

Mathias Brekke Mandelid

Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskulen på Vestlandet

Kristian Abelsen

Norges idrettshøgskole

Petter Erik Leirhaug

Norges idrettshøgskole

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8351>

Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede

Sammendrag

Friluftsliv og vurdering i kroppsøving står fram som utfordrande å innfri etter Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 sine intensjonar. Denne studien undersøker korleis fem lærarar beskriv vurderingsarbeid etter å ha gjennomført 12 timar friluftslivsundervisning i kroppsøving på Vg1. Lærarane deltok i eit aksjonsforskningsprosjekt og vart intervjuet i etterkant av friluftslivsundervisninga. Studien syner at det ikkje er automatikk i at lærarar med kompetanse i friluftsliv og god forståing for læreplan og vurdering, operasjonaliserer og legg til rette for å integrere vurdering som del av friluftslivsundervisninga i kroppsøving. Lærarane har vektlagt sosial kompetanse og samarbeid i undervisninga og ser dette som grunnleggande for å skape gode naturopplevingar for elevane. Det kjem fram korleis friluftsliv med eit slikt innhald balanserer ein dominerande idretts- og prestasjonsorientert kroppsøvingsspraksis og kan bidra til endring. Kva gjeld vurdering synast lærarane meir usikre, både på korleis og i kva grad dei skal vurdere elevane i friluftsliv. Dei søker ny forståing og formative tilnærmingar, men omtalen av gjennomført vurderingsarbeid er prega av tradisjonelle tankemønster omkring vurdering. Funn syner eit behov for å gå opp nye stigar i skulen sitt læringslandskap for friluftsliv, både kva gjeld vurdering og korleis skape verdifullt friluftsliv i kontekst av kroppsøving.

Nøkkelord: kroppsøving, friluftsliv, aksjonsforskning, vurdering, vidaregåande skule, didaktikk

Assessment in physical education for lifelong enjoyment of friluftsliv

Abstract

Teaching the Nordic way of traditional outdoor life, known as *friluftsliv*, and assessment in physical education (PE), are considered challenging given the intentions and goals of the Norwegian national curriculum of 2006. This study explores how teachers, who have participated in an action-research project, describe assessment work related to 12 hours of teaching friluftsliv in upper secondary school PE. Qualitative interviews conducted with the teachers after the friluftsliv teaching period revealed that competence in

friluftsliv combined with a generally good understanding of assessment do not necessarily cause PE teachers to integrate and conduct assessment in the teaching of friluftsliv. The teachers highlighted the importance of social competence and cooperation as teaching contents, both of which they viewed as fundamental to creating good friluftsliv and outdoor experiences for students. Friluftsliv with such content contrasts a more sport-oriented PE and can thus be a change agent for developing PE. When it comes to assessment, the teachers seemed to seek new understandings and formative practices while also struggling with traditional patterns of assessment. The findings suggests that there is a need to develop assessment for friluftsliv as well as the understanding of friluftsliv in the context of PE.

Keywords: physical education, outdoor education, action-research, assessment, upper secondary school, didaktikk

Innleiing

Kroppsøving som fag har ei historie prega av ulike legitimeringar, skiftande innhald og konkurrerende interesser (Aasland, 2019; Augestad, 2003; Ommundsen, 2013). Sidan friluftsliv som omgrep kom inn i kroppsøving med Mønsterplanen i 1974 har det i etterfylgjande læreplanar fått ein stadig styrka posisjon (Haslestad, 2002; Arnesen et al., 2016). Kunnskapsløftet (LK06) omtalar friluftsliv både som overordna danningsmål i generell del og som eit hovudområde med eigne kompetanssmål i kroppsøving (Gurholt, 2008; Leirhaug & Abelsen, 2016). Arbeidet med fagfornyinga og læreplanar frå 2020 syner at naturopplevingar og friluftsliv står sentralt òg i framtidens skule og kroppsøving (Abelsen et al., 2019). Forsking har imidlertid synt eit vedvarande gap mellom læreplanmål og intensjonar for friluftsliv og den undervisninga elevane møter (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug & Arnesen, 2016; Moen et al., 2018; Repp, 1993; Sætre, 2005). Liknande utfordringar er påvist i Sverige (Backman, 2010, 2018) og for «outdoor education» i andre land (Becker et al., 2018; Sutherland & Legge, 2016). Det kan verke som eit paradoks at det over tid har synt seg krevjande for lærarar å innfri læreplanintensjonar og realisere friluftslivsundervisning i kroppsøving, samtidig som friluftsliv har fått ein meir framtrødande posisjon i læreplanen. Som eit svar til utfordringa, og ei tilsvarande utfordring for dans i kroppsøving (Arnesen et al., 2017), vart det hausten 2018 sett i gong eit aksjonsforskningsprosjekt på Vg1 ved tre vidaregåande skular med mål om å utvikle kroppsøvingsdidaktikk gjennom å vektlegge dans og friluftsliv i undervisninga. Prosjektet gir tilgang til eit utval lærarar sine erfaringar med å utvikle og gjennomføre samhengande friluftslivsundervisning over 12 timar i kroppsøving. Vurdering og vurderingsarbeid som del av det didaktiske arbeidet med friluftsliv i kroppsøving er eit lite utforska tema. Utgangspunktet for denne artikkelen byggjer difor på ei antaking om at lærarane si beskriving av

vurderingsarbeid og vurdering si rolle i aksjonsforskningsprosjektet kan bidra til å belyse forståing og arbeid med vurdering ved friluftsliv i kroppsøving. Dette har leia oss til å formulere følgjande problemstilling: *korleis beskriv fem lærarar vurderingsarbeid knytt til friluftslivsundervisning gjennomført som del av eit aksjonsforskningsprosjekt i kroppsøving på Vg1*

Bakgrunn

Etter innføring av LK06 har vurdering stadig fått ein større plass i den norske skuledebatten (Elstad, 2009; Lauvås, 2018; Tveit, 2014). Der forskning på vurdering i kroppsøving tidlegare både i Noreg (Jonskås, 2010) og internasjonalt (Hay, 2006) har vore beskrive som nærmast fråverande, peiker Løndal et al. (2021) på ei aukande kunnskapsbase og at vurdering no står fram som eit av dei meir utforska områda i kroppsøving (Aarskog, 2020; Aasland & Engelsrud, 2017; Arnesen et al., 2013; Dalen et al., 2017; Elnan & Sando, 2014; Leirhaug, 2016a; 2016b). Varierende praksis, usikkerheit og frustrasjon har vore knytt til vurdering i kroppsøving etter LK06. Kroppsøvingslærarar har vanskar med å forstå vurdering og karaktersystemet sine intensjonar, og har fått lite hjelp til å tolke dei generelle målformuleringane i læreplanen, endringar og motstridande signal frå utdanningsdirektoratet (Annerstedt, 2010; Vinje & Brattenborg, 2016). I tilknytning til friluftsliv verker vurdering òg å vere ein utfordrande kombinasjon. Ei kartlegging av empiriske studiar som tek føre seg elevar sitt møte med friluftsliv i skulen synar at vurderingskriterier vert oppfatta som mangelfulle og at det rår usikkerheit kring karaktergrunnlaget (Abelsen & Leirhaug, 2017). Det skal leggst til at det òg kjem fram at friluftslivsundervisning for nokon er eit ukjent og spennande emne for læring, medan for andre ei kjærkommen pause og avveksling frå ein elles stressande skulekvardag. Elevane synes spesielt å oppleve friluftsliv som positivt for klasse miljø og utvikling av sosiale relasjonar. Likevel har det vore lite forskning på vurdering i friluftsliv i kroppsøving, og vi veit lite om korleis undervisning, kompetansemål og vurdering heng saman, noko Hay og Penney (2013) føreskriv for å lukkast med valid, kvalitativt god og sosial rettferdig vurdering i kroppsøving. Før vi kjem attende til forskningskontekst og metodetilnærming vil dei neste to avsnitta ramme inn artikkelen teoretisk med utgangspunkt i forståing av omgrepet friluftsliv og grunnlaget for vurdering i fag.

Friluftsliv og friluftsliv i kroppsøving

Det opplevingsretta, ikkje-nytteorienterte, friluftslivet vaks fram på 1800-talet parallelt med andre samfunnsfenomen som turisme og idrettsrørsle (Repp, 2004; Slagstad, 2018). Industrialisering, urbanisering og etterkvart lovfesta arbeidsdagar, førte til fritid og overskot til å drive friluftsliv. Friluftsliv etablerte

seg som omgrep for ein mangfaldig praksis og særlege kultur- og identitetsuttrykk i Noreg (Tordsson, 2003). Denne utviklinga er truleg bakteppet for at friluftsliv tidleg på 1970-talet blir integrert i skulen sine fagplanar, men må òg tolkast i lys av samtidige samfunnsstrømingar og politiske prosessar (Horgen, 2017). I likskap med Tordsson (2003) og Gurholt (2008) ser vi på friluftsliv som eit ope, sosiokulturelt konstruert og mangfaldig fenomen. Læreplanverket vert slik eit utgangspunkt for å tolke friluftsliv i skulesettinga. Vi let dermed lærarane sine oppfatningar av friluftsliv, deira beskrivingar av læreplan og undervisning, saman med våre tolkingar, utgjere grunnlaget for å forstå friluftsliv i denne artikkelen.

LK06 presenterer kroppsøving som eit allsidig, allmenndannande læringsfag, der eleven skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetar. Under hovudområdet friluftsliv heiter det at eleven skal utvikle kompetanse til å ferdast i og verdsetje opphald i naturen. Det er lagt vekt på lokale friluftslivtradisjonar, bruk av nærmiljø og at eleven skal kunne orientere og opphalde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). For ulike årssteg er det kompetansemål som gjev uttrykk for kva elevane skal kunne etter opplæringa. For Vg1 seier kompetansemålet i friluftsliv at: «Eleven skal kunne praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6).

Friluftslivsundervisning og grunnlag for vurdering

Opplæringslova og *Forskrift til opplæringslova* (Lovdata, 2019) fortel at alle elevar har rett på undervegsvurdering og sluttvurdering i fag. Grunnlaget for vurdering i fag, og dermed òg for friluftsliv som del av faget kroppsøving, er kompetansemåla i læreplanen (Lovdata, 2019, §3-3). For kroppsøving heiter det vidare at eleven sin innsats skal vere ein del av grunnlaget for vurdering. Innsats er eit av områda innafor vurdering som har skapt mange spørsmål og usikkerheit mellom kroppsøvingslærarar (Aasland & Engelsrud, 2017; Leirhaug, 2016b; Vinje & Brattenborg, 2016). Omgrepa sluttvurdering og undervegsvurdering kan tolkast som eit forsøk frå skulemyndigheitene til å fornorske og tillempe fagterminologien kring formativ og summativ vurdering. I følgje Lauvås (2018) kan ein grovt skilje dei ved at formativ vurdering inngår i læringsprosessen og er ein del av undervisninga, medan summativ vurdering alltid skjer i etterkant av ein forventa læringsprosess, uansett kor lang eller kort læringsprosessen måtte vere. I denne artikkelen vil vi støtte oss til omgrepa formativ og summativ vurdering i analyse og drøfting av vurdering knytt til friluftslivsundervisning.

Sluttvurdering gitt i form av talkarakter er eit typisk døme på ei summativ vurdering. Fordi karakterar er det synlege resultatet av vurderingsarbeidet, er det ofte dette mange forbind med vurdering (Leirhaug, 2016a; Wølner, 2013). Sjølv om det ofte trer i forgrunnen, er det å sette karakterar ein mindre del av vurderingsarbeidet som er forventa av ein lærar. LK06 vektlegg formativ

vurdering som skjer undervegs i læreprosessen med formål å fremme elevane si læring. Dette er vidareført i LK20 og byggjer mellom anna på forskning som syner at vurdering og korleis ein arbeider med vurdering har stor betydning for elevane si læring (Lauvås, 2018; Leirhaug, 2016a). I Forskrifta til opplæringslova §3-11 (Lovdata, 2019), kontinuert i §3-10 etter forskriftsendringane i 2020, står det at undervegsvurdering skal vere ein reiskap i læreprosessen, gje grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen sin i faget. Den skal gjevast systematisk og kontinuerleg, samt gje rettleiing om korleis eleven kan utvikle sin faglege kompetanse. Slik handlar vurdering i denne artikkelen om samanhengen mellom kompetansemål for årssteg Vg1 for friluftsliv i kroppsøving, lærarane si beskriving av undervisninga, og korleis det eventuelt har lagt til rette for å hente og bruke informasjon om elevane for formative og summative føremål (Hay & Penney, 2013; Lauvås, 2018).

Metode

Forsningskontekst

Aksjonsforskningsprosjektet vart utforma etter ein utforskande pilot og hadde oppstart hausten 2018. Til saman var seks lærarar og seks klassar på Vg1 med totalt 215 elevar ved tre vidaregåande skuler i Oslo-området rekruttert til prosjektet. Føremålet med prosjektet var å generere kunnskap for utvikling av kroppsøvingfaget, med vekt på didaktikk kring friluftsliv og dans i kroppsøving. Etter erfaringar frå piloten vart det i forkant av oppstart gjennomført tre møter for å inspirere, utveksle erfaringar og legge grunnlag for dialog mellom lærarane og forskarane.

Etablerte rammer for kroppsøving ved kvar einskilt skule og gjeldande læreplan (LK06) med tilhøyrande kompetansemål for Vg1 var retningsgjevande for planlegging og gjennomføring av 12 timar friluftsliv- og 12 timar danseundervisning i løpet av skuleåret. Undervisninga skulle skje i samanhengande periodar og ha fokus på djupne heller enn variasjon, læring meir enn aktivisering. Dei 12 timane skulle inkludere førebuing, to økter med fire samanhengande undervisningstimar, samt etterarbeid. For friluftslivsundervisninga var bruk av nærmiljø og å vere lite ressurskrevjande òg eit fokus. Det var ingen føringar for vurdering eller kva rolle vurderingsarbeidet skulle ha i prosjektet. I tråd med aksjonsforskingsteori (Casey et al., 2017) og verdien av eigarskap til eiga undervisning hadde lærarane fridom, innan prosjektet sine rammer, til å planlegge og gjennomføre undervisninga på ein passende måte. Slik kunne innhaldsval og vurderingsformer variere mellom skulane og lærarane.

Deltakarar og datainnsamling

Aksjonsforskningsprosjektet bygger på ein kontinuerleg dialog mellom forskar og lærar, og har nytta ei fleirmetodisk tilnærming for å innhente data, dokumentere

og drøfte erfaringar (Casey et al., 2017; Creswell, 2018). For problemstillinga i denne artikkelen er ei kvalitativ tilnærming med semi-strukturerte intervju vurdert som føremålstenleg. Metoden er fleksibel og tillèt å variere rekkjefølgja på tema og spørsmål – ut frå utviklinga i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Intervjuguiden var sett saman av tre hovudtema med spørsmål basert på kunnskap frå tidlegare forskning på friluftsliv og vurdering i skulen, samt didaktikk, regelverk for vurdering og læreplan i kroppsøving: (i) *Organisering av friluftslivsundervisning*, (ii) *Friluftsliv i kroppsøving*, og (iii) *Vurderingsarbeid*. Døme på spørsmål var «Kan du fortelje om friluftslivundervisninga du gjennomføre i tilknytning til aksjonsforskningsprosjektet?» og «Kva kvalitetar tenkjer du at friluftsliv har som del av kroppsøvingsfaget?». I tråd med semi-strukturert intervjuteknikk vart ikkje spørsmåla følgd ordrett, men brukt for skape struktur i intervjuet og sikre gode refleksjonar eigna til å belyse problemstillinga (Kvale & Brinkmann, 2015). Prøveintervju vart gjennomført for fleksibel og inviterande bruk av intervjuguiden.

Fordi lærarane var rekruttert gjennom aksjonsforskningsprosjektet kan utvalet karakteriserast som eit tilgjengeleg utval, men òg strategisk sidan deltaking i prosjektet sikrar at dei har gjennomført 12 timar friluftslivsundervisning i kroppsøving (Foley, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Då ein av dei seks lærarane var sjukmeldt i perioden for intervju, er utvalet i studien tre kvinnelege og to mannlege kroppsøvingslærarar i alderen 25-50 år. Dei har fått pseudonyma *Eirin*, *Kari*, *Linda*, *Peder* og *Ørjan*. Alle er utdanna faglærarar i kroppsøving, to med fordjuping friluftsliv og to innan fysisk aktivitet og helse. Fire av dei fem har mindre enn ti år arbeidserfaring.

Intervju vart gjennomført av førsteforfattar og fann stad på uforstyrra grupperom ved kvar av dei tre skulane etter fullført friluftslivundervisning hausten 2018. Lærarane fekk informasjon om at ingen svar eller tankar var rett eller gale, og at målet var å få fram beskrivingar som utgangspunkt for kunnskapsproduksjon og fagleg utvikling. Intervjua vart teken opp med lydopptakar og hadde ei varigheit på mellom 45-70 minutt. For å minimere utfordringane med formatsendinga frå munnleg til skriftleg vart intervjua transkribert av førsteforfattar kort tid etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Transkripsjonen vart skriven ordrett med pausar, og eventuelle notisar i parentes. Sitata er tilpassa til nynorsk skriftspråk.

Analyse

Det transkriberte materialet vart importert i NVivo (versjon 11) for analyse. Prosessen starta med at vi gjorde oss kjent med det transkriberte materialet. Slik fekk vi nær kontakt med innhaldet og kunne tidleg induktivt tematisere det sorterte materialet (Thagaard, 2018). Empirinære sorteringskodar for frekvente trekk vart slik utvikla. Første og sisteforfattar drøfta og koda krysskoplingar mellom transkripsjonane, noko som førte til eit kart med analyselinjer på tvers av grunnstruktureringa. Analysen er forankra i ein hermeneutisk forskningstradisjon

(Kvale & Brinkmann, 2015), der einskilde utsegn i kodane vart tolka som delar i lys av materialet som heilskap. Frekvente utsegn og heilskapen vart tolka og framstilt i lys av einskilde sitat og kodar. Slik presenterer vi funna i seks overlappende tema i neste kapittel, kvar med eit temakarakteriserande sitat som overskrift. Med det første tema presenterer vi lærarane si forståing av friluftsliv i kroppsøving. Det andre tema har vi konstruert for å få fram tidlegare operasjonalisering av friluftsliv i kroppsøving og korleis lærarane relaterer dette til vurderingsarbeidet. Dei tre påfølgande tema tek føre seg planlegging og gjennomføring av den utvida friluftslivsundervisninga. Altså intensjon med undervisninga, innhaldsval, forventa læringsutbytte og tilhøyrande vurderingsarbeid. Det siste tema tek føre seg lærarane sine refleksjonar kring kompetanse og lærarrolle ved undervisning og vurderingsarbeid i friluftsliv innafor rammene til kroppsøving som skulefag.

Etisk godkjenning

Studiet er godkjend av *Norsk senter for forskingsdata* (NSD) som del av aksjonen. I heile prosessen er val tekne for å skåne deltakarane sin integritet og prinsipp om opplysing fylgt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Deltakinga er frivillig og lærarane har signert eit samtykkeskjema som skildrar prosjektet og deira rettigheter. All data har vore lagra på ei passordbeskytta datamaskin og personidentifiserande opplysingar vart sletta hausten 2019.

Funn og drøfting

«Friluftsliv er vel egentleg berre å være ute i natur»

Kari sitt utsegn er eigna for å illustrere lærarane si oppfatning av at friluftsliv innafor rammene av kroppsøving ikkje treng vere ambisiøst og kan inkludere ulike aktivitetar og gjeremål. Eit tilgjengeleg naturområde ser ut til å vere avgjerande. Kva eigenskapar som kvalifiserer eit område som «natur» kjem ikkje tydeleg fram, men vi ser parallellar mellom lærarane si oppfatning av friluftsliv i fritida og kroppsøving som fag. Peder seier: «Sånn eg forstår friluftsliv, føler eg det passar overeins med den forståinga som er i kontakt med faget». Beskrivingane av friluftsliv frå eige fritid uttrykkast som verdifull og gjev retning for ønskje om å fasilitere positive naturopplevingar for elevar, slik at dei kan få del i den ibuande gleda av å vere ute. Kvalitetar ved nærnaturen, og korleis den er eigna for å skape denne type naturopplevingar, vart ikkje tematisert ytterlegare. Truleg fordi lærarane fann sitt område for friluftslivsundervisning godt eigna. Ønskje om å bidra til betre friluftslivsundervisning var eit uttrykk som var ein viktig grunn til å delta i aksjonsforskningsprosjektet.

«Vanlegvis har det ikkje hatt så stor plass»

Lærarane syner god innsikt i læreplan og kompetansemål. Til tross for at dei omtalar friluftsliv som ein viktig del av kroppsøving, kjem det fram at tidlegare friluftslivundervisning ved skulane ikkje har hatt same prioritering som dei opplever at aksjonsforskningsprosjektet inviterer til. Lærarane fortel at hovudområdet friluftsliv har vore vekta mindre i undervisning samanlikna med hovudområda idrettsaktivitet og trening og livsstil. Manglande prioritering av friluftsliv i kroppsøving blir i likskap med funn i tidlegare forskning knytt til utfordringar med tid, ressursar og andre rammefaktorar (Leirhaug & Arnesen, 2016; Sætre, 2005). Linda løftar tid som ein hovudfaktor på denne måten: «Vanlegvis har det ikkje hatt så stor plass, nettopp fordi vi har hatt så liten tid til å drive friluftsliv». Samanhengen mellom prioritert tidsbruk til hovudområda og vurdering vert tydelegare etablert når Eirin samanliknar tidlegare undervisning med den utvida ramma for friluftslivsundervisning i prosjektet:

Ein må jo sjå litt på timetal og kor mykje tid vi brukar, men når vi då er på fire timar tur to gonger så er det jo faktisk åtte timar av 56, så det er vel ganske mykje og då kan ein jo vekte det meir. Det er jo betre og det syns eg er veldig fint.

Aksjonen ser ut til å løfte lærarane si merksemd knytt til utfordringa med tidlegare manglande prioritering av friluftsliv. Ørjan reflekterer kring kor vidt det er urimeleg å inkludere friluftsliv i vurderingsarbeidet, då det ikkje har vore ein reell del av undervisninga. Likevel poengterer han at «eg kan jo liksom ikkje sei det ikkje skal telle noko» og understrekar at hovudområda «må jo sjåast i samanheng». Lærarane sine refleksjonar kring utfordringar med friluftsliv og vurdering minner om det validitetsproblem Hay og Penney (2013) skildrar når samsvar mellom undervisningsinnhald og læreplan ikkje er i balanse. Med merksemda om friluftslivet sin posisjon i faget, tilhøyrande vurdering og utfordringar ved den, kjem det til uttrykk at lærarane meiner friluftslivskompetanse bør vere representert i sluttvurderinga og at summativ vurdering difor vil vere ein del av vurderingsarbeidet.

«Friluftsliv skil seg kanskje litt frå dei andre tema»

Planleggingsarbeidet er tydeleg fremja som sentralt for kvaliteten i undervisninga. Sjølv om undervisninga var organisert med ulikt innhald ved dei tre skulane, var lærarane semje om at friluftsliv gir rom for ei anna type undervisning. I likskap med Linda som seier «friluftsliv skil seg kanskje litt frå dei andre tema som inngår i kroppsøvingfaget», let vi Ørjan utdjupe kva kvalitetar friluftsliv i kroppsøving kan ha i kontrast til andre delar av det faglege innhaldet:

Så eg tenkjer at ein del av kroppsøving har ein kanskje glede av det akkurat der og då, men kanskje ikkje har så mykje nytte av seinare. Friluftsliv er noko ein kan bruke og få nytte av seinare.

Peder understrekar eit liknande ønskje om å bidra til kompetanse hjå elevane som dei kan ha nytte av etter fullført skulegang:

Lærdom om at det ikkje er så vanskeleg å gå ut i naturen eigentleg. (...) Altså førebu og lage mat, ha ei koseleg stund rundt bålet. Eg håper dei [elevane] sitt igjen med ein progresjon, at dei vert sjølvstendige. Så ønskjer jo ein at kroppsøving skal bidra til livslang bevegelsesglede og det same kan ein vel seie om friluftsliv, at det skal vere livslang friluftslivsglede då.

Ordlyden varierer, men «livslang friluftslivsglede» er eit utsegn som vi tolkar som godt eigna for å representere intensjonen bak den kompetansen, erfaringa og læringa lærarane ønskjer å legge grunnlag for, og inspirere til. Intensjonen kjem til uttrykk i eit undervisningsinnhald som skal bidra til meningsfulle og positive naturopplevingar. Eirin argumenterer for at kompetansen til elevane er lågare i friluftsliv samanlikna med andre emne i faget. Ho løfter fram sosiale dimensjonar ved friluftsliv som særleg eigna for å treffe mangfaldet. Peder peiker på at friluftsliv har eigenskapar som tonar ned barrierar som kan danne seg mellom elevane i kroppsøving. Han refererer til barriere som grad av kompetanse og synlege ferdigheiter, og understrekar at friluftsliv med mindre ferdigheits- og prestasjonsfokus kan gje kroppsøving «ein snillare inngang». Kari legg vekt på at friluftsliv for elevane er eit avbrekk frå skulekvardag og stress: «då kjem dei litt ut frå klasserommet og pc og det er veldig sunt for dei». Beskrivingane frå dei fem lærarane harmonerer med tidlegare studiar, der elevar uttrykker at dei verdsett friluftsliv som avbrekk frå ein teoretisk prega skulekvardag og gevinstane dei erfarer for det sosiale og klassemiljø (Abelsen & Leirhaug, 2017). Synet på kva friluftsliv er forventa å bidra med har moglegvis påverka val av innhald i dei 12 timane prioritert til friluftsliv. Alle skulane inkluderte bål som undervisningsinnhald. Tre av lærarane nytta bål som senteringspunkt for opplegga, medan dei to sist hadde bål som eit av fleire lærings- og aktivitetsmoment. Lærarane meinte at bålet skapte ro og samla elevane. Noko som inspirerte til samtalar og diskusjonar om opplevingar med natur, erfaringsdeling eller anna. Dette vart eksplisitt eit uttrykk for ei kopling mellom bål og djupnelæring. Ingen av lærarane snakka om vurdering i tilknytning til bålet og det synes som sekundært at bålet òg stilte krav til kunnskap og ferdigheiter.

Vi tolkar beskrivingane som uttrykk for at lærarane sine tidlegare erfaringar med friluftsliv i kroppsøving verker prega av eit idrettsleg rasjonale. Til dømes fortel Linda korleis friluftsliv tidlegare omtrent var synonymt med orientering og undervisning i kart og kompass. Saman med ei opplevd mangel på nemnde rammefaktorar tolkar vi dette som ei (usynleg) barriere for konstruktivt arbeid med friluftslivsundervisning i kroppsøving. Auka merksemd på friluftsliv i aksjonsforskningsprosjektet ser ut å medverke til at lærarane prioriterer innhald som tonar ned instruksjon av ferdighet, og i større grad senterer naturopplevingar, det sosiale og innhald elevane opplever som relevant og meningsfullt i undervisning. På denne måten prioriterer lærarane friluftslivsundervisning som

balanserer, samt aktualiserer og utfordrar idrettsdiskursen i kroppsøvningsfaget (Borgen & Engelsrud, 2015; Kirk, 2010; Mordal-Moen & Green, 2012). Korleis dette tek vare på kompetansemålet for Vg1 i friluftsliv synes ikkje å oppta lærarane. I lys av at planlegging og gjennomføring av undervisning i større grad verker påverka av lærarane si oppfatning av friluftsliv enn kompetansemål og læreplan, kan vi med Hay og Penny (2013) sette spørsmålsteikn ved validiteten i vurderingsarbeidet. Slik sett kan intensjonen om livslang friluftslivsglede ved å engasjere og inspirere elevane til glede i møte med natur, tolkast til å vere inspirert av verdier som tangerer, men òg overskrid, uttrykte mål i skule og kroppsøving.

«Eg veit ikkje om det vert rett?»

Lærarane verkar å arbeide målretta ved skulane for å skape felles retningslinjer for vurderingsarbeidet i kroppsøving. Medan lærarane ved to av skulane forklarar korleis dei har arbeidd internt med å utvikle vurderingspraksis og fortel at skulane deira har vore med i den nasjonale satsinga på vurdering for læring, fortel Eirin at hennar skule ikkje har felles vurderingspraksis. Ho meiner det kjem av ulik utdanning og ulik alder ved dei tilsette, men tilfører at arbeidet er på agendaen og presiserer at ho sjølv ser læring som det viktigaste med vurderinga. Samstundes med at lærarane syner forståing for arbeidet med formativ vurdering, beskriv dei vurderingsarbeid knytt til friluftslivsundervisninga som primært gjennomført i etterkant av undervisning. Gjerne som attendemelding på gruppevis refleksjon eller individuelt arbeid i skriftleg form. Utan ein klar plan for formativ vurdering i planlegginga og gjennomføringa av friluftslivsundervisninga, verker lærarane ved spørsmål om vurdering først og fremst å problematisere det summative knytt til friluftsliv. Ved den eine skulen vart elevane vurdert etter ei gruppevis innlevering som inkluderte ein video laga i applikasjonen VivaVideo. Linda reflekterer over utfordringa med vurdering ut frå slike innleveringar:

Nå har vi vurdert videoane dei [elevane] har levert inn, og då stussar eg litt. Nokon har kanskje hatt ei god oppleving med å vere ute, men så har dei kanskje ikkje fokusert så mykje på oppgåva dei fekk og difor har dei ikkje like utfyllande svar, eller kanskje ikkje svara på alle oppgåvene. Det vert jo det eg vurderer då og det som skil frå låg til høg måloppnåing. Eg veit ikkje om det vert rett?

Linda legg til at elever som kan formulere seg skriftleg truleg får høgare måloppnåing og er ikkje sikker på om vurderingsforma tek vare på, og støtter kompetansemålet for friluftsliv. Refleksjonen syner at ho ønskjer betre samsvar mellom undervisning, læreplan og vurdering, slik Hay og Penney (2013) seier det må henge saman for å sikre kvalitativt god og valid vurdering. Sjølv om lærarane i hovudsak beskriv vurdering i etterkant av undervisning, har dei refleksjonar kring vurderingsarbeidet som er gjennomtenkte i lys av prinsippa for undervegsvurdering og i tråd med betydinga av formativ vurdering slik Lauvås (2018) skildrar den. Det synast som om lærarane er i prosess med å vidareutvikle undervisning i friluftsliv der dei har innsett at dei òg må konstruere nye praksisar

kring vurdering som relaterer seg til kva informasjon dei skal hente og bruke om elevane.

«Samarbeid, å hjelpe kvarandre»

Med ambisjon om å inspirere til positive og meningsfulle naturopplevingar, verker det sosiale å tre i forgrunnen: «Her er det arbeid i mindre grupper og alle er avhengig av din innsats for at oppgåvene skal lykkast. Ein gjensidig avhengighet» (Peder). Sjølv om lærarane verker å ha prioritert innhaldet i planlegging og utvikling av friluftslivsundervisninga, synar refleksjonar kring eigen praksis og tilhøyrande vurdering om ein ambivalens. Kari er tydeleg med at «eg vurderer jo ikkje friluftslivsdelen på same måte som idrett, eg vurderer jo ikkje teknikk og taktikk i friluftsliv». Fire av lærarane beskriv at friluftsliv ikkje set krav til teknikk og ferdigheit slik idrettsaktivitetar gjer, og at det heller ikkje er eit mål. Eirin seier det slik:

Så det eg heller har fokus på i vurderinga er samarbeid, å hjelpe kvarandre. Fordi det er på ein måte det viktigaste når ein er på tur. Det å vere med å hjelpe til og ikkje snike seg unna og sånn. Og då lærer ein det kanskje, eller det ein har lært lærer ein vekk til nokon andre i ei anna gruppe eller til kvarandre.

Innsats, initiativ og engasjement i gruppesamarbeid går att som sosialt innhald i friluftslivs-undervisninga. Trass ønskje om å vekte det sosiale som grunnlag for vurdering, handlar konkrete beskrivingar av vurderingsgrunnlaget i friluftslivsundervisninga om det lærarane omtalar som «grunnleggande friluftslivsferdigheiter». Døme på slike ferdigheiter er trekt fram som å sette opp telt, pakke sekk, lage bål, mm. På den eine sida tolkar vi at lærarane ønskjer eit grunnlag for vurdering som gjenspeglar innhaldet i friluftslivundervisninga. På den andre sida tolkar vi at dei såkalla grunnleggande friluftslivsferdigheitene gjer seg gjeldande fordi dei er meir konkret og enklare å dokumentere. Denne utrykte utfordringa ser vi i samanheng med utfordringar knytt til krav om dokumentasjon og grunngjeving av karakterar i skulen generelt (Lauvås, 2018; Wølner, 2013). Dokumentasjon og karakter i vurderingsarbeidet ser slik ut til å utfordre oppfatninga om friluftsliv som eit avbrekk frå karakterjag og prestasjon.

Sett frå Hay og Penney (2013) artar det seg ei spenning i samanhengen mellom innhald og grunnlag for vurdering. Lærarane sitt ønskje om å vidareutvikle friluftslivsundervisning innafor rammene til kroppsøving bygger på ambisjon om å gje elevane meningsfulle og positive naturopplevingar for livslang friluftslivsglede. Slik vi tolkar det, artar spenninga i vurderingsarbeidet seg i grenseflata mellom kroppsøving sine rammer og friluftsliv sin verdi. Det kan sjå ut som det som er ein generell debatt om det er meningsfullt med karakterar i kroppsøving (Vinje et al., 2021) spissar seg når det kjem til friluftsliv. Det oppstår ei spenning mellom forventna summativ vurdering og oppfatning av friluftsliv og kva det skal bidra med i opplæringa. Peder beskriv spenninga slik: «så om eg vil

ha karakter i friluftsliv eller ikkje? Sjølvstund er det mogleg, men føremålet med friluftsliv er kanskje ikkje at dei [elevane] skal få ein tal-karakter føler eg». Om det er slik lærarane hevdar, at friluftsliv representerer eit anna innhald og krev eit anna vurderingsgrunnlag enn kva gjeld dei tradisjonelle idrettsaktivitetane, er det kanskje ikkje så rart at vurdering knytt til utvida omfang av friluftslivsundervisning er prega av usikkerheit og spenningar. Med opplevd tidsknappheit og krav til dokumentasjon hengande over seg, synast det mindre utfordrande å ty til vurdering av konkrete ferdigheiter enn å utvikle vurderingsgrunnlag knytt til sosial kompetanse og naturoppleving som grunnlag for livslang friluftslivsglede. Lærarane er i prosess med å reflektere kring vurdering relatert til friluftslivsundervisning, og kva friluftsliv skal bidra med til elevane og skular. Vi avsluttar denne delen med eit sitat frå Kari som illustrerer nettopp dette:

Det kunne jo sikkert vore at ein skal lære seg nokon av dei grunnleggjande ferdigheitene i friluftsliv, lage bål, kunne pakke en tursekk, [...] men da blir det jo ferdigheiter igjen.

«Du må ikkje vere ein tindevegleder for å kunne ha friluftsliv»

Lærarane uttrykker at dei vide kompetansemålformuleringane i læreplanen kombinert med aksjonsforskningsprosjektet, som tilgodeser friluftsliv med 12 undervisningstimar, gir rom for å planlegge og gjennomføre ønskja friluftslivsundervisning. Spesielt verker eigne erfaringar og kompetanse med friluftsliv avgjerande. Linda poengterer at «det har med utdanning eller erfaring å gjere, eg trur det har stor betydning for kor mykje tid ein ønskjer å vektlegge friluftsliv». Eirin seier:

Det er veldig mange lærarar som ikkje har så mykje erfaring med friluftsliv sjølv. Då er det jo vanskeleg å ta med nokon ut. Om du ikkje har gjort det sjølv, så føler ein seg utrygg. (...) mange har for høge forventningar til det ein skal gjere ute.

Tidlegare forskning på lærarkompetanse og friluftsliv har synt at lærarar med utdanning i friluftsliv har færre ulykkestilfelle i skulesamanheng enn dei utan utdanning (Dahl et al., 2016). Likevel, som siste setning i sitatet over indikerer, er det ikkje sikkerheit som opptek lærarane. Dei er meir opptekne av korleis ein med relativt enkle opplegg kan stimulere til livslang friluftslivsglede: «Det er fint med kompetanse, men du må ikkje vere ein tindevegleder for å kunne ha friluftsliv». Sitatet frå Peder peiker på to forhold. For det fyrste at operasjonalisering av kompetansemålet for Vg1 om å «praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring» kan gjerast på mange måtar og burde vere realistisk for dei fleste skular i Noreg. For det andre uttrykker det bekymring for at friluftsliv med få og opne formuleringar i læreplanen kan bli opplevd som for lite styrande. Fråvær av konkrete dømer på friluftslivsfagleg didaktikk kan difor verte ei barriere for å operasjonalisere friluftsliv som innhald i kroppsøving. Lærarane ser behov for friluftslivskompetanse som er tilpassa skulen sine rammer

og målsettingar. Dette vil òg inkludere kompetanse til å utvikle meiningsfull vurderingspraksis knytt til friluftslivsundervisning. Alle fem uttrykker at læreplanen og kompetansemålet på Vg1 gir grunnlag for å lage ønskja undervisning, men dei løftar fram eige engasjement og friluftslivskompetanse som ein styrke, og kanskje ein føresetnad, for å inspirere til livslang friluftslivsglede. I tillegg kjem det til uttrykk at lærarar med mindre (relevant) friluftslivskompetanse vil trenge konkrete undervisningsopplegg og tydelegare definert grunnlag for vurdering. Dei ser dette som ein mogleg veg for å sikre undervisning i friluftsliv større plass i kroppsøving. Samstundes kjem det fram at lærarane er usikre på om meir friluftsliv i seg sjølv vil fremme eller hemme læring og fagutvikling, då utbyttet vil avhenge av kompetansen hjå læraren, og i kva grad undervisninga tek vare på kvalitetane og verdiane som friluftsliv i kroppsøving representerer.

Siste ord er ikkje sagt

Artikkelen syner at det ikkje er automatikk i at lærarar med erfaring og kompetanse i friluftsliv kombinert med generell god forståing for vurdering, læreplan og prinsipp for undervegsvurdering, operasjoniserer og legg til rette for ein praksis som integrerer vurdering som del av friluftslivsundervisning i kroppsøving. Lærarane har i liten grad prioritert å tenkje vurdering når dei skulle utvikle og planlegge innhald til 12 timar samanhengande friluftslivundervisning. Dei beskriv korleis friluftslivsundervisninga har opna kroppsøving for eit innhald som vektlegg sosial kompetanse, samarbeid og naturopplevingar, og beskriv korleis dette kan bidra til utvikling og kompetanse hjå elevane med ringverknadar for livet etter fullført skule – livslang friluftslivsglede. Lærarane sine beskrivingar og prioriteringar er tolka som eit ønskje om å distansere undervisning og tilhøyrande vurdering i friluftsliv frå ein kroppsøvingdiskurs prega av aktivitet, idrett, og prestasjonsorientering, noko forskning over tid har dokumentert og kritisert (Aasland, 2019; Borgen & Engelsrud, 2015; Kirk, 2010; Moen et al., 2018). Sjølv om det ikkje er eintydige svar for kva utbyte elevane skal ha som følgje av undervisninga, verker intensjonen om å bidra til livslang friluftslivsglede å ha konsekvensar for korleis lærarane reflekterer om det summative og det formative vurderingsarbeidet. Tross uttrykt ønskje om endring og tilsynelatande god kunnskap om betydning av formativ vurdering, beskriv dei eit vurderingsarbeid som i liten grad står fram som integrert i undervisninga, og heller summativt orientert. Lærarane viser til utfordringar med tid og krav om dokumentasjon, og reflekterer sjølv kring korleis dei òg i friluftslivsundervisninga er påverka av meir tradisjonell idrettsleg tenking kring vurdering og karaktersetning i faget. Vi har tolka dette som at lærarane er i gang med å konstruere nye forståingar av vurderingsarbeidet og korleis dei kan hente og nytte informasjon i vidareutvikling av friluftslivsundervisning i kroppsøving. Spesielt i

koplinga mellom læreplan og vurdering er det beskrivingar med betydning for relasjonen til- og mellom elevane, samt erfaringar med natur som ser ut til å gje vurdering ei retning av det formative.

På den eine sida tolkar vi lærarane i aksjonsforskningsprosjektet dit at friluftslivsundervisninga er ei praksis som samsvarer med signal vektlagt i LK20. Mellom anna er «deltaking og samspel» gjort til eit kjerneelement i kroppsøving. I kjerneelementet «Uteaktivitetar og naturferdsel» er naturopplevingar sentralt og elevane skal få oppleve ulike kulturar i friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kompetansemåla på vidaregåande trinn heiter det vidare at elevane skal kunne gjennomføre friluftsliv i nærområdet, bruke lokale tradisjonar for ferdsel i naturen og planleggje og gjennomføre uteaktivitetar med føremål om å ha gode naturopplevingar.

På den andre sida tolkar vi lærarane sine beskrivingar som uttrykk for ein tilbakevendande idrettsorientert vurderingspraksis. Her finn vi deira refleksjonar om korleis vurdering kan bidra til livslang friluftslivsglede interessante. Aksjonen og arbeidet med å realisere friluftsliv som innhald har bidrege til auka merksemd kring vurdering si rolle i friluftslivundervisninga, og korleis denne representerer og realiserer andre perspektiv og verdiar enn dei som dominerer i kroppsøving elles. Sjølv om lærarane er motiverte, og eit utval på fem ikkje gir grunnlag for å trekke nokre generelle konklusjonar, syner artikkelen at aksjonen ikkje berre har medført auka omfang av friluftsliv i kroppsøving, men òg kritisk og didaktisk refleksjon kring forholdet mellom vurdering, undervisning og læreplan. Sjølv om det er eitt stykke igjen før undervisning, innhald i undervisning og vurdering heng saman, meiner vi, ikkje ulikt det Backman, (2010, 2018), at funna våre viser at auka friluftslivsundervisning i kroppsøving kan fungere som endringsagent i faget og katalysator for nytenking. Om vi skal konkludere meir generelt, må det vere at utvikling av ein meningsfull og berekraftig didaktikk for friluftsliv i framtidas skulekontekst vil krevje meir strukturert og medvite arbeid med vurdering enn det vi har sett i denne artikkelen. Vi treng å gå opp nye stigar i skulen sitt læringslandskap for friluftsliv.

Om forfatterne

Mathias Brekke Mandelid er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge og høgskulelektor ved Høgskulen på Vestlandet, Institutt for idrett, kosthald og naturfag. Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) tilhøyrar Mandelid sine virkeområder og forskningsinteressa omfattar mellom anna kroppsøving og bevegelse i skulen.

Institusjonstilknyping: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, postboks 133, 6851 Sogndal.

E-post: mathias.brekke.mandelid@hvl.no

Kristian Abelsen er universitetslektor ved Norges idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Abelsen sine forskingsområde er friluftsliv, friluftsliv i skolen, lek og læring i natur og didaktikk for langsomt friluftsliv. Institusjonstilknytning: Norges idrettshøgskole, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo.

E-post: kristiana@nih.no

Petter Erik Leirhaug er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Leirhaug sine forskingsområde er kroppsøving og idrettsfag, lærarutdanning, vurdering og læreplanstudiar, friluftsliv og naturfilosofi.

Institusjonstilknytning: Norges idrettshøgskole, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo.

E-post: petterel@nih.no

Referanser

- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning' exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, education and society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving fag forsvinne som skolefag? I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-207). Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Abelsen, K., Arnesen, T.E. & Leirhaug, P.E. (2019). Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen? I *Forskning i Friluft 2018* (s. 39-51). [Konferanserapport]. Norsk friluftsliv
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving: problematisk, urettferdig og neppe likeverdige. I K. P. Gurholt & K. Steinsholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254). Tapir Akademisk Forlag.
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøving faget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis* 7(3), 9-32. <http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøving faget* [Doktorgradsavhandling], Høgskolen i Telemark.
- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education - a struggle of values: educational and sociological perspectives* [Doktorgradsavhandling]. Stockholm Universitet.

- Becker, P., Humberstone, B., Loynes, C. & Schirp, J. (2018). *The Changing World of Outdoor Learning in Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170671>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingfaget? *Bedre skole*, 2, 62-67.
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer, L. & Gleddie, D. (2017). *Conducting Practitioner Research in Physical Education and Youth Sport: Reflecting on Practice*. Routledge. <https://dx.doi.org/10.4324/9781315709284>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5 utg.). Sage Publications, Inc.
- Dalen, T., Ingvaldsen, R. P., Roaas, T. V., Pedersen, A. V., Steen, I. & Aune, T. K. (2017). The impact of physical growth and relative age effect on assessment in physical education. *European Journal of Sport Science*, 17(4), 482-487. <https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1268651>
- Elnan, I. & Sando, O. J. (2014). Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingfaget. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s.73-81). Akademika forlag.
- Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(2), 173-189. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9076-0>
- Foley, L. J. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, K. D. McKinney. (Red.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (s. 305-316). Sage publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218403.n22>
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian friluftsliv as bildung: a critical review. I P. Becker, J. Schirp (Red.) *Other ways of learning: The European Institute for outdoor adventure education and experimental learning 1996-2006* (s. 131-154). BSJ-Marburg.
- Haslestad, K.-A. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner: ser vi en utvikling fra vage anbefalinger til klare føringer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 86(4), 251-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *Handbook of physical education* (s. 312-325). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009>
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: A Sociocultural Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133163>
- Horgen, A. (2017). Sikkerhetsdiskursen i norsk friluftsliv og fjellspport. *Historisk tidsskrift*, 96(4), 468-493. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2017-03-05>
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Norges idrettshøgskole.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016a). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.
- Leirhaug, P. E. (2016b). Når profesjonaliteten møter seg selv i døra. En historie om innsats, kompetanse og vurdering i kroppsøving. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 137-156). Fagbokforlaget.

- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, L. T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red), Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver. (s.129-152). Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2019). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2012). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, education and society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <http://hdl.handle.net/11250/171136>
- Repp, G. (1993). *Natur og friluftsliv i grunnskolen*. [Rapport]. Møreforskning.
- Repp, G. (2004). Friluftsliv and adventure: Models, heroes and idols in a Nansen perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 4(2), 117-131. <https://doi.org/10.1080/14729670485200481>
- Slagstad, R. (2018). *Da fjellet ble dannet*. Dreyer.
- Sutherland, S. & Legge, M. (2016). The Possibilities of “Doing” Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 299-312. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0161>
- Sætre, F. (2005). Friluftsliv: eit lavt prioritert hovudemne i kroppsøvningsfaget? *Kroppsøving*, 55(1), 22-24.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen* [Doktorgradsavhandling] Norges idrettshøgskole.
- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i Kroppsøving*. <http://data.udir.no/k106/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i Kroppsøving*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vinje, E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvningsfaget - gamle og nye utfordringer. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 32-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s.166-190). Cappelen Damm akademisk.
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Universitetsforlaget.