



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Idrettshøgskolen – Fakultet for idrett, reiseliv og sosialfag

## Friluftsliv i skolen

*En kvalitativ studie av elevers erfaringer med friluftsliv på idrettslinjen*

**Marthe Kristine Helle**

*Masteroppgave i Idrettsvitenskap IDR-3901*

*Mai 2017*







# Sammendrag

Denne oppgaven retter søkelyset mot friluftsliv i skolen og spesielt på idrettslinjen. Den tar for seg hvordan læreplanen i friluftsliv gjennomføres; hvilke pedagogiske arbeidsmetoder som anvendes og hvordan disse kan føre til læring for elevene.

Det teoretisk bakteppe for oppgaven er læreplanteori og læreplanens ulike sider i henhold til Goodlad (1979). Jeg tar også for meg et utvalg pedagogiske teorier og tilnærminger som kan være relevante for undervisning i friluftsliv: Learning by doing, experiential learning, sosiokulturelt læringsperspektiv og konfluent pedagogikk. Disse vil i slutten av oppgaven bli anvendt i drøftingen av problemstillingen.

For å finne svar på problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode. Empirien ble samlet inn gjennom feltarbeid. Det ble gjennomført et forprosjekt i Vg1 på idrettslinjen. Her var jeg med på en to-dagers vandretur hvor målet primært var å øve meg som forsker i felt. Deretter gjennomførte jeg selve hovedprosjektet som var en tre dagers kanotur med Vg3 på idrettslinjen. Her deltok jeg på lik linje med elevene, selv om mitt overordnede mål var å gjøre undersøkelser. Det ble benyttet to kvalitative metoder; observasjon og intervju. En middels-strukturert intervjuguide ble utformet på forhånd av turen, selv om det viktigste var å samtale med respondentene om situasjoner underveis. Jeg rekrutterte åtte respondenter til undersøkelsen min i tillegg til samtaler med lærerne som var med.

Mine funn viser at læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen gjennomføres i henhold til den formelle læreplanen og de intensjonene som ligger til grunn for læreplanen. Den læreplanen elevene erfarer i friluftsliv handler i tillegg til den faglige siden, i stor grad om sosialt samvær og fellesskap. Funnene mine viser også at progresjonen i kompetansemålene fra Vg1 til Vg3 i friluftsliv realiseres i den gjennomførte læreplanen.

De pedagogiske arbeidsmetodene som ble benyttet på turen, var pedagogiske tilnærminger som i stor grad aktivt involverer elevene; *learning by doing*, *erfaringsbasert læring* og et *sosiokulturelt læringsperspektiv*. De nevnte arbeidsmetodene ser ut til å fremme erfaringsbasert læring, og gir elevene eierskap til turen.



# Forord

Friluftsliv har helt siden jeg gikk på folkehøgskole vært en berikelse av tilværelsen og noe jeg er overbevist om gir meg bedre livskvalitet. Interessen for friluftsliv har ført til en bachelorgrad i friluftsliv og etter det, flere år på Svalbard hvor jeg har jobbet som naturguide og vært på utallige flotte turer både gjennom jobb og privat.

I mange år har jeg hatt lyst til å ta en mastergrad i idrett og friluftsliv. Nå er det snart gjort! Det er svært tilfredsstillende å heve kompetansen innenfor et felt jeg interesserer meg for. Jeg har fått betraktelig større innsikt- og oversikt gjennom disse to årene som masterstudent. Nå gleder jeg meg til å få omsatt min nyervervede kunnskap i praksis.

Jeg ønsker å takke professor Herbert Zoglowek for god veiledning med oppgaven, utallige gjennomlesninger og konstruktive tilbakemeldinger i løpet av masterprosessen.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke ledelse, elever og lærere på skolen jeg fikk lov å være med på tur. Selv om min agenda var å ta på meg forskerbrillene, fikk jeg flotte opplevelser og nye erfaringer innen friluftsliv jeg også. Det er virkelig gøy å se med egne øyne at ungdommer koser seg på tur!

Tusen takk til lillebror Simon for god hjelp med tabeller, figurer, oppsett og korrekturlesing.

Marthe Helle

Tromsø, mai 2017



## Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Disposisjon .....	2
2	Friluftsliv i skole og utdanning.....	5
2.1	Friluftsliv i skolen .....	5
2.2	Friluftsliv på idrettslinjen.....	8
3	Teori.....	11
3.1	Tidligere bidrag- og forskning innen friluftsliv.....	11
3.2	Læreplanteori.....	15
3.3	Læreplannivåer.....	16
3.4	Relevante læringsteorier .....	22
3.4.1	Learning by doing- erfaringsbasert læring .....	22
3.4.2	Experiential learning .....	25
3.4.3	Sosiokulturelt læringsperspektiv .....	27
3.4.4	Konfluent pedagogikk.....	29
4	Metode.....	31
4.1	Vitenskapsteoretisk posisjon .....	31
4.2	Forskning i felt; en kvalitativ tilnærming.....	32
4.2.1	Forprosjekt-2 dagers vandretur .....	33
4.2.2	Hovedprosjekt- 3 dagers kanotur .....	33
4.2.3	Deltagende observasjon .....	34
4.2.4	Intervjuguide.....	35
4.2.5	Utvalg og gjennomføring av intervjuene.....	36
4.2.6	I forbindelse med innsamling av data .....	37
4.3	Transkribering.....	38
4.4	Metode for analyse av intervjuer .....	38
5	Resultater.....	41
5.1	Motivasjon .....	41
5.2	Erfaring og læring.....	42
5.3	Pedagogisk tilnærming.....	46
5.4	Progresjon.....	49
5.5	Opplevelser.....	51
6	Drøfting.....	55
6.1	Hvordan blir læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen gjennomført? .....	55

6.2	Hvilke pedagogiske arbeidsmetoder benyttes og hvordan kan de føre til erfaring og læring? .....	59
7	Avslutning.....	65
7.1	Konklusjon.....	65
7.2	Videre forskning.....	66
	Kilder.....	67
	Vedlegg.....	



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som student i friluftsliv både på folkehøgskole og på høgskole, har jeg tenkt en del over de pedagogiske arbeidsmetodene som har blitt anvendt. Jeg har vært i student-situasjoner hvor vi har vært på gruppeturer alene og klart oss selv og situasjoner hvor læreren har veiledet oss underveis. Refleksjon over det vi har gjort og erfart har alltid vært viktig etter en tur.

Som ppu<sup>1</sup>-student og som kroppsøvlingslærer har jeg jobbet med kompetansemålene i friluftsliv i kroppsøvlingsfaget. Det var etterhvert interessant å oppdage at kompetansemålene i friluftsliv på idrettslinjen var vesentlig mer omfattende enn i kroppsøving, hvilket jeg har undret meg litt over. Dette har vekket nysgjerrigheten på hvorfor friluftsliv blir vektlagt i så ulik grad.

I læreplanen står det hvilken kompetanse elevene skal oppnå men ikke hvilke arbeidsmetoder som skal føre frem til kompetansen. Det er opp til lærerens vurderinger å bestemme hvilke pedagogiske arbeidsmetoder som er mest egnet for at elevene skal få et godt utbytte av undervisningen. Hva dette kan være er noe jeg ønsker å finne ut av gjennom denne oppgaven.

Forskning på friluftsliv i skolen er viktig for å kunne evaluere om den intensjonen utdanningsdirektoratet har med faget, i realiteten blir oppfylt. Hva kommer egentlig ut av friluftslivsundervisning? Hva sitter elevene igjen med? Det er også viktig med forskning som tar for seg hvordan man kan tilrettelegge undervisning i friluftsliv på en slik måte at det virker motiverende for elevene og kan stimulere til livslang deltakelse.

Jeg ønsket å forske på friluftsliv i videregående skole og måtte derfor avgjøre om jeg skulle gjøre empiri-innsamlingen i kroppsøvlingsfaget, som jeg hadde jobbet med og hadde kjennskap til, eller på idrettslinjen som var heller ukjent for meg. Jeg valgte idrettslinjen siden kompetansemålene i friluftsliv er tyngre vektlagt med blant annet overnattingsturer. Her så jeg en mulighet til å kunne være med på tur og forske i felt. I tillegg, som jeg vil komme nærmere tilbake til i kapittel 3, vet vi at friluftsliv i kroppsøvlingsfaget ikke alltid blir ivaretatt. Derfor så jeg det som interessant å finne ut av hvordan friluftslivsundervisning på idrettslinjen gjennomføres og blir ivaretatt. Elever på idrettslinjen kan også antas å ha lang erfaring i deltakelse i friluftslivsaktiviteter i skolen. Først gjennom grunnskolen hvor friluftsliv er en del

---

<sup>1</sup> Forkortelse for praktisk-pedagogisk utdanning.

av kompetansemålene i kroppsøving, samt friluftsliv i den generelle delen av læreplanen. Elevene som går Vg3<sup>2</sup> på idrettslinjen har også hatt friluftsliv i Vg1 og Vg2. Jeg antok at det ville være mulig å føre gode samtaler med disse elevene og at de var noenlunde reflekterte omkring sitt forhold til friluftsliv. Undersøkelsen tar som sagt for seg friluftsliv på idrettslinjen. Kroppsøvingfaget vil også omtales i oppgaven siden friluftsliv i skolen har sin opprinnelse i dette faget, og det er således naturlig å redegjøre for det, samt den generelle delen av læreplanen hvor friluftsliv også finnes.

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i temaet *friluftsliv i skolen* og refleksjonene mine innledningsvis, ønsker jeg å finne ut av hvordan læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen blir gjennomført. Jeg er også interessert i å få kunnskap om hvilke pedagogiske arbeidsmetoder som anvendes i friluftslivsundervisning og hvordan disse kan føre til læring for elevene.

Jeg har konkretisert problemstillingen i de to følgende punktene:

1. Hvordan blir læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen gjennomført?
2. Hvilke pedagogiske arbeidsmetoder benyttes i friluftslivsundervisning og hvordan kan disse føre til erfaring og læring for elevene?

Jeg vil presisere at selv om problemstillingen min tar utgangspunkt i friluftslivsundervisning på idrettslinjen, er intensjonen min at kunnskapen fra oppgaven om pedagogiske arbeidsmetoder, erfaring og læring i friluftsliv, også skal kunne relateres og anvendes i kroppsøvingfaget og i den generelle delen av læreplanen.

## 1.3 Disposisjon

Opgaven er bygd opp kronologisk slik at hvert kapittel har sin funksjon og skal lede frem til diskusjon av problemstillingen.

I det følgende kapittel to vil jeg gi en generell oversikt over hvordan friluftsliv har gått fra å være en ustrukturert aktivitet til å bli institusjonalisert og pedagogisert. Videre beskrives utviklingen av friluftsliv i læreplanene i kroppsøvingfaget og på idrettslinjen.

Kapittel tre er utformet som et teorikapittel. Her vil jeg starte med å gi en oversikt over kunnskap som allerede eksisterer innen feltet jeg jobber med. Deretter vil jeg redegjøre for

---

<sup>2</sup> Vg3 er en forkortelse for *Videregående 3.klasse*. Betegnelsen benyttes av Utdanningsdirektoratet og forkortelsen vil derfor bli benyttet videre i oppgaven. Det samme gjelder da for Vg1 og Vg2.

læreplanteori og læreplanens ulike nivåer. I siste del av teorikapittelet vil jeg gi en oversikt over relevante læringsteorier og beskrive disse nærmere.

I kapittel fire redegjør jeg for det metodiske opplegget. Turene jeg var med på og feltarbeidene jeg gjorde vil her nøyere bli beskrevet.

I kapittel fem presenterer jeg resultatene jeg har fått gjennom intervjuer og observasjoner. Til slutt vil jeg så diskutere resultatene mine i forhold til den teoretiske rammen.



## 2 Friluftsliv i skole og utdanning

Jeg vil i dette kapittelet starte med å gi en kort oversikt over hvordan friluftsliv har kommet inn i ulike utdanninger og deretter spesielt se på hvordan friluftsliv har kommet inn i læreplanene for grunnskolen og den videregående skole.

Fra å være noe spontant og ustrukturert, uten pedagogiske intensjoner, har friluftslivet gått gjennom en prosess hvor det har blitt institusjonalisert, organisert og pedagogisert. Bischoff (1997) sier at friluftsliv ble intellektualisert i stor grad fra 1970 tallet. Friluftsliv som aktivitetsområde og som eget emne kom etter hvert inn i læreplanene for grunnskolen, men også i andre skoleslag. Friluftsliv ble et høgskolefag og i 1968 begynte Norges Idrettshøgskole å utdanne studenter innen friluftslivsveiledning. Gurholt (2010) sier at friluftsliv som skole- og studiefag har bakgrunn i vår romantiske naturforståelse og et opprør mot autoritær formidlingspedagogikk. Friluftsliv ble også et fag på de stadig mer populære folkehøgskolene. Vågan Folkehøgskole i Lofoten var den første folkehøgskolen i landet som i starten av 1970 årene benyttet ordet *friluftsliv* i tilbudet sitt med *idrettslinje med friluftslivstilbud*. Friluftsliv var i starten en del av idrettstilbudet på folkehøgskolene men løsrev seg utover 70- tallet til å bli et selvstendig fagtilbud (Bischoff, 1997). I samme periode som folkehøgskolene med friluftsliv økte i omfang, ble det også oppsving i forskjellige kurs i friluftsliv gjennom ulike aktører. Den Norske Turistforening for eksempel, kom i 1960 årene på banen med å tilby kurs innen fjellsport og har i etterkant også intensivert sin kursvirksomhet innen friluftsliv (Turistforening, 2016).

### 2.1 Friluftsliv i skolen

I dagens skole og den aktuelle læreplanen er friluftsliv godt forankret. Det har ikke alltid vært slik selv om friluftsliv kom forholdsvis tidlig inn i norske normalplaner og mønsterplaner (Synnestvedt, 1994). Et blick i læreplanens og kroppsøvfingsfagets historie viser at aktiviteter i naturen ble beskrevet for nesten hundre år siden. Siden friluftsliv kommer inn i skolen gjennom kroppsøvfingsfaget er det naturlig å starte der.

Kroppsøvfingsfaget har hatt en plass i skolen siden 1848 og i begynnelsen til faget var kroppsøving forbeholdt gutter i byene og hadde et militært formål (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I Normalplanen av 1936 ble kroppsøvfingsfaget for første gang obligatorisk for alle elever, men frem til denne læreplanen kom ble det skilt mellom by og bygd, jenter og gutter, angående hvem som skulle ha kroppsøving og hvilken type kroppsøving det skulle være. På dette tidspunktet var allerede *aktiviteter i naturen* nevnt som

noe av det elevene skulle drive med i faget kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I Normalplanen for landfolkeskolen av 1922 og 1925 kommenterer Synnestvedt «Friluftsliv<sup>3</sup> ble et nytt tilfang til kroppsøvingsfaget og kan ved siden av lek og idrett, også sees som en del av skolens fysiske fostring. Det ble anbefalt å gjøre utflukter sommer og vinter» (Synnestvedt, 1994, s. 158). På dette tidspunktet var enda ikke selve ordet *friluftsliv* blitt et begrep i skolesammenheng selv om det eksisterte.<sup>4</sup>

I Normalplanen av 1922 beskrives det nettopp hvordan utfluktene i kroppsøvingsfaget burde foregå:

*Turene må planlegges av læreren. Hans oppgave er å åpne elevenes øyne for alt vakkert, slik at deres kjærlighet til naturen og landet utvikles. Læreren må videre være forberedt på å gi førstehjelp ved ulykkestilfeller. På skiturer skal elevene få trening i å gå etter kart og kompass. Bading må skje under ledelse av en pålitelig svømmer* (Synnestvedt, 1994, s. 132).

Her finner vi elementer som henger sammen med dannelsen av den norske nasjonalidentiteten og de nasjonalromantiske strømningene hvor nordmenn skulle være stolte av den storslagne norske naturen (Goksøyr, 1994). Frem til Normalplanen fra 1939 hadde man kun snakket om opplevelser i naturen. I denne læreplanen, ble ifølge Haslestad (2002) ordet *friluftsliv* for første gang nevnt i en læreplan. Det er imidlertid lenge kun anbefalinger om å drive med friluftsliv i skolen, men med Reform 94 ble friluftsliv et eget hovedområde i kroppsøving i videregående opplæring. I L97 får friluftsliv en helt klart tydeligere posisjon og klarere føringer i hele grunnskolen sine læreplaner (Haslestad, 2002). I de felles målene til kroppsøvingsfaget i grunnskolen i L97 heter det blant annet at:

*Elevene skal få naturopplevelser og praktisk erfaring og utvikle kunnskap om og forståelse for den plassen mennesket har i naturen (...) elevene skal få positive erfaringer med og kunnskap om ulike former for lek (...) friluftsliv og annen fysisk aktivitet som en del av kulturen og som et grunnlag for en fysisk aktiv livsstil* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 266).

---

<sup>3</sup> Riktig nok benytter Synnestvedt ordet *friluftsliv* selv om det ikke blir brukt i selve læreplanen på dette tidspunktet.

<sup>4</sup> Ordet *friluftsliv* fant man for første gang nedskrevet i diktet *På Vidderne* av Henrik Ibsen i 1863 (Ibsen, 2006).



Tabell 1 viser strukturen til kroppsøvningsfaget i L97. Denne læreplanen er den første hvor *friluftsliv* blir et eget hovedområde fra ungdomstrinnet. På mellom- og småtrinnet kan vi også finne friluftslivspregede aktiviteter som *ut i naturen* og *nærmiljø-natur*.

Tabell 1 Strukturen til faget kroppsøving i grunnskolen fra L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 265).

<b>Småskoletrinnet</b>	Sansemotorikk	Jeg og de andre	Lek-kultur	Nærmiljø-natur
<b>Mellomtrinnet</b>	Kroppsbevissthet og bevegelsesglede	Samarbeid og sosialt samvær	Idrett og dans	Ut i naturen
<b>Ungdomstrinnet</b>	Fysisk aktivitet og helse	Idrett	Dans	Friluftsliv

I Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), gjeldende læreplan og den første læreplanen som er felles fra 1.trinn og ut videregående opplæring, er friluftsliv et eget hovedområde i kroppsøvningsfaget allerede fra 5.trinn (tabell 2). På småtrinnet (1.-4. trinn) kan man også identifisere friluftslivspregede aktiviteter i kompetansemålene hvilket jeg senere kommer tilbake til.

Tabell 2 Hovedområdene til kroppsøvningsfaget fra 1.trinn- Vg3 i LK06<sup>5</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2006c)<sup>6</sup>.

Årssteg	Hovedområde		
1.–4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø		
5.–7.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8.–10.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil
Vg1–Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil

<sup>5</sup> Her, og videre når jeg refererer jeg til kroppsøving i Kunnskapsløftet 2006, vil læreplanen være gjeldende fra 01.08.2015 (Utdanningsdirektoratet, 2006i). Det har vært flere endringer i læreplanen til kroppsøving siden Kunnskapsløftet kom i 2006.

<sup>6</sup> Her, og videre i oppgaven hvor jeg henter figurer og direkte sitat fra Utdanningsdirektoratet, vil sidetall ikke fremgå i henvisningene, da dette hentes fra nettsiden til Udir hvor sidetall ikke fremgår. I kildelisten bakerst i oppgaven ligger det imidlertid lenker direkte til der det er hentet fra.

## 2.2 Friluftsliv på idrettslinjen

Studieretningen idrettsfag ble etablert i 1974 og innført som et 2-årig grunnkurs innenfor yrkesfag, med 50 % idrettsfag og 50 % allmenne fag (Kårhus, 2001, 2016). Innføringen av idrettsfag hadde en overordnet politisk målsetting hvor man ønsket å bryte ned de sosiale skillene mellom allmennfag og yrkesfag og dermed bidra til sosial utjevning i skolesystemet og samfunnet for øvrig (Kårhus, 2016). Man ønsket å gi elever som var generelt skoleleie og potensielle til å falle utenfor videregående opplæring, et utdanningstilbud basert på deres egne interesser. Kompetanse innen idrett og fysisk aktivitet var også noe samfunnet så på som viktig. I følge Kårhus ble det også argumentert for at det obligatoriske kroppsøvningsfaget ikke var tilstrekkelig i et moderne samfunn hvor man stadig fikk mer fritid, og følgelig et behov for å fylle denne tiden med aktivitet. Innføring av idrettsfag skulle derfor gi skolene enda større ansvar for å ivareta fysisk fostring og helse.

I oppstarten av idrettsfag var studieretningen innrettet mot yrkesfag og man ønsket eksempelvis å skape idrettsinstruktører til ulike idrettsorganisasjoner (Kårhus, 2001). Fra 1983 økte idrettslinjen betraktelig i popularitet siden det kom inn et tredje år i utdanningsløpet. Idrettsfag ble nå en allmennfaglig utdanning hvor elevene oppnådde studiekompetanse etter fullført skolegang i likhet med elever på studiespesialiserende utdanning.

Kårhus (2016) sier at friluftsliv, under ulike navn og omfang, har vært et fag på idrettslinjen siden 1976. Friluftsliv på idrettslinjen i LK06 er obligatorisk del av programfaget *aktivitetslære* som er strukturert i tre hovedområder (tabell 3).

Tabell 3. Strukturen til programfaget aktivitetslære på idrettsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006I).

Fag	Hovedområder		
Aktivitetslære 1	Idrettsaktiviteter	Basistrening	Friluftsliv
Aktivitetslære 2	Idrettsaktiviteter	Basistrening	Friluftsliv
Aktivitetslære 3	Idrettsaktiviteter	Basistrening	Friluftsliv

Friluftsliv er tyngre vektlagt på idrettslinjen enn i kroppsøvningsfaget hvilket vises gjennom omfang og dybden på kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2006f, 2006k) og som vil omtales nærmere i kapittel 3. I tillegg til friluftsliv som obligatorisk del av aktivitetslære, kan den enkelte idrettslinje også velge å tilby friluftsliv som selvstendig fag. Med LK06, ble det innført *valgfrie programfag*<sup>7</sup> på idrettslinjen hvor friluftsliv var et av disse. Da Vetrhus (2011) undersøkte hvor mange idrettslinjer som tilbød programfag i friluftsliv i 2011, fant han at det var 37 av 98 idrettslinjer på landsbasis som gjorde det, uten å grunnegi det forholdsvis lave tallet noe nærmere.

Vi ser av tabell 4 at friluftsliv som valgfritt programfag kun kan tilbys de to første årene på idrettslinjen. Kompetansemålene som er utformet innen hovedområdene er også noe mer spesifiserte enn de vi finner i friluftsliv i det obligatoriske faget aktivitetslære. Jeg kommer imidlertid ikke til å gå nærmere inn på friluftsliv som valgfritt programfag. Det er kun nevnt for å gi en helhetlig oversikt over hvilket friluftslivstilbud som finnes i skolen.

Tabell 4. Strukturen i det valgfrie programfaget friluftsliv på idrettslinjen (Utdanningsdirektoratet, 2006g).

Fag	Hovedområder		
Friluftsliv 1	Basisferdigheter	Naturkjennskap	Veiledning
Friluftsliv 2	Basisferdigheter	Naturkjennskap	Veiledning

I dette kapittelet ble det redegjort for hvordan friluftsliv gjennom de ulike læreplanene stadig har fått en tydeligere posisjon i skolen: Fra generelle beskrivelser og vage anbefalinger til eget emneområde. Med utviklingen av idrettslinjen har også friluftsliv fått en enda større plass i læreplanen enn hva det har i kroppsøvningsfaget.

---

<sup>7</sup> Valgfrie programfag er noe den enkelte videregående skole selv kan velge å tilby elevene sine og deltakelse er også valgfritt for elevene. I praksis vil dette være avhengig av interesse og kompetanse til ledelse og lærere, samt etterspørsel fra elevene.



## 3 Teori

Teorikapittelet er inndelt i tre deler. I den første delen, tidligere bidrag og forskning, vil jeg presentere og referere til arbeider som kan være relevante i forhold til mitt prosjekt. Det dreier seg om tidligere masteroppgaver og enkelte vitenskapelige arbeider og andre bidrag som tematiserer friluftsliv i fagdidaktisk sammenheng. Disse skal senere i oppgaven brukes til å vurdere og sammenligne mine funn i relevante kontekster.

Andre og tredje del av kapittelet redegjør for det teoretiske grunnlaget mitt forskningsarbeid baseres på; læreplanteori med fokus på de ulike læreplannivåene etter Goodlad (1979) og deretter uvalgte læringsteorier som kan anses som relevante i forhold til undervisning og læring i friluftsliv.

### 3.1 Tidligere bidrag- og forskning innen friluftsliv

Når man tar et overblikk på forskning som er gjort på friluftsliv i skolen, finner man at mye som er gjort innen emnet friluftsliv og skole er innenfor kroppsøvfingsfaget (Alme, 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016; Mikkelsen, 2013) og mindre innen friluftsliv på idrettsfaglig studieretning. Dette kan man tenke seg er fordi kroppsøvfingsfaget er gjennomgående i det tretten år lange studieløpet og har en vesentlig lengre historie enn det relativt unge idrettsfaget. Kårhus (2001, 2016) har skrevet en del om idrettslinjas utvikling uten å vektlegge friluftsliv i vesentlig grad. Det er imidlertid skrevet flere mastergrader om friluftsliv i skolen, hvorav to relevante oppgaver blir redegjort for under:

Masteroppgaven, *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll. En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaring med friluftsliv i kroppsøvfingsfaget* har Mikkelsen (2013) noe av det samme problemområdet som jeg har i min oppgave. Oppgaven tar for seg hvilke pedagogiske hensyn som bør vektlegges for at elever skal oppleve autonomi, eller eierskap til undervisning i friluftsliv. Et antall elever ble intervjuet på grunnlag av en gjennomført friluftslivstur. Turen ble planlagt og gjennomført av elevene selv, kun med støtte fra lærer. Resultatene til Mikkelsen indikerer at elevene som gjennomførte turen, opplevde større motivasjon og engasjement for friluftsliv på bakgrunn av at de fikk planlegge og gjennomføre turen selv. Elevene hadde fra før ikke like positive opplevelser med mer lærerstyrt undervisning i friluftsliv. Studien peker derfor også på at denne formen for pedagogisk tilnærming trolig kan føre til større deltakelse i friluftsliv i fremtiden for elevene.

I masteroppgaven *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen: Ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvlingslærarar og rektorar opplever og erfarer friluftsliv i kroppsøvlingsundervisninga*, har Alme (2013) hentet datagrunnlaget fra lærere og rektorer. Friluftsliv blir av respondentene sett på som noe positivt og de mener friluftsliv har en viktig plass i skolen. Likevel kommer det frem at undervisning i friluftsliv nedprioriteres av ulike grunner og at lærerne ofte opplever mangel på tid til gjennomføring av friluftsliv, eller de begrunner med lang avstand til naturområder. Flere av lærerne i undersøkelsen vurderte derimot egen kompetanse i friluftsliv som tilfredsstillende og brukte ikke dette som årsak for mangelfull undervisning.

Resultatene fra Alme (2013) sin masteravhandling er sammenfallende med Leirhaug og Arnesen (2016), *Friluftsliv-et hovedområde i kroppsøvlingsfaget?* Dette vitenskapelige arbeidet viser hvordan friluftsliv i kroppsøvlingsfaget i mange tilfeller uteblir helt eller delvis i vidaregående skole. Årsaken grunnngis av lærerne i stor grad med mangel på tid og mangel på tilgjengelige friluftsområder i nærheten av skolen. At undervisning i friluftsliv uteblir delvis eller helt, betyr at mange elever ikke får tilstrekkelig erfaring med friluftsliv til å oppnå de nasjonale kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget. Det kommer frem at noen av lærerne ikke tar undervisning i friluftsliv på alvor og oppfatter at de kan velge det bort til fordel for andre aktiviteter. Samtidig presiserer Leirhaug og Arnesen at undersøkelsen ikke kan generaliseres siden den kun tar for seg datamateriale ved 6 vidaregående skoler. På den andre siden kan det ved å lese resultatene til Alme og Leirhaug & Arnesen se ut til å være en tendens blant kroppsøvlingslærere at undervisning i friluftsliv ikke nødvendigvis blir fulgt opp. At undervisningen er avhengig av flere faktorer som tid, tilgjengelige områder og lærernes eget engasjement for at det i skal gjennomføres i tilstrekkelig grad.

Et annet relevant arbeid er *Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv*. Her setter Grimeland (2016) fokus på hvordan friluftsliv i skolen kan bidra til mer enn kun å jobbe med faglige kompetansemål. Han argumenterer for at friluftsliv er velegnet til å oppnå flere av målene fra den generelle delen av læreplanen som helhetlig læring, utvikling av sosial kompetanse og dannelselse. Det påpekes også at friluftsliv har mange iboende verdier og kvaliteter som ikke eksplisitt er knyttet til læreplanen: Undervisning i friluftsliv kan bidra til å utvikle engasjement for natur- og miljøvern hos elevene. I beste fall mener Grimeland at friluftsliv kan være med på å snu problematikken for elever som opplever mangel på mening i skolen og er potensielle til å droppe ut av vidaregående opplæring. Derfor påpeker han at høy faglighet



hos læreren er viktig for at friluftslivsundervisningen skal være bærekraftig, siden læreren spiller en nøkkelrolle i tilrettelegging av, og kvaliteten på undervisningen.

Arbeidet til Grimeland (2016) blir i så måte støttet av *Ludvigsen-utvalget* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utvalget har jobbet med å kartlegge hvilke behov elever trenger å få dekket gjennom fremtidens skole og har vært spesielt opptatt av at dybdeløring må fremmes i skolen. Utvalget har gitt sentrale fagpersoner ved Norges Idrettshøgskole (NIH) i oppdrag å begrunne relevansen av kroppsøvingfaget 30 år frem i tid. I begrunnelsen som ekspertutvalget Borgen, Gurholt og Engelsrud (2015) kommer med, trekker de spesielt frem to emner i kroppsøvingfaget som har stort potensiale for dybdeløring; lek og friluftsliv. Friluftsliv innbyr til å utvikle kompetanse som gjerne er mangelvare i dagens samfunn med mye stillesitting og oppmerksomhet mot digitale medier (Borgen m.fl., 2015). Ekspertutvalget peker videre på betydningen av å erfare gjennom sansene: Å bevege seg i utfordrende terreng i naturen og kjenne elementene som vind, kulde, snø og sol. Ved å være ute i naturen får barn og unge erfaring med å bruke hele kroppen, de får utforske og oppdage og lærer på et dypere nivå ved å *gjøre* noe istedenfor å *høre* om noe. Ekspertutvalget ser også på friluftsliv som velegnet til tverrfaglig samarbeid med andre fag. Det kan føre til en form for *dobbelt læring*: I tillegg til å lære ferdigheter i friluftsliv, kan elevene eksempelvis også lære om naturfag og miljøvern. Ekspertutvalget oppsummerer med at friluftsliv i skolen kan stimulere til dypere- og helhetlig læring, hvilket er det Ludvigsen-utvalget ønsker for elevene i fremtidens skole.

*Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd*, er et bidrag som tar utgangspunkt i pedagogisk teori. Her peker Gurholt (2010) på hvordan det eventyrlige man finner i friluftsliv kan fungere som dannelsesferd for barn og unge. Gurholt viser hvordan det eventyrlige man møter i naturen, er en form for pedagogikk i seg selv og legger vekt på at mennesker utvikles og formes gjennom kroppslige erfaringer i naturen. Friluftsliv mener hun er medvirkende til at det bildet en har av seg selv og verden endres eller utvides, og slik sett fører til personlig dannelse. Viktigheten av helhetlig sanseerfaring understrekes «Det er ved å gjøre, prøve og erfare selv og gjennom sanselig kroppslighet og handlekraftig fordypelse i såkalt fri natur- høye fjell, dype skoger og strømmende vann at mangfoldig naturkyndighet, ferdelsdyktighet og tiltro til egne evner kan erverves» (Gurholt, 2010, s. 182). Gurholt peker videre på at i naturen kan elevene utforske, mestre og oppdage evner de egentlig ikke vet de har og i naturen lærer man å stole på seg selv og sine egne erfaringer. Man får mulighet til å utfolde seg gjennom frihet men også innenfor trygge rammer. Ved å gi elevene ansvar får de en

følelse av å bli tatt på alvor. Friluftsliv, mener Gurholt, dekker barn og unges behov for å leve eventyrlig gjennom spennende erfaringer og opplevelser, samtidig som det gir kunnskap. Det kan være strevsom, men det gir også velvære. I friluftslivet mener hun en kan oppleve intense øyeblikk som kan gjenfortelles og gjenoppleves flere ganger, noe av det som gjør naturopplevelser spesielt verdifulle. Selv om Gurholt legger stor vekt på naturens iboende pedagogikk, mener hun ikke at pedagoger og lærere skal overflødiges: Man må heller benytte andre former enn autoritær pedagogikk hvor læreren går foran og viser vei. Gurholt foreslår derfor at lærerens rolle kan være i form av tilrettelegger og veileder ved utøvelse av friluftsliv i skolen.

Lærerens rolle i friluftsliv, og pedagogisk tilnærming i friluftsliv tar Tordsson (2006) opp i boka *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. Her tar han for seg *pedagogikk i friluftslivet og friluftsliv som pedagogikk*. Friluftslivspedagogikk beskriver Tordsson som «de grepene og arbeidsmåtene når vi skal lære enkeltferdigheter og særkunnskaper som kreves for å leve friluftsliv» (Tordsson, 2006, s. 9). Han stiller seg kritisk til instruksjonsmetoden som en pedagogisk praksis blant lærere. Ideelt sett bør lærerens oppgave være å skape gode forutsetninger for læring og «fremfor alt å ta vare på de mangfoldige erfaringsmuligheter som møtet med naturen byr på» (Tordsson, 2006, s. 10). Læreren kan instruere elevene i ferdigheter som eksempelvis padleteknikk, knuter, bål, kart og kompass. Selv om elevene tilegner seg disse detaljkunnskapene og enkeltferdighetene, vil ikke dette nødvendigvis føre til at elevene mestrer å gjøre det i krevende situasjoner i naturen. Skal elever padle en elv med stryk krever det erfaring gjennom gjentatte øvinger; skal eleven orientere seg til camp i dårlig vær, kreves det gjentatt erfaring med lignende situasjoner og skal elevene mestre å fyre bål i regnvær, kreves det at de har erfaring med å fyre bål i tørt vær. Tordsson legger som vi ser, vekt på at å oppnå læring og ferdigheter i friluftsliv, krever øvelse og at man lærer først og fremst gjennom erfaring.

Et spesielt fokus på opplevelser i friluftsliv i skolen har Zoglowek og Rolland (2007) i artikkelen *Friluftsliv- et emne med gode opplevelser?* I Læreplanverket fra 1997 har de registrert at det var et spesielt fokus på at elevene skulle få *gode opplevelser* innen fagfeltet idrett, kroppsøving og friluftsliv. I det nåværende læreplanverket LK06, er opplevelsesaspektet i fagplanen redusert, og man får istedenfor kompetansemål som elevene skal oppnå. I den generelle delen av læreplanen er imidlertid opplevelsesaspektet bevart. Det kan derfor tyde på at læreplanen mener naturen er spesielt godt egnet til å gi elevene

opplevelser. Zoglowek og Rolland påpeker at opplevelser er vel og bra, men at opplevelser må bearbeides dersom det skal føre til dypere læring og det er først når en opplevelse er bevisstgjort at det kan kalles en erfaring. For at opplevelser skal ha betydning i skolesammenheng, kreves det derfor grundig tilrettelegging og metodisk-refleksivt arbeid med undervisningen ifølge Zoglowek og Rolland.

Zoglowek og Rolland (2010) har også anvendt begrepet *førstehåndsopplevelser* i friluftslivssammenheng. I dette begrepet ligger det at man har direkte opplevelse med noe, istedenfor å lese om det i en bok, ser det på tv eller lignende. De mener at naturen er unik siden den gir gode muligheter for førstehåndsopplevelser. Likevel presiserer de at opplevelser må brukes som utgangspunkt for planlagt læring, og at det bør være enkelt å tilrettelegge undervisning i friluftsliv som gir elevene førstehåndsopplevelser.

I en oppsummering kan det pekes på at kompetansemålene i friluftsliv i kroppsøvningsfaget ikke alltid blir ivaretatt (Alme, 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016). Det kan også synes som at en elevinvolverende pedagogikk og en erfaringsbasert tilnærming til undervisningen er spesielt aktuelt i friluftsliv (Mikkelsen, 2013; Tordsson, 2006). Det kommer også frem at flere innen fagmiljøet i friluftsliv, mener at friluftsliv er egnet for læring på et dypere nivå og er et område som stimulerer til dannelse hos elevene (Borgen m.fl., 2015; Grimeland, 2016; Gurholt, 2010).

### 3.2 Læreplanteori

Videre i kapittelet redegjøres det for læreplanen og læreplanens ulike sider og nivåer: Her benyttes terminologi lansert av Goodlad (1979), amerikansk skole- og undervisningsforsker som har kommet med en rekke innovative ideer til skole og lærerutdanning.

En læreplan er et statlig styringsdokument som gjelder for samtlige offentlige skoler og som alle lærere må forholde seg til. Læreplanen skal sikre at opplæringen er av god kvalitet og at elever skal oppnå tilnærmet lik kompetanse i de aktuelle fagene som det undervises i. Den gjeldende læreplanen i dag er som nevnt LK06 som er felles for grunnskolen og den videregående opplæringen. I tillegg til den nasjonale læreplanen som bestemmes av de sentrale myndighetene, lages det *lokale læreplaner* som utarbeides av den enkelte skole. Imsen (2006) mener det er mest nærliggende å se på læreplaner som retningslinjer for hva som skal skje i skolen. Lærere kan oppfatte det som står i en læreplan ulikt og elevene har i tillegg en stor innvirkning på hva som faktisk skjer i klasserommet. Bak læreplanene ligger det mange ulike interesser. Noen av de viktigste formålene med skolens funksjon, er at den

skal forsyne samfunnet med nødvendig kompetanse slik at landet vil fungere godt i fremtiden (Imsen, 2006). I tillegg er det en viktig oppgave at skolen skal videreføre kulturarven vår til kommende generasjoner. Selv om det er utformet formelle læreplaner, er ikke alt som skjer i klasserommet planlagt, og dette kalles gjerne for den *skjulte* læreplanen (Engelsen, 1990). I undervisning som foregår i naturen, kan eksempelvis den skjulte læreplanen være spesielt aktuell siden mye skjer i naturen som man ikke kan planlegge på forhånd.

### 3.3 Læreplannivåer

Som nevnt vil Goodlad (1979) sin modell benyttes for å beskrive de ulike nivåene til læreplanen. For å gjøre det så konkret som mulig viser jeg samtidig hvordan friluftsliv kan finnes implementert på de ulike nivåene. Som redegjort for innledningsvis, ser jeg på friluftsliv i kroppsøvfingsfaget, friluftsliv i aktivitetslære på idrettslinjen og friluftsliv i den generelle delen av læreplanen.



Figur 1. De fem sidene ved læreplanen (Imsen, 2006, s. 195).

#### *Ideenes læreplan*

Det første læreplannivået i henhold til Goodlad (1979) er ideenes læreplan. På dette nivået er det mange ulike interesser som mener noe om hva som bør ligge til grunn for læreplanen (Imsen, 2006). Fagene det undervises i på skolen skal som sagt være det samfunnet ser på som viktig å ha ferdigheter og kunnskaper i. Ideene bak friluftsliv i den generelle delen av

læreplanen, er sammenfallende med nasjonsbyggingen og nasjonalromantikken hvor man var opptatt av å formidle alt det vakre og storslåtte i den norske naturen (Goksøyr, 1994). Det å videreføre denne natur- og kulturarven er derfor noe samfunnet ser på som spesielt viktig siden natur og friluftsliv er en stor del av den norske identiteten. Under *det miljøbevisste mennesket* fra den generelle delen av læreplanen, finner vi et avsnitt som handler om naturglede:

*Samtidig må opplæringa fremme gleden over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over linjer i landskap og veksling i årstider. Og ho bør gjære en ydmyk andsynes det uforklarlige, glad over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstrakte veier, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringa må legge vekt på sammenhengen mellom naturforståing og naturoppleving: kunnskapen om elementa og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjenninga av at vi er avhengige av andre arter, samkjensla med de og gleda over naturliv.*

(Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Elever og lærere vil kanskje ikke kjenne seg igjen i dette som en realitet i skolehverdagen siden avsnittet fremstår forholdsvis romantisert. Denne delen av læreplanen peker på danning og identitet som et viktig mål. Avsnittet er som resten av den generelle delen av læreplanen, gjeldende gjennom hele det 13 år lange studieløpet uavhengig av fag og hvilken studieretning man velger i videregående opplæring. Det er derfor ikke primært kroppsøvingsfaget eller idrettslinjen sin oppgave å gjennomføre den generelle delen av læreplanen.

Ideene som ligger til grunn for kroppsøvingsfaget hvor friluftsliv er en del, lyder slik:

*Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre. (Utdanningsdirektoratet, 2006h).*

Vi ser at ordet friluftsliv er nevnt kun én gang i formålet og at friluftsliv ideelt sett skal bidra til danning og identitetsskaping. Friluftsliv ses på som velegnet til å sanse og oppleve med hele kroppen og som en viktig arena for sosialt samvær.

Som jeg har vært inne på tidligere har friluftsliv en sterkere posisjon på idrettslinjen med flere og tydeligere progresjonsrettede kompetansemål. Formålet til læreplan i aktivitetslære på idrettslinjen som friluftsliv er en del av, viser følgende grunnleggende ideer til hvorfor friluftsliv er del av læreplanen:

*Tradisjonelle idretter, og nyere former for idrett og aktivitet, har blitt en sentral del av kulturen i Norge. Allsidig bruk av kroppen, enten gjennom målrettet trening eller mer spontan lek og fysisk utfoldelse, står sentralt i nasjonal idretts- og friluftslivstradisjoner. Arbeidet med idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv skal legge grunnlag for prestasjonsutvikling, allsidig praktisk dyktighet og funksjonell kroppsbruk, og gi muligheter til å utvikle skapende og kreative evner (...) Gjennom samarbeid og fellesskap skal friluftslivsaktiviteter gi opplevelser av, praktisk erfaring med og kunnskap om samspillet mellom mennesker og natur(...).*

(Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Her ser vi ordet friluftsliv er nevnt hele tre ganger. Å drive friluftsliv er velegnet for allsidig bruk av kroppen og for å utvikle kreative evner. Samarbeid og fellesskap er i tillegg viktige deler i friluftsliv. Det som også er en interessant observasjon er bruken av ordet *friluftslivstradisjoner*. Ifølge Odden (2008) har såkalte *tradisjonelle friluftslivsaktiviteter*, som enkle turer og høstingsaktiviteter, mistet rekruttering av ungdom de siste tiårene til fordel for nye og moderne friluftslivsaktiviteter. Læreplanen ønsker som vi ser, å bidra til å bevare tradisjonelle friluftslivsaktiviteter som del av den norske identiteten. Ved at ungdom får erfaring i å utøve slike aktiviteter i skolen, vil de derfor kunne inspireres til å fortsette med disse aktivitetene videre i livet.

#### *Den formelle læreplan*

Det neste nivået i henhold til Goodlad (1979) er *den formelle læreplanen*. Her finner vi det som offisielt blir vedtatt og som blant annet er de skriftlige kompetansemålene i læreplanen. I kroppsøvfaget for hele grunnskolen og den videregående skole finner vi formelle kompetansemål innen friluftsliv. Tabell 2, side 7 viser strukturen til kroppsøvfaget fra 1.trinn til Vg3. Fra 1.-4. trinn er ikke friluftsliv et eget hovedområde i kroppsøvfaget slik



det er fra 5.trinn, men vi kan likevel identifisere ulike kompetansemål som omhandler friluftsliv på småtrinnet:

*Bruke klær, utstyr og enkle bruksredskaper for å oppholde seg i naturen på en trygg og funksjonell måte (...) Samtale om regler som gjelder for opphold i naturen, og kunne praktisere sporlaus ferdsel (...) Ferdes trygt i, ved og på vatn og gjøre greie for farene, og tilkalle hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2006j).*

Fra 5.-7.trinn er friluftsliv et av to hovedområder i kroppsøvfingsfaget, hvor et av kompetansemålene er at elevene skal «planlegge og gjennomføre overnattingstur» (Utdanningsdirektoratet, 2006d). Fra 8.- 10.trinn er friluftsliv et av tre hovedområder i kroppsøvfingsfaget, hvor et av kompetansemålene er at elevene skal «orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre greie for andre måter å orientere seg på» (Utdanningsdirektoratet, 2006e).

Fra Vg1 til Vg2 er friluftsliv også et av tre hovedområder i kroppsøvfingsfaget (tabell 2, s.7) og det er formulert ett kompetansemål innen friluftsliv for hvert år slik vi ser under:

Etter Vg1

- Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring

Etter Vg2

- Bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv

Etter Vg3

- Planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på (Utdanningsdirektoratet, 2006k).

I artikkelen *Kunnskapsløft i friluftsliv?* kommenterer Gurholt (2005) en manglende progresjon i kompetansemålene til friluftsliv i kroppsøvfingsfaget. Hun peker på at målene er vage og gir for store individuelle tolkningsmuligheter for lærerne. Leirhaug & Arnesen (2016) kommenterer også at «på videregående trinn peker kompetansemålene mer mot valg av innhold enn progresjon» (Leirhaug & Arnesen, 2016, s. 135). Den manglende progresjonen ble forklart av utdanningsdirektoratet i en veiledning til læreplanen i 2008<sup>8</sup>, hvor det ble lagt

---

<sup>8</sup> Nettlenken til veiledningen eksisterer ikke lenger, men er gjengitt i Leirhaug og Arnesen (2016).

vekt på at friluftslivets egenart og verdien i seg selv, var viktigere enn nødvendigvis progresjon.

I aktivitetslære på idrettslinjen skal elevene oppnå følgende kompetansemål i friluftsliv

Etter Vg1

- praktisere enkle former for friluftsliv i nærmiljøet
- gjøre rede for lokale friluftslivstradisjoner
- planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i naturen
- utøve friluftsliv på en måte som er skånsom mot naturen
- vise evne til forpliktende samarbeid
- beskrive opplevelser i naturen

Etter Vg2

- praktisere friluftsliv til ulike årstider med rot i lokale tradisjoner
- planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i nytt naturmiljø
- praktisere førstehjelp og livreddende ferdigheter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider
- reflektere over opplevelser i naturen

Etter Vg3

- praktisere friluftsliv med rot i lokale og nasjonale tradisjoner
- planlegge, gjennomføre og vurdere sikker ferdsel med overnatting ute i ulike naturmiljøer og årstider
- gjøre rede for innholdet i en beredskapsplan i tilknytning til turer med overnatting (Utdanningsdirektoratet, 2006f).

Det er derfor tydelig å se at kompetansemålene i friluftsliv på idrettslinjen står sterkere enn i kroppsøvingsfaget: Det er formulert flere kompetansemål for hvert år i friluftsliv på idrettslinjen og vi ser en tydelig progresjon fra Vg1-Vg3. Eksempel på progresjon her er at elevene i Vg1 skal planlegge og gjennomføre tur med overnatting ute, og i Vg3 skal gjennomføre flere overnattingsturer til forskjellige årstider. Til sammenligning er flere av kompetansemålene i kroppsøvingsfaget og på idrettslinjen forholdsvis vide og det vil være

nødvendig å konkretisere dem i henhold til den enkelte lærers oppfattelse. Her er vi da over på det neste nivået av læreplanen.

### *Den oppfattede læreplan*

Den oppfattede læreplanen er ifølge Goodlad (1979) slik den blir tolket av ulike personer, og spesielt de som skal jobbe med læreplanen. Det er hvordan den enkelte skole oppfatter den nasjonale læreplanen og hvordan lærerne oppfatter de ulike kompetansemålene.

Som nevnt over, vil det måtte utarbeides lokale læreplaner i friluftsliv, siden det skal jobbes med lokale *friluftstradisjoner* i henhold til kompetansemålene. Ett av kompetansemålene etter Vg3 på idrettslinjen er som vist å *praktisere friluftsliv med rot i lokale og nasjonale tradisjoner*. Hva som skal tillegges dette kompetansemålet vil bli oppfattet ulik av den enkelte lærer. *Nasjonale tradisjoner* kan oppfattes på ulike måter. Noen lærere kan vektlegge høstingsaktiviteter som bærplukking, jakt og fiske. Andre vektlegger kanskje ulike former for tradisjonell ferdsel på ski. Den enkelte lærers interesser vil trolig også være av vesentlig betydning for den oppfattede læreplanen og hvilke aktiviteter læreren velger.

Læreplanen i friluftsliv i aktivitetslære beskriver at elevene skal overnatte ute i ulike naturmiljø og til ulike årstider. Her ligger det rom for ulik oppfattelse av hva man skal ilette *ulike naturmiljø*; om det skal være fjell, skog, vassdrag, kyst og hvilken kombinasjon av disse det eventuelt skal være. Her har skolens beliggenhet naturlig nok betydning og hvilke naturmiljøer skolen har tilgjengelig. Hvilke årstider man skal gjennomføre turene på legges også opp til av den enkelte skole. Læreplanen sier heller ikke noe om antallet turer, hvilket også må bestemmes på lokalt plan.

### *Den gjennomførte læreplanen*

Etter at læreren har oppfattet læreplanen, skal den gjennomføres. Den gjennomførte eller operasjonaliserte læreplanen er derfor det som foregår i undervisningen, og omfatter både det som er planlagt og det som ikke er planlagt i henhold til Goodlad (1979). Selv om læreren planlegger undervisningen, er det ikke nødvendigvis den gjennomførte læreplanen blir slik læreren planlegger (Engelsen, 1990). Friluftslivsundervisning kan være et godt eksempel på at man ikke kan planlegge alt. Naturen er dynamisk og uforutsette ting skjer. Gjennomføring av friluftslivsturer kan eksempelvis påvirkes av ulike faktorer som vær og føre, eventuelt dyreliv, og elevenes egne forutsetninger og innspill underveis.

### *Den erfarte læreplan*

Den siste siden av lærerplanen i henhold til Goodlad (1979) handler om hvordan elevene erfarer det som foregår i undervisningen og hva de faktisk lærer. Hvilken kunnskap sitter elevene igjen med? Har elevene fått en annen kunnskap enn det som står i læreplanen? Den erfarte læreplanen er ikke bare det som skjer på grunnlag av de overordnede kompetansemålene, men også det elevene lærer og erfarer gjennom den såkalte *skjulte læreplanen*, det som skjer i undervisningen uten at læreren har planlagt det (Engelsen, 1990). Det er også forskjell på hvordan elevene erfarer læreplanen. Elever vil ikke erfare den likt. Læreren erfarer også læreplanen og vil trolig ha en annen oppfattelse enn elevene. For læreren kan den *erfarte læreplanen* være et redskap til å evaluere egen undervisning (Imsen, 2006). På dette nivået av læreplanen er det også interessant å se *ideenes læreplan* i forhold til *den erfarte læreplan*. Hvordan er avstanden mellom det som var intensjonene til læreplanen og det som har blitt realisert i praksis?

### 3.4 Relevante læringsteorier

På grunnlag av egne erfaringer som elev på friluftslivstudier, deltaker på ulike friluftskurs og som lærer i kroppøving, hadde jeg en idé eller forestilling om hvilke pedagogiske arbeidsmåter som ville bli anvendt på turen jeg gjorde feltarbeidet på. Jeg antok at dette ville være elev-involverende arbeidsmetoder som *erfaringsbasert læring*, *learning by doing-* og *sosiale tilnærminger*. Gjennom bearbeiding av de pedagogiske teoriene fant jeg også enkelte andre arbeider som har satt teoriene i sammenheng med friluftsliv. Jeg vil videre redegjøre for ulike læringsteorier som er relevante for friluftslivsundervisning.

#### 3.4.1 Learning by doing- erfaringsbasert læring

Et velkjent pedagogisk slagord fra den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey (1859-1952) er *Learning by doing*. Mye av Deweys` filosofi dreide seg om å stille- og besvare pedagogiske spørsmål. Sentralt i hans virke var å sette skolen i et kritisk lys og sette fokus på hvordan barn og unge lærte (Dewey, 2008). Dewey ble en frontfigur for den progressive pedagogikken og fikk stor innflytelse på skolen både i sin tid og i nyere tid. Skolen på starten av 1900 tallet, var ifølge Dewey (Aasen, 2008), for autoritær og bokorientert og den bidro ikke til å gjøre elevene til selvstendige individer. Barn og unge har et spesielt behov for å finne ut av ting gjennom å være i aktivitet og samarbeide med andre. Å sitte ved pultene sine og høre på en lærer vil ikke tilfredsstillende aktivitetstrangen til elevene.

Dersom barn ikke får tilfredsstilt denne aktivitetstrangen mener Dewey at barn hemmes i utviklingen (Aasen, 2008).

*Learning by doing* kan oversettes til *å lære gjennom å gjøre*. Med dette menes at elever må gis mulighet til prøving og eksperimentering, men det betyr heller ikke at læreren kan stille seg på sidelinjen. Lærerens pedagogiske kvalifikasjoner er av stor betydning for elevenes læring, der lærerens oppgaver er å stimulere og legge til rette for elevenes læringsprosesser (Dewey, Hartman, & Lundgren, 1991). Dersom man skal *lære*, må man *gjøre noe*, men å *gjøre noe* er i seg selv ikke nok for å oppnå læring. I henhold til Dewey m.fl. (1991) må man i tillegg reflektere over det man har gjort for å oppnå læring, og for refleksjon er læreren viktig. Ifølge Dewey må prosessen med *å gjøre* og *reflektere* utføres flere ganger for å oppnå varig læring (Aasen, 2008). Dewey (2008) viser til små barn som er full av nysgjerrighet og har behov for å prøve ut alt det finner interessant; bite i ting, ta i ting, kaste og slippe ting. Gjennom repeterte utprøvinger og handling, vil barn til slutt lære seg hvordan ting fungerer.

Eksempelet over med hvordan barn lærer, er kjernen i hvordan Dewey (2008) mener vi alle lærer gjennom repeterte handlinger. Likevel er ikke det å reflektere over hva man har gjort i seg selv nok til å oppnå læring. Man må prøve ut refleksjonene med *ny handling* og disse handlingene bør være målrettet dersom man skal oppnå et høyere kunnskapsnivå enn man har hatt tidligere (Aasen, 2008). Selv om det høres ut som at man ganske enkelt *lærer gjennom å gjøre*, er det som vist, en sammensatt prosess som må til for at man virkelig skal oppnå varig læring.

Aktivitetspedagogikken som Dewey representerer gjennom *learning by doing*, har også hatt innvirkning på norske læreplaner. Steen (2004) sier at helt siden Normalplanen fra 1939 har norske læreplaner nedfelt mye av det som er Dewey`s tankegods og pedagogiske filosofi. Til tross for dette hevder Steen at det i praksis ikke har vært slik at man jobber etter prinsippet om *learning by doing* i skolen, selv om det kan se ut til å være et ideal. Grunnen til dette er at en slik arbeidsmåte hvor elevene skal eksperimentere og lære gjennom å gjøre er forholdsvis tidkrevende og ressurskrevende, og i en hektisk skolehverdag påpeker Steen at en slik arbeidsmåte ofte ikke vil være realistisk.

I fagmiljøet rundt friluftsliv og utdanning har *learning by doing* blitt satt i sammenheng med læring i naturen. Tordsson (2006) beskriver *learning by doing* som en pedagogisk arbeidsmåte spesielt godt egnet til undervisning i friluftsliv. Tordsson påpeker at i friluftsliv lærer en «i og av situasjonene» (Tordsson, 2006, s. 123). Som lærer må man oppsøke

situasjoner hvor elevene kan lære noe, hvor elevene må vurdere situasjoner og handle på egnet måte. Skal man eksempelvis gjennomføre en kanotur med elever i strykende vann, mener Tordsson det ikke er hensiktsmessig å lære elevene teoretisk padleteknikk på forhånd. Det mest hensiktsmessige er at elevene først blir introdusert for padleteknikk gjennom praksis. I selve padlesituasjonen kan elevene se hvordan læreren manøvrerer kanoen til sidene av elven. Etterpå kan elevene selv prøve seg frem med den aktuelle padleteknikken. Når elevene har prøvd det ut flere ganger og begynner å lære seg teknikken, kan man prøve å sette ord på det man har gjort og erfart. Læring ifølge Tordsson, foregår derfor som en vekselvirkning gjennom å se på en mer erfaren person og å gjøre erfaringer selv. Tordsson mener derfor at læring skjer i helhetlige situasjoner slik som når man utøver friluftsliv hvor «kropp, sanser følelsesliv, og tanke kan fungere integrert og helhetlig» (Tordsson, 2006, s. 138).

I boka *Experience and education* redegjør Dewey for *erfarings-begrepet* (Illeris, 1999). Dewey (2008) påpeker at man stort sett erfarer noe hele tiden, men fremhever at det ikke er alle erfaringer som er av like stor betydning, hvor «man må skille mellom de erfaringer, som oppdragelsesmessig er noe verdt og de, der ikke er det» (Dewey, 2008, s. 45).

Ifølge Dewey (Aasen, 2008) oppnår man erfaring gjennom en vekselvirkning med de aktive og de passive omgivelsene rundt seg og den som erfarer noe, må både påvirke og selv bli påvirket av noe eller noen. Ifølge Dewey er derfor ikke erfaring noe man kan oppnå ved en enkelthendelse; det er en prosess som skjer over tid. Erfaringer utgjør en kontinuerlig strøm hvor tidligere erfaringer legger grunnlag og er byggesteiner for seinere erfaringer. Dette er gjerne noe som skjer ubevisst eller automatisk hos den erfarende (Fink, 2008). Etersom man gjør noe flere og flere ganger, får man større erfaring og klarere det bedre. Dewey (2008) sier at en annen viktig måte å tilegne seg erfaring på er dersom man støter på utfordringer. I slike situasjoner må man *lete* etter lignende situasjoner fra tidligere tidspunkt eller man kan få hjelp fra andre som kan ha erfaring fra lignende situasjon. Etter hvert som man i fremtiden støter på de samme problemene eller utfordringene man har hatt før, vil man da ha en rekke hypoteser tilgjengelig for hvordan man kan løse problemene. Dewey forklarer at «enhver erfaring man har gjort seg, og enhver opplevelse man har hatt, forandrer en, og at denne forandring, enten vi ønsker det eller ikke, påvirker kvaliteten av de etterfølgende erfaringer» (Dewey, 2008, s. 47).

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896-1980) er i likhet med Dewey opptatt av erfaring som grunnlag for læring, men han er kanskje mest kjent for hvordan man organiserer kunnskap i skjema. Piaget mener at helt fra man er liten utvikler man sine egne skjema gjennom en adaptasjonsprosess. Denne prosessen består av assimilasjon og akkomodasjon (Piaget, 1973). Assimilasjon skjer når man utvider og legger til kunnskap i de skjemaene man allerede har, mens akkomodasjon skjer når man tilegner seg ny kunnskap og får nye skjema som man ikke har hatt fra før av (Wille & Svanberg, 2009). Piaget legger vekt på at både assimilasjon og akkomodasjon er viktig i læringsprosessen og det bør tilrettelegges for begge prosessene i undervisningen. Kun denne måten å lære på mener Piaget fører til operativ- eller varig kunnskap. Piaget er opptatt av å beskrive læring på de ulike stadiene i starten av livet og hvordan måten å tilegne seg læring endrer seg jo eldre man blir. Fra et barn blir født til det blir ungdom vil det gå gjennom ulike læringsfaser hvor man i de første leveårene lærer gjennom sansing og motorisk stimulering, og jo eldre man blir gjennom kognitiv refleksjon (Piaget, Inhelder, & Nyheim, 1974). Man har i starten av livet få skjemaer, men disse er i stadig utvikling og formerer seg. Piaget mener at man ikke lærer gjennom samspill med andre individer (Wille & Svanberg, 2009). Piaget har derfor blitt omtalt som en kognitiv konstruktivist og man har omtalt hans syn som individuell konstruktivisme siden han mener det er det enkelte individ som bygger sin egen kunnskap (Piaget & Bloch, 1972)

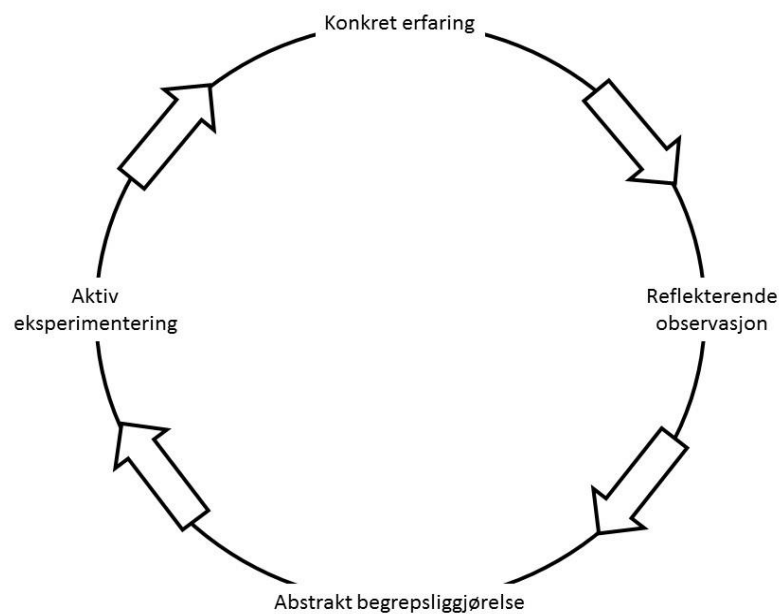
Erfaring står også i sentrum av teorien til den tysk-amerikanske psykologen Kurt Lewin (1890-1974). Han mener at læring hovedsakelig består av fire faser: Konkret erfaring, observasjon og refleksjon, dannelse av abstrakte begreper og teori, og til slutt; ny handling på grunnlag av utvidet erfaring (Kolb, 1984). Det Lewin fremhever som spesielt viktig er opplevelsen vi har *her og nå* som grunnlag for videre utprøving og testing. Tilbakemelding på det man gjør er derfor viktig for å oppnå læring.

### 3.4.2 Experiential learning

Med utgangspunkt i Dewey, Piaget og Lewin utviklet den amerikanske pedagogen David A. Kolb læringsteorien som han kaller *experiential learning* (figur 2, s.26). Teorien kan anses som en videreføring av Deweys tankegang om erfaringsbasert læring, men med enda mer fokus på de ulike sidene ved læringsprosessen. I boken *Experiential Learning-Experience as The Source of Learning and Development* (Kolb, 1984) kommer han med en noe utvidet forståelse og tilnærming til begrepet *experience*. Hovedtanken til Kolb er at all læring er opplevelses- og erfaringsbasert og han forkaster så å si alle de etablerte behavioristiske

læringsteoriene<sup>9</sup>. Man har gjerne en tendens til å definere læring gjennom resultater, men dette anser ikke Kolb som riktig. Resultatorienterte læringsprosesser kan i verste fall føre til en reproduksjon av kunnskap og at ikke noe blir til varig læring: Kolb (2000) mener derfor at all læring er gjenlæring. Når man går inn i en læringssituasjon vil man stort sett ha en ide om hva man skal lære, eller man har vært borte i lignende læringssituasjoner tidligere. *Spiralprinsippet* i skolen, hvor man på hvert trinn skal utvide kunnskapen om et gitt emne, er basert på en slik tenkning (Imsen, 2006).

For å lære noe må man ifølge Kolb ta i bruk evnene man har til «konkret opplevelse og erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsliggjørelse og aktiv eksperimentering» (Kolb, 2000, s. 57).



Figur 2 Kolb's læringssirkel (Kolb, 1984, s. 33).

Kolb (2000) mener det er to grunnleggende dimensjoner i en læringsprosess; den første som er den *konkrete opplevelsen og erfaringen* av en situasjon og den andre som er *reflekterende observasjon og aktiv eksperimentering*. Som lærende bør man derfor ideelt sett bevege seg mellom deltagelse i selve læringssituasjonen og reflektering over det man gjør. Dette betyr at man kan gjennomføre den første dimensjonen som er *konkret opplevelse/erfaring*, men som

---

<sup>9</sup> Behavioristenes syn på læring er at all læring må påføres den lærende utenfra. Man må unngå subjektive erfaringer og opplevelser fordi det ikke er kontrollerbart (Wille & Svanberg, 2009).



ikke vil resultere i videre læring dersom man ikke gjennomfører den andre dimensjonen som er *refleksjon* (Kolb, 1984).

Selv om de omtalte læringsteoriene ikke ble etablert med tanke på bruk i friluftslivsundervisning, har flere som jobber med friluftsliv i pedagogisk virksomhet, satt teoriene i sammenheng med undervisning i naturen: Vingdal og Hollekim (2001) mener at på grunn av det store mangfoldet i naturen er ulike former for friluftsliv særlig godt egnet for å jobbe med opplevelsesorientert og erfaringsbasert læring. Gjennom å være ute i naturen får man anvendt hele sanseapparatet, og sanseinntrykkene man får ute er vesentlig sterkere og flere enn de man får inne i klasserommet.

Zoglowek (2016) sier også at opphold i naturen er en velegnet måte å jobbe med opplevelsesorientert- og erfaringsbasert læring. I Norge har vi de fleste steder en unik nærhet til natur og muligheter for å anvende naturen til pedagogiske formål. Zoglowek påpeker at undervisning i friluftsliv gir foruten å arbeide med ferdigheter, mulighet til fysisk og kroppslig utvikling og i tillegg sosial, emosjonell og kognitiv utvikling. Zoglowek mener derfor at selve opplevelsen og erfaringen med å være i naturen ikke nødvendigvis fører til læring dersom den ikke bearbeides eller det har blitt lagt til rette for læringsprosesser.

### 3.4.3 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det kunnskapssynet som ligger til grunn for et sosiokulturelt læringsperspektiv er at læring skjer gjennom sosiale prosesser og at læring ikke er noe et individ kan tilegne seg på egenhånd (Wille & Svanberg, 2009). Noen av de grunnleggende tankene for utviklingen av det sosiokulturelle læringsperspektivet finner vi igjen hos Dewey som mener at vi lærer gjennom praktisk aktivitet. Det er likevel den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) som regnes som den viktigste personen for utvikling av det sosiokulturelle læringsperspektivet (Wille & Svanberg, 2009). Vygotsky m.fl. (1971, 1974) mener språket er spesielt viktig i læringsprosessen. I tillegg til språket er tankene viktig, hvor tankene og språket henger sammen og at disse ikke må betraktes som to isolerte komponenter i læringsprosessen (Vygotskij m.fl., 1974). Ved å bruke språket kan man i fellesskap kommunisere med hverandre, utvikle erfaringer og komme frem til felles løsninger på problemer. Løsningene kan så gjenkalles i tankene ved senere anledninger når lignende problemer oppstår. Vygotsky`s hovedtanke er at læringssituasjoner oppstår i sosiale sammenhenger for så å internaliseres i den enkelte i etterkant (Wille & Svanberg, 2009).

Vygotsky påpeker at læreren eller en annen mer kompetent person er spesielt viktig for elevers læring «Læreren, der arbeider med en elev over et emne, forklarer, fortæller, betydningen, spørger, retter og tvinger eleven til selv å forklare»<sup>10</sup> (Vygotskij m.fl., 1974, s. 297). Dette betyr at barnet arbeider sammen med læreren i innlæringsprosessen av et emne, og når så barnet skal jobbe videre med det samme på egenhånd uten lærerens hjelp vil det kunne hente frem igjen minnene fra hvordan det løste oppgaven sammen med læreren. Vygotsky sier at «når en elev løser en oppgave hjemme, etter at der i klassen er demonstrert en løsningsmodell, må vi hevde, at barnet blot fortsetter samarbeidssituasjonen, selv om læreren altså ikke står like opp og ned av eleven» (Vygotskij m.fl., 1974, s. 298).

På grunnlag av tankene sine om hvordan *en mer kompetent person* er en viktig medhjelper for barnet til å oppnå kunnskap, lanserte Vygotsky begrepet *den nærmeste utviklingssonen* eller *zone of proximal development* (Säljö & Moen, 2001).

Utviklingssonen har tre ulike nivå (figur 3) hvor det første er den kompetansen man allerede har. Med hjelp fra en mer kompetent person, kan så et individ nå opp til et høyere kompetansenivå. *Den nærmeste utviklingssonen* er derfor det området mellom nåværende kompetanse og den fremtidige kompetansen (Lloyd & Fernyhough, 1999). Vygotsky mener det derfor er viktig at man på skolen ikke jobber med noe man allerede kan, men heller noe man nesten kan (Wille & Svanberg, 2009). På denne måten vil man da stadig øke kompetansen sin slik at også grensene for utviklingssonen flyttes.



Figur 3 Den nærmeste utviklingssonen (Säljö & Moen, 2001, s. 125).

---

<sup>10</sup> Dette sitatet og neste sitat er hentet fra en dansk bok. Det gjengis derfor på dansk språk.

#### 3.4.4 Konfluent pedagogikk

Konfluent pedagogikk bygger på erfaringsbasert læring, men legger særlig vekt på prinsippet *å lære er å oppdage* (Grendstad & Sandven, 1986). Pedagogikken benytter seg av begrepet *erfaringslæring*, et prinsipp for læring hvor oppdagelse er sentralt. Læring i den konfluente pedagogikken, er derfor en subjektiv prosess. Utenforstående som læreren, kan ikke påføre den lærende kunnskap, det kan eleven kun oppnå selv ved å oppdage, ifølge Grendstad og Sandven (1986). Lærerens oppgave er derimot å tilrettelegge for læring. Tanken med konfluent pedagogikk er at ulike prosesser i undervisningen skal flyte sammen til samme mål. Konfluent pedagogikk beskrives videre som en undervisningsmetode hvor «følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter i lærings- og undervisningsprosessen er integrerte» (Grendstad & Sandven, 1986, s. 234). Menneskesynet pedagogikken bygger på er at alle mennesker er unike og har iboende potensialer. Etter hvert som elevene modnes vil de frigjøre store ressurser dersom de får tilstrekkelig hjelp gjennom veiledning og undervisning. Dette er i så måte sammenfallende med Vygotsky's *nærmeste utviklingszone* (figur 3). Den konfluente pedagogikken er videre opptatt av at det man lærer på skolen også skal kunne relateres til livet utenfor skolen. Derfor er det spesielt viktig at det man lærer om i undervisning må oppleves meningsfullt for elevene (Grendstad & Sandven, 1986).



## 4 Metode

Metodekapittelet starter med en redegjørelse for min vitenskapsteoretiske posisjon. Jeg vil deretter beskrive valg av metode og den metodiske fremgangsmåten, det vil si en nøyere beskrivelse av feltarbeidene jeg gjennomførte i forbindelse med innsamling av empirien. Metodekapittelet avsluttes så med en beskrivelse av hvordan transkripsjonen er utført og metoden jeg brukte for å analysere empirien jeg samlet inn.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Jeg vil plassere meg innenfor det hermeneutiske- og fenomenologiske vitenskapsparadigmet. For meg er dette en naturlig tilnærming til kunnskapsfeltet mitt fordi jeg ønsker å forstå fenomener innen friluftsliv på grunnlag av respondentenes perspektiv og beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle ønsker jeg å forstå fenomenet friluftsliv når det blir brukt i en pedagogisk sammenheng. Jeg anser derfor deltakende observasjon som en god og fruktbar måte å komme nærmere elevene og for å kunne forstå dem. Gjennom den hermeneutiske tilnærmingen vil jeg i likhet med Thagaard (2009) etterstrebe å fortolke elevenes handlinger og å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende.

I mitt forskningsarbeid studerer jeg mennesker, hvordan de interagerer med hverandre og hvordan de reflekterer over egen situasjon. Forskningsmessig fører dette gjerne til en form for dobbel hermeneutikk siden jeg som forsker fortolker en virkelighet som i første omgang er tolket av de jeg studerer (Giddens, 1976). Jeg er derfor bevisst på at den kunnskapen jeg utvikler kan påvirkes av personlige vurderinger og den forkunnskapen og forforståelsen jeg har til det jeg studerer (Thurèn, 2009). Idealet innen mye forskning er gjerne repliserbarhet<sup>11</sup> slik at forskningsresultatet skal bli tilnærmet likt uavhengig av hvem som gjennomfører den samme undersøkelsen. Innen hermeneutisk forskning vil man trolig ikke kunne etterstrebe en fullstendig repliserbarhet, siden man har å gjøre med relasjoner mellom mennesker som er unike og tenker og mener ulikt. Likevel vil jeg utfra min vitenskapelige posisjon, anta at det er mulig å komme frem til en felles forståelse når man som forsker beskriver og forklarer sitt forskningsopplegg. Som jeg avslutningsvis vil komme nærmere inn på, vil det i hermeneutisk

---

<sup>11</sup> Repliserbarhet er når en annen forsker gjennomfører et identisk forskningsopplegg og kommer frem til samme resultat (Jacobsen, 2000). Idealet er at det ikke blir styrt av hvem som gjennomfører forskningen.

og kvalitativ vitenskapelig forskning, generelt sett være vanskelig å generalisere funn fordi man ikke har mulighet til å undersøke et stort nok utvalg.

## 4.2 Forskning i felt; en kvalitativ tilnærming

Det er problemstillingen til prosjektet mitt som har indikert den metodisk tilnærming jeg har benyttet meg av for å samle inn empiri. Problemstillingen min krever en metode som går i dybden og får frem nyanserte data. Ved å gjøre et feltarbeid og tilnærme meg problemstillingen min gjennom ulike metodiske innfallsvinkler får jeg frem flere nyanser i datamaterialet. Jacobsen (2000) sier at metode triangulering, det å benytte seg av ulike metodiske tilnærminger til å samle inn data, kan antas å øke dataenes gyldighet og troverdighet. Thagaard (2009) og Fangen (2010) sier også at når man gjennomfører feltarbeid, er det relativt vanlig å kombinere deltagende observasjon og intervju. Ved å gjennomføre intervjuene i felt er også konteksten autentisk og jeg kunne derfor anta å få gode og valide svar. Respondentene ville også ha opplevelsene friskt i minnet. Dersom jeg skulle intervjuet elevene etter turen, ville gjerne flere av opplevelsene bli glemt og det ville muligens ikke gitt et like detaljert intervjumateriale som det jeg fikk gjennom å intervjuer i felt.

Et naturlig valg av undersøkelsesdesign for meg var et *intensivt design* (Jacobsen, 2000) hvor jeg ønsket å gå i dybden og få frem så mange nyanser som mulig. Konkret betydde det at jeg ville se med egne øyne, og høre elevenes egne beskrivelser av hvordan de opplevde friluftslivsturen. Jeg hadde ikke mulighet til å intervjuer alle elevene i klassen da det ville blitt for ressurskrevende å analysere et så omfattende intervjumateriale. Jeg kunne heller ikke velge ut for få elever siden det var nødvendig med en viss tyngde på empirien, samt viktigheten av å sammenligne respondentenes meninger og utsagn.

Jeg var oppmerksom på at kvalitativ metode som å forske i felt, ville innebære nær kontakt mellom meg som forsker og de jeg forsket på. Jeg var derfor bevisst på at jeg ikke skulle gi noen som helst føringer for mine holdninger eller påvirke elevene på noen som helst måte.

Feltarbeidet ble gjennomført ved en videregående skole i Norge som ligger i umiddelbar nærhet til gode friluftsområder med mulighet til å drive aktiviteter som eksempelvis fjell- og skogsturer, høstingsaktiviteter og kanopadling. Klassene jeg fikk mulighet til å være med på tur var Vg1 og Vg3 på idrettslinjen. I Vg1 gjennomførte jeg et forprosjekt og i Vg3 gjennomførte jeg hovedprosjektet.

#### 4.2.1 Forprosjekt-2 dagers vandretur

Widerberg (2001) tar for seg relevansen av et forprosjekt i forkant av selve hovedprosjektet. For min del var dette relevant siden det å skulle ut i felt og forske var helt nytt for meg, og ved å gjennomføre et forprosjekt kunne jeg gjøre meg verdifulle erfaringer med hvordan å opptre som forsker i felt og hvordan gjennomføre intervjuer. Forprosjektet ble gjennomført på en 2-dagers vandretur med Vg1 på idrettslinjen. På forhånd presenterte jeg prosjektet mitt for klassen og forklarte hvorfor jeg skulle være med og hva jeg ønsket å finne ut av, uten å gå så mye dypere inn på detaljene. Jeg fortalte også at jeg ønsket å snakke med noen av elevene underveis og at jeg kom til å ta samtalene opp på lydbånd. Jeg forklarte at det var frivillig og dersom noen jeg spurte ikke ønsket, så var det helt greit.

I tillegg til at det skulle være et forprosjekt, så jeg også muligheten for at jeg kunne få verdifullt materiale på denne turen som jeg kunne benytte meg av. Det som var relevant å se på i forhold til problemstillingen min, var hvordan kompetansemålene ble realisert og hvilke pedagogiske arbeidsmetoder som ble benyttet. I tillegg ville jeg også kunne danne meg et inntrykk av progresjonen på friluftslivsaktivitetene ved å delta på tur med Vg1 og i neste omgang med Vg3 på idrettslinjen. På turen ønsket jeg som sagt å teste ut intervjueteknikken min og valgte å intervju fire elever. Tidsbruk per respondent var noe kortere enn det som ble brukt på hovedprosjektet. Tanken med intervjuene var heller ikke at de i utgangspunktet skulle anvendes som empiri, men være en øvelse på å intervju.

#### 4.2.2 Hovedprosjekt- 3 dagers kanotur

Feltarbeidet startet med at jeg introduserte meg selv med utdanning og bakgrunn for klassen jeg skulle på tur med. Jeg gav også en kort redegjørelse for forskningsfeltet mitt og hva jeg ønsket å finne ut av gjennom prosjektet. Jeg informerte om at jeg ønsket å intervju noen av elevene underveis og at jeg da ville benytte båndopptaker så jeg slapp å notere så mye.

Informasjonen jeg gav, gjorde jeg i henhold til Fangen (2010) som påpeker betydningen av at forskeren ønsker å oppnå tillit til seg selv og prosjektet sitt. Jeg prøvde også å gi inntrykk av at jeg ønsket å være med i gruppen på lik linje med elevene og være med på det de gjorde.

Før turen fikk jeg være med å observere noe av planleggingen som ble gjort, hvor elevene uten lærerens innblanding delte seg inn i kanomakkere og teltlag. Læreren viste på kart hvor ruta skulle gå og elevene så noen filmsnutter som omhandlet redning av kantret kano. Elevene gjennomførte året før en lignende kanotur og hadde derfor noe erfaring med padleteknikk og

pakking av bagasje i kano. Jeg gav beskjed om at jeg ønsket å bruke eget telt og ha med egen mat, men at jeg ellers ville være med på de aktivitetene som elevene gjorde.

Selve kanoturen startet med rolig padling på elv. Etter dette fulgte et krevende parti hvor elevene måtte transportere kanoene om lag to kilometer gjennom skog og myr til et vann hvor vi skulle fortsette padlingen. Kanomakkerne måtte selv finne ut hvordan de ønsket å transportere kanoene og oppgaven ble løst på ulike måter; noen valgte å *line*<sup>12</sup> kanoene oppover elvestrykene, mens andre bar eller trakk kanoene og utstyr gjennom terrenget. Etter en lang og krevende dag kom vi på kvelden frem til leir hvor elevene slo opp telt, lagde mat og fyrte bål.

Den andre dagen startet med at elevene fikk valget mellom å fiske eller gå på fjelltur. Her så jeg mitt snitt til å være igjen i leiren og intervjuet noen av de som ble igjen for å fiske. Senere på dagen brøt vi leir og tok oss samme vei tilbake og nedover strykene vi hadde forsert dagen i forveien. Her måtte elevene løse utfordringen med å ta seg nedover elven og strykene; noen valgte å bære både kano og bagasje rundt strykene, mens andre valgte å kun bære bagasjen og linet kanoene nedover de vanskeligste partiene i elven. Noen av elevene valgte å padle enkelte mindre stryk, hvor resultatet ble at flere kanoer gikk rundt. Da vi kom fram til leir var det kveld og mørkt, flere av elevene var våte og utstyr var vått. Noen av elevene sov derfor rundt bålet om natten som følge av våte soveposer. Den siste dagen av turen gjenstod lining av kanoene ned et mindre stryk, etterfulgt av en kort kanopadling, og busstur tilbake til skolen.

#### 4.2.3 Deltagende observasjon

Å skulle ut i felt og forske var nytt for meg. På forhånd av feltarbeidet var det nødvendig å tenke gjennom hvordan min rolle på turen skulle være. Å gjennomføre deltakende- og åpen observasjon så jeg på som naturlig og nødvendig for å få kontakt med elevene og dermed tilgang til feltet. «Forskeren søker å oppnå en innsikt i sosiale situasjoner ved å delta i deltakernes aktiviteter, utvikle kontakter og snakke med deltakerne i felten for å få en tilbakemelding på den forståelse hun eller han utvikler underveis» (Thagaard, 2009, s. 69).

Det å få kontakt med deltagerne gjennom uformell småprat opplevde jeg som viktig. Dette gav en følelse av at jeg gjorde min tilstedeværelse mindre høytidelig og at jeg fremstilte meg selv som en vanlig person. Jeg signaliserte at jeg ikke ønsket å bli sett på som en forsker men

---

<sup>12</sup> Teknikk for transport av kano hvor man går langs elvebredden med tau bundet til kanoen og trekker den over vanskelige passasjer.



som medlem av gruppa. Jeg opplevde derfor at denne uformelle tonen gav meg tillitt blant elevene og tilgang til å rekruttere respondenter.

Samtidig som man gjennomfører deltakende observasjon, skal man i utgangspunktet være bevisst på å ha en viss distanse til feltet for å opprettholde evnen til kritisk perspektiv på det man undersøker (Fangen, 2010; Thagaard, 2009). I praksis viste det seg vanskelig og unaturlig å trekke seg unna gruppen da det var mye som skjedde hele tiden. Jeg følte heller ikke det var naturlig å trekke opp notatblokken mens jeg var deltagende i miljøet siden dette kunne minne elevene på at de ble observert og bidra til at de endret adferd. Noe jeg ikke ønsket. Det var derfor viktig at jeg prøvde å legge meg på minnet det som ble sagt og gjort underveis. Det som var viktig å observere var samhandlingen mellom elevene, hvordan elevene så ut til å trives på turen, og hvor selvgående de så ut til å være. Notatene til observasjonene ble derfor i hovedsak gjort i teltet på kvelden eller morgenen da jeg hadde litt tid for meg selv.

Selv om jeg på den ene siden følte meg godt inkludert i gruppen, er jeg enig med Thagaard (2009) i at min rolle som forsker representerte en form for distanse til gruppen siden jeg hadde et annet perspektiv på turen enn det elevene hadde. Jeg kom inn som en fremmed person som skulle være på tur med en sammensveiset klasse i tre dager. Det ville trolig vært en fordel å bli kjent med elevene på forhånd for å opparbeide tillitt til klassen. Dette hadde jeg imidlertid ikke ressursmessige muligheter til og måtte derfor gjøre det beste ut av feltarbeidet i løpet av den tiden jeg hadde.

På den andre siden skulle jeg forske i et miljø hvor jeg kjente de kulturelle kodene og jeg hadde forholdsvis god kompetanse på aktivitetene vi skulle ha. Jeg var vant til å være på tur med ulike grupper som jeg i varierende grad kjente, både gjennom studier og jobb. Slik sett var det å reise på tur med en klasse jeg ikke kjente, noe jeg opplevde problemfritt.

#### 4.2.4 Intervjuguide

Det at intervjuene mine skulle gjennomføres i felt hadde betydning for utforming av intervjuguiden. Siden jeg var interessert i å snakke med elevene om hvordan de opplevde turen, ville det være vanskelig å forberede en rekke spørsmål på forhånd siden jeg ikke visste hvordan turen ville arte seg og hvilke situasjoner som ville oppstå. Tanken min var å ta utgangspunkt i situasjoner underveis og snakke om disse. Likevel utformet jeg på forhånd en intervjuguide (vedlegg I) hvor jeg gjorde en oversikt over tema jeg ønsket å være innom, og utformet spørsmål jeg ønsket å stille. Jeg benyttet meg derfor av en delvis strukturert

intervjuguide hvor rekkefølgen på temaene ble bestemt underveis i forhold til hva som falt seg naturlig. I forhold til at intervjuene mine ble gjennomført i felt, sier også Leseth og Tellmann (2014) at de fleste intervjuer som gjennomføres i felt, oftest er ustrukturerte.

Ut fra observasjonene mine underveis noterte jeg spørsmål og tema som utkrystalliserte seg og som det kunne være interessant å samtale med informantene om (vedlegg I). Ved utforming av spørsmål generelt, var det viktig å tenke på at de skulle være korte og enkle å forstå, og at jeg måtte unngå å bruke terminologi som var fremmed for elevene (Fangen, 2010; Jacobsen, 2000; Thagaard, 2009).

#### 4.2.5 Utvalg og gjennomføring av intervjuene

Jeg så for meg flere mulige måter å gjøre utvalget av respondentene på. Den første måten jeg så for meg var å gjøre utvalget da jeg informerte klassen om prosjektet mitt. Her var tanken å spørre om noen kunne være interessert i å la seg intervju i løpet av turen, og forhåpentligvis plukke ut noen av elevene. Etter nærmere ettertanke revurderte jeg denne måten å gjøre utvalg på siden jeg her trolig ville rekruttere de mest ivrige elevene som kanskje var spesielt interessert i friluftsliv. Jeg besluttet derfor at jeg ville gjennomføre utvalget etter vi var kommet i gang med turen. Planen min var da å gjennomføre et kategoribasert utvalg (Thagaard, 2009) hvor jeg etter hvert som jeg dannet meg inntrykk av elevene, delte dem i imaginære grupper ut fra hvor interessert og ivrig de virket. Jeg ville så plukke ut en liten gruppe av de som virket ivrige og en gruppe av de som ikke virket like ivrige. En annen grunn til at jeg ønsket å vente til turen startet med å velge ut deltagere til prosjektet var betydningen av at elevene skulle rekke å oppnå tillit til meg. Jeg tenkte det ville være lettere å rekruttere respondenter dersom jeg fikk tid til å småprate litt med elevene og etablere kontakt og vise at det ikke var noe høytidelig forbundet med min tilstedeværelse og deltaking.

Da jeg fikk satt planene ut i live, viste det seg å ikke bli akkurat slik jeg hadde tenkt. Det var vanskelig å dele elevene inn i imaginære grupper gjennom observasjon og finne ut av hvem som var spesielt interessert og hvem som var mindre interessert. Jeg var avhengig av å komme forholdsvis raskt i gang med intervjuene da jeg bare hadde tre dager på meg og kunne derfor ikke bruke for lang tid på å studere elevene. Det var omlag 75 prosent gutter og 25 prosent jenter i klassen. I forhold til dette ønsket jeg å gjøre et representativt utvalg hvor kjønnsfordelingen i klassen skulle gjenspeiles i intervjumaterialet. Siden det var et høyt aktivitetsnivå og mye som skjedde til enhver tid, ble intervjuene til ved at jeg observerte når elevene hadde ledig tid og spurte om de kunne tenke seg å ta en prat med meg. Ingen av de

jeg spurte sa nei, og jeg endte til slutt opp med 8 respondenter, hvorav 2 jenter og 6 gutter. Intervjuene foregikk ved at vi gikk litt unna de andre elevene, gjerne bort til teltet mitt hvor vi gjennomførte samtalen sittende på et liggeunderlag. Jeg hadde på forhånd informert klassen om at jeg kom til å bruke båndopptager ved gjennomføring av intervjuene. Jeg gjentok det også for alle respondentene slik at jeg forsikret meg om at de husket og var fortrolig med dette. På forhånd hadde jeg bestemt meg for at det mest realistiske ville være å gjennomføre kortere intervjusekvenser underveis og slik at det totalt ble 30- 40 minutter med intervjumateriale per respondent. Jeg var nødt til å gjennomføre intervjuene i ledige stunder og det ville også være mer hensiktsmessig å fordele intervjutiden utover turen slik at vi kunne samtale om ulike hendelser underveis. Jeg gjennomførte også et oppsummerende intervju med respondentene dagen etter vi kom hjem fra turen. Disse intervjuene ble gjort på skolen deres hvor vi anvendte et grupperom slik at vi unngikk forstyrrelser. Ved å gjennomføre intervjuer etter turen var det en mulighet for at det kunne komme frem nye refleksjoner hos respondentene siden de hadde fått turen litt i perspektiv.

Selv om den primære empiriinnsamlingen var intervjuer med elevene, var lærerne viktige informanter<sup>13</sup> for meg. Jeg gjorde flere kortere og lengre samtaler med lærerne. Det meste var av uformell karakter, mens noe var mer formelt ved at jeg stilte spørsmål og tok opp samtale på lydbånd. Jeg hadde ikke utformet intervjuguide til lærerne, men jeg noterte spørsmål til dem underveis og tok opp tema som aktualiserte seg.

#### 4.2.6 I forbindelse med innsamling av data

Siden jeg ikke skulle registrere sensitive eller personlige opplysninger var prosjektet ikke meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). NSD sier at «Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger, er prosjektet ikke meldepliktig. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner verken direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel» (Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, 2015).

Lydopptak fra intervjuer har blitt slettet etter transkripsjon, og transkripsjoner har blitt slettet etter fremstilling av resultater. Ved oppbevaring av transkripsjonene har jeg for min egen

---

<sup>13</sup> Jacobsen (2000) beskriver informanter som personer som kan gi tilleggsmateriale om temaet, og om respondentene.

oversikt gitt intervjuene fiktive navn, og ved fremstilling er de fiktive navnene i sin helhet tatt bort.

I tillegg til at jeg i forkant av turene informerte klassene om prosjektet, hva det innebar å være respondent og at det var frivillig å la seg intervjuet, måtte respondentene signere en samtykkeerklæring hvor all informasjon i forbindelse med datainnsamlingen var gjort skriftlig (vedlegg II).

### 4.3 Transkribering

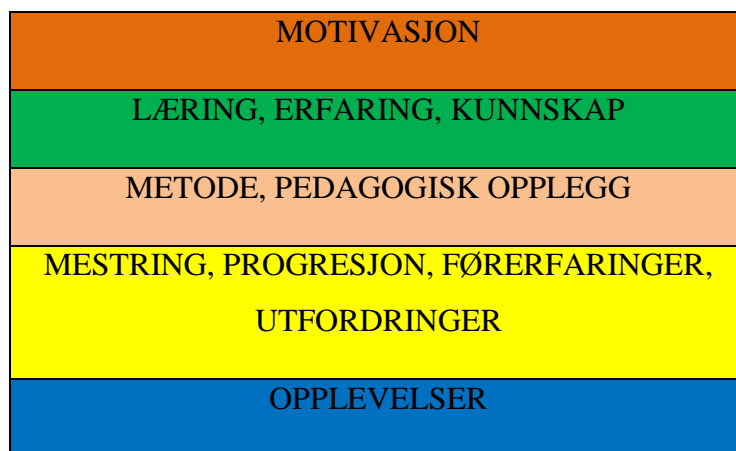
Lyddopptakene fra intervjuene ble transkribert og gjort om til skriftlig materiale. Det jeg ved transkribering måtte ta stilling til, var om jeg skulle skrive intervjuene nøyaktig slik de var, som ordrett talespråkstil, eller gjøre det om til en mer forståelig skriftspråkstil hvor jeg skapte setninger med god sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg allerede ved første intervju opplevde det vanskelig og lite meningsfullt å transkribere intervjuene ordrett, valgte jeg en tilnærmet skriftspråkstil. Jeg redigerte usammenhengende tale uten at det gikk ut over innholdet, men beholdt tenkepauser som tre prikker. Småprat som jeg opplevde som helt irrelevant for intervjuet redigerte jeg bort. I de tilfellene hvor det var latter, noterte jeg dette i en parentes etter utsagnet og der hvor det ble nevnt navn, skrev jeg kun en stor bokstav etterfulgt av prikker. Valget om å foreta transkripsjonene på denne måten ble gjort fordi jeg ikke er ute etter å foreta noen språklig analyse av intervjumaterialet, men heller sammenligne og trekke ut meningsinnhold fra intervjuene. Det var derfor viktig for meg å skape forståelige transkripsjoner som var gode å jobbe med når jeg analyserte empirien. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det ikke er noen fasitsvar på hvordan man skal utføre en transskripsjon. Det viktigste er at man nøye gjengir hvordan den er utført.

### 4.4 Metode for analyse av intervjuer

Da jeg skulle velge tilnærming til den empiriske analysen, var det viktig å ta stilling til om analysen skulle være temasentrert eller personsentrert (Thagaard, 2009). Siden jeg var mest interessert i å se på og sammenligne utsagn og meninger fra intervjuene, var en temasentrert analyse mest aktuelt for meg. Ved tematiserte tilnærminger «sammenligner forskeren informasjon fra alle informantene om hvert tema» (Thagaard, 2009, s. 147). Thagaard sier også at den analytiske prosessen preges av at vi arbeider frem og tilbake mellom teori og empiri og diskuterer kategoriene vi danner i forhold til teoretisk relevante begreper.

Jeg måtte ut fra intervjumaterialet danne meg kategorier som gjenspeilte de mest sentrale temaene fra datamaterialet. I forhold til dannelsen av kategorier sier Thagaard (2009) at for mange kategorier gjør sammenligningen lite oversiktlig mens for få kategorier kan gjøre at informasjon går tapt. Kategoriene må heller ikke ses isolert men i sammenheng med hverandre, hvilket gir grunnlag for en helhetlig forståelse. Jeg prøvde derfor å hverken danne for mange eller for få kategorier.

Å kunne nærme meg et svar på problemstillingen var retningsgivende i arbeidet med å danne kategoriene. Med det som utgangspunkt tok jeg for meg transkripsjonene, leste dem nøye og dannet meg fem kategorier ut fra de temaene som var mest sentrale. Som det går frem av figur 4 inneholder enkelte av kategoriene ulike begrep siden jeg opplevde det vanskelig å skulle skille alle begrepene i ulike kategorier. Selv om intervjuguiden ikke var retningsgivende for dannelsen av kategoriene, gjenspeiler naturlig nok kategoriene jeg dannet, temaene fra intervjuguiden. For å enkelt kunne skille kategoriene fra hverandre i det transkriberte intervjumaterialet, gav jeg hver kategori en farge.



*Figur 4 Kategorier for analyse av intervjumaterialet.*

Da dette var gjort, startet arbeidet med på nytt å gå gjennom alle transkripsjonene og markere relevante utsagn med fargen til kategorien de tilhørte. Dette var en prosess hvor jeg måtte lese gjennom intervjuene flere ganger for å danne meg en grundig oversikt over innholdet før jeg startet å kategorisere. I flere tilfeller var det også vanskelig fordi ett og samme utsagn kunne tilhøre ulike kategorier. Dette løste jeg da ved å plassere det samme utsagnet i de kategoriene

jeg opplevde som relevante. Rekkefølgen til kategoriene har ikke en form for hierarki og kunne i prinsippet vært arrangert på hvilken som helst måte.

## 5 Resultater

I dette kapittelet fremstiller jeg resultatene jeg har fått gjennom analyse av intervjumaterialet. Ved gjengivelse av sitater har jeg valgt å ikke gi fiktive navn fordi hvem som uttaler hva ikke er relevant for oppgaven. Meningsinnholdet er det viktige. Det som imidlertid er interessant å se på er om det finnes likheter mellom respondentene og om de har felles oppfatninger om et tema. Likeså er det interessant å se om det er noen som har oppfatninger og meninger som skiller seg klart fra de andres. Siden lærerne var verdifulle informanter, vil informasjon fra dem også presenteres i resultatene.

Ved fremstillingen av resultater har jeg valgt å skille ut alle sitater fra den løpende teksten uavhengig av lengde. Dette har jeg gjort med den begrunnelse at sitatene er sentrale i kapittelet, og teksten vil på denne måten oppleves mer ryddig og oversiktlig for leseren.

Gjennom samtaler med respondentene og lærerne fikk jeg i stor grad bekreftet observasjoner underveis. Jeg fikk også bekreftet observasjoner gjennom mer spontane uttrykk fra elever i klassen generelt.

Jeg har som nevnt innledningsvis i oppgaven, valgt å presentere resultatene i eget kapittel. I påfølgende kapittel vil resultatene så drøftes.

### 5.1 Motivasjon

Respondentene uttrykte motivasjon på ulike måter og det kom frem flere perspektiver på hva elevene opplevde som motiverende i forkant av turen. Ingen av informantene uttrykte motivasjon knyttet til det å lære nye ferdigheter innen friluftsliv. Det var heller ingen beskrivelser om motivasjonen som ytre betinget; at elevene deltok på turen for at det var en del av læreplanen i aktivitetslære og derfor obligatorisk. Det var heller ingen som knyttet motivasjon opp mot karakterer. Elevene var klar over at de ville få karakter på grunnlag av turen de gjennomførte, men respondentene gav uttrykk for at dette ikke var noe de tenkte over underveis. Da jeg var med i klasserommet under planleggingen, gav læreren beskjed til elevene at de kunne ta med fiskestang om de ønsket. Jeg observerte at dette virket som en motivasjonsfaktor spesielt blant guttene i klassen, siden det spontant brøt ut mye småprat i forhold til dette. Da jeg i starten av turen intervjuet en av respondentene sa han følgende om sin motivasjon

*Jeg så mest frem til fiskingen. Jeg har hørt at vannene oppi her er kjent for store fisker og det er jo ikke hverdagsvare (...) og så er det jo det å ligge ute og bo ute, det synes jeg er veldig fint. Komme seg ut og kjenne frilufta.*

Det går igjen i intervjuene at det sosiale og opplevelsene de får på turen er en viktige motivasjonsfaktorer. Selv om flere av elevene påpekte at de hadde det sosialt på skolen, mente de at det var ekstra spesielt å kunne tilbringe tid sammen som klasse på tur. I naturen mente de det var sosialt på en annen måte siden de overnattet sammen, lagde mat sammen, og var sammen hele døgnet. Noen av respondentene uttrykte at de gledet seg til det sosiale slik

*Det er jo det sosiale da, du ser jo liksom personer på en annen måte når du er ute i friluftslivet (...) Nei vi gleder oss til når vi er samla og det sosiale, og så er det jo turen og; det å komme seg ut og se en ny plass. Vi har jo ikke vært her før så det er jo artig.*

Det var også enighet om at mye av motivasjonen var knyttet til å komme frem til leir på ettermiddagen, sette opp leir og fyre bål. Å få tid til kos på kvelden virket som en større motivasjonsfaktor enn det å skulle gjennomføre friluftslivsaktiviteter på dagtid. Siden det var mye som skjedde og vi kom forholdsvis sent frem til camp begge kveldene vi var på tur, mente flere av respondentene at dette var noe som var negativt siden de mistet mye tid til sosialt samvær i camp, og tid til å sitte rundt bålet på kvelden. Noen av respondentene uttrykte også motivasjon i forhold til matlaging på tur. De mente at mat smakte ekstra godt på tur og hadde gjort seg flid i å ta med god mat som de kunne tilberede på bål eller på primus. I en samtale med en respondent etter frokost, spurte jeg om hva han gledet seg til med turen

*Jeg gledet meg til sånn som det er nå egentlig, frokosten og det å være uthvilt og spise egg og bacon og drikke kaffe og ta det rolig.*

Det synes derfor som en felles oppfattelse hos respondentene at mye av motivasjonen for turen var knyttet til rolige og sosiale aktiviteter, bare å være sammen uten nødvendigvis å gjøre så mye eller lære noe spesielt. Lærerne mente også at det var svært viktig at turen skulle være sosial og at elevene skulle trives og få gode opplevelser med friluftsliv.

## 5.2 Erfaring og læring

Jeg var interessert i å vite hva respondentene mente de erfarte og lærte på turen. Alle mente de hadde erfart underveis, noen mente de hadde lært noe også. Samtlige respondenter mente at for hver friluftslivstur de var på, tilegnet de seg stadig større erfaring. Året før hadde elevene



vært på en kanotur hvor vanskelighetsgraden var forholdsvis mye lavere. På denne kanoturen med Vg3 fikk elevene i tillegg erfaring med transport av kanoer. En av elevene beskrev nettopp at kanotransporten var en ny erfaring

*Erfarer jo alltid nye ting med tanke på kanobæringa i går da, med tanke på hva som er mest effektivt. Du kan dra den i myrer og du må bære den på stier, så det er en erfaring.*

Siden elevene selv måtte finne ut hvordan de ønsket å transportere kanoene, ble dette gjort på flere ulike måter. En av respondentene sa i forhold til dette at

*I starten hadde vi en ganske dårlig løsning, vi holdt bare på det dårlige håndtaket som var. Det gjorde veldig vondt i hendene. Vi holdt på sånn ganske lenge og så prøvde vi å ta den på skuldrene og det gjorde vondt det også. Så vi fikk litt inspirasjon av noen andre som tok åra mellom tauet, så dro vi den sånn.*

En observasjon jeg gjorde meg her var at respondenten påpekte at de fikk til noe ved hjelp av medelever. Det ligger også i utsagnet at elevene er løsningsorienterte og tar i bruk sine kreative evner for å løse utfordringer.

Å transportere kanoene to kilometer til vannet hvor vi skulle padle, var en erfaring som noen av respondentene beskrev de gjerne kunne vært foruten. De fleste respondentene syntes likevel dette var en topp erfaring som gjorde turen mer ekstrem og hvor de virkelig fikk testet seg selv både fysisk og psykisk.

Som jeg nevnte mente samtlige respondenter at de helt klart hadde fått større erfaring i friluftsliv, men ikke alle mente de hadde lært noe konkret nytt siden de hadde vært på en lignende tur før. De som mente de hadde lært noe nytt, nevnte spesifikke ferdigheter

*Å sette opp lavvo, det var nytt for meg for vi har hatt telt de siste to åra. Så da har jeg lært det.*

En annen respondent fortalte

*Ja jeg lærte jo mer sånn kanoteknikk med tanke på at det var litt mer utfordrende plasser vi padlet på. Så lærte jeg mer om otring<sup>14</sup>.*

---

<sup>14</sup> Å fiske med oter er en teknikk hvor man drar flere kroker gjennom vannet for å effektivisere fisket. Man opererer en oterfjøl enten fra land eller fra båt.

En respondent påpekte at hun hadde lært noe, men at det var vanskelig å definere akkurat hva det var

*Det er sånne generelle ting du lærer her som du ikke tenker over, men når du sitter i en situasjon: «Det her kan jeg faktisk» (...) Jeg tenker aldri over at jeg har lært noe, men jeg vet jeg har lært noe.*

Elevene hadde på forhånd av turen blitt oppfordret til å pakke bagasjen vanntett i tilfelle de veltet med kanoene og bagasjen havnet i vannet. Det viste seg at flere av kanoene gikk rundt i elven og mye bagasje ikke var pakket tilstrekkelig vanntett. I forhold til dette uttrykte noen av respondentene verdifull læring og at de ved en eventuell senere tur skulle pakke all bagasje godt nok inn

*Ja jeg har vertfall funnet ut at jeg skal ha med søppelposer til tingene mine og legge sekken i den.*

Siden elevene hadde vært på kanotur året før også, reflekterte flere av respondentene om at det var forholdsvis like turer

*Vi har jo vært på kanotur før så vi har jo gjort alt det her før, men det er fortsatt en fin erfaring.*

En av respondentene la vekt på det samme, at de hadde vært på kanotur før, men at denne turen de nå hadde vært på var hakket mer krevende

*Vi har jo lært hvordan vi skal takle forflytning med større oppakning og kano i vanskeligere terreng både oppover og nedover, så at vi er bedre rustet for det i etterkant.*

Jeg spurte også respondentene om forskjellen mellom å lære noe inne i klasserommet på skolen, i motsetning til å lære ute i naturen. Respondentene var alle enige i at ferdighetene de tilegnet seg i naturen ikke kunne tilegnes inne i et klasserom ved å lese bøker eller å se på tv/film. En av respondentene hadde gjort seg noen tanker om dette og uttrykte det slik

*Ja det som er på tur da må du jo gjøre det. På skolen kan du jo sitte og følge med, men det er ikke sikkert du forstår det helt. Dersom du er utti her så er du med på det og så må du gjøre det. Hvis du gjør det så tror jeg du lærer det mye bedre. Ja det tror jeg helt sikkert at du gjør.*

En annen respondent som var interessert i å lese friluftslivs-litteratur mente at selv om han leste bøkene til Lars Monsen<sup>15</sup> om hvordan overleve i naturen, kunne man ikke lære å være i naturen teoretisk

*Det er vel det at du må gjøre alt for å kunne det. Du kan lese så mye du vil men hjelper ikke hvis du ikke er ute i naturen.*

Én mente det samme om å lære i naturen gjennom praktisk handling

*Det hadde ikke satt i hodet ditt hvis du ikke hadde gjort det. Du lærer definitivt mye mer ved å gjøre ting.*

Jeg lurte også på om respondentene kunne si noe om hvem de lærte av og hvordan de eventuelt mente at de lærte. De fleste svarte i retning av det å samarbeide med andre og eventuelt se på hvordan andre gjorde noe. Ingen mente læreren hadde vesentlig betydning for hva de konkret lærte, men påpekte at læreren var viktig for tilrettelegging og organisering av turen. Jeg lurte på om elevene husket styretak og padleteknikk fra året før. De fleste sa at de hadde glemt det, men at de ganske raskt fikk det til ved å prøve litt og ved å se på eller få hjelp av hverandre. Noen av respondentene fortalte hvordan de mestret padlingen slik

*-Av en medelev som hjalp meg og da gikk det bedre etter hvert.*

*-Padlemakkeren min gav meg noen tips når det gjaldt padling da, hvordan jeg skulle gjøre det bedre.*

*-Jeg har liksom aldri lært noe ordentlig padletak, jeg bare liksom, ja padler for å si det sånn.*

Jeg hadde på forhånd spurt lærerne på begge turene om hva de mente elevene burde lære underveis. De mente at den viktigste lærdommen når elevene var på tur var basisferdigheter i friluftsliv som det å kunne ta vare på seg selv ute i naturen, sette opp leir og overnatting i felt. Den ene læreren kommenterte også at elevene burde lære seg sporløs ferdsel og den andre læreren mente elevene burde kunne ta seg frem i naturen ved hjelp av kart og kompass. Likevel mente de at det viktigste var ikke nødvendigvis å lære konkrete ferdigheter i friluftsliv, men det å være på tur som klasse og mestre noe sammen.

---

<sup>15</sup> Friluftslivs-interesserte personer i Norge vil trolig uten unntak vite hvem dette er. Lars Monsen kan sies å være nasjonal villmarks-kjendis som har gjennomført en rekke lengre ekspedisjoner i Alaska, Canada og i Skandinavias villmarker. Disse har vært dokumentert gjennom flere tv-serier og bøker.

For å oppsummere mente de fleste respondentene at de ikke hadde lært så mye nytt eller konkret men at de hadde fått større generell erfaring i friluftsliv. Erfaringer mente respondentene var verdifullt fordi for hver tur klarte de seg enda litt bedre på neste tur. Det gikk for eksempel på at man ble mer rutinert på ting som leirslagning, matlaging og tørking av klær, noe de hadde gjort før men som de tross alt kunne bli bedre på.

### 5.3 Pedagogisk tilnærming

For å kunne svare på problemstillingen min, trengte jeg informasjon fra elevene om hvordan de oppfattet de pedagogiske arbeidsmetodene på turen. Jeg ønsket å finne ut av om de mente læreren burde ha en dominerende rolle og være den som ledet an i gruppen, eller om de foretrakk at læreren var mer tilbaketrukket og lot elevene få prøve seg selv. På forhånd av turen var jeg med i klassen under turplanlegging og allerede på dette tidspunktet fikk jeg inntrykk av at læreren valgte å gi elevene mye ansvar selv i forhold til å danne telt- og lavvolag og å gå sammen i kanomakkere. Læreren fortalte at det i stor grad ble lagt opp til *learning by doing* på turen og at innenfor gitte rammer var mye opp til elevene. Rammene på turen var eksempelvis rute og hvor klassen skulle etablere leir.

En av de første hendelse på turen jeg ønsket å snakke med elevene om, var da de i kanomakkere skulle transportere kanoene gjennom skog og over myr, eventuelt line kanoene oppover elven i tau. Elevene fikk ikke beskjed om hvordan de skulle utføre oppgaven, men de fikk beskjed om hvor de skulle samles etter transporten. I forhold til dette mente stort sett alle elevene det var fint at de fikk prøve selv og finne ut av hva som fungerte og ikke fungerte, til tross for at alle syntes det var en fysisk krevende oppgave. En av respondenten uttrykte dette på følgende måte

*Jeg synes det var tøft jeg. Da kunne vi se hva som funka best. For vi som dro kanoene litt oppover elven før vi begynte å bære, vi som holdt oss til elva lengst mulig, vi var dem som kom først frem.*

En annen respondent fortalte det slik

*At vi måtte prøve selv, det er jo bra da på en måte. Finner ut hva som funker best istedenfor å få hjelp hele tiden.*

En tredje uttrykte at han mente det var lærdom knyttet til at de fikk finne ut av det selv

*Det er liksom det som er poenget med å lære seg det, du må finne den måten som er best for deg og makkeren din. Hadde ikke vært noe artig, eller det var ikke noe artig likevel da men (å dra/bære kanoene) å få beskjed om sånn gjør vi det og så møtes vi der og der. Bare vi møtes sånn ca. der, så vet en innerst inne at det må en finne ut selv, og en må finne ruta selv og da vet en til senere hva som er best i en sånn situasjon.*

Jeg observerte en del av elevene samtidig som jeg og min kanomakker, en av lærerne, jobbet med vår kano. Jeg fikk inntrykk av at de elevene som hadde mye friluftslivserfaring fra før, var vant til å orientere og var fysisk sterke, syntes dette var en super utfordring hvor de virkelig fikk testet seg selv. En elev uttrykte med stor entusiasme «så herlig å føle at du tar i!». Det kunne selvfølgelig vært ironi siden det helt klart var hardt fysisk arbeid, men inntrykket var at det var ærlig ment. En respondent la vekt på betydningen av å bli tatt seriøst av læreren

*Når vi får sånne oppgaver så går virkelig folk inn for at det her skal vi gjøre ordentlig. Jeg synes det var bra at læreren gav oss den friheten. For det er ingen som koddet med sånne ting. Når vi blir tatt seriøst, så gjør vi det seriøst.*

Det var også en respondent som til forskjell fra de andre respondentene, heller hadde ønsket klarere instruksjoner og beskjeder om hvordan de skulle gjennomføre transporten

*Jeg synes vi burde vite om sånt og hva vi burde gjøre (hvordan transportere kanoene) og hva slags teknikker som er bra. For vi fikk bare forklart at vi skulle bære så og så langt og ikke noe mer.*

Da vi kom til leir den første ettermiddagen, valgte lærerne å gi elevene ansvar for å organisere seg selv i campen. Selv om jeg i likhet med elevene satt opp mitt eget telt, observerte jeg også prosessen med å etablere camp. For meg var det tydelig at elevene hadde gjort dette før, og de som eventuelt ikke helt visste hva de skulle gjøre, ble dratt med av de andre. Det syntes som et naturlig valg av lærerne å gi elevene dette ansvaret, og i en samtale med lærerne fortalte de at de oppfattet elevene som særlig ansvarsfulle. Jeg observerte også at det så ut som elevene koste seg i løpet av denne prosessen og at den sosiale delen hvor de kunne slappe litt av og lage bål var en spesielt viktig del av turen. En av respondentene bekreftet mine observasjoner av organiseringen i leir og la spesielt vekt på hvor viktig det sosiale på turen var for han

*Nei jeg føler vi organiserte godt (i leir). Eneste jeg syntes var litt drit var at vi fikk lite tid på camplass, at vi kom sent på kveldene, og at vi ikke fikk den sosiale biten vi bruker å få på tur. At det var mye å gjøre på dagene så vi liksom var sliten og folk gikk å la seg før vi hadde tent opp bålet nesten. Ja det var det sosiale jeg savnet mest. At vi kunne fått et par timer på kvelden hvor vi kunne gjort ettellerannet.*

Etter turen, da jeg tok en oppsummering med respondentene på skolen, oppsummerte vi hvordan de hadde erfart det pedagogiske opplegget og friheten på turen. Alle respondentene mente at frihet på turen var positivt og viktig for at det skulle være en bra tur. Noen sitater fra samtalen om dette temaet var slik

*Ja for det er jo på en måte det som er turen, å finne frem eller gjøre ting som de arter seg. Man lærer mye mer av å gjøre tingene selv enn at læreren skal si akkurat hva vi skal gjøre og at de skal bestemme alt.*

En annen elev fortalte

*Nei det er egentlig veldig greit at vi får gjøre som vi vil fordi da kan vi ha det morsomt. Det er ikke like bra at læreren sier at vi skal gjøre det og det. Noen ganger er det bedre å ha fred og ro og kanskje fiske litt.*

For å oppsummere erfarte respondentene de pedagogiske tilnærmingene på turen som positive og selv-utviklende. Flere påpekte også at det tross alt var viktig at det var et bestemt opplegg de skulle gjennomføre. Lærerne forklarte også at så lenge fagplanen lå til grunn, var det ikke noe i veien for å gi elevene ansvar så lenge de viste at de håndterte det. En av lærerne fortalte at det var mye opp til lærerne selv hvordan de utformet friluftsliv-undervisningen og for å dekke kompetansemålene var det ikke klare retningslinjer i forhold til hvor organisert eller fritt opplegget skulle være. En av lærerens synspunkter på det pedagogiske var slik

*Jeg synes de skal få drive på litt selv og finne på litt selv innenfor gitte rammer. Det kan ikke være sånn at jeg står og instruerer hvordan sette ned en teltplogg. Litt synes jeg må være opp til dem og. De skal gjennom samarbeid finne ut av litt da. Hvordan de skal løse en del problemer. Og mange av elevene sitter jo på ganske stor friluftsliv-kompetanse og så vil jo den kompetansen spre seg med at elevene får litt frie oppgaver og at de lærer av hverandre.*

Læreren peker på at det kanskje er en like viktig jobb er å ta i bruk den kompetansen som allerede er i selve gruppa, og at flere av elevene satt på verdifull kompetanse innen friluftsliv.

## 5.4 Progresjon

Som jeg var inne på tidligere i oppgaven, har kompetansemålene i friluftsliv i kroppsøving vært utsatt for kritikk på grunn av manglende progresjon i de formelle kompetansemålene. Når vi ser på kompetansemålene i friluftsliv på idrettslinjen er det her en tydelig progresjon i kompetansemålene fra Vg1 til Vg3. Jeg lurte derfor på om det i praksis var slik at den gjennomførte læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen var i tråd med progresjonen i den formelle læreplanen.

Som beskrevet i metodekapittelet var jeg som forprosjekt med på friluftslivstur med Vg1 på idrettslinjen. Jeg beskrev at formålet med denne turen var å øve meg som forsker i felt, men også for å observere progresjonen i friluftsliv fra Vg1 til Vg3. I samtale med læreren som var ansvarlig på turen med Vg1, fortalte læreren

*Noe av intensjonen er å bli bedre kjent med elevene og så at de skal få prøve litt selv og erfare ting selv, i og med at det er en såpass enkel tur med én overnatting. Det er jo ganske utfordrende fysisk men sånn friluftslivsmessig er det ganske enkelt.*

Observasjonene mine i løpet av turen, bekreftet dette. Det var en forholdsvis enkel tur hvor elevene fikk testet ut overnatting i telt. Den sosiale biten av turen så ut til å være spesielt viktig for elevene; de arrangerte leker på kvelden og sosiale aktiviteter.

Da vi var i gang med kanoturen på Vg3, pratet jeg i starten med den ene læreren som beskrev progresjonen skolen ønsket å ha på friluftslivsturene

*Vi har jo laget en sånn gradvis vanskelighetsgrad i friluftsopplegget. Så i fjor hadde vi mer plankekjøring i forhold til padlingen og dro kanoene to hundre meter, da tok de jo bagasjen samtidig. Det kan de ikke gjøre her så da får de litt «real life».*

Den andre læreren forklarte hvordan progresjonen kunne være i praksis

*Progresjonen nå i forhold til elevenes tur på Vg1 er jo to overnattinger i forhold til en overnatting for eksempel. Det gjør at de da må tenke litt mer gjennom pakking av utstyr og hva de skal ha med seg på tur. Litt mer planlegging i forhold til mat og sånne ting. Bare det er en enkel progresjon som krever litt.*

Læreren mente også at kanoturen i seg selv var en form for progresjon siden det var et nytt og mer krevende miljø de skulle ferdes i

*Ja kanotur kan være en progresjon for eksempel i forhold til sikkerhet der du får et nytt aspekt inn. Ting kan få litt mere konsekvenser (om man kantrer). Slik at det krever et høyere kunnskapsnivå hvis det skulle skje noe. Så det blir jo en progresjon.*

Etter turen, beskrev den ene læreren det turen slik, som også bekrefter progresjon

*Det har jo vært en opplevelsesrik tur, og kanskje litt for ekstrem for noen.*

Jeg observerte en forholdsvis bratt progresjonskurve fra turen jeg var med på med Vg1 til turen med Vg3. Jeg ville høre hvordan elevene opplevde progresjonen i forhold til de forrige årenes friluftslivsturer. Padleturen året før ble av alle respondentene beskrevet som vesentlig enklere siden de ikke måtte transportere kanoene over et lengre strekk og de padlet heller ikke i elv. Noen respondenter beskrev progresjonen slik

*-Det var jo hardt, men det skulle jo være litt mer utfordrende i år enn i fjor da.*

*-Ja har fått ganske store utfordringer på denne turen ja, i både løfting og ned elver og opp elver og sånt.*

*-Denne turen var mye hardere. Den kanoturen i fjor så var vi mye mer sammen og så var vi mye mer på stedet, ved bålet. Nå var det bare å padle og bære, og padle og bære og sånt.*

Jeg ville også vite om elevene opplevde progresjonene som noe positivt eller negativt. Alle respondentene mente det var nødvendig med en progresjon i opplegget fra år til år for å erfare og lære noe nytt. Et par av respondentene mente at det hadde vært i overkant mye progresjon på denne turen, mens de fleste respondentene mente at det var de store utfordringene som gjorde turen spennende for da fikk de virkelig brukt potensialet sitt. En av respondentene forklarte det slik om progresjonen

*Ja det kan ikke være det samme som året før, for da var det ikke så vanskelig. Da var det bare flatt vann, så det er greit at det var litt elver og sånn.*

Et par respondenter beskrev utfordringene på turen som noe spesielt positivt

*-Liker litt utfordringer og, så synes jeg det er veldig gøy når det blir litt ekstremt, det synes jeg er tøft. Det ble litt ekstremt noen ganger på denne turen.*

*-Jeg synes det er artigere jo mer ekstremt det er, da blir det mer utfordring og ikke så kjedelig.*



En respondent var enig i at det burde være progresjon, men ikke for mye

*Klart det skal jo være litt mer utfordring når du går tredje året, men litt vel mye synes jeg det har vært. Men vi kom oss da gjennom det.*

I henhold til mine observasjoner og intervjuer med både lærere og elever var det en helt tydelig progresjon på friluftslivsopplegget fra Vg1 til Vg3. Samtlige respondenter mente progresjon var bra og viktig for utvikling. Likevel mente et par av respondentene at det til tider kunne bli for krevende.

## 5.5 Opplevelser

Jeg var interessert i å finne ut av om elevene hadde hatt fine opplevelser på turen, om dette var betydningsfullt for dem og eventuelt hva opplevelsene kunne være. På bakgrunn av mine observasjoner kunne det helt klart være muligheter for opplevelse av natur og dyreliv underveis. Det var tydelig at enkelte av respondentene hadde reflektert over opplevelsene i naturen og flere av respondentene vektla spesielt opplevelsen rundt bålet. En av respondentene viste refleksjoner om hvorfor bål var fint på tur, og beskrev de ulike funksjonene bålet hadde

*Det som er fint med bål er at du kan holde varmen på det, du kan lage mat på det, og røyken som kommer fra det holder insektene borte. Så er det jo godt å ha utover kvelden, en levende flamme som gir litt mer enn bare varme og liksom at det er en bevegelse og lys og sånn. Ja bål er fint det.*

En annen beskrev den sosiale opplevelsen rundt bålet

*(...) det er det sosiale rundt bålet, å sitte rundt bålet på kvelden og utover natta.*

Som sagt var jeg interessert i å vite om naturopplevelsene var av betydning for respondentene og om de hadde evnen til å glede seg over det de så og de inntrykkene de fikk underveis. Det var flere av respondentene som beskrev at de hadde hatt fine naturopplevelse

*-Det er jo ikke noe som er bedre enn å slite seg opp et helt fjell for så å se utsikten.*

*-Det var mange rå opplevelser på turen. Padling ned stryk i sånn halv-lummert lys  
(...) Så det var mange fine opplevelser.*

*-Såne fine stunder som på kvelden i går da det var helt stille og det var fin utsikt.  
Såne ting husker jeg.*

*-Naturen er veldig fin. Elven og lyden av den (...) og da sover man veldig godt.*

En av respondentene vektla også kontrasten med å være på tur kontra det daglige livet

*(...) se hvordan naturen er istedenfor å være på byen hele tide og sånne ting.*

Noe flere av respondentene kommenterte var at ved å padle kano, kunne de nyte naturen i større grad, siden aktiviteten i seg selv var forholdsvis avslappende og derfor gav større muligheter til å se på omgivelsene rundt. Et par respondenter mente at når de gikk med stor oppakning hadde de ikke overskudd til å nyte naturen. Noen mente også at været hadde betydning for opplevelsene, og at opplevelsen ville blitt en annen dersom det hadde vært dårlig vær.

*-Det(kanopadlingen) er ikke så slitsomt, og så får du jo se naturen og. Veldig greit.*

*-Jeg synes det er veldig fint her jeg, hvert fall sånn som i går da vi kom padlende innover (...) og spesielt når det er fint vær. Tror ikke jeg hadde nytt omgivelsene så veldig hvis det hadde høljert ned.*

Et par av respondentene kommenterte også opplevelsen av å se dyreliv underveis på turen, hvilket så ut til å gi turen en ekstra dimensjon for dem

*-Det er ikke sånn at jeg tenker på naturopplevelsene på forhånd, men når du er ute så setter du skikkelig pris på naturen rundt deg. Sånn når vi gikk fjelltur så var det jo reinsdyr rundt omkring. Så det er jo alltid artig å se omgivelsene rundt deg.*

*-Nå har vi jo både sett rein og vi har sett flere ting som ikke er så normalt å se. Klart det er jo tamrein da, men å kunne se noe en ikke ser til daglig, det er fint.*

Jeg spurte om respondentene hadde hatt noen dårlige opplevelser på turen. En av respondenten mente at transporten av kanoene hadde vært en dårlig opplevelse

*Dårlig opplevelse? Det var jo bæring av kanoen rett og slett. Det er det verste jeg har vært med på i hele mitt liv. Fikk jo merke på hånda. Det er noe av det mest slitsomme jeg har vært med på.*

Da jeg avsluttet intervjuene med respondentene var jeg interessert i å vite om det var én opplevelser de husket ekstra godt fra turen. Flere av respondentene kommenterte at de husket elementer fra padleturen ned elven hvor de måtte forsere stryk både ved å bære, padle og line

kanoene. Respondentene beskrev dette som morsomt med god stemning og mye latter. Én kommenterte det han husket best fra turen slik

*Det var da M og K kjørte baklengs ned et stryk og ikke velta. Det var et mirakel. Da flirte jeg så jeg holdt på å grine. Så det er vel det jeg husker best egentlig.*

Siden jeg både observerte og deltok på turen, dannet jeg meg et godt bilde av opplevelsene som elevene fikk underveis, og fikk ofte bekreftet observasjonene mine gjennom samtaler med elevene. Turen var variert, hvor elevene fikk testet psyken sin og sin fysiske styrke gjennom kanobæring. Klassen fikk også mulighet til å nyte naturen mens de padlet innover vann med natur og dyreliv på sidene. De fikk opplevelsen av å sitte rundt bålet og stemningen rundt det. De fikk action-fylte opplevelser ned elven og de fikk opplevelsen av å mestre elementene. I samtale med den ene læreren etter turen, fortalte han

*Det er jo noen som synes detter er helt topp sant og noen som ikke synes det er noe topp i det hele tatt. Det hørte jeg jo i går og. Jeg tror jo at samtlige kommer til å huske den, det har jo vært en opplevelsersrik tur, og kanskje litt for ekstrem for noen. Det som er så fint med sånne turer, og den her, er at det er ikke noen tvil om at det er flere opplevelser i en sånn her tur, men så er det jo litt i ytterkantene til noen da.*

Dette bekreftet også mine inntrykk. Jeg observerte og registrerte verbalt at noen av elevene synes det til tider var krevende både fysisk og psykisk. En av respondentene hadde også lignende tanker

*Jeg er virkelig stolt over alle i klassa. Det har styrket samholdet. Mange sier det var en jævlig tur men jeg tror egentlig ikke dem mener den var så jævlig. Det er jo minner. Hvert fall når jeg snakker om det så har jeg gode minner. Det er alltid kult å ha den der «det har jeg gjort» følelsen på en måte.*

Læreren og eleven viser her samme oppfattelse, at når man får utfordringer som er krevende, men likevel mestrer det i fellesskap, er det opplevelser man i større grad vil huske og tenke tilbake på i etterkant.



## 6 Drøfting

Avslutningsvis vil jeg knytte funnene fra resultatene, opp mot den teoretiske rammen for å kunne belyse og forstå alt i en sammenheng. Selv om relevante sitater allerede er presentert, vil enkelte korte sitater gjentas i den løpende teksten for å understreke viktige poeng.

Drøftingsdelen deles i to underkapitler som reflekterer problemstillingen.

### 6.1 Hvordan blir læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen gjennomført?

Med bakgrunn i studier innen kroppsøvfaget hvor friluftslivsundervisning i varierende grad blir gjennomført (Alme, 2013; Leirhaug & Arnesen, 2016), ønsket jeg å finne ut av hvordan læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen ble gjennomført. Utgangspunktet mitt var en antagelse om at friluftsliv på idrettslinjen har en sterkere posisjon enn hva det har i kroppsøvfaget og at det i større grad blir gjennomført i henhold til læreplanen.

Den formelle læreplanen i friluftsliv sier hva det er meningen at elevene skal få kompetanse i, men er det slik at dette blir realisert? I samtaler med lærerne som var ansvarlige for de to turene jeg var med på, la de vekt på at det sosiale var spesielt viktig. Det var viktig at alle elevene skulle trives og at alle skulle inkluderes sosialt. Likevel var de også klar på at læreplanen lå til grunn for turene. Lærerne oppfattet ikke det som et valg om de skulle gjennomføre friluftsliv eller ikke. De oppfattet det som en selvfølge at læreplanen i friluftsliv skulle gjennomføres.

I Vg1, hvor elevene i henhold til kompetansemålene, blant annet skal *praktisere enkle former for friluftsliv i nærmiljøet og utøve friluftsliv som er skånsom mot naturen*, ble det gjennomført en vandretur i skog og fjellterreng, med overnatting i telt. En forholdsvis *enkel* tur slik læreplanen sier, hvor elevene fikk øve seg på basisferdigheter i friluftsliv som orientering og overnatting i felt. Selv om mitt anliggende som beskrevet, ikke var å gjøre undersøkelser i denne klassen, gav deltakelsen på denne turen og samtaler med lærerne gode opplysninger angående hvordan progresjonen i friluftsliv ble realisert fra Vg1 til Vg3.

Kritikken som har blitt rettet fra Gurholt (2005) og Leirhaug og Arnesen (2016) mot den manglende progresjonen i kompetansemålene i kroppsøvfaget, synes ikke gjeldende i kompetansemålene i friluftsliv på idrettslinjen. Her kan vi se en tydelig progresjon i læreplanformuleringen fra år til år. Et eksempel som viser dette er at man på Vg1 skal *gjennomføre tur med overnatting ute* (Utdanningsdirektoratet, 2006f) og på Vg3 skal *gjennomføre flere turer til ulike årstider og i ulike naturmiljø*. Ved å delta på de to turene

opplevde jeg at progresjonen i praksis ble ivaretatt fra den formelle til den gjennomførte læreplanen. I tillegg til den formelle progresjonen hvor det på Vg3 ble gjennomført tur i *nytt* naturmiljø, og med *to overnattinger*, opplevde jeg en progresjon på turen som ikke lå eksplisitt i den formelle læreplanen: Kanoturen på Vg3 gav elevene vesentlig større utfordringer og den forutsatte at elevene hadde kompetanse i friluftsliv fra før. Den ble gjennomført i et mer krevende naturmiljø og den inneholdt flere friluftsfaglige elementer. Det var derfor en progresjon også i kunnskap, ferdigheter og erfaringer. Elevene måtte orientere på egenhånd og stole på egne vurderinger uten å kunne få umiddelbar hjelp av lærer. Kort sagt, den satt høyere krav til elevenes ferdighetsnivå samt elevenes fysiske kapasitet.

Den ene læreren fortalte meg at skolen hadde lagt opp til en gradvis vanskelighetsgrad på friluftsopplegget på idrettslinjen. Han fortalte at kanoturen året før var mer *plankekjøring*, hvilket betydde at den var mindre krevende både når det gjaldt ferdigheter og det fysiske. Den andre læreren mente også at gjennom å øke antall overnattinger i felt, måtte elevene tenke nøyer gjennom pakking av utstyr og mat, og at dette var en progresjon i seg selv.

Respondentene påpekte at det hadde vært progresjon på hver friluftslivstur i løpet av de tre årene av idrettslinjen. På Vg2 var elevene som beskrevet på en *enklere* kanotur og på Vg1 en vandretur. Også elevene mente at progresjon var nødvendig, og nesten alle opplevde dette utelukkende positivt. Uten progresjon ville turen blitt kjedelig og det ville føre til mindre utvikling og erfaring. Som en av respondentene uttalte «jeg synes det er artigere jo mer ekstremt det blir». Slik jeg observert det, var progresjon også nødvendig i forhold til elevene fordi flere i klassen hadde et forholdsvis høyt ferdighetsnivå, og trengte både fysiske og friluftsfaglige utfordringer. Et par respondenter mente at det helt klart burde være progresjon, men at det tross alt kunne bli for mye til tider, eksempelvis da de måtte transportere kanoer som var fysisk krevende, og orientere samtidig.

Det ser ut som at progresjon er riktig og viktig i friluftslivsundervisning slik at elevene får noe å strekke seg etter og bringes videre i utviklingen. Progresjon er trolig også viktig som motivasjonsfaktor og det kan gi elevene mestringsfølelse når de får til noe de før ikke har gjort. Dette bekreftes i så måte av Vygotsky (Wille & Svanberg, 2009) som mener at elever må ha noe å strekke seg etter for å oppleve mestring. Å jobbe progresjonsrettet vil også i henhold til Vygotsky føre til at elevenes kompetanse utvides, hvilket vel må sies å være et mål med all undervisning.

Det var spesielt interessant å observere situasjoner underveis hvor nivået på turen naturlig ble tilpasset de enkelte kanomakkerne. Da vi skulle ta oss nedover eleven, gav det muligheter for ulike løsninger: Noen valgte å bære bagasje og *line* kanoene nedover strykene, mens de mest adrenalinsøkende elevene i tillegg valgte å padle enkelte stryk. Elevene i klassen var som alle elever, ulike og med ulik erfaringsbakgrunn. Elevene måtte vurdere egen kompetanse og hva de var fortrolig med. Langs elven møtte jeg en av elevene som hadde padlet enkelte av strykene og gått rundt flere ganger. Eleven som også var respondent var gjennombløt og kald, men likevel strålte eleven av glede. I en senere samtale lurte jeg på om han kunne beskrive opplevelsen fra elven og han fortalte at desto mer ekstremt og utfordrende det ble, jo artigere var det.

Samtlige respondenter mente at mye av motivasjonen og det de gledet seg mest til med turen var knyttet til fellesskapet med klassen og den sosiale delen. Eksempelvis ble det uttrykt slik «Vi gleder oss til når vi er samla og det sosiale.» En annen kommenterte det at man så hverandre på en annen måte enn i hverdagen «Du ser jo liksom personer på en annen måte når du er ute i friluftslivet.» Jeg observerte at det var mye trivsel, god stemning og glade ungdommer underveis. Dette ble bekreftet av en respondent «Da flirte jeg så jeg holdt på å grine.» Flere av respondentene uttrykte imidlertid at de syntes de hadde fått for lite tid til å *ikke gjøre noe* som bare å sitte rundt leirbålet, være sammen og prate. Dette understreker derfor også betydningen av hvor høyt de verdsatte det sosiale fellesskapet. Flere respondenter beskrev bålet som en sosial faktor og spesielt viktig på turen: Å sitte sammen rundt bålet var noe de ikke opplevde til vanlig i en hektisk og teknologisk hverdag. Jeg koster også på meg å gjengi en av respondentenes refleksjon omkring bålet sine ulike funksjoner siden jeg opplevde situasjonen spesielt gjennomtenkt «Det som er fint med bål er at du kan holde varmen på det, du kan lage mat på det, og røyken som kommer fra det holder insektene borte. Så er det jo godt å ha utover kvelden, en levende flamme som gir litt mer enn bare varme og liksom at det er en bevegelse og lys og sånn. Ja bål er fint det».

Empirien jeg har vist til her, bekrefter i stor grad formålet til friluftsliv på idrettslinjen «(...) Gjennom samarbeid og fellesskap skal friluftslivsaktiviteter gi opplevelser av, praktisk erfaring med og kunnskap om samspill mellom mennesker og natur (...).» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Formålet som kan ses på som de tankene og ideene som ligger til grunn for at friluftsliv er en del av fagtilbudet på idrettslinjen, må kunne sies å ha blitt realisert i løpet av turen.

Jeg er således derfor enig med Grimeland (2016) og Gurholt (2010) i at friluftsliv i skolen handler like mye om dannelse og sosialt samspill, som om ferdigheter og formell læreplan: «Ferdsl i natur åpner for nysgjerrig utforskning, undring og oppdagelser; for uforutsigbare utfordringer og hendelser som bare oppstår eller skjer (...) samtidig åpner friluftslivsturer for å utforske ulike former for praksis, identitet og livsmestring gjennom reell problemløsning, samhandling og erfaring i natur» (Gurholt, 2010, s. 175-176).

Det å opparbeide sosial kompetanse gjennom friluftsliv kan derfor ses på som en like viktig del i friluftsliv som det å tilegne seg praktiske ferdigheter. Kanskje friluftsliv er et område hvor elevene virkelig opplever mening og opplever å få selvtillit og som ifølge Grimeland (2016), i beste fall kan bidra til å hindre frafall fra videregående skole. En respondent la vekt på hvor viktig det var for han å bli vist tillitt og bli tatt på alvor av læreren «Når vi blir tatt seriøst, så gjør vi det seriøst». Dette støttes opp av Gurholt (2010) som viser til friluftsliv som en arena som imøtekommer elevers behov for å bli tatt på alvor av læreren.

Det vil nødvendigvis være slik at den formelle læreplanen ligger til grunn for utøvelse av friluftsliv i skolen, slik lærerne forteller, hvor intensjonen er at kompetansemålene skal oppfylles. Likevel gir undervisning i friluftsliv muligheter for oppnåelse av flere mål som argumentert for. Elevene må ta i bruk både kropp og hode, med tanker, følelser og sanser når de er i naturen. Dermed kan jeg også si at mine funn er i samsvar med Borgen m.fl. (2015) sin påstand at friluftsliv er et faglig område som fremmer dybdelæring og vil bli spesielt viktig i fremtidens skole. Borgen m.fl. påpeker videre at i en stadig mer teknologisert hverdag blir det en enda viktigere oppgave for skolen å ta vare på og videreføre friluftsliv, både når det gjelder utvikling av ferdigheter og som arena for dannelse og personlig utvikling.

Funnene mine viser også at friluftslivsturene jeg var med på er spesielt godt egnet til å oppfylle den generelle delen av læreplanen som handler om naturglede (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Flere av respondentene beskrev intense naturopplevelser de hadde hatt i løpet av turen «Det var mange rå opplevelser på turen. Padling ned stryk i sånn halv-lummert lys» og «Naturen er veldig fin. Elven og lyden av den». Gjennom samtaler og observasjon fikk jeg inntrykk av at elevene vedsatte naturopplevelsene underveis og at dette var betydningsfullt for dem.

I avsluttende samtale med den ene respondenten, fortalte han at turen hadde styrket samholdet i klassen siden de hadde mestret tøffe oppgaver sammen. Han la vekt på minnene fra turen og «det har jeg gjort!» følelsen han satt igjen med. Han påpekte, i likhet med den ene læreren, at



selv om noen elever syntes turen hadde vært i overkant tøff til tider, var det i etterkant noe de kom til å være stolt over at de hadde gjennomført, og en tur de kom til å huske spesielt godt.

Oppsummert vil jeg derfor argumentere for at den formelle læreplanen i friluftsliv har blitt omsatt og realisert i den gjennomførte og erfarte læreplanen. Formålet som ligger til grunn for friluftsliv har også vist seg å bli realisert.

## 6.2 Hvilke pedagogiske arbeidsmetoder benyttes og hvordan kan de føre til erfaring og læring?

I teorikapittelet har jeg redegjort for ulike pedagogiske teorier og tilnærminger hver for seg. Når empirien nå drøftes og diskuteres i lys av disse teoriene, vil det være vanskelig å diskutere teoriene isolert. I de fleste pedagogiske situasjoner vil *learning by doing*, *experiential learning* og det *sosiokulturelle læringsperspektivet* være naturlige deler av hverandre.

På kanoturen ble det brukt en pedagogisk tilnærming hvor elevene i stor grad var involvert i hele prosessen når det gjaldt planlegging av tur og gjennomføringen av turen. Jeg var interessert i å få innblikk i hvordan respondentene opplevde og erfarte de pedagogiske arbeidsmåtene underveis. Den elevinvolverende pedagogikken mente respondentene førte til større erfaring i friluftsliv. Erfaring i friluftsliv var noe respondentene mente de hadde opparbeidet seg gjennom flere turer. Samtlige respondenter mente at det å bli gitt muligheten til å oppdage på egenhånd og å gjøre egne erfaringer var naturlige arbeidsmetoder på turen. Dette er således i tråd med Dewey (1991) som mener at for å lære, må elever gis muligheten til prøving og eksperimentering. Dewey vil derfor mene at ved en slik tilnærming har elevene større forutsetninger for å finne ut hva som er best i lignende situasjoner ved senere turer. Nettopp dette så respondentene på som verdifullt siden de mente at gjennom utvidet erfaring ville de klare seg enda bedre på kommende friluftslivsturer: «Vi har jo lært hvordan vi skal takle forflytning med større oppakning og kano i vanskeligere terreng både oppover og nedover, så at vi er bedre rustet for det i etterkant.»

En av respondentene mente i motsetning til de andre respondentene at ved transport av kanoene burde det vært klarer instruksjon fra lærer om hvordan utføre oppgaven siden det var spesielt krevende. Samme respondent mente på den andre siden at det var viktig at de fikk frihet underveis.

Seks av respondentene mente de ikke hadde lært noe konkret nytt innen friluftsliv, kun fått større erfaring, dette ble av en respondent uttrykt slik «Vi har jo vært på kanotur før så vi har jo gjort alt det her før, men det er fortsatt en fin erfaring.» To respondenter mente de hadde lært noe nytt. Den ene mente han hadde lært å sette opp lavvo og den andre å fiske med oter. I henhold til Dewey (Aasen, 2008) og Kolb (Kolb, 1984) er læring ikke noe man kan oppnå ved en enkelthendelse, men er en prosess som skjer over tid, hvor gjentatte erfaringer fører til læring. Dersom man skal bruke Kolb (1984) sin teori om *experiential learning* (figur 2 side 26) vil han trolig mene at erfaringen respondentene sier de har tilegnet seg gjennom flere turer, egentlig fører til læring. I følge Kolb er all læring *erfaringsbasert*, og gjerne *gjenlæring* (Kolb, 2000). Dette erfaringsbaserte læringsprinsippet bekreftes i så måte av den ene respondenten som uttalte «Jeg tenker aldri over at jeg har lært noe, men jeg vet jeg har lært noe.» Piaget (Wille & Svanberg, 2009) vil også mene at den erfaringen elevene har opparbeidet seg i friluftsliv gjennom flere år med turer, har ført til det som betegnes som *operativ kunnskap* eller varig kunnskap.

De elevene som mente de hadde lært noe nytt på turen, har derfor etter Kolb (2000) sin teori, i realiteten ikke lært dette. Det har være en engangsopplevelse. Dersom det skal bli til varig læring, må det gjøres og erfares flere ganger. Hvis det ikke skjer, vil det trolig bli glemt. Hvor langt elevene som mente de hadde lært noe nytt har kommet i læringsprosessen, vil derfor vise seg neste gang de eventuelt skal sette opp lavvo eller fiske med oter.

Som vist av Kolb`s lærings sirkel (figur 2, s.26) er også refleksjon en viktig del av læringsprosessen. Å kun *gjøre noe*, er ifølge læringsteoriene utilstrekkelig for å oppnå læring. Konkrete opplevelser må gjennom en refleksjonsprosess for å bli til læring og læreren beskrives som viktig i forhold til denne refleksjonsprosessen. I resultatene hvor respondentene forteller om sin egen læring og erfaring, viser at de har evner til å reflektere i forhold til egen læringsprosess. Det viser seg derfor at læreren ikke nødvendigvis spiller en nøkkelrolle i refleksjonsprosessen for denne elevgruppen. Refleksjonsevnen og prosessen har mye å gjøre med elevenes alder og modenhet, samt hvilke før-erfaringer elevene har: I henhold til Piaget (Wille & Svanberg, 2009) stemmer dette, for etter hvert som man blir eldre, lærer man i stadig større grad gjennom *kognitiv refleksjon*. Tidligere lærere eller andre personer har derfor vært med på å selvstendiggjøre elevene slik at de har kommet på et kompetansenivå hvor de er i stand til å *klarar seg selv* i naturen.

Nettopp det at respondentene har et bevisst forhold til hvordan og hva de lærer kommer frem gjennom intervjuene. Respondentene påpeker at det er viktig å få mulighet til å *gjøre* og *erfare* på egenhånd. Ved å gjøre noe i praksis, som å være på tur, mener de at de lærer og forstår bedre enn ved å jobbe teoretisk i klasserommet. En respondent fortalte at man kunne lese om noe og høre om noe, men ved å gjøre det ville man kjenne det på kroppen og lære bedre «Hvis du gjør det så tror jeg du lærer det mye bedre. Ja det tror jeg helt sikkert at du gjør.» Dette kan i så måte ses på som i tråd med Dewey`s slagord *Learning by doing*.

Elevenes uttalelser bekreftes også av Tordsson (2006) som beskriver *learning by doing* som en pedagogisk arbeidsmåte spesielt godt egnet til bruk i friluftsliv. Han poengterer at det spesielle med undervisning i friluftsliv er at man lærer *i og av situasjonene*. I likhet med de nevnte teoriene mener Tordsson også at elever lærer gjennom erfaringer: Elever kan bli vist og forklart eksempelvis padleteknikk, men det er ved gjentatte øvinger de til slutt vil mestre det fult ut.

Et eksempel fra turen på at elever kan lære gjennom opplevelser og erfaringer var da enkelte av kanoene gikk rundt i elven og bagasje ble våt. Under planleggingsfasen hadde lærer gitt beskjed om hvordan bagasjen burde pakkes vanntett dersom elevene skulle gå rundt med kanoen. Til tross for dette ble bagasje våt. Flere elever hadde pakket bagasje i søppelsekker som ikke fungerte godt nok da de kom i kontakt med vann. Konsekvensene ble at natten måtte tilbringes foran bålet for enkelte av elevene siden utstyr var vått. Dette gav mulighet for refleksjon, og en av respondenten mente det var tatt lærdom etter denne opplevelsen.

Respondenten mente at de hadde fått kunnskap om hvordan man burde pakke bagasjen slik at den ble helt vanntett. Selv om elevene i forkant av turen kunne lese og bli fortalt, er det først og fremst gjennom egne opplevelser og erfaringer de virkelig får økt kunnskap og kompetanse i friluftsliv. I henhold til Dewey (Aasen, 2008) og Kolb (2000) sine læringsteorier hvor refleksjon er viktig, og ny handling på grunnlag av refleksjon, vil det derfor være nødvendig med flere kanoturer med vanntett pakking av bagasje, før denne opplevelsen eventuelt kan bli til varig læring.

Gjennom den nevnte situasjonen og flere av situasjonene elevene opplevde underveis, bekreftes også meningen av *førstehåndsopplevelser* (Rolland & Zoglówek, 2010). I dette begrepet ligger det at elevene har direkte opplevelser med situasjonene på turen. Elevene kan lese og høre om kanopadling, kameratredning og vanntett pakking av bagasje, men

førstehåndsopplevelsen de får i naturen er den mest verdifulle i forhold til læring mener Rolland og Zoglowek.

Erfaringene som respondentene mener de har fått på turen kan også forklares ved å trekke inn tankegangen om en adaptasjonsprosess i henhold til Piaget (Wille & Svanberg, 2009). Gjennom assimilasjon har elevene lagt nye erfaringer til sine bestående kognitive skjemaer og ved akkomodasjon har skjemaene utvidet og endret seg. De totale erfaringene bindes sammen og elevene utvider sine kunnskapsområder og blir mer kompetente innen friluftsliv. Dette ble blant annet vist i læringsprosessen rundt kanopadlingen. I sine kognitive skjemaer hadde elevene året før fått erfaring med forholdsvis enkel kanopadling på flatt vann. På denne turen fikk elevene utvidet erfaring med kanopadling «Ja jeg lærte jo mer sånn kanoteknikk med tanke på at det var litt mer utfordrende plasser vi padlet på.» Elevene fikk også erfaring med transport av kano og padling i elv, slik at deres kognitive skjemaer ble endret og utvidet. Dette resulterte i at elevene trolig i løpet av turen oppnådde å bli mer kompetente kanopadlere i henhold til Piaget's teori.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet fremstod på turen som en naturlig del av *learning by doing* og *experiential learning*. Underveis jobbet elevene sammen både i kanomakkerlag og i teltlag. Som nevnt mener Vygotsky (Wille & Svanberg, 2009) at samspillet mellom elever er sentralt i enhver læringssituasjon. Betydningen Vygotsky tilskriver språket er viktig for å kommunisere med hverandre, diskutere og komme frem til løsninger sammen. Dette skjedde i praksis ved flere situasjoner. Eksempelvis ved transport av kanoene, ved oppsett av leir, og da elevene skulle ta seg forbi stryk i eleven: Her måtte elevene i samarbeid vurdere hvor de kunne padle og hvor de måtte *line* eller bære kanoene rundt strykene. Som beskrevet forteller en av respondentene at han og kanomakkeren løste utfordringen med kanotransporten gjennom samarbeid «Så fikk vi litt inspirasjon av noen andre (medelever) som tok åra mellom tauet, så dro vi den sånn.»

Innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet er det interessant å se hvordan *den nærmeste utviklingssonen* (figur 3, s.28) kommer til syne i praksis. Et par av respondentene beskriver at padleteknikken var glemt fra året før og at de ikke husket hvordan de utførte styretak. Ved hjelp av en mer kompetent person, i dette tilfellet kanomakkeren eller en medelev, forklarte flere respondenter at de til slutt mestret styretaket, hvor en forklarte det slik «Padlemakkeren min gav meg noen tips når det gjaldt padling da, hvordan jeg skulle gjøre det bedre.»

Det å jobbe med noe man nesten kan er sentralt i teorien til Vygotsky (Säljö & Moen, 2001). Å jobbe med det man kan fra før vil fort bli kjedelig for elevene men ved å jobbe i utviklingssonen utvider elevene kompetansen sin og det gir mestringsfølelse (Wille & Svanberg, 2009). Etter hvert som elevene mestrer padleteknikk på flatt vann, vil derfor grensene til utviklingssonen flyttes slik at de blir i stand til å jobbe med mer avansert padleteknikk i strømmende vann. Å jobbe etter en sosiokulturell tilnærming i er i så måte en forutsetning i friluftslivsundervisning dersom man tar hensyn til formålet med læreplanen. Som vist til tidligere, sier den at «Gjennom samarbeid og fellesskap skal friluftaktiviteter gi opplevelser av, praktisk erfaring med og kunnskap om samspill mellom mennesker og natur (Utdanningsdirektoratet, 2006a)

I henhold til mine funn er jeg derfor enig med Gurholt (2010), Vingdal og Hollekim (2001) og Zoglowek (2016) i at friluftsliv er en spesielt aktuell arena for å jobbe med erfaringsbasert pedagogikk. På kanoturen fikk elevene erfare at det finnes flere løsninger på en utfordring, og de fikk erfaring med å finne løsningene selv. Ved å jobbe erfaringsbasert vil elever ha bedre forutsetninger for å kunne gjennomføre turer i friluftsliv på egenhånd siden de har lært å stole på egne vurderinger. Funnene mine samsvarer i så måte med en masteroppgave som er gjort innen samme tema som meg, men i kroppsøvningsfaget. I likhet med Mikkelsen (2013) mener jeg at elevinvolverende pedagogikk ser ut til å være spesielt motiverende for elevene og at en slik pedagogisk tilnærming gir elevene eierskap til turen. Elevene vil gjennom en slik pedagogisk tilnærming i større grad få muligheten til å gjøre egne erfaringer, utvikle kompetanse og oppleve mestring.

I forlengelse av de allerede nevnte pedagogiske arbeidsmetodene, ser jeg at *konfluent pedagogikk* (Grendstad & Sandven, 1986) eller helhetspedagogikk må ses på som spesielt relevant innenfor undervisning i friluftsliv. Som vist setter denne pedagogiske tilnærmingen hele mennesket i fokus og den legger vekt på at ulike prosesser i undervisningen skal flyte sammen til en helhet. Observasjonene og intervjuene jeg gjorde i løpet av feltarbeidet viser dette i praksis: Den delen av turen som handler om sosialt fellesskap og dannelse henger naturlig sammen med den delen av turen som handler om læreplan og kompetansemål.

I henhold til mine resultater, gjennom intervjuene og observasjonene, er lærerens viktigste oppgave å tilrettelegge og skape gode forutsetninger for erfaring og læring. Jeg har vist hvor viktig elevene opplevde det å få mulighet til å gjøre egne erfaringer. En respondent nevnte også læreren eksplisitt i denne sammenhengen «Man lærer mye mer av å gjøre tingene selv

enn at læreren skal si akkurat hva vi skal gjøre og at de skal bestemme alt.» Respondentene gav uttrykk for at de opplevde det som viktig å ha frihet underveis, samtidig som de mente det var viktig med rammer og et program for dagene. Det ville derfor være lite hensiktsmessig for elevenes utbytte av turen dersom lærerne skulle inntatt en mer autoritær rolle hvor elevene bare fulgte etter. Elevene ville da blitt frarøvet verdifull erfaring med prøving og eksperimentering og følgelig ville det da ikke bidratt til læring i henhold til Kolb (1984) og Dewey (2008). Den ene læreren var også tydelig på at det var viktig at elevene gjennom samarbeid skulle komme frem til løsninger underveis «De skal gjennom samarbeid finne ut av litt da.» Dette stemmer overens med Dewey m.fl. (1991) som påpeker at lærers oppgave er å stimulere og tilrettelegge for læringsprosesser hos elevene.

Funnene mine er derfor også i tråd med Gurholt (2010) og Grimeland (2016) som mener at læreren ikke skal overflødiges i friluftspedagogisk sammenheng, men bør innta andre roller enn den klassiske *vis og forklar- rollen*. Gurholt og Grimeland mener læreren bør ha god pedagogisk forståelse for hvordan forholdene kan legges til rette for så vel friluftsfaglige prosesser som sosiale- og dannende prosesser. Tordsson (2006) stiller seg også kritisk til instruksjonsmetoden i friluftslivsundervisning. Han mener i likhet med mine funn at lærerens viktigste oppgave er å skape gode forutsetninger for læring.

## 7 Avslutning

### 7.1 Konklusjon

I starten av oppgaven reiste jeg problemstillingen: *Hvordan gjennomføres læreplanen i friluftsliv på idrettslinjen?* Mine funn fra turene jeg deltok på, viser at den gjennomførte læreplanen matcher den formelle læreplanen og de intensjonene som ligger til grunn for læreplanen, herunder formålet til læreplanen. Jeg vil derfor argumentere for at målene for friluftsliv som utdanningsdirektoratet har satt, ble realisert i løpet av turen.

Den gjennomførte læreplanen som elevene erfarer, handler i stor grad også om andre dimensjoner enn det faglige. For elevene var den sosiale delen av turen spesielt betydningsfull. Dette kom frem gjennom samtaler, i tillegg observerte jeg god stemning, trivsel, latter og fornøyde ungdommer. Funnene mine viser også at progresjonen i kompetansemålene ble realisert i praksis fra Vg1 til Vg3. Elevene viste også progresjon i egen kompetanse siden de måtte anvende sin opparbeidede erfaring i friluftsliv. I så måte ble elevenes behov for spenning og utforskning av naturen realisert gjennom progresjonen.

Jeg reiste i tillegg problemstillingen: *Hvilke pedagogiske arbeidsmetoder benyttes i friluftslivsundervisning og hvordan kan disse føre til erfaring og læring?* Det er kanskje ikke noen stor overraskelse at de pedagogiske arbeidsmetodene som ble benyttet var erfaringsbaserte tilnærminger som learning by doing, experiential learning og et sosiokulturelt læringsperspektiv. De nevnte arbeidsmetodene gir elevene gode muligheter for å anvende kompetansen de allerede har i friluftsliv og omsette denne i praksis. Arbeidsmetodene gir mulighet til å tilegne seg verdifull erfaring som grunnlag for læring. Når elevene opplever mestring og eierskap til turen, vil dette også være et godt utgangspunkt for å utøve friluftsliv videre i livet.

Resultatene og konklusjonene jeg har presentert gjelder naturlig nok akkurat for klassene jeg har vært med på tur og fått dypere opplysninger om. Generalisering på grunn av den smale respondentgruppen kan derfor ikke gjøres. Likevel kan læringserfaringene denne gruppen har opplevd og artikulert, også med stor sannsynlighet kunne forventes av andre grupper i samme situasjon.

De nevnte arbeidsmetodene og pedagogiske teoriene mener jeg derfor kan ses på som godt egnet til friluftslivsundervisning uansett om det er på idrettslinjen, i kroppsøvfingsfaget eller eventuelt den generelle delen av læreplanen.

Jeg anser denne kvalitative studien som et viktig bidrag innen forskning på friluftsliv i skolen. Som argumentert for gjennom drøftingen, er også funnene mine i samsvar med flere andre ulike arbeid innen friluftsliv, skole, pedagogikk og læring.

## 7.2 Videre forskning

Jeg har i denne oppgaven vært nødt til å gjøre avgrensninger av problemstillingen, hovedsakelig av ressursmessige hensyn. Når jeg har sett på hvordan læreplanen gjennomføres har jeg ikke sett på dette ut fra et kjønnspektiv. Videre forskning kunne derfor sett på om det er forskjeller i hvordan gutter og jenter opplever og erfarer undervisning i friluftsliv. Et annet interessant aspekt kunne være i hvor stor grad elevene har erfaringer med friluftsliv gjennom oppvekst. Det kan derfor være aktuelt å se på betydningen av sosial klasse for deltagelse i friluftsliv i skolen: Har elevenes før-erfaringer innvirkning på hvordan de erfarer friluftsliv, og eventuelt hvilken betydning har elevenes foreldre? Ellers ville det være spennende å se om friluftsliv i kroppsøvningsfaget som gjennomføres med elevinvolverende pedagogikk, gir elevene samme positive utbytte som resultatene fra denne undersøkelsen viser. Resultatene mine åpner for et vidt felt med spennende forskning.



## Kilder

- Aasen, J. (2008). *Dewey : John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen : ein kvalitativ undersøking av korleis kroppsøvlingslærarar og rektorar opplever og erfarar friluftsliv i kroppsøvlingsundervisninga*. (Master), NIH Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171794>
- Bischoff, A. (1997). *Friluftsliv fra det spontane til det pedagogiske. Innlegg ved intensivkurs Nordisk Bachelor i idrett*. HIT Høgskolen i Telemark. Bø, Telemark.
- Borgen, J. S., Gurhold, K., & Engelsrud, G. (2015). Lek og friluftsliv i kroppsøvlingsfaget-der dybdelæring foregår. Hentet fra <http://forskning.no/blogg/nih-bloggen/lek-og-friluftsliv-i-kroppsøvlingsfaget-der-dybdelæring-foregar>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvlingsdidaktikk* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse* (2. udg. utg.Experience and education). København: Reitzel.
- Dewey, J., Hartman, S. G., & Lundgren, U. P. (1991). *Individ, skola och samhälle : pedagogiska texter* (2. utg. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Engelsen, B. U. (1990). *Kan læring planlegges? : læreplanarbeid : hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Fink, H. (2008). Innledning. I H. Fink (Red.), *Erfaring og Oppdragelse*. København: Cappa delta pi.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method : a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Goksøyr, M. (1994). Nasjonal identitetsbygging gjennom idrett og friluftsliv. *Nytt norsk tidsskrift (trykt utg.)*. 11(1994)nr 2, 182-193.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnusen & K. Østrem (Red.), *Ute!* (s. 85-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P. (2005). Kunnskapsløft i friluftsliv? Innspill til høring- LP06. *Kroppsøving*, 55, 3.

- Gurholt, K. P. (2010). *Eventyrlig pedagogikk : friluftsliv som dannelsesferd*. I. Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolenes læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(04), 251-262.
- Illeris, K. (1999). Erfaringspedagogikk og "experiential learning". *Nordisk Pedagogikk*, 19.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47-66). Gylling: Universitetsforlaget, Roskilde.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag* Hentet 03.11.2016 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/05/27/dybdelaering-og-progresjon/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kårhus, S. (2001). Idrettslinja i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst. . *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2-3, 201-210.
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01, 37-48.
- Leirhaug, P. E., & Arnesen. (2016). Friluftsliv- et hovedområde i kroppsøvingfaget. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute!* (s. 129-147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lloyd, P., & Fernyhough, C. (1999). *Lev Vygotsky : critical assessments : 3 : The zone of proximal development* (3). London: Routledge.
- Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivsundervisning i videregående skole - autonomi eller kontroll : en kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingfaget*. (Master), NIH Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171864>

- Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, N. (2015). *Skal du samle inn data om personer? Meldeplikt på 1-2-3*. Hentet 29.02.2017 fra [http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD\\_Skal\\_du\\_samle\\_inn\\_data.pdf](http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD_Skal_du_samle_inn_data.pdf)
- Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv? : en studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004*. (Doktoravhandling), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse., Trondheim.
- Piaget, J. (1973). *Intelligensens psykologi* (La psychologie de l'intelligence). Oslo: Cappelen.
- Piaget, J., & Bloch, V. (1972). *Strukturalismen* (Le structuralisme). København: Reitzel.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Nyheim, I.-L. (1974). *Barnets psykologi* (La psychologie de l'enfant). Oslo: Cappelen.
- Rolland, C. G., & Zoglowek, H. (2010). Første gangs, andre gangs - eller hva slags opplevelser finnes i friluftsliv? Carsten Gade Rolland, Herbert Zoglowek. *Kroppsøving, 60(2010)nr 1*, 10-14.
- Steen, E. U. (2004). Læring gjennom kropp. Refleksjoner over kroppen i pedagogikken. *Form*, 5.
- Synnestvedt, K. E. (1994), *Skolefaget kroppsøving : fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925 : en lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole* (5 1994). Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv). Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. Bø, Telemark: Høgskolen i Telemark.
- Turistforening, D. N. (2016). *DNTs historie*. Hentet 01.05.2017 fra <https://www.dnt.no/historikk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Formål Læreplan i aktivitetsslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*  
Hentet 15.12.2006 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 25.juli 2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-miljomedvitne-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Hovedområder i kroppsøvingfaget*. Hentet 12.12.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Kompetansemål etter 7. årssteget*. Hentet 9.04.2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2006e). *Kompetansemål etter 10. årssteget*. Hentet 9.04.2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2006f). *Kompetansemål*  
*Læreplan i aktivitetslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*  
Hentet 15.12.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Kompetansemaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006g). *Læreplan i friluftsliv - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 13.12.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Struktur>
- Utdanningsdirektoratet. (2006h). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 19.juli 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006i). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) - endringer*. Hentet 01.05.2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Endringer>
- Utdanningsdirektoratet. (2006j). *Læreplan i kroppsøving. Kompetansemål etter 4.årssteget*. Hentet 26.mai 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2006k). *Læreplan i kroppsøving. Kompetansemål Vg1-Vg3*. Hentet 15.12.2006 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg3>
- Utdanningsdirektoratet. (2006l). *Struktur i programfaget aktivitetslære*. Hentet 13.12.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Struktur>
- Vettrhus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle : en kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag*. (Master), NIH Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171671>
- Vingdal, I. M., Hollekim, I., & Handrum, R. (2001). *Barn i naturen : utfordringer, opplevelse, læring* (Kroppsøving i skolen). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Diderichsen, A., & Larsen, S. O. (1971). *Tenkning og sprog : 1* (1). København: Reitzel.
- Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Diderichsen, A., & Larsen, S. O. (1974). *Tenkning og sprog : 2* (2). København: Reitzel.
- Widerberg, K., & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok* (Kvalitativ forskning i praktiken). Oslo: Universitetsforl.

Wille, H. P., & Svanberg, R. (2009). *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Zoglowek, H. (2016). Living in the nature-Learning in the nature. Experiential Learning: A Nature Based Pedagogical Concept. *Spoleczne konteksty edukacji*.

Zoglowek, H., & Rolland, C. G. (2007). Friluftsliv - et emne med de gode opplevelser? *Kroppsøving*, 3, 22-25.

## Vedlegg

Vedlegg I: Intervjuguide

Vedlegg II: Skjema for informert samtykke

## Vedlegg I

# Intervjuguide

### Motivasjon

- Var det noe du gledet deg til før turen?
- Var det noe du ikke gledet deg til?
- Er karakteren dere får viktig for deg?
- Liker du å lese bøker om friluftsliv eller se på natur- og friluftsliv-programmer på tv?
- Hva er viktigst med denne friluftslivsturen for deg?

### Erfaring og læring

- Lærer du noe av læreren på turen?
- Lærer du noe av medelever?
- Har du lært noe til medelever underveis?
- Har du lært noe nytt på turen?
- Har du fått nye erfaringer?
- Kan du bruke det du har lært/erfart til noe?

### Progresjon

- Har denne turen vært mer utfordrende enn padleturen dere var på i fjord?
- Har det vært bra/mindre bra?
- Burde turen vært mer utfordrende?
- Burde turen vært mindre utfordrende?

### Opplevelser

- Har du opplevd noe som har vært fint å se underveis?
- Liker du å se på natur/dyreliv?

Underveis på turen noterte jeg også spørsmål jeg ønsket å snakke med respondentene om. Dette dreide seg om ulike erfaringer og opplevelser innen:

- transport av kanoer
- padleteknikk
- padling og forsering av stryk
- etablering av leir
- fising
- bål
- natur og dyreliv
- pedagogiske arbeidsmåter som ble anvendt



## Vedlegg II

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *“Friluftsliv i skolen”*

*En studie av hvordan elever på idrettslinjen erfarer undervisning i friluftsliv*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan elever på idrettslinjen erfarer og opplever undervisning i friluftsliv. Prosjektet er en mastergradsoppgave som skrives ved UiT, Norges Arktiske Universitet; avd. Idrettshøgskolen. Deltakere i studien blir plukket ut tilfeldig underveis i feltstudien.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å gi informasjon i form av intervjuer/samtaler. Informasjonen blir lagret i form av lydopptak og notater, som slettes etter transkripsjonen er gjennomført.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil bli slette etter de er transkribert og anonymisert masteroppgaven og det vil ikke være mulig å kjenne igjen personer. Når masteroppgaven er ferdig innlevert i mai 2017 vil også transkripsjonene slettes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2017.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Marthe Helle, tlf.: 97723917

Prosjektveileder: Herbert Zoglowek, tlf.: 78450255

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)





