

Friluftsliv – en vei mot et inkluderende læringsmiljø?

En kvalitativ studie om mulige kvaliteter ved friluftsliv

Åge Lauritzen



Masteroppgave i tilpasset opplæring
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høst, 2010

TITTELBLAD

”Friluftsliv – en vei mot et inkluderende læringsmiljø?”

En kvalitativ studie om mulige kvaliteter ved friluftsliv

© Forfatter

År: 2010

Tittel: Friluftsliv – en vei mot et inkluderende læringsmiljø?

Forfatter: Åge Lauritzen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

Problemfelt:

Studien omhandler friluftsliv som programfag i den videregående skole og hvorvidt faget har kvaliteter som kan utvikle et inkluderende læringsmiljø. Med utgangspunkt i samarbeid, kommunikasjon, målorientering, personlig utvikling og relasjonsbygging drøftes informantenes erfaringer mot eksisterende kunnskap på forskningsfeltet.

Metode:

For å utvikle kunnskap rundt kvaliteter ved friluftsliv, er det tatt utgangspunkt i seks informanternes beskrivelser av deres erfaringer med friluftsliv som programfag. Studien har derfor en kvalitativ tilnærming, der informantene blir intervjuet og der fortolkninger er forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon.

Sentrale funn:

Resultatene viser en utviklingstrend i utøvelse av friluftsliv som kan være uheldig for inkludering og utvikling av læringsmiljø. Med bevissthet for denne utviklingen kan man likevel utøve et friluftsliv som tolkes å ha flere kvaliteter for å utvikle et inkluderende læringsmiljø gjennom valg av varierte aktiviteter som passer forutsetningene i gruppa. Her pekes det på kvaliteter som utvikler relasjonene ved at de ser verdien av mangfoldet i gruppa. Elevene omtales å være gjensidig avhengige av hverandre gjennom å delta i aktiviteter som krever samarbeid og der elevene utvikler en oppgaveorientert målorientering. Lavt fokus på prestasjon er noe av egenarten ved friluftsliv og oppleves som en kvalitet mot å inkludere alle elever til deltakelse i praksisfellesskapet.

Nøkkelord:

Friluftsliv, inkludering, læringsmiljø, intervju, målorientering, samarbeid, relasjonsbygging og personlig utvikling.

FORORD

Denne studien er skrevet med utgangspunkt i mastergradsstudiet ”Tilpassa opplæring”, som har vært et samarbeid mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo.

Arbeidet med studien har vært en tidkrevende og arbeidsom prosess, men samtidig en svært lærerik erfaring. Spesielt lærerikt har det vært å arbeide med samme problemstilling over så lang tid. Det har vært dager der man ikke ser noen ende på de utfordringer som dukker opp og hvor den beryktede skrivesperren har slått inn. Disse dagene overskygges imidlertid av gleden man opplever n r utfordringer f r en løsning og der man virkelig ser fremgangen i arbeidet. Studien har gitt meg erfaringer jeg ikke ville vært foruten og jeg er svært takknemlig for å ha fått lov til å fordype meg i en av mine store interessefelt. Det er derfor med stor lettelse, men også vemd at jeg nå avslutter arbeidet med denne studien.

Det er mange som har bidratt underveis og som derfor fortjener en takk. Jeg vil først få takke de seks informantene som i en ellers travel arbeidsdag tok seg tid til å dele sine erfaringer gjennom intervjuene.

En stor takk til Ingrid Fossøy og Petter Erik Leirhaug som har vært veiledere under hele prosessen. Med konstruktive og positive tilbakemeldinger har dere holdt meg på rett spor og gitt mye inspirasjon underveis. Både kveldstimer og helgetimer har dere ofret, noe jeg er svært ydmyk i forhold til.

Retter også en takk til fagpersonalet ved ALI og biblioteket for rådgivning og støtte underveis.

Til slutt en takk til min kj re Ida-Beate som har vært svært tålmodig og til stor oppmuntring og støtte gjennom den lange prosessen.

Sogndal, 16.11.2010

 ge Lauritzen

INNHold

1	INNLEDNING	1
1.1	Presentasjon av problemområde	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.2.1	<i>Hovedproblemstilling</i>	2
1.3	Tidligere forskning	3
1.4	Strukturering av studien.....	5
2	TEORI.....	6
2.1	Pedagogisk forankring	6
2.2	Endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng	8
2.2.1	<i>Spesialisering av friluftslivet</i>	9
2.3	Friluftslivets egenart	9
2.3.1	<i>Friluftsliv som fysisk aktivitet, miljøforandring og naturopplevelse</i>	10
2.4	Et inkluderende læringsmiljø.....	13
2.4.1	<i>Læringsmiljø</i>	14
2.4.2	<i>Inkludering</i>	19
2.5	Oppsummering av kapittel 2.0.....	22
3	METODE.....	24
3.1	Valg av metode	24
3.1.1	<i>Kvalitativ metode</i>	24
3.1.2	<i>Intervju</i>	25
3.1.3	<i>Utvalg av informanter</i>	26
3.2	Dataanalyse.....	29
3.3	Etiske vurderinger.....	30
3.3.1	<i>Informert samtykke</i>	30
3.3.2	<i>Konfidensialitet</i>	30
3.3.3	<i>Konsekvenser</i>	30
3.4	Validitet og reliabilitet	31
3.4.1	<i>Valg av metode</i>	31
3.4.2	<i>Validitet og reliabilitet i datainnsamling</i>	32

3.4.3	<i>Validitet og reliabilitet i databehandling</i>	33
3.4.4	<i>Generaliserbarhet</i>	35
4	RESULTAT	36
4.1	Endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng	36
4.2	Friluftslivets egenart	37
4.2.1	<i>Om prestasjon i friluftsliv</i>	37
4.2.2	<i>Om miljøforandring</i>	38
4.2.3	<i>Om naturopplevelsen</i>	39
4.3	Et inkluderende læringsmiljø	40
4.3.1	<i>Om læringsmiljø</i>	41
4.3.2	<i>Om inkludering</i>	42
4.4	Utfordringer ved friluftsliv	44
4.5	Andre perspektiver	45
4.5.1	<i>Om den praktiske verdien</i>	45
4.5.2	<i>Hva verdsetter elevene?</i>	46
5	DRØFTING	47
5.1	Endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng	47
5.1.1	<i>Ekstremt vs. tradisjonelt?</i>	47
5.1.2	<i>Bevissthet rundt bruk av friluftsliv i skolen</i>	51
5.2	Friluftslivets egenart	52
5.2.1	<i>Om prestasjon i friluftsliv</i>	52
5.3	Et inkluderende læringsmiljø	59
5.3.1	<i>Læringsmiljø</i>	59
5.3.2	<i>Inkludering</i>	63
5.4	Utfordringer ved friluftsliv	71
5.5	Andre perspektiver	73
5.5.1	<i>Om den praktiske verdien</i>	73
5.5.2	<i>Hva verdsetter elevene?</i>	75
6	OPPSUMMERING	77
6.1	Kritiske merknader.....	79
6.2	Pedagogiske implikasjoner og videre forskning	80

7	LITTERATURLISTE	83
	VEDLEGG 1: Informasjonsbrev til informantene.....	87
	VEDLEGG 2: Intervjuguide for faglærere	89
	VEDLEGG 3: Intervjuguide for rektorer.....	93

1 INNLEDNING

Bakgrunnen for denne studien er et ønske om å utvikle kunnskap om sider ved friluftsliv som kan bygge opp under et inkluderende læringsmiljø. Ideen bak studien grunner i mine egne erfaringer fra friluftsliv som skolefag og en nysgjerrighet for å kartlegge kvaliteter ved friluftsliv som kan bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Dette er et lite utforsket kunnskapsfelt og jeg finner det derfor interessant å utvikle kunnskap på dette feltet. Spesielt interessant vil det være å se på hvorvidt friluftsliv har særegne kvaliteter som man ikke finner i andre fag, men også hvilke utfordringer denne formen for undervisning skaper i den videregående skole.

1.1 Presentasjon av problemområde

Som en innledning til studien er det relevant å vise til læreplanens prinsipper for opplæringen, der følgende siteres:

”Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger.”

(LK06, 2006: 32)

Med dette utdraget ønskes det å tydeliggjøre hva som er noe av fokuset i skoleverket i den gjeldende læreplanen. Utdraget legger også et grunnlag for det som utgjør essensen i studien, der man ønsker å utvikle kunnskap om hvorvidt friluftsliv kan inneha kvaliteter for å utvikle et læringsmiljø der inkludering, samarbeid, dialog og meningsbrytning står sentralt.

Ifølge den generelle delen av læreplanen har klasser med det beste sosiale miljøet, ofte også det beste læringsmiljøet (LK06, 2006: 13). Ut fra dette går det fram at et fellesskap tuftet på et inkluderende læringsmiljø står sentralt ikke bare i forhold til trivsel på skolen, men også når det gjelder faglig utbytte. I denne studien finner jeg det derfor interessant å utvikle kunnskap om sosiale relasjoner blant elever og lærere, elevenes motivasjon, selvoppfattelse og hvordan dette er med på å danne rammen for et inkluderende læringsmiljø gjennom utøvelse av friluftsliv.

I den tro at friluftsliv er en annerledes og variert læringsarena med flere iboende kvaliteter, finner jeg det interessant å fordype meg i dette feltet for å utvikle kunnskap om kvaliteter ved friluftsliv som aktivitet i forhold til å skape et inkluderende læringsmiljø. Spesielt spennende vil det være å se på hva som er særegent med friluftsliv og hvorvidt de kvaliteter som bor i denne formen for aktivitet er knyttet eksklusivt til friluftsliv, eller om det er generelle kvaliteter som man også finner i ordinær klasseromsundervisning. I denne sammenheng er det derfor interessant å se på hvilke erfaringer faglærere og rektorer ved et utvalg skoler har i forhold til utvikling av mellommenneskelige relasjoner og personlig utvikling gjennom deres utøvelse av friluftsliv og å drøfte disse erfaringene mot eksisterende kunnskap.

Å gjøre et dypdykk inn i ringvirkningene et inkluderende læringsmiljø utviklet gjennom friluftsliv vil kunne ha for elevene også i andre fag ville i denne sammenheng vært spennende. For å begrense studien må jeg likevel la denne siden ved forskningsfeltet ligge ubesvart. Jeg håper likevel at denne studien til en viss grad kan være overførbar og av interesse også for lærere i andre fag, da den setter fokus på sentrale deler av elevenes skolehverdag.

1.2 Problemstilling

Den valgte problemstillingen danner basis for studien og vil være førende for hvordan teori, metode, resultat, drøfting og oppsummering presenteres. Problemstillingen søker å gi en dypere forståelse for hvilke kvaliteter som bor i friluftsliv som aktivitet og åpner også opp for å drøfte utfordringer ved denne form for undervisning.

1.2.1 Hovedproblemstilling

”Hvilke kvaliteter kan friluftsliv ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i den videregående skole?”

For å kunne drøfte den ovennevnte problemstilling i et helhetlig perspektiv er det flere faktorer som dukker opp. Det er derfor funnet rasjonelt å utvikle kunnskap rundt underliggende spørsmål som er relevante i forhold til problemstillingens innhold. Dette for å kunne gi et nyansert grunnlag ved drøftingen av studiens problemstilling.

Spørsmål som dukker opp i denne sammenheng er:

- Hvilke endringer oppleves i bruk av friluftsliv i den videregående skole?
- Hva oppfattes som friluftslivets egenart?
 - o Hva oppleves som kvaliteter ved friluftsliv?
- Hvordan oppleves friluftsliv som arena for inkludering?
- Hvordan oppleves læringsmiljøet under utøvelse av friluftsliv?
- Hvordan oppleves friluftsliv som arena for personlig utvikling?
- Hva oppfattes som utfordringer ved friluftsliv i den videregående skolen?

Under disse punktene vil tema som mestring, samarbeid, sosialisering, utvikling av relasjoner og personlig utvikling stå sentralt i den videre drøftingen av hovedproblemstillingen og slik være avgjørende for hvordan studien er bygd opp.

Problemstillingen er begrenset til å omfatte friluftsliv den videregående skole. I denne sammenheng er det valgt å ta utgangspunkt i friluftsliv som programfag og informantenes erfaringer med dette for å belyse ulike sider rundt studiens problemstilling. Friluftsliv som programfag er valgfritt for elevene og går dypere inn i friluftsliv som aktivitet enn det som erfares gjennom den ordinære kroppsøvningsundervisningen. Ut fra formålet med faget skal opplæringen ta sikte på å utvikle evnen til omsorg og forpliktende samarbeid hos elevene. Opplæringen skal også stimulere til personlig utvikling ved å styrke evnen til å mestre utfordringer og gi muligheter til å flytte grenser (www.udir.no, 07.07.2010). Ut fra dette er det funnet rasjonelt å innhente informasjon fra de som arbeider med programfag i friluftsliv til daglig for å kunne utvikle kunnskap på feltet gjennom studien.

1.3 Tidligere forskning

Det erfares at studien tar for seg et forskningsfelt som det ikke har vært forsket på i betydelig grad tidligere. Relevante studier har vært gjennomført for yngre aldersgrupper, spesielt i forhold til natur- og friluftslivsbarnehager, men ikke i forhold til læringsmiljø for elever på videregående trinn.

Under konferansen "Forskning i friluft" i 2009 summerte Lyseklett (2010) en del erfaringer fra studier i natur- og friluftslivsbarnehager, og stilte et kritisk spørsmål til om det kunne bli for mye naturleik og om utelivet kan gå på bekostning av oppfyllelse av andre mål i rammeplanen for barnehagen. Lysekletts spørsmål minner oss om at

friluftsliv ikke nødvendigvis vil fremme alle mål, og kanskje heller ikke med tanke på læringsmiljø. Natur- og friluftsbarnehager synes dog å ha gode sosiale vilkår. De sentrale poengene i studien til Lyseklett beskriver barn med en friere hverdag, barn som utvikler en nærhet til naturen og har tid til å fordype seg. Videre påpekes det at barna blir bevisste og utvikler seg til å bli mer selvstendige ved at de lærer seg å leke på egen hånd.

Det er også gjort noen arbeider på tilpasset opplæring med utgangspunkt i friluftsliv i grunnskolen, da spesielt rundt bruk av uteskole. Et helt ferskt og pedagogisk-teoretisk bidrag er Jordet (2010), en bok jeg kommer tilbake til senere i oppgaven. Han har gjennom flere studier, artikler og bøker studert uteskole som arbeidsform og hvilke muligheter en slik kontekst kan gi både i forhold til faglige resultater og i et danningsteoretisk perspektiv, hvor det siste har relevans i forhold til utvikling av inkluderende læringsmiljø. Jordet (2007) omtaler uteskole som kontekstbasert læring, der elevene får lære om virkeligheten i virkeligheten og der de får anledning til å bruke kropp og sanser i ulike praktiske og handlingsrettede aktiviteter i samarbeid med andre.

Direkte relatert til kvaliteter ved friluftsliv sett i forhold til utvikling av et inkluderende læringsmiljø i videregående skole er det imidlertid ikke funnet noen studier. Kanskje med et unntak for Åvangen (2008). Selv om han ikke opererer med læringsmiljø som egen kategori, kan studien indirekte fortelle noe om hvordan læringsmiljø kan oppleves fra elevsiden. Det er likevel lite å trekke ut, men noterer at det påpekes et forskningsbehov hvor det kunne ”vært interessant å se nærmere på hva lærerne synes om friluftslivsundervisningen og ”livet i klasserommet”, og hva de opplever av utfordringer i forhold til blant annet tilrettelegging og utvikling av elevene i friluftsliv, i forhold til motivasjon, og i forhold til hvordan elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter” (Åvangen, 2008: 94).

Ellers på friluftsliv i videregående skole er det gjort noen studier etter R-94 om implementering av læreplan og omfang av friluftslivsundervisning (Dalebø, 1996; Ertresvåg, 1996; Westersjø, 2001). Disse tyder imidlertid på at undervisning i friluftsliv utenfor idrettsfaglig studieretning nesten er fraværende. Dermed er det kanskje ikke så rart at friluftsliv som virkemiddel inn mot læringsmiljø ikke er studert med videregående opplæring som utgangspunkt.

1.4 Strukturering av studien

Studien er bygd opp gjennom syv kapitler, inkludert litteraturlisten. Innledning og teori legger et teoretisk grunnlag og definerer rammene for studien innledningsvis. Videre presenteres et metodekapittel som tar for seg metodiske valg og begrunnelser for disse. Hoveddelen av studien er formulert gjennom en presentasjon av resultat og drøfting i to ulike kapitler. Her presenteres relevante resultater fra intervjuene og der disse drøftes opp mot eksisterende kunnskap på feltet gjennom drøftingskapitlet. Avslutningsvis trekkes hovedtrekkene i studien frem i et oppsummeringskapittel og som kortfattet definerer tendensen i de funn som har kommet frem sett i lys av problemstillingen.

2 TEORI

Teorikapitlets formål er å klargjøre friluftsliv som begrep og aktivitet, hvilke verdier, holdninger og mål som er nedfelt i læreplanen og å avklare pedagogiske begreper som vil være sentrale i studien. Det følgende skal kunne utgjøre et grunnlag for de drøftinger som blir gjort senere og der teorikapitlet kan forstås som en ramme og en avgrensning for studien.

Kapitlet er delt inn i avsnitt som hver for seg presenterer et teoretisk grunnlag for deler av problemstillingen og som senere vil kunne drøftes helhetlig mot de resultater og funn som blir gjort.

2.1 Pedagogisk forankring

Den videregående skole har gjennom media fått mye oppmerksomhet for lite tilfredsstillende, faglige prestasjoner og en frafallsproblematikk som er uheldig for elevenes utvikling. Men, som man ser i den generelle delen av læreplanen, handler dagens skole om mye mer enn faglig kompetanseoppnåelse. ”Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen” (LK06, 2006: 17).

Skolens oppgave er ut fra dette også å legge til rette for utvikling av personlige egenskaper som sosial kompetanse, identitet, demokratiske verdier, samarbeid og handlingskompetanse.

I lys av dette søkes det å utvikle kunnskap om sosiale og mellommenneskelige relasjoner og hvordan disse kan utvikles gjennom utøvelse av friluftsliv. Den pedagogiske forankringen for studien er derfor tuftet på sosiokulturelle perspektiver på læring (Dysthe, 2001). Sentrale, sosiokulturelle perspektiver som er relevante i forhold til denne studien er:

- Praksisfellesskapet
- Den nærmeste utviklingssonen
- Undervisningens kontekst

(Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Praksisfellesskapet

I et sosiokulturelt perspektiv på læring legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001). ”Det å kunne er i sosiokulturell læringsteori nært knytta til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse” (Dysthe, 2001, s.42). I et slikt perspektiv vil elevenes evne til å ta del i praksisfellesskapet, derfor være avgjørende for hvordan de fungerer både faglig og sosialt. Dette støttes av Dewey som med sitt pragmatiske kunnskapssyn legger til grunn at ”...vi skaffar oss kunnskap gjennom å samhandle med andre menneske” (Dysthe, 2001: 43).

Den nærmeste utviklingssonen

Den nærmeste utviklingssonen står sentralt i et sosiokulturelt perspektiv på læring ved at elever hever sin kompetanse gjennom støtte og veiledning fra andre og mer kompetente elever eller lærere (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Sagt på en annen måte utvikler elevene seg gjennom å ta del i det praksisfellesskapet som friluftsliv gir mulighet for. For denne studien vil dette være relevant da friluftsliv gir rom for samarbeid og at deltakerne i praksisfellesskapet dermed tar del i og approprierer den distribuerte kunnskapen som er til stede (Dysthe, 2001).

Friluftslivets kontekst

Friluftsliv er en annen kontekst for undervisning enn det som kan omtales som vanlig klasseromsundervisning. Som senere omtalt under avsnitt 2.3 om friluftslivets egenart, medfører friluftsliv en endring i både det fysiske og psykososiale miljø. Friluftslivets kontekst kan antydes å utfordre elevene til å samarbeide og derfor forholde seg til hverandre på et tettere plan enn det som karakteriserer vanlig klasseromsundervisning. Slik utfordres derfor også eksisterende relasjoner i en gruppe og elevene kan oppdage nye sider ved hverandre (Tordsson, 2005 og Jordet, 2010).

2.2 Endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng

Friluftsliv har i økende grad blitt tatt i bruk som middel og arbeidsform i samfunnet for å kunne bidra til utvikling både i skoleverket, arbeid med integrering, helsearbeid og sosialisering av ulike grupper. I slike sammenhenger blir friluftsliv et middel for å oppnå et mål som ligger utenfor friluftsliv som mål i seg selv (Mytting og Bischoff, 2008).

Bjørn Tordsson omtaler fenomenet ved å fremstille det som en vill blomst som er blitt omplantet til en nytteplante i samfunnets ulike hagebedd (Tordsson, 2005). Dette er en god metafor for den institusjonaliseringen av friluftslivet som har funnet sted for å kunne være et virkemiddel innenfor ulike områder og behov i samfunnet. Dette underbygges også i Stortingsmelding nr. 39 der det står at friluftsliv i økende grad er blitt en del av vårt daglige virke også utenom fritiden. Friluftslivet har i denne sammenhengen særlige formål der det omtales som en pedagogisk arbeidsform:

”Det friluftsliv som blir brukt i disse sammenhengene, er alt fra det tradisjonelle friluftsliv til et utpreget aktivitets- og spenningsbasert friluftsliv. Det er fragment av friluftsliv som blir satt inn i nye sammenhenger, der formålet med det ligger utenfor friluftsliv som mål i seg selv. Ut fra dette perspektivet er friluftsliv et pedagogisk middel til personlig utvikling med sikte på å endre holdninger og atferd hos den enkelte.”

(www.regjeringen.no, 02.11.2010)

Tordsson omtaler friluftslivets ulike kvaliteter som helhetlig læring, handlingskompetanse, personlig modning, sosial utvikling, helse, psykisk balanse, glede og styrking av selvbylde. Dette er kvaliteter ved friluftslivet som kan bidra på ulike måter i samfunnet, men som om det ikke brukes rett og i et bredt perspektiv, kan redusere noe av det som er ekte verdier og de grunnleggende kvaliteter ved friluftslivet (Tordsson, 2005). Dette er en problematikk han tar opp under tittelen friluftslivets pedagogikk. Denne problematikken er derfor også interessant for min studie, da jeg tar sikte på å belyse sider ved friluftsliv som et pedagogisk nytteverktøy inn mot sosiale relasjoner i den videregående skole. I min studie kan man ut fra Tordssons metafor tale om friluftsliv som en omplantet blomst som i dette tilfellet blir plantet i skolens hagebedd. Nå skal det tillegges at det ut fra læreplanene, og spesielt i perspektiv av det miljøbevisste mennesket i generell del av læreplanen, lar seg argumentere at friluftsliv har en plass i opplæringa også som mål og egenverdi. Likevel er det ut fra den problematikken som er nevnt, viktig å trå varsomt for ikke å bringe friluftslivet ut fra

dets naturlige kontekst. En av utfordringene for å kunne utnytte friluftslivets kvaliteter er friluftslivets møte med det strukturerte og målrettede instrumentelle som preger det moderne institusjonssamfunnet (Tordsson, 2005). I denne sammenheng kan friluftslivet bli utsatt for tidspress, organisatoriske rammer og krav om effektivitet. Dette er sider ved det institusjonelle som ikke harmonerer med det frie ved friluftsliv. Det søkes i lys av dette å kartlegge skolenes forhold til det vi kan kalle naturlige pedagogiske kvaliteter ved friluftslivet, noe Tordsson omtaler som friluftslivets *iboende* pedagogikk (Tordsson, 2005).

2.2.1 Spesialisering av friluftslivet

Alf Odden (2008) har forsket på utvikling av friluftsliv i tidsperioden fra 1970 til 2004 og antyder i den anledning flere utviklingstrekk. Noen av de mest sentrale trekkene er at flere nye friluftslivsaktiviteter er kommet til som frikjøring på ski, terrengsykling, kiting, klatring, rafting og elvepadling. Ut fra dette peker Odden videre på at friluftslivet spesialiseres, noe som krever spesialisert utstyr og kompetanse (Odden 2008; Mytting og Bischoff, 2008). De nye friluftslivsaktivitetene fanger spesielt stor oppslutning blant unge og kjennetegnes ved at det er høye krav til mestring av teknikk og ferdighet. Den spesialisering av friluftslivet som slike aktiviteter fører med seg, er med på å øke fokus på prestasjon og konkurranse. Det påpekes at det spesielt innenfor de nye aktivitetene er utviklet klare sosiale forskjeller, der det er de unge og ressurssterke som er mest aktive (Odden, 2008). Dette bryter med en tradisjon for friluftsliv som sosialt utjevne, slik det har blitt oppfattet gjennom utøvelse av det tradisjonelle friluftslivet med enkle midler (Mytting og Bischoff, 2008). Med dette som bakteppe for den videre drøftingen, vil det i studien søkes å være bevisst rundt de ulike skolenes utøvelse av friluftsliv og hvordan dette berører spesialiseringen i friluftsliv slik den her beskrives.

2.3 Friluftslivets egenart

Friluftsliv som begrep er en del av dagligtalen og omhandler ulike aktiviteter i naturomgivelser. Begrepet er komplekst og diffust og det er derfor stadig debatter omkring begrepets innhold. I denne studien tar jeg utgangspunkt i den offentlige definisjonen som sier følgende: ”Opphold og fysisk aktivitet i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse” (Stortingsmelding nr. 39, 2001: 26). Denne

definisjonen kan omtales som en åpen definisjon, da den tar høyde for friluftslivets kompleksitet og kan derfor ligge som et fundament for hva som kan oppfattes som friluftslivets egenart. Som nevnt i det foregående avsnitt benyttes friluftsliv som begrep også i økende grad på aktivitet som ikke foregår i fritiden. Dette harmonerer ikke med den offentlige definisjonens ordlyd og bør derfor bemerkes ved måten friluftsliv bør utøves i en nyttesammenheng, der friluftslivets egenart kan komme i konflikt med en institusjons organisatoriske rammer og mål (Tordsson, 2005).

Gunnar Breivik ved Norges Idrettshøgskole har utdypet definisjonen og tilført sentrale elementer som beskriver friluftsliv slik vi kjenner det i dag. Han omtaler friluftsliv i denne sammenheng som en aktivitet som omfatter alle sider ved mennesket, der naturen ikke bare er en arena for fysiske prestasjoner alene, men mer en arena for å oppleve naturen gjennom kroppen og en arena der både følelser og intellekt hører med til den helhetlige opplevelsen. (Breivik i Mytting og Bischoff, 1999: 42). Denne oppfattelsen av friluftsliv deles i stor grad med Bjørn Tordsson ved Høgskolen i Telemark, som utdyper friluftsliv på følgende måte: ”Typisk for friluftsliv er et rikt liv med enkle midler i nær kontakt med naturen, som engasjerer oss helhetlig og integrert når det gjelder kropp, tanke og følelser. Typisk er også at vi vektlegger egenverdier som opplevelser og erfaringer snarere enn nytteverdier” (Tordsson, 2005:13). Dette er egenskaper som bygger opp under de personlig utviklende kvaliteter ved friluftslivet som sosial utvikling, handlingskompetanse, medansvar og solidaritet. Han omtaler videre naturen som en arena med gode muligheter for selverkjennelse og sosial modning i lys av dens allsidige og helhetlige utfoldelse (Tordsson, 2005 og Jordet, 2010).

2.3.1 Friluftsliv som fysisk aktivitet, miljøforandring og naturopplevelse

Stortingsmelding nr.39 (2001) omhandler friluftsliv og har fått tittelen ”Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet” og setter derfor friluftsliv og livskvalitet i sammenheng. Ut fra denne Stortingsmeldingen kan man se at friluftsliv som begrep og aktivitet handler om fysisk aktivitet, miljøforandring og naturopplevelse.

Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet, skiller seg ved friluftsliv ut fra andre idrettsaktiviteter ved at det er fokus på det enkle livet i naturen og at det ikke skal være konkurransepreget (St. meld nr. 39:2001). Dette underbygges av Breiviks utvidede definisjon som et sentralt skille mellom idretten og friluftslivet (Mytting og Bischoff, 2008). Det omtalte skillet beskrives av Mytting og Bischoff på følgende måte: ”Mens idretten kom til å fokusere på aktiviteten som det sentrale, på utvikling av ferdighet, teknikk og prestasjoner målt gjennom konkurranse med andre rekorder, har friluftslivstradisjonen understreket den opplevelsen som aktiviteten i seg selv gir (mål i seg selv) og forholdet til naturen og naturopplevelsen” (Mytting og Bischoff, 2008: 28). Prestasjonspresset vil med andre ord ikke være like fremtredende som under utøvelse av idrett, og dette kan være en befrielse for mange elever som opplever at deres svakheter blir altfor synlige i kroppsøving. Dette omtales også av Nordahl og Misund på følgende måte: ” Naturen byr på utfordringer til alle mennesker uansett utviklingsnivå og ferdigheter, og alle kan mestre noe ut fra sine forutsetninger. Opplevelser i naturen gir naturlige grenser, naturlige utfordringer og naturlige mestringsopplevelser uten prestasjonskrav.” (Nordahl og Misund, 1996, s.19). Man kan ut fra dette antyde at naturen setter få begrensninger for hva som ikke kan mestres og kan tilpasses slik at alle møter utfordringer som kan mestres ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Friluftsliv kan slik være en arena der flere elever tar del i fellesskapet og kan slik bidra til å styrke den enkelte elevs sosiale tilhørighet til gruppa. Dette bygger opp under et sitat fra Bjørn Tordsson: ”Møte med naturen kan gi erfaring av situasjoner som krever og kan utvikle deltakelse og medansvar, solidaritet og omsorg” (Tordsson, 2005:11).

Miljøforandring

Friluftsliv som miljøforandring handler om en endring både i det sosiale og det fysiske miljø (Sjong, 1992). Naturen er en arena der elevene opptre som gruppe og der fellesskapet arbeider mot et felles mål enten det er etablering av leirplass eller å ta seg fra A til B. Å arbeide mot samme mål, vil utfordre gruppen til å samarbeide. Dette vil kunne åpne opp for at elevene kan lære av hverandre og bygger derfor opp under et sosiokulturelt syn på læring (Dysthe, 2001). Om elevene skal sette opp en gapahuk er arbeidsoppgavene mange. Material og raier må sankes, gapahuken skal konstrueres og bindes, egnet bål plass etableres, ved må sankes og granbar til tak og isolasjon må

hentes. Noen av elevene har muligens gjort liknende før, mens andre har kanskje aldri vært på tur i skogen. Uansett vil det være mye distribuert kunnskap i en gruppe som alle vil kunne ta lærdom av enten man er den som formidler erfaringer eller den som høster. Dette kan man se i sammenheng med Lave og Wengers teori om legitim perifer deltakelse, der elevene uten erfaring med friluftsliv gradvis tilegner seg kunnskap og blir en del av et praksisfellesskap (Lave og Wenger, 2005).

At elevene blir utfordret som gruppe kan bidra til at de blir stilt på samme plan. Elevene utfordres slik til å bli kjent med nye sider både ved seg selv og sine medelever. Tordsson sier videre: ”Friluftsliv gir mulighet for å møte hverandre ”på mange plan” og oppdage ”alle sider” av deltakerne” (Tordsson, 2005:11). En friluftslivslærers utfordring blir i lys av dette å søke de situasjoner som gir pedagogiske utfordringer og muligheter for å kunne dra nytte av friluftslivets iboende pedagogikk (Tordsson, 2005). Best resultat oppnås om elevene støtter hverandre gjennom samtale, å tenke i fellesskap, gi råd, finne ideer og løsninger. Dette stiller imidlertid krav til gruppen og den enkelte elev. Man må stole på og ha tillit til sine medelever. Samtidig må det være en aksept i gruppen som skaper en følelse av tilhørighet for alle (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Dette er mellommenneskelige utfordringer som kan bidra til å utvikle demokratiske holdninger hos elevene og som bygger opp under et inkluderende læringsmiljø.

Naturopplevelse

Naturen og naturopplevelsen danner rammen for friluftsliv. Begrepet natur kan oppfattes ulikt, men i følge Rolf Lundheim kan natur defineres som det sanselige, opprinnelige og det som er ubearbeidet. Det defineres videre som skog, mark, landskap, plante- og dyreliv. Begrepet opplevelse defineres som å være med på, erfare, føle og oppfatte (Lundheim i Furuset, 2000). Naturopplevelse kan derfor forstås som å erfare og føle naturens helhet, stillhet, lukter og lyder både fysisk og sanselig og er en sentral del av det som oppfattes som verdifullt ved utøvelse av friluftsliv.

Nansen var bevisst for verdien av naturopplevelsen og omtalte friluftsliv på følgende måte: ”Dette å komme bort fra den forvirrende larm hvori vårt liv så altfor meget føres, dette å komme ut i naturen, få nye og store inntrykk fra skog og mark, de vide vidder, fra det store rom (Nansen i Mytting og Bischoff, 2008). Dette er verdier ved friluftsliv som fremdeles er sterkt forankret blant det norske folk selv om det også foregår en

utvikling (Odden i Forskning i friluft, 2005). Mjaavatn understreker under konferansen om forskning i friluft i 2005, viktigheten av å ivareta den ekte naturopplevelsen og å holde på skillet som er omtalt mellom idrett og friluftsliv. ”Friluftsliv i skolen skal ikke som hovedsak gjøres til et middel for noe – til noe instrumentelt, for eksempel en hovedarena for fysisk aktivitet. Friluftsliv i skolen skal gi opplevelser som gir gjenklang innerst i sjelen.” (Mjaavatn i Forskning i friluft, 2005).

Ut fra det som er nevnt står naturopplevelsen som en sentral verdi ved friluftsliv og omtales som en del av egenarten. Å drøfte de ulike skolenes og informantenes tilnærming til friluftsliv, vil i lys av dette være en interessant innfallsvinkel til den videre drøftingen av friluftsliv som aktivitet for å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

2.4 Et inkluderende læringsmiljø

Som et utgangspunkt for å gå nærmere inn på de to begrepene inkludering og læringsmiljø, er det relevant å se på begrepet tilpasset opplæring. I denne sammenheng kan tilpasset opplæring omtales som et kjernebegrep i forbindelse med en inkluderende skole (Bachmann og Haug, 2006). For å klargjøre begrepet kan man se på hva opplæringsloven sier. ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven, § 1-3). I dette ligger at elevene skal møte utfordringer som de kan strekke seg mot og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Tilpasset opplæring innebærer, ut fra dette, at undervisningen må legges til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger og har slik stor betydning for elevens hverdag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007). I denne sammenheng er inkludering og læringsmiljø to sentrale faktorer for å skape det rette klima for læring for den enkelte elev og for å kunne utøve tilpasset opplæring. Sagt på en annen måte har man ved tilpasset opplæring fokus på den enkelte elev med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet, mens man ved inkludering har fokus på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte elev (Ibid.).

Inkludering og læringsmiljø er to ofte brukte begreper innenfor pedagogikken. Disse to begrepene står også tett opp mot hverandre, noe som krever en tydeliggjøring av betydningen av begrepene og hvordan de står i forhold til hverandre. Dette er to begreper som er sentrale for utgangspunktet i studien og som utdypes i det følgende.

2.4.1 Læringsmiljø

Elevenes rett til et godt læringsmiljø er nedfelt i opplæringslovens paragraf 9a, som omhandler elevens skolemiljø. I § 9a-1 står følgende: ”Alle elever i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringsloven, §9a-1).

Det læringsmiljø som danner rammen for eleven er relativt komplekst og ikke alle sidene ved læringsmiljøet er like relevante for denne studien. I denne sammenheng vil det psykososiale læringsmiljøet vies mest oppmerksomhet på bekostning av det organisatoriske. Sentrale faktorer ved et psykososialt læringsmiljø er:

- Sosialt miljø
- Mellommenneskelige relasjoner
- Motivasjon og selvvverd
- Målorientering

(Holmberg m.fl., 2009 og Skaalvik m.fl., 2005)

I et forsøk på å definere begrepet læringsmiljø, kan man beskrive dette som ”...det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen” (Skaalvik og Skaalvik, 2005: 176). Sagt med andre ord, kan læringsmiljøet forstås som det sosiale klima i elevgruppen og har derfor en stor innvirkning for elevenes motivasjon, trivsel og følgelig deres læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I denne sammenheng spiller også relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer en viktig rolle (Holmberg og Ekeberg, 2009). Betydningen av mellommenneskelige relasjoner vil bli ytterligere utdypet ved et senere avsnitt.

Motivasjon, selvoppfattelse og målorientering

Elevenes motivasjon for læring er viktig for deres innsats, holdninger og læringsutbytte, og beskrives av Allan Wigfield på følgende måte: ”Motivation deals with the why of behaviour” (Wigfield, 1997: 14). Motivasjon omfatter slik de krefter som påvirker vår

atferd, da både retningen, utholdenheten og intensiteten på atferden. I en beskrivelse av det psykososiale læringsmiljøet vil det derfor være relevant å se på hvordan elevenes motivasjon, selvoppfatning og målorientering spiller inn.

Avgjørende for elevenes motivasjon er elevenes oppfatninger, vurderinger, forventninger og tro eller viten om seg selv. Dette omtales som elevenes selvoppfatning og har røtter i deres tidligere erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Alle mennesker har et behov for å ha en positiv selvoppfatning, noe som i skolen kan trues av ulike forventninger og krav fra de omgivelser og miljø som danner rammen for situasjonen. Hvordan elevene møter de utfordringer de står ovenfor vil derfor være avhengig av det læringsmiljø som preger gruppen. Sagt på en annen måte handler dette om aksepten som er i gruppen for å feile. Lav aksept for å feile kan gi utslag i at elever yter liten innsats for på den måten å risikere mindre. Om de yter stor innsats og likevel feiler, er fallhøyden større og elevene kan tape både selvoppfattelse og posisjon i gruppen om toleransen for å feile er lav (Marschhäuser, 2007 og Skaalvik m.fl., 2005).

Dette tydeliggjør selvoppfattelsens avgjørende virkning for den enkelte elev, men også klima for toleranse og aksept i gruppen som helhet. Nøkkelen for å lykkes kan derfor antydes å ligge i det psykososiale læringsmiljøet og å skape en aksept for å feile. Med andre ord vil dette si å skape en oppgaveorientert målorientering i gruppen, der prosessen og innsatsen blir vektlagt. I denne sammenheng handler det om å utvikle et læringsmiljø preget av trygghet, og hvor suksess knyttes til risikovillighet, stor innsats og deltakelse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En del av formålet med programfaget i friluftsliv er nettopp å stimulere til personlig utvikling gjennom å sikre mestring for alle elever og å sørge for at det er rom for å utfordre grensene, noe som også innebærer at det er en høyde i læringsmiljøet for å mislykkes. Følgende er sagt om dette i læreplanens formål for programfag i friluftsliv: ”Opplæringen skal stimulere personlig utvikling ved å styrke evnen til å mestre utfordringer og gi muligheter til å flytte grenser” (www.udir.no, 07.07.2010).

Samhandling og kommunikasjon i friluftsliv

Ute i naturen og i den settingen man befinner seg i gjennom friluftsliv møtes elever og lærere i det som kan omtales som uformelle læringsarenaer (Jordet, 2010). Dette er en læringsarena som beskrives av Jordet på følgende måte:

”Forholdene ligger til rette for praktiske aktiviteter hvor elevene må samhandle i grupper. De må dermed kommunisere på andre måter enn når de samhandler med bakgrunn i tekst. De skal ikke lenger kommunisere *om* verden, men kommunisere mens de handler *i* verden. De skal altså ikke gjengi et lærestoff, men utfolde seg aktivt i praktiske, utforskende og skapende aktiviteter.”

(Jordet, 2010: 84)

Slik beskriver Jordet en kontekst der elevene må samarbeide og kommunisere for å gjennomføre oppgaver og aktiviteter. Oppgavene som møter elevene beskrives videre som åpne ved at de er praktiske, utforskende, skapende og uten bestemte løsninger. Det påpekes i denne sammenheng et skille mellom naturen som læringsarena og klasserommet, der det ofte er mer begrensede muligheter for kommunikasjon og der elevene forholder seg til oppgaver av en mer lukket art (Jordet, 2010).

Jordet omtaler videre denne formen for aktiviteter som utviklende for elevenes selvstendighet og tro på egen vurderingsevne, da de utfordres til kommunikasjon og samarbeid gjennom problemløsning i fellesskap og der det ikke er bestemte løsninger. ”Det viktigste er ikke alltid om det elevene har gjort er rett eller galt, men om de er fornøyde med løsningen de valgte” (Jordet, 2010: 86). Slik beskrives en form for samhandling, der elevene lærer å tenke over sitt eget og gruppas arbeid, noe som bygger opp under refleksjon og metakognitive prosesser (Jordet, 2010 og Skaalvik m.fl., 2005).

Rammene for kommunikasjon blir også friere ute i naturen. Dette omtaler Jordet som at terskelen for å snakke er lavere og at kommunikasjonen er mer spontan. ”Elevene deler tanker og følelser lettere. Det er ikke så farlig å si noe dumt. Elevene blir dermed ikke så redde for å si det de faktisk tenker og mener, fordi uterommet skaper en mindre formell og styrt ramme for kommunikasjonen” (Jordet, 2010: 87). Slik beskrives de kommunikative kvalitetene ved samhandling ute i naturen. Dette er derfor kvaliteter som kan bygge opp under studiens sosiokulturelle tilnærming og som muligens kan bygge opp under et inkluderende læringsmiljø.

Utvikling av relasjoner

Som tidligere nevnt i avsnitt 2.1 er praksisfellesskapet nært knyttet til et sosiokulturelt perspektiv på læring, der kunnskap utvikles og approprieres gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2001). Med Dewey og det sosiokulturelle perspektivet på læring som utgangspunkt kan man her trekke frem fellesskapet som en sentral faktor ved

læringsmiljøet i en gruppe (Dysthe, 2001). I denne sammenheng er det relevant å benytte begreper som relasjoner og relasjonsbygging for å omtale det klima som oppstår mellom deltakerne i gruppen. I denne studien settes fokus nettopp på relasjoner mellom mennesker og hvorvidt disse relasjonene styrkes gjennom utøvelse av friluftsliv i et fellesskap. Det vil derfor i det følgende presiseres hva som legges i dette begrepet.

”Å tenke relasjonelt innebærer at enheten for vår tenkning ikke er individer, men individer i relasjon til hverandre” (Wadel, 2005: 8). En slik tenkning er derfor avgjørende for å forstå utgangspunktet for denne studien. Målet må være at alle elever og lærere inkluderes i fellesskapet og at gruppen derfor må ses på som en enhet.

Det sentrale ved å utvikle et læringsmiljø gjennom gode holdninger, indre motivasjon og en oppgaveorientert målorientering er tidligere omtalt. I denne sammenheng vil også de mellommenneskelige relasjonene i gruppen spille en viktig rolle og kan antydes å være en forutsetning for å kunne utvikle læringsmiljøet i denne retning. ”Relasjoner utvikles når elevene har mye med hverandre å gjøre. Slik sett vil læringsaktiviteter som krever aktiv elevdeltakelse og samhandling mellom elevene, bidra til relasjonsbygging i større grad enn lærerstyrte og kunnskapsformidlende undervisningsformer” (Jensen, 2007: 81). I lys av dette kan aktiviteter der elevene er aktive og arbeider tett sammen om felles oppgaver og mål, være stimulerende for å utvikle læringsmiljøet.

I læreplanens generelle del defineres relasjonene mellom deltakere i fellesskapet som et arbeidslag. Dette gjelder først og fremst relasjonen mellom elevene, men også mellom elever og lærer.

”Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid.”

(LK06, 2006: 12).

Ut fra dette kan man betegne deltakerne i utøvelse av friluftsliv som et arbeidsfellesskap, der de er gjensidig avhengig av hverandres kompetanse og slik heve kvaliteten på hverandres arbeid sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe, 2001).

Sosialisering og identitetsutvikling

Sosialisering omtales i teorien som: ”Den prosess som former unge til både unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og kultur” (Frønes, 2003: 20). Ut fra dette dreier sosialisering seg om en utvikling av en samfunnsmessig bevissthet og individuell danning. Det finnes flere teorier for hvordan denne utviklingen skjer. For denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i en forståelse for sosialisering der elevene utvikler seg fra egosentriske til sosiale individ (Frønes, 2003). Dette er en forståelse for sosialisering som har røtter i Piagets teori for sosialisering, og som er relevante for studien ved at man søker å svare på hvorvidt friluftsliv kan tilføre kvaliteter for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Sosialisering og identitetsutvikling gjennom friluftslivsutøvelse vil derfor være prosesser som vil bli drøftet i denne studien og som kan være bidragsytere mot et inkluderende læringsmiljø.

Teoretikeren Mead skiller mellom det sosiale ”meg” som formes av omverdenen og det handlende ”meg” som er den reflekterende og handlende siden ved selvet (Frønes, 2003). I denne sammenheng trekkes det handlende ”meg” frem som det som bør vies mest oppmerksomhet. ”Identitet er noe man aktivt prøver å skape og man kan tale om en sosial identitet. Dette betyr at evne til refleksjon, til reflektert sosial handling, blir en sentral del av identitetsdanningen. Utvikling av selvbildet er en prosess hvor jeget er både konstruktør og fortolker” (Frønes, 2003: 55).

Ut fra dette er ikke sosial identitet noe man utelukkende tildeles av omverdenen, men det er noe man selv aktivt kan bidra til å konstruere. Videre omtales den sosiale identitet som noe som ikke er konstant, men som varierer i forhold til den situasjon eleven befinner seg i. Dette beskrives på følgende måte: ”Vi kjenner alle til hvordan vi i noen sammenhenger føler oss trygge på hvem vi skal være og hvordan vi skal mestre situasjonen, mens vi andre ganger er utrygge og usikre på hvordan vi skal forholde oss” (Frønes, 2003: 53). Dette kan dermed være relevant for denne studien, da man allerede har peket på at friluftsliv kan handle om en forandring i miljø både på et psykososialt og fysisk nivå.

Videre presiserer teorien at identitetsdannelse er avhengig av miljøforandring for å kunne utvikles, da eleven kun i møte med varierte sosiale situasjoner utfordres til å reflektere over sin egen rolle og derfor utøve det som omtales som identitetsrefleksjon (Frønes, 2003).

2.4.2 Inkludering

Begrepet inkludering er mye brukt i pedagogisk litteratur og er langt på vei blitt et hverdagsbegrep. Det vil i det følgende derfor beskrives hva som legges til grunn for forståelsen av inkludering i denne studien og det er relevant å innlede dette med utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet: ”Inkludering innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig sosialt og kulturelt” (www.udir.no, 07.07.2010). Inkludering handler ut fra dette om å forstå mangfoldet og ulikhetene blant elevene som en berikelse for fellesskapet og som noe som kan gi positive impulser til læringsmiljøet (Holmberg og Ekeberg, 2009). Å arbeide med inkludering stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte (Ekeberg og Holmberg, 2005). Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer, og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Gjennom å arbeide med fokus på inkludering, vil elevene oppleve å bli tatt inn i fellesskapet og derfor være mer deltakende. Det er utarbeidet en operasjonalisering for inkludering som tar sikte på å heve skolen som en inkluderende virksomhet. Denne operasjonaliseringen er utarbeidet i fire punkter:

- Å øke fellesskapet slik at alle kan ta del i det sosiale livet på skolen og oppleve tilhørighet.
- Å øke deltakingen slik at alle elever kan gi noe, så vel som å høste noe fra fellesskapet ut fra sine forutsetninger.
- Å legge til rette for å utvikle demokratiske verdier, der alle stemmer blir hørt.
- Å øke utbyttet både sosialt og faglig

(Bachmann og Haug, 2006)

Denne karakteristikken av inkludering som begrep og fenomen underbygges av den danske psykologen Alenkær på følgende måte: ”At være inkludert betyr, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab” (Alenkær, 2008: 21). Alenkær skiller videre mellom to sider ved inkludering som han kaller sosial og faglig inkludering. Sosial inkludering vil si at eleven opplever seg som en verdifull og naturlig

del av det person-relasjonelle fellesskap, mens faglig inkludering vil si at eleven føler seg som en verdifull bidragsyter til de oppgaver som undervisningen stiller (Alenkær, 2008).

Med inkludering menes med andre ord ikke bare at alle elever skal oppholde seg i samme rom, men at de blir en del av læringsfellesskapet i rommet, eller i dette tilfellet ute i naturen. Det handler om å skape en tilhørighet og en aksept for den enkelte (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Å få være en del av et læringsfellesskap og de demokratiske avgjørelser som blir tatt, kan være en mestring i seg selv og gi ytterligere følelse av tilhørighet hos den enkelte (Bachmann og Haug, 2006). Slik kan muligens eleven bygge selvtillit og i større grad dra nytte av den distribuerte kunnskapen i gruppa. Alenkær beskriver dette på følgende måte: ”Der hvor eleven *oplever* sig inkludert, der *er* eleven inkludert” (Alenkær, 2008: 22).

Samarbeidslæring

Utvikling av mellommenneskelige relasjoner og personlig vekst skal ifølge Kunnskapsløftet sikres gjennom innlevelse og å skape følsomhet og ansvar for andre. Denne kompetansen skal særlig sikres gjennom samarbeid med mennesker med ulike ressurser og anlegg (LK06, 2006). Skolen har, gjennom dette, også en oppgave om å utvikle sosiale ferdigheter hos elevene og å gi elevene erfaringer med å se konsekvensene av deres egne avgjørelser og handlinger. Verdien av samarbeid i en elevgruppe trekkes også frem som noe av formålet med programfag for friluftsliv, der det står følgende: ”Opplæringen skal også utvikle evnen til omsorg og forpliktende samarbeid, som er forutsetninger for positive opplevelser sammen med andre” (www.udir.no, 07.07.2010).

En interessant side ved et inkluderende læringsmiljø er derfor å se på hvordan elevene samarbeider og hvilke kvaliteter som ligger i samarbeid som arbeidsform. ”Elever som samarbeider om skolearbeidet utvikler atskillig mer interesse og omsorg for hverandre. Dette gjelder uansett hvilke holdninger de hadde til hverandre i utgangspunktet” (Johnson m.fl., 2006). Sammenlignet med individuelt arbeid og konkurransepreget arbeid har samarbeid tre framtrepende kvaliteter:

- Bedre prestasjoner og større produktivitet

- Flere støttende, omsorgsfulle og forpliktende relasjoner
- Bedre sosial kompetanse og mer realistisk selvoppfatning

(Johnson m.fl., 2006).

Den viktigste faktoren ved samarbeidslæring er å utvikle et klima for positiv gjensidig avhengighet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Med dette menes at elevene må arbeide mot et felles mål og ha en forståelse for at medlemmene i arbeidsfellesskapet er likeverdige og betydningsfulle - de er inkludert (Johnson m.fl., 2006). Dette underbygges av Alenkær som sier at "Et inkluderende klassemiljø viser sig blant annet gjennom forståelse og accept af forskjellighed, hvilket er centrale elementer i en anerkennende grundholdning" (Alenkær, 2008: 305). I et læringsmiljø der medlemmene ser verdien i hverandres arbeid for å lykkes som gruppe og ikke kun ser verdien i den enkeltes arbeid, kan slik omtales som positiv gjensidig avhengighet. Slik skaper samarbeid forpliktelse og inkluderer alle elever inn i et fellesskap (Johnson m.fl., 2006).

Elevmedvirkning

I en inkluderende skole vektlegges også elevmedvirkning og demokrati der elevene gis mulighet til å uttale seg og påvirke forhold som er viktige for dem. Fysisk aktivitet utgjør en unik mulighet til å skape en inkluderende skole ettersom den kan fremme sosialt fellesskap og også stimulere opplevelse av mestring og nye utfordringer (www.skolenettet.no, oppdatert 26/8 – 2009).

På bakgrunn av dette er det viktig at skolen legger til rette for fysisk aktivitet der elevene får bidra i både planlegging og gjennomføring. For denne studiens relevans kan dette være en sentral faktor ved et inkluderende læringsmiljø ved at elevene under utøvelse av friluftsliv arbeider mot felles mål som de har vært med på å bestemme selv og at de ser verdien av hverandres innsats på veien mot målet. En viktig faktor ved elevmedvirkning brukt som et verktøy mot et inkluderende læringsmiljø er derfor også at aktiviteten fremmer læring i fellesskapet fremfor individuelle ferdigheter og konkurranse mellom elevene. (www.skolenettet.no, oppdatert 26/8 – 2009)

Elevenes motivasjon trekkes også frem i læreplanens prinsipper for opplæring som en viktig faktor i elevenes nysgjerrighet og lyst til å lære. Her vektlegges spesielt mestring gjennom fysisk aktivitet som en positiv faktor for å styrke elevenes utholdenhet og

motivasjon for læring (LK06, 2006). En annen viktig faktor til motivasjon er lærerens evne til å bruke varierte og tilpassede arbeidsmåter og der elevene har muligheter for aktivt å medvirke til deres egen fremgang.

”I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser og det gir større innflytelse på egen læring”

(LK06, 2006: 33)

Dette kan ses i sammenheng med Deci og Ryans teori om selvbestemmelse som bygger på en antagelse om at mennesker har grunnleggende motivasjonelle behov som søkes tilfredsstilt og som dermed er med på å styre vår indre motivasjon for atferd. Ut fra dette vil elevenes indre motivasjon styres av i hvor stor grad de får være delaktige i aktivt å påvirke sin egen læringsprosess. I likhet med den generelle delen av læreplanen fremhever denne teorien også det sosiale aspektet der sosial inkludering og det å føle en tilhørighet til fellesskapet er avgjørende for elevenes indre motiverte atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

For denne studien vil det derfor være interessant å se på hvilke erfaringer skolene har med bruk av elevmedvirkning i friluftslivsundervisningen, hva dette gjør med elevenes motivasjon og hvordan dette påvirker det sosiale miljøet i elevgruppen.

2.5 Oppsummering av kapittel 2.0

Rammene for og betydningen av elevenes læringsmiljø er definert i den generelle delen av læreplanverket og i opplæringslovens §9a-1. Slik tydeliggjøres at det er et fokus på læringsmiljø i skolen, noe som kan være med på å aktualisere studiens problemstilling.

Med problemstillingen som utgangspunkt er det i stor grad lagt vekt på en sosiokulturell tilnærming i presentasjonen av eksisterende kunnskap på forskningsfeltet, der samarbeid, kommunikasjon, utvikling av relasjoner og personlig utvikling er sentrale begreper som også vil prege den videre drøftingen av studien.

Det er påpekt at friluftsliv som aktivitet er i endring, der det i økende grad benyttes som pedagogisk middel i søken etter personlig utvikling og holdningsendring (Stortingsmelding nr.39, 2001). Utviklingen er problematisert av Tordsson (2005) ved

at man risikerer å miste noe av det som omtales som friluftslivets egenart og iboende pedagogikk. Dette støttes av Odden (2008) som beskriver en spesialisering av friluftslivet og som kan bidra til sosiale ulikheter i utøvelsen.

Friluftslivets egenart er tuftet på et friluftsliv med nærhet til naturen og der egenverdien vektlegges snarere enn nytteverdien (Tordsson, 2005). Likeså er friluftsliv oppfattet som en arena fri for krav om prestasjoner og som markerer en endring i både sosialt og fysisk miljø (Sjong, 1992). Dette er muligens egenskaper ved friluftslivets egenart som vil være interessante i den videre drøftingen av problemstillingen, da det berører gruppens motivasjon for målorientering og gruppedynamikk (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Slik kan dette være faktorer som kan være med å utvikle et læringsmiljø og som vil bli drøftet.

Med utgangspunkt i det psykososiale læringsmiljø, kan man forstå dette som det sosiale klima, der mellommenneskelige relasjoner og motivasjon for målorientering er faktorer som spiller inn. I en slik forståelse for læringsmiljø, spiller læringsarenaens evne til å skape situasjoner der elevene samarbeider og kommuniserer en viktig rolle. Likeså er det relevant å drøfte friluftsliv som arena for mestring i lys av den utvikling mot spesialisering er omtalt. I denne sammenheng er klima for målorientering en sentral faktor, der det handler om å utvikle et læringsmiljø preget av trygghet og hvor suksess knyttes til stor risikovillighet og deltakelse.

I den videre drøftingen vil det være interessant å se på hvordan friluftsliv inkluderer den enkelte elev og gir rom for å utvikle relasjoner som bryter med eksisterende gruppedynamikker, da man vet at aktiviteter som krever aktiv deltakelse og samhandling kan bidra til relasjonsbygging (Jensen, 2007). Egenskaper ved friluftsliv i så måte vil derfor ha betydning for hvordan elever opplever seg som en meningsfull del av fellesskapet, noe som bygger opp under de inkluderende kvaliteter ved læringsmiljøet i tråd med studiens problemstilling.

3 METODE

I metodekapitlet presenteres metodiske forhold knyttet til forskningsprosessen. Synliggjøring av foretatte valg åpner opp for en kritisk vurdering av metodisk tilnærming og resultatene i undersøkelsen. Redegjørelsen vil ta for seg forhold rundt valg av metode, datainnsamling, databehandling, validitet, reliabilitet og generalisering.

3.1 Valg av metode

Valget av forskningsmetode er tatt med bakgrunn i en formålsrasjonell vurdering av studien. Da denne studien søker å belyse sosialpedagogiske kvaliteter ved friluftsliv i den videregående skole, ønsker jeg derfor å søke kunnskapsutvikling gjennom å oppsøke de som har direkte erfaringer og kunnskap på dette feltet. I denne sammenheng var det derfor relevant å oppsøke faglærere innenfor friluftsliv programfag og rektorer ved et utvalg videregående skoler og på den måten få et innblikk og forståelse for hvordan friluftslivets posisjon i den videregående skole er i dag, hvilke kvaliteter som bor i faget, og også hvilke utfordringer faget bærer med seg.

Sosialpedagogiske fenomener kan antydes å ha komplekse forklaringer hva angår relasjonelle, følelsesmessige og sosiale forhold og som er kontekstuel avhengige (Kvale og Brinkmann, 2009). Slike fenomener er derfor ikke så godt egnet til å kvantifiseres gjennom strukturerte og standardiserte tilnærminger i et kvantitativt perspektiv. Ved å belyse slike fenomener med en kvalitativ tilnærming, åpner man opp for informantenes meninger, intensjoner og holdninger og slik gi forskeren en bred og helhetlig innsikt rundt fenomenenes opplevde virkelighet (Befring, 2007).

3.1.1 Kvalitativ metode

Ut fra formålet med studien har jeg valgt å basere studien på en kvalitativ og fenomenologisk forskningstradisjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette er en tilnærming til kunnskapsutvikling som egner seg for å sette fokus på informantenes meninger, holdninger og som åpner opp for tolkning av deres livsverden (Befring, 2007). Kvale og Brinkmann beskriver fenomenologi innen kvalitativ forskning på følgende måte: "...et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut

fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale og Brinkmann, 2009: 45). For å kunne utvikle kunnskap gjennom en slik tilnærming er det derfor vesentlig at intervjuene tar utgangspunkt i informantenes livsverden og slik baseres på en relasjonell og samtalebasert kunnskap som utvikles gjennom en styrt og asymmetrisk dialog (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom fortolkninger av informantenes meninger og erfaringer vil jeg ut fra dette utvikle kunnskap som, i et vitenskapsteoretisk perspektiv, kan antydes å være forankret i en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til vitenskap og slik være en del av vitenskapen om mennesket (Grimen, 2004).

3.1.2 Intervju

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen har jeg valgt å utvikle kunnskap gjennom seks forskningsintervjuer ved et utvalg videregående skoler som tilbyr friluftsliv som programfag for elevene. Dette valget er tatt på bakgrunn av hensikten med studien og hvordan best å belyse dette.

Monica Dalen omtaler det kvalitative forskningsintervjuet på følgende måte: ”Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2008: 15). Ved å intervju seks utvalgte informanter og med en godt gjennomarbeidet intervjuguide, vil jeg ut fra dette kunne stå godt rustet til å fortolke informantenes opplevde erfaringer og livsverden. Slik vil jeg kunne danne et bilde av kompleksiteten ved sosialpedagogiske fenomener og videre, hvordan dette kan være en del av friluftsliv som fag og aktivitet i den videregående skole.

Et forskningsintervju skiller seg fra en hverdagslig samtale ved at det er en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokus på dynamikken i interaksjonen mellom de involverte og en kritisk innstilling til hva som kommer frem i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom forskningsintervjuene har jeg derfor søkt å skape en kommunikativ relasjon mellom forsker og informanter med å stille åpne spørsmål. Slik ville jeg muligens få synspunkter og dypereleggende meninger fra ulike informanter og som derfor kan utgjøre grunnlaget for en helhetlig fortolkning. Dette bygger opp under

Skjervheims teori om de forstående vitenskapene, der forskeren kan omtales som deltaker og der hensikten er at forskeren skal kunne få en innsikt i dypereleggende mellommenneskelige spørsmål (Skjervheim, 1996).

Intervjuene ble gjennomført ved informantenes skoler og ble tatt opp på en digital lydopptaker. Lydopptakeren hadde god lyd kvalitet, noe som lettet arbeidet med transkribering. Selve intervjuet ble innledet med noen spørsmål rundt utdanning, interesser og arbeidserfaring før spørsmålene ble dreid mer inn på friluftsliv, inkludering og læringsmiljø. Slik ville jeg forsøke å bli mer kjent med informantene og på den måten avdramatisere intervjusituasjonen før jeg stilte spørsmål som muligens var mer krevende å svare på, men som også var mer relevante i forhold til problemstillingen. Intervjuet kan omtales som semistrukturert, på den måten at det ble styrt ut fra en intervjuguide utarbeidet av forskeren (Dalen, 2008). Spørsmålene var åpent formulert, og inviterte derfor informantene til å reflektere bredt og å være en del av en faglig dialog. Intervjuguiden ble derfor ikke fulgt slavisk, men ble brukt aktivt for å dekke det fagområde som er relevant i forhold til problemstillingen. Intervjuguiden er lagt ved i to varianter (vedlegg 2 og 3). Vedlegg 2 er den intervjuguide som ble brukt i intervju med faglærerne og vedlegg 3 er den intervjuguide som ble brukt i intervju med rektorene.

3.1.3 Utvalg av informanter

Når det gjelder utvalg av informanter har jeg som sagt valgt å basere denne kvalitative studien på et datagrunnlag fra seks forskningsintervjuer med tre faglærere og tre rektorer ved tre ulike skoler. Utvalgs kriterier ved kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode der generaliserbarhet står sentralt. Ved kvalitativ metode er det vesentlig å velge ut informasjonsrike informanter og ut fra hva som er hensiktsmessig (Vedeler, 2000). Ut fra min intensjon med studien, som er å belyse de sosialpedagogiske kvaliteter ved friluftsliv i den videregående skole, fant jeg det derfor naturlig å oppsøke informasjon hos de som er faglærere innenfor dette feltet. Denne vurderingen ble tatt med bakgrunn i et ønske om å ta del i deres opplevelser, erfaringer og betraktninger gjennom sitt virke som lærere i friluftsliv programfag ved deres skole. For å legge et grunnlag for å kunne fortolke og drøfte spørsmålet om friluftslivets sosialpedagogiske kvaliteter i et helhetlig perspektiv, fant jeg det imidlertid også

naturlig å oppsøke informasjon om friluftslivets posisjon i den videregående skole i dag. Spørsmål som dukker opp i denne sammenheng er:

- Hvordan oppfattes friluftsliv i den videregående skole?
- Hva er friluftslivets status?
- Hvilke utfordringer skaper friluftsliv i den videregående skole?

For å kunne drøfte de sosialpedagogiske kvaliteter ved friluftsliv, var det derfor interessant å se på de mer overordnede sider og oppfatninger ved faget i den videregående skole. På den måten kunne jeg belyse også de utfordringer som faget bringer med seg og slik ville jeg kunne drøfte kvalitetene på en helhetlig måte. Ut fra dette fant jeg det derfor berikende å oppsøke rektorene ved de tre skolene i tillegg til faglærerne. Slik var det ønsket å tilføre studien et overordnet perspektiv og en bredde som kan være avgjørende for å kunne drøfte friluftslivets kvaliteter i et helhetlig perspektiv. Dette bygger opp under teorier om utvalg, der man skal lete etter relevante variabler i forhold til undersøkelsens problemstilling og der utvalgets variasjon er viktig (Ryen, 2002). Med dette menes at utvalget av informanter bør varieres i den grad det er relevant for studien. For denne studien fant jeg det derfor interessant å utvikle kunnskap gjennom å oppsøke både faglærere og rektorer, for muligens å se friluftsliv fra ulike ståsteder i arbeidshverdagen og derfor tilføre studien en ekstra dimensjon.

Utvalgsprosessen og presentasjon av informantene

I prosessen med å oppsøke informantene ble det gjort et utvalg av de skoler som tilbyr friluftsliv programfag for sine elever. Ut fra dette ble det tatt kontakt med rektorene ved de tre utvalgte skolene, der studiens innhold ble beskrevet og der det ble spurt om hvorvidt dette kunne være av interesse for dem. Det ble gitt positive tilbakemeldinger fra samtlige rektorer og med forslag til faglærere som hadde sagt seg interesserte til å stille opp på et intervju.

Dato for intervjuene ble fastlagt og det ble utformet et informasjonsbrev (vedlegg nr. 1) som ble sendt til alle seks informantene. Innholdet i dette brevet var informasjon om studiens innhold, deres rettigheter som informanter og informasjon rundt ulike prosesser ved studien. I brevet gikk det tydelig frem at jeg under hele prosessen ønsket å være

åpen ovenfor informantene, slik at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne forandre på måten de er gjengitt på i studien.

Som grunnlag for den videre tolkningen, vil det nedenunder bli presentert en kortfattet beskrivelse av de ulike informantene som har stilt opp til intervju i studien.

Informant 1:

Informanten er faglærer i idrettsfag og kroppsøving ved "Bjørkenes" videregående skole og har arbeidet ved skolen siden 1988. Informanten har et bredt erfaringsgrunnlag innenfor idrettsfaget og har også god erfaring fra undervisning i friluftsliv, selv om de ikke startet opp med programfag i friluftsliv før høsten 2010. Utdanningen er en treårig idrettsutdanning fra Idrettshøgskolen.

Informant 2:

Informanten har arbeidet ved "Furulia" videregående skole i syv år og er faglærer ved idrettslinjen. Det beskrives et bredt erfaringsgrunnlag, der informanten har flere års erfaring som faglærer ved programfag i friluftsliv i tillegg til annen idrettsfagsundervisning. Informantens utdanning er en treårig idrettsutdanning med fordypning i friluftsliv og praktisk-pedagogisk utdanning i tillegg til sosialantropologi og historie.

Informant 3:

Informanten er faglærer ved idrettslinjen ved "Grantoppen" videregående skole og har idrett grunnfag med påbygning i friluftsliv som utdanning i tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning. Undervisningserfaringen beskrives som bred innenfor idrettsfaget, der informanten også har undervisningsansvar for friluftsliv programfag.

Informant 4:

Informanten er rektor ved "Bjørkenes" videregående skole, er filologutdannet med hovedfag i fransk og har vært rektor ved skolen i fire år. Informanten har ingen erfaring med undervisning i friluftsliv selv, men har likevel rike erfaringer for hvordan friluftsliv blir praktisert i videregående skole.

Informant 5:

Informanten har vært rektor ved "Furulia" videregående skole i fem år og er realfagsutdannet. Informanten kan beskrives å ha erfaring fra friluftsliv i videregående

skole, da vedkommende som rektor var med å starte opp friluftsliv som programfag ved sin skole og har slik tanker for hvordan faget fungerer.

Informant 6:

Informanten er rektor ved ”Grantoppen” videregående skole, er realfagsutdannet og har generell interesse for naturen. Informanten har vært rektor ved skolen i ett og et halvt år i tillegg til flere års erfaring som assisterende rektor ved en annen skole. Informanten har også undervisningserfaring fra friluftsliv som valgfag både på ungdomskole og videregående skole.

3.2 Dataanalyse

Gjennom analyse og tolkning søkes det å skape mening i datamaterialet. I denne studien er tolkningsprosessen hermeneutisk forankret. De ulike delene ses i en helhetlig sammenheng og data og empiri knyttes mot forskerens forforståelse. Analysearbeidet tar derfor utgangspunkt i meningstolkning (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom meningstolkning søker forskeren en dypere forståelse for teksten. Utdragene og sitatene ses i sammenheng med konteksten de er hentet fra. Selv om det kun er enkelsitater som presenteres i studien, blir det i tolkningen tatt hensyn til den helhetlige sammenheng sitatet er hentet fra. Tolkningene bærer også preg av forskerens forforståelse og den nye kunnskapen som er ervervet underveis i prosessen. Denne tolkningsprosessen der det stadig veksles mellom forforståelse, og ny viten og mellom helhet og delene utgjør essensen i hermeneutikken (Ibid.).

Den store mengden datamateriale som er innhentet og bearbeidet gjennom intervjuene krever at det blir foretatt et valg over hvilke sitater og utdrag som blir presentert. Disse valgene er foretatt med bakgrunn i relevans for studien, der det søkes å finne sitater og utdrag som best mulig synliggjør elementer som kan belyse problemstillingen. Utvalget er basert på ulike momenter og erfaringer fra informantenes livsverden, og det vil her trekkes frem både enkelterfaringer og erfaringer som viser seg å være gjennomgående for de som er intervjuet, for på den måten å kunne si noe samlende om informantenes opplevde kvaliteter ved friluftsliv i den videregående skole.

3.3 Etiske vurderinger

Det vil her presenteres tre ulike etiske sider ved studien som det er søkt å være bevisst over gjennom hele prosessen og som er ivaretatt på best mulige måte.

3.3.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, at de frivillig deltar på prosjektet og om deres rett til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien ble informantene tilsendt et informasjonsskriv tidlig i prosessen, der de ble informert om formålet med studien, intervjuets omfang og om deres rolle i studien som informanter. Her ble det videre informert om at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker og at de derfor kunne bli sitert for å belyse problemstillingen i studien. De ble også informert om prosessen med transkribering, der intervjuet ville bli sendt tilbake til informantene for gjennomlesing og at de da ville få mulighet til å korrigere måten de er gjengitt på under transkriberingen. Herunder ble de informert om deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt.

3.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at informantenes identitet holdes skjult for offentligheten av hensyn til de skader det kan påføre deltakerne, og også de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien er dette søkt ivaretatt ved å lagre lydopptakene og transkripsjonene trygt og ved å gi informantene, skolene og steder som er gjengitt i studien fiktive navn. Informanten har derfor fått benevnelsene ”Informant 1-6” i denne studien og skolene refereres til med navn som ”Furulia”, ”Grantoppen” og ”Bjørkenes”.

3.3.3 Konsekvenser

Konsekvensene av studien må på forhånd vurderes nøye av forskeren (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne sammenheng er det søkt å skape minst mulig skade for informantene og for de skoler som omtales. En måte å sikre dette på har vært å oppsøke informantene ved deres arbeidsplass og på den måten å være til minst mulig forstyrrelse

i deres arbeidshverdag. En annen måte konsekvensene er søkt ivaretatt på er å holde en åpen og god dialog med informantene, slik at de er bevisste for hva de stiller opp på. Dette bygger opp under det etiske prinsippet om velgjørenhet, som betyr at risikoen for å skade informantene bør være minst mulig (Ibid.).

3.4 Validitet og reliabilitet

Å sikre studiens validitet og reliabilitet handler om i hvilken grad studien undersøker det den var ment til å undersøke og om det som fremkommer er pålitelig. Dette er viktig i alle ledd i prosessen. Overveielser i forbindelse med validitets- og reliabilitetskrav vil her bli presentert for å kunne gi en kritisk vurdering av studien.

3.4.1 Valg av metode

Ved valg av metode for studien ble forskeren utfordret til å vurdere hvordan kunnskap og informasjon kunne utvikles med den hensikt å kunne drøfte problemstillingen på best mulig måte. Da studien ønsker å utvikle kunnskap om friluftsliv som arena for å utvikle et inkluderende læringsmiljø, finner forskeren det relevant å oppsøke informasjon fra de som måtte inneha mest mulig presis og oppdatert kunnskap på feltet og å skape en faglig dialog rundt problemstillingen. ”Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant” (Dalen, 2008: 105). Å drøfte sentrale tema rundt problemstillingen i et intervju preget av intersubjektivitet fremstår derfor som en metode som gir best mulige forutsetninger for å utvikle kunnskap om temaet. Valget falt ut fra dette på å utøve forskning i tråd med en kvalitativ forskningstradisjon med intervju som metode.

I den kvalitative forskningsmetoden intervju er det forskeren selv som er det viktigste instrumentet og som dermed kan være den største svakheten (Brinkmann og Kvale, 2009). Forskeren har i denne studien begrenset med erfaring fra forskning og med intervju som forskningsmetode. Dette kan ut fra det som er nevnt true studiens validitet ved manglende utnyttelse av potensialet ved den kvalitative forskningen og med intervju som metode. Til tross for denne faktoren ble det besluttet å bruke intervju i

studien på grunn av metodens evne til å fange opp informantenes livsverden og dermed gi et grunnlag for å drøfte problemstillingen på best mulig måte.

Valg av informanter

Valg av informanter ble tatt på bakgrunn av en formålsrasjonell vurdering, der det ble overveid hvilket fagmiljø som ville gi et best mulig grunnlag for å drøfte spørsmål rundt studiens problemstilling. I denne sammenheng var det relevant å oppsøke det fagmiljø som opplever og erfarer friluftsliv i den videregående skole til daglig og som derfor muligens innehar den mest presise kunnskapen på feltet. Å få lov til å intervju et utvalg informanter som er lærere i programfaget friluftsliv framsto derfor som et godt utgangspunkt for studien. For å tilføre studien et ekstra perspektiv var det også relevant å intervju tre rektorer, da de muligens ville kunne gi studien et overordnet pedagogisk perspektiv og et blikk for de utfordringer man står ovenfor ved faget.

3.4.2 Validitet og reliabilitet i datainnsamling

Det vil i det følgende gis en kritisk vurdering av validitet og reliabilitet i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene. Som tidligere nevnt kan forskeren selv utgjøre en begrensende faktor gjennom forskningsprosessen. Brinkmann og Kvale understreker i denne sammenheng viktigheten av å etablere et klima for en åpen dialog og der både intervjuer og informant deltar aktivt for å utvikle kunnskap gjennom intervjuet. Dette beskrives på følgende måte: ”Det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantens uttalelser” (Dalen, 2008: 106). Ut fra dette legger man grunnlaget for en valid fortolkning av intervjuene gjennom aktiv interaksjon med informantene og der forskeren i tråd med dette tar del i informantens livsverden (Befring, 2007).

I forskningslitteraturen presiseres viktigheten av å benytte lydopptaker under intervjuene for å sikre en reliabel og valid gjennomføring som gir et optimalt grunnlag for den videre behandling og fortolkning i studien (Dalen, 2008) En digital lydopptaker er derfor benyttet under intervjuene, noe som omtales nærmere i beskrivelsen av pilotintervjuet.

Forskerens forforståelse

Under intervjuene er det også viktig å være bevisst over ens egen forståelse for studiens problemstilling som forsker. Et intervju som i stor grad er styrt ut fra forskerens egen oppfattelse av tema kan i denne sammenheng utgjøre en faktor som vil være uheldig for reliabiliteten og derfor også validiteten for studien (Dalen, 2008). Dette er forsøkt å være bevisst over gjennom hele prosessen fra utarbeiding av intervjuguide (se vedlegg 2 og 3) og til analysering av datamaterialet. Ved å skape et åpent klima for interaksjon og gjennom å stille åpne spørsmål under intervjuene er det derfor lagt grunnlag for en reliabel og valid innsamling av data ved intervjuene.

Arbeidet med intervjuguiden har vært sentral for å sikre kvaliteten av innholdet for datainnsamlingen. Her er det spesielt fokusert på ikke å stille ledende spørsmål, da dette ville redusert studiens validitet (Brinkmann og Kvale, 2009). I tråd med det som er nevnt tidligere om forskerens begrensede erfaringer fra intervju som forskningsmetode, kan det likevel forekomme enkelte spørsmål som kan oppfattes som ledende. Det har imidlertid vært bevissthet for dette i den videre databehandlingen for å sikre studiens reliabilitet og validitet.

Gjennomføring av pilotintervju

For å sikre kvaliteten på intervjuguiden, forskeren som intervjuer og lyden på lydopptakeren ble det i forkant av intervjuene utført et pilotintervju. Der ble det erfart at kvaliteten på lydopptakeren var tilfredsstillende for å kunne benyttes i databehandlingen på en pålitelig måte. Videre var det en erfaringsrik gjennomføring for forskeren der man ble bedre kjent med intervju som metode og derfor bedre rustet for å skape den nødvendige intersubjektivitet under de senere intervjuene (Dalen, 2008). Intervjuguiden var allerede godt gjennomarbeidet og kun små justeringer ble gjort.

3.4.3 Validitet og reliabilitet i databehandling

Gjennom transkribering fra muntlig til skriftlig språk faller ansiktsuttrykk og kroppsspråk bort og kan medføre svekket pålitelighet for resultatene. Transkriberingen ble derfor forsøkt nedskrevet så tidlig som mulig for å sikre mest mulig presise transkriberinger av intervjuene. Ved transkriberingen blir forskeren utfordret til å ta

valget mellom lesertilgjengelighet og presis gjengivelse av kroppsspråk og uttrykk. I denne studien er intervjuene transkribert ordrett, kun med små naturlige justeringer fra muntlig til skriftlig språk. Dette for å sikre at informantenes erfaringer og meninger som er relevante for studien blir så presist gjengitt som mulig. Kroppsspråk og uttrykk er derfor lite vektlagt under databehandlingen da dette ble vurdert til å være mindre vesentlig for den videre tolkningen av datamaterialet.

I likhet med under datainnsamlingen er forskeren under databehandlingen avhengig av en bevissthet for sin egen forforståelse av studiens problemstilling og hvordan denne kan influere tolkningen og resultatet for studien (Brinkmann og Kvale, 2009). En forskers forforståelse kan ut fra dette påvirke tolkningen negativt ved at viktige momenter ved datamaterialet blir oversett, men den kan også påvirke tolkningen positivt ved at man åpner opp for å se ens egen forståelse i et videre og muligens mer nyansert perspektiv. Forskerens erfaringer fra denne studien er delt på den måten at det er opplevd som utfordrende ikke å la ens egen forforståelse overstyre i en bestemt retning, men samtidig er det også opplevd som berikende å arbeide med datamaterialet ut fra ens egen innsikt og erfaringer ved friluftsliv som aktivitet i skolen.

Presentasjon og strukturering av datamateriale

Når det gjelder hvordan datamaterialet er presentert i denne studien, er dette gjort med tanke på å fremstille resultater og drøftinger på en tydelig måte med utgangspunkt i beskrivende enkeltsitater, men også der mer generelle oppfatninger blir trukket frem. Presentasjonen er delt inn i et resultatkapittel og et drøftingskapittel, der underpunkter er delt inn etter den samme struktur som man finner i teorikapitlet. Denne struktureringen er gjort med tanke på å gjøre studien oversiktlig og tydelig og kan bidra til å skape en rød tråd gjennom studien. Dette er muligens noe som kan bidra til å styrke studiens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009).

I resultatkapitlet vil resultater som er kommet frem og funnet relevante gjennom databehandlingsprosessen bli presentert. Sitater og felles oppfatninger blant informantene blir her presentert ved at de er funnet relevante for å belyse studiens problemstilling. Informantene er også presentert under punkt 3.1.3 for å legge grunnlaget for den videre tolkningen av studien.

I drøftingskapitlet er resultatene drøftet opp mot hverandre og også opp mot den eksisterende kunnskapen på feltet, ut fra det som er nevnt i teorikapitlet. Dette er gjort for å kunne utvikle kunnskapen på feltet ut fra et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, der den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009). Med dette er det tydelig at forskerens fortolkninger er sentrale også i drøftingskapitlet og her er det spesielt lagt vekt på å drøfte informantenes oppfatninger ut fra deres perspektiv, uten å la forskeres personlige oppfatninger overstyre det materiale som blir drøftet. Som nevnt er det gjort strukturelle valg i arbeidet med studien for å skape en helhet og det som kan omtales som en rød tråd. I drøftingskapitlet er det derfor presentert en oppsummering ved hvert underpunkt. Dette er gjort for å samle trådene underveis og kunne presentere et tydeligere bilde av kvaliteter ved friluftsliv for å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

3.4.4 Generaliserbarhet

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver en form for generaliserbarhet som de omtaler som analytisk generalisering. Her blir det argumentert for i hvilken grad funnene kan være veiledende for andre situasjoner. I denne studien er det presentert resultater og drøftinger som tar utgangspunkt i et avgrenset antall informanternes oppfatninger av deres livsverden i forhold til det tema som blir belyst. Med et slikt utgangspunkt kan studien utvikle presise og nyanserte tolkninger ut fra informantenes erfaringer med deres arbeid relatert til friluftsliv som programfag i den videregående skole. Utvalget av informanter må likevel påpekes å være begrenset, noe som også begrenser studiens generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009). Intensjonen med studien er å innhente informasjon for hvilke kvaliteter friluftsliv kan ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø og i denne sammenheng må resultater og drøftinger som blir presentert, derfor leses med en forståelse for at dette er begrenset til det utvalg av informanter som er presentert i studien. Flere av informantene har likevel felles forståelse for hva de oppfatter som kvaliteter ved friluftsliv og resultatene som drøftes i denne studien kan ut fra dette tolkes å ha en viss overføringsverdi til lignende kontekster.

4 RESULTAT

I det følgende vil det presenteres resultater fra de seks forskningsintervjuene som er gjort. Det som presenteres er først og fremst resultater der informantene er sitert, men også mer generelle og felles oppfatninger blir gjengitt. Resultatene som presenteres er ansett til å være relevante i forhold til å belyse studiens problemstilling og vil bli videre drøftet i kapittel 5.0.

Presentasjonen er delt inn i underpunkter som er funnet relevante for å belyse studiens problemstilling. Det er ikke gjort tydelige funn som skiller faglærernes erfaringer ut fra svarene rektorene har gitt. Det er derfor ikke lagt vekt på å sammenligne disse to informantgruppene verken i presentasjon av resultat eller den senere drøfting. Viser likevel til presentasjon av informantene som er gjort i punkt 3.1.3 som grunnlag for tolkning av de resultater som følger.

4.1 Endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng

Enkelte av informantene har felles opplevelser der friluftsliv utvikler seg mot stadig mer spesialiserte aktiviteter som klatring, kiting, frikjøring på ski og kajakkpadling. Dette omtales av både *informant 1*, *2* og *3*, der *informant 2* beskriver denne utviklingen på følgende måte: "...elevene blir bare mer og mer opptatt av hva som er tøft!" Også variasjonen blant aktiviteter trekkes frem som sentralt av *informant 2*: "Den kvikk-lunsj greia er veldig koselig det og det setter de pris på, men det er noe med det altså. Det med å få prøvd litt forskjellige ting og som fenger litt."

Informant 1 setter også fokus på et faremoment ved en slik dreining og ønsker å holde litt igjen med å formidle det enkle friluftslivet med naturopplevelsen i fokus. Her presiserer informanten viktigheten av en bevissthet rundt intensjonen med friluftslivet, der det skal være lav terskel for prestasjoner og lavt fokus på krevende utstyr for å ivareta naturen som en inkluderende arena, og der alle elever kan delta ut fra sine forutsetninger.

Også *informant 6* peker på en dreining over mot en spesialisering innen friluftsliv. "At friluftsliv blir koblet til noe som er litt utover det ordinære, eller utover det som er den ordinære turen og da mister du den effekten, for da blir det på en måte et fag for eliten."

Den effekten som det vises til er effekten av lavt fokus på prestasjon som omtales i et ordinært friluftsliv.

En av informantene beskriver en utvikling der det har blitt økt bevissthet rundt bruk av nærmiljøet. Følgende blir sagt om dette av *informant 4*: ”Tidligere var det mer tilfeldig at man hadde en friluftsdag og gikk ut og grillte pølse. Mens nå er det mer bevissthet i forhold til læreplanene på de ulike utdanningsprogrammene og spesielt på idrettsfag med hvordan man kan bruke naturen og nærmiljøet i faglig sammenheng og i en sosialutviklingssammenheng, klassesammenheng og den slags mellommenneskelige forhold.”

4.2 Friluftslivets egenart

Det vil i det følgende presenteres resultater som er ansett som relevante i forhold til å belyse friluftslivets egenart, slik det er definert og redegjort for i kapittel 2.0.

4.2.1 Om prestasjon i friluftsliv

Flere av informantene har beskrevet erfaringer og oppfatninger av begrepet prestasjon og hvordan dette møter elevene i friluftslivsfaget.

Informant 1 sier følgende om prestasjon i friluftsliv: ”I idrettshallen er det ofte slik at du skal prestere i forhold til å treffe oppi basketkorga, få til en smash, en serve og det er veldig målbart. Mens friluftsliv er nok (...) vi prøver å si at veien er målet og ikke selve toppen. Og dette gjør noe med utøverne med at elevene kanskje føler at de blir sett på i en litt annen setting, pluss at du naturligvis får en mye tettere kontakt når du sitter rundt bålet på kvelden. Og det gjelder både mellom lærer og elev og elevene imellom. Så jeg er helt overbevist om at turene er veldig sveisende for klassene.” Informanten omtaler videre friluftslivsarenaen som en arena der elevenes prestasjoner ikke er like målbare som ellers i skolehverdagen, noe som omtales på følgende måte: ”De får en mestringsfølelse uten at de nødvendigvis får en karakter eller at det er målbart på samme måte som når du hopper 4,5 meter i lengde. De får en mestringsfølelse som de føler inni seg uten at det blir fortalt.”

Informant 2 beskriver en tilnærming til friluftsliv der variasjon står sentralt. ”...det er såpass fin variasjon i faget at de er på turer der de ikke trenger å prestere noe, men å *fungere* – og det er prestasjonen.” Videre utdyper informanten at prestasjonen også ligger i å skape en *fysisk* trivsel, noe som krever samarbeid. ”At du må samarbeide om du skal ha det greit fysisk, noe som påvirker hva de sitter igjen med etter turene.” ”Eksempelvis at om det er to stykker i en kano og den ene ikke padler, så vil ikke den andre trives og den ser de.”

Informant 4 omtaler friluftsliv slik: ”Det som er så fint med friluftsliv er at det er aktiviteter på alle nivå, så du behøver ikke å prestere kolossalt og ha en veldig kondisjon for å nyte godt av friluftslivet.” Videre utdyper informanten følgende: ”Det er en arena som er egnet for å skape fellesskap og sosiale kontakter uavhengig av prestasjon.”

Informant 6 beskriver sine erfaringer på følgende måte: ”For meg så ligger egenarten i det å – hvis man ser utgangspunkt i idrettsfag og kroppsøving, så er det for meg det å få fokus på opplevelse som ikke nødvendigvis er koblet til fysiske prestasjoner.” Videre påpeker informanten også betydningen av et fokus på aktivitet i friluftslivet og mener at fysisk aktivitet er en vesentlig del av friluftslivet, men at prestasjons- og konkurransefokuset bør være lavt.

4.2.2 Om miljøforandring

Flere av informantene har erfaringer med friluftsliv som læringsarena og hvordan dette er en arena som kan være en miljøforandring for både elever og lærere.

Informant 2 har følgende erfaringer med miljøforandring ved friluftsliv: ”Med faget friluftsliv, så vil jeg trekke frem det at her gjør de noe *helt* annet enn de gjør ellers i skolehverdagen.” Videre utdyper informanten følgende: ”Når du begynner å tusle på tur så fjerner du deg litt fra denne tradisjonelle lærerrollen også, så får du et helt annet forhold til elevene når du fjerner deg fra skolen. Og jeg tror det er da det kommer inn – det er da stemningen begynner å bli løssluppen og de ser den konkrete nytteverdien i de tingene jeg forteller dem og at de er avhengig av sidemannen.”

Også *informant 3* trekker frem større åpenhet i elevgruppen og mellom elev og lærer som en av særtrekkene idet man beveger seg ut av skolen og inn i naturen. ”Friluftsliv

er en veldig spesiell setting da, fordi når du forlater skolen og er ute på tur, så blir elevene veldig åpne. Og du treffer elevene på en helt annen måte og de snakker til deg mye mer som en kompis enn som en lærer”.

Informant 4 beskriver sin oppfattelse av miljøforandring gjennom friluftsliv på denne måten: ”Først og fremst er du mye ute i natur og det er fritt fra de vanlige rammene”.

Informant 6 trekker også frem miljøforandringen som et sentralt aspekt ved kvaliteten og egenarten ved friluftsliv. ”Dette med at man får en annen setting mellom elevene og som gir åpning for litt nullstilling av etablerte gruppedynamikker. Og også i forhold til kommunikasjonen mellom lærer og elev også, som gjør at du kommer litt mer på lik fot med elevene.”

4.2.3 Om naturopplevelsen

Flere av informantene har også erfaringer som beskriver verdien av naturopplevelsen gjennom friluftsliv.

Informant 1 omtaler det å komme seg vekk fra den vante hverdagen og inn i naturen på følgende måte: ”Det at du kan sitte alene ute i skogen og kanskje vente på en hjort og ha det kjempemessig selv om hjorten ikke kommer. Du lader batteriet på en helt spesiell måte.” Informanten utdyper videre at det på deres skole arbeides bevisst i forhold til å holde igjen for en utvikling mot et mer ekstremt og prestasjonsrettet friluftsliv ved å fokusere bevisst på naturen. ”Vi prøver på en måte å sette pris på hver enkelt del av turen og at opplevelsen skal være det å være ute i det fri”. Friluftslivet som utøves i nærmiljøet omtales av informanten i denne sammenheng som minst like viktig som de lengre og mer krevende turene. ”Vi legger ikke lista for høyt og vi er ikke kun ute etter å prestere noe, men målet vårt er å være ute i naturen og kunne glede oss over det å være ute i naturen. Det tror jeg er mye av grunnen til at elevene husker friluftslivsturene som noe positivt, og at det er *veldig* miljøskapende!”.

Informant 4 trekker også frem opplevelse ute i naturen som sentralt for friluftslivsfaget. ”Man er mye mer åpen for opplevelser og har et mye bredere spekter av opplevelser og dette greier man ikke å få til i et vanlig klasserom”. Det utdypes videre at dette gjør noe med elevene som man ikke får til på samme måte i et klasserom.

Informant 6 peker på opplevelsen av det enkle og nære ved eget nærområde som en viktig del av friluftsliv og naturopplevelsen. ”For meg er naturen veldig viktig i friluftsliv. Og gjerne opplevelsen av det enkle. Altså verdiene i det enkle og nære. Og når jeg virkelig ser elever som jeg har hatt med meg ut og som har fått øynene opp for kvaliteter i eget nærområde og mulighetene som ligger der, det har vært stort altså!”

4.3 Et inkluderende læringsmiljø

Når *informant 1* blir spurt om hva vedkommende oppfatter som de mest sentrale kvalitetene ved friluftsliv i skolesammenheng er det trivselen blant elevene og de sosiale sidene ved friluftsliv som trekkes frem. I det følgende vil resultater der informantene omtaler erfaringer ved inkludering og læringsmiljø gjennom sin utøvelse av friluftsliv presenteres.

På spørsmål om hvordan friluftsliv oppleves som arena for å utvikle et inkluderende læringsmiljø svarer *informant 4* følgende: ”Jeg vet at elevene våre som er mye ute på friluftslivsturer har et tettere – et annerledes og tettere samhold i gruppe og klasse enn andre elever som går på skolen og har store deler av den videregående utdanningen sin i klasseromssituasjon med individuelt arbeid. Så jeg tror at friluftsliv virker veldig positivt i forhold til samhold og inkludering.” Informanten trekker også frem at friluftsliv er et godt tilbud for elever som ikke mestrer det teoretiske fokus som er ellers i skolehverdagen og kan bidra til å gi disse elevene det som av informanten omtales som et luftrum. Det påpekes at dette ikke er et luftrum der elevene ikke skal gjøre noe som helst, men et luftrum der de gjør noe annet enn ellers.

Det er også flere informanter som opplever friluftsliv som en arena der elever er mer deltakende og blomstrer. *Informant 3* har følgende erfaringer i denne sammenheng: ”Du har ellers svake elever som blomstrer i dette faget og som sitter igjen med veldig gode opplevelser som de ikke ellers hadde fått og som de drar med seg videre. De lærer seg selv å kjenne og de lærer andre å kjenne”. Informanten omtaler ellers sosialt utviklende kvaliteter ved friluftsliv på følgende måte: ”Det er ikke nødvendig i samfunnet å kunne fyre med stormkjøkken og det er heller ikke nødvendig å kunne overnatte i snøhule. Men jeg tror erfaringene som elevene gjør med å fungere som gruppe, det å kjenne seg selv som enkeltpersoner og det å teste grenser innenfor litt trygge rammer, det er ting som gjør at vi kan få fram bra samfunnsborgere.”

4.3.1 Om læringsmiljø

På spørsmål om hvorfor *informant 2* opplever miljøet i friluftslivsklassen som godt svarer vedkommende følgende: ”Det er nok det at du må jobbe sammen med andre og du må ta deg litt av de andre og dette samarbeidet blir ikke fiktivt, men det blir veldig konkret.”

På spørsmål om hva som skiller læringsmiljøet i friluftsliv fra andre fag svarer informantene følgende: ”Ja, forskjellen er nok det at det er større trivsel inne i bildet og jeg tror de har lyst til å prestere mer for *midlet* enn for *målet*. Det er lettere å få fokus over på den indre motivasjonen enn det å jage etter en karakter i et fag som kanskje ikke ser så nyttig ut. Her får du svar hele tiden og det tror jeg gjør noe med læringsmiljøet.”

Informant 3 har følgende erfaringer som beskriver sin oppfattelse av læringsmiljø i friluftsliv: ”Å være sammen med andre og å lære seg å være sammen. Ta ansvar for hverandre og å hjelpe hverandre”. Informanten utdyper ved å si: ”Alt må gjøres mer eller mindre samlet og det er ikke så nødvendig i andre fag selv om man driver med gruppearbeid og andre ting, så er det nok større åpninger for å melde seg ut i de klassiske fagene i forhold til hva det er i friluftsliv.”

På spørsmål om hvordan friluftsliv preger fellesskapet i elevgruppa utdyper vedkommende videre at ”...de får en felles identitet, fordi vi har mange timer sammen. De skaper en identitet utover bare det å gå til timene sine.”

Informant 4 har også erfaring med bruk av friluftsliv i forhold til å utvikle relasjoner. Dette omtales på følgende måte: ”Vi merker også at det virker inn på klasseidentiteten. At vi får, ganske tidlig, en klasseidentitet og et klassesamhold som er positivt. Og vi tror at friluftsliv virker mer effektivt enn andre metoder som vi har prøvd.”

Informant 6 har følgende tanker og som kan berøre et læringsmiljø i friluftslivsfaget: ”Det er lett å forestille seg at et skolemiljø eller et klassemiljø kan bli forsterket positivt gjennom en aktivitet – en friluftslivsaktivitet og en tur. Men det er også lett å tenke seg at et dårlig klassemiljø kan forsterkes negativt gjennom et dårlig planlagt friluftslivsopplegg.”

Friluftsliv som arena for personlig utvikling

Informant 2 har erfaringer fra sin utøvelse av friluftsliv der elevene utvikler seg på et personlig plan gjennom samarbeid, ansvar og omsorg for andre. I denne sammenheng omtales kvaliteter ved friluftsliv ved at det gir rom for alle elever. ”I friluftsliv så kan tross alt alle bidra og alle kan bære ved om ikke annet. Så trivselen er avhengig av at alle bidrar.”

Også *informant 1* erfarer at elevene utvikler seg gjennom å ta ansvar og vise omsorg ovenfor medelever i friluftslivsfaget. Her viser informanten til stor grad av samarbeid og en forståelse for at gruppen ikke er sterkere enn det svakeste leddet. ”Hvis en fryser eller sliter med å bære sekken og slike ting, så har vi jo mange eksempler fra turer der elever tar initiativ til å hjelpe...”. Informanten følger opp med å påpeke at dette virker inn på hvordan elevene forholder seg til hverandre i gruppa. ”For den som yterhjelp, så fører det jo naturligvis til at han føler at han kan bidra til og gi noe ekstra til gruppa og den som får hjelp føler at andre bryr seg om vedkommende.”

Også *informant 4* beskriver at elevene kan utvikle respekt og holdninger ovenfor andre gjennom friluftsliv. Det pekes på at det å lytte til og å ta andre på alvor er en del av det å utøve friluftsliv i en gruppe og at elevene derfor opplever nye sider ved hverandre som kan bidra til at de styrkes som medelever. Her trekkes det også frem at dette muligens er mest tydelig under de tøffeste og mest krevende turene, der en del av mestringen er å ta vare på seg selv og også å ta vare på andre.

Informant 6 har følgende tanker for hvordan friluftsliv kan utvikle elevene på et personlig plan gjennom en opplevelse av å bli verdsatt. ”Altså din egen identitet er jo på en måte avhengig av den speilinga du får fra andre. Så din egen identitet er jo veldig koblet til hvordan andre ser deg. Og sånn sett så kan jo friluftsliv være med på å styrke dette bildet gjennom at du opplever at du betyr noe for folk, at du blir verdsatt og at det er en aksept for mangfoldet.”

4.3.2 Om inkludering

Informant 1 har følgende tanker for inkludering gjennom friluftsliv: ”For eksempel når vi har 12-minutterstest løping, så er det jo elevene som springer i tolv minutter, mens læreren står og ser på og noterer. Mens i friluftsliv så gjør vi på en måte veldig mye likt

og vi gjør det sammen og *det* er jo veldig sveisende for elevene og elevene får kanskje litt mer respekt og kontakt med læreren gjennom friluftsliv.”

Informant 5 opplever at friluftslivsfaget utfordrer elevene til å lære å samarbeide og der elevene opplever at de er avhengige av hverandre. Det at man opplever ting i naturen sammen og lever tett på hverandre er kvaliteter ved faget som man ikke finner like sterkt i andre fag ifølge denne informanten.

For *informant 6* er friluftsliv en arena som kan bidra til å åpne opp muligheter for flere elever til oppnåelse av mestring og deltakelse. ”...identiteten til den enkelte framstår på et bredere grunnlag enn akkurat hvor flink du er i de enkelte fagene som du har på skolen, men mer på personen.” Videre utdyper informanten at: ”Forutsetningene blir på en måte litt nullstilt og plutselig kan det kanskje være andre elever som er de som blomstrer. Og hvis du da unngår dette konkurransefokus, så blir det en veldig positiv effekt av det. For da stiller alle med veldig like vilkår og på likt plan.”

Videre omtaler informanten inkludering gjennom friluftsliv på følgende måte: ”Altså, min erfaring er at elevene er utrolig flinke til å ta vare på hverandre når de må. At man har forståelse og toleranse ovenfor hverandre i en sånn situasjon og å hjelpe hverandre. Og det er jo et vesentlig mål med faget også, tenker jeg. Nettopp det å få elevene til å se på hverandre som ei gruppe og å hjelpe hverandre.” Dette tydeliggjør informanten ved å trekke frem et eksempel: ”For eksempel han eleven som satte seg ned og stoppa mens resten av klassen gikk opp på toppen av Slogen. For han ble det ikke et nederlag. Han mestret turen *dit* og det var stort for han og alle hadde en aksept for, eller var enige om at det var jo like stort for den eleven å komme dit.” Informanten legger til en sammenligning fra idrettsaktiviteter, der prestasjoner blir veldig målbare. ”For eksempel i høydehopp blir det veldig målbart og synlig hvem som klarer det og hvem som ikke klarer det. Og der er jo hele målet å komme høyest. Og det går an å få et slikt fokus i friluftsliv også, men det går også an å unngå det.”

Hos flere av informantene er det nevnt at elevmedvirkning er en naturlig del av friluftslivsfaget både i planlegging og i gjennomføring av en tur. Ifølge *informant 1* er elevmedvirkning en naturlig del av friluftslivsfaget og slår positivt ut på elevenes motivasjon for turene. ”Når de får være med på å velge leirplass, hvilken type mat de skal ha og hva slags sosiale ting de skal drive med, så vil de bli mye mer motivert for turen, det er jeg helt overbevist om”.

Ifølge *informant 3* egner friluftsliv seg spesielt godt til elevmedvirkning ved at det stadig dukker opp nye situasjoner underveis som gruppa må ta avgjørelser i forhold til. ”...det er viktig å ta tak i det som dukker opp både i fra elevene og oss som er lærere – å bygge på det som dukker opp der og da.”

4.4 Utfordringer ved friluftsliv

Felles for flere av informantene er det krav om utstyr, økonomi og kunnskap som trekkes frem som de største utfordringer ved faget. Dette stiller krav til differensierte undervisningsopplegg og et fokus på friluftsliv med enkle midler.

For *informant 1* oppleves økonomi som en utfordring for tilfredsstillende undervisning i friluftsliv, da dette går ut over antall lærerressurser og derfor kvaliteten i undervisningen. ”Det som er på en måte litt feil med friluftsliv er at, når vi er ute på tur så er vi tjuesju elever og to lærere og da er det veldig lite rom på vegen til å for eksempel la to elever gå ned igjen. Det har jo med en risikovurdering å gjøre”.

Informant 2 sier dette om sin oppfattelse av utfordringer ved friluftslivsfaget: ”Jeg har nok litt for stor gruppe nå og da blir det litt stort sprik mellom den sterkeste og den svakeste. Og når du har mange så er det vanskelig å ta tak i den svakeste som synes det er vanskelig og det er vanskelig å ta tak i den sterkeste som synes det er for lite utfordrende.”

Også *informant 3* har erfaringer i denne sammenheng: ”Det er en stor utfordring fordi det er så stor ulikhet på elevene. Noen har stort og bredt erfaringsgrunnlag og kan både å stå på ski og bevege seg til fots, mens andre har lite erfaring med det.” Det utdypes videre at turene må legges opp etter de svakeste leddene og at utfordringene derfor ofte går ut på å gi de sterkeste elevene oppgaver som gir utfordring.

Også organisatoriske utfordringer blir trukket frem. *Informant 5* har følgende erfaringer i forhold til dette: ”Altså, største utfordringen er helt klart at faget er så spesielt at det ikke passer inn i timeplanen”. Flere av informantene opplever at de må ta elevene ut fra annen undervisning for å kunne gjennomføre turer i friluftslivsfaget, noe som oppleves som en utfordring.

For *informant 6* oppleves det som en utfordring at det i programfaget friluftsliv er for mye fokus på prestasjon, utstyr og sosial sammenligning. Dette understrekes som utfordringer som derfor kan være med på å ekskludere elever fra friluftsliv istedenfor å inkludere og som må tas på alvor.

4.5 Andre perspektiver

I det følgende vil det presenteres funn som gjennom intervjuene har kommet frem som opplevde kvaliteter ved friluftsliv og som derfor også vil kunne utgjøre en del av presentasjonen og den videre drøftingen av studiens problemstilling.

4.5.1 Om den praktiske verdien

Flere av informantene har erfaringer fra friluftsliv der praktiske egenskaper ved faget omtales.

Informant 1 responderer følgende på spørsmål om hva som skiller friluftsliv fra andre skolefag ”...du lærer underveis gjennom å gjøre ting i praksis. Og du blir ikke alltid fortalt hva som er det riktige, noe som man oftere gjør i klasserom og hallundervisning.” ”Men i friluftsliv er det mange veier til målet, det er mange måter å lage mat på og det er mange måter å kle seg på, så vi prøver å gjøre dette litt erfaringsbasert.”

Videre sier informanten at ”jeg tror at det som skiller friluftsliv mest ut er at du lærer mye underveis og at du lærer gjennom egenerfaring. For ellers er undervisningen preget av at jeg forteller elevene hvordan de skal gjøre ting, og ikke så problemløsnende. Mens på friluftsliv dukker det stadig opp problemløsnende oppgaver der de må finne ut hvordan det skal løses på eget initiativ”.

Informant 2 har følgende opplevelser i denne sammenheng: ”Det å få elevene til å se en sammenheng mellom det de lærer teoretisk og det de gjennomfører praktisk. Det tilbyr dem en variasjon i skolehverdagen og det tilbyr dem å jobbe sammen på en måte som er vanskelig å gjennomføre innenfor skolebygget.” ”Du vil få svarene med en gang på det du driver med. Og dette kan kanskje være overførbart til andre fag.”

Informant 4 sammenligner friluftsliv med yrkesfag, der elevene ser sammenhengen mellom teori og praksis veldig tydelig. ”Man må vite teoretisk hvordan man gjør det, også gjør man det med veiledning underveis. Om man gjør feil, så får man veiledning der og da, også lykkes man. På den måten ser man at teori og virkelighet og praksis blir knyttet sammen på en helt annen måte enn i et klasserom.”

4.5.2 Hva verdsetter elevene?

Felles for flere informanter er at det er stor variasjon for hva som verdsettes blant elevene. Likevel er det enkelte verdier som trekkes frem som gjennomgående.

Informant 1 responderer på følgende måte: ”Totalt sett så er det nok det sosiale og fellesskapet som er det viktigste og ikke nødvendigvis om du når toppen eller ikke.”

Også for *informant 3* påpekes felles verdier blant elevene som sosiale sider ved friluftsliv. Men også mer personlige verdier som går på opplevelse og prestasjoner trekkes frem. Spesielt er det naturopplevelsen av å stå på toppen og nyte utsikten, opplevelsen av skikjøring i puddersnø og treningseffekten av en lang tur som verdsettes hos elevene i ulik grad.

Informant 6 erfarer også at det er noen elever som verdsetter den fysiske mestringen, mens andre legger større vekt på naturopplevelsen. Her påpekes det at det er en læringsprosess dette med å se verdien i hverandres interesser. ”Det handler om å forstå hverandre. Det tror jeg er viktig – at man forstår at andre har denne drivkraften for å komme seg videre og som har denne konkurransebiten i seg, og omvendt.”

5 DRØFTING

Dette kapitlet drøfter resultater som er presentert i kapittel 4.0 i lys av problemstilling og eksisterende teori på feltet. Kapitlet er delt inn i fem underpunkter som tar for seg ulike sider ved friluftsliv og som er vurdert til å være relevante for å belyse studiens problemstilling. Drøftingene som følger dreier seg rundt opplevde kvaliteter ved friluftsliv som kan bidra til inkludering og utvikling av et læringsmiljø. Som avslutning av drøftingen ved hvert av underpunktene, er det foretatt en kort oppsummering.

5.1 Endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng

I punkt 2.2 om endringer i bruk av friluftsliv i pedagogisk sammenheng, pekes det på at friluftsliv i økende grad har blitt brukt som middel for å oppnå ulike mål i samfunnet. Her er det også lagt til grunn en bevissthet for at dette kan dreie seg om en anvendelse av friluftsliv for å oppnå mål som strekker seg utover friluftsliv som mål i seg selv og som derfor kan redusere noe av det som oppfattes som kvalitetene ved friluftsliv (Mytting m.fl., 2008 og Tordsson, 2005).

Resultatene fra studien har i denne sammenheng generelle trekk som tilsier at utviklingen av friluftsliv i pedagogisk sammenheng, i økende grad, går mot en spesialisering og kan slik antydes å være i samsvar med Oddens forskning (Odden, 2008). Dette omtales av *informant 3* som en dreining over mot et mer ekstremfriluftsliv i enkelte sammenhenger. Informanten utdyper videre at dette betyr at elevene har et sterkt fokus på opplevelse og at mange ønsker opplevelser av mer ekstreme aktiviteter enn før. *Informant 2* peker på den samme utviklingen og omtaler dette på følgende måte: "...elevene blir bare mer og mer opptatt av hva som er tøft!". Informanten omtaler med dette, variasjonen mellom ulike aktiviteter som et stikkord, men også for denne informanten oppleves det en utvikling mot mer tøffe og ekstreme aktiviteter.

5.1.1 Ekstremt vs. tradisjonelt?

Sagt på en annen måte kan det ut fra det som er nevnt ovenfor tolkes til at enkelte av informantene opplever at friluftsliv utvikles mot mer spesialiserte og ekstreme aktiviteter som muligens krever mer spesialisert kompetanse og ressurser fra elevene så

vel som fra lærerne. Dette er en utvikling som underbygger funn fra Alf Oddens forskning, der det går frem at unge trekkes i økende grad mot mer ekstreme utfordringer og et spesialisert friluftsliv som setter høyere krav til mestring, teknikk og kompetanse (Odden, 2008). Sett i lys av kapittel 4.0 vil det derfor i det følgende drøftes hvorvidt dette påvirker kvalitetene ved friluftsliv og det som Tordsson (2005) omtaler som friluftslivets iboende pedagogikk.

Friluftsliv kan i følge Breivik være en aktivitet som omhandler alle sider av mennesket, der naturen ikke bare er en arena for fysiske prestasjoner alene, men mer en arena for å oppleve naturen gjennom kroppen og der både følelser og intellekt hører med til den helhetlige opplevelsen (Breivik i Mytting og Bischoff, 2008). En slik oppfatning av friluftsliv legges til grunn i den videre drøftingen.

De nye og spesialiserte friluftslivsaktivitetene trekkes eksempelvis frem av Odden som kiting, rafting, klatring, frikjøring på ski, terrengsykling og elvepadling (Odden i Forskning i friluft, 2005). Som nevnt er dette aktiviteter som krever mer av utøveren, og som også krever ressurser, et økt fokus på kompetanse og sikkerhetshåndtering fra lærere. Denne tilnærmingen til friluftsliv kan ut fra dette tenkes å være i konflikt med det som kan omtales som det sentrale skillet mellom idretten og friluftslivet, der friluftsliv utgjør en arena fri for individuelle prestasjonskrav og konkurransefokus (Stortingsmelding nr. 39: 2001). Isolert sett vil denne utviklingen muligens bidra til at elevene også i friluftslivsfaget møter aktiviteter som setter krav til mestring, kompetanse og utstyr i høyere grad enn det som er tilfellet i det som kan omtales som det tradisjonelle friluftsliv, der man er i nær kontakt med naturen med enkle midler (Tordsson, 2005). Slik kan man tenke seg et scenario der elevene utvikler et klima for målorientering som er motsatt av det som er ønskelig og der kostbart utstyr og fysiske forutsetninger er avgjørende for å lykkes i fysisk krevende aktiviteter. Elevene vil derfor muligens verdsette prestasjonen fremfor prosessen, i tråd med Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En utvikling mot et klima preget av prestasjonsorientert motivasjon vil muligens være uheldig for de elever som ikke har forutsetninger for å lykkes i fysisk krevende aktiviteter og derfor påvirke elevenes deltakelse i gruppen i negativ retning (Marschhäuser, 2007 og Skaalvik m.fl., 2005).

I lys av studiens problemstilling, kan en slik utvikling av friluftslivet bidra negativt for en gruppes læringsmiljø, da elevene opplever å bli møtt med krav til mestring av fysisk

krevende ferdigheter, utstyr og kompetanse. Dette er en utvikling, der friluftsliv blir koblet til noe som skal være ut over det ordinære og et fag for eliten i følge *informant 6*. Slik pekes det på en fare ved friluftslivs faget, der elever kan oppleve å ekskluderes i stede for å inkluderes om det ikke arbeides bevisst i forhold til dette.

Selvoppfattelse og målorientering

Elevers utvikling av positiv selvoppfattelse er avhengig av de omgivelser og miljø som danner rammen for eleven og må derfor ses i sammenheng med det klima som er i gruppen for målorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Slik kan man peke på at en utvikling og spesialisering mot mer ekstreme friluftslivsaktiviteter kan virke negativt om intensjonen er å utvikle et inkluderende læringsmiljø gjennom friluftsliv. Dette antydes på bakgrunn av at klima for prestasjonsorientert måloppnåelse kan bidra til å skape forskjeller i gruppen og videre hindre elever i å yte innsats og risikovillighet i frykt for å mislykkes. Dette bygger opp under teori om forventning til mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Man kan slik tenke seg en utvikling der læringsmiljøet preges av forskjeller og utrygge rammer for elever med svakere forutsetninger for å prestere og som strever med å utvikle positiv selvoppfattelse. Det kan ut fra dette tolkes en utvikling som isolert sett går på bekostning av de kvaliteter man finner i egenarten ved et ordinært friluftsliv, der lavt fokus på prestasjon og den nære naturopplevelsen med enkle midler står sentralt (Mytting og Bischoff, 2008). Slik kan utviklingstrenden også gå på bekostning av friluftslivets iboende pedagogikk (Tordsson, 2005) og derfor bidra til et friluftsliv som ikke utgjør en forskjell mot å utvikle et inkluderende læringsmiljø i tråd med studiens problemstilling.

Det er også bevissthet for denne problematikken blant informantene der blant annet *informant 1* presiserer viktigheten av å formidle et friluftsliv med lav terskel for prestasjoner og lavt fokus på krevende utstyr for å ivareta naturen som en inkluderende arena og der alle elever kan delta ut fra sine forutsetninger. *Informant 6* setter også fokus på en dreining over mot et mer ekstremt og derfor mer prestasjons- og konkurranseorientert friluftsliv i programfaget enn det som kjennetegnes i det ordinære friluftslivet. ”At friluftsliv blir koblet til noe som er litt utover det ordinære, eller utover det som er den ordinære turen og da mister du den effekten, for da blir det på en måte et fag for eliten.” Den effekten som det vises til er effekten av lavt fokus på prestasjon som

omtales i det ordinære friluftsliv og som er noe av det spesielle ved friluftsliv sammenlignet med andre idrettsaktiviteter, der prestasjonsfokuset er sterkere. *Informant 6* beskriver dermed det som oppleves som en negativ utvikling av læringsmiljøet og som kan bidra til å ekskludere istedenfor å inkludere elever slik intensjonen er (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Man kan dermed spørre seg om skolen bør distansere seg fra den utviklingen som foregår i friluftsliv ellers i samfunnet, for å kunne brukes som middel for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. En slik tilnærming til faget vil i så fall ikke stimulere til utvikling og vil muligens oppfattes som lite motiverende for elevene. *Informant 2* sier følgende i denne sammenheng: ”Den kvikk-lunsj greia er veldig koselig det og det setter de pris på, men det er noe med det altså. Det med å få prøvd litt forskjellige ting og som fenger litt.” Informanten vektlegger dermed variasjon og det å skape balanse mellom nye aktiviteter og tradisjonell tilnærming til friluftsliv for å kunne ivareta friluftslivets egenart og samtidig gi elevene innsikt i utviklingen gjennom å delta. Dette støtter Mjaavatn, som under konferansen for forskning i friluft i 2005 pekte på at mange elever forbinder opplevelser og aktivitet i naturen som noe som er kjedelig og preget av negative holdninger. Noe av grunnen kan være erfaringer og opplevelser fra oppveksten med et friluftsliv farget gjennom foreldregenerasjonen, der det tradisjonelle friluftslivet er sterkt forankret. Dette er et friluftsliv som ikke møter utviklingen som har funnet sted og som ikke fanger de unges interesse (Mjaavatn, 2005). Mjaavatn beskriver dermed også et friluftsliv i endring, noe som krever at man møter denne endringen også i skolen for å ivareta elevenes behov for spenning og utfordringer, men også behov for kontemplasjon og stillhet. Med dette settes det derfor et fokus på balansegangen mellom det tradisjonelle og det mer ekstreme. Dette for å ivareta de ekte verdiene ved friluftsliv, der naturopplevelsen og kontemplative verdier står sterkt, men også å legge til rette for varierte aktiviteter i tråd med utviklingen for å møte de unges interesser og slik skape en indre motivasjon for aktiviteten (Ibid.).

En balansegang som beskrevet ovenfor vil derfor kunne ivareta det som av Tordsson omtales som friluftslivets iboende pedagogikk (Tordsson, 2005). I en slik tilnærming vil prestasjonen ligge i å fungere som gruppe og der det ikke nødvendigvis stilles krav til individuelle prestasjoner. Dette er en tilnærming som deles med flere av informantene og som kan tolkes til å være en positiv bidragsyter mot å utvikle et inkluderende læringsmiljø, da man gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskapet kan utvikle en

forståelse for mangfold og ulikhet som en berikelse og der hver enkelt opplever seg som en verdifull og naturlig del av fellesskapet (Holmberg m.fl., 2009 og Alenkær, 2008).

5.1.2. Bevissthet rundt bruk av friluftsliv i skolen

Informant 4 beskriver en utvikling der det har blitt økt bevissthet rundt bruk av nærmiljøet. ”Tidligere var det mer tilfeldig at man hadde en friluftsdag og gikk ut og grillt pølse. Mens nå er det mer bevissthet i forhold til læreplanene på de ulike utdanningsprogrammene og spesielt på idrettsfag med hvordan man kan bruke naturen og nærmiljøet i faglig sammenheng og i en sosialutviklingssammenheng, klassesammenheng og den slags mellommenneskelige forhold.” Sett i lys av dette kan man tolke en utvikling der det i skolen satses på kvalitet fremfor kvantitet også når det kommer til friluftsliv. Med dette menes at det gis rom for friluftsliv og at det er økt bevissthet for hvordan friluftsliv kan bidra positivt for å utvikle sosiale kompetanser i en gruppe. Dette bygger opp for en bevissthet rundt relasjonell tenkning og at elevene gjennom deltakelse i friluftsliv kan utvikle et fellesskap gjennom dannelse av relasjoner til hverandre (Wadel, 2005). Informanten tolkes dermed å beskrive en utvikling der det i skolen er en bevissthet for hvordan friluftsliv kan bidra positivt i forhold til å utvikle et læringsmiljø som bygger positivt opp rundt problemstillingen.

Oppsummering til punkt 5.1

Ut fra det som er nevnt og drøftet ovenfor kan det tyde på at friluftsliv som aktivitet er under utvikling, noe som krever en bevissthet rundt valg av og tilnærming til aktiviteter for å benytte friluftsliv som arena med den intensjon å utvikle et inkluderende læringsmiljø i samsvar med studiens problemstilling.

Informantenes erfaringer tilsier at utviklingen går mot en spesialisering, noe som samsvarer med Oddens forskning (Odden, 2008). En slik spesialisering kan bidra til at elevene også i friluftslivsfaget møter høye krav til mestring, kompetanse og utstyr, noe som muligens vil bidra til et læringsmiljø der prestasjonen verdsettes fremfor prosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Utviklingen kan derfor tenkes å ekskludere elever istedenfor å inkludere, slik intensjonen er. Med bakgrunn i en slik utviklingstrend kan det tolkes at egenarten ved friluftsliv mister noe av kvaliteten og at man ikke kan peke

på et friluftsliv som utgjør en forskjell i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i tråd med problemstillingen. Det er likevel bevissthet for denne problematikken blant informantene og for hvordan friluftsliv kan bidra positivt for å utvikle sosiale egenskaper i en gruppe og slik bygge opp rundt et inkluderende læringsmiljø (Opplæringsloven, §9a-1). Det pekes på variasjon av aktiviteter som sentralt for å ivareta de iboende kvaliteter og samtidig følge med på utviklingen i friluftslivsaktivitetene. Ved å variere spenningssøking og utfordringer med mer tradisjonelle tilnærminger, kan man ut fra dette muligens legge et grunnlag for stimulering av inkluderende egenskaper og for læringsmiljøet i gruppen (Holmberg m.fl., 2009 og Alenkær, 2008).

5.2 Friluftslivets egenart

Det vil i det følgende presenteres relevante resultater som drøftes opp mot eksisterende teori på feltet for å kunne utvikle kunnskap relatert til friluftslivets egenart.

5.2.1 Om prestasjon i friluftsliv

Som nevnt i kapittel 2.0 skiller friluftsliv som aktivitet seg fra idretten ved at det er lavt fokus på prestasjon og konkurranse (Stortingsmelding nr. 39, 2001). Denne oppfattelsen av friluftsliv deles også av enkelte av informantene. *Informant 1* omtaler det på følgende måte: ”I idrettshallen er det ofte slik at du skal prestere i forhold til å treffe oppi basketkorga, få til en smash, en serve og det er veldig målbart. Mens friluftsliv er nok (...) vi prøver å si at veien er målet og ikke selve toppen. Og dette gjør noe med utøverne med at elevene kanskje føler at de blir sett på i en litt annen setting, pluss at du naturligvis får en mye tettere kontakt når du sitter rundt bålet på kvelden. Og det gjelder både mellom lærer og elev og elevene imellom. Så jeg er helt overbevist om at turene er veldig sveisende for klassene.” Informanten viser med dette en bevissthet for hvilken tilnærming til friluftsliv man ønsker å formidle og er slik med på å styre gruppas målorientering. Dette tydeliggjøres ved at læreren formidler en holdning ovenfor elevene der veien er målet og ikke nødvendigvis selve toppen. Slik bygger informantens beskrivelser opp under Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon, der læreren ønsker å formidle oppgaveorientert motivasjon i elevgruppa for å skape et læringsmiljø med rom for alle elever og der det ikke stilles krav til fysiske prestasjoner (Skaalvik og Skaalvik,

2005). Denne bevisstheten deler informanten med flere, der også *informant 2* trekker frem den oppgaveorienterte eleven som karakteristisk for sin opplevelse av friluftsliv. ”...det er såpass fin variasjon i faget at de er på turer der de ikke trenger å prestere noe, men å *fungere* – og det er prestasjonen.” Slik tolkes informanten å se prestasjonen i faget friluftslivet i et alternativt perspektiv og som en forutsetning for å kunne utvikle sosiale egenskaper i gruppen. Her kan det pekes på en sammenheng med det som i læreplanen omtales som et arbeidslag der deltakerne utvikler hverandre gjennom tett samarbeid og slik hever kvaliteten på hverandres arbeid (LK06, 2006).

Videre utdyper informanten at en del av prestasjonen ligger i det å skape en *fysisk* trivsel, noe som krever samarbeid. ”At du må samarbeide om du skal ha det greit fysisk, noe som påvirker hva de sitter igjen med etter turene.” Informanten beskriver dermed variasjon av aktiviteter og samarbeid som sentralt for sin oppfatning av kvaliteter ved friluftsliv. Dette kan ses i sammenheng med teori for samarbeidslæring, der ”Elever som samarbeider om skolearbeid utvikler atskillig mer interesse og omsorg for hverandre” (Johnson m.fl., 2006). Slik tolkes at elevene gjennom deltakelse i friluftsliv utvikler relasjoner til hverandre og derfor kan legge et grunnlag for å utvikle et inkluderende læringsmiljø (Holmberg og Ekeberg, 2009) og som belyser problemstillingen i positiv retning.

Informantene setter med sine beskrivelser fokus på de utfordringer som er nevnt i forhold til utviklingstrenden i friluftsliv. De kan dermed tolkes å være bevisst over problematikken og har som intensjon å ivareta de opprinnelige kvaliteter som ligger i friluftsliv. Med denne bevisstheten er de muligens bedre i stand til å legge til rette for aktiviteter med fokus på samarbeid og som utvikler sosial kompetanse. Dette bygger opp under Tordsson som sier at friluftsliv åpner opp for allsidig og helhetlig utfoldelse og legger grunnlag for utvikling av sosial kompetanse, handlingskompetanse, medansvar og solidaritet (Tordsson, 2005). *Informant 6* er også bevisst over utviklingen og hvordan forholde seg til dette i planlegging, valg av aktiviteter og tilnærming til faget, men påpeker samtidig at fysisk aktivitet er en naturlig del av faget og at elevene dermed må gis rom til utfoldelse. ”For meg så ligger egenarten i det å (...) hvis man ser utgangspunkt i idrettsfag og kroppsøving, så er det for meg det å få fokus på opplevelse som ikke nødvendigvis er koblet til fysiske prestasjoner.” Videre påpeker informanten imidlertid også betydningen av et fokus på aktivitet i friluftslivet og mener at fysisk aktivitet er en vesentlig del av friluftslivet, men at prestasjons- og konkurransefokus

bør være lavt. Slik tydeliggjøres betydningen av lærerens innflytelse på klima for målorientering i gruppen, der man gjennom en bevissthet i både planlegging og gjennomføring kan styre elevenes motivasjon mot å få fokus på opplevelse som ikke nødvendigvis er koblet til fysiske prestasjoner.

Også *informant 4* trekker frem den lave terskelen for prestasjon som en av kvalitetene og egenarten ved friluftslivet. ”Det som er så fint med friluftsliv er at det er aktiviteter på alle nivå, så du behøver ikke å prestere kolossalt og ha en veldig kondisjon for å nyte godt av friluftslivet.” Informanten beskriver videre friluftsliv som en arena som gir rom for alle slags interesser og på alle slags nivå. ”Det er en arena som er egnet for å skape fellesskap og sosiale kontakter uavhengig av prestasjon.” Her trekkes variasjon av aktiviteter og lavt fokus på prestasjon frem som opplevde kvaliteter ved friluftsliv og der elevene utvikler relasjoner uavhengig av prestasjoner. Dette bygger derfor opp under teori for prestasjonsmotivasjon og relasjonsbygging, der lavt fokus på prestasjon kan bidra til at elevene yter høy grad av innsats og økt deltakelse ved at de opplever høye forventninger til mestring og lav risiko for nederlag (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elevene vil slik være aktive i praksisfellesskapet og derfor utvikle relasjoner i forhold til hverandre, der de også blir kjent med nye sider både ved seg selv og andre (Jensen, 2007 og Tordsson, 2005).

Ut fra dette tolkes friluftsliv å være en arena der elever deltar ut fra en indre motivasjon, der målet er å lykkes som gruppe i de prosesser som oppstår underveis. Det sosiokulturelle perspektivet på læring og praksisfellesskapet kan ut fra dette tolkes å være sterkt forankret i friluftslivsfaget, da elevene i denne setting muligens utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre og i den kontekst de befinner seg i (Skaalvik m.fl, 2005 og Dysthe, 2001). Videre er fysisk aktivitet en naturlig del av friluftsliv, noe man også ser i den offentlige definisjonen, men der fokus bør være på prosessen, ikke på prestasjonen. En oppgaveorientert målorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2005) tolkes ut fra dette å være en kvalitet ved friluftsliv mot å utvikle et inkluderende læringsmiljø, da fokus på prestasjon er lavt og at flere elever tar del i praksisfellesskapet. Her må det likevel påpekes som en forutsetning at man er bevisst over den utvikling som er tidligere omtalt.

Om miljøforandring gjennom friluftsliv

Når det gjelder miljøforandring gjennom friluftsliv har informantene flere felles erfaringer. På spørsmål om hva som skiller friluftsliv ut fra andre skolefag svarer *informant 4* følgende: ”Først og fremst er du mye ute i natur og det er fritt fra de vanlige rammene”. Dette er med på å tydeliggjøre den fysiske miljøforandringen som elevene opplever ved friluftslivsutøvelse og bygger opp under Sjongs oppfattelse av miljøforandringen, der det legges til grunn en endring både i det fysiske og sosiale miljø (Sjong, 1992).

Noe som går igjen blant informantene er at elevene blir mer åpne for hverandre og for lærere, at kommunikasjonen går bedre og at de ser verdien av hverandre på en annen måte enn i klasserommet. *Informant 2* sier følgende i denne sammenheng: ”Når du begynner å tusle på tur så fjerner du deg litt fra denne tradisjonelle lærerrollen også, så får du et helt annet forhold til elevene når du fjerner deg fra skolen. Og jeg tror det er da det kommer inn – det er da stemningen begynner å bli løssluppen og de ser den konkrete nytteverdien i de tingene jeg forteller dem og at de er avhengig av sidemannen.” Dette underbygger Jordets oppfatninger av naturen som en mer uformell og friere læringsarena og der terskelen for å delta i kommunikasjon og samhandling er lavere enn i klasserommet (Jordet, 2010).

Informant 6 deler også en denne oppfatningen av miljøforandring gjennom friluftsliv, men peker også på et annet moment ved miljøforandring der etablerte gruppedynamikker utfordres gjennom aktiviteter i friluftsliv. ”Dette med at man får en annen setting mellom elevene og som gir åpning for litt nullstilling av etablerte gruppedynamikker.” Friluftsliv åpner, ifølge denne informanten opp for en mer likestilt kommunikasjon mellom elever, og også mellom lærer og elev. Slik bygger dette opp under den relasjonsbygging som er tidligere nevnt og kan tolkes å ha innvirkning på læringsmiljøet, da dette kan forstås som en endring i det sosiale klima i elevgruppen (Skaalvik m.fl., 2005 og Wadel, 2003).

Informant 3 trekker frem større åpenhet i elevgruppen og mellom elev og lærer som en av særtrekkene idet man beveger seg ut av skolen og inn i naturen. ”Friluftsliv er en veldig spesiell setting da, fordi når du forlater skolen og er ute på tur, så blir elevene veldig åpne. Og du treffer elevene på en helt annen måte og de snakker til deg mye mer som en kompis enn som en lærer”. Muligens kan den spesielle settingen som

informanten omtaler også være et resultat av den uformelle læringssituasjonen som er beskrevet av Jordet (2010), der elevene gjennom å utfolde seg i praktiske, utforskende og skapende aktiviteter får en tettere samhandling og en friere kommunikasjon seg i mellom (Jordet, 2010). *Informant 2* peker i denne sammenheng på den praktiske verdien ved friluftslivsfaget som en mulig faktor til at friluftsliv danner en annerledes ramme og en miljøforandring for elevene. Dette utdypes ved at elevene ser verdien av teori og praksis knyttet sammen på en helt annen måte enn i et klasserom.

Slik setter informantene fokus på kvaliteter ved friluftsliv der elevene ser hverandre i en setting som muligens åpner opp for å bli bedre kjent med hverandre og med læreren. Ut fra dette kan det tolkes at elevene i en setting som friluftsliv utvikler relasjoner og at elever slik inkluderes i fellesskapet i tråd med teori for relasjonsbygging (Wadel, 2003 og Jensen, 2007). Dette bygger også opp under Tordsson (2005) ved at elevene oppdager nye sider både ved seg selv og hverandre. Man kan ut fra dette tenke seg en utvikling av læringsmiljøet som er relevant for problemstillingen, ut fra den forståelse av at etablerte gruppedynamikker utfordres og derfor en endring i det sosiale klima (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Som en oppsummering til miljøforandring som en del av egenarten og kvalitetene ved friluftsliv er informantenes erfaringer i samsvar med etablert teori. Dette antydes med bakgrunn i at friluftsliv muligens åpner kommunikasjonen og gir elevene mulighet til å se hverandre i en ny setting (Tordsson, 2005). Dette kan bidra til et grunnlag for utvikling av nye gruppedynamikker, og kan derfor være positivt for utvikling av mellommenneskelige relasjoner i gruppen (Wadel, 2003 og Holmberg m.fl., 2009). Ut fra dette kan miljøforandring gjennom friluftsliv bidra til at elevene utvikler ny kunnskap om både seg selv og andre, og kan slik være med å styrke læringsmiljøet (Opplæringsloven §9a-1).

Om naturopplevelsen

Som nevnt i teorikapitlet er oppfattelsen av naturopplevelsen som en sentral verdi ved friluftsliv noe som har vært sterkt forankret blant det norske folk siden friluftsliv ble definert som aktivitet. Naturopplevelsen er også en verdi som flere av informantene er bevisste over og som trekkes frem som en særegen kvalitet ved friluftsliv. *Informant 4* omtaler dette på følgende måte: ”Man er mye mer åpen for opplevelser og har et mye

bredere spekter av opplevelser og dette greier man ikke å få til i et vanlig klasserom”. Slik peker informanten på det vedkommende opplever som en særegen kvalitet og verdi ved friluftsliv.

Naturopplevelsen beskrives av informantene som noe som er nært knyttet til det enkle og det nære. *Informant 6* trekkes i denne sammenheng frem som eksempel på dette: ”For meg er naturen veldig viktig i friluftsliv. Og gjerne opplevelsen av det enkle. Altså verdiene i det enkle og nære. Og når jeg virkelig ser elever som jeg har hatt med meg ut og som har fått øynene opp for kvaliteter i eget nærområde og mulighetene som ligger der, det har vært stort altså!” Videre beskrives naturopplevelsen som en viktig del av det som omtales som kontemplative verdier ved friluftsliv og som gjør at mange opplever naturen som avslappende. *Informant 1* beskriver denne siden av naturopplevelsen slik: ”Det at du kan sitte alene ute i skogen og kanskje vente på en hjort og ha det kjempemessig selv om hjorten ikke kommer. Du lader batteriet på en helt spesiell måte.” Dette er erfaringer som kan peke på et samsvar mellom flere av informantene, der man ønsker å oppleve friluftsliv og naturen som verdi i seg selv og der naturopplevelsen er et pusterom fra de vante omgivelser. Slik støttes etablerte oppfatninger av egenarten ved friluftsliv, der Breivik tydeliggjør dette ved å si at naturen ikke er en arena for fysiske prestasjoner alene, men mer en arena for å oppleve naturen gjennom kroppen og der både følelser og intellekt hører med til en helhetlig opplevelse (Breivik i Mytting og Bischoff, 2008).

Videre er det også bevissthet blant informantene for å holde igjen for et sterkt fokus på et ekstremt og mer prestasjonsrettet friluftsliv, der naturopplevelsen kan stå i fare for å komme i skyggen. *Informant 1* har følgende erfaringer i denne sammenheng: ”Vi prøver på en måte å sette pris på hver enkelt del av turen og at opplevelsen skal være det å være ute i det fri”. Friluftslivet som utøves i nærmiljøet omtales i denne sammenheng som minst like viktig som de lengre og mer krevende turene. ”Vi legger ikke lista for høyt og vi er ikke kun ute etter å prestere noe, men målet vårt er å være ute i naturen og kunne glede oss over det å være ute i naturen. Det tror jeg er mye av grunnen til at elevene husker friluftslivsturene som noe positivt, og at det er *veldig* miljøskapende!”. Informanten beskriver med dette en tilnærming til friluftsliv som er i samsvar med Tordssons betraktninger, da det ikke søkes å utnytte friluftsliv som middel, men å være tilstede i naturen og ta del i friluftslivets iboende pedagogikk (Tordsson, 2005). Slik vurderer informanten at elevene opplever friluftsliv som positivt og veldig

miljøskapende. Det kan ut fra dette tolkes at flere av informantene opplever å vektlegge den ekte naturopplevelsen ved friluftsliv som utviklende for læringsmiljøet med bakgrunn i at prestasjonsmotivasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005) er lav og ved at de søker å verdsette hver enkelt del av turen med det å være tilstede i naturen som mål i seg selv.

Oppsummering til punkt 5.2

Det er flere av informantene som erfarer friluftsliv som en arena som skaper rom for alle elever. Dette beskrives ut fra den forståelse at naturen ikke stiller krav til fysiske prestasjoner, men der prestasjonen er å fungere sammen som gruppe. Man kan slik tale om et oppgaveorientert læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Friluftsliv oppfattes også av informantene som en arena som utfordrer elevene til samarbeid og der elevene på denne måten blir positivt gjensidig avhengige av hverandre i tråd med teori for samarbeidslæring (Johnson m.fl., 2006). Slik åpner friluftsliv opp for å utvikle relasjoner ved at elevene blir mer åpne, kommuniserer og ser verdien av hverandre på en annen måte enn i klasserommet (Jordet, 2010). I denne sammenheng tolkes friluftsliv til å være en fri og uformell læringsarena, der elevene ser hverandre i en ny setting og der etablerte gruppedynamikker utfordres, nye relasjoner skapes og der elevene derfor inkluderes inn i et praksisfellesskap (Jordet, 2010 og Wadel, 2003). Slik åpnes opp for at elever inkluderes og at læringsmiljøet utvikles positivt mot å belyse studiens problemstilling.

Som en kommentar til de kvaliteter ved friluftsliv som er nevnt, påpeker informantene at en forutsetning er at friluftsliv utøves bevisst i forhold til de intensjoner man har og at den nære naturopplevelsen med enkle midler bør utgjøre grunnlaget for utøvelsen (Mytting og Bischoff, 2008). Dette kan ses i sammenheng med det som er nevnt under oppsummeringen av punkt 5.1, der en balansegang mellom nyere aktiviteter og en mer tradisjonell tilnærming til friluftsliv trekkes frem som sentralt for å ivareta de ekte verdiene og samtidig skape en interesse rundt friluftsliv som aktivitet hos elevene.

5.3 Et inkluderende læringsmiljø

Begrepene læringsmiljø og inkludering kan ut fra eksisterende teori omtales som to sentrale begrep i forbindelse med tilpasset opplæring, da de omhandler elevenes klima for interaksjon og læring (Bachmann og Haug, 2006). Med dette som utgangspunkt vil de følgende drøftinger omhandle hvordan friluftsliv oppfattes som arena for å utvikle et inkluderende læringsmiljø ut fra informantenes erfaringer og sett i lys av eksisterende kunnskap på feltet.

Informant 1 peker på at både elever og lærer befinner seg i en helt annen setting, noe som gjør at man får en mye tettere kontakt for eksempel når du sitter rundt bålet på kvelden. Dette er i samsvar med det som er drøftet som en av de mest sentrale oppfattelsene av miljøforandring, der friluftsliv tolkes å være en fri og uformell arena som åpner opp for samhandling og kommunikasjon mellom elevene i større grad enn i et klasserom. Slik kan man peke på en arena som åpner opp for å bryte med etablerte gruppedynamikker, der elevene ser verdien i hverandre og der nye relasjoner skapes (Holmberg og Ekeberg, 2009). Informanten påpeker sin overbevisning om at friluftslivsturene er veldig sveisende for klassene. Slik beskriver informanten at utvikling av relasjoner i elevgruppa og mellom elev og lærer kan være en særegen kvalitet ved friluftsliv som kan bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø i positiv retning (Holmberg og Ekeberg, 2009). Informantens tanker rundt friluftsliv som arena for relasjonsbygging kan ses på som samlende for den drøfting som følger og tolkes å ha direkte relevans for studien da det berører inkluderende egenskaper ved elevenes læringsmiljø.

5.3.1 Læringsmiljø

Om man tar utgangspunkt i Opplæringslovens definisjon for læringsmiljø, vil man kunne se at et godt læringsmiljø er tuftet på trivsel og trygghet og slik være avgjørende for elevenes motivasjon, selvoppfattelse og deres læring (Opplæringsloven, §9a-1 og Skaalvik m.fl., 2005). I denne sammenheng kan også relasjonene mellom elever og mellom elev og lærer tolkes å være en faktor og som kan bidra til å påvirke det psykososiale læringsmiljø (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Som utgangspunkt for den videre drøftingen er det i det følgende lagt vekt på å belyse hvordan samarbeid og tilnærming til prestasjon og konkurranse virker inn på læringsmiljøet i friluftslivsfaget.

Samarbeid

Flere av informantene er bevisste over samarbeid i sin utøvelse av friluftsliv og at dette er en naturlig del av det å ferdes ute i naturen som en gruppe. ”At du må samarbeide for å ha det greit fysisk, noe som påvirker hva de sitter igjen med etter turene” (*Informant 2*). Slik kan det tenkes at elevene blir mer bevisst over sin egen rolle, men også ser verdien av hverandres rolle i gruppen og muligens utvikler en større åpenhet og omsorg for hverandre. Dette kan tolkes ut fra at elever gjennom å samarbeide utvikler atskillig mer interesse og omsorg for hverandre uansett holdninger ovenfor hverandre i utgangspunktet (Johnson m.fl., 2006).

På spørsmål om hvorfor *informant 2* opplever miljøet i friluftslivsklassen som godt svarer vedkommende følgende: ”Det er nok det at du må jobbe sammen med andre og du må ta deg litt av de andre og dette samarbeidet blir ikke fiktivt, men det blir veldig konkret.” Dette kan derfor beskrives som en opplevd kvalitet ved friluftsliv for denne informanten. Eksempelvis trekkes det frem situasjoner fra snøhulegraving der elevene er nødt til å jobbe *sammen* for å grave hula. Slik tydeliggjør informanten konteksten friluftsliv, der elevene er avhengige av hverandre for å lykkes og underbygger eksisterende teori for samarbeidslæring, der det å skape en positiv gjensidig avhengighet er en sentral faktor (Johnson m.fl., 2006).

Informant 5 opplever også at friluftslivsfaget utfordrer elevene til å lære å samarbeide og der elevene opplever at de er avhengige av hverandre. Informantens erfaringer er dermed i tråd med læreplanens formål med opplæringen, der følgende er skrevet: ”Opplæringen skal også utvikle evnen til omsorg og forpliktende samarbeid, som er forutsetninger for positive opplevelser sammen med andre” (www.udir.no, 07.07.2010). Det at man opplever ting i naturen sammen og lever tett på hverandre er kvaliteter ved faget som man ikke finner like sterkt i andre fag ifølge denne informanten. Ut fra det som er nevnt ovenfor kan friluftsliv inneha kvaliteter som utvikler relasjonene i gruppen, der de ser verdien av hverandre og får øvelse i å ta del i et større praksisfellesskap med de mellommenneskelige utfordringer som kan oppstå i denne

sammenheng (Holmberg m.fl, 2009 og Dysthe, 2001). Isolert sett kan dette være kvaliteter som er en naturlig del av det å ferdes som gruppe ute i naturen og som kan bidra til å utvikle læringsmiljøet i positiv retning i forhold til å inkludere elever i fellesskapet.

Informant 6 påpeker imidlertid at samarbeidsfaktoren som kvalitet ved friluftsliv ikke nødvendigvis gir seg selv, men krever organisering og tilrettelegging fra lærer for å kunne utgjøre en forskjell og slik omtales som en kvalitet. Informanten opplever derfor at læringsmiljøet i friluftsliv kun i varierende grad preges av godt samarbeid. Om man ikke tar nødvendige grep og tilrettelegger for gode samarbeidssituasjoner, vil man muligens oppleve at det er de samme elevene som dominerer i friluftsliv som de som dominerer i klasserommet. Dermed opplever informanten at friluftsliv ikke nødvendigvis er med på å endre noe mønster i forhold til samarbeidslæring om ikke lærer tar styringen bevisst i forhold til dette. Dette understreker informanten ved å si følgende: ”Det er lett å forestille seg at et skolemiljø eller et klassemiljø kan bli forsterket positivt gjennom en aktivitet – en friluftslivsaktivitet og en tur. Men det er også lett å tenke seg at et dårlig klassemiljø kan forsterkes negativt gjennom et dårlig planlagt friluftslivsopplegg.” Med dette påpeker informanten at friluftslivsaktivitetene må planlegges og organiseres slik at man bryter med de tradisjonelle gruppeprosessene og sørge for å trekke frem de som trenger det. ”For selv om du har et godt klassemiljø, så er det alltid noen som kan løftes opp og jeg tror friluftslivet åpner for dette, helt klart” (*Informant 6*).

Å unngå fokus på konkurranse og prestasjon

På spørsmål om hvordan læringsmiljøet i friluftsliv oppfattes sammenlignet med andre fag svarer *informant 2* følgende: ”Ja, forskjellen er nok det at det er større trivsel inne i bildet og jeg tror de har lyst til å prestere mer for *midlet* enn for *målet*. Det er lettere å få fokus over på den indre motivasjonen enn det å jage etter en karakter i et fag som kanskje ikke ser så nyttig ut. Her får du svar hele tiden og det tror jeg gjør noe med læringsmiljøet.” Informanten vektlegger med dette det klima som er i gruppen for målorientering som en vesentlig forskjell, der friluftsliv i dette tilfellet kan omtales å være oppgaveorientert (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Et slikt fokus for målorientering kan ha positiv virkning for læringsmiljøet, da det i gruppen kan utvikles en forståelse og

toleranse for at ikke alle elever stiller med like forutsetninger. Slik kan det utvikles en aksept for å mestre på ulike nivåer. *Informant 6* har erfaringer i denne sammenheng, der elevgruppen viser at det er aksept for mestring på ulike nivå. ”For eksempel han eleven som satte seg ned og stoppa mens resten av klassen gikk opp på toppen av Slogen. For han ble det ikke et nederlag. Han mestret turen dit og det var stort for han og alle hadde en aksept for, eller var enige om at det var jo like stort for den eleven å komme dit.”

Slik viser informantene at friluftsliv kan inneha kvaliteter som i dette tilfellet kan ha bidratt til at terskelen for mestring er lav og at elevene derfor ser hverandre i et nytt perspektiv og i samsvar med den miljøforandring som finner sted (Sjong, 1992). I et slikt perspektiv kan det å ta godt vare på hverandre i gruppen være minst like viktig som å prestere på individuelt nivå (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette beskriver *informant 6* på følgende måte: ”Altså, min erfaring er at elevene er utrolig flinke til å ta vare på hverandre når de må. At man har forståelse og toleranse ovenfor hverandre i en sånn situasjon og å hjelpe hverandre. Og det er jo et vesentlig mål med faget også, tenker jeg. Nettopp det å få elevene til å se på hverandre som ei gruppe og å hjelpe hverandre.” Slik peker informantene på det som oppfattes som et mål med friluftsliv, der man ønsker at elevene skal se på hverandre som en enhet, noe som bygger opp under teori om relasjonsbygging og inkludering (Wadel, 2003). Ut fra den relasjonsbygging er påpekt og en beskrivelse av kvaliteter ved friluftsliv der elevene utvikler omsorg for hverandre, kan man også tolke at svakere elever blir inkludert i større grad (Alenkær, 2008). I lys av disse betraktninger, pekes det her på kvaliteter ved friluftsliv som kan bidra til utvikling av et inkluderende læringsmiljø og som bygger positivt opp rundt problemstillingen.

Informant 6 utdyper videre at ”Forutsetningene blir på en måte litt nullstilt og plutselig kan det kanskje være andre elever som er de som blomstrer. Og hvis du da unngår dette konkurransefokus, så blir det en veldig positiv effekt av det. For da stiller alle med veldig like vilkår og på likt plan.” Å unngå fokus på prestasjon og konkurranse legges derfor som en forutsetning for å få en positiv effekt ut av friluftsliv i forhold til å utvikle et læringsmiljø der elevene er deltakende, likestilte og der det er aksept for å prestere på ulike nivå. Dette kan tolkes å være i samsvar med eksisterende kunnskap for inkludering, der Alenkær framhever at forståelse og aksept for forskjellighet er sentrale elementer i en anerkjennende grunnforståelse (Alenkær, 2008). Slik underbygges det som allerede er omtalt ved at friluftsliv muligens kan bidra til å løfte elever til å være en

del av fellesskapet og at fellesskapet ser verdien i den enkelte. Ut fra det som er nevnt ovenfor kan friluftsliv muligens bidra til å utvikle relasjoner mellom elever og mellom elever og lærer ved at man har en forståelse og aksept for mestring på ulike nivå. Slik åpnes det opp for ellers svakere elever til å ta del i fellesskapet. Man må imidlertid være bevisst over de utfordringer man står ovenfor ved tilrettelegging og organisering for å kunne skape de rette samarbeidssituasjoner som løfter frem de som ellers kommer i skyggen.

5.3.2 Inkludering

Det som er nevnt ovenfor om kvaliteter ved friluftsliv der intensjonen er å utvikle læringsmiljøet er også nært relatert til det som angår de inkluderende kvalitetene ved faget. Som nevnt i kapittel 2.0, handler inkludering om å forstå mangfoldet og ulikhetene blant elevene som en berikelse for fellesskapet (Holmberg og Ekeberg, 2009). Det vil i det følgende bli presentert drøftinger som relateres til kvaliteter ved friluftsliv med fokus på inkludering og som derfor har direkte relevans til studiens problemstilling.

Friluftsliv som sosialisering

Det er flere av informantene som framhever kvaliteter ved friluftsliv som kan tolkes å være nært beslektet med sosialiseringsbegrepet. Dette dreier seg om hvordan friluftsliv utvikler det enkelte individ, men også hvordan gruppen gjennom friluftsliv tilpasser seg den enkelte elev (Frønes, 2003).

Informant 4 har i denne sammenheng erfaringer for hvordan friluftsliv påvirker det sosiale klima i en gruppe. På spørsmål om hvordan friluftsliv oppleves som arena for å utvikle et inkluderende læringsmiljø svarer informanten følgende: ”Jeg vet at elevene våre som er mye ute på friluftslivsturer har et tettere – et annerledes og tettere samhold i gruppe og klasse enn andre elever som går på skole og har store deler av den videregående utdanningen sin i klasseromssituasjon med individuelt arbeid. Så jeg tror at friluftsliv virker veldig positivt i forhold til samhold og inkludering.” Informanten legger videre til at elevene kommer lettere i kontakt med hverandre i en setting som friluftsliv enn det som er tilfellet i klasserommet og de utvikler sosiale kontakter og

bekjenskaper som de tar med seg tilbake til skolen igjen. Dette kan tolkes å være i samsvar med teorier for relasjonell tenkning, der elevene gjennom aktiviteter som krever aktiv elevdeltakelse og samhandling utvikler tettere relasjoner til hverandre (Wadel, 2005 og Holmberg m.fl., 2009). Slik peker informanten på en sammenheng mellom friluftsliv og relasjonsbygging og beskriver videre at det ligger en overføringsverdi i å utvikle sosial nettverk gjennom friluftsliv. ”Vi merker også at det virker inn på klasseidentiteten. At vi får, ganske tidlig, en klasseidentitet og et klassesamhold som er positivt. Og vi tror at friluftsliv virker mer effektivt enn andre metoder som vi har prøvd.” Informanten tolkes med dette å ha positive erfaringer med å bruke friluftsliv som virkemiddel for å sveise sammen grupper med elever og der de utvikler det som beskrives som en felles identitet. Ut fra informantens beskrivelse av dannelse av klasseidentiteten og utvikling av relasjoner, kan det tolkes et fokus på fellesskap der klassen kan omtales som en enhet i tråd med relasjonelle teorier (Wadel, 2005).

Dette samsvarer med *informant 3*, som også har erfaringer fra relasjonsbygging og identitetsutvikling, men som har en litt annen vinkling. ”...de får en felles identitet, fordi de har mange timer sammen. De skaper en identitet utover bare det å gå til timene sine sammen.” Slik trekker informanten frem det at elevene lever tett sammen over lengre tid som en faktor som bidrar til å utvikle relasjonene i en gruppe og som muligens kan utvikle en felles identitet og et inkluderende læringsmiljø i positiv retning (Wadel, 2005 og Dysthe, 2001).

Videre beskriver *informant 3* friluftsliv som en arena der elevene er nødt til å opptre som en samlet gruppe og trekker frem aktiviteter som snøhulegraving og matlaging som eksempler på dette. ”Alt må gjøres mer eller mindre samlet, og det er ikke så nødvendig i andre fag selv om man driver med gruppearbeid og andre ting, så er det nok større åpninger for å melde seg ut i de klassiske fagene i forhold til hva det er i friluftsliv.” Slik tydeliggjør informanten sin oppfattelse av at friluftsliv krever en tilstedeværelse av hvert enkelt individ i praksisfellesskapet og bygger med dette opp under teori for samarbeidslæring, der elevene er avhengige av hverandre for å lykkes og å skape trivsel i tråd med et godt læringsmiljø (Johnson m.fl., 2006 og Opplæringsloven, §9a-1). Informantens erfaringer på feltet kan ut fra dette tolkes å bidra positivt mot å inkludere elever inn i praksisfellesskapet, at de føler en tilhørighet og er en del av de avgjørelser

som blir tatt i tråd med den operasjonalisering av inkludering som er tidligere omtalt under punkt 2.4.2 om inkludering (Bachmann og Haug, 2006).

Å omgås hverandre så tett og over så lang tid kan, ifølge *informant 1* bidra til å forme hvordan elevene forholder seg til hverandre, noe informanten også opplever at de tar med seg tilbake til klasserommet ved at de kjenner hverandre bedre og hjelper hverandre i større grad. Slik kan det pekes på et samsvar mellom det informanten beskriver og eksisterende teori for relasjonsbygging, der relasjoner utvikles når deltakere har mye med hverandre å gjøre (Jensen, 2007). Informanten påpeker imidlertid også i denne sammenheng viktigheten av å være bevisst over konkurranse- og prestasjonsfokus i gruppen. I dette legges til grunn valg av aktiviteter, hvor utstyrskrevene friluftsliv det legges opp til og hvorvidt aktivitetene stiller krav til fysiske forutsetninger blant elevene. Informanten legger i denne sammenheng også til enkelte elementer man kan være bevisst over for å kunne legge til rette for inkludering gjennom friluftsliv:

- Planlegge turen i forhold til gruppas forutsetninger.
- Etablere eventuelle grupper på forhånd og bevisstgjøre elevene for eventuelle konflikter som kan oppstå.
- I fellesskap å bli enige om regler for gruppedynamikk.

Med dette påpekes at inkludering ikke nødvendigvis gir seg selv kun ved å utøve friluftsliv, men at man også her vil møte relasjonelle utfordringer som man kjenner igjen fra ordinær klasseromsundervisning. Som eksempel erfarer *informant 6* i denne sammenheng at det alltid vil være enkelte elever som drives sterkere enn andre av et konkurranse- og prestasjonsfokus og som alltid skal gå eller padle raskere enn alle andre. Med dette presiseres at utvikling av samholdet i gruppen er en naturlig læringsprosess som elevene må igjennom og der de lærer å ta hensyn til hverandre. Dette bygger også opp under det som omtales som formålet med opplæringen i programfag for friluftsliv ifølge læreplanen (www.udir.no, 07.07.2010). I denne sammenheng påpeker *informant 6* at noe av poenget med friluftsliv i skolen er å bryte med den tradisjonelle gruppedynamikken og at noe av utfordringen er at det ofte er de samme elevene som går mye sammen når de er ute på tur som er mest sammen også på skolen. Med dette understrekes at det må være en bevissthet blant lærerne i forhold til hva som skal være intensjonen med friluftsliv og å planlegge ut fra dette for at friluftsliv

skal kunne utgjøre en forskjell mot å utvikle et inkluderende læringsmiljø i tråd med Bachmann og Haugs operasjonisering (2006) og studiens problemstilling.

Friluftsliv som pusterom

Flere av informantene har erfaringer der elever som finner den ordinære skolehverdagen teoretisk tung, har en positiv opptur gjennom friluftsliv. Dette forklarer *informant 1* med at prestasjoner i friluftsliv ikke er like målbare som ellers i skolehverdagen. ”De får en mestringsfølelse uten at de nødvendigvis får en karakter eller at det er målbart på samme måte som at du hopper 4,5 meter i lengde. De får en mestringsfølelse som de føler inni seg uten at det blir fortalt.” Med dette peker informanten på kvaliteter ved friluftsliv som bygger opp rundt et oppgaveorientert læringsmiljø og sier videre at det åpner muligheter for skoleelever som ellers er mindre skoleflinke til å blomstre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er en oppfattelse av kvaliteter ved friluftsliv som også er nevnt av *informant 3* på følgende måte: ”Kan ikke kalle dem skoletaperne, men det er jo enkelte som man vet sliter med å komme seg igjennom andre fag enten det er språk eller realfag eller hva det er, så blomstrer de veldig i friluftsliv.” Informanten følger opp med å si følgende: ”Det er ikke nødvendig i samfunnet å kunne fyre med stormkjøkken og det er heller ikke nødvendig å kunne overnatte i snøhule. Men jeg tror erfaringene som elevene gjør med å fungere som gruppe, det å kjenne seg selv som enkeltpersoner og det å teste grenser innenfor litt trygge rammer, det er ting som gjør at vi kan få fram bra samfunnsborgere.” Dette er kvaliteter informanten mener har stor overføringsverdig for elevene også ellers i skolen ved at de lærer seg selv å kjenne bedre både som enkeltmennesker og som deltakere i sosiale sammenhenger og som dermed kan bidra til at de opplever en positiv opptur gjennom friluftsliv. Slik ser man en sammenheng til noe av det som er tidligere drøftet, der elever i utøvelse av friluftsliv er drevet av en motivasjon mot midlet heller enn målet og der det å *fungere* som gruppe blir sett på som en prestasjon i seg selv. Et lavt fokus på prestasjon slik det her beskrives er derfor kvaliteter som tolkes å være inkluderende og som kan bidra positivt mot utvikling av læringsmiljøet (Holmberg og Ekeberg, 2009). Elevene kan i denne sammenheng oppleve å være en deltaker i fellesskapet i større grad enn det som er tilfellet ellers i skolehverdagen, noe som bygger opp under en inkluderende skole (Bachmann m.fl., 2006 og Alenkær, 2008).

Friluftsliv som læringsarena gir seg likevel ikke selv i forhold til å by på kvaliteter som inkludering av elever gjennom samarbeid og lav terskel for mestring. *Informant 5* svarer følgende på spørsmål om hvordan naturen oppleves som en arena for oppnåelse av mestring: ”For noen elever vil det jo være en plass der de mestrer mer enn i de tunge fagene.” I dette ligger det muligens at naturen *kan* oppleves som en god arena for mestring, men ikke nødvendigvis for alle elever. Dette underbygges av informantene som følger opp med å påpeke at det i en hel klasse sannsynligvis vil være noen som ikke liker friluftsliv. Dette er derfor noe man bør ta med seg i planlegging og gjennomføring av friluftslivsaktiviteter og som er i tråd med de tidligere nevnte utfordringer som læreren står ovenfor ved friluftslivsundervisning. Her pekes på organisering og tilnærming til aktiviteter, der det må tas utgangspunkt i de svake forutsetninger i gruppen for å ivareta friluftsliv som en inkluderende arena, med lav terskel for mestring.

Friluftsliv som arena for personlig utvikling

Når det gjelder friluftsliv som arena for personlig utvikling er det flere kvaliteter som blir nevnt av informantene. I denne sammenheng er det snakk om kvaliteter som utvikler elevene som medelever, men også kvaliteter som kan bidra til å utvikle elevenes selvoppfattelse, identitet og derfor deltakelse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). *Informant 5* svarer følgende på spørsmål om hva som skiller friluftslivs faget fra andre skolefag: ”...det er noe som du tar med deg mye mer på det personlige når du er ferdig med skolen. Mer av det enn på for eksempel fysikk og kjemi og fag som du har med deg fordi du må ha de til et studium.” Med dette beskriver informantene friluftsliv som en arena der elevene utvikles på et personlig plan, noe som utdypes i det følgende.

En av kvalitetene som er nevnt av flere er det at elevene gjennom friluftsliv opplever at de betyr noe for andre og at de kan bidra med noe for gruppen. Dette kan man også se ut fra Jordets betraktninger, der elevene gjennom samhandling og å utfolde seg i praktiske og skapende aktiviteter, blir en aktiv del av praksisfellesskapet og slik opplever at de er gjensidig avhengige for hverandre for å lykkes (Jordet, 2010 og Johnson m.fl., 2006). Slik kan dette være en kvalitet som utvikler den enkelte elev på et personlig plan og bidra til inkludering ut fra en forståelse av at ”Der hvor eleven *oplever* sig inkludert, der *er* eleven inkludert” (Alenkær, 2008).

Informant 6 utdyper den personlige utviklingen gjennom friluftsliv på følgende måte: ”Altså din egen identitet er jo på en måte avhengig av den speilinga du får fra andre. Så din egen identitet er jo veldig koblet til hvordan andre ser deg. Og sånn sett så kan jo friluftsliv være med på å styrke dette bildet gjennom at du opplever at du betyr noe for folk, at du blir verdsatt og at det er en aksept for mangfoldet.” Slik peker informanten på at friluftsliv kan inneha kvaliteter der det er en aksept for prestasjoner på ulike nivå og derfor en aksept for mangfoldet. Dette er tidligere drøftet og bygger opp under teori for inkludering, da man vet at ”Et inkluderende klassemiljø viser sig blant annet gjennom forståelse og accept af forskjellighed, hvilket er centrale elementer i en anerkennende grundholdning (Alenkær, 2008). Slik kan friluftsliv åpne opp for deltakelse og bidra til å styrke elevenes oppfatninger, vurderinger, forventninger og tro eller viten om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er faktorer ved personlig utvikling som kan utvikle elevenes selvoppfatning og kan slik bidra til å styrke elevenes selvbilde og identitet (Frønes, 2003). Dette tolkes ut fra at de gjennom friluftsliv opplever å mestre, at de betyr noe for fellesskapet og at de kan bidra for å skape trivsel i gruppa. Slik pekes på kvaliteter ved friluftsliv som støttes av eksisterende teori på feltet og som kan være positivt for elevenes personlige utvikling.

Videre har informantene erfaringer der samarbeid og det å omgås hverandre tett og over lengre tid kan være kvaliteter som bidrar til å utvikle elevene på et personlig plan og som medelever. I denne sammenheng trekker *informant 2* frem samarbeid, ansvar og omsorg for andre som mulige kvaliteter ved friluftsliv som kan bidra til personlig utvikling for elevene. Også *informant 1* erfarer at elevene utvikler seg gjennom å ta ansvar og vise omsorg ovenfor medelever i friluftslivsfaget og viser til følgende eksempel: ”Hvis en fryser eller sliter med å bære sekken og slike ting, så har vi jo mange eksempler fra turer der elever tar initiativ til å hjelpe...”. Dette bygger opp under teorier for samarbeidslæring, der elevene tar ansvar for hverandre og viser en aksept for forskjellighet (Alenkær, 2008). Dette utdraget tydeliggjør også at elevene gjennom friluftsliv møter utfordringer som må løses der og da og der de gjennom å støtte hverandre ved samtale og å tenke i fellesskap kan komme fram til løsninger som skaper et inkluderende fellesskap (Alenkær, 2008). Elevene kan i et slikt perspektiv utfordres til å stole på hverandre og ha tillit til sine medelever. Samtidig må det være en aksept i gruppen som skaper en følelse av tilhørighet for alle (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Dette er mellommenneskelige utfordringer som kan bidra til å utvikle demokratiske

holdninger hos elevene og som bygger opp under et inkluderende læringsmiljø. Videre påpeker *informant 1* at slike situasjoner blir konkrete, fører til økt trivsel og har positive ringvirkninger både for den som yter hjelp og den som får hjelp. ”For den som yter hjelp, så fører det jo naturligvis til at han føler at han kan bidra til og gi noe ekstra til gruppa og den som får hjelp føler at andre bryr seg om vedkommende.” Friluftsliv kan ut fra dette inneha kvaliteter som gjør at de gjennom tett samarbeid, kan utvikle en forståelse for forskjellighet og at de ser verdien av hverandres innsats i tråd med et inkluderende læringsmiljø (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Om elevmedvirkning og motivasjon

I dette avsnittet vil elevmedvirkning drøftes ut fra hvordan det kan påvirke motivasjonen for friluftsliv hos elevene.

Flere av informantene opplever friluftsliv som en naturlig arena for elevmedvirkning og det er derfor interessant å se på hvordan de opplever at dette påvirker motivasjonen hos elevene. *Informant 4* beskriver i denne sammenheng viktigheten av å bevisstgjøre elevene for deres egen rolle i skolehverdagen gjennom elevmedvirkning. ”For at du skal oppleve glede, så må du ha ytet innsats og nådd et mål innbiller jeg meg. Og hvis det er elever som egentlig aldri har hatt noe tydelig mål og som aldri har gjort noen innsats fordi de ikke helt vet hva de skal gjøre, så er dette skadelig. Mange elever er veldig usikre på hvor de skal og hvilke mål de har og derfor yter mye mindre innsats enn det som er ønskelig og scorer mindre både karaktermessig og på personlig utvikling.” Å inkludere elever gjennom aktiv bruk av elevmedvirkning i alle prosesser ved en friluftslivstur kan i lys av dette bidra til å bevisstgjøre elevene for deres egen rolle både faglig og sosialt i klassen og derfor øke elevenes motivasjon for undervisningen (Skaalvik m.fl., 2005 og Wigfield, 1997).

Elevmedvirkning kan også være en arena for å avklare ulike forhold i gruppa og å forberede elevene på hva som er målet for turen i en planleggingsfase. Sagt på en annen måte, å forberede elevene på en oppgaveorientert motivasjon for friluftslivsundervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2006). Slik vil elevene muligens allerede under planleggingen utvikle en forståelse hvordan man skal omgås hverandre og skape forventninger til friluftslivsturen i tråd med en indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette bygger opp under Mangers betraktninger for motivasjon, der

”Eleverne må føle at de bliver værdsat og regnet med hvis de skal motiveres til fortsatt læring” (Manger, 2010: 25).

Flere av informantene er ut fra dette positive til elevmedvirkning som motivasjonskilde ved friluftslivsundervisningen. Informantene er også samsvarende i sine oppfattelser for friluftsliv som en naturlig arena for elevmedvirkning både i planlegging og gjennomføring. Det er likevel for få konkretiserende eksempler til å underbygge disse kvalitetene.

Oppsummering til punkt 5.3

Det er en felles oppfattelse blant flere av informantene at læringsmiljøet utvikles positivt ved at elevene omgås hverandre i en ny setting, noe som er i samsvar med den miljøforandring som er tidligere omtalt (Sjong, 1992). Slik kan man peke på en utvikling av relasjoner gjennom samarbeid, der elevene under utøvelse av friluftsliv opplever å være avhengige av hverandre for å lykkes. Slik beskrives samarbeid gjennom aktiviteter i friluftsliv som konkret og derfor meningsfullt (Johnsen m.fl., 2006). Det presiseres i denne sammenheng at man også i friluftsliv må planlegge og organisere bevisst med samarbeid og inkludering som intensjon om man skal kunne omtale dette som en kvalitet ved faget. Den tidligere omtalte utviklingen og spesialiseringen i friluftslivsaktiviteter kan muligens, om man ikke er bevisst for intensjonen, bidra til å forsterke et læringsmiljø i negativ retning (Skaalvik, og Skaalvik, 2005).

Informantene opplever imidlertid friluftsliv som en god arena for elevene til å bli kjent med nye sider både ved seg selv og ved hverandre og der det ikke stilles krav til prestasjoner. I lys av dette kan friluftsliv være en arena der elever er deltakende og opplever å være inkludert i et fellesskap ut fra en forståelse og aksept for mestring på ulike nivå (Alenkær, 2008). Her pekes det på at samvær over lengre tid kan være en av faktorene til at friluftsliv som arena oppfattes som samlende for gruppas identitet og fellesskapsutvikling.

At det antydes å være en lavere terskel for mestring i friluftsliv enn ellers i skolehverdagen er også en kvalitet som åpner muligheter for alle elever til å delta. Man kan ut fra dette tolke at aktivitet gjennom friluftsliv har kvaliteter som kan være med på å inkludere elevene om man lykkes med et oppgaveorientert læringsmiljø (Skaalvik og

Skaalvik, 2005). Slik ser man en sammenheng tilbake til egenarten ved friluftsliv, der det å omgås hverandre i en uformell læringsarena med lav terskel for mestring er kvaliteter som gir rom for mangfoldet og muligheter for å utvikle den enkeltes selvoppfatning og identitet (Frønes, 2003).

At elevene opplever å være avhengige av hverandre og omgås hverandre over lengre tid kan bidra til at de utvikler et fellesskap og en felles identitet. Slik kan man tolke at elevene utvikler sosiale egenskaper både som individ og som gruppe, noe som kan bidra positivt i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø (Holmberg og Ekeberg, 2009).

5.4 Utfordringer ved friluftsliv

Det som er gjennomgående for informantenes erfaringer i forhold til utfordringer med friluftslivsfaget er økonomiske og organisatoriske begrensninger. Ved organisatoriske utfordringer påpekes at man i mange tilfeller må ta elevene ut fra annen undervisning for å kunne gjennomføre turene, noe som kan være uheldig for både elevene og lærere i de fagene som berøres. *Informant 5* peker på organisatoriske utfordringer ved friluftsliv på denne måten: ”Altså, største utfordringen er helt klart at faget er så spesielt at det ikke passer inn i timeplanen”. I forhold til denne studiens relevans er det likevel mest nærliggende å vektlegge de økonomiske utfordringene i den videre drøftingen, da dette kan berøre elevenes differensiering, noe som kan påvirke graden av mestring og videre påvirke læringsmiljøet i negativ retning.

De økonomiske utfordringene ved friluftslivsfaget handler først og fremst om nok lærerressurser for å kunne differensiere undervisningen til de ulike elever i tråd med en tilpasset opplæring (Opplæringsloven, §1-3). *Informant 1* har følgende erfaringer i denne sammenheng: ”Det som er på en måte litt feil med friluftsliv er at, når vi er ute på tur så er vi tjuesju elever og to lærere og da er det veldig lite rom på vegen til for eksempel å la to elever gå ned igjen. Det har jo med en risikovurdering å gjøre”. Slik setter informanten et fokus på at det kan oppstå et press på det svakeste leddet i gruppa for å få gjennomført turen og at dette kan virke negativt for de svakere elevene ved at de muligens utvikler lave forventninger til mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Utfordringen i forhold til lærerressurser og differensiering er opplevd av flere av informantene og omtales på følgende måte av *informant 2*: ”Jeg har nok litt for stor

gruppe nå og da blir det litt stort sprik mellom den sterkeste og den svakeste. Og når du har mange så er det vanskelig å ta tak i den svakeste som synes det er vanskelig og det er vanskelig å ta tak i den sterkeste som synes det er for lite utfordrende.” Dette kan tyde på at friluftsliv som læringsarena ikke nødvendigvis tilpasser seg selv i forhold til elevenes forutsetninger, men krever differensiering og i dette tilfellet, ressurser til å følge opp en stor gruppe. Dette er en utfordring som også omtales av *informant 3*, som peker på spredning i ferdighetsnivået. ”Det er en stor utfordring fordi det er så stor ulikhet på elevene. Noen har stort og bredt erfaringsgrunnlag og kan både å stå på ski og bevege seg til fots, mens andre har lite erfaring med det.”

Slik beskriver informantene utfordringer ved friluftsliv som ikke harmonerer med det som er tidligere drøftet, der friluftsliv som læringsarena oppleves som relasjonsbyggende og sveisende for læringsmiljøet og der terskelen for mestring er lav (Wadel, 2005 og Skaalvik m.fl., 2005). Likevel er dette utfordringer som informantene opplever og som ved disse skolene kan tolkes å være realiteten. *Informant 2* peker i denne sammenheng på at noe av utfordringen kan løses ved å bruke de sterkeste elevene som ressurser i gruppa og å dyrke en oppgaveorientert målorientering der vegen er målet og at man tar med seg de opplevelsene som er underveis. Dette kan være en tilnærming til utfordringen som bygger opp rundt kvaliteter ved friluftsliv, der elevene kan oppleve at de betyr noe for fellesskapet ved å støtte og hjelpe hverandre, uten forstyrrende fokus på prestasjon. En slik tilnærming til differensieringsproblematikk kan derfor tolkes å bygge opp rundt et inkluderende læringsmiljø og et sosiokulturelt perspektiv på læring, der elevene ser verdien i å støtte hverandre gjennom turene (Dysthe, 2001 og Alenkær, 2008).

I likhet med *informant 2* påpeker også *informant 1* at mestring ikke gir seg selv i friluftsliv, men er avhengig av hvor man legger lista i forhold til gruppas forutsetninger og at bevissthet rundt gruppas målorientering spiller en viktig rolle i denne sammenheng. ”Nesten uansett tur, og om du holder deg unna de mest ekstreme turene, og i og med at innfallsvinkelen vår er opplevelsen og at vegen er målet, så er det klart at vi har lagt lista såpass lavt ned at alle skal få kunne oppleve underveis og om vi når målet eller ikke er ikke noe bragd i seg selv”. Slik kan friluftsliv tenkes å ivareta de svakere elevene ved at de opplever mestring gjennom å støttes av sterkere elever og at de slik ser resultatet av samarbeid, der de er positivt gjensidig avhengige av hverandre (Johnson m.fl., 2006). Utfordringen vil i lys av dette kunne begrenses til å legge til rette

for sterkere elever, slik at de opplever det meningsfylt å dele sine ressurser og at de utvikler en motivasjon for å bidra til fellesskapet i gruppen som er i samsvar med et oppgaveorientert læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Oppsummering til punkt 5.4

Informantene har felles oppfatninger av hva som er de største utfordringer ved friluftslivsfaget. De organisatoriske og økonomiske faktorer trekkes frem, der informantene opplever det spesielt utfordrende å differensiere i stor nok grad ut fra de lærerressurser som er tilgjengelig. Dette kan for elevene gå ut over kvaliteten på undervisningen, grad av mestring og derfor hvorvidt de opplever læringsmiljøet som inkluderende eller ikke. Det påpekes imidlertid at noe av utfordringen kan begrenses ved bevisst å arbeide mot et oppgaveorientert læringsmiljø, noe som stiller krav til hvilken tilnærming til friluftsliv man bør legge opptil. I et slikt læringsmiljø vil man muligens kunne inkludere alle elever ut fra den forståelse at man mestrer på ulike nivå og at elevene ser verdien i mangfoldet (Holmberg og Ekeberg, 2009).

5.5 Andre perspektiver

Under intervjuene har det også kommet frem erfaringer og synspunkter fra informantene som det ikke ble tatt høyde for i arbeidet med intervjuguiden, men som likevel viser seg å være relevant for studien. Dette gjelder kvaliteter ved friluftsliv, der den praktiske verdien viser seg å være en oppfattet kvalitet av flere av informantene. Også elevenes verdsettelse for friluftsliv sett med informantenes øyne vil trekkes frem.

5.5.1 Om den praktiske verdien

Informant 2 omtaler den praktiske verdien på følgende måte: ”Med faget friluftsliv, så vil jeg trekke frem det at her gjør de noe *helt* annet enn de gjør ellers i skolehverdagen.” Videre sier informanten at realitetene kommer veldig enkelt til syne og at det blir veldig tydelig hva som fungerer og hva som ikke fungerer, noe som omtales som den praktiske verdien ved faget. Dette utdypes slik: ”Det å få elevene til å se en sammenheng mellom det de lærer teoretisk og det de gjennomfører praktisk. Det tilbyr dem en variasjon i skolehverdagen og det tilbyr dem å jobbe sammen på en måte som er vanskelig å

gjennomføre innenfor skolebygget.” ”Du vil få svarene med en gang på det du driver med. Og dette kan kanskje være overførbart til andre fag.”

Informant 1 har erfaringer som i likhet med *informant 2* berører den praktiske verdien ved faget. Her trekkes problemløsnende læring og utvikling av egenerfaring frem som sentrale faktorer. ”Jeg tror at det som skiller friluftsliv mest ut er at du lærer mye underveis og at du lærer gjennom egenerfaring. For ellers er undervisningen preget av at jeg forteller elevene hvordan de skal gjøre ting, og ikke så problemløsnende. Mens på friluftsliv dukker det stadig opp problemløsnende oppgaver der de må finne ut hvordan det skal løses på eget initiativ”. Informanten følger opp dette med å si: ”...du lærer underveis gjennom å gjøre ting i praksis. Og du blir ikke alltid fortalt hva som er det riktige, noe som man oftere gjør i klasserom og hallundervisning. Men i friluftsliv er det mange veier til målet, det er mange måter å lage mat på og det er mange måter å kle seg på, så vi prøver å gjøre dette litt erfaringsbasert.”

Jordet sier følgende som kan relateres til informantens beskrivelser: ”Det viktigste er ikke alltid om det elevene har gjort er rett eller galt, men om de er fornøyde med løsningen de valgte” (Jordet, 2010: 86). Slik omtaler Jordet en egenskap ved friluftsliv, der elevene utfordres til å være selvstendige og vurdere sin innsats i et oppgaveorientert perspektiv.

Slik peker informantene på kvaliteter ved friluftsliv der elevene opplever en tydelig sammenheng mellom teori og praksis og der de hele tiden utfordres til å vurdere seg selv i forhold til de situasjoner som oppstår. Dette kan man se i sammenheng med friluftsliv som arena for metakognisjon og personlig utvikling ved at elevene utfordres til å handle i de ulike situasjoner som oppstår og der arbeidsoppgavene konkretiserer sammenhengen mellom teori og praksis (Jordet, 2010). Det lave fokus på prestasjon trekkes frem av *informant 1*, der man ikke har noe fasit på hva som er rett og galt, noe som åpner opp for deltakelse og mestring på alle nivå. Ved en slik forståelse for den praktiske verdien ved friluftslivsfaget, kan det tolkes at elevene utvikler seg personlig og yter innsats gjennom et oppgaveorientert læringsmiljø, der terskelen for deltakelse er lav ut i fra at det ikke er noe fasit på hva som er rett og galt.

Slik kan den praktiske verdien pekes på som en særegen kvalitet ved friluftsliv og som kan bidra mot at elevene inkluderes inn i fellesskapet ved at de hjelper og støtter hverandre i praktiske og skapende aktiviteter (Jordet, 2010). Læringsmiljøet kan i denne

sammenheng tolkes å utvikles positivt mot å inkludere elever i praksisfellesskapet (Holmberg og Ekeberg, 2009).

5.5.2 Hva verdsetter elevene?

Felles for flere av informantene er det opplevd stor variasjon når det gjelder hva elevene verdsetter ved friluftsliv. Likevel er det mulig å peke på noen felles trekk. Som eksempel kan man her trekke frem *informant 1*: ”Totalt sett så er det nok det sosiale og fellesskapet som er det viktigste og ikke nødvendigvis om du når toppen eller ikke.” Her vektlegges sosiale sider og fellesskapet som kvaliteter ved friluftsliv som står sterkere hos elevene enn den fysiske prestasjonen. Elevenes verdsettelse tolkes slik å være i samsvar med det som er tidligere drøftet som en forutsetning for å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø, der elevene opplever tilhørighet til fellesskapet og deltakelse (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Også for *informant 3* påpekes felles verdier blant elevene som sosiale sider ved friluftsliv, men for denne informanten står også personlige verdier som går på opplevelse og prestasjoner sterkt hos elevene. Dette er i tråd med informantens oppfattelse av en utvikling mot et mer opplevelsesrettet friluftsliv med innslag av mer prestasjonsartede aktiviteter. Spesielt er det naturopplevelsen av å stå på toppen og nyte utsikten, opplevelsen av skikjøring i puddersnø og treningseffekten av en lang tur som verdsettes hos elevene i ulik grad.

Det som kommer frem er at elevene verdsetter å omgås hverandre og å få være en del av et fellesskap, noe som bygger opp mot teori for relasjonsbygging, der elevene som har mye med hverandre å gjøre utvikler relasjoner (Jensen, 2007). Likevel er det også enkelte elever som motiveres av fysiske prestasjoner og som i større grad enn andre trekkes mot konkurranse og prestasjonsmotivert fokus. I samsvar med det som er drøftet tidligere må det være en bevissthet blant lærere for slik tilnærming til friluftsliv, da dette kan virke mot sin hensikt om intensjonen er å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

Informant 6 omtaler i denne sammenheng elevenes evne til å se verdien i hverandres interesser som en læringsprosess. ”Det handler om å forstå hverandre. Det tror jeg er viktig – at man forstår at andre har denne drivkraften for å komme seg videre og som har denne konkurransebiten i seg, og omvendt.” Slik beskriver informanten noe av det som er kjernen i denne studien, nettopp dette med at man må søke en balansegang

mellom de nyere friluftslivsaktiviteter og en mer tradisjonell tilnærming til friluftsliv for å ivareta de kvaliteter som bor i friluftsliv som fag og aktivitet (Tordsson, 2005).

Oppsummering til punkt 5.5

Den praktiske verdien trekkes av flere av informantene frem som en av de sentrale og særegne kvalitetene ved friluftsliv. Her pekes det på at elevene ser en tydelig sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske. Dette er kvaliteter som utfordrer elevene til refleksjon og problemløsning i fellesskap (Jordet, 2010). Slik kan friluftsliv være en arena som gir elevene en variasjon og som utvikler elevene gjennom å ta valg, reflektere og samarbeide med andre i ulike arbeidsoppgaver som er en naturlig del av det å være ute.

Det sosiale fellesskapet er også kvaliteter ved friluftsliv som verdsettes spesielt av elevene, da de opplever friluftsliv som sosialt berikende og derfor en arena for utvikling av relasjoner (Jensen, 2007). Det er likevel viktig å være bevisst over valg av aktiviteter og tilnærming for å ivareta de kvalitetene ved friluftsliv man ønsker å utvikle.

6 OPPSUMMERING

I det følgende presenteres en oppsummering av det som er blitt drøftet, der man ser dette i forhold til studiens problemstilling og de spørsmål som innledningsvis stilles rundt denne.

Å se på særegne kvaliteter ved friluftsliv med tanke på å utvikle et inkluderende læringsmiljø ble innledningsvis presentert som en spennende tilnærming til studien. I denne sammenheng har det kommet frem at friluftsliv oppleves som en arena som utfordrer elevene til samarbeid og der de utvikler en positiv gjensidig avhengighet for hverandre. Friluftsliv krever slik en tilstedeværelse og gir mindre rom for å melde seg ut av gruppen enn man finner ved samarbeid i vanlig klasseromssituasjoner, ved at elevene erfarer at de er avhengige av hverandres bidrag.

Det pekes med dette på kvaliteter ved friluftsliv som bygger opp rundt inkludering, der elevene opplever å være en betydningsfull del av et praksisfellesskap (Bachmann m.fl., 2006 og Alenkær, 2008). Dette kan man også se i sammenheng med det klima for målorientering som kan utvikles i utøvelse av friluftsliv, der elevene utvikler aksept for hverandre og ser på mangfoldet i gruppen som en berikelse. Friluftsliv kan tolkes som en aktivitet med lav terskel for mestring og der læringsmiljøet utvikles positivt gjennom en oppgaveorientert tilnærming til faget (Alenkær, 2008 og Skaalvik m.fl., 2005). Med dette beskrives også en annen særegen kvalitet ved friluftsliv, der elevene presterer i større grad for midlet og i mindre grad for målet, ut fra den forståelse at det å fungere som gruppe er en prestasjon i seg selv. Dette henger sammen med oppfatningen av egenarten ved friluftsliv, der fokus på fysiske prestasjoner ikke er like fremtredende som under annen idrettsutøvelse. Dette er kanskje særlig tydelig i denne studien hvor den utvidede skolekontekst er idrettsfag i videregående skole.

I følge informantene går utviklingstrenden i motsatt retning: Friluftslivsaktivitetene blir stadig mer krevende og elevene er mer motiverte mot prestasjonen enn prosessen. I denne sammenheng påpekes nødvendigheten av å være bevisst for intensjonen med faget. *Informant 6* uttrykker presise tanker rundt dette: ”Det er lett å forestille seg at et skolemiljø eller et klassemiljø kan bli forsterket positivt gjennom en aktivitet – en friluftslivsaktivitet og en tur. Men det er også lett å tenke seg at et dårlig klassemiljø kan

forsterkes negativt gjennom et dårlig planlagt friluftslivsopplegg”. Slik tydeliggjør informanten at friluftslivsfaget ikke nødvendigvis gir utelukkende positive kvaliteter i utviklingen av et læringsmiljø, men krever bevisst organisering og tilrettelegging i forhold til den intensjon man har med faget. I denne sammenheng beskrives også den økonomiske situasjonen som en utfordring, da det oppleves som problematisk å utøve differensiering i tilstrekkelig grad ovenfor elevene på grunn av begrenset tilgang til ressurser. Dette er utfordringer som kan begrense kvalitetene ved friluftsliv i forhold til å inkludere elevene og slik utvikle et læringsmiljø i positiv retning.

I tråd med eksisterende kunnskap på feltet tolkes friluftsliv å ha kvaliteter som utvikler relasjonene i en gruppe ved at den eksisterende gruppedynamikken utfordres gjennom aktiviteter som krever aktiv elevdeltakelse og samhandling mellom elevene (Jensen, 2007). Med dette pekes på en tredje særegen kvalitet ved friluftsliv, der elevene ved å leve tett sammen og over lengre tid, kan utvikle mellommenneskelige relasjoner ved aktiv deltakelse i aktiviteter som krever samhandling (Jensen, 2007). Slik peker informantene på en kvalitet som tolkes å være samlende for gruppens identitet og fellesskapsutvikling. Dette er en kvalitet man kan se i sammenheng med den førstnevnte, der friluftsliv utvikler en positiv gjensidig avhengighet mellom deltakerne i gruppen og der elevene i tråd med dette ikke så lett kan melde seg ut av praksisfellesskapet.

Friluftsliv oppleves også som en fri og uformell læringsarena, noe som åpner opp for en friere kommunikasjon mellom elever og mellom elever og lærer (Jordet, 2010). Dette kan ses i sammenheng med den forandring av både sosialt og fysisk miljø som utøvelse av friluftsliv innebærer og som omtales som en del av egenarten. Slik tolkes friluftsliv å ha kvaliteter som bidrar til positiv utvikling av læringsmiljøet ved at elevene ser hverandre i en ny setting, der terskelen for å delta er lav og der de inkluderes gjennom å oppleve at de betyr noe for fellesskapet.

Ut fra de funn som er gjort studien og sett i lys av eksisterende kunnskap på feltet, er det mulig å peke på kvaliteter som kan belyse problemstillingen. Det vil her pekes på kvaliteter ved friluftsliv som kan bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø i positiv retning, men også faktorer man må være bevisst over for å ivareta de opprinnelige kvaliteter ved friluftsliv som aktivitet. Som et svar på studiens problemstilling har det kommet frem at friluftsliv som læringsarena har kvaliteter som

fremmer samarbeid, kommunikasjon, personlig utvikling og utvikler relasjoner som bryter med vante gruppedynamikker. På bakgrunn av dette er det rimelig å hevde at friluftsliv bidrar til å skape en felles identitet rundt friluftslivsaktivitetene, der elevene opplever en tilhørighet og der fellesskapet er positivt gjensidig avhengig den enkelte. Slik tolkes friluftsliv å ha kvaliteter som kan utvikle et inkluderende læringsmiljø i positiv retning. Det må imidlertid påpekes som en forutsetning at man er bevisst for hva man ønsker med friluftslivsundervisningen, da kvalitetene, selv om de kan sies å være iboende i friluftslivets levemåter, ikke kommer automatisk eller gir seg selv, men krever bevisst tilrettelegging og gjennomtenking av bruken i en utvidet pedagogisk kontekst.

6.1 Kritiske merknader

De drøftinger og resultater som er blitt presentert er basert på forskerens fortolkninger av informantenes erfaringer og oppfatninger. Å kommentere forskerens egen rolle og hvordan dette kan være med på å prege de drøftinger som blir foretatt i studien, vil i denne sammenheng være en forutsetning for studiens validitet og reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det må legges til grunn at forskeren har hatt en viss forforståelse for det tema som er drøftet i studien og at man ikke kan se vekk ifra at den har hatt innflytelse for hvordan resultatene har blitt tolket. Som nevnt i metodekapitlet er det til tider opplevd som utfordrende å forholde seg objektivt til de presentasjoner som er foretatt. Samtidig er det opplevd som en berikelse både i prosessen med datainnsamling og databehandling at man har hatt en slik forforståelse. I denne sammenheng påpekes det at forskeren har vært bevisst over sin egen rolle og at det er forsøkt å la informantenes egne uttrykk for erfaringer og oppfatninger komme fram i drøftingene.

I valg av metodiske tilnærminger ble det lagt vekt på å utvikle presis kunnskap gjennom intervjuer med de som har førstehånds kunnskap og erfaringer på feltet. Selve utvalgsprosessen kan i denne sammenheng ses med et kritisk blikk, da det muligens ikke ble foretatt tilstrekkelig kvalitetskontroll i denne prosessen. Det er gjort erfaringer, der det oppleves at informanter i enkelte sammenhenger har hatt for lite erfaring innenfor fagfeltet til å kunne tilføre studien relevant informasjon. Det må likevel bemerkes at dette gjelder unntaket av forskningsmaterialet og ikke kan anses å være en stor begrensning for studiens validitet og reliabilitet. Her skal det også påpekes at

forskeren er svært tilfreds med informantenes innsats og at informantene generelt har vært svært reflekterte og åpne i sin beskrivelse av egen livsverden i forhold til friluftslivsfaget.

Gjennomgående for studien har informantene vært samstemte i deres beskrivelser av erfaringer med kvaliteter ved friluftsliv. En opplevd utfordring har derfor vært å peke på perspektiverende synspunkter fra informantene som kunne gi et kritisk blikk til det tema som drøftes. Muligens kunne man omformulert spørsmål i intervjuguiden på en måte som hadde åpnet opp for mer nyanserte beskrivelser av informantenes erfaringer. Som en kommentar til det som er nevnt, kan man også tenke seg at en metodisk tilnærming basert på en kombinasjon av intervjuer og observasjon kunne tilført studien en ekstra dimensjon i fremstilling av resultat og drøfting. Slik kunne det muligens blitt åpnet opp for kritisk perspektivering av studiens problemstilling i større grad.

6.2 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Arbeidet med studien har tatt mye tid, men det har også vært svært givende å arbeide mot samme problemstilling over så lang tid. Underveis er det imidlertid dukket opp andre vinklinger rundt det tema som er drøftet og som kan utvikles videre i en forgrening av denne studien. I det følgende skisseres tanker rundt mulige pedagogiske implikasjoner og muligheter for videreutviklinger av studien.

Studien har blant annet hatt fokus på utviklingstrenden for friluftslivsutøvelse og hvordan denne utviklingen kan ha innvirkning på det psykososiale læringsmiljøet. Det har i denne sammenheng blitt presentert resultater som kan være av interesse for de videregående skoler som tilbyr friluftsliv som programfag for sine elever. I det følgende pekes det på føringer for hvordan friluftslivsfaget i den videregående skole bør utøves i lys av dette.

Utviklingstrenden skaper utfordringer i møtet mellom den tradisjonelle og nyere formen for friluftslivsutøvelse, noe som krever en bevisst organisering og planlegging i forhold til dette. Som informantene peker på er det opplevd stor spredning i kompetanse og erfaring forbundet med friluftsliv i de enkelte elevgruppene, noe som bør legge føringer for valg av friluftslivsaktiviteter. I denne sammenheng vil det muligens være mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de forutsetninger som legger begrensninger for

gruppen ved valg av aktiviteter. Slik er man avhengig av at man skaper utfordringer som strekker seg ut over aktiviteten i seg selv for de sterkeste elevene. Her pekes det på å bruke elevene som ressurser i gruppen og ved å arbeide bevisst med målorientering, der prosessen bør verdsettes høyere enn fysiske prestasjoner.

Videre forskning

Som nevnt innledningsvis ville det vært interessant å utvikle kunnskap for hvilke ringvirkninger et inkluderende læringsmiljø utviklet gjennom friluftslivsutøvelse ville hatt når elevene er tilbake i det ordinære klasserommet og i andre fag. Metodisk tilnærming til en slik studie kunne vært basert på observasjon over lengre tid, der man følger en klasse i programfaget friluftsliv og observerer eventuelle endringer i det psykososiale læringsmiljøet slik det utarter seg når elevene er tilbake i klasserommene og følger undervisning i andre fag. Ved en slik studie burde man også muligens hatt en kontrollgruppe som ikke følger den samme friluftslivsundervisningen for å skape et grunnlag for sammenligning.

En annen vinkling som kan være spennende å gå dypere inn i er hvilke friluftslivsaktiviteter som praktiseres i programfaget friluftsliv ved ulike skoler. Fokus for en slik studie kan være å se nærmere på hvordan skolene arbeider i forhold til en bevissthet for utviklingstrenden i norsk friluftsliv. Gjennom en metodisk tilnærming basert på observasjon og intervju, kunne man muligens pekt på utviklingstrend i læringsmiljø sett i sammenheng med den tilnærming til friluftslivsaktiviteter som vektlegges ved de ulike skoler.

Avslutningsvis kan det pekes på at forskning som setter fokus på bruk av friluftsliv i den videregående skole fremdeles er mangelfull og mye gjenstår for å skaffe innsikt i ulike forhold.

7 LITTERATURLISTE

- Alenkær, Rasmus. (2008). *Den inkluderende skole, en grundbog*. Frydenlund forlag
- Bachmann, Kari og Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda
- Befring, Edvard. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget, Oslo.
- Bjørnsrud, Halvor og Nilsen, Svein. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Akademisk
- Dalebø, Gunn (1996). "Den opplevde barriereplan". *Ei undersøking omkring implementering av friluftsliv i kroppsøvfingsfaget ved fire videregående skuler*. Hovedfagsoppgave. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dalen, Monica. (2008). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- Ekeberg, Torill R. & Holmberg, Jorun B. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget
- Ertresvåg, S. (1996). *Undervisning i friluftsliv på grunnkurset i videregående skoler i Nord- og Sør-Trøndelag: en undersøkelse blant kroppsøvfingslærerne etter at refrom 94 trådte i kraft*. Hovedfagsoppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger
- Frønes, Ivar. (2003). *De likeverdige, om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Gyldendal akademisk, Oslo
- Furusest, Kjell. (nr. 2/2000): *Ut, naturligvis! Barn, natur og uteaktiviteter*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie

Jensen, Roald. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Læringsforlaget, Stjørdal.

Johnson, D-W., Johnson, R-T., Haugaløkken, O-K., Aakervik, Aa-O. (2006). *Samarbeid i skolen- pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk og psykologisk forlag AS.

Jordet, Arne Nikolaisen, (2010). *Klasserommet utenfor – Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Cappelen Akademisk Forlag, Latvia

Jordet, Arne Nikolaisen, (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. UiO.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju, 2.utgave*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Lave, Jean & Wenger, Etienne. (2005). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag

Lyseklett, Olav B.(2010). I: *Forskning i friluft 2009*. Rapport fra Frifo, Oslo

Manger, Terje. (2010). *Motivasjon og mestring*. Dafolo A/S, Fredrikshavn

Marschhäuser, Per. (2007). *Motivasjon og læringsmiljø*. Statped skriftserier nr.55

Mjaavatn, Per Egil. (2005). I: *Forskning i friluft 2005*. Frifo, Røros

Mytting, Ivar og Bischoff, Annette. (2008). *Friluftsliv*. Gyldendal undervisning

Nordahl, Aina og Misund, Sidsel Skappel. (1996). *Jeg vil mestre! Mestringsopplevelser som basis for læring og utvikling*. SEBU Forlag

Odden, Alf. (2008). *Kva skjer med norsk friluftsliv? En studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004*. NTNU, Det naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Opplæringslova med forskrifter. Forarbeid og kommentarer. (2006): *Innhald i forskrift til opplæringslova*. (Red) Stette, Ø. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Ryen, Anne. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget, Bergen

Skjervheim, Hans. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug forlag, Oslo.

Sjong, M-L. (1992). *Friluftsliv i behandling av belastede grupper – en oversikt over forskning og utredning*. Direktoratet for naturforvaltning rapp 8/1992

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget, Oslo.

Stortingsmelding nr. 39. (2000-2001). *Melding om friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet*. Miljøverndepartementet

Tordsson, Bjørn. (2005). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. Høgskulen i Telemark Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet*.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk AS, Oslo

Wadel, Cato. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Seek A/S, Flekkefjord

Westersjø, Johne (2001). *Friluftsliv i læreplanen for idrettsfag : reform 94 : en kvalitativ undersøkelse om implementering av friluftsliv på studieretning for idrettsfag ved fire videregående skoler*. Hovedfagsoppgave. Norges idrettshøgskole, Oslo

Wigfield, A. (1997). *Children's motivation for reading and reading engagement*. International Reading Association

Åvangen, L.S. (2008). *Friluftsliv på idrettsfag i en videregående skole. En kvalitativ studie av fire elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i friluftslivsundervisningen på idrettsfag i en videregående skole*. Masteroppgave. Norges idrettshøgskole, Oslo

Utdanningsdirektoratet, www.udir.no, 07.07.2010

Miljøverndepartementet, www.regjeringen.no, 02.11.2010

Skolenettet, www.skolenettet.no, 26.08.2009

VEDLEGG 1:

Informasjonsbrev til informanter

Her kommer et informasjonsskriv som dere har krav på som informanter. Det er dere som utgjør selve grunnlaget for at jeg skal kunne gjennomføre denne studien. Aller først vil jeg derfor takke dere for at dere tar dere tid til å stille opp på dette intervjuet. Min masterstudie har denne problemstillingen:

”Hvilke kvaliteter kan friluftsliv ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø?”

Gjennom intervjuer med tre faglærere i programfag for friluftsliv og tre rektorer ønsker jeg å belyse denne problemstillingen ut fra deres personlige erfaringer. Tema for intervjuet vil først og fremst være friluftsliv som fag i skolen med de kvaliteter og utfordringer som knytter seg opp mot faget. Herunder vil vi også komme inn på tema som inkludering, samarbeid og læringsmiljø. Intervjuet må ikke misforstås som en test ovenfor dere, men en samtale der jeg ønsker å ta del i deres erfaringer innenfor friluftslivsfaget.

Selve intervjuet gjennomføres én og én, det vil vare rundt én time og vil bli tatt opp av en lydopptaker. Dette for at jeg skal kunne gjengi hva dere sier så presist som mulig i studien. Intervjuene vil transkriberes og sendes tilbake til dere i tekstform, slik at dere har mulighet til å lese gjennom og komme med innvendinger om dere synes at noe er oppfattet feil i forhold til det dere mente under intervjuet. Dette er selvfølgelig opp til hver enkelt og ikke et krav. Under hele prosessen vil både dere og skolen deres bli anonymisert.

Intervjuet vil bli analysert, der jeg sorterer ut hva som er vesentlig og mindre vesentlig for studien. Ut fra dette blir datagrunnlaget for studien lagt. Det er derfor viktig at dere samtykker i at deres erfaringer, opplevelser og ytringer kan bli sitert i studien.

Som informanter har dere på et hvilket som helst tidspunkt mulighet til å trekke dere som informanter. For min egen del er det likevel fint om dere gir signal om dette så tidlig som mulig i prosessen.

Jeg ser frem til samtalene med dere og jeg er sikker på at både jeg og dere sitter igjen med positive erfaringer etter intervjuet. Jeg ser for meg at intervjuene vil bli

gjennomført i uke 11 og eventuelt uke 12. Jeg tar kontakt med de enkelte skoler for å avtale nærmere tidspunkt.

Med vennlig hilsen

Åge Lauritzen

VEDLEGG 2:

Intervjuguide – for faglærere ved friluftsliv programfag

Problemstilling: ”Hvilke kvaliteter kan friluftsliv ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø?”

Innledning:

- Jeg informerer om formålet med intervjuet. Friluftsliv som fag i den videregående skole, kvaliteter, utfordringer og muligheter for utvikling.
- Avdramatisere intervjuet – ikke ute etter å teste lærerkompetansen
- Informere informant om anonymitetsbeskyttelse.

Utdanning:

- Hvilken utdanning har du?
 - o Hva fikk deg til å velge denne utdanningen?
- Hvor lenge har du vært i denne jobben?
 - o Ser du endringer i bruk av friluftsliv i undervisningen?
- Underviser du i andre fag?
 - o Hvordan vil du karakterisere klasse miljøet i friluftslivsfaget sammenlignet med andre fag?
- Har du noen tanker for ditt grunnsyn på læring?

Friluftsliv:

- Hvilke verdier har friluftsliv for deg personlig?
 - o Hvordan kommer dette til syne i din undervisning i friluftsliv?
- Hvordan har du lagt opp undervisningsåret i friluftslivsfaget?
- Kan du beskrive hva du vektlegger i din undervisning i friluftsliv?
 - o Hvorfor vektlegger du akkurat dette?
 - o Hvordan vil du karakterisere deg selv som friluftslivslærer?

- Hvordan vil du beskrive friluftsliv som aktivitet?
 - Er det noe som skiller friluftslivsfaget ut fra andre skolefag?
 - Hvis du skal trekke frem sentrale kvaliteter ved undervisning i friluftsliv, hva ville du trukket frem?
 - Hvorfor akkurat disse kvalitetene?
 - Hvordan arbeider dere for å utnytte disse kvalitetene?
 - Hvilken overføringsverdi tror du disse kvalitetene kan ha til andre fag?
- Kan du beskrive hvordan du oppfatter deltakelsen og aktivitetsnivået i friluftsliv sammenlignet med andre fag?

- Hvilke egenskaper ved friluftslivet opplever du at elevene verdsetter?
 - På hvilken måte kommer elevenes verdier ved friluftslivet til syne?
 - Hvilke aktiviteter i naturen vil du beskrive som mest populære blant elevene?
 - Hvorfor tror du disse aktivitetene er så populære?
 - Hvordan vil du beskrive friluftsliv som arena for elevene til å oppleve mestring sammenlignet med andre fag?
 - Hva gjør dette med læringsmiljøet i elevgruppen?
- Hvordan oppfatter du at friluftslivsaktiviteter utvikler elevene som samfunnsmennesker?
 - Har du erfaringer fra friluftslivsfaget i forhold til dannelse av identitet og selvstendige egenskaper hos elevene?
 - Hvordan oppfatter du at elevene formes som medelever gjennom friluftslivet?
- Hvilke utfordringer møter du som friluftslivslærer?
 - Hvordan blir friluftslivsfaget oppfattet i kollegiet ved skolen?
 - Hvordan vil du beskrive fagets status i den videregående skolen i dag?
 - Hvordan stiller du deg til disse oppfatningene?
- Hvilke utfordringer møter du blant elevene?
 - Har du noen tanker for hvordan utfordringer ved friluftslivsundervisningen kan løses?

Inkludering og læringsmiljø:

- Hvordan opplever du at elevene samarbeider og hjelper hverandre i friluftslivsfaget?
 - Hvilken betydning opplever du at dette har for den enkelte elev og læringsmiljøet?
 - Hvordan opplever du samholdet mellom elevene i friluftslivsundervisningen sammenlignet med undervisning i andre fag?
 - Har du tanker for hvordan dette kan brukes i andre fag?

- Hvordan vil du si friluftsliv preger fellesskapet i elevgruppen?
 - Kan du beskrive hvordan elevene samhandler for å løse arbeidsoppgaver?
 - Hvordan opplever du at elevene i friluftslivsklassene fungerer som medelever i andre fag?

- Hva vil du legge i begrepet inkludering?
- Hvordan vil du beskrive friluftsliv som arena for inkludering?
 - Har du erfaringer fra din undervisning i friluftsliv der du opplever at elever blir inkludert i fellesskapet.
 - Hvordan opplever du naturen som arena for å skape aktivitet blant alle elevene?
 - Hvordan vil du beskrive friluftsliv som arena for inkludering sammenlignet med andre fag?

- Alle elever skal møte utfordringer som er tilpasset deres forutsetninger. Hvordan opplever du at dette lykkes i friluftslivsundervisningen?
 - I hvilken grad opplever du at naturen som læringsarena skaper rom for alle elevene?
 - Hvordan oppfatter du at dette påvirker mestringsopplevelsen for elevene i undervisningen i friluftsliv?

- Hvordan arbeider dere med elevmedvirkning og evaluering i friluftslivsfaget?
 - o Hvordan er responsen fra elevene på dette?
 - o Hvilken betydning oppfatter du at dette har for elevenes motivasjon og miljøet i elevgruppen?

Læringsmiljø:

- Hvordan opplever du læringsmiljøet ved undervisning i friluftsliv?
 - o Er det noe ved læringsmiljøet i friluftslivsundervisningen som skiller faget ut fra andre fag?
 - o Kan du beskrive samspillet mellom elev og lærer i friluftslivsfaget sammenlignet med andre fag?
 - Hvordan opplever du at dette samspillet innvirker på læringsmiljøet?
- Tilhørighet i fellesskapet er viktig for å skape et godt læringsmiljø. Hvordan opplever du at friluftsliv skaper tilhørighet i elevgruppen?
 - o I hvilken grad opplever du at friluftslivsfaget inkluderer elever som til vanlig ”faller utenfor”?
 - o Hvilke tiltak i undervisningen har du erfaringer med i forhold til å skape tilhørighet blant elevene?

Vegen videre:

- Hva tenker du om faget friluftsliv sin plass i den videregående skole framover?
 - o Hva vil du karakterisere som den største utfordringen med undervisning i friluftslivsfaget?
- Kan du oppsummere hva du vil si at man er god på i friluftslivsfaget?
 - o Har du tanker for hvordan dette kan overføres til andre fag?

VEDLEGG 3:

Intervjuguide – for rektorer

Problemstilling: *”Hvilke kvaliteter kan friluftsliv ha for å utvikle et inkluderende læringsmiljø?”*

Innledning:

- Jeg informerer om formålet med intervjuet. Friluftsliv som fag i den videregående skole, kvaliteter, utfordringer og muligheter for utvikling.
- Avdramatisere intervjuet – ikke ute etter å teste lærerkompetansen
- Informere informant om anonymitetsbeskyttelse.

Utdanning:

- Hvilken utdanning har du?
 - Hva fikk deg til å velge denne utdanningen?
- Hvor lenge har du vært i denne jobben?
 - Ser du endringer i bruk av friluftsliv i undervisningen?
- Har du noen tanker for ditt grunnsyn på læring?

Friluftsliv:

- Hvilke verdier har friluftsliv for deg personlig?
 - Hvordan vil du beskrive ditt forhold til friluftslivsfaget som rektor?
- Hvordan vil du beskrive friluftsliv som aktivitet?
 - Er det noe som skiller friluftslivsfaget ut fra andre skolefag?
 - Hvis du skal trekke pedagogiske kvaliteter ved friluftslivsfaget, hva ville du trukket frem?
 - Hvorfor akkurat disse kvalitetene?
 - Hvordan arbeider dere for å utnytte disse kvalitetene?

- Hvilken overføringsverdi kan kvalitetene ved friluftslivsfaget ha til andre fag?
- Kan du beskrive hvordan du oppfatter deltakelsen og aktivitetsnivået i friluftsliv sammenlignet med andre fag?
- Hvilke egenskaper ved friluftslivet opplever du at elevene verdsetter?
 - På hvilken måte kommer elevenes verdier ved friluftslivet tilsyne?
 - Hvilke aktiviteter i naturen vil du beskrive som mest populære blant elevene?
 - Hvorfor tror du disse aktivitetene er så populære
 - Hvordan vil du beskrive friluftsliv som arena for elevene til å oppleve mestring sammenlignet med andre fag?
 - Hva gjør dette med læringsmiljøet i elevgruppen?
- Hvordan oppfatter du at friluftslivsaktiviteter utvikler elevene som samfunnsmennesker?
 - Hvordan vil du beskrive friluftsliv i forhold til dannelse av identitet og selvstendige egenskaper?
 - Hvordan oppfatter du at elevene formes som medelever gjennom friluftslivet?
- Hvilke utfordringer opplever du som rektor ved friluftslivsfaget?
 - Hvordan blir friluftslivsfaget oppfattet i kollegiet ved skolen?
 - Hvordan vil du beskrive fagets status i den videregående skolen i dag?
 - Hvordan stiller du deg til disse oppfatningene?
- Hvilke utfordringer møter du blant elevene?
 - Har du noen tanker for hvordan utfordringer ved friluftslivundervisningen kan løses?

Inkludering og læringsmiljø:

- Hvordan opplever du samholdet i elevgruppen ute i naturen sammenlignet med andre fag?

- Hvorfor opplever du det slik?
- I hvilken grad opplever du at elevene samarbeider og hjelper hverandre i friluftslivsfaget?
 - Hvilken betydning har dette for den enkelte elev og for læringsmiljøet?
 - Hvordan opplever du at elevene i friluftslivsklassen fungerer som medelever i andre fag?
- Hva vil du legge i begrepet inkludering?
- Hvordan vil du beskrive friluftsliv som arena for inkludering?
 - Hvordan vil du beskrive friluftsliv som arena for inkludering sammenlignet med andre fag?
 - Hvordan opplever du friluftslivsfaget som arena for å skape aktivitet blant alle elevene?
- Alle elever skal møte utfordringer som er tilpasset deres forutsetninger. Hvordan opplever du at dette lykkes i friluftslivsundervisningen?
 - I hvilken grad opplever du at naturen som læringsarena skaper rom for alle elevene?
 - Hvordan oppfatter du at dette påvirker mestringsopplevelsen for elevene i friluftslivsfaget?
- Hvordan arbeider dere med elevmedvirkning og evaluering ved deres skole?
 - Hvordan oppfatter du at dette benyttes i friluftslivsfaget?
 - Hvilke erfaringer har dere med dette i forhold til elevenes motivasjon og miljøet i elevgruppen?

Læringsmiljø:

- Hva oppfatter du som viktig for et godt læringsmiljø?
- Hvordan opplever du læringsmiljøet ved friluftslivsfaget?
 - Er det noe ved læringsmiljøet i friluftslivsundervisningen som skiller faget ut fra andre fag?

- Kan du beskrive samspillet mellom lærer og elever i friluftslivsfaget sammenlignet med andre fag?
 - Hvordan opplever du at dette samspillet innvirker på læringsmiljøet?

- Tilhørighet i fellesskapet er viktig for å skape et godt læringsmiljø. Hvordan opplever du at friluftsliv skaper tilhørighet i elevgruppen?
 - I hvilken grad opplever du at friluftslivsfaget inkluderer elever som til vanlig ”faller utenfor”?

Vegen videre:

- Hva tenker du om friluftslivets plass i den videregående skole i tiden framover?
 - Hva vil du karakterisere som den største utfordringen med å gjennomføre undervisning i friluftsliv?

- Kan du oppsummere hva du vil si at man er god på i friluftslivsfaget?
 - Har du tanker for hvordan dette kan overføres til andre fag?

