (KUD, 1987). Da det gjelder friluftsliv er M-87 omtrent lik M-74 (Abelsen et. al, 2019).

I læreplan L-97 som kom på 90-tallet blir friluftsliv noe alle elever skal bli kjent med gjennom skolegangen. I L-97 kom friluftsliv inn på ungdomstrinnet som ett av fire målområder innenfor kroppsøvingfaget (KUF, 1996). Læreplanutviklingen beskrives av flere som en utvikling som har gitt tydeligere føringer for praktisering av friluftsliv i skolen. Det kommer frem i flere evalueringer av L-97 at friluftsliv ikke har blitt ivaretatt i tråd med intensjonene og at en tredjedel av kroppsøvingslærerne uttrykker at de ikke ivaretar dette i egen undervisning. Andre bekrefter at tydeligere målsettinger for friluftsliv i læreplanene, unntaksvis omsettes til praksis i skolehverdagen (Abelsen & Leirhaug, 2017).

I LK06 blir friluftsliv nevnt flere ganger både som et felles danningssemne på tvers av fag og som et eget læringsområde innenfor faget kroppsøving. Elevene skal gjennom tiårig grunnskole ha fått varierte opplevelser i friluftsliv og kompetanse til å kunne gjennomføre og sette pris på turer i naturen. Det står blant annet i avsnittet Naturglede i Generell del at

opplæringen, «bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverden» (Utdanningsdirektoratet, 2015). De klare føringer for friluftslivet på 90-tallets læreplanreformer ble videreført i LK06, likevel er ikke naturgleden og opplevelsesdimensjonen reflektert i kompetansemålene, noe Abelsen et. al (2019) mener er forventet siden kompetansemålene skal kunne måles og vurderes, og fra en friluftsfaglig side gir det grunn til bekymring. I 2013 fikk skoler på ungdomstrinnet, 8-10 trinn, mulighet for å tilby valgfaget Natur, miljø og friluftsliv. Dette gav elever med interesse for friluftsliv mulighet til å erfare friluftslivet i skolehverdagen. Valgfagets formål var at elevene skal delta «i aktiviteter knyttet til friluftsliv eller naturbruk som gir opplevelser» og de skal «få bruke sansene, få stimulert nysgjerrigheten og bli glad i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette gir elever mulighet til å fordype seg i emnet friluftsliv utover opplæringen, men generell del av læreplanen gjelder likevel for alle elevene.

Når det kommer til hvem som får hovedansvaret for friluftsliv, tyder det for at kroppsøving har dette (Abelsen et. al, 2019). Abelsen et. al (2019) mener at det er flere gode grunner for at friluftslivet skal ha hoved tilknytning til kroppsøvfaget. Fagets form og innhold i kompetansemålene, og i lys av læreplanen har de tidligere argumentert for at friluftsliv har en tydelig og sterk posisjon i LK06 og løfter opp friluftsliv som velegnet for dybdelæring og danning hos elevene (Leirhaug & Arnesen, 2016; Abelsen et. al, 2019). Med læreplanen fra 2006 kom det en endring der en tidligere hadde basert undervisningen på en innholds styrt læreplan. Denne læreplanen (LK06) var kompetansestyrt, noe som betyr at en skulle bruke fagets hovedområder, formål og kompetansemål i undervisningen. Her hadde de politiske myndighetene satt overordnede, nasjonale mål og samtidig gitt skolen valgfrihet innen metode og innhold. Dette gav skolene friheten til å selv tolke læreplanen og iverksette den i undervisningen, så lenge det passet innenfor de administrative og ressursmessige rammene.

2.6 Hva sier LK20 om friluftsliv?

I læreplanen for kroppsøving etter 10. trinn er det flere kompetansemål som kan knyttes til friluftsliv. Friluftsliv er en av få aktiviteter som eksplisitt blir nevnt i læreplanen. Det er derfor urovekkende at flere rapporterer at elever har lite eller ingen opplæring i friluftsliv i grunnskolen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving etter 10. Trinn som dreier seg om friluftsliv er (Kunnskapsdepartementet, 2020):

- Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, **friluftsliv**, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- gjennomføre **friluftslivsaktiviteter** til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre
- vurdere risiko og sikkerhet ved ulike **uteaktiviteter**, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel
- forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å **orientere** seg i kjente og ukjente miljøer

I tillegg kan kompetansemålene som omhandler svømming og livredning knyttes til friluftslivet, da svømming og utendørs vannaktiviteter kan ses på som friluftsliv. Men vi har valgt å se på kompetansemålene som eksplisitt nevner friluftsliv eller berører friluftslivet på andre måter, som sporløs ferdsel og å kunne orientere seg i ulike miljøer.

I læreplanen for kroppsøving faget finner vi overskriften «Fagets relevans og sentrale verdier». I dette kapittelet er friluftsliv nevnt flere ganger. Det blir først adressert slik: «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her ser vi at friluftsliv blir presentert gjennom naturferdsel. Det blir så nevnt med andre aktiviteter «Lek, dans, friluftsliv, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet». Det sidestiller friluftsliv med andre anerkjente aktiviteter i faget når det kommer til danning hos elevene. Til slutt forklarer «Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet» hvordan man kan påvirke elevenes natur- og miljøsyn og deres bærekraftige kompetanse og holdninger.

I kroppsøving fagets kjerneelementer finner vi tre hovedelementer (Kunnskapsdepartementet, 2020). I to av disse hovedelementene spiller friluftsliv en sentral

rolle. Et av elementene er ene og alene tildelt naturferdsel og uteaktiviteter i faget. Her kan vi lese «Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur». Dette viser at friluftsliv med fordel kan utføres i nærområdet, samt at det må gjennomføres året rundt. Det blir også kastet lys på viktigheten av å gjøre dette i trygge og bærekraftige rammer. Til slutt kan vi lese at læreren må tilrettelegge for at elevene ikke bare skal oppleve tradisjonelt norsk friluftsliv, men også ha med friluftsliv fra andre kulturer. Det andre kjerneelementet omhandler bevegelse og kroppslig læring, og her kommer det frem at «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette viser at friluftsliv i skolen også kan brukes når en skal tilrettelegge for kroppslig læring i kroppsøving.

I LK20 er det tre tverrfaglige temaer som skal være gjennomgående i alle fag. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I kroppsøving handler folkehelse og livsmestring om fremme god psykisk og fysisk helse samt gi elevene verktøy til å ta gode valg i livet. Demokrati og medborgerskap skal gi elevene kunnskap om demokratiske prinsipper, kritisk tenkning og kunne forstå og akseptere ulike meninger. Bærekraftig utvikling handler om naturopplevelser og trygg ferdsel. Temaet skal lære elevene å forstå konsekvensene av valgene de tar og hvilken betydning bærekraftig utvikling har på jorden, både lokalt, regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.6.1 Dybdelæring

I læreplanens overordnet del kan vi lese i *prinsipper for læring, utvikling og danning*, at en skal legge vekt på dybdelæring hos elevene når de skal opparbeide sin kompetanse i fagene. Dette betyr at skolen må legge til rette for at elevene skal oppnå en dypere forståelse av sentrale tema og se sammenhenger både innenfor fag og mellom fag. Kompetansen de får skal de kunne anvende til å løse stadig mer komplekse oppgaver og delta i ulike aktiviteter hvor vanskelighetsgraden er økende. For å ivareta og opprettholde en sammenheng mellom innholdet i faget, kjerneelementene og verdiene og prinsippene for opplæring må lærere og skoleledere sørge for å ha et kontinuerlig samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Vinje & Skrede (2019, s. 16) er dybdelæring tett forbundet med kjerneelementene i faget.

2.7 Friluftsliv i pedagogisk sammenheng

Friluftsliv i skolen har mange kvaliteter. Det gir elevene naturopplevelser de kan reflektere over både alene, men også i fellesskap og kan bidra til identitetsdannelse, selvfølelse og selvtillit. I friluftsliv gjør man aktiviteter som å stå på ski, gå turer, padle, spise, sove, diskuterer og samarbeider med andre i fellesskap (Lyngstad & Sæther, 2021). Friluftsliv er også en god arena som gir mulighet til å utvikle forståelse for verdier om kameratskap, medvirkningsprosesser og demokratiprinsipper, og det å konkurrere er mindre viktig. Et sentralt preg for friluftslivspedagogikk er å etablere et bærekraftig forhold til naturen (Lyngstad & Sæther, 2021). Dette henger sammen med hvilket natursyn skolen og lærere presenterer for elevene og hvordan det blir snakket om natur. Friluftsliv er en god måte å bygge et forhold til naturen basert på personlige erfaringer og ikke bare et logisk og realistisk syn på hvordan naturen fungerer. Naturen har mange kvaliteter som mennesker kan oppleve og sette pris på, som lukter, lyder og farger. Friluftslivet inviterer til å oppleve og oppfatte naturen som noe med verdi, og dermed noe den enkelte kan sette pris på og potensielt beskytte. En elev som har erfaring og kompetanse innenfor friluftslivet, kan være en potensiell ambassadør for å verne om naturen (Lyngstad & Sæther, 2021).

Tordsson (2010, s. 211) skriver at friluftslivet har store og rike muligheter for modning og sosial utvikling, og er ofte brukt som et spesialpedagogisk virkemiddel. Nils Faarlund (1973, s. 26) skriver at vi i pedagogisk sammenheng kan forstå «friluftsliv som liv i natur, som samvær med natur og som samvær i natur». Friluftslivet forener oss, vi deler livet sammen, møter og overkommer utfordringer sammen, varmer oss på samme bål og bærer hverandres byrder, og ifølge Tordsson (2010, s. 211) stiller alt dette krav til ansvar, empati, omsorg og ikke minst gir det muligheten til å utvikle de samme egenskapene. Friluftslivet som pedagogisk verktøy har flere positive sider og sett fra et dannelsesperspektiv, kan det være et godt verktøy for skolen å bruke i sitt arbeid i å danne elevene (Tordsson, 2010, s. 212). Grimeland (2016, s. 85-103) skriver at friluftsliv er en fin plattform for å drive bærekraftig læring. Når en skal forske på bærekraftig undervisning i friluftsliv må en fokusere på friluftslivsforskning, pedagogisk forskning og forskning på dannelse. I denne forskningen kommer det fram at dersom fagdidaktikken er utført riktig, skal den kunne bidra til meningsdannelse hos elevene. Denne meningen dannes i møte med lærer og elev og er avhengig av situasjon, lokasjon og kontekst. Læreres faglige nivå står frem som en betydelig faktor når en skal gjennomføre bærekraftig fagdidaktikk gjennom friluftsliv i kroppsøving.

Nils Faarlund (1973, s. 31-32) skriver også at «friluftsliv krever vegledning og at veglederen trenger skoling dersom friluftslivet skal kunne drives med rimelig kvalitet og ikke forfalle til flukt og rekreasjon». Læreren må også være empatisk i møte med elevene sine og være i stand til å gi dem anerkjennelse. Når en utøver friluftsliv i kroppsøving er dette en god arena for å drive kritisk refleksjon, samt oppmuntre til handling. Tordsson (2010, s. 212) lister opp seks særtrekk og kvaliteter som friluftslivet favner. Disse kvalitetene viser hvilket potensial friluftsliv kan ha på danning av elevene.

- 1) Friluftslivet gir allsidig og helhetlig utfoldelse. Vi kan og må vise andre sider av oss selv, enn vi vanligvis gjør. Gode og mindre gode sider ved oss trer frem.
- 2) Situasjoner der den enkelte kan være seg selv gir muligheter for et dypere fellesskap.
- 3) Friluftslivet byr på situasjoner der vi er avhengige av hverandre. Friluftslivet lar oss overvinne vansker og løse større og mindre problemer i fellesskap. Friluftslivet lar oss skape noe sammen, en felles historie som knytter mennesker sammen.
- 4) I det lange løp er det ingen annen holdbar autoritet enn den som bygger på reell kompetanse og evne til å bety noe for gruppens helhet. Vi omgås hverandre ut fra personlige og saklige kvaliteter basert på våre forutsetninger
- 5) Friluftslivet byr på mange situasjoner som kan oppleves ulikt fra person til person. Ved å forstå vår egen og andres måte å forholde seg til ulike situasjoner på, kan det gi forutsetninger for selvinnsett. Friluftslivet byr også på situasjoner der menneskelige forskjeller og ulikheter kan verdsettes som kvaliteter, ut fra hvordan den enkeltes egenart kan være til berikelse for gruppen.
- 6) Friluftslivet gir et godt utgangspunkt for personlig og sosial utvikling. Det vil oppstå sosiale og psykisk krevende situasjoner og man vil oppleve at man har ulike meninger. Problemer kan ikke løses ved å gå fra hverandre, men man må arbeide seg gjennom problemene og situasjonene.

Videre skriver Tordsson (2010, s. 214) at friluftslivet er en god arena for å gi mestring. Noe av grunnen kan være at man oppsøker det enkle. At noe så enkelt som å «spise når en er sulten» og «sove når en er trett», spesielt hvis man har lagt maten på et bål man selv har fått fyr i, eller slått opp telt en plass man gleder seg til å våkne neste dag, kan gi en god følelse av mestring.

Utviklingen av friluftslivet er blitt ganske tydelig innenfor skoleverket, der turer, leirskole og uteskole har vist seg å være godt egnet til å realisere skolens generelle mål om opplevelsese- og erfaringsbasert læring, i aktiv samhandling med andre og en helhetlig menneskelig

utvikling (Tordsson, 2010, s. 241). Skolen har fått ansvaret til å stimulere elevene til bruk av naturen i fritiden og gi elevene den kompetansen som behøves. Tordsson trekker frem at ambisjonene er store og formuleringene i læreplanen er poetiske. I generell del står det at skolen skal «fremme glede over naturens storhet» og «nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng». Riktignok fra LK06 og ordlyden i dagens læreplan (LK20) er noe annerledes. Tordsson (2010, s. 242) stiller seg kritisk til om skolen er best skikket til å «nøre hugen» til noe som helst, og mener skolen gjør friluftslivet stivt og formelt. Hvis friluftslivet mister sitt spontane og uformelle preg kan det gjøre at nytteverdier kommer i fokus fremfor egenverdier. I skolen blir friluftslivet instrumentalisert og brukt som et verktøy for å nå bestemte mål, skolen skal gi elevene kunnskaper, men helst på en måte som kan måles og testes (Tordsson, 2010, s. 242).

Jonas Mikael (2019) skriver at friluftsliv i skolen er konservativt og utdatert i den forstand at den omfatter et syn som ikke er oppdatert med det som skjer globalt, som miljø- og klimaendringer. Aktiviteter som orientering mener han kan ødelegge for friluftslivsundervisningen, fordi med for stort fokus på aktiviteten, blir aktiviteten i seg selv formålet med læringen og kan fremme og forsterke et antroposentrisk syn (Mikael, 2019). Mikael problematiserer de overordnede målene som skal gjelde alle fag i den svenske skolen, deriblant kroppsøving og friluftsliv. Undervisningen har vært veldig begrenset og det er lite sammenheng mellom intensjonene i læreplanen og hva som faktisk blir undervist i fagene. Studien til Mikael (2019) viser at flere svenske skoler ikke har undervisning i friluftsliv i det hele tatt og omtaler dette som alarmerende, gitt den tiden vi er i med miljø- og klimakrisen. Han trekker frem to store konsekvenser et menneskesentrert syn på friluftslivet har på pedagogisk praksis. Den ene er at en undervisning for aktivitetens skyld blir det eneste formålet med læringen. En annen konsekvens er hvordan man ser på naturen og naturen kan ses på som et treningsstudio, arena eller ressurs og dermed reduseres naturen til og objektiveres som noe annet. Et slikt syn og fokus støtter opp et antroposentrisk syn, heller enn å utfordre det.

2.8 Friluftsliv og psykisk helse

Miljøverndepartementet (2009) beskriver bruk av natur som kilde til økt livskvalitet og bedret psykisk helse. Forskning tyder på at regelmessig fysisk aktivitet har effekt på behandling av psykiske tilstander som angst og depresjon (Saxena, Van Ommeren, Tang & Armstrong 2005; Martinsen 2008). I de senere år har det også kommet forskning som viser til at natur og opplevelser i naturen har positiv innvirkning på den psykiske helsen. Bjørn Tordsson (2010, s. 152-155) skriver om betydningen naturen har for menneskers trivsel, fysiske og psykiske helse. Det finnes en begrenset mengde med norsk forskning på hva friluftslivet kan ha å si for fysisk og psykisk helse. I 2001 kom Ingemar Norling med rapporten *Rekration och psykisk hälsa* (2001), der han har gått gjennom internasjonal forskning som er gjort på området om forholdet mellom psykisk helse/uhelse og aktiviteter, miljø og livsstil. Begrepene aktivitet, miljø og livsstil viser Norling (2001) til rekreasjon, fritid, kultur og det som ligger utenfor jobb. Ordet rekreasjon refererer i denne sammenheng til psykologiske, fysiske og medisinske effekter som oppstår når vi driver med fritidsaktiviteter i tilhørende miljøer. Det henvises ofte til positive effekter som mindre stress, forbedret fysikk, redusert depresjon og angst (Norling, 2001, s. 4). Norling lister opp 18 rekreasjonsaktiviteter, der blant annet friluftsliv er nevnt. Forskning i dag viser at naturbaserte aktiviteter som friluftsliv, hagearbeid, båtliv, jakt og fiske er helsefremmende og forebyggende, og gjelder for hele befolkningen i alle aldre (Norling, 2001, s. 25). Flere studier viser at friluftsliv og naturbaserte aktiviteter har stor helsegevinst og blir fremhevet som helsefremmende (Compton & Iso-Ahola, 1994; Norling, 2001, s. 26). Compton & Iso-Ahola (1994) hevder at en aktiv livsstil som inkluderer naturbaserte aktiviteter sannsynligvis er den beste forebyggingen mot dårlig helse, stress og andre risikofaktorer. Norling (2001) konkluderer med at aktiviteter innen rekreasjon kan ha store positive effekter på psykisk helse og nevner bedre synergi mellom psykologiske, fysiske, sosiale og medisinske faktorer. Tordsson (2010, s. 153) skriver at mennesker som oppsøker naturen har bedre psykisk helse enn andre og vil ha lettere for å håndtere tunge perioder i livet. Tordsson (2010) argumenter for at «allsidig kroppslig utfoldelse lar oss oppdage den gode sirkelen av velvære». Det å bruke kroppen, erfare, møte og overvinne motstand, bli sliten og oppleve dyp hvile, er viktig for helsen, men også for erfaringen av å mestre livets opp- og nedturer. Men vi må passe oss for å forvandle naturen til et treningssenter ved for mye fokus på kropp og helse, men heller se på naturen som et «tilfluktsrom for sjelen».

Livsstilen mange av oss har i dag gir velferdssykdommer som spiseforstyrrelser, diabetes type 2, hjerte - og karsykdommer og ledd- og muskelplager (Tordsson, 2010, s. 174). Helsevesenet behandler stadig flere, og ifølge Tordsson (2010, s 174) er forebygging, livsstilsendringer og ansvar for egen sunnhet løsningen på problemene helsevesenet står overfor. Selv en liten økning i aktivitetsnivået, som for eksempel korte turer i nærmiljøet, kan ha en stor innvirkning på helsen. Barn og unge er mindre fysisk aktive enn før og grunnlaget for videre fysisk aktivitet i livet hos denne gruppen blir grunnlagt i barne- og ungdomsårene. Naturmøtet kan bidra til å inspirere og endre samfunn og livsstil (Tordsson, 2010, s. 174). I et samarbeid mellom Folkehelseinstituttet og Norges idrettshøyskole har det blitt utført kartlegging av barn og unges fysiske aktivitet, fysiske form og sedatid (ungKan-3, 2019). Den siste rapporten, som ble publisert i 2019, viser at aktivitetsnivået ikke har forandret seg i vesentlig grad fra 2005 til 2018. Den viser også at aktivitetsnivået avtar i stor grad ettersom barna blir eldre (ungKan-3, 2019).

2.9 Sikkerhet i friluftslivet

Ferdsel på eget ansvar står sentralt i den norske friluftslivstradisjonen, og det å kunne ferdes i naturen forutsetter tur etter evne, det gjelder både ut fra fysisk form, men også de krav som terreng, vær og landskap setter. Ferdsel i naturen setter krav til egen kompetanse og vurderingsevne, og bidrar til personlig utvikling hos folk (Meld. St. 18, (2015–2016)).

Forskning viser at alvorlige og mindre alvorlige ulykker skjer fra tid til annen innenfor friluftslivet (Dahl, Standal & Moe, 2018). Når det gjelder friluftsliv i skolen, som i hovedsak består av ungdommer i en sårbar alder, er det viktig at lærerne tar nødvendige sikkerhetstiltak på ekskursjoner. Studier viser også at lærere i friluftsliv er opptatt av at elevene skal føle seg trygge på turer og ekskursjoner. Når det gjelder lærernes forberedelser og deres sikkerhetsprioriteringer på ekskursjoner er det store forskjeller (Dahl et al., 2018). I studien til Dahl et al. (2018) som besto av 41 lærere fra seks ulike skoler, trekker lærerne frem elevenes mangel på grunnleggende ferdigheter innenfor friluftsliv, men også mangel på utstyr som frustrerende. De forklarer mangel på ferdigheter med at dagens unge er mer stillesittende enn før og ikke får erfaring med friluftslivet fra hjemmet. Under ekskursjoner fokuserer lærerne på hvordan de kan utvikle elevenes praktiske og fysiske ferdigheter innen friluftsliv.

Når det kommer til sikkerhet på ekskursjonene, tilpasser lærerne til ulike ferdighetsnivåer, og gir da elevene ulike valgmuligheter. Noen lærere tilpasser ved at en kan ta ulike ruter til målet. En med kano langs et vann, og de som ikke kan svømme eller på andre

måter ikke vil padle, kan enten gå eller sykle tilsvarende rute til målet (Dahl, 2018).

Studien til Dahl (2018) trekker frem vinter-friluftslivet som spesielt utfordrende å tilpasse og vinteren er en årstid der det er høyere risiko for ulykker, og nevner blant annet hypotermi, stormer og snøskred. Men til tross for risikoen som er ved vinterfriluftsliv anser mange lærere langrennstur og overnatting i snøhuler i fjellet som viktige og prioriterte deler av undervisningen i friluftsliv.

En strategi for å tilpasse ekskursjonene til elevens forutsetninger er å endre på hvor en drar på disse turene. Ved å planlegge ekskursjoner som snøhuleture i nærheten av kjente steder i kort avstand fra skolen, eller ikke langt fra tilgjengelige hytter, veier eller tog, kan en minimere risikoen og inkludere flere elever. En annen strategi var å ekskludere elever fra disse turene for å minimere risikoen for at det oppstår situasjoner med uerfarne elever. Ofte velger disse elevene å ekskludere seg selv, ved å være syke, at de ikke kan stå på ski eller elever som driver idrett på høyt nivå som er redde for å bli skadet. Noen lærere sier de har lav terskel for å ikke ta med enkelte elever hvis de er i tvil om de har nødvendig erfaring eller utstyr, for å sikre sikkerheten til gruppen som helhet. Lærerne som velger å utelukke elever fra ekskursjonene ser ikke på det som noe dilemma, men heller et naturlig valg når det gjelder sikkerhetsvurderinger. De fritar elever basert på elevenes mangelfulle håndtering av utstyr eller mangel på utstyr, deres manglende fysiske evner og tidligere friluftslivserfaringer. Lærerne tolker manglende evner til elevene som en potensiell sikkerhetsrisiko. Ved å ikke ha økonomiske muligheter til å bruke ekstra lærere for å støtte disse elevene, får de ikke deltatt fordi lærere må ivareta sikkerheten til gruppen som helhet.

Dahl et al (2018) skriver at lærere i dag tar større hensyn til sikkerheten enn tidligere, både med tanke på turens lengde og vanskelighetsgrad, og begrunner det med at dagens elever er mer stillesittende og har mindre erfaringer fra friluftslivet. Lærerne ser på seg selv som bærere av norsk friluftslivstradisjon og vil lære det bort til elevene, men læreplanen setter høye krav til både elever og lærere. Flere av lærerne i studien trekker frem mangel på ressurser som et stort problem for å kunne oppfylle kompetansemålene i læreplanen (Dahl et al., 2018). Denne artikkelen viser hvor krevende det kan være å ivareta sikkerheten til elevene på turer, og at sikkerhet kan være en rammefaktor for å gjennomføre friluftsliv.

2.10 Friluftslivsfilosofi

«Når vi ser stjernehimelen, når vi ser fjellet, kan vi føle oss meget små. Men dette er bare et overgangsstadium. For etter hvert som man lærer fjellet og kjenne, så identifiserer man seg med det. Fra å føle seg meget liten føler man seg meget større. Man blir slik man opplever fjellet; solid, sterk i det man gjør» (Næss, 1981, sitert i Tordsson, 2010, s. 221).

Arne Næss var en norsk filosof, fjellklatrer og regnes som grunnleggeren av dypøkologien. Dypøkologien tilsier at naturen har en egenverdi og anses mer enn en ressurs som mennesker fritt kan utnytte, og alt liv har en egenverdi. Dypøkologien hevder også at dagens miljøproblemer ikke kan løses med teknologi, siden det er den teknologiske utviklingen som har bidratt til miljøproblemene. Hans egen økosofi sier dette om mangfold: alt henger inderlig sammen (Næss, 1976, s. 23). Næss (1973) skriver om skillet mellom grunn- og dypøkologi, der den grunne økologien baserer seg på et mer antroposentrisk natursyn, mens den dype økologien baserer seg på et økosentrisk natursyn. Næss deler dypøkologien inn i åtte prinsipper (Næss, 1973).

- 1) Alt liv på jorden har en egenverdi, uavhengig av nytteverdien for mennesket
- 2) Rikdom og mangfold av livsformer bidrar til at disse verdiene også har verdi i seg selv og bidrar til livets utfoldelse på jorden
- 3) Mennesket har ingen rett til å ødelegge dette mangfoldet, utenom for å dekke vitale behov
- 4) Reduksjon i befolkningsveksten må regnes med
- 5) Menneskers inngripen og destruering av naturen er overdreven og uten måtehold og situasjonen forverres hurtig
- 6) En bedring av punkt fem innebærer en omfattende endring av samfunnsstrukturer, som politiske, ideologiske, teknologiske og økonomiske omlegginger.
- 7) Søken etter høyere, bedre og overdreven levestandard bør erstattes av søken etter bedre livskvalitet
- 8) De som forplikter seg til punktene nevnt over, har en direkte eller indirekte forpliktelse til å handle for å bidra til nødvendige endringer på en demokratisk og fredfull måte

Næss skriver i boka *Økologi, samfunn og livsstil* om at dagens friluftsliv preges av mangler ved urbane og moderne livsformer (Næss, 1976, s. 304-305). Det var derfor viktig ifølge

Næss å stake ut kursen for et mer etisk og økologisk ansvarsbevisst friluftsliv, og han formulerer det slik:

- 1) Respekt for alt liv og for landskapet. Man praktiserer sporløs ferdsel og vardebygging innskrenkes.
- 2) Friluftspedagogikk i identifiseringens tegn. Man demper prestasjons- og konkurransemotiv som handler om å komme først frem, bli dyktig, bli flinkere enn andre og å ha nytt og fint utstyr. Men man fokuserer heller på “evnen til dyp, rik og variert opplevelse i og med naturen.
- 3) Minimal belastning av naturens kretsløp kombinert med maksimal selvbergning. Det fordres at man har kjennskap til naturens bæreevne, som vil innskrenke antall mennesker som kan selvberga innenfor et begrenset landskap.
- 4) Naturlig livsstil. Allsidig samværsform med mest mulig dveling ved målene, minst mulig ved det som kun er et middel. Lite bruk av moderne teknologi og utstyr.
- 5) Tid for omstilling. Man oppsøker gjerne naturen for å finne ro, stillhet og annet som står i sterk kontrast til den urbane livsformen. Det tar tid, opp mot flere uker, før følsomheten for natur blir såpass utviklet at den fyller sinnet. Hvis for mye teknikk og utstyr står mellom deg selv og naturen, vil det gjøre det håpløst for naturen å komme på talefot med en.

Næss (1976, s. 305) er tydelig på at disse punktene kun er retningslinjer for hvordan man bør praktisere et økologisk friluftsliv.

En annen økofilosof, Nils Faarlund (1973) beskriver Jordas økologi slik:

“Jorden er en planet befolket med et enormt antall levende organismer. Jorden er å ligne med et stort romskip. Romskipet har et skjelett bestående av fjell- og sletteland, elver og sjøer, hav, osv. Dette skjelettet danner mange rom. I hvert rom finnes et større eller mindre antall arter» (Faarlund, 1973, s. 16).

Videre skriver han at friluftsliv må drives i de «rom» på jorden som «mest mulig representerer menneskets opprinnelige livsbetingelser – i vann og vassdrag, i skog og mark, på fjell og vidde» (Faarlund, 1973, s. 31). Faarlund peker også på teknokultur/-struktur, som er en «urbanisert levemåte bygget på en høyt oppdrevet utnyttelse av teknikken» og dens innvirkning vil gjøre «rommet» med dets mangfold av arter og samspillet mellom artene og «rommet» mindre ekte, mindre mangfoldig og mindre rikt på opplevelser (Faarlund, 1973, s. 31). Moderne installasjoner, tilrettelegging og fremkomstmidler, som veier, demning, skiheis,

snøscooter etc., kan kun gjøre møtet med og samlivet med naturen mindre rikt og mindre direkte, det kan nesten virke som en avskjerming mot naturen eller som filter og barriere (Faarlund, 1973, s. 31). Faarlund avgrensner friluftsliv til å inneholde momenter om; å leve i mest mulig intakte «rom» på romskipet Jorden, der alle levende organismer inngår i en dynamisk likevekt uten eller med minst mulig påvirkning fra teknokulturell virksomhet. Friluftslivet er opplevelse av enhet med naturen og interaksjon i økosystemet, der samvær med medmennesker er i fokus, der prestasjonsmotivet er den drivende kraft for kvaliteten i samværet med kamerater, like mye som for kvaliteten i samværet med den øvrige natur.

Konkurransomotivet må sees som en avsporing av prestasjonsmotivet og som ødeleggende for kvaliteten i samværet. Friluftslivet bør skje med minimal bruk av utstyr og uten bruk av tekniske fremkomstmidler, men utstyr skal heller ikke være til hinder for engasjement (Faarlund, 1973, s. 31-32).

2.10.1 Antroposentrisk og økosentrisk natursyn

Thompson & Barton (1994) hevder at det finnes to syn for at mennesker ikke støtter mer opp rundt klima- og miljøsaken. Disse to synene er økosentrisk eller antroposentrisk, og begge motivene har positive tanker for miljøet, forskjellen ligger i hva som er grunnen til at vi vil ta vare på miljøet. Begge tankesettene uttrykker en bekymring overfor miljøet og en interesse for å ta vare på naturressursene, men motivene er totalt ulike. Kortenkamp og Moore (2001) mener antroposentriske og økosentrisme er to måter å utvide vår etiske forståelse og syn på naturen. Et økosentrisk natursyn betyr at det er naturen som er i sentrum, at naturen og alt liv har en egenverdi (Callicott, 1984; Kortenkamp & Moore, 2001; Sæle et al. 2019).

Kortenkamp og Moore (2001) skriver at fra et økosentrisk syn fortjener naturen respekt fordi naturen i seg selv har en egenverdi. Mennesker med et økosentrisk natursyn vil støtte miljø- og klimasaken fordi naturen blir sett på som verdt å bevare uansett om det går utover økonomi eller livsstil. For disse menneskene har naturen en spirituell mening og en indre verdi som gjenspeiler seg i deres erfaringer og følelser til naturen. For økosentrikeren vil miljøet og naturen være en kontekst for å berike den menneskelige ånden, og noe som har verdi uavhengig av dens bidrag til menneskelige materialistiske mål (Thompson & Barton, 1994, s. 150). Økosentrikere understreker at det er en sammenheng mellom mennesker og andre aspekter av naturen, som økologiske omgivelser og dyr, som overskrider evnen naturressurser har til å tilfredsstille menneskelige materielle eller fysiske ønsker (Thompson & Barton, 1994, s. 150). Økosentrikere vil sannsynligvis være enige med antroposentrikere i at økologiske

spørsmål bør tas opp slik at helse og livskvalitet kan bevares. Arne Næss sin økosofi T er en variant av økosentrisk natursyn, der «det ikke eksisterer noe prinsipielt skille mellom mennesket og naturen» (Sæle et al. 2019).

På den andre siden vil et antroposentrisk syn på naturen vise til et menneskesentrert natursyn. Antroposentrisk natursyn bunner ut i Descartes naturfilosofi om et mekanisk natursyn, Descartes oppfattet at all natur var adskilt «dets åndelige og/eller tenkende del», og han fremmet en «dualistisk virkelighetsanskuelse» i forlengelsen av en slik antropologisk dualisme (Sæle et al. 2019). Mennesker med et antroposentrisk natursyn vil derfor ta vare på naturen fordi den har verdi for menneskene, slik at vi kan opprettholde og forbedre levestandarden vår. Naturen har kun en verdi for det den kan bidra med for å tilfredsstille menneskelige goder (Thompson & Barton, 1994, s. 150; Quinn, F. Castéra J. & Clément, P. 2016). Mennesker med et antroposentrisk natursyn vil bevare naturen på grunn av at menneskelige behov, livskvalitet og helse kan være avhengig av naturressursene og et sunt økosystem (Thompson & Barton, 1994, s. 149). I et antroposentrisk syn fortjener naturen respekt, fordi hvordan vi mennesker behandler naturen påvirker oss (Kortenkamp og Moore, 2001). Callicott (1984) skriver at en antroposentrisk syn gir mennesker egenverdi og betrakter alle andre ting, inkludert andre livsformer, som noe som kun har en instrumentell verdi for oss mennesker, dvs. verdifulle kun i den grad de kommer oss mennesker til gode.

I motsetning til økosentrikerne anser antroposentrikere mennesket for å være den mektigste og viktigste formen for liv på denne jord, og andre former for liv er bare viktige i den grad de kan være nyttige for mennesker. Eksempelvis kan de enorme ødeleggelsene av regnskogen på sikt hindre oss mennesker i å utvikle nye medisiner som kan komme oss til gode i fremtiden, også utnyttelsen av fossilt brensel vil kunne resultere i dårligere levestandard (Kortenkamp og Moore, 2001; Thompson og Barton, 1994, s. 150). Fra et antroposentrisk syn kan bevaring av økologiske system også være basert på andre menneskelige årsaker som; turisme, opprettholde og bidra til lokalt næringsliv eller beskytte fiskebestander på grunn av menneskers behov for mat (Quinn et al., 2016). Fra et antroposentrisk syn har naturen kun moralsk omtanke fordi å ødelegge eller bevare naturen kan skade eller være til nytte for mennesker. Forskjellen er at økosentrikerne føler at naturen er verdt å bevare på grunn av dens egenverdi (Thompson & Barton, 1994, s. 150).

2.11 Tidligere forskning

Abelsen, Arnesen & Leirhaug (2019) skriver at bruk av natur, naturmøter eller friluftsliv i undervisning har vært en stor og sentral del av skolens innhold i mer enn 100 år. Likevel peker flere studier på at norske elever i liten grad møter eller får mulighet til å opparbeide seg kompetanse i friluftsliv i tråd med læreplanenes visjoner og målformuleringer. Abelsen og Leirhaug (2017) publiserte en studie der de gjennomgikk empiriske studier som forsket på friluftsliv i norsk skole fra 1974-2014. Denne studien hadde som formål å kartlegge hva tidligere forskning kunne fortelle om elevers opplevelser med friluftsliv i skolen. Det konkluderes med at det er et bemerkelsesverdig fravær av forskning utført av etablerte forskere, og at det nesten ikke finnes empirisk forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplan av den norske skoles friluftslivopplæring (Abelsen & Leirhaug, 2017). Leirhaug & Arnesen (2016) skriver at elevene har så lite friluftsliv på 8-10 trinn at elevene ikke kan nå kompetansemålene i faget.

Ifølge Moen et al (2018) sin store kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen kan vi se at friluftsliv blir bevilget liten tid i faget og er mer eller mindre utelukket fra kroppsøvingfaget. Dette kommer tydelig frem da elevene ble spurt hvor ofte de hadde aktiviteter i naturen og friluftsliv. Kun 1,6 % svarte at dette forekom «veldig ofte», 7,9% svarte at dette skjedde «ofte», 31,7% svarte «av og til», mens 43,2 % svarte sjelden og 15,6% svarte aldri. I undersøkelsen ble aktiviteter i naturen/friluftsliv definert som sykling, tur utenfor skolen og orientering med kart.

Abelsen et. al (2019, s. 43) skriver i sin artikkel *Friluftsliv i morgendagens skole* at i overkant av 60% av kroppsøvingslærerne på 8.-10. trinn rapporterte å bruke mindre enn fire timer per år på friluftsliv. Omtrent halvparten av disse rapporterer om turer som inkluderer overnatting. Ved en undervisningstid som utgjør mindre enn fire timer per år er det vanskelig å se at omfanget gir elevene mulighet til læring og opparbeidelse av kompetanse i friluftsliv. Abelsen et. al (2019, s. 43) tar forbehold om utvalgsstørrelsen i sin artikkel, men bildet som undersøkelsene tegner viser at over halvparten av elevene fra åttende trinn og ut videregående opplæring ikke møter friluftsliv i det hele tatt i kroppsøving. Satt på spissen; «hvis norske elever ved utgangen av grunnskolen og videregående opplæring har høy kompetanse i friluftsliv, er det neppe på grunn av kroppsøvingfaget» (Abelsen et. al, 2019, s. 43).

Gro Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 9) skriver i sin artikkel om lærernes etiske vurdering av egen undervisning, samt deres refleksjoner rundt læreplanteori og praksis. Her bør læreren stille seg spørsmål hvorvidt en velger innholdet i faget på riktig grunnlag. Hvorfor blir friluftsliv viet så lite tid i kroppsøvingfaget? Næsheim-Bjørkvik kommer med antagelser om

at friluftsliv er tidkrevende sammenlignet med innendørs kroppsøving. En annen grunn for å nedprioritere aktiviteter i kroppsøvingsfaget kan være at en som lærer mangler kompetanse på området eller er uenig med at emnet fortjener plassen det er gitt.

Kroppsøving blir dessverre nedprioritert i mange skolars implementering av LK06 (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Forskning viser at gapet mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen har vært stort (Leirhaug & Arnesen, 2016). Friluftsliv har hatt en betydelig posisjon i kroppsøvingsfaget i flere læreplaner, men har hatt lite eller ingen plass i den gjennomførte undervisningen. Dette gjelder ungdomsskole og videregående skole. Det er også observert det motsatte, hvor det er blitt gjennomført en stor del av aktiviteter som ikke er tydelig representert i læreplanen (Sæle & Hallås, 2020, s. 34-35).

Resultater fra folkehelse rapporten (Bang, Hartz, Furu, Odsbu, Handal & Torgersen, 2018) viser at for jenter i alderen 13-24 år har andelen som rapporterer om psykiske plager, bekymring og stress økt de siste ti årene. Av barn og unge i alderen 4-14 år viser norske studier at rundt 7% har en psykisk lidelse. I 2020 ble 5 prosent av barn og unge diagnostisert med en psykisk lidelse i spesialisthelsetjenesten og andelen barn og unge som blir diagnostisert med en psykisk lidelse har hatt en økende trend de siste ti årene. Dette gjelder spesielt for jenter og kvinner i alderen 12-24 år. Ifølge Folkehelse rapporten kan psykisk uhelse hos barn og unge «ses i sammenheng med livskvalitet, oppvekstvilkår, søvn, fysisk helse, vold og overgrep» (Bang et al., 2018). I 2020 hadde 9% av guttene på ungdomsskolen et høyt nivå av psykiske helseplager. Hos jentene i ungdomsskolen var denne prosentandelen på 25%.

Resultater fra Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2022) viser at det er stor variasjon i utbredelsen av psykiske plager og de aller fleste er nokså lite plaget, allikevel svarer flere at de er ganske mye plaget. Bakken (2022) skriver at det gir oss et bilde av hvor mange som sliter med psykiske utfordringer for tiden, uten at det trenger å bety at de har en psykisk lidelse. Ifølge undersøkelsen er det typiske stress-symptomer, som bekymringer eller følelsen av at alt er et slit mest utbredt. Flere rapporterer også om søvnproblemer eller svarer at de er triste og nedstemte. Generelt er jenter mer plaget enn gutter, men man ser en økning i andelen med plager for begge kjønn gjennom ungdomsårene.

Det som derimot er mer bekymringsverdig er tendenser knyttet til deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Etter en periode med stabile deltakelsestall, er vi inne i en periode med nedadgående kurver. Bare i løpet av de siste 4-5 årene har andelen elever på

ungdomstrinnet som er med på organiserte aktiviteter, blitt redusert med sju-åtte prosentpoeng.

3.0 Metode

I følgende kapittel vil vi redegjøre for metodevalg, hvordan vi har gjennomført studien, utvalg og drøfte studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Valg av metode

Kvalitative metoder har som hensikt å hente informasjon fra virkeligheten gjennom ord eller språk. Denne virkeligheten blir så presentert slik den ble innhentet, gjennom sitater fra objektene, eller som observasjoner gjort av observatøren (Jacobsen & Postholm, 2018, s.89). Hovedformålet med kvalitativ metode er å beskrive og forstå og det er viktig med detaljerte beskrivelser slik at forskjellene og likhetene blir synlige i det endelige produktet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). For å finne svar på våre forskningsspørsmål vil en kvalitativ tilnærming gi oss beskrivelser fra virkeligheten. På grunn av omfanget en masteroppgave setter, har vi valgt et få antall informanter. Bak ligger en epistemologisk antagelse om at det er noe som går igjen på tvers av kontekster og at det finnes en virkelighet som er delvis kontekstløs (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 74). Fenomenologien går i dybden og skal gi oss svar på spørsmålene hva og hvordan, hva som erfares i bevisstheten og hvordan eller under hvilke forhold, i hvilken kontekst er hendelsen erfart. I vår oppgave blir fenomenet friluftslivsundervisning i kroppsøving og hvordan det praktiseres på ulike skoler.

3.2 Intervju

Giorgi (1985, s.171) forteller hvordan det fenomenologiske intervjuet som regel foregår ved at objektet blir intervjuet og at dette blir transkribert. Målet med dette intervjuet er at objektet skal beskrive et fenomen eller hendelser de har opplevd som faller innenfor tematikken som forskeren studerer i prosjektet sitt. Dette må utføres i heterogene grupper på 3-10 deltakere og det er viktig at objektene er valgt ut ifra de samme kriteriene og at de har erfaringer fra det samme feltet. Dette er viktig da forskeren ønsker at de skal komme med sine beskrivelser av deres opplevelser rundt dette feltet. Ifølge Jacobsen og Postholm (2018, s.117) er det viktig at en ser på et forskningsintervju som noe mer enn en vanlig samtale. Dette innebærer at forskeren tar en aktiv rolle i å lede samtalen inn på en spesifikk tematikk og så går dypere inn i denne enn det en vanlig samtale ville gjort. Disse spørsmålene er verktøy en bruker for å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene til det gitte forskningsprosjektet. For å innhente data har vi valgt å bruke semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Det semistrukturerte intervjuet som har som mål å forstå deltakernes perspektiv.

3.2.1 Intervjuguide

Vi utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuet i håp om å hente mest mulig kunnskap ut av samtalen. Intervjuguiden ble utarbeidet fra tidligere forskning, teori, læreplan, andre masteroppgaver og våre egne antakelser.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjort som gruppeintervju, der vi intervjuet to og to lærere samtidig. Planen var å ha fire individuelle intervju, men for å gjøre intervjuprosessen enklere å koordinere med lærerne, valgte vi å gjennomføre intervjuene som gruppeintervju. Fordelene et gruppeintervju kan ha på å skape et trygt av avslappet miljø var også en avgjørende faktor (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 127).

Vi opplevde en god dialog mellom oss som intervjuere og intervjuobjektene, der vi styrte samtalen ut fra vår intervjuguide. Under intervjuene ble det gode diskusjoner intervjuobjektene seg imellom, noe som fikk belyst temaet fra flere synsvinkler (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 127). Intervjuene foregikk på arbeidsplassen til lærerne, slik at de var i kjente og trygge omgivelser. I alt gjorde vi to intervjuer som varte mellom 30-40 minutter, der vi begge var til stede. Før hvert intervju gikk vi gjennom samtykkeskjema, forklarte hvilke rettigheter informantene hadde og formålet med studien. Under intervjuene var det en løs og ledig stemning, der vi styrte samtalen og tok opp spørsmålene vi hadde i en naturlig rekkefølge. Vi ga også intervjuobjektene mulighet til å komme med egne tanker som ikke nødvendigvis var i tråd med vår intervjuguide. Da kunne dette føre til nye spørsmål fra vår side for å innhente mer kunnskap om et tema som ikke var planlagt på forhånd. Hvis dette forekommer kan vi oppleve en grad av induktivitet i forskningen vår, som i utgangspunktet er deduktiv. Hvis dette forekommer kan vi ende opp med en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 103). En abduktiv tilnærming innebærer at en stadig finner nye spørsmål en må undersøke og besvare gjennom teori og stilling av oppfølgingsspørsmål.

Vi gjennomførte også et intervju med rektor på den ene skolen, da vi fikk nye tanker og spørsmål når vi begynte å analysere intervjuene. Dette førte til at vi utarbeidet noen spørsmål til rektor basert på utsagnene til lærerne vi intervjuet.

3.3 Utvalg

For å sikre oss heterogene grupper av informanter, måtte informantene ha utdanning innenfor kroppsøving og undervise i faget (Creswell, 2013). Derfor ville vi ha både mannlige og kvinnelige informanter. Et annet kriterium vi satt var at informantene måtte ha jobbet minst to år i skolen for å kunne si noe om hvordan de praktiserer friluftsliv i kroppsøving. Postholm (2021, s. 118) skriver at kravet for deltakere er at de må ha erfart fenomenet eller hendelsen, derfor vil vi ekskludere nyutdannede lærere, siden vi mener de ikke har de nødvendige erfaringene som trengs for å kunne besvare våre forskningsspørsmål. To av informantene er valgt på bakgrunn av sin interesse for friluftsliv. Vi benyttet oss av et ikke-sannsynlighetsutvalg fordi vi skal studere lærere på praksisskolen og på arbeidsplassen, og i de fleste masterstudier vil ikke utvalget være trukket på statistisk riktig måte (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 241).

Vi intervjuet fire lærere, tre menn og en kvinne som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen. To lærere, en mann og ei kvinne, fra skolen vi var i praksis høsten 2022, og to mannlige lærere på skolen hvor vi begge jobber. For å rekruttere informanter henvendte vi oss direkte til lærerne. Tidligere praksislærer sendte vi mail til og til kollegaene spurte vi muntlig. Vi intervjuet også skolelederen ved skolen vi begge jobber.

I tabellen under er utvalget presentert nærmere.

Definisjoner av friluftsliv				
	Kjønn	Erfaring	Personlig forhold	Definisjon
Lærer 1	Kvinne	13 år	Bruker naturen daglig til trening, fysisk og mental løft. Rehabilitering. Løper mye. Liker å stå på ski.	Ser på friluftsliv som noe annet enn trening, kroppslig bevegelse i naturen. Bruke det nærmiljøet, naturen har å tilby, som for eksempel turløyper, aking, og ski.
Lærer 2	Mann	4 år	Liker seg i fjellet, hytte til hytte-vandring til alle årstider. Ikke så mye erfaring i skolen pga korona	Friluftsliv skal være tilgjengelig for alle og ikke gå på bekostning av økonomi. Det er gratis å gå på fjellet. Krever lite utstyr. Friluftsliv gjør godt for den psykiske helsen, finne roen i naturen og la tankene fly. Koble av.
Lærer 3	Mann	18 år	Var mye aktiv før, men ikke så mye de siste årene.	Aktiviteter du gjør ute i naturen, gå tur, fiske, gå på ski, kose seg ute, tenne bål, lage mat, ferdes utenfor veier og menneskeskapte ting
Lærer 4	Mann	20 år	Er mye ute, ski på fjellet, fisker i sjøen, jaktet før. Er mye ute å tar bilder av dyreliv, naturfotograf	Aktiviteter utenfor det urbane (idrettsbaner). Friluftsliv trenger ikke være langvarig, men en er gjerne avhengig av naturen rundt skolen.
Rektor	Mann	30 år	Har hytte på fjellet. Aktiv mosjonist, løper, bruker naturen for opplevelser. Friluftslivsinteressert fra tidlig alder.	Friluftsliv er et ganske vidt begrep. Det er en opplevelse i seg selv å være ute, men når en driver med friluftsliv er det også en aktivitet. Det er også en drivkraft å være i aktivitet, så det er en bonus at det er fint rundt deg.

Tabell 2: Beskrivelse av utvalget

3.4 Dataanalyse

I selve arbeidet med å analysere datamaterialet vårt, brukte vi tematisk analyse. Tematisk analyse er en måte for å identifisere mønstre i et datasett. Tematisk analyse er en enkel metode som ikke krever mye erfaring for å bruke. Metoden er ikke bundet opp til et bestemt teoretisk rammeverk og kan derfor benyttes ved ulike teoretiske og epistemologiske perspektiv (Eggebo, 2019). Tematisk analyse vil derfor være godt egnet som analyseverktøy til vår masteroppgave. Tematisk analyse består av seks trinn.

Trinn 1: Bli kjent med datamaterialet og det er viktig at en transkriberer intervjuene ordrett og en bør få med seg relevante non-verbale reaksjoner (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

Det er viktig å være en aktiv leser når en går igjennom de transkriberte intervjuene. Når en fordyper seg i datamaterialet bør en lete etter mønster, detaljer og helheten, fordi dette trinnet er selve fundamentet i analysen. En bør allerede her begynne å se etter koder som en kan bruke videre i analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I dette trinnet brukte vi nvivo for å transkribere intervjuene. Vi hørte gjennom flere ganger for å være sikre på at vi hadde fått med oss alt som var sagt, stoppet ofte underveis og transkriberte ordrett. I denne fasen ble vi godt kjent med datamaterialet og vi begynte allerede å se etter koder vi kunne benytte, som skoleledelse, læreplan og økonomi.

Neste trinn er å utvikle de første kodene. På dette trinnet bygger en videre på notatene og tankene fra fase en. Deretter må en finne koder i intervjuene som belyser fenomenet du vil finne ut av, og koder er interessante ting som skiller seg ut i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodene blir deretter sortert inn i grupper. Det viktig å arbeide systematisk gjennom de transkriberte dataene. En bør kode så mange potensielle tema som mulig, da en ikke helt vet hva en får bruk for senere (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Det kan være lurt å kopiere relevante sitat som er tilegnet en bestemt kode inn i eget dokument eller bruke egnet programvare. I trinn to begynte vi å kode relevante utsagn fra intervjuene og vi endte opp med 24 koder. Eksempler på koder vi kom frem til var timeplan, skoleledelse, beliggenhet og de forskjellige kompetansemålene.

Fase tre begynner når en har kodet ferdig og samlet datamaterialet. I denne fasen skal en se på sammenhenger mellom kodene og samle dem under større tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Ved å jobbe med kodene kan en ende opp med hovedtema og undertema, mens noen koder ikke vil falle inn under noe tema og en kan lage en gruppe til disse kodene. Temaene kan endres og kombineres underveis i prosessen så det viktig å ikke låse seg fast (Braun & Clarke, 2006, s. 90-91). Her begynte vi å se på sammenhenger mellom de ulike kodene vi hadde fra trinn to. Kompetansemålene ble kodet hver for seg, men vi endte opp med to overordna tema, den oppfattede og den iverksatte læreplanen. Til slutt ble de lagt inn under hovedkategorien læreplan. Kodene beliggenhet, timeplan og skoleledelse ble samlet under temaet rammefaktorer.

Fase fire handler om å arbeide med temaene. Noen tema må kanskje slås sammen eller deles opp, mens andre må forkastes siden de ikke støttes av nok koder. Kodene under samme tema må ha tydelig sammenheng og det må være et klart skille mellom temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Selve kodingsprosessen er en kontinuerlig prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 91) der en går gjennom datamaterialet flere ganger for å se om kodene passer til tema og tema passer til kodene eller om noe må forkastes. Vi gikk gjennom datamaterialet flere

ganger og la til utsagn til nye koder. Vi hadde kodet dybdelæring, danning og natursyn, men fikk få utsagn som passet og valgte å forkaste disse kodene.

Fase fem handler om å definere endelige tema. Det er viktig å avgrense temaene slik at de ikke gaper over for mye og de skal være konkrete (Braun & Clarke, 2006, s. 92). For å teste om temaene er godt nok definert bør det være mulig å forklare det med få setninger (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Når en så skal navngi disse temaene skal navnet være fengende, beskrivende og treffende, samt gi leseren et innblikk i hva det handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Vi forsøkte å lage korte og konsise navn på temaene som mulig. Til slutt endte vi opp med temaene *fagets status og prioritering, lærerne, læreplan og rammefaktorer*. Under rammefaktorer har vi flere undertema.

Den siste fasen innebærer å skrive rapporten. Det er viktig å bruke sitat som illustrerer tema og undertema på en nyansert måte. En bør bruke datamateriale til å fortelle en historie som passer til forskningsspørsmålet/problemstillingen. Det er viktig at en er åpen om dataanalysen og en tar med både positive og negative ting som belyser vårt forskningsspørsmål. Desto åpnere en er med denne prosessen, desto mer valid blir oppgaven (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I fase seks har vi prøvd å ta med sitat som belyser forskningsspørsmålene våre, både positive og negative sider blir belyst. Vi har sikret validiteten i oppgaven ved å være to personer som har samarbeidet og diskutert i analyseprosessen.

3.5 Ethiske overveielser

Informantene som skal delta i prosjektet, skal delta frivillig. De som deltar skal vite om alt på forhånd og være i stand til å bestemme selv om den vil delta eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). Alle informantene samtykket skriftlig eller muntlig, og de ble informert om at de kunne trekke seg når som helst. For å ikke krenke privatlivets fred er det viktig å sørge for at informasjon ikke kan spores tilbake til informantene. Måten vi forsikret oss dette, var å gi informantene full anonymitet og gi dem pseudonym i tekster som skrives og transkriberes (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250). Våre datainnsamlinger ble gjort i henhold til personvernopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Ved å kun bruke lydopptak i intervjuene vil det være vanskelig å spore informasjonen tilbake til informantene. Vi har heller ikke oppgitt arbeidsplass til informantene i oppgaven vår. Vi lagret datamateriale i egen mappe på vår PC der hver person fikk et pseudonym. Når prosjektet var ferdig, ble det innsamlede materialet slettet.

Vi gav også forskningsdeltakerne førsterett til å lese oppgaven. Det er viktig å beskytte informanten og ikke sette dem i et dårlig lys slik at det kan oppstå problemer for informanten i ettertid. Det betyr at vi kan være pliktig til å holde tilbake informasjon eller funn selv om det er relevant for oppgaven, fordi det vil være uetisk å presentere slike funn (Postholm & Jacobsen, s. 251). Forskeren skal i den grad det er mulig, presentere alle resultater fullstendig og i korrekt sammenheng. Riktig presentasjon betyr at en ikke skal forfalske data og resultater (Postholm & Jacobsen, s. 252). Det er kritisk at en er klar over sine egne oppfatninger og interesser som potensielt er fargende for tolkning av intervju, analysering og drøfting.

Prosjektet vårt er meldt inn og godkjent av NSD, fordi alle forsknings og studentprosjekter som inneholder behandling av personopplysninger må meldes inn (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 252). I vårt masterprosjekt har vi brukt lydopptak, og bruk av lydopptak er meldepliktig (Postholm og Jacobsen, 2021, s. 253).

Forskernes egne oppfatninger og interesser kan farge analyse og resultater. Dette er noe en må ha et bevisst forhold til når en skal jobbe med intervjuobjekt og har et etisk ansvar å fremstille dataene som er hentet fra dem (Drageset & Ellingsen, 2010).

3.6 Validitet/reliabilitet

I følgende kapittel vil vi redegjøre for og drøfte oppgavens reliabilitet, validitet og i hvilken grad man kan generalisere resultatene.

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om konsistens og troverdighet i forskningsresultatene (Kvale & Brinkman, 2015). I kvalitative studier knyttes reliabilitet til hvordan forskeren reflekterer over hva som kan ha påvirket resultatet. Det er viktig at forskeren reflekterer over dette og forklarer hvordan forskningsprosessen har foregått slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). Man kan ikke garantere at intervjuobjektene ikke har blitt farget av hverandre og unnlate å si sin mening, og det kan derfor være vanskelig å forsikre seg om at studien har høy reliabilitet. Ved å benytte et semi-strukturert intervju med åpne spørsmål ser vi på det som en fordel da dette i mindre grad avspeiler vår egen oppfatning og dermed kan påvirke intervjuobjektens svar (Kvale & Brinkman, 2015).

Vi brukte båndopptaker for å samle inn data fra intervjuene. Dette kan ha påvirket intervjuobjektene ved at de holder tilbake informasjon, da de tenker at det de sier blir tatt opp og lagret. For å forhindre dette forsikret vi dem om at det kun var vi som skulle lytte og

transkribere, at opptakene skulle bli oppbevart trygt og senere slettes og at anonymiteten deres skulle ivaretas.

Transkribering kan være en utfordrende prosess der en rekke praktiske og prinsipielle problemer kan oppstå, da transkribering er en fortolkningsprosess mellom tale og skrift og samme uttalelse kan bli transkribert ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å transkribere sammen mener vi det kan styrke oppgavens troverdighet, siden vi har diskutert oss imellom hvis noe er vært uklart. Transkriberingen ble gjort i etterkant av intervjuene for å sikre oss mest mulig presis transkribering. Når man går fra tale til skrift, faller ansiktsmimikk og kroppsspråk bort.

Vi intervjuet to kollegaer på skolen vi jobber. Dette har vi avklart med vår avdelingsleder og rektor. Begge informantene er innforstått med hva de er med på. Det kan virke negativt å intervju kollegaer, at de kan holde igjen informasjon eller at vi kan la oss glatte over resultatet som kan sette skolen i dårlig lys. Vi ser på det som en måte å drive profesjonsutvikling på skolen ved å intervju kollegaer, på denne måten kan vi være med å påvirke skolen innenfra og drive kroppsøvingfaget videre, og derfor vil vår masteroppgave være praksisrelevant. I intervjusituasjonene opplevde vi ikke at de unngikk å svare på spørsmål eller på andre måter holdt tilbake informasjon som kunne være relevant for oppgaven.

For å sikre validiteten av forskningen har vi underveis hatt en upartisk holdning når vi har innhentet, analysert og drøftet funnene. Vi har stor interesse for friluftsliv, noe som trolig vil farge vårt syn på hvor stor plass dette bør ha i kroppsøving og hvordan det bør undervises. Dette har vi gjort hverandre oppmerksom på flere ganger under arbeidet for å sikre validiteten. I drøftingsdelen har vi forsøkt å drøfte våre resultater opp mot relevant teori for å kunne utvikle kunnskap om friluftsliv i kroppsøving ut fra et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6.2 Generalisering

Studiens funn og resultater er gjort med utgangspunkt i fire kroppsøvingslærere og en skoleleders oppfatninger og praksis knyttet til friluftsliv i kroppsøving. Med fem informanter er utvalget er relativt begrenset, og det vil også begrense i hvor stor grad studien kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2009). Studiens begrensede utvalg kan ha påvirket resultatene og drøftingen, og bør derfor leses i lys av dette. Samtidig hadde flere av informantene lik forståelse av hvilke rammefaktorer som påvirker mest og hvordan

læreplanen blir oppfattet, og andre funn i vår oppgave blir støttet av tidligere forskning. Resultatene kan derfor til en viss grad generaliseres til lignende kontekster.

3.6.3 Personlig tilnærming

Vi er begge veldig interessert i friluftsliv og er glade i å være ute i naturen. Denne gleden og interessen vil vi inspirere elevene til få. Med tanke på dagens miljø og klimautfordringer ser vi stor nytte i å gi elevene gode opplevelser i det å være ute i naturen, for å kunne ta vare på den og bry seg. Friluftslivet er også en fin motpol til organisert idrett.

Siden vi er veldig interessert og har mye erfaring fra å drive friluftsliv, har vi mange egne tanker rundt hvordan friluftslivet kan praktiseres i kroppsøving, noe som kan farge resultatene og drøftingen. For at våre egne tanker og erfaringer ikke skal påvirke oppgaven, har vi med et objektivt og åpent sinn analysert datamaterialet på best mulig måte. Vi har stor respekt for læreres erfaring og meninger som de har bygget opp etter et langt liv i læreryrket.

4.0 Resultater

I denne delen skal vi legge frem våre funn etter å ha analysert intervjuene med fire kroppsøvingslærere og en skoleleder. Resultatene som presenteres blir gjort gjennom sitater eller som generelle beskrivelser av kroppsøvingslærerne og skolelederens utsagn. Funnene vil bli presentert ut fra tema og koder som vi gjorde i analysearbeidet. Disse temaene er fagets status og prioritering, psykisk helse, læreplan og rammefaktorer.

4.1 Kroppsøvingslærernes forhold til friluftsliv

Vi foretar oss her en analyse av lærerne og deres forhold til friluftsliv for å bedre kunne drøfte deres utsagn, samt sikre validiteten til forskningen. Vi valgte å analysere lærernes personlige forhold til friluftsliv ettersom dette er en faktor som påvirker hvordan de tolker og iverksetter læreplanen.

Tre av fire lærere har et nært forhold til friluftsliv og bruker naturen og fjellet ofte. De bruker friluftslivet til både rekreasjon og trening. De fremhever hvordan naturen kan være en god arena for å styrke den psykiske helsen samt utføre forskjellige bevegelsesaktiviteter. Den fjerde læreren uttrykker at den var aktiv innen friluftsliv før, men mindre i de senere årene. Skolelederen vi intervjuet hadde et nært forhold til naturen og brukte den daglig til mosjon, men også rekreasjon og avslapping. Skolelederen beskriver sitt forhold til naturen slik: «Det å være ute, nyte av naturen, få opplevelser gjennom naturen. Det er en opplevelse i seg selv å være ute, men når en driver med friluftsliv er en også aktiv. Det er også en drivkraft å være i aktivitet, så er det en bonus at det er flott rundt deg».

Lærerne definerer friluftsliv som tradisjonelle aktiviteter du gjør i naturen, som å fiske, gå på ski, gå turer i fjellet eller i nærmiljøet, tenne bål og ulike vinteraktiviteter, som aking. Det presiseres også at friluftsliv gjerne kan være enkelt og ikke kreve mye utstyr for å gjennomføres. L2 sier «det er gratis å gå på fjellet» og mener at friluftslivet skal være tilgjengelig for alle. Informantene skiller friluftsliv fra trening utendørs og uttrykker at kroppslig bevegelse i naturen gir en ekstra dimensjon til aktiviteten enn bare trening i seg selv

4.2 Fagets status og prioritering

To av lærerne vi intervjuet (L1 og L2) synes kroppsøvingsfaget generelt og friluftsliv spesielt ofte blir nedprioritert. Det ble også fremhevet at kroppsøving ikke er et særlig prioritert fag, «om en mister noen timer betyr det ingenting». Som L2 sa så er «det (kroppsøving) ikke et fag, vet du». Lærerne mente også at det blir viet mindre ressurser til faget, det var ikke sikkert

en fikk med seg en ekstra lærer hvis en hadde behov for det. L1 hadde en elev som ikke hadde hatt verken svømming eller kroppsøving på barneskolen og trengte støtte, men de eneste timene eleven ikke fikk støtte i var kroppsøving og svømming, og det var der den trengte det mest. Eleven trengte det ikke i like stor grad i de andre fagene ifølge L1.

Hvis friluftsliv i kroppsøving blir prioritert er det ofte på grunn av det sosiale ifølge L2. «Det er overnattingsturen i nærområdet i niendeklasse elevene husker når de går ut av ungdomsskolen og ikke mattetimen 6. time en fredag».

4.3 Psykisk helse

L2 snakker om de mentale gevinstene en kan oppnå ved å drive med friluftsliv. Han sier at friluftsliv ikke bare gir trening for kroppen, men er «trening for sjelen og det å komme seg ut og bare la tankene fly litt, det er gjerne mer aktuelt når du står der på toppen av et fjell og er i naturen, på en annen måte enn når du løper inne på tredemølle».

L1 forteller at psykisk helse har høy prioritering på skolene og trekker frem viktigheten av felles naturopplevelser som bra for den psykiske helsen til ungdommene.

4.4 Læreplan

I følgende del om læreplanen har vi analysert kroppsøvingslærerne utsagn utfra Goodlads (1979) læreplanteori, den oppfattede og iverksatte læreplan.

4.4.1 Den oppfattede læreplanen

Lærerne er enige om at friluftsliv er en stor del av læreplanen. Som L2 sier at «det er faktisk fire kompetansemål som spesifikt handler om det å være ute i naturen og det å drive friluftsliv». L4 deler også oppfatningen av at friluftsliv er en betydelig del av kroppsøvingfaget: «Den har jo fått en tredjedel av læreplanen i kroppsøving som vi snakket om tidligere. Det står jo som ett av tre kjerneelementer». L3 mener at dette kan være et resultat av at man prøver å nedtone idrett- og konkurransepreget i faget og at fysisk - og psykisk helse har fått et større fokus. L4 trekker også frem at faget har blitt mer miljøbevisst og at man kan bruke faget til å påvirke elevenes engasjement for miljøet. Til tross for at friluftsliv har fått en tydelig posisjon ytrer L2, L3 og L4 at læreplanen ikke har definert friluftsliv tydelig nok. L2 legger det frem på følgende måte:

«Jeg tenker jo litt at hvis vi snakker om hvordan det er definert, så synes jeg at det ikke kommer så tydelig fram her, nesten som det er plottet inn mellom lek og dans, bare for at det skal være med, og en liten setning i slutten, men uten at det blir tydelig koblet opp mot dette her med å faktisk danne elever. Og det blir sånn at de blander litt begrep, plutselig er det friluftsliv, så er det uteaktiviteter og naturferdsel».

L4 er i stor grad enig med L2 og sier følgende: «Men de har ikke definert begrepet noe særlig, det står ikke hva de mener med friluftsliv eller å være ute. Det står du skal være ute i nærmiljøet, du skal ha naturopplevelser og det kan være all slags. Det kan være å gå en tur når det er fint vær, så er det en god opplevelse».

L1 snakker om friluftsliv som en av flere aktiviteter en kan introdusere for elevene, slik at de kan finne ut hva de liker:

«Slik at de kan trene og bli selvstendig i det, og bruke trening eller friluftsliv, eller kall det hva du vil. Det å bruke kroppen og naturen, hvis de trenger det, slik at de kan trene resten av livet. Dette er noe av det viktigste vi gjør. At vi viser et mangfold av ulike ting de kan lære eller få kjennskap til».

L2 tolker læreplanen slik at en skal utføre friluftslivsaktiviteter og at det skal være noe læring i det man gjør, man skal ikke bare være ute på kosetur der kun refleksjon er målet.

4.4.2 Den iverksatte læreplanen

Kroppsovingslærerne forteller om ulike praktiseringer og hva friluftsliv i LK20 betyr for deres undervisningspraksis. Noen av lærerne underviser lite i friluftsliv og det begrenses til orientering i nærområdet. Mens andre lærere prøver å få til så mye friluftsliv de kan og ønsker å gi elevene gode naturopplevelser i nærområdet.

L3 og L4 forteller at de bruker orientering en del på skolen. Elevene får poster de skal finne, de må bruke små kart for området rundt skolen, men de sier at de også har brukt litt større kart der elevene må finne frem på, og begge mener at det er en viktig ferdighet å ha. På skolen til L3 og L4 har de en uke på leirskole, hvor elevene blant annet går på ski og lager bål og mat ute, og lærerne mener at ved å ha denne uken blir de tvunget til å gjennomføre kompetansemålene i friluftsliv. De forteller at:

«Hos oss har vi lagt inn ganske mye med denne leirskolen, og for mange så høres dette kanskje litt lite ut, men hvis du tenker over hvor mange timer elevene faktisk er ute i naturen 1 uke. De hadde hvert fall 4 hele dager, og i forhold til hvor mange timer de har på ett år, så utgjør dette ganske mange timer av faget, selv om det kanskje ikke høres sånn ut».

L4 forteller at for hans del så gjennomfører han ikke så veldig mye friluftsliv utover det som blir gjort på leirskolen. De har noen utedager av og til, og så får elevene lært kart og kompass gjennom orientering. For L3 sin del handler friluftsliv om å komme seg ut og ikke bare være inne i hallen eller på en bane, men heller gjøre andre aktiviteter, som jogging, orientering eller andre leker utendørs.

Kompetansemålet *utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter* tolker L1 på følgende måte: «Det er jo å finne ut hva en kan gjøre med det som finnes ute. Hvilke muligheter en har, det er enormt mange muligheter til å trene ute». L2 mener at kompetansemålet tydelig skiller friluftsliv fra trening utendørs. Videre legger han vekt på verbet å utforske og elevene skal faktisk få utforske egne muligheter til å drive med friluftslivsaktiviteter og ikke bare aktiviteter ute. L3 er enig med L2 om å la elevene utforske egne muligheter. Han fremhever at «det kreves litt av elevene, de må ha litt vilje til å prøve, om du ikke er så flink, er det ikke så farlig lenger i dette faget». L3 trekker også frem verbet utforske og mener at elevene kan lære at de «skal ta vare på seg selv og andre og ikke bare sose rundt, og at noen andre tenker for deg. Du skal være med å ta noen beslutninger eller hvert fall forstå at andre må ta beslutninger».

Når det gjelder kompetansemålet *forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke de til å orientere seg i kjente og ukjente miljø*, forteller L2 at det «gjør det mulig å øve på deler av friluftsliv uten at du må være i det, at en kan bruke, vi har brukt mye *Norgeskart* (nettsiden) for å øve på å navigere rundt, hvor finner du fram, både i bymiljø og i skogen. At du kan øve på deler av friluftsliv uten å være der er en fin ting». L3 og L4 sier at de startet med enkel stjerneorientering for så å trappe opp til mer utfordrende orientering, men det handler først og fremst om å bli venn med kart og kompass. Som avslutning på tiende klasse arrangerte L3 og L4 et stort orienteringsløp og de forteller at det «var den beste avslutningen på skoleåret, fordi elevene var engasjerte og gav masse innsats». På dette løpet hadde de poster på mobilen og elevene måtte springe rundt og splitte seg opp for å komme seg raskest frem. På postene fikk de koder for å låse opp bokser, og de måtte deretter planlegge den raskeste ruten.

I kompetansemålet som handler om å *gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, og med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan ha å si for seg selv og andre*, har skolen til L1 og L2 en fast overnattingstur for elevene på 9. trinn. De prøver også å ta elevene med på skitur hvis det finnes penger til det. De går på skøyter og aker om vinteren, hvis det er forhold til det. L1 og L2 prøver å gi elevene fine naturopplevelser i nærmiljøet ved å være mye ute. For L3 og L4 sin del forteller det at å gjennomføre overnatting krever mye av skolen

og at det er derfor flere skoler vender tilbake til leirskolen for å oppfylle kompetansemålene knyttet til friluftsliv. På leirskolen får elevene oppleve å gå på ski, truger, lære om snø og snøskred, sporløs ferdsel og hvordan de skal kle seg. De forteller også at det pleide å ha en skidag på skolen, men at leirskolen spiser opp store deler av budsjettet.

L2 forteller at de jobber hele tiden med kompetansemålet *vurdere risiko og trygghet ved ulike aktiviteter, forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel*, og at de snakker om sporløs ferdsel «hver gang vi er på tur, hele tiden og til og med i friminuttene snakker vi om det, hvorfor sitter dere og hiver ting rundt fra deg ut i skolegården». L1 snakker om sikkerhet som en viktig del av friluftsliv i kroppsøving der noen må læres å holde tilbake, mens andre må pushes til å tøye grensene. L4 forteller at elevene lærer om sikkerhet og sporløs og trygg ferdsel på leirskolen, der de har teoriøker hvor de blant annet lærer om snøskred og hvordan en skal kle seg. L3 mener det er viktig å lære elevene trygg og sporløs ferdsel fordi det er noe de ofte er dårlige til og sier følgende:

«De er mest vant til å følge, det er mange ting de godt kan bli bevisste på. Alt fra det banale som å ta på seg refleks og hjelm som de ikke har lyst til, og ting utover dette. Det synes jeg er viktig».

4.5 Rammefaktorer

I denne delen vil vi presentere ulike rammefaktorer basert på våre analyser av det innsamlede datamaterialet, som kroppsøvingslærerne og skolelederen trakk frem som begrensende eller fremmende faktorer for friluftslivsundervisning i kroppsøving.

4.5.1 Beliggenhet som rammefaktor

Skolelederen vi intervjuet jobber ved en byskole og mener at kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving kan gjennomføres uavhengig av skolens beliggenhet. Skolelederen mener at man ikke behøver å dra langt for å drive friluftsliv.

L1 og L2 jobber ved en rural ungdomsskole. De trekker frem fordelene av å ha tilgjengelig natur i nrområdet, som mange vann, skog med og uten løyper, men også noen mindre fjelltopper i nærheten. L1 sier at «vi ligger perfekt til og er heldige som har flott natur tilgjengelig rundt oss». L2 løfter frem fordelene ved å bruke naturen i nrområdet, fremfor å dra langt, som da de var på overnattingstur.

«Vi dro til et fjell bare litt utenfor nærområdet til skolen, her har elevene fått euforiske opplevelser for de har aldri vært på en slik tur før og det er på ungdomsskolen. Og dette er et område som ligger 7 km unna skolen, så er det fantastisk å se, og det å gå litt utenfor det normale og det de er vant til, og se hvilke opplevelser det kan gi».

L1 og L2 uttrykker at ved å ha naturen lett tilgjengelig vil det trolig være enklere å gjennomføre kompetansemålene i friluftsliv, det vil også kreve mindre ressurser, mindre folk og mindre planlegging.

L3 og L4 jobber ved en byskole og sier at skolens plassering er av betydning, men uansett hvor du bor så har man muligheter til å være ute. Samtidig sier det at skolens beliggenhet vil kreve mer av læreren i form av planlegging og kreativitet. De trekker frem at de har flere områder med skog i nærheten av skolen og man trenger ikke gå langt før en er nede ved sjøen. Som L4 sier: «for uansett hvor urbant du bor, skal det mye til for at du ikke har muligheter». L3 løfter frem fordelene ved å vise elevene mulighetene ved å utøve friluftsliv i nærområdet «Det er jo litt viktig for elevene og få oppleve at du ikke trenger bo på fjellet for å ha en naturopplevelse eller alene i skogen». Begge lærerne beskriver orientering som en god aktivitet å drive med i skogsområdet rundt skolen.

4.5.2 Lærer som rammefaktor

Samtlige lærere vi intervjuet var enige om at læreren er den største faktoren når det kommer til om friluftsliv blir gjennomført eller ikke i kroppsøvingfaget. L1 løfter frem kreativitet og engasjement hos læreren som to av de viktigste faktorene. Dette blir også støttet av L2, som poengterer at det finnes lærere som ikke er interessert i friluftsliv som underviser i faget. For å klare å gjennomføre kompetansemålene innen friluftsliv mener de også at det er essensielt at læreren er fleksibel, har kompetanse innen friluftaktiviteter og forståelse av faget. Både L1 og L2 fremhever at lærerens personlige interesse og engasjement har stor påvirkning på hvor langt en er villig til å strekke seg for å få gjennomført friluftsliv i kroppsøving. Begge snakker om hvor impulsivt de har frigjort timer for å kunne drive med friluftaktiviteter ute når det først kom snø. L1 har kun enkelttimer i kroppsøving, noe som krever at hun må utvide disse øktene når klassen skal gjennomføre friluftslivsaktiviteter. L1 beskriver prosessen med å bytte timer for å få gjennomført friluftsliv slik:

«Vi hiver oss jo rundt, men det er jo lettere siden det er min klasse. Jeg har min klasse i kroppsøving, jeg styrer mye og får det til, men hadde dette vært i en annen klasse hadde det

vært omtrent umulig. For det er ganske mye som skal styres, enormt mange involverte. Jeg måtte jo bytte timer med mange andre lærere for å få det til å gå».

L2 påpeker at hvordan samarbeidet en har med andre lærere spiller inn på hvor mye tid de får til å gjennomføre friluftslivsaktiviteter, men det handler også om hvilke muligheter læreren ser. På skolen hvor L1 og L2 jobber har de en fast overnattingstur på 9. trinn. De trekker frem hvem som skal være med på tur som et dilemma, skal det være noen med kompetanse eller skal det være kontaktlæreren. Videre snakker L2 om hvordan læreren opptrer som turleder og da hvordan dette har betydning for hvor mye en får ut av en tur. Han trekker frem hva som skal være målet med en slik tur og beskriver sine tanker slik:

«Vi kan jo ikke bare sitte rundt bålet å synge kumbaya mylord (latter fra lærere og intervjuere), men sånn har det jo vært, sant, og da er spørsmålet, skal denne turen som vi har planlagt, der det går en hel natt på jobb egentlig. Skal det være en ren kosetur eller skal det være noe faglig i det?»

L3 og L4 mener kompetansemålene kan fylles med innhold på forskjellige måter og at det blir veldig opp til lærerne som har faget og hva det er man vil gjøre ut av det. Da gjelder det å være kreativ og bruke de mulighetene du har. De ytrer også at det blir litt mer utfordrende å drive friluftsliv ved en byskole, og at dette krever mer kreativitet og løsningsorientert tankegang hos læreren. De forteller om hvordan faget skal lære elevene å ta vare på seg selv i naturen og at de skal evne å ta egne avgjørelser. Det er derfor viktig at læreren har kompetanse innen friluftsliv og friluftslivsdidaktikk.

Skolelederen beskriver læreren som rammefaktor slik:

«Det er flere ting her. Du har den enkelte lærers kompetanse, formell og uformell. Det setter rammer for hva en tenker rundt faget og hvilke muligheter en ser i faget. Det er veldig stor forskjell på den enkelte lærer til å se muligheter i faget og forståelse av faget, og det er ingen tvil om at en ser ulikt ut fra den kompetansen en sitter med».

4.5.3 Skoleledelse som rammefaktor

I denne delen av kapitlet går vi gjennom utsagn som omhandler planer, økonomi og annen ressursbruk knyttet til gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving. Et eksempel på annen ressursbruk kan være hvordan skoleledelsen velger å plassere lærerne i forskjellige fag.

Når det kommer til planer har skolen til L1 og L2 satt av en fast overnattingstur ute som blir gjennomført på 9. trinn. De prøver også å gjennomføre en skidag for alle i løpet av en treårsperiode, hvis ledelsen finner penger til det. I planene på skolen til L3 og L4 ligger en ukes leirskole (mandag-fredag) for elevene på 8. trinn. Lærerne mener det er en god ting, for da får de gjennomført kompetansemålene knyttet til friluftsliv disse dagene. Lærerne ytrer at antall timer de bruker ute på leirskolen utgjør mange timer med kompetansemål innen friluftsliv i kroppsøving som en samler i en intensivert periode.

Samtlige lærere er samstemte i at økonomi er den største begrensingen når det kommer til å få gjennomført kompetansemålene i friluftsliv. L1 sier at «en del friluftsliv koster penger. Siden skolen skal være gratis for elevene betyr dette at skoleledelsen må vie penger til dette, eller så må lærerne jobbe dugnad». Utsagnet til L1 støttes også av L3 og L4 som sier at overnattingsdøgn ute i tillegg til leirskolen hadde vært positivt for elevene, men «vi kan jo ikke jobbe gratis fordi det er en god ting å gjøre». L3 sier også at «jo større ting du gjør, jo mer er du avhengig av å være to lærere med en klasse, det har med sikkerhet å gjøre. Hvis det skjer noe, står du alene og da må du være to og da er det ressurser med en gang». L1 løser de økonomiske hindringene ved å jobbe gratis. Hun trekker frem eksempler der hun har brukt planleggingstimer til å gjennomføre friluftslivsturer flere ganger i året. Dette er planleggingstid hun da må flytte til kvelden eller helger. Skoleleder forteller at godtgjørelsen til lærere for å være med på overnattingstur har økt med flere tusen og koster nå skolen 4000 kroner ekstra per døgn pr. lærer. Overtidsbetaling var 6000 kr pr lærer pr uke frem til 2022, mens i 2023 koster dette over 20 000 kr. I tillegg kommer leie av hytte, transport og utstyr. Han sier at «jeg er veldig opptatt av at kostnaden er den største hindringen». Skolelederen forteller også at «vi investerer mye i leirskolen og får oppfylt noen av kompetansemålene i friluftsliv i kroppsøving». Leirskolen koster i underkant av en million kroner for mandag til fredag for fem klasser og skolelederen påpeker at folk ikke er klar over at det er såpass kostbart. Det er penger som skolen egentlig ikke har, men som man må ta fra andre ting. «Skolen får ikke tilskudd til dette, men tilskuddet er innbakt i den totale rammen», forteller skolelederen. L1 og L2 snakker om hvordan kroppsøvingsfagets status hindrer det å få nok økonomiske rammer til å oppfylle kompetansemålene, og at det gjelder spesielt for friluftsliv, noe følgende sitat fra L2 beskriver:

«For jeg sitter igjen med en følelse at oftest når det er snakk om ressurser går det ofte på bekostning av for eksempel ganske spesifikt friluftsliv, men og kroppsøving generelt, men gjerne mest friluftsliv. For det er ikke så nøye, vi er ikke vante nok og har ikke innarbeidet gode nok rutiner over tid, fordi det (friluftsliv) er jo faktisk en relativt stor del av faget, det er

faktisk fire kompetansemål som spesifikt handler om det å være ute i naturen og det å drive friluftsliv, men vi hadde aldri gjort det samme i for eksempel matematikk, vi hadde aldri droppet addisjon fordi vi måtte kjøpt terninger, så jeg syns prioriteringen er en viktig sak».

Skoleledelsen kan også forvalte andre ressurser enn det økonomiske. L1 og L2 sier at hvilke lærere de setter inn i kroppsøvningsfaget og hvorvidt dette faget blir prioritert ved å sette inn ekstra lærer eller miljøarbeider har betydning for hvordan en kan gjennomføre kompetansemålene. Som L1 forteller så er det skoleledelsen som bestemmer om det er kroppsøvningslærer eller kontaktlærer som skal være med på overnattingsturen og at dette har betydning for hvordan denne turen blir. L1 og L2 er enige i at de aldri får nok ressurser til å gjennomføre friluftsliv, at det «ikke bare gjelder utstyr, men også med andre lærere, til hvem en setter inn i faget».

L1 trekker frem kompetansemålet om utendørs livredning som krever mye tilrettelegging for å sørge for sikre rammer. Ifølge L1 er det vanskelig å gjennomføre dette, da det er forbudt å oppholde seg ved vann eller sjø, alene, for å trene på livredning med 30 elever. L1 sier at hun utnytter muligheten til å gjøre dette når hun har praksisstudenter fra universitetet for å kunne gjennomføre kompetansemålet.

4.5.4 Timeplanen som rammefaktor

Ifølge L1 og L2 gjør skoledagens rigide oppsett med faste timeplaner det mer utfordrende å gjennomføre friluftsliv i kroppsøving. L1 forteller at «kroppsøvningslærere ofte har mange andre klasser, ikke bare sin egen klasse. Dette begrenser muligheten for å gjøre noe som skal ta litt tid, da blir det litt vanskelig å gjennomføre». Hun forklarer hvor vanskelig dette ville vært å gjennomføre om dette ikke var hennes egen klasse. L1 og L2 er begge enige om at flere friluftslivsaktiviteter er væravhengige og at dette krever at lærerne klarer å utnytte værforholdene på kort varsel. De mener også at fagets lave prioritering kommer frem når det blir forespurt å endre på timeplan for å få til disse aktivitetene. L3 sier at «ledelsen må vise litt vilje, at en kan avvike fra vanlig timeplan». Det krever en omorganisering av skoledagen for å gjennomføre større ekskursjoner og som L4 sier «er det lettere sagt enn gjort og det holder heller ikke med en dobbeltime i kroppsøving for å gå ned til sjøen for å kose seg, da må man omorganisere en hel skoledag som påvirker flere lærere». Han mener også at en bør kunne se på muligheten til å være ute i flere fag slik at en gjør noe tverrfaglig.

4.5.5 Utstyr, vurdering og sikkerhet som rammefaktorer

Lærerne trekker frem Frilager og forteller at det gir store muligheter til gratis friluftsliv i skolen. Frilager har både skøyter, sykler, ski og annet utstyr til friluftsliv. L1 og L2 forteller om mulighetene dette gir, men legger også vekt på at man ikke trenger så mye utstyr for å drive friluftsliv og naturen gir mye gratis. L1 og L2 ser ikke på utstyr som en hindrende rammefaktor. L3 forteller at trinnlederen har skaffet nye sykler slik at klassene kan dra på ekskursjoner. På skolen til L3 og L4 har de et lager med friluftsutstyr som de kan benytte seg av.

L4 fremhever at kompetansemålene i friluftsliv er vanskelige å vurdere.

«Det gjør det jo litt rart også, Vi er jo pålagt å gradere de to ganger i året, og når du har slike åpne mål. Hvordan skal du da vurdere lav, middels, høy måloppnåelse på å utforske egne muligheter. Hvis du er med og prøver alle slags ting, er det høy måloppnåelse? Hvis du ikke vil være med på noe, er det lav måloppnåelse? Det er vanskelig å vurdere».

L3 presiserer hvordan sikkerhet kan være en hindrende rammefaktor i gjennomføring av kompetansemål i friluftsliv da dette ofte krever flere lærere enn annen kroppsøving.

«Jo større ting du gjør, jo mer er du avhengig av å være to lærere med en klasse, det har med sikkerhet å gjøre. Hvis du bare setter i gang ting og reiser alene, og det skjer noe, så står du alene der og da må du være to og da er det ressurser med en gang».

5.0 Diskusjon

All data ble lagt frem, analysert og kategorisert etter de tre forskningsspørsmålene i kapittel 4. I dette kapitlet vil vi drøfte våre resultater som er presentert i kapittel 4 opp mot relevant teori som ble presentert tidligere i kapittel 2. Vi kommer til å drøfte forskningsspørsmålene hver for seg.

5.1 Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere læreplanen?

For å kunne besvare forskningsspørsmålet om hvordan lærere tolker og oppfatter læreplanen, vil vi drøfte våre funn opp mot Goodlads læreplanteori (1979). I videre drøfting forholder vi oss til Goodlads tredje punkt som handler om hvordan lærerne oppfatter den formelle læreplanen. Ifølge Goodlad (1979) er det flere faktorer som spiller inn på hvordan læreren oppfatter den formelle læreplanen. Her vil lærerens erfaring, kompetanse og forutsetninger spille en rolle i hvordan læreplanen blir oppfattet av læreren.

Samtlige intervjuobjekter er enige om at friluftsliv har en tydelig posisjon i kroppsøvingsfaget. Det blir ytret av flere at fire av tretten kompetansemål handler om å drive med en form for friluftsliv og at ett av tre kjerneelementer er dedikert spesifikt til uteaktiviteter og naturferdsel. Det blir påpekt at kompetansemålene knyttet til friluftsliv er åpne og kan tolkes på ulike måter og dermed fylles med forskjellig innhold på. Ansvar for innholdet blir da lagt på lærerne som underviser i kroppsøving hva de ønsker å oppnå med faget. Læreren har med andre ord stor metodefrihet.

5.1.1 Friluftsliv i læreplanen

Det blir derimot kastet lys på læreplanens vage definisjoner av friluftsliv. Lærerne vi intervjuet har fra 4-20 års erfaring som kroppsøvingslærere, de har interesse for friluftsliv og har dermed tydelige personlige meninger om hva friluftsliv innebærer. L1 og L2 skiller friluftsliv fra andre uteaktiviteter som har trening som formål. Samtidig ligger L1 sin definisjon nærmere trening enn L2, som trekker frem psykisk helse og velvære som en stor del av friluftslivet. L2 mener også at man ikke behøver noe særlig utstyr for å drive med friluftsliv, siden naturen gir mye gratis. L3 nevner klassiske friluftslivsaktiviteter som å gå på tur i fjellet, fiske, lage mat på bål og ferdes utenfor menneskeskapte ting som asfalterte veier. L4 støtter at det er aktiviteter som foregår utenfor det urbane, men at det ikke nødvendigvis må være langvarig opphold i naturen. Til tross for deres personlige oppfattelse av hva friluftsliv defineres som, uttrykker de at de savner en tydelig beskrivelse av hva LK20 mener

med friluftsliv, uteaktiviteter og naturferdsel. Kjerneelementet om uteaktiviteter og naturferdsel blir tolket at det kan bety så mangt. Det kan være at man går en tur i nærmiljøet når det er fint vær og elevene får en god naturopplevelse. Ved å bruke vide begreper som uteaktiviteter og naturferdsel i tillegg til friluftsliv har LK20 lagt opp til større metodefrihet. Tradisjonelt friluftsliv tar ofte mer tid og krever mer planlegging (Næsheim-Bjørkvik, 2010) og ved å bruke begreper som naturferdsel og uteaktiviteter legger læreplanen opp til en lavterskel friluftsliv.

I kompetansemålet om naturopplevelser står det at elevene skal «gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølge kompetansemålet skal elevene drive med friluftslivsaktiviteter og med friluftslivsaktiviteter menes korte fot- og skiturer i skog og mark, sykling, bading, båttur, jakt og fiske, plukking av bær og sopp og andre former for sanking (Waaler, 2022). I vår avgrensning av friluftsliv henviser vi til Dahle (2003) som sier at friluftsliv først og fremst handler gleden som naturen gir og oppleve harmoni med omgivelsene. Så kan man diskutere hvilken harmoni med omgivelsene elevene vil få ved å spasere rundt i nabolaget til skolen. Det kan være fordeler med en læreplan med stor metodefrihet, som gjør at lærere kan spille på sin kompetanse og styrker og gir deg frihet til å bruke områdene rundt skolen. Samtidig som læreplanen legger opp til metodefrihet med åpne kompetansemål, må læreren ha nok kunnskap og kompetanse for å kunne utnytte denne metodefriheten. Dersom kompetansen og forståelsen av friluftsliv er for sprikende eller mangelfull, vil dette kunne føre til at elevene ikke oppnår kompetansemålene i faget.

5.1.2 Friluftslivets danningspotensial

Når man ser på friluftslivets store potensial til å danne elevene både på et individuelt plan, men også i fellesskap med andre vil det være en tapt mulighet. Friluftsliv som aktivitet i kroppøvningsfaget har et stort danningspotensial i skolesammenheng, samt godt egnet for dybdelæring (Abelsen et al. 2019; Grimeland, 2016; Tordsson, 2010). Både med tanke på miljø og bærekraft, men også fordi friluftslivet stiller krav til empati, ansvar og omsorg. Faget skal også gjøre elevene i stand til å håndtere utfordringer og løse disse i fellesskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2020). Friluftslivet gir elevene en god arena til å øve på kritisk refleksjon og handling, der man må løse og håndtere konflikter i fellesskap i større eller mindre skala. Friluftslivet vil by på situasjoner der vi er avhengige av hverandre, der ulikheter og forskjeller kan ses på som styrker som kommer gruppen til gode (Tordsson, 2010).

Friluftsliv kan derfor være en god aktivitet som kan oppfylle flere av kompetansemålene i læreplanen. Blant annet kompetansemålene som handler om å anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre og inkludere alle uavhengig av forutsetninger, samt å bruke egne ferdigheter til å påvirke fremgang hos andre (Kunnskapsdepartementet, 2020). I læreplanen i kroppsøving blir faget tydelig knyttet opp til å skulle danne elevene. Elevene skal blant annet praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. De skal også lære å løse og håndtere konflikter i et mangfoldig fellesskap. Fagets skal også bidra til elevenes naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet blir stimulert gjennom ulike uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om fagets danningspotensial er tydelig forankret i læreplanen for kroppsøving, mener noen av kroppsøvingslærerne at kompetansemålene i liten grad blir koblet opp mot danning av elevene. Derimot kobler L3 kompetansemålet «utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» til danning av elevene. Han trekker frem verbet å utforske, og mener at elevene kan lære å ta vare på seg selv og andre. De må også lære at noen andre tenker og tar beslutninger for deg. Elevene kan lære å bli selvstendige gjennom å utforske egne muligheter innenfor ulike friluftslivsaktiviteter.

Samtlige av kroppsøvingslærerne mener det er viktig å la elevene få utforske et mangfold av aktiviteter de kan lære, få kjennskap til og på denne måten finne ut hva de liker å gjøre. Slik kan kroppsøvingslærerne gi dem muligheter til å bli selvstendige og ta gode valg i fremtiden og bidra til livslang bevegelsesglede hos elevene. Ved å vise og lære elevene et repertoar av aktiviteter kan de ta disse med seg videre i livet. For mange elever er ikke fotball, håndball, konkurranseidrett, dans, turn, crossfit eller styrketrening særlig interessant. Ser man på Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2022) er det færre og færre elever på ungdomstrinnet som deltar i organiserte aktiviteter, noe som er bekymringsverdig. For å få flere til å være i aktivitet kan friluftsliv være en fin inngangsport til livslang bevegelsesglede, og som Næsheim-Bjørvik (2010) skriver trenger elevene «ferdigheter til å ta vare på kroppen sin etter endt skolegang og slippe å betale dyrt for å innhente kunnskaper om dette hos ulike treningsinstitutt».

5.1.3 Nedtone konkurransepreget

L3 mener at friluftslivets store posisjon i kroppsøvingsfaget kan være et resultat av at man prøver å nedtone idrett- og konkurransepreget og at fysisk - og psykisk helse har fått et større fokus i skolen. Innsatsbegrepet har kommet inn i læreplanen i større grad enn tidligere og det

blir lagt større vekt på at elevene skal erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål. I fagets relevans og sentrale verdier står det derfor at innsatsen til elevene er en del av kompetansen deres i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2017). I følge Beery (2013) har friluftsliv som aktivitetsform klart å distansere seg fra idrettens konkurransepreg og sammen med større vekt på innsats i faget kan friluftslivets store posisjon i læreplanen være et resultat av dette. Nedtoning av konkurransepreget er også i tråd med Næss (1976) og Faarlunds (1973) tanker om hva friluftsliv skal være. De mener at et for stort fokus på konkurranse vil være ødeleggende for opplevelsen man kan få i og med naturen. Konsekvensen kan være at faget mister litt av sitt danningspotensial ved for overdrevent fokus på prestasjon og konkurranse, som igjen kan ødelegge de sosiale relasjonene mellom elevene. Man kan også stille spørsmål om hva for mye konkurranse- og prestasjonspreg kan bety for elevenes mulighet til å reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre. Aktiviteter med stort konkurransepreg, som orientering, kan ifølge Mikael (2019) være ødeleggende for friluftslivsundervisningen. Har man for mange aktiviteter med stort innslag av konkurranse i friluftslivet, vil aktiviteten i seg selv bli formålet med læringen og man begrenser på denne måten elevenes mulighet til å reflektere over naturopplevelser slik som læreplanen legger opp til. Som en konsekvens av dette kan læreren undervise et antroposentrisk natursyn, der elevene lærer å se på naturen som en ressurs eller treningssenter.

5.1.4 Et miljøbevisst fag

Læreplaner skal ifølge Goodlad (1979) være fremtidsrettet og gi elevene kunnskap og verktøy for å håndtere fremtidens utfordringer. Lærerne vi intervjuet mener at læreplanen i kroppsøving har blitt mer miljøbevisst og at man kan bruke faget og friluftsliv til å påvirke elevenes engasjement for miljøet. I dagens samfunn er det klima og miljø som er blant de største utfordringene. Ifølge FNs klimapanel foregår det nå menneskeskapt klimaendring i et stadig høyere tempo. Noen av disse klimaendringene som har skjedd er irreversible. I 2021 ble det publisert en omfattende rapport som viser at menneskets påvirkning har gjort at disse endringene skjer mye hurtigere enn det de har gjort de siste 2000 årene (IPCC, 2021). I overordnet del står det at «globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Friluftsliv vil derfor være et godt verktøy for å kunne påvirke elevenes natur- og miljøsinn, samt deres kompetanse og holdninger innen bærekraft. Læreplanen legger opp til å påvirke elevene i en økosentrisk retning, der opplæringen skal gi elevene naturglede, respekt for naturen, miljøbevissthet og bærekraftig ferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2020). Næss (1976) sin

dypøkologi og hans fem punkter for hvordan man kan drive et etisk og økologisk ansvarsbevisst friluftsliv, viser at friluftslivet kan spille en sentral rolle i dagens miljøutfordringer og i å endre folks syn på naturen (Næss, 1973, 1976, s. 304-305). Man kan da ved å drive med friluftsliv i kroppsøving påvirke elevenes miljøbevissthet i stor grad. Ved å påvirke elevenes økosentriske og antroposentriske forhold til naturen vil de få sterkere motiver for å beskytte miljø og klima. Hvis elevene blir påvirket i en antroposentrisk retning, vil de ønske å ta vare på naturen på grunnlag av nytteverdien den har for oss mennesker. Dette kan bety alt fra hvordan vi er avhengig av fungerende økosystem til å overleve på jorda, til hvilken glede en skitur i urørt natur kan gi oss. Dette er begge gyldige motiver en kan ha for å ønske å ta vare på naturen. Ved å påvirke elevene i en økosentrisk retning vil de ønske å ta vare på naturen for dens egenverdi. Økosentrikerne vil ta vare på naturen fordi den blir sett på som verdt å bevare selv om det går utover økonomi eller livsstil. Dette betyr at de ikke er opptatt av menneskets plass i naturen i den grad antroposentrikerne er. For å drive elevene mot et økosentrisk forhold til naturen vil dette ta tid og sette krav til hvordan læreren underviser friluftsliv.

Læreren bør derfor tolke friluftsliv i kroppsøving ut fra både antroposentriske og økosentriske tankesett. Lyngstad og Sæther (2021) skriver at friluftslivet er en god inngangsport til å oppleve og oppfatte naturen som noe med verdi og noe som elevene kan sette pris på og potensielt beskytte. Gir man elevene erfaring og kompetanse med friluftslivet, kan de potensielt bli gode naturvernere i fremtiden. Næss (1976) skriver at det vil «ta opp mot flere uker, før følsomheten for natur blir såpass utviklet at den fyller sinnet». Ved å drive jevnlig med friluftsliv kan man sørge for at elevene får denne opplevelsen av naturen, og dermed få et ønske om å bevare den.

5.1.5 Psykisk helse og friluftsliv

Flere av lærerne vi intervjuet trekker frem roen og stillheten som naturen kan gi og at det gjør godt for den psykiske helsen. L1 sier i intervjuet at hun tror det er derfor friluftsliv har fått stor plass i kroppsøvingfaget ettersom psykisk helse har høy prioritet ute på skolene. I det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring står det blant annet at skolen skal gi elevene verktøy til å ta vare på egen psykiske og fysiske helse (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Hun trekker også frem hvordan felles naturopplevelser kan ha innvirkning på ungdommenes psykiske helse. Selv om det finnes lite norsk forskning på området friluftsliv og psykisk helse, er det gjort flere undersøkelser internasjonalt. Studiene viser at naturen både gir økt livskvalitet og er helsefremmende (Compton & Iso-Ahola, 1994; Miljøverndepartementet,

2009; Norling, 2001). Ifølge Norling (2001) og Tordsson (2010) har aktiviteter i naturen og friluftsliv store positive effekter på den psykiske helsen og man opplever en bedre dynamikk mellom det psykologiske, fysiske og sosiale. Flere av kroppsøvingslærerne trekker frem de mentale gevinstene elevene kan få gjennom friluftsliv, blant annet hvordan det kan fungere som trening for sjelen å være ute i fri natur og la tankene fly. Dette resonnerer godt med det å komme seg bort fra hverdagens stress og finne stillhet og fred (Faarlund, 1973; Næss, 1973, 1976; Meld. St. 18, (2015–2016), og se på naturen som et «tilfluktsrom for sjelen» (Tordsson, 2010). Tordsson (2010) skriver at mennesker som jevnlig oppsøker naturen vil oppleve mindre psykiske helseplager enn andre og de vil ha lettere for å komme seg ovenpå igjen i de periodene der livet er tungt. Ser man på Ungdataundersøkelsen rapporterer flere unge om psykiske plager (Bakken, 2022). I ungdomsskolen rapporterer 9% av guttene og 25% av jentene om et høyt nivå av psykiske helseplager. Det er typiske stress-symptomer, som bekymringer eller følelsen av at alt er tungt blant de mest utbredte. Flere rapporterer også om søvnproblemer eller svarer at de er triste og nedstemte. Norling (2001) viser at aktiviteter i naturen, som friluftsliv kan gi positive effekter som mindre stress, forbedret fysikk, redusert depresjon og angst. I dag er det flere og flere som lever en livsstil som fører til livsstilssykdommer som spiseforstyrrelser, diabetes type 2, hjerte - og karsykdommer og ledd- og muskelpager (Tordsson, 2010, s. 174). Folkehelse rapporten utført på barn og ungdommer viser at aktiviteten avtar drastisk ettersom de blir eldre (UngKan-3, 2019). Det er derfor viktig å gi elevene verktøy til å ta vare på egen helse slik at de kan forebygge livsstilssykdommer. Selv korte fotturer i nærmiljøet kan ha stor påvirkning på helsen (Tordsson, 2010, s. 174). Man kan da ved å gi elevene i skolen gode opplevelser i naturen og med friluftslivet, gi dem verktøy og aktiviteter de kan ta med seg videre i livet. På denne måten kan de lære seg metoder for å ta vare på seg selv i perioder hvor livet kan oppleves tungt.

5.2 Hvordan iverksetter kroppsøvingslærerne læreplanen?

Når vi skal drøfte hvordan lærerne iverksetter læreplanen går vi ut ifra Goodlads (1979) fjerde punkt, *den iverksatte læreplan*. Ifølge Goodlad (1979) har lærerens oppfattelse av læreplanen stor betydning for hvordan den blir iverksatt.

5.2.1 Fra tolkning til praksis

Vi opplever en dissonans mellom L3 og L4 sin oppfattelse av friluftsliv i læreplanen og iverksettelsen. Denne opplevelsen støttes av tidligere forskning som viser at det har vært et

stort gap mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen innen friluftsliv i kroppsøving (Holthe et al., 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016). Til tross for at friluftsliv har en betydelig posisjon i kroppsøvingsfaget i læreplanen, har det hatt lite plass i den gjennomførte undervisningen. Selv om læreplanutviklingen har gitt friluftslivet større plass i kroppsøvingsfaget, blir det unntaksvis omsatt til praksis (Abelsen & Leirhaug, 2017). I intervjuet oppfatter kroppsøvingslærerne at friluftsliv har stor plass i faget, og de trekker frem hvordan elevene skal lære å ta vare på seg selv og andre, og at de skal få kompetanse til å ta viktige beslutninger eller i det minste forstå hvorfor disse beslutningene må bli tatt av andre. Det blir også understreket hvordan elevene skal få drive med utforskende læring når det kommer til friluftslivsaktiviteter, og ikke bare drive med aktiviteter ute. I deres oppfattelse av læreplanen mener de at faget har blitt mer miljøbevisst og kan brukes til å utvikle elevenes holdninger til miljø- og klimasaken, samt at friluftslivet bidrar til å nedtone idretts- og konkurransepreget faget tidligere har hatt.

Ifølge Goodlad (1979) sin læreplanteori henger lærerens iverksettelse sammen med hvordan den blir oppfattet. Når det gjelder våre funn, viser det at noen av kroppsøvingslærerne oppfatter læreplanen på en måte og iverksetter den på en annen måte. Det kan være flere grunner til dette, blant annet lite tid til planlegging, økonomi, mangel på kompetanse og interesse. I vår analyse av intervjuene ser vi at L3 og L4 praktiserer lite friluftsliv utover å dra på leirskole. Utenom leirskolen praktiserer de en del orientering i undervisningen. Det kommer tydelig frem i følgende sitat fra L3: «For min del så er det ikke så veldig mye (friluftsliv) utover det vi gjør på leirskolen. Vi har jo noen utedager av og til. Og så har vi kart og kompass gjennom orientering». De praktiserer stjerneorientering for så å trappe opp til mer utfordrende orientering etter hvert, og argumenterer for at det først og fremst handler om å bli venn med kart og kompass. Som avslutning i 10. klasse arrangerte de et stort orienteringsløp og de forteller at det «var den beste avslutningen på skoleåret, fordi elevene var engasjerte og ga masse innsats». Undervisningen til L3 og L4 knyttet til friluftsliv er noe ensformig, da det virker som at friluftslivsundervisning utenom leirskolen kun består av orientering. De begrunner at orientering er en del av friluftslivet siden det kan knyttes til kompetansemålet som omhandler kart og å orientere seg i kjente og ukjente miljø. Ifølge Bryhn (2022) er orientering «en idrett hvor man til fots og ved hjelp av kart og kompass skal ta seg raskest mulig frem gjennom et terreng fra start til mål via flere kontrollposter», og det er tydelig at orientering er en idrettsaktivitet med et konkurransepreg. Friluftslivet handler om å finne glede i naturen, få naturopplevelser, koble av fra hverdagens stress og finne ro. Ved å legge

inn et konkurranseelement, som orientering, hvor målet er å komme først til mål, står en i fare for å miste hva friluftslivet handler om (Faarlund, 1973; Næss, 1976; Mikael, 2019). Det er mye læringspotensial i orientering der elevene lærer kart og kompass, og aktiviteten kan knyttes til minst et kompetansemål i læreplanen. Orienteringen foregår i nærområdet, noe som er positivt fordi elevene blir kjent med nærmiljøet og en kan utøve lavterskel friluftsliv. På en annen side må en være bevisst på hvordan man gjennomfører orientering. Ifølge Mikael (2019) kan aktiviteter som orientering være ødeleggende for friluftslivundervisningen, da et for stort fokus på aktiviteten, kan føre til at aktiviteten i seg selv blir formålet med læringen. Et slikt fokus kan fremme og forsterke et antroposentrisk natursyn. Å fremme et antroposentrisk syn hos elevene er ikke negativt i seg selv, men dette må ikke komme på bekostning av muligheter til å gi dem et økosentrisk natursyn.

Det kan også stilles spørsmål om hvor mye dybdelæring man oppnår hos elevene ved å gjøre seg ferdig med tre av fire kompetansemål allerede på 8. trinn. Leirskolen i seg selv har mange positive aspekter, og gir elevene en fin innføring i friluftsliv og alt det har å by på. Denne spesifikke leirskolen består av fire hele dager med både teori om trygg og sporløs ferdsel, snøskred, hvordan en skal kle seg, i tillegg til mange timer utendørsaktiviteter som utgjør en stor del målt opp imot kroppsøvningsfagets totale timeantall i løpet av et skoleår. Elevene får innføring i bål fyring, og får fyre sine egne bål de to siste dagene. Alle elevene får også tilbud om å sove en natt utendørs i løpet av leirskolen og får opplæring i å lese og bruke kart og kompass. Ser man på hva elevene gjør og lærer om på leirskolen, er det tydelig at de får gjennomført kompetansemålene knyttet til friluftsliv i læreplanen. Så kan man stille seg spørsmålet om en ukes leirskole vil påvirke elevenes forhold til friluftslivet i et livslangt perspektiv, som tross alt er hovedformålet med kompetansemålene faget. Som nevnt tidligere må man gjennomføre friluftsliv over tid for at elevene skal kunne få kompetanse og erfaring, sette pris på naturen og på sikt ha et ønske om å bevare naturen og på denne måten bli påvirket i en økosentrisk retning. På leirskolen eksponeres elevene for naturen over fire dager, noe som anses som en intensiv periode, men friluftslivet blir i liten grad gjentatt flere ganger i løpet av ungdomsskolen for disse elevene. Elevene kan lettere komme i en posisjon der de kan reflektere over egne og andres naturopplevelser når de driver med friluftsliv over lengre perioder (Næss, 1976). L3 og L4 trakk frem flere episoder fra leirskolen hvor elevene tydelig reflekterte over deres naturopplevelser. Noen av utsagnene elevene hadde var: «se hvor fint det er her, dette må vi huske, for når vi kommer hjem er det ikke like fint», «kan du ta bilde av meg, for her var det sykt fint, se hvor fin solnedgangen er i fjellet her». Elevene fikk også

utforske flere sider ved vinterfriluftslivet, de fikk gå på truger, ha ulike skileker og mange elever gikk på ski for første gang. L3 og L4 trekker frem det sosiale aspektet med leirskolen og friluftslivet, og da spesielt for elevene på 8. trinn som kommer fra ulike skoler. Gjennom denne uken på leirskolen oppnår elevene ifølge L3 og L4 store sosiale gevinster ved å bo og være sammen en hel skoleuke, noe som også støttes av forskning (Tordsson, 2010; Lyngstad & Sæther, 2021). For elevenes del vil det å delta i friluftslivet i skolen forsterke og teste samholdet i en gruppe på ulike måter. Det gir elevene gode muligheter til å utvikle forståelse for verdier om kameratskap, medvirkningsprosesser og demokratiprinsipper (Lyngstad & Sæther, 2021). Flere elever fikk også nye venner på tvers av klassene i løpet av uken på leirskolen, og man kan si at leirskolen har utelukkende positiv effekt på elevenes sosiale miljø.

5.2.2 Dybdelæring i praksis

Ser man leirskolen i lys av dybdelæring i LK20 har friluftslivet et stort uforløst potensial til å drive med dybdelæring i faget. Leirskolen egner seg godt som springbrett til å drive dybdelæring innen friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Grunnen til at det har et uforløst potensial er at det ikke blir praktisert mer friluftsliv videre etter leirskolen, utenom en del orientering. Kroppsøvingslærerne og skoleleder ser ut til å bruke leirskolen som hvilepute for å ikke drive mer friluftsliv i kroppsøving. Leirskolen danner et solid grunnlag for å bygge videre på friluftsliv i kroppsøvingstimen. Ved å drive med friluftsliv jevnlig etter leirskolen, kan lærerne og skolen gi elevene en dypere forståelse og sentrale tema og se sammenhenger både innenfor fag og mellom fag (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å drive dybdelæring må en ha et godt og kontinuerlig samarbeid med skoleledelsen for å kunne ivareta innholdet i læreplanen og faget. Dybdelæring henger også tett sammen med kjerneelementene i faget (Vinje & Skrede, 2019, s.16).

Som nevnt tidligere synes L3 og L4 at faget har blitt mer miljøbevisst og at friluftslivet kan brukes for å engasjere elevene i klima- og miljøsakene, og friluftslivet kan brukes til å påvirke elevene i en økosentrisk retning. Ser man på hvordan L3 og L4 praktiserer friluftsliv er det lite som tyder på at de får brukt potensialet friluftsliv har til å påvirke elevenes økosentriske natursyn. Ifølge forskning kan man ved å utøve friluftsliv jevnlig gi elevene erfaring og kompetanse til å drive med friluftsliv i et livslangt perspektiv. Noe som kan føre til at elevene ser på naturen som noe med egenverdi og dermed ønsker å verne om den (Lyngstad & Sæther, 2021).

5.2.3 Sikkerhet og sporløs ferdsel

En måte man kan få elevene til å bry seg om naturen er gjennom å undervise i sporløs ferdsel. L2 forteller at de jobber med kompetansemålet hver gang de er ute på tur, men også i friminuttene når det er aktuelt. L2 prøver å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan ta vare på naturen og områdene rundt seg og ikke bare kaster ting i fra seg. Ved å kontinuerlig sette fokus på sporløs ferdsel, både på tur, men også i friminuttene kan man påvirke elevens natursyn. Ved å lære elevene om sporløs ferdsel, vil det påvirke deres respekt for alt liv og for landskapet, som ifølge Næss (1976) er viktig for å drive et etisk og økologisk ansvarsbevisst friluftsliv.

Når det gjelder sikkerhet i friluftslivet, mener L1 at det er viktig å lære elevene om sikkerhet, der noen må læres å holdes tilbake, mens andre trenger å bli utfordret til å tøyegrensene. Dette stemmer overens med Colt-modellen til Priest (1989) som sier at for å ivareta sikkerheten til elevene må læreren innta ulike roller ut fra hvilke situasjoner en kommer opp i. Noen situasjoner krever en lærer som tar en abdikratisk rolle, som betyr at læreren gir fra seg ansvar og lar elevene få utforske selv. Mens andre situasjoner krever at lærere inntar en autokratisk rolle der læreren tar mer styring fordi situasjonen krever det. Jo bedre kompetanse læreren har, desto sjeldnere trenger læreren å innta den autokratiske rollen. Studien til Dahl et al. (2018), som sier noe om hvordan man må tilpasse friluftslivet ut fra elevenes kompetanse og ferdigheter for å kunne ivareta sikkerheten. Et eksempel på slik tilpasning kan være å bruke kano som transportmiddel for å utfordre elevene. En må da ha planlagt en rute hvor elevene som ikke har mulighet, av forskjellige grunner, kan gå i stedet for å padle.

Elevene til L3 og L4 får også undervisning i sporløs ferdsel og sikkerhet, men dette foregår primært på leirskolen. På leirskolen bestod undervisningen av både teoretiske og praktiske leksjoner. L3 poengterer at elevene er mest vant til å følge etter andre og det er flere ting de må bevisstgjøres på. Han trekker frem det å bruke refleks og hjelm som noe elevene må lære av skolen.

Når man arbeider med kompetansemålet om sporløs og trygg ferdsel og sikkerhet, kan man benytte seg av COLT-modellen (Vikene et al., 2016, s. 111). Denne modellen handler om hvor mye styring læreren tar i ulike situasjoner og hvor mye elevene selv får utforske. Jo mer elevene får utforske, desto større er læringspotensialet, men dette må ikke gå på bekostning av sikkerheten. I noen situasjoner bør læreren overstyre elevene for å ivareta deres sikkerhet.

Som nevnt i teoridelen og i drøftingsdelen under den oppfattede læreplanen har friluftsliv positive effekter på den psykiske helsen (Compton & Iso-Ahola, 1994; Norling, 2001, s. 4; Tordsson, 2010, s. 153). Kroppsøvlingslærerne oppfatter at læreplanen tar hensyn til nettopp dette i den seneste utformingen gjennom LK20. Til tross for dette er det ingenting i iverksettelsen av kompetansemålene innen friluftsliv der våre kroppsøvlingslærere fokuserer på psykisk helse. Noen kroppsøvlingslærere praktiserer kun konkurransedrevet orientering, og er ikke en effektiv måte å lære elevene om de forebyggende effektene friluftsliv kan ha for psykisk uhelse. Dette er et redskap en kan gi elevene slik at de kan ta vare på seg selv i perioder der livet føles tungt.

5.3 Hvilke faktorer opplever lærere som hemmer og fremmer friluftsliv i kroppsøving?

Rammefaktorer er forhold som begrenser og muliggjør undervisning og læring. Vi kommer til å drøfte våre funn opp mot de ulike kategoriene av rammefaktorer som skolen kan deles inn i, samt teori om skoleledelse. Imsen (2006) deler disse inn i de pedagogiske, administrative, ressursmessige, organisatoriske og elevenes forutsetninger.

De pedagogiske rammefaktorene har vi drøftet tidligere i oppgaven, de resterende fire rammefaktorene vil vi drøfte opp mot friluftslivsteori. I vår analyse av intervjuene kom vi frem til seks forskjellige rammefaktorer som kan påvirke friluftslivsundervisning i kroppsøving. Rammefaktoren vi kommer til å drøfte opp mot relevant teori er skolens beliggenhet, utstyr, lærerens betydning, timeplan, sikkerhet og vurdering.

5.3.1 Beliggenhet

Vi har valgt å se på skolens beliggenhet som en rammefaktor som kan begrense eller muliggjøre friluftslivsundervisning i kroppsøving og som faller inn under de ressursmessige rammefaktorene. Lyngsnes og Rismark (2017) skriver at ved å aktivt utnytte naturen i og rundt skolen kan man berike elevenes skolegang. Lokalmiljøet vil også påvirke hvilke muligheter læreren har til å utøve friluftsliv i kroppsøving.

Samtlige av lærerne vi intervjuet var enige i at skolens beliggenhet har innvirkning på hvor krevende det er å drive med friluftsliv i kroppsøving. Til tross for at de synes det kan være vanskelig å gjennomføre noen kompetansemål, sier flere lærere i intervjuet at selv om man bor i et urbant område, har man fortsatt gode muligheter til å drive med friluftsliv. De mener at det vil kreve mer planlegging og kreativitet fra lærerens side for å kunne utnytte

nærområdet. Våre funn kan indikere at lærere som jobber ved en urban skole, synes det er vanskeligere å gjennomføre en del av kompetansemålene og velger derfor å bruke de mindre, grønne områdene rundt skolen til orientering. Skolelederen vi intervjuet mener at en ikke bør trenge å dra langt fra skolen og nærområdet for å kunne gjennomføre kompetansemålene. Til tross for dette blir elevene sendt på leirskole som ligger 3 timers kjøring fra skolen. Alle kommuner må i løpet av grunnskolen tilby elevene leirskole eller annet tilsvarende tilbud med minst tre overnattingsdøgn (Opplæringslova, 2019, §13-7 b). Hvorvidt denne turen faller på ungdomskolen eller barneskolen å gjennomføre er avhengig av kommunale forskrifter. Selv om L3 og L4 sier at man må være kreativ og bruke de nærområdene man har rundt skolen for å gjennomføre friluftsliv, sier de at skolens beliggenhet ikke er en faktor som begrenser gjennomføringen av friluftsliv i kroppsøving. Men når vi har analysert L3 og L4 sin iverksettelse av læreplanen, ser man tydelig at skolens beliggenhet er en begrensende faktor. Det de gjennomfører av kompetansemålene utenom leirskolen, blir begrenset til orientering i nærområdet.

L1 og L2 verifiserer påstanden til L3 og L4 om at beliggenhet er en faktor som påvirker hvordan man kan utøve friluftsliv i området rundt skolen. Dette kommer til uttrykk gjennom deres takknemlighet for å ha mye og variert natur i nærområdet, som de mener gjør det lettere å drive med friluftsliv. Noe som kommer til uttrykk i følgende sitat fra L1: «Vi dro til et fjell bare litt utenfor nærområdet til skolen, her har elevene fått euforiske opplevelser for de har aldri vært på en slik tur før og det er på ungdomsskolen. Og dette er et område som ligger 7 km unna skolen, så er det fantastisk å se, og det å gå litt utenfor det normale og det de er vant til, og se hvilke opplevelser det kan gi». Her har da elevene syklet til destinasjonen, slått opp telt, overnattet ute og høstet naturopplevelser i nærområdet.

Ved å gjennomføre kompetansemålene innen friluftsliv i kroppsøving i nærområdet vil dette bygge opp under lavterskelprinsippene og vise elevene hvordan de kan få dette inn i deres livslange bevegelsesmønster. Dette kommer også frem fagets kjerneelementer som sier at elevene skal bruke nærområdet til å utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter. Det kan være mer ressurskrevende for skoler med urban beliggenhet å få til slike utflukter, noe som kan resultere i at man dropper visse kompetansemål og heller enklere aktiviteter som orientering i nærområdet. L1 og L2 antar at deres beliggenhet gjør det lettere å iverksette de aktuelle kompetansemålene, samtidig som det krever mindre ressurser i form av penger og ekstra personell og mindre planlegging.

5.3.2 Utstyr

Utstyr faller inn under *de ressursmessige rammefaktorene* (Imsen, 2006). Vi støtter oss til Næss (1976) og Faarlund (1973) sine tilnærminger til utstyr i friluftsliv som forteller at friluftsliv kan og bør utøves med minst mulig utstyr. Selv om dette er meninger som blir uttrykt av filosofer passer dette godt sammen med skolens gratisprinsipp. I Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18, (2015–2016)) står det at det norske friluftsliv kjennetegnes ved det enkle, og det skal være lav terskel for å komme seg ut og det kan foregå med lite eller ingen utstyr. I intervjuet ble det også understreket at man ikke trenger mye utstyr for å drive med friluftsliv og at naturen gir oss mye gratis. Ved å lære elevene at de kan dra nytte av naturen gjennom rekreasjon, trening, sanking osv. uten å anskaffe seg dyrt utstyr, er skolen med på å åpne en dør til livslang bevegelsesglede uten at økonomi skal være til hinder. Bærekraftig utvikling er en stor del av fokuset i læreplanen i kroppsøving. Det oppfordres til å bruke uteaktiviteter og naturferdsel som grunnlag for å gi elevene naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet. Ved å lære elevene om å ferdes i og nyte naturen med minst mulig utstyr vil dette kunne påvirke dem mot et økosentrisk natursyn (Næss, 1976). Til noen friluftaktiviteter trenger man grunnleggende friluftsutstyr, som kano for å padle. Alle lærerne vi intervjuet nevner Frilager som en god mulighet til å drive med gratis friluftsliv i skolen, samtidig som skolene deres har en del utstyr tilgjengelig. Ut fra våre analyser og funn ser ikke lærerne på utstyr som en rammefaktor som begrenser gjennomføringen av friluftsliv i kroppsøving. Hvordan en forholder seg til utstyr har derimot en betydning på hvilket natursyn en ønsker å fremme og hvorvidt en ser på naturen ut fra dens nytteverdi eller egenverdi.

5.3.3 Sikkerhet

Ifølge studien til Dahl et al. (2018) kan sikkerhet knyttes til *de administrative, de ressursmessige og de organisasjonsmessige rammefaktorene og elevenes forutsetning* (Imsen, 2006). Det kommer frem av studien at dagens unge er mer stillesittende og får i liten grad erfaring og kompetanse i friluftsliv fra hjemmet. Mangel på utstyr og ekstra lærere blir sett på som faktorer som påvirker sikkerheten. Noen lærere bruker ifølge Dahl et al. (2018) dette som en unnskyldning for å utelate de mer krevende og uerfarne elevene fra ekskursjoner for å ivareta sikkerheten. L1 forteller om en elev som hadde støttelærer i alle fag utenom kroppsøving, som hun mente var det faget eleven hadde størst behov for støtte. Mangel av ekstra personell vil ha stor konsekvens for hvordan en kan ivareta sikkerhet når en skal drive friluftsliv med en slik elev. Hvis kroppsøvingfaget har lav status hos skoleledere kan dette påvirke hvorvidt de får tildelt ekstra personell og dermed om en klarer å ivareta sikkerheten til

elevene. En konsekvens av dette kan være at en da velger å ikke dra på tur. Som flere av kroppsøvlingslærerne sier så er man avhengig av flere lærere for å kunne ivareta sikkerheten til elevene på større ekskursjoner og utflukter. Sikkerhet kan være en hindrende rammefaktor i gjennomføringen av kompetansemålene i friluftsliv, siden det ofte krever flere lærere enn annen kroppsøvlingsundervisning. Noe som støttes av Næsheim-Bjørkvik (2010) som skriver at friluftsliv er mer tidkrevende sammenlignet med innendørs kroppsøving. Når L1 skal ivareta og samtidig undervise i sikkerhet er hun bevisst på å differensiere. Hun mener at noen elever må utfordres til å bryte noen barrierer uten at det skal gå ut over sikkerheten. Mens andre elever må holdes tilbake for å kunne lære hvilke konsekvenser som kan oppstå ved å tøyne strikken for langt. For å kunne få til en slik tilnærming kan læreren benytte seg av Colt-modellen (Vikene et al., 2016, s. 111). Modellen forteller oss hvordan læreren kan ha en autokratisk eller abdikratisk lærerstil for å tilpasse og ivareta sikkerheten til elevene, samtidig som de får utfordre seg selv og få gode naturopplevelser. For å sikre nok lærere på ekskursjoner tilpasser L1 og L2 timeplanen sin for å kunne være med og dermed ivareta sikkerheten til elevene. De stiller opp for elevene sine uten å få ekstra betaling.

Våre funn indikerer at praksisen ved å ekskludere elever som mangler erfaring, utstyr eller på andre måter krever ekstra ressurser, ikke er utbredt blant kroppsøvlingslærere for å ivareta sikkerheten. Selv om våre funn ikke stemmer overens med funnene i studien til Dahl et al. (2018), er likevel at en slik praksis urovekkende. Hvis man ser på Tordssons seks punkter (2010, s. 212) som beskrevet i teoridelen, beskriver disse hvilke fordeler man kan oppnå på elevens sosiale dannings og inkludering ved å drive et inkluderende friluftsliv. Det er derfor selvmotsigende å bevisst ekskludere noen typer elever fra turer for å gjøre det lettere for lærerne å sørge for god sikkerhet. Dahl et al. (2018) henviser i sin forskning til en årlig snøhuletur som blir holdt på en av skolene. Flere av lærerne ser også på vinterfriluftslivet og snøhuleturer som prioriterte deler av undervisningen i friluftsliv. Hvis man må ekskludere flere elever fra å delta på en slik tur, kan turen virke i overkant ambisiøs å gjennomføre. Det står heller ingen plass i læreplanen at en må utføre snøhuleturer.

5.3.4 Lærerens betydning

Læreren som rammefaktor går inn under de *organisasjonsmessige rammefaktorene* (Imsen, 2006). Ifølge Lyngsnes & Rismark (2017) er læreren den viktigste rammefaktoren og lærerens kompetanse og erfaring har stor betydning for hvordan undervisningen blir, og hva elevene lærer. Denne teorien samsvarer med funnene våre, da samtlige lærere vi intervjuet var enige om at læreren er den største faktoren når det kommer til om det blir utøvd friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Både L1 og L2 mener at læreren må være interessert i friluftsliv og ha nok kunnskap om ulike friluftslivsaktiviteter. Noe som er i tråd med Grimeland (2016) om at lærerens faglige kompetanse har stor betydning for hvordan man gjennomfører friluftslivsdidaktikk i kroppsøving. Faarlund (1973) tilføyer at læreren trenger relevant kompetanse for at friluftslivet skal kunne drives med kvalitet og ikke bare være en rekreasjonsaktivitet. L2 presiserer at en må være bevisst på å fylle friluftslivsundervisningen med læring og ikke bare rekreasjon. Vi mener at hvorvidt en klarer å fylle friluftsliv i kroppsøving med meningsfulle aktiviteter som tilbyr læring hos elevene, er avhengig av lærerens kompetanse i hvordan en skal veilede i de forskjellige situasjonene. Faarlund (1973) støtter denne påstanden da han sier at veiledere trenger opplæring i hvordan en skal undervise i friluftsliv. Skolelederen vi intervjuet trekker også frem læreren og dens kompetanse som en vesentlig rammefaktor. Han løfter frem den formelle og uformelle kompetansen som sentral for lærerens evne til å se muligheter til å drive med friluftsliv. Han poengterer at det er store forskjeller hos kroppsøvningslærere når det kommer til slik kompetanse.

Friluftsliv foregår utendørs og skal gjennomføres til alle årstider i skolen. Vi mener det er viktig at elevene får utøve friluftsliv under alle værforhold, men noen forhold egner seg bedre til enkelte aktiviteter. L1 og L2 sier at flere friluftslivsaktiviteter er væravhengige og for å kunne gjennomføre enkelte aktiviteter, krever det at lærerne klarer å utnytte værforholdene på kort varsel. I Rogaland har vi begrenset med snø på vinteren, noe L1 og L2 er bevisste til å utnytte når det først kommer snø. Dette krever engasjement og impulsivitet hos lærerne. L2 forteller oss om hvordan lærernes evne til å samarbeide også har innvirkning på hvor mye friluftsliv en klarer å iverksette i undervisningen. Man er derfor avhengig av et godt samarbeid med andre lærere, og det vil være en faktor som kan begrense eller muliggjøre slike impulsive handlinger.

5.3.5 Timeplan

Timeplanen kan knyttes til de *administrative rammefaktorene* som handler om hvordan skoledagen organiseres. L1 og L2 snakker om skolens rigide oppsett med faste timeplaner

som utfordrende for å få gjennomført friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Det faste oppsettet gjør det vanskelig å drive med friluftsliv da dette ofte er avhengig av værforhold og som regel krever mer tid enn tradisjonell innendørs kroppsøving (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Vi anser det som viktig å sette av nok tid om gangen til å drive med friluftsliv da det vil være vanskelig å gi elevene mulighet til å utforske i eget tempo, samt finne en indre ro i en enkelttime. For å kunne dra på større utflukter krever det en omorganisering av skoledagen og det påvirker flere lærere og man trenger ofte mer enn en dobbelttime for å kunne organisere friluftslivsaktiviteter. I slike situasjoner er en avhengig av en skoleledelse som setter av nok penger, tid og ressurser til å gjennomføre disse utfluktene. Som L3 sier, må ledelsen vise litt vilje til å endre på timeplanen for å få til dette.

Våre funn indikerer at lærerne ser på skolens timeplan som en faktor som kan begrense gjennomføring av friluftsliv i kroppsøving. L1 og L2 bytter ofte timer seg imellom for å få til mer friluftsliv, mens L3 og L4 mener at det er ledelsen som må vise vilje til å endre på timeplanen. De mener man kan bruke friluftsliv mer tverrfaglig og ved å være engasjert og villig til å omorganisere timeplanen kan man få mer friluftsliv i skolen. Men det krever at lærerne er villig til å strekke seg og at skoleledelsen prioriterer faget og ser lærings- og danningspotensialet til friluftsliv.

5.3.6 Skoleledelse

Skoleledelse går inn under *de administrative rammefaktorene*, *de ressursmessige rammefaktorene* og *de organisasjonsmessige rammefaktorene*. Skoleledelsen bevilger penger til turer og utstyr, organiserer skolehverdagen og har ansvaret for å legge til rette for et godt profesjonsfellesskap. Vi kommer til å drøfte våre funn med bakgrunn i de nevnte rammefaktorene og Robinson, Lloyd & Rowe (2008) sine fem dimensjoner for skoleledelse.

Tidligere studier (Macdonald & Kirk, 1996; Mäkelä et al., 2014) viser at skoleledelsen har en direkte og indirekte påvirkning på kroppsøvningsfaget. Disse studiene viser også at fagets status står lavt blant skoleledere da de ikke ser på kroppsøving som et læringsfag. En kartleggingsstudie (Moen et al., 2015) viser at norske skoleledere i liten grad har god kjennskap til læreplanen i kroppsøving, noe som bygger opp under funnene i de ovennevnte studiene. L1 og L2 mener at fagets lave status hindrer det i å få de økonomiske rammene som

behøves for å oppfylle kompetansemålene i kroppsøvningsfaget. Disse økonomiske rammene handler om ekstra personell og transport. Statusen faget har blant skoleledelsen fører til at friluftslivsdelen spesielt blir nedprioritert, selv om friluftslivet utgjør en tredjedel av læreplanen. Nedprioriteringen av friluftslivet kan være en konsekvens av at skoleledelsen har liten kjennskap til innholdet i læreplanen eller ikke ser på faget som et læringsfag (Moen et al., 2015). Ser man til Robinson et al. (2018) sin fjerde dimensjon som omhandler lærernes læring og utvikling, sier den at skoleledelsen må legge til rette og delta i lærernes utviklingsarbeid. Hvis skoleledelsen er delaktig i et slikt fagsamarbeid, kan de få øynene opp for hvilket læringspotensial kroppsøving og friluftsliv har med tanke på dybdelæring og danning. Ser man til de tverrfaglige temaene er det tydelig at kroppsøvningsfaget kan bruke friluftsliv til å gjennomføre disse. Friluftsliv er som kjent en god måte å påvirke natursynet hos elevene (Lyngstad & Sæther, 2021; Næss, 1976; Quinn et al. 2016) og egner seg som et verktøy de kan bruke for å ta vare på sin egen psykiske (Compton & Iso-Ahola, 1994; Norling, 2001; Tordsson, 2010) og fysiske helse (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Ved at skoleledelsen og kroppsøvningslærere driver utviklingsarbeid sammen, kan dette bidra til en samlet forståelse over hvor effektivt friluftsliv kan adressere de tverrfaglige temaene. Ser man til Robinson et al. (2018) fem dimensjoner har et godt samarbeid mellom lærere og ledelse betydning for hvordan mulighetene til kroppsøvningsfaget blir utnyttet og iverksatt. Det er viktig å etablere planer for hvordan faget skal være og på skolen til L1 og L2 har skolen en fast overnattingstur for elevene på 9. trinn. Dette er noe som ledelsen har vært med på å planlegge og da viser ledelsen at de tar faget på alvor. Selv om L2 uttrykker at ledelsen ikke prioriterer faget i form av økonomiske ressurser, har de bevilget penger til overnattingsturen. De resterende friluftslivsaktivitetene på skolen virker som L1 og L2 står alene uten støtte fra ledelsen. De sier de må strekke seg langt for å gjennomføre noen av kompetansemålene i faget og ofte må dette gjøres på dugnad, uten ekstra betaling. Skolens nedprioritering av friluftslivet går på bekostning av lærernes planleggingstid og kontortid, som fører til at arbeidet må gjennomføres på kveldstid og i helger.

Ledelsen til L3 og L4 setter av mye ressurser til å gjennomføre leirskole. Dette er gjennom midler som skoleledelsen må søke om og deretter prioritere til best mulig bruk, og er ikke øremerkede penger for leirskole. Ifølge skolelederen vi intervjuet er penger til leirskolen noe skolen egentlig ikke har, men må finne rom for dette i det totale budsjettet. Det er verdt å nevne at denne leirskolen varer i ett døgn mer enn skolen er lovpålagt å arrangere for elevene. Denne prioriteringen taler for at ledelsen er villige til å bruke store summer for å sikre gode

naturopplevelser og gjennomføre kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Samtidig sier skolelederen at økonomi og kostnad er den største begrensingen for å utføre friluftsliv i kroppsøving, spesielt med tanke på overnatting og transport. Man kan stille spørsmål til om denne store summen som blir brukt over en fire dagers periode i første del av 8. trinn. Skolen har da brukt opp mye av budsjettet for friluftsliv. Dette kommer frem i skoleleders utsagn om at det er vanskelig å få til overnattingsturer siden overtidstillegget til lærerne har økt betraktelig. L4 sier at det blir praktisert lite friluftsliv utover leirskolen. Det kan være en konsekvens av kostnaden til leirskolen, og at det dermed ikke prioriteres mer penger til kroppsøving og friluftsliv. Så kan man undre seg over hvor mye kompetanse og utbytte elevene får av en skoleuke på leirskole, kontra det å drive jevnlig med friluftsliv. For at friluftslivet skal kunne nå sitt fulle lærings- og dannelsespotensiale bør det foregå gjennom dybdelæring og over tid. Dybdelæring er en sentral del av LK20, og krever at man jobber med et tema over tid og tverrfaglig. Det forutsetter et godt og kontinuerlig samarbeid mellom lærere og skoleledere. Ut fra dette kan man argumentere for at midlene burde blitt fordelt utover skolegangen, når man ser hvor lite friluftsliv lærerne faktisk utøver utover leirskolen. På en annen side sikrer denne leirskolen at samtlige kompetansemål innen friluftsliv i kroppsøving blir gjennomført. Abelsen et al. (2019) sier at flere kroppsøvingslærere underviser mindre enn fire timer pr år i friluftsliv (Abelsen et al., 2019, s. 43). Som L4 sier så utgjør de dagene elevene er på leirskole mange timer målt opp mot antall kroppsøvingstimer i løpet av et skoleår.

L1 mener de ikke får nok ressurser til å gjennomføre friluftsliv, spesielt med tanke på ekstra lærere og ressurser for å kunne gjennomføre ulike kompetansemål. Hun trekker frem kompetansemålet som handler om livredning utendørs og forteller at det krever mye tilrettelegging for å ivareta sikkerheten. Hun er avhengig av å ha med seg ekstra lærere for å gjennomføre, men ledelsen setter ikke av nok ressurser til å kunne ivareta dette kompetansemålet. For å gjennomføre livredning utendørs, benytter hun muligheten når hun har praksisstudenter fra universitetet. En skal ikke måtte være avhengig av praksisstudenter for å kunne gjennomføre kompetansemålene i læreplanen. Det er da viktig at ledelsen, ifølge Robinson et al. (2018), prioriterer ekstra lærere til å kunne gjennomføre disse kompetansemålene. Dette viser til feilprioritering fra skoleledelsen fordi livredning utendørs tross alt er noe av det viktigste elevene bør lære. Ut fra våre funn er økonomi og fordeling av ressurser den største hindringen for å kunne gjennomføre kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving.

5.3.7 Vurdering

Kompetansemålene skal sikre at elevene lærer relevant kunnskap og skolen skal stimulere elevene til bruk av naturen i fritiden. Elevens kompetanse skal også vurderes. L4 mener at kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving er vanskelig å vurdere. Han tenker da på hvordan man skal vurdere hvordan elevene utforsker. Videre mener han at vurderingspresset kan føre til at noen lærere nedprioriterer friluftsliv. Vurdering bør ikke sees på som en hindring for å gjennomføre friluftsliv, men heller vurdere friluftslivet i lys av innsatsbegrepet. Som Tordsson (2010) skriver kan for stort fokus på vurdering føre til at friluftslivet mister sitt spontane og uformelle preg. Det kan i verste fall føre til at nytteverdier kommer i fokus fremfor egenverdier. Friluftslivet gir gode muligheter for mestring siden man ofte oppsøker det enkle, som å lage mat på bål. Ved å gi elevene gode naturopplevelser og rom for personlig refleksjon man kan ta med videre i livet, bør settes foran instrumentaliserte aktiviteter i kroppsøving som kun skal vurderes ut fra grad av måloppnåelse og ferdigheter.

6.0 Oppsummering

I dette kapittelet oppsummeres drøftingen ved å gå gjennom forskningsspørsmålene som har blitt brukt for å besvare problemstillingen; *hvordan friluftsliv i kroppsøving praktiseres på skoler i Rogaland*. Oppsummeringen vil også se på implikasjoner for praksis knyttet til friluftsliv i kroppsøving.

Av det første forskningsspørsmålet *Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere læreplanen knyttet til friluftsliv i kroppsøving?* kommer det frem gjennom intervjuene at friluftsliv har en tydelig posisjon i kroppsøvingsfaget. Dette stemmer overens med at friluftsliv er nevnt i kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier, fagets kjerneelementer, de tverrfaglige temaene og fire av tretten kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er enighet om at det er åpne kompetansemål innen friluftsliv i kroppsøving som gir lærerne stor metodefrihet i hvordan de ønsker å undervise i disse. Det blir etterlyst en definisjon av friluftsliv da dette ikke kommer tydelig frem i læreplanen hvor begrepene friluftsliv, uteaktiviteter og naturferdsel blir brukt om hverandre. Funnene gjort i denne studien taler for at en tydeligere felles definisjon kunne sikre en bedre forståelse hos lærerne som kunne påvirket oppfattelsen deres om hva læreplanen ønsker å formidle. Psykisk helse og miljøutfordringene i samfunnet blir løftet frem som en av årsakene til at friluftsliv har fått stor plass i kroppsøvingsfaget. Lærerne som blir intervjuet mener at et mindre fokus på idrett og prestasjon og et større fokus på friluftslivsaktiviteter kan være positivt da det kan brukes til å finne ro og minske stress. Forskning taler for at friluftsliv er helsebringende (Compton & Iso-Ahola, 1994; Miljøverndepartementet, 2009; Norling, 2001) og virker positivt inn på den psykiske helsen (Norling, 2001; Tordsson, 2010). I helse- og aktivitetsrapporter (Bakken, 2022; UngKan-3, 2019) kommer det frem at flere ungdommer har utfordringer med den psykiske helsen og er i stadig mindre aktivitet ettersom de blir eldre. Friluftsliv kan være et svar på begge disse utfordringene. Friluftsliv kan også brukes i å skape et tettere forhold til naturen hos elevene. Både intervjuobjektene og friluftslivsteori (Faarlund, 1973; Næss, 1991) snakker om hvordan opphold i fjern eller nær natur kan føre til gode naturopplevelser og refleksjoner hos mennesker. Dette kan ifølge Næss (1976) og Thompson & Barton (1994) føre til et økosentrisk eller antroposentrisk forhold til naturen.

Det neste forskningsspørsmålet *Hvordan blir læreplanen knyttet til friluftsliv i kroppsøving iverksatt av kroppsøvingslærerne?* resulterte i sprikende funn hos lærerne vi

intervjuet i studien. Lærerne ved den rurale skolen gjennomførte kompetansemålene ved å være mye ute, fokusere sporløs ferdsel og på gode naturopplevelser i nærmiljøet, samt en overnattingstur på 9. trinn. Lærerne ved byskolen gjennomførte tre av fire kompetansemål i løpet av det første halvåret i 8. klasse gjennom en ukes leirskole. Etter dette var det nesten utelukkende orientering som var aktiviteten som representerte friluftslivsdelen av læreplanen. Orientering kan fremme et antroposentrisk syn der naturen blir sett på som en treningsarena og kun har en nytteverdi. Denne aktiviteten blir ansett som lite egnet innen friluftsliv (Mikaels, 2019). Det har også et konkurranse- og prestasjonspreg, noe lærerne som ble intervjuet uttrykte at skulle ha mindre plass i læreplanen. Skal en tilrettelegge for dybdelæring bør dette planlegges og gjennomføres innenfor tverrfaglige temaer over tid. Ved å holde en intensiv periode med friluftsliv over fire dager etterfulgt av 2,5 år med orientering som eneste friluftslivsarena, har man mistet en mulighet til å drive dybdelæring og potensielt danne elevene på et sosialt eller økosofisk plan (Lyngstad & Sæther, 2021).

Av forskningsspørsmålet *Hvilke rammefaktorer opplever lærere fremmer eller hemmer gjennomføringen av friluftslivsundervisning?* viser våre funn at skoleledelsens økonomiske prioriteringer er den største hindringen for gjennomføring av friluftsliv. Byskolen brukte i overkant av 800 000 kr på å sende elevene på leirskole med fire overnattingsdøgn hvorav tre er lovpålagt (Opplæringslova, 2019, §13-7 b). Leirskolens kostnad går dermed på bekostning av friluftslivsundervisning resten av skoleløpet for disse elevene. Lærerne ved denne skolen meddelte at mangel på ressurser gjennom ekstra personell hindret dem i å dra på utflukter, da dette var et spørsmål om sikkerhet. De ytret at dette måtte løses gjennom å jobbe gratis, noe de ikke ønsket å gjøre. Den rurale skolen snakket også om økonomi gjennom skoleledelse som den største hindringen. De løste dette problemet ved å jobbe ulønnet, samt utnytte seg av praksisstudenter, da de uttrykte at dette var den eneste måten de kunne gjennomføre kompetansemålene på. En praktisk implikasjon for å forbedre disse forholdene kan være å iverksette et utviklingsarbeid mellom kroppsøvlingslærere og skoleledelsen der en ser på friluftslivsarenaen som en potensiell effektiv tverrfaglig arena. Utstyr ble ikke sett på som en hindrende faktor, da begge skolene hadde gratisordninger med Frilager. Teori viser at friluftsliv, utøvd med minimalt utstyr, kan fremme et økosentrisk natursyn (Arne Næss, 1991; Nils Faarlund, 1973) samt viser elevene hvor lav terskelen kan være (Meld. St. 18, (2015–2016)). Dette bør en være bevisst på når en skal tilrettelegge som lærer. Timeplan kan også etter våre funn være en begrensende faktor. Her er det essensielt at lærerne er villige til å omorganisere dagen for å tilpasse for friluftsliv, som kan være avhengig av flere timer og

vær- og klimaforhold. Lærerne vi snakket med uttrykte det å arbeide tverrfaglig som en mulighet til å sette av flere timer til friluftsliv. Her bør en forsøke å formidle friluftslivs tverrfaglige potensial til kollegaer for å bidra til mer tid ute. Lærer som rammefaktor ble også nevnt som avgjørende i hvordan kompetansemålene ble utført. Skolelederen som ble intervjuet ytrer at den formelle og uformelle kompetansen spiller en vesentlig rolle i mulighetene en ser på å drive friluftsliv i nærområdet. Dette stemmer godt med forskning rundt lærer som rammefaktor (Lyngsnes & Rismark, 2017; Grimeland, 2016), men hvis sikkerheten ikke blir ivaretatt pga manglende ressurser i form av ekstra lærerpersonell er dette mindre relevant. Hvis en derimot har sikret disse nødvendige ressursene vil lærerens kompetanse i friluftslivsveiledning være avgjørende for elevenes utbytte. En kan med fordel ha en bevisst tilnærming til hvor autokratisk eller abdikratisk rolle en skal tre inn i ut ifra situasjonen ved å benytte seg av Colt-modellen (Priest, S., 1989). Beliggenhet blir også tatt frem som en faktor som spiller inn på hvor lav terskelen er for å benytte naturen i kroppsøving. Våre funn tyder på at skolen med mest tilgjengelig og variert natur var den som utførte mest friluftsliv i kroppsøving, og at det krever mer av lærerne hvis naturen er mindre tilgjengelig.

6.1 Kritiske tanker og videre forskning

Denne studien har ført til tanker om hvorvidt friluftsliv har for stor plass i læreplanen, da det tilsynelatende ikke blir viet nok tid og ressurser til friluftsliv i skolen. Det skal ikke være nødvendig for lærere å jobbe ulønnet for å gi elevene opplæringen de har krav på. Videre forskning bør derfor se på om kompetansemålene i friluftsliv stiller for store krav til skolen og lærere, og/eller om skolen har de nødvendige økonomiske ressursene til å utføre kompetansemålene læreplanen legger opp.

Våre funn indikerer at faget fortsatt har lav status og blir nedprioritert på noen skoler. Det settes ikke av nok tid til utviklingsarbeid mellom skoleledelsen og lærere til å kunne utnytte potentialet friluftsliv har på elevenes dannelse og læring, både i kroppsøving og tverrfaglig. Derfor trenger kroppsøvingslærere å fremsnakke faget blant ledelsen og kolleger for å vise hvilket potensial det har.

7.0 Litteraturliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K. Arnesen, T. & Leirhaug, P. (2019). *Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen?* Paper delivered at the conference Forskning i Friluft 2018 about 'Outdoor education in the Norwegian school of the future.
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA/OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2018). Folkehelse rapporten. Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. Hentet: 27.02.23 <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=&h=1>
- Beery, T.H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Education Research* 19 (1): 94–117. doi:10.1080/13504622.2012.688799.
- Breivik, G. (2021). 'Richness in Ends, Simplesness in Means!' on Arne Naess's Version of Deep Ecological Friluftsliv and Its Implications for Outdoor Activities, Sport, Ethics and Philosophy, 15:3, 417-434, DOI: 10.1080/17511321.2020.1789719
- Bryhn, R. (2022). *Orientering*. <https://snl.no/orientering> Hentet 20.05.2023.
- Callicott, J. B. (1984). Non-Anthropocentric Value Theory and Environmental Ethics. *American Philosophical Quarterly* (Oxford), 21(4), 299–309.
- Compton, D. (1994): *Leisure and Mental Health: Context and Issues*. I Compton & Iso-Ahola, (Ed): *Leisure & Mental Health, Family Development Resources, Inc.* UT, USA
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Dahl, L., Standal, Ø., F. & Moe, V., F., (2019) Norwegian teachers' safety strategies for *Friluftsliv* excursions: implications for inclusive education, *Journal of Adventure*

Education and Outdoor Learning, 19:3, 256-268, DOI:
10.1080/14729679.2018.1525415

Dahle, B. 2003. Norwegian 'friluftsliv' – Environmental education as a lifelong communal process. No.RMRS-P-27. USDA Forest Service.

Fasting, M.L. (2016). Det lekende friluftslivet. I: Horgen, A. , Fasting, M.L., Lundhaug, T. Magnussen, L.I. og Østrem, K. (red.) Ute! Pedagogiske, sosiologiske og historiske perspektiver på friluftsliv (s. 65-81). Fagbokforlaget. [Det lekende friluftslivet](#)

FNs klimapanel (IPCC) (2021, 9. august). FNs klimarapport: En alarm for menneskeheten <https://www.fn.no/nyheter/fns-klimarapport-en-alarm-for-menneskeheten>

Faarlund, N. 1973. *Friluftsliv – Hva, hvorfor, hvordan*. Kompendium Nr. 32. Utgave 1. Hemsedal: NIH. ISBN NR 82-502-0077-2. Hentet fra:
<http://www.naturliv.no/faarlund/friluftsliv.htm>

Gelter, H. (2000). *Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life*. Canadian Journal of Environmental Education.

Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Goodland, J. 1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York. McGraw-Hill Book Company.

Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), Ute! (s. 85-105). Bergen: Fagbokforlaget.

Gurholt, K. (1999). *"Det har bare vært naturlig": friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. <https://hdl.handle.net/11250/2720444>

Hiim, H. og Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art 13, 19 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1118>

I: Horgen, A. , Fasting, M.L., Lundhaug, T. Magnussen, L.I. og Østrem, K. (red.) Ute! Pedagogiske, sosiologiske og historiske perspektiver på friluftsliv (s. 65-81). Fagbokforlaget. [Det lekende friluftslivet](#)

Ibsen, H. (1991/1859). *Paa vidderne*. In Samlede verker, edited by H. Ibsen Vol. 2. Oslo: Den Norske Bokklubben: 479–83.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke -, utdannings -, og forskningsdepartementet (KUF). (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb>

Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD) (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug. <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=11>

Kirke- og undervisningsdepartementet (KUD). (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug. <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5>

Kortenkamp, V. K. & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261–272. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0205>

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for LK06*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i valgfaget natur, miljø og friluftsliv*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 14.05.2013. <https://data.udir.no/kl06/NMF1-01.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Kjerneelementer. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Tverrfaglige temaer. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kompetansemål og vurdering. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemal-og-vurdering/kv185>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Respekt for naturen og miljøbevissthet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kvale, Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingfaget? I A.Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (red.), *Ute!* (s. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes & Rismark. (2017). 3. utg. Didaktisk arbeid. Gyldendal Norsk Forlag. S. 89-92.
- Lyngstad, I. & Sæther, E. (2021) The concept of ‘friluftsliv literacy’ in relation to physical literacy in physical education pedagogies, *Sport, Education and Society*, 26:5, 514-526, DOI: 10.1080/13573322.2020.1762073
- Macdonald, D. & Kirk, D. (1996). Private lives, public lives: Surveillance, identity and self in the work of beginning physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1(1), 59–75. doi:10.1080/13573329 60010104
- Meld. St. 18, (2015–2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=4>
- Mikaels, J. (2019). Becoming-place: a rhizomatic exploration of friluftsliv in the Swedish school curriculum. *Curric Perspect* 39, 85–89. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00065-5>

- Miljøverndepartementet (2009). Naturopplevelse, friluftsliv og vår psykiske helse. Rapport fra det nordiske miljøprosjektet ”Friluftsliv og psykisk helse”.
<http://www.regjeringen.no/upload/MD/Vedlegg/Rapporter/T-1474.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H. Høyskolen i Innlandet (2018). Når ambisjon møter tradisjon. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøving sfaget i grunnskolen. (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 2, 2015).
http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/1/opprapp2_15online.pdf
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M. & Whipp, P. R. (2014). Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 234–244. doi:10.1080/02701367.2014.893052
- Norling, I. (2001). *Rekreation och psykisk hälsa*. Sektionen för vårdforskning, Sahlgrenska Universitetssjukhuset Göteborg.
https://www.vgregion.se/siteassets/ovriga_webbplatser/grona-rehab/dokument/litteratur/rekreation-och-psykisk-halsa.pdf
- Norsk folkemuseum. 1993. På vandring. En tur i friluftslivets historie.
<https://www.nb.no/items/b14bb6b4ae087f3871fae14cfef3790a?page=1>
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). En byrdefull ideologisk arv i kroppsøving sfaget? Paper til kurset ”Philosophy of science with ethics” ved Universitetet i Stavanger, Våren 2010.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2412726>
- Næss, A. (1973). *The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary*. *Inquiry*, 16:1-4, 95-100. DOI: [10.1080/00201747308601682](https://doi.org/10.1080/00201747308601682)
- Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil : utkast til en økosofi* (5. omarb. utg., p. 345). Universitetsforl.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. LOV-2022-06-17-68. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Priest, S. (1989). Conditional Outdoor Leadership Theory - Colt-modellen. <http://simonpriest.altervista.org/LM.html> Hentet 22.05.2023.
- Quinn, F., Castéra J., & Clément, P. (2016). *Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature*. Environmental Education Research, 22:6, 893-917, DOI: 10.1080/13504622.2015.1076767
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509
- Saxena, S., Van Ommeren, M., Tang, K. C., & Armstrong, T. P. (2005). Mental health benefits of physical activity. *Journal of Mental Health*, 14(5), 445–451. <https://doi.org/10.1080/09638230500270776>
- St. Meld. nr. 40 (1986—87) *Om friluftsliv*. Miljøverndepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=c&psid=DIVL483>
- St.meld. nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2000-2001-/id194963/?ch=1>
- Sæle, O., Hallås, B.O., & Aadland, E. (2019). *Et rettoperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid - et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn*. <http://hdl.handle.net/11250/2592740>
- Sæle, O., O. & Hallås, B., O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk forlag.
- Thompson, S. C. G. & Barton, M. A. (1994). *Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment*. Journal of Environmental Psychology, 14(2), 149–157. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80168-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80168-9)
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- UngKan-3 (2019) «Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)» Norges idrettshøyskole
https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-ogtrykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf
- Vikene, O. L., Vereide, V., Hallandvik, L. (2016) Veilederkompetanse i friluftsliv
- Vinje, E. E. & Skrede, S. (Red.) (2019) Fremtidens kroppsøvingslærer, Cappelen Damm Akademisk
- Waler, R. (2022, 6. april). Friluftsliv. Store norske leksikon. <https://snl.no/friluftsliv>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving praktiseres på skoler i Rogaland fra et lærerperspektiv. Studien vil også se på om det er forskjell på friluftslivsundervisning i kroppsøving på byskoler og skoler i mer rurale strøk. Rapporter og studier som vi har lest peker på at elevene vil ha mer friluftsliv og vi ser at friluftsliv har et uforløst potensial i kroppsøving. Vi velger å bruke begrepet friluftsliv siden det står eksplisitt i læreplanen og det er friluftsliv i kroppsøvingsundervisningen vi vil undersøke. Uteaktiviteter kan være så mangt, man kan spille fotball ute eller løpe, men det er ikke friluftsliv kun fordi det foregår ute (Moen et al. 2018). Naturferdsel er å oppholde seg i naturen og begrepet faller derfor inn under friluftsliv. Derfor vil vi med denne studien forhåpentligvis finne ulike praktiske implikasjoner som hemmer og fremmer friluftslivsundervisning i kroppsøvfaget og drøfte disse. Masteren skal også være praksis og profesjonsrettet og forhåpentligvis vil vi kunne ta med oss resultatene inn i vår undervisning.

Våre fire forskningsspørsmål er:

1. Hvordan oppfatter kroppsøvlingslærere kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving?
2. Hvordan blir kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving iverksatt av kroppsøvlingslærerne?
3. Hvilke faktorer opplever lærere fremmer eller hemmer gjennomføringen av friluftslivsundervisning?

Minner informanten om at den kan trekke seg når som helst, og at alle personopplysningene vil være anonyme og kun brukes til dette prosjektet. Når prosjektet er avsluttet vil dataene bli slettet.

Takker informanten for at den stiller opp.

- 1) Hvor lang erfaring har du som kroppsøvlingslærer i ungdomskolen?
- 2) Hvilket forhold har du til friluftsliv og naturen?

- a) Lærers erfaring, interesse og kompetanse innen friluftsliv (undervisning i skolens regi og/eller private turer/utflukter/utdanning)
 - b) Hva mener du er det viktigste elevene skal lære i/av friluftslivsundervisningen i kroppsøving?
- 3) Hvordan vil du definere begrepet friluftsliv?
 - 4) Hvordan mener du selv friluftsliv er definert i “Fagets relevans og sentrale verdier” og i kjerneelementene?
 - 5) Hvordan oppfatter og tolker du kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving?
 - a) utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, **friluftsliv**, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
 - b) forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å **orientere** seg i kjente og ukjente miljøer
 - c) gjennomføre **friluftslivsaktiviteter** til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre
 - d) vurdere risiko og sikkerhet ved ulike **uteaktiviteter**, og forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel
 - 6) Hvordan underviser du i kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving?
 - a) Foreligger det planer for friluftslivsundervisning i kroppsøving skoleåret 2022/2023?
 - i) (Tidspunkt, omfang og innhold/ fokus i undervisning/ fokus på kompetansemål).
 - b) Får friluftsliv stor nok plass i utførelsen av læreplanen?
 - 7) I hvilken grad tilrettelegger skoleledelsen for at du kan gi og vurdere elevenes kompetanse når det gjelder friluftsliv? (Utstyr, transport, timeplan)
 - 8) Hvis friluftsliv blir nedprioritert, hva er hovedgrunnene til denne nedprioriteringen?
 - 9) Hvis friluftsliv blir prioritert, hva er hovedgrunnene til denne prioriteringen?
 - 10) Opplever du noen forskjeller mellom LK06 vs. LK20?
 - a) LK 06: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne
 - orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på
 - praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten
 - planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute
 - b) Friluftslivets plass i kroppsøving.

- 11) Tilbyr skolen friluftsliv som valgfag?
- a) Hvordan påvirker dette undervisningen i kroppsøving?
- 12) Hva tror du er de to mest og to minst avgjørende grunnene til nedprioritering av friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget?
- Skolehverdagens rigide oppsett. (Faste timeplaner)
 - Antall undervisningstimer i faget
 - Skolens beliggenhet i forhold til å drive med naturferdsel
 - Skoleledelsens holdning til friluftslivsundervisning
 - Klima/værforhold
 - Kroppsøvingslærerens personlige kompetanse/ interesse innen friluftsliv
 - Sikkerhetsaspektet (risiko for skader eller ulykker)
 - Utstyr
 - Økonomi
- 13) Ser du andre utfordringer når det gjelder gjennomføring av friluftslivsundervisning i kroppsøving?
- Andre innspill som kan være nyttige for vårt prosjekt?
- 14) Har skolens beliggenhet betydning på praktisering av friluftsliv i kroppsøving?

Vedlegg 2: Intervjuguide skoleleder

- 1) Hvilket forhold har du til friluftsliv?
- 2) Er du vokst opp med friluftsliv?
- 3) Hvordan bruker du friluftsliv?
- 4) Hvordan vil du definere friluftsliv?
- 5) Hvilke rammefaktorer ser du på som mest gjeldende i lærerens utøvelse av friluftsliv?
- 6) Hva gjør skoleledelsen for å tilrettelegge for at elevene skal oppnå kompetansemålene i friluftsliv, kroppsøving?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet -

«Hvordan praktiserer kroppsøvlingslærere kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving i ungdomsskoler i Rogaland?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving praktiseres på skoler i Rogaland fra et lærerperspektiv. Studien vil også se på om det forskjell på friluftslivundervisning i kroppsøving på byskoler og skoler i mer rurale strøk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving praktiseres på skoler i Rogaland fra et lærerperspektiv. Studien vil også se på om det er forskjell på friluftslivundervisning i kroppsøving på byskoler og skoler i mer rurale strøk. Rapporter og studier som vi har lest peker på at elevene vil ha mer friluftsliv og vi ser at friluftsliv har et uforløst potensial i kroppsøving. Vi velger å bruke begrepet friluftsliv siden det står eksplisitt i læreplanen og det er friluftsliv i kroppsøvlingsundervisningen vi vil undersøke. Uteaktiviteter kan være som mangt, man kan spille fotball ute eller løpe, men det er ikke friluftsliv kun fordi det foregår ute (Moen et al. (2018). Naturferdsel er å oppholde seg i naturen og begrepet faller derfor inn under friluftsliv. Derfor vil vi med denne studien forhåpentligvis finne ulike praktiske implikasjoner som hemmer og fremmer friluftslivundervisning i kroppsøvlingsfaget og drøfte disse. Masteren skal også være praksis og profesjonsrettet og forhåpentligvis vil vi kunne ta med oss resultatene inn i vår undervisning.

Våre fire forskningsspørsmål er:

1. Hvordan oppfatter og tolker kroppsøvlingslærere kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving?

2. Hvordan blir kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving iverksatt av kroppsøvingslærerne?
3. Hvilke faktorer opplever lærere fremmer eller hemmer gjennomføringen av friluftslivsundervisning?
4. Er det forskjeller mellom byskole og skoler i rurale strøk?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi skal intervju 4-5 kroppsøvingslærere med på forskjellige skoler i Rogaland. Du blir spurt om å delta fordi vi tror du innehar nok erfaring og kompetanse til å besvare vårt forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta ca. 30-45 min. Spørsmålene vil omhandle friluftslivsundervisning i kroppsøving. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Navn og kontaktopplysninger vil vi erstatte med en kode som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven leveres, i starten av juni.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Stavanger ved Joachim Kielland Kaisen (joachim.k.kaisen@gmail.com) og Even Rege (even_rege@hotmail.com).

Veileder: Silje Eikanger Kvalø (silje.e.kvalo@uis.no)

Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn: personvernombud@uis.no Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Silje Eikanger Kvalø
(Forsker/veileder)

Joachim Kielland Kaisen & Even Rege
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan praktiserer kroppsøvingslærere kompetansemålene knyttet til friluftsliv i kroppsøving i ungdomsskoler i Rogaland?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Joachim Kielland Kaisen og Even Rege kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Beskrivelse av samskrivingsprosessen

Vancouver-kriteriene skal legges til grunn for hva som kan regnes for felles forfatterskap.

a) Begge parter må levere et substansielt bidrag til konsept eller idé eller innsamling av data eller analyse og fortolkning av data.

Vi har samarbeidet godt gjennom hele skriveprosessen. Begge har deltatt på samtlige intervju. Både transkriberingen, kodingsprosessen og analyse har vi gjort sammen.

b) Det kreves at begge har deltatt i utformingen av masteroppgaven og har levert en substansiell del av tekstmaterialet.

I arbeidet med å innhente relevant teori har vi jobbet litt hver for oss. Vi har stort sett vært sammen når vi har arbeidet med masteroppgaven.

c) Begge skal ha godkjent den versjonen som sendes inn for publisering.

Vi har gjennomgått hele oppgaven sammen og begge godkjenner versjonen som blir innsendt.