

Tom Lund

Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv

Masterstudium i idrettsvitenskap

Høgskulen i Sogn og Fjordane mai, 2014

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i:
Idrettsvitenskap

Tittel: Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv

Engelsk tittel: Teacher facilitation for student learning in the school's outdoor education

Forfatter: Tom Lund

Emnekode og emnenavn:
ID3-335 Masteroppgave i idrettsvitenskap

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):
Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.
Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.
Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett
JA Nei

Dato for innlevering:
30.05.2014

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF
ingen

Emneord (minst fire): Friluftsliv, lærer, veileder, videregående skole, situert læring, praksisfellesskap, sosialisering

Sammendrag

I denne studien har jeg intervjuet seks lærere ved to forskjellige skoler. Formålet med studien er å forstå hvordan lærere med friluftslivsbakgrunn underviser i skolens friluftsliv. Problemområdet i studien fokuserer på lærernes metodevalg og hvordan lærerne begrunner deres metodevalg. Situert læring i praksisfellesskap, og friluftslivspedagogikk som bygger på dette benyttes for å belyse problemområdet. I tillegg har studien forsøkt å forklare lærernes metodevalg og begrunnelser ved hjelp av figurativ sosiologi.

Studien finner at lærerne ønsker å bruke induktive metoder med mye problemløsende og erfaringsbasert læring. De klarer dette i stor grad, og gjennom god kommunikasjon skaper de et fungerende praksisfellesskap blant engasjerte elever. Elevgruppen og situasjonenes alvor påvirker lærernes del i beslutningsprosessen og metodevalget. Lærernes metodevalg er situert i elevgruppen, naturen og innholdet i undervisningen.

Metodevalgene læreren gjør og begrunnelsene deres for å velge slike metoder viser at de underviser ut fra deres friluftslivsbakgrunn. Friluftslivets ideologi, verdi og praksis er en del av lærernes habitus og lærerne underviser ut fra dette. De blir i liten grad påvirket av skolens rammer til å gjennomføre undervisningen slik de ønsker. Lærerne sosialiseres inn i en friluftslivskultur og underviser fra denne innenfor skolens rammer.

Nøkkelord: Friluftsliv, lærer, veileder, videregående skole, situert læring, praksisfellesskap, sosialisering

Forord

Nå som masteroppgaven endelig befinner seg på under hundre sider virker det som et veldig beskjedent produkt sammenlignet med hvor håpløst, frustrerende og vanskelig det til tider har vært å skrive denne oppgaven. Lange dager, korte helger og mye skriving om friluftsliv, uten selv å ha muligheten til å dra ut når man vil har vært krevende. Men så har det også vært veldig moro, lærerikt og spennende. Og endelig kan jeg sette punktum for dette kapitlet i livet.

En spesiell takk må jeg gi til lærerne som villig tok seg tid til å bli intervjuet og som ga meg innsikt i deres hverdag. Uten dere ville dette blitt en veldig kort og kjedelig oppgave. Takk for gode samtaler og samarbeid.

Ved Høgskulen i Sogn og Fjordane sitter to dedikerte og tålmodige herremenn som har vært mine veiledere gjennom hele denne prosessen og vært tilgjengelig til en hver tid.

Førstelektor Frode Fretland og høgskulelektor Odd Lennart Vikene: Tusen takk for god veiledning og motivasjon.

Til slutt vil jeg takke Randi Lund og Nina Bangsund for gode tilbakemeldinger og for å ha lest korrektur på oppgaven.

God lesing

Tom Lund

Sogndal 30. mai, 2014

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og oppbygging av oppgaven.....	2
2	Teori.....	4
2.1	Sosiokulturelle læringsperspektiver	4
2.1.1	Situert læring i praksisfellesskap.....	5
2.1.2	Fra novise til ekspert	10
2.1.3	Kritikk til mesterlæren.....	13
2.2	Friluftsliv i skolen	14
2.2.1	Veiledning i friluftsliv og skolen	14
2.2.2	Mesterlære i skolen.....	16
2.3	Sosialisering til en undervisningskultur	17
2.3.1	Figurativ sosiologi.....	18
2.3.2	Reproduksjon av habitus	19
3	Metode.....	21
3.1	Design	21
3.2	Utvalg.....	21
3.3	Dataproduksjon	23
3.3.1	Intervju som metode.....	23
3.3.2	Transkribering	24
3.4	Analyse og fortolkning.....	25
3.4.1	Den hermeneutiske sirkel	26
3.4.2	Å være forsker i egen kultur.....	27
3.4.3	Trippel hermeneutikk.....	28
3.5	Reliabilitet og validitet.....	29
3.6	Etiske vurderinger.....	30

4	Presentasjon av empiri og drøfting	31
4.1	Lærerens metodevalg og begrunnelser	31
4.1.1	Fagets formål	31
4.1.2	Situert læring i friluftsliv	34
4.1.3	Læreren og eleven i et praksisfellesskap	45
4.1.4	Oppsummering	51
4.2	Sosialisering til en veilederkultur	53
4.2.1	Personlig figurasjon påvirker praksis	53
4.2.2	Lokal figurasjoner påvirker praksis	56
4.2.3	Nasjonale figurasjoner påvirker praksis	57
4.2.4	Oppsummering	59
4.3	Kjønn, skole og erfaring	60
4.3.1	Oppsummering	62
5	Konklusjon	64
	Referanseliste	66
	Vedlegg 1	71
	Vedlegg 2	72
	Vedlegg 3	74

1 Innledning

Intensjonen med denne oppgaven er å skape forståelse rundt lærere med friluftslivsbakgrunn sin undervisning i skolens friluftsliv. Jeg vil belyse hvordan deres pedagogikk påvirkes av skolens rammer og friluftslivets egenart. Studien tar også sikte på å beskrive hvordan læreres bakgrunn innen friluftsliv påvirker på deres undervisning. Disse formålene besvares gjennom en drøfting med sosiokulturelle læringsperspektiver og sosialiseringsteori.

Friluftslivet har gjennom historien fra 1800-tallet vært med på å skape den norske identiteten, og hadde en spesiell betydning i mellomkrigstidens sosiale prosjekter (Tordsson, 2003). Friluftslivet er fortsatt en stor del av mange nordmenns hverdag og identitet. Friluftsliv kjennetegnes med opplevelser i naturen, som for mange utgjør en stor egenverdi.

I friluftslivets pedagogikk har mesterlæren vært sentral ved at de yngre generasjoner har gått livets lære med veiledning fra de eldre generasjoner. Denne mesterlæren, også kalt bestefars pedagogikk, bygger på en nysgjerrig lærling som ønsker å lære faget. Mesteren anerkjenner lærlingens kompetanse og gir lærlingen mulighet til å utforske og lære av erfaring gjennom veiledning (Dahle, 2007). Gjennom praktisk lære med mesterens veiledning reproducerer lærlingen friluftslivstradisjonene til mesteren (Tordsson, 2003). Slik har friluftslivet reproduisert seg selv fra før byfolket tok til fjellene som lærlinger med bygdefolket som førere og mestere.

Nils Faarlund satte mesterlæretradisjonen i system gjennom å utdanne friluftslivsveiledere¹ ved Norges Høgfjellsskole i Hemsedal fra 1967, og senere Norges Idrettshøgskole.

Veiledningen fikk etter hvert en institusjonalisert didaktikk, og friluftsliv ble en større del av skolen ved at lærere ble utdannet i faget (Ydegaard, 2005). Veiledning i friluftslivet handler om å «hjelp frem lærlingen i møte med fri natur, der livsfaren aldri er helt fraværende, uten å måtte ty til en kontrollerende væremåte» (Faarlund, 2006, s. 13). Denne beskrivelsen av veiledning og læring i friluftsliv viser til at friluftslivet må skje i et reelt naturmøte hvor lærlingen får føle ansvar for egen sikkerhet og konsekvenser av de valgene som blir gjort på

¹ I denne oppgaven gjør jeg ikke distinksjonen mellom vegleder og veileder slik som blant annet Faarlund (1974, 2006) gjør det. Jeg velger å bruke bokmålsformen og tyder det like meningsfylt som om jeg hadde skrevet det med g.

tur. Faarlund bygget opp veilederstudiet på mesterlærers verdier og pedagogikk (Jespersen, 2007).

Friluftsliv har vært en del av læreplanene for grunnskolen siden mønsterplanen i 1974. Gjennom kroppsøvfingsfaget er friluftsliv i dag en gjennomgående del av grunnskolen og videregående skole. I læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) er friluftsliv et av tre satsningsområder innen kroppsøvfingsfaget og aktivitetstlære (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Friluftsliv finnes også som eget valgfritt programfag og linjefag i egne friluftslivslinjer i den videregående skolen. Friluftsliv som fag i skolen bygger langt på vei på den definisjonen av friluftsliv vi finner i innledningen på Stortingsmelding nummer 39 (2000-2001): «Friluftsliv er opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse». Friluftslivet som fag i skolen skal gi eleven opplevelser og erfaring med samspillet mellom mennesker og natur. Denne definisjonen bygger på opplevelse og miljøforandring, men skolen har også et krav om å gi elevene kompetanse innen alt de underviser i. Jeg vil se på hvordan lærerne klarer å koble opplevelse og miljøforandring i friluft (les: friluftsliv) til kompetanseoppnåelse. At friluftslivet skal miste sin ekthet har vært en bekymring koblet til tidligere læreplaner: «*Dette friluftslivsstoffet virker så sterkt kognitivt preget. Det bærer preg av boklige kunnskaper og vett. Jeg synes utfordringen, noe av spenningen til å gå ut og prøve, mangler i dette*» (Grosvold, 1980, i Leirhaug, 2000, avsn. 8). Grosvold viser her til et friluftsliv i mønsterplanen for grunnskolen fra 1974 som han mener er for teoretisk basert. Tordsson (2003) skriver at friluftslivets egenverdi tapes gjennom en stadig pedagogisering. Friluftsliv er en del av alle nivåer av skolen og blir i disse rammene en del av en «institusjonsmessig mål-middel-tenkning» (Tordsson, 2003, s. 342). Friluftslivet får en nytteverdi og stadig flere hensikter. Fokus på friluftslivets egenverdi og egenart forsvinner. Opplevelsene og det å være til stede i naturmøtet blir nedprioritert framfor kompetansemål og formalisering. Friluftslivet flyttes fra det uformelle fenomenet med en egenverdi til et institusjonalisert og pedagogisert fenomen i skole og andre organisasjoner.

1.1 Problemstilling og oppbygging av oppgaven

På bakgrunn av den mulige konflikten mellom friluftslivets egenverdi og nytteverdi, her ved skolens rammer, ønsker jeg i denne studien å undersøke hvordan lærere med

friluftslivsbakgrunn underviser i skolefaget friluftsliv. Jeg ønsker å se om de underviser ut fra skolens premisser eller om de underviser slik de ville veiledet i friluftsliv utenfor skolen.

I tillegg ønsker jeg å forstå lærernes valg gjennom deres begrunnelser for de valgene de gjør i undervisningen. Hva er det som påvirker de valgene og prioriteringene lærerne gjør i undervisningen? Og hvordan kan deres tidligere erfaring forklare deres metodevalg?

Hovedproblemstilling:

Hvilke undervisningsmetoder benytter lærere med friluftslivsbakgrunn seg av for å tilrettelegge for læring i friluftslivundervisningen ved videregående skole, og hvordan begrunner lærerne metodevalgene sine?

Underproblemstilling:

Hvordan kan lærernes metodevalg og begrunnelser forklares?

Hovedproblemstillingen vil jeg belyse ved hjelp av læringsteorier som bygger på mesterlære og situert læring. Her vil jeg forsøke å skape forståelse for hvordan lærerne jobber i friluftslivundervisningen ved skolene. Underproblemstillingen viser til de bakenforliggende begrunnelsene læreren har for deres ideologier om faget. Denne vil bli besvart ved hjelp av figurativ sosialiseringsteori.

Relevant teori og litteratur som brukes i oppgaven presenteres i kapittel 2. Teorien blir presentert i tre deler med fokus på sosiokulturelle læringsteorier, litteratur om friluftsliv i skolen og til slutt sosialiseringsteori. I kapittel 3 presenterer jeg studiens design og metode som er brukt for å framskaffe empiri og besvare problemstillingen. Studien bygger på hermeneutisk tenking med tolking og forståelse som sentrale begreper. Videre presenteres også utvalget for studien i dette kapitlet. Empirien som har framkommet fra studien presenteres og drøftes fortløpende i kapittel 4. I kapittel 4 oppsummerer jeg hvert underkapitel hver for seg. I siste kapittel trekker jeg sammen trådene fra kapitlet over og besvarer problemstillingen.

2 Teori

I dette kapitlet vil teorigrunnlaget som er brukt for å analysere studiens empiri bli presentert. Jeg starter med å presentere læringsteorier som bygger på mesterlære og sosiale læringsprosesser. Deretter vil jeg ta for meg litteratur som beskriver læring i friluftsliv og spesielt fokus på veilederens rolle. Til slutt i dette kapitlet vil jeg ta for meg teorier om sosialisering og se på litteratur som kan bidra til å beskrive lærernes ideologiske ståsted.

2.1 Sosiokulturelle læringsperspektiver

Her vil jeg presentere den relevante læringsteorien for denne oppgaven. I det sosiokulturelle perspektivet på læring skjer læring som en del av deltagelse i en praksis og i møtet mellom mennesker (Dysthe, 2001). Utgangspunktet for studien var å koble Lave og Wengers (1991) situerte læring i praksisfellesskap til mesterlære i friluftsliv. Brødrene Dreyfus (1986) læringsmodell «fra novise til ekspert» supplerer Lave og Wengers sitt læringssyn. Disse to læringsteoriene er utgangspunktet for å besvare hovedproblemstillingen. Til slutt vil jeg belyse litt av den kritikken som rettes mot disse læringsteoriene, og forsvare teoriens anvendelse i denne oppgaven.

De sosiokulturelle perspektivene på læring har kommet som et svar på behaviorismen og kognitivismens manglende beskrivelse av hvordan læring skjer i samspill med andre mennesker og omgivelsene. Mens det kognitive paradigmet innen læringsteori forsøker å beskrive de indre prosessene som skjer når mennesket lærer, fokuserer de sosiokulturelle perspektivene på hvordan læring skjer gjennom sosiale relasjoner (Dysthe, 2001). Til dels bygger de sosiokulturelle læringsperspektivene på Heideggers tanker om å være i verden (*In-der-Welt-Sein*). Ifølge Heidegger skjer læring praksisnært og den er kontekstuell. Gjennom å delta i genuine lærings situasjoner lærer eleven relevante kunnskaper og ferdigheter (Palmer, 2001).

Sosiokulturelle læringsperspektiver er et paraplybegrep som rommer flere forskjellige læringsteorier som dels overlapper og i enkelte tilfeller er motsetninger til hverandre på noen felt. Felles for alle læringsteoriene i sosiokulturelt læringsperspektiv er synet på at kunnskap ikke eksisterer i et kontekstult vakuum, men finnes og skapes *mellom mennesker og i de kulturelle redskaper*. Kunnskapen er alltid «situert». Mennesket lærer ifølge de sosiokulturelle perspektivene gjennom interaksjon med konteksten, forstått som sosial,

kulturell, politisk, etnisk osv. (Dysthe, 2001; Wittek, 2012). Altså veldig likt Heideggers tanker om læring gjennom å være til stede i verden (Palmer, 2001).

I denne tradisjonen har Dewey (*Learning by doing*) og Vygotskij (*Den proksimale utviklingszone*) vært sentrale skikkelser. De ga begge ut verkene sine på tidlig 1900-tallet, men Vygotskij ble ikke oversatt til engelsk før i slutten av 70- og begynnelsen av 80-årene. Dermed er ikke sosiokulturell læringsteorier i seg selv veldig nytt med tanke på kontekstbasert læring og læring i samspillet med andre individer. Men likevel er det først fra 1990-tallet at læringsperspektivene har fått fotfeste i utdanningsinstitusjoner (Dysthe, 2001; Wittek, 2012).

Innen de sosiokulturelle perspektivene har det dannet seg flere ulike fokus på hvordan en skaper læring. Enkelte fokuserer på individets læringsprosess og individuell tilpasning, med brødrene Dreyfus og Vygotskij som gode eksempler (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Nielsen & Kvale, 1999; Wittek, 2012). Disse perspektivene dreier seg om hvordan individet kan utvikle seg og lære kunnskap og ferdighet i et sosialt perspektiv. Til kontrast fokuserer Lave og Wenger på omgivelsene og i større grad vekt på betydningen av samspill med fellesskapet for å skape læring (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 1999).

Nettopp Lave og Wengers læringsteori om «situert læring i praksisfellesskap» og brødrene Dreyfus sin læringsmodell «fra novise til ekspert» er sentrale i det Nielsen og Kvale (1999) kaller sosial mesterlære. Det er også disse to læringsteoriene som vil bli brukt i denne oppgaven. I dette synet på læring blir det viktig for den lærende å engasjere seg i sosiale kontekster. Gjennom aktiv deltagelse i et praksisfellesskap, og ved å skape seg en identitet som knyttes til fellesskapets praksis lærer deltageren den praksis som fellesskapet driver. I skolens friluftslivsundervisning må lærerne derfor engasjere elevene og legge til rette for at de kan finne sin plass i praksisfellesskapet, her forstått som klassen og/eller en del av klassen. Dermed blir det å tilrettelegge for sosiale relasjoner like viktig for læreren som å formidle kunnskap direkte til eleven.

2.1.1 Situert læring i praksisfellesskap

Lave og Wenger brukte sosiokulturelle læringsperspektiver som utgangspunkt for sitt arbeid når de så på mesterlære i skredder-, slakter- og forsikringsarbeid og hvordan læring foregikk

i disse feltene (Lave & Wenger 1991; Wenger, 1998). Med utgangspunkt i mesterlære utviklet Lave og Wenger et perspektiv hvor enhver aktivitet i en praksis er situert og forbundet med læring. Dermed er også enhver kunnskap og ferdighet situert til den konteksten den ble lært. Kunnskap og ferdigheter kan dermed ikke generaliseres uten videre til andre kontekster (Lave & Wenger, 1991). Som Dysthe (2001) påpeker er all kunnskap sosialt distribuert i et sosiokulturelt perspektiv. Kunnskapen er ikke plassert i individet, men i den konteksten den blir lært i. At læring skjer i en kontekst vil si at læringen er sammenvevd med den situasjonen den foregår i. Dermed ser det situerte læringsperspektivet på læring i det store bildet hvor den konteksten som læringen finner sted er sentralt (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991).

In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world.
(Lave og Wenger 1991, s 35)

En konsekvens av dette blir at lærings situasjonen må være så reell og genuin som mulig. I motsetning til kognitivismen og behaviorismen finner vi ikke noe sted for læring av abstrakt karakter i situert læring (Dysthe, 2001). I friluftsliv vil det dermed være ønskelig å oppsøke så genuine opplevelser som mulig i naturen. For å lære elever hvordan en kler og ter seg i dårlig vær må man dra ut på tur i dårlig vær. For å lære å fyre bål med våt ved må elevene gjøre seg egne erfaringer med nettopp dette.

Praksisfellesskap (*community of practice*) er det medium hvor Lave og Wengers (1991) forståelse av situert læring primært finner sted. De undersøkte hvordan læring foregikk i ulike praksisfellesskap i en antropologisk setting. Gjennom deltagelse i et praksisfellesskap lærte de nye deltagerne ferdigheter og kunnskap av de erfarne deltagerne i fellesskapet. Og med økende kompetanse nærmet de seg fullverdige medlemskap i praksisfellesskapet.

Med praksis forstås både det implisitte og eksplisitte ved praksisen. Både det en tar for gitt og det som uttrykkes. Læring i et praksisfellesskap skjer altså både implisitt og eksplisitt (Wenger, 1998). For å forstå praksisbegrepet legger Wenger vekt på en diskurs rundt mening og formidling, og oppfatning av mening. Mening skapes i interaksjonen med konteksten og i formidlingen mellom mennesker. I likhet med Vygotskijs mediering av omverden (Dysthe,

2001) ser ikke Wenger (1998) på mening som en objektiv sannhet, men noe som skapes mellom mennesker og omverden gjennom aktiv deltagelse og interaksjon.

Engagement in social practice is the fundamental process by which we learn and so become who we are. The primary unit of analysis is neither the individual nor social institutions but rather the informal «communities of practice» that people form as they pursue shared enterprises over time. (Wenger, 1998, omslaget)

Wenger (1998) sier i sitatet over at praksisfellesskap ikke nødvendigvis er en institusjon eller et formelt fellesskap på noen måte. Det er heller et fellesskap som dannes på bakgrunn av en felles praksis og forståelse av denne. Ifølge Wenger (1998) er det tre faktorer som kjennetegner et praksisfellesskap: *Gjensidig engasjement, felles foretak og delt repertoar.*

For at et praksisfellesskap skal fungere må deltagerne være engasjert i et gjensidig engasjement. For å få til dette må deltagerens mening med engasjementet formidles og avklares. Et praksisfellesskap er ikke en sosial kategori eller et strukturert team eller gruppe etablert av ekstern ledelse, men krever gjensidig engasjement av deltagerne. En skoleklasse kan være et praksisfellesskap, men det kan også tenkes at deler av klassen fungerer som et praksisfellesskap og resten av elevene ikke engasjerer seg i dets praksis. Det kan forekomme flere praksisfellesskap innen en skoleklasse med forskjellige mål og meninger.

Den andre karakteristikken ved et samstemt praksisfellesskap er enighet om et felles foretak. Som et resultat av en felles forståelse og gjensidig engasjement skapes et felles foretak blant deltagerne i praksisfellesskapet. Foretaket defineres av deltagerne gjennom fellesskapets praksis, og deltagerne får på den måten et sterkt eierforhold til foretaket (Wenger, 1998). Det er ikke bare et felles mål, men også en felles ansvarlighet blant deltagerne som definerer praksisen.

Et praksisfellesskap som holder sammen over en viss tidsperiode utvikler et repertoar av blant annet rutiner, måter å kommunisere på, historier, symboler og handlinger som bidrar til å definere fellesskapet og dets medlemmer. Repertoaret inkluderer den diskursen fellesskapet bruker, samt måter deltagerne bruker for å uttrykke sin tilhørighet til fellesskapet på. Repertoaret til et praksisfellesskap er stadig i en forhandlingsprosess ettersom fellesskapet utvikler seg og medlemmer byttes ut (Wenger, 1998).

I skolen kan en klasse være et praksisfellesskap, eller den kan være delt i flere mindre praksisfellesskaper eller være en del av et større fellesskap utenfor klassen. Det vil være ønskelig å få klassen til å forme et praksisfellesskap hvor mestring i skolefagene er målet. Da blir det opp til elevene og læreren å skape de tre kjennetegnene ved et praksisfellesskap som Wegner (1998) viser til. Gjennom å skape engasjement hos elevene mot et felles mål vil de over tid, og gjennom erfaring skape et felles repertoar og fungere som et praksisfellesskap i friluftslivundervisningen. Læreren må derfor engasjere elevene og motivere de til å bidra mot et felles foretak. Gjennom dialog kommuniserer læreren målet med foretaket, men må også være fleksibel for å tilpasse til elevenes ønsker.

Wenger (1998) fant at medlemmer i et praksisfellesskap ikke tenker på sin praksis som læring, men at praksisen jevnt over tid var under utvikling og nye idéer stadig forandret praksisen. Dermed ser vi at gjennom aktiv deltagelse definerer, skaper og lærer deltagerne i praksisfellesskapet sin egen praksis. Om læring da er å utvikle praksis må vi se på hvordan læring skjer i forhold til de tre kjernepunktene ved et praksisfellesskap.

Å utvikle former for gjensidig engasjement ved å oppdage hva som engasjerer og hva som ikke engasjerer. Hvem er hvem, hvem er god til hva og hvilke kunnskaper og ferdigheter har den enkelte i praksisfellesskapet. Læreren i friluftsliv må legge opp til varierte arbeidsoppgaver og lærings situasjoner for at han og gruppen skal få kjennskap til deltagerens engasjement og kompetanse (Wenger, 1998).

Å lære i praksisen innebærer også å lære, forstå og videreutvikle foretaket fellesskapet bedriver. Medlemmene i fellesskapet definerer sammen foretakets praksis og målet med dette. Gjennom aktiv deltagelse i praksisen lærer og påvirker medlemmene retningen og meningen med foretaket. Elevene må være bevisste på målet med undervisningen om de skal være med å jobbe mot det målet. De må også få mulighet til å påvirke retningen og målet med undervisningen (Wenger, 1998).

Som nevnt over er repertoaret til et praksisfellesskap stadig i utvikling og gjennom forhandlinger lærer deltagerne den nye diskursen eller identitetsredskapene. Gjennom å ta opp nye, redefinere eller forkaste gamle repertoarer, fortelle historier og lage og bryte rutiner lærer og utvikler både deltagerne og fellesskapet seg (Wenger, 1998).

Læringen er sosial og foregår i fellesskapet gjennom kommunikasjon og stadige forhandlinger om fellesskapets mening. Praksis er en pågående sosial interaksjon mellom medlemmene for å utvikle den praksis de bedriver. Nye medlemmer i et praksisfellesskap har liten betydning på hvordan det opererer (Wenger, 1998). I dette menes ikke at nye medlemmer ikke kan komme med nye ideer og holdninger, men grunntanken – meningen – med praksisen vil forbli den samme. Deltagere kan utvikle praksisfellesskapet gjennom misforholdet til deltagerens og fellesskapets erfaring og kompetanse. Wenger (1998) beskriver hvordan læring både individuelt og kollektivt i fellesskapet skjer gjennom denne interaksjonen. En nykommer til fellesskapet vil transformere sin erfaring om mening til å passe fellesskapets, og gamle medlemmer må transformere sin for å holde følge med endring i fellesskapet. Ved at deltagere gjør seg nye erfaringer som ikke passer inn i fellesskapets kompetanseregime får en et misforhold. Deltageren kan enten forkaste den erfaringen den har gjort, eller han kan forsøke å endre fellesskapets kompetanse for å inkludere hans nye erfaring. Dermed skjer det en utvikling av fellesskapets erfaring av mening og kompetanseregime.

Hvilke rolle et medlem har i praksisfellesskapet kan deles i fullverdig medlem og perifer medlem. Når et medlem med fullverdig deltagelse er det engasjert i praksisfellesskapets foretak og bruker fellesskapets repertoar (Wenger, 1998). Lave og Wenger (1991) bruker begrepet *legitim perifer deltagelse* som et begrep for å beskrive en perifer deltager med aktiv og genuin deltagelse. Selv om denne deltageren ikke er en fullverdig deltager i praksisfellesskapet har den et genuint ønske om å bli det gjennom å lære fellesskapets repertoar, engasjement og foretak.

Med et begrep som perifer deltaker kan en fort tenke seg en kjerne i praksisfellesskapet, men dette er ikke tilfellet med Lave og Wengers (1991) teori. Perifer deltagelse beskriver nykommere på vei mot fullverdig deltagelse eller medlemmer på vei ut av praksisfellesskapet. Det kan tenkes i enkelte praksisfellesskap at perifere deltagere ikke har samme tilgang på ressurser og tjenester som fullverdige deltagere har, og dermed kan dette motivere til fullverdig deltagelse. Eksempel fra friluftslivet kan være rutevalg og navigasjon på tur hvor perifere deltagere ikke får tilgang og medbestemmelse i den grad fullverdige medlemmer får.

Perifere medlemmer kjennetegnes ved perioder av ikke-deltagelse hvor de kan observere fellesskapets foretak. Mens individet lærer fellesskapets repertoar, engasjement, og foretak i en bane fra legitim perifer deltager til fullverdig medlem presiserer Wenger (1998) at det også er visdom i perifer deltagelse. Et medlem som kan ta en ikke-deltagende perifer rolle i fellesskapet har en mulighet til å observere foretaket fra et nytt perspektiv. Rutiner og vaner et praksisfellesskap har laget seg over tid nyter godt av nye øyne fra en perifer rolle. På denne måten har også fellesskapet en mulighet å lære av den perifere deltageren.

For å beskrive deltageres utvikling i praksisfellesskapet bruker Lave og Wenger (1991) begrepet deltagerbaner. Med deltagerbaner menes endring i individets sosiale plassering i fellesskapet. Dette kan for eksempel være en nykommers bane fra legitim perifer deltager til fullverdig medlemskap, eller det kan være et gammelt medlems bane fra fullverdig medlemskap til perifer deltagelse. Det vi ser av slike deltagerbaner er at praksisfellesskapet er en dynamisk sosial struktur som stadig endrer sammensetning av medlemmer, mens dets praksis forblir relativt uendret. Nye deltagere i praksisfellesskapet tar til seg repertoaret, engasjementet og foretaket, men gir også litt av seg til fellesskapet. Dette kaller Lave og Wenger (1991) en reproduksjonssyklus hvor lærlingen blir «mester» og fortsetter praksis relativt likt sin mester.

2.1.2 Fra novise til ekspert

I friluftslivsfaget i skolen vil det ofte være elever som har variert erfaring og kompetanse i faget fra før. Noen elever har fått mye friluftsliv med seg fra hjemmet, mens for andre kan det være en helt ny opplevelse å overnatte ute og bruke kart og kompass for å finne fram i naturen. Også lærerne har varierende erfaring og pedagogisk kompetanse. Dreyfus og Dreyfus sine fem stadier for ferdighetslæring blir brukt for å beskrive ferdighetslæring hos eleven og læreren. De fem stadiene i modellen er novise, viderekommende begynner, kompetanse, dyktighet og ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999).

I det første stadiet lærer utøveren kontekstfrie trekk som kan gjenkjennes uten tidligere erfaring med den oppgaven og konteksten den befinner seg i (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999). I friluftsliv kan dette for eksempel være at bjørkenever og furu- eller grankvister er gode å starte et bål med. Eller at kompassnålen peker mot nord.

I det andre stadiet kobles de ikke-situasjonelle reglene utøveren lærer som novise til situasjonelle erfaringer. Utøveren legger merke til, eller mesteren påpeker, eksempler på andre meningsfulle sider ved situasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999). Når eleven skal fyre bål kan han merke seg at de beste kvistene er nederst på granen eller furuen, og at disse ofte er tørre selv etter regnvær. Eleven kan også begynne å kjenne seg igjen i terrenget på kartet.

Når utøveren oppnår kompetanse innen området blir mulighetene og valgene overveldende. Eleven søker nye regler og resonnementer slik han fikk på novise-nivå, men nå som kunnskapen er situert lar det seg ikke gjøre å lage regler for hver situasjon som han kan komme opp i. Utøveren føler nå ansvar for sine handlinger siden faste regler ikke lenger er nok og dette gir både stor mestring og store emosjonelle nedturer for eleven. Denne emosjonelle innsatsen som utøveren setter i oppgaven gjør at de objektive reglene han lærte på tidligere stadier kommer i bakgrunnen etter hvert som engasjementet øker (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999). Eleven begynner å skaffe seg erfaring i reelle situasjoner med de kontekstfrie reglene som mal. Eleven som fyrer bål kan oppdage at neveren er for fuktig, eller at han ikke kan finne tørre kvister. Han vil kunne forsøke å tørke neveren på kroppen og oppleve stor grad av mestring om han lykkes, eller et hjerteskjærende nederlag om han likevel ikke får fyr. En kompetent elev som skal navigere med kart og kompass vil etter å ha studert kartet kunne finne den beste ruten han skal følge. Han vil kunne navigere rundt farlig terreng, finne gode stier og komme seg fram til hytten i god behold.

Utøverens engasjement på kompetansenivået vil medføre en forsterkning av positive erfaringer og svekke negative erfaringer. På denne måten vil utøveren gradvis beveger seg fra regelbaserte beslutninger, som han lærte på de første stadiene, og gradvis basere beslutninger på situerte erfaringer og intuisjon. Den dyktige utøveren klarer å se målet og vurdere situasjonen intuitivt, men han er fortsatt nødt til å overveie mulighetene han har til rådighet for å nå målet (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999). For å få fyr på bålet merker eleven intuitivt at det nylige regnet har gjort at neveren er våt. Eleven vil kunne komme fram til denne beslutningen på et tidligere tidspunkt i turen enn den kompetente eleven, og vil således ha bedre tid på å få tørket neveren. Ved å bruke tidligere erfaringer kan eleven enklere finne ut hvor han er på kartet eller oppdage farlige deler av ruten han skal gå. Han må likevel bruke tid på å finne en bedre rute som tar han trygt rundt det farlige området.

Gjennom mye erfaring i forskjellige situasjoner kan en dyktig utøver umiddelbart kjenne igjen ikke bare målet, men også veien til målet. Utøveren har da blitt en ekspert på området. I oppgaver som har samme mål og vei til målet har eksperten lært seg å skjelne mellom og skille lignende situasjoner som likevel krever forskjellige løsninger (Dreyfus & Dreyfus, 1986; 1999). Eleven som skal fyre bål vet intuitivt at han kan få vanskeligheter med å finne tørr never på turen. Han begynner å tørke never allerede når han starter å gå, eller tar med seg hjelpemidler hjemmefra. Navigatøren vil på ekspertnivå kunne finne den tryggeste ruten uten å ta bevisste beslutninger ut fra de situasjonelle betingelsene.

Hovedpoenget i ferdighetsmodellen er at beslutningsprosessen til en utøver går fra å være regelbasert og overveid til å bli kontekstuell og intuitiv. Å oppnå ekspertise tar tid og krever mye erfaring med forskjellige oppgaver i varierte kontekster. For elevene og lærerne i friluftslivs faget betyr det at de må skaffe seg erfaring gjennom å være aktive, engasjerte deltagere i faget. Om elevene ikke er engasjerte og tar ansvar for læring i faget vil de ikke komme videre fra kompetansenivået og kan oppleve kjedsomhet og regresjon (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Galloway (2007) viser til at erfarne friluftslivsledere tar situerte avgjørelser basert på intuisjon i langt større grad enn uerfarne ledere som tar regelbaserte avgjørelser. Lærere med mindre erfaring vil i større grad støtte seg på regler og retningslinjer i undervisningen enn erfarne lærere. Det er viktig å peke ut at denne ferdighetsmodellen viser til hvordan beslutningene blir tatt, og ikke nødvendigvis kvaliteten på dem. Ekspertene kan ta beslutninger som er basert på intuisjon, men likevel være middelmådige eller dårlige avgjørelser (Breivik, 2007; Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999) beskriver hvordan en mester kan hjelpe utøveren gjennom de tre første stadiene av modellen med regler og analytiske undervisningsmetoder. Ved å gjennomgå teori og lære eleven denne er eleven klar til å prøve ut disse i reelle situasjoner og skaffe seg erfaring. Men for å komme til ekspertnivået må elevene lære gjennom å gjøre seg egne erfaringer gjennom case-studier eller reelle situasjoner. Siden friluftslivet ikke har eksplisitte måter å reagere på, og siden hver situasjon har sin egen kontekst, er mesterlære nødvendig for å formidle alle nyanserte kunnskaper og ferdigheter som kreves for å bli ekspert i faget (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Veilederen viderefører sin stil og måte å gripe problemer og utfordringer på til elevene.

2.1.3 Kritikk til mesterlæren

Dreyfus og Dreyfus (1999) kritiserer Lave og Wengers (1991) praksisfellesskap for ikke å være nødvendig i all læring. Mens Lave og Wenger (1991) mener all læring er sosialt situert i praksisfellesskaper mener brødrene Dreyfus (1999) at teoretisk kunnskap og ferdighet som å være forsker eller sjakkspiller kan læres uten å engasjere seg i sosiale relasjoner med andre forskere eller spillere. Likevel må jeg nok en gang påpeke at friluftslivet ikke er et teoretisk, abstrakt fag i skolen, men et praktisk og situert fag med naturen som kontekst. Derfor mener jeg at Lave og Wengers (1991) teori passer fint for å beskrive læring i friluftsliv.

Lave og Wengers (1991) teori om *situert læring i praksisfellesskap* kritiseres for ikke å skille mellom læring og sosialisering og i så måte for å egentlig være en teori om sosialisering (Rasmussen, 1999). Lave (1999) mener derimot at ikke all praksis kan ses på som læring og all læring som praksis, da dette vil føre til et uakseptabelt tap ved at læring ikke lenger får noen betydning. Læring i praksisfellesskap er den praksis som blir gjort med sikte på å tilegne seg fullverdig deltagelse i praksisfellesskapet. Deltagerens vei til fullverdig deltagelse krever oppmerksomhet, engasjement og et ønske om å utvikle seg og lære fellesskapets praksis (Lave & Wenger, 1991; Lave, 1999; Wenger, 1998).

Læringsteorien om situert læring i praksisfellesskap kritiseres også for ikke å beskrive individets læring godt nok (Dreyfus & Dreyfus, 1999; Yakglef, 2010). Derfor vil jeg også benytte Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999) syn på ferdighetslæring for å beskrive individets tilegnelse av kognitive og praktiske ferdigheter.

Mesterlæren er en ikke-skolastisk form for læring der det også inngår mye implisitt læring og mindre fokus på eksplisitte kunnskaper enn skolen ofte har. Mesterlæren passer dårlig til å lære elever abstrakt kunnskap og kompetanse (Wackerhausen, 1999). Videre påpeker han at mesterlæren ikke er løsningen på de pedagogiske utfordringene som utdanningen står ovenfor. Men sammen med skolastiske undervisningsformer kan mesterlæren dekke det praktiske og teoretiske skillet bedre enn det noen av dem kan alene. Selv om mesterlæren kanskje ikke kan anvendes like enkelt i alle skolens fag og emner, er friluftsliv et praktisk fag, så mesterlæren passer bedre som den styrende pedagogikken enn en skolastisk metode.

2.2 Friluftsliv i skolen

Her vil jeg kort presentere friluftslivets plass i skolen og læreplanen for de fagene lærerne underviser i. Jeg vil så vise til litteratur om veilederen i friluftsliv. Til slutt vil jeg presentere noen betraktninger om friluftslivsveilederen og mesterlære i skolens friluftsliv.

Friluftsliv er en gjennomgående del av kroppsøvfingsfaget fra 4. trinn til avsluttet videregående opplæring. Ved Bekkedalen VGS underviser lærerne for det meste i friluftsliv i aktivitetslære for idrettslinje og valgfritt programfag friluftsliv med elever fra både idrett og studiespesialiserende linjer. Ved Skogsvingen VGS underviser de i friluftsliv som linjefag på en friluftslivlinje. Siden det ikke er egen læreplan for en slik linje bruker de læreplanen for friluftsliv som valgfritt programfag. Derfor vil jeg her holde meg til læreplanen til aktivitetslære og friluftsliv som valgfritt programfag.

Formålet med både friluftsliv i aktivitetslære og programfag friluftsliv er å gi eleven lyst og motivasjon til drive et bærekraftig og naturvennlig friluftsliv. Eleven skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom praktisk erfaring i naturen. Begge fagene fokuserer på samarbeid og fellesskap for å gi elevene gode opplevelser av friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006a, b).

I begge fagene gir kompetansemålene læreren stor frihet til å velge og tolke innholdet for å nå målene. Kompetansemålene i programfag friluftsliv er mer detaljerte og viser at elevene skal ha en større kompetanse enn i aktivitetslæren. I aktivitetslæren fokuseres det mest på det som kalles basisferdighet i programfag friluftsliv. Eksempelvis skal eleven kunne planlegge, gjennomføre og vurdere turer i forskjellige naturmiljø og til forskjellige årstider (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Programfag friluftsliv har i tillegg til dette fokus på naturkjennskap og veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I denne oppgaven vil begge fagene refereres til som friluftslivsfag i skolen.

2.2.1 Veiledning i friluftsliv og skolen

Friluftsliv har fra gammelt av minnet om håndverkslaugene hvor elever ble opplært av sine mestre. Men med inntoget av klatring, brevandring, seiling og lignende aktiviteter med et metodesett av korrekte handlingsmønstre, ble det et større krav til å tilegne seg sikkerhetsmessige ferdigheter og kunnskaper for å kunne utøve dette friluftslivet på en trygg

måte. Kursing ble en større del av friluftslivet for å tilegne seg nødvendig kunnskap og ferdigheter på en rask og effektiv måte (Tordsson, 2005).

Veiledningen startet med lengre kurs i friluftslivsaktiviteter med en viss sikkerhetsnorm som klatring og brevandring, men spredte seg snart til å bli en generell metodikk for å undervise i friluftsliv (Tordsson, 2005; Ydegaard, 2005). I dette veilederbegrepet legger Faarlund (1974) elementer som elevmedvirkning, tilpasset opplæring, en demokratisk og dynamisk lederstil, heterogene gruppesammensetninger og reelle læringssituasjoner i naturen. Faarlund påpeker videre at veilederens andel i beslutningsprosessen er avhengig av gruppens kompetanse og situasjonens alvor. Altså er veilederens rolle og metodevalg situert. Veilederens holdning og rolle som øvingsbilde er vel så viktig i mange sammenhenger som egenferdighet og kunnskap innen temaet.

Veiledning innebærer å lære elevene de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som den enkelte situasjon krever. Metodikken veilederen ønsker å bruke er elevsentrerte og induktive metoder. Eleven lærer gjennom å gjøre seg erfaringer i reelle situasjoner. I dette ligger ikke at eleven skal prøve og feile på alle ferdigheter og oppgaver, men at læringssituasjonene må være reelle situasjoner hvor den ferdighet som skal læres er relevant (Tordsson, 2005). Haahr (2005) påpeker at friluftslivet ikke er et abstrakt felt som kan læres gjennom den moderne skoles metoder som i stor grad preges av lærerens formidling av abstrakt kunnskap. Læring i friluftsliv skjer integrert og på en rekke plan samtidig. Den er i stor grad implisitt og lar seg ikke lett formidle av læreren. Videre er friluftslivet sosialt og en arena for personlig utvikling og selvrealisering. Det faktum at friluftsliv skjer i naturen gjør også at en ofte arbeider på naturens premisser og en må derfor lære elevene å håndtere de reelle situasjoner som kan oppstå i naturen (Tordsson, 2005).

Oppgaven til veilederen er å hjelpe elevene å oppleve relevante situasjoner til det han ønsker de skal lære, og veilede i refleksjon over de erfaringene. Etterligning og imitasjon er også sentrale begreper i friluftslivets pedagogikk. Elevene etterligner løsninger, som de ser som funksjonelle, av veilederen eller andre deltagere. Etterligning og imitasjon betinger aktiv deltagelse av eleven og gjennom deltagelse gir også veilederen eleven medansvar for læringen (Haahr, 2005). Tordsson (2005) introduserer begrepet iboende pedagogikk for å beskrive hvordan læring skjer gjennom veiledning i friluftsliv. I dette begrepet legger han at

måten undervisningen blir organisert på fører til mye medlæring og skjult læring som må omfavnes og brukes aktivt av veilederen i undervisningen. Deltagere og elever lærer gjennom å delta i genuine naturmøter med reelle utfordringer.

Magnussen (2012) beskriver i sin doktorgradsavhandling hvordan læring finner sted i friluftsliv blant havpadlere. Han presiserer hvor viktig det er for padlerne å få kroppsliggjort kunnskapen og ferdigheten framfor å lære om teori eller se video av «riktig» teknikk. Han finner også at naturen som kontekst er viktig for å fremme gode og autentiske læringssituasjoner. Padlerne finner mestring i sonene mellom trygghet, og risiko i møtet med havets krefter. Læring i friluftsliv skjer gjennom erfaringsutveksling og sosiale interaksjoner mellom mennesker i naturen og interaksjon med naturen som kontekst. Ved å drive friluftsliv lærer en friluftsliv.

Veilederen har en dynamisk rolle fra tilrettelegger til instruktør og alt i mellom. Denne dynamikken er avhengig av elevens kompetanse og situasjonens alvor i tillegg til type tur og hva formålet med undervisningen er (Faarlund, 1974, Priest & Gass, 2005). Også internasjonalt finner vi veilederen (engelsk: *outdoor leader*) som en pedagogisk leder i utendørs aktivitet. Felles for veilederne i friluftsliv, enten det er i Norge eller utlandet er mindre fokus på betinget læring med mindre vekt på måloppnåelse, og mer fokus på veiledning framfor instruksjon enn andre ledere og instruktører (Hayashi & Ewert, 2006). Veilederen er opptatt av måloppnåelse, men vil heller se eleven selv bruke sine ferdigheter og samarbeide om dette, enn å gi direkte instruksjon. Friluftslivsledere har en mindre autokratisk lederstil enn andre ledere og tilrettelegger for læring gjennom aktiv deltagelse.

2.2.2 Mesterlære i skolen

Mesterlæren som Lave & Wenger (1991) og Dreyfus & Dreyfus (1986) beskriver passer på flere punkter dårlig inn i den tradisjonelle skoleundervisningen. Elevene er delt inn i klasser etter alder og her dermed ikke mulighet til å imitere og kopiere eldre, mer kompetente elever. Det betyr ikke at elevenes erfaring og kompetanse innen et fagfelt ikke varierer. Men mesterlæren legger opp til imitasjon og bruk av læringsressurser som forbilder og rollemodeller tilbyr i langt større grad enn det aldersbestemte klasser gir mulighet for. Også på andre områder skiller tradisjonell mesterlære seg fra undervisning i skolen: I tradisjonell mesterlære velger lærlingen mesteren og mesteren velger elever. Mesteren har således en

faglig autoritet og framstår som et forbilde for lærlingen som streber etter å imitere fra starten av forholdet. I skolen er utvelgelsesprosessen automatisk ut fra alder og karakterer og den samme faglige autoriteten foreligger dermed ikke uten videre (Haahr, 2005; Nielsen & Kvale, 1999). Skolen har likevel en stigende interesse for mesterlæren i følge Nielsen og Kvale (1999). Som et svar på praksissjokk når elevene er ferdig utdannet og starter i arbeid, eller som et hjelpemiddel for å motivere elevene kan mesterlære være en del av løsningen.

Veilederbegrepet kan også by på noen vanskeligheter om det skal anvendes i skolen. For det første har skolen ofte større klasser enn det Faarlund (1974) og Tordsson (2005) anbefaler for veilederen. Videre har skolen et krav om å kunne dokumentere læring gjennom vurdering og denne må igjen være veldokumentert. Dette gjør at læreren må legge opp til mer eksplisitt læring og den implisitte læringen som friluftslivet gir på andre plan vil kunne bli oversett. Faren er således at elever som vurderes i faget ikke får vist alt de har lært i faget. Vurdering i mesterlæren vil være knyttet til hvordan eleven fungerer i praksis og hvordan det produktet han produserer i praksisen fungerer (Dreyfus & Dreyfus, 1999; Nielsen & Kvale, 1999).

Friluftsliv som skolefag skiller seg også ut fra mange andre abstrakte, teoretiske fag som nevnt tidligere. I praktiske fag som friluftsliv passer en praksisrettet undervisningsmodell som mesterlæren bedre enn det skolastiske paradigmet som råder i undervisningsinstitusjoner i dag. Friluftsliv kan drives nokså likt i skolen som det blir gjort utenfor skolens rammer med fokus på naturopplevelsen og naturmøtet (Odden, 2000).

2.3 Sosialisering til en undervisningskultur

Lærerne har gjennom hele livet blitt sosialisert til å bli den læreren de er. Ikke bare lærerutdanningen og kollegiet påvirker hvordan læreren underviser. Læreren tar til seg verdier og holdninger som påvirker hans pedagogikk fra mange hold hele tiden. Påvirkning fra venner, familie, organisasjoner, tidligere skolegang og arbeid er en del av de tingene som sosialiserer lærerne til å bli den pedagogen han er. Både tilsiktet og utilsiktet sosialisering påvirker og har påvirket lærerne. Sosialisering er tilsiktet gjennom skole, deltagelse i organisasjoner og familie. Mens utilsiktet sosialisering skjer gjennom å tilpasse seg en gruppe eller etterligne forbilder (Imsen, 2010). Dette gjør at lærere som har tatt samme utdanning likevel kommer ut i arbeidslivet som veldig forskjellige lærere (Lawson, 1983a, b).

2.3.1 Figurativ sosiologi

Green (2002) ser på sosialisering inn i kroppsøvlingslæreryrket fra et figurativt perspektiv. Her finner han at lærere og deres holdninger og verdier knyttet til kroppsøvlingsfaget best kan ses som et resultat av deres interaksjon med nettverk og sosiale relasjoner (figurasjoner). Disse figurasjonene deles i tre dimensjoner ut fra lærerens relasjon til de; personlig, lokal og nasjonal dimensjon. Relasjon til en figurasjon betyr ikke nødvendigvis et ansikt til ansikt forhold til andre deltagere i det, men læreren har en viss interaksjon med nettverket. Læreren har et gjensidig avhengighetsforhold til alle figurasjonene og nettopp dette avhengighetsforholdet er sentralt i figurativ sosiologi (Green, 2002).

Den personlige dimensjonen i figurativ sosiologi er knyttet til lærerens personlige ideologier om faget: Hvilke verdier og holdninger læreren har til faget, og hvilke grunner han har for å undervise i faget. Lærerens ideologi er sterkt knyttet til lærerens *habitus* (Green, 2002). Habitus refererer til individets mentale disposisjoner, til kroppslige erfaringer, og til individets sosiale forankring (Wilken, 2006). Individet tilegner seg kunnskap og erfaring gjennom sosiale strukturer, og habitus formes av de sosiale kontekstene (Wrench & Garrett (2012). Habitus kobles ofte mot barndommen og mye av lærerens verdier og holdninger kommer derfra, men det er fullt mulig å endre ens habitus gjennom nye erfaringer (Green, 2002).

Som en del av den personlige dimensjonen sosialiseres lærerne inn i en kultur, og tilegner seg verdier ved friluftslivet fra foreldre, venner, utdanning og kollegaer (Green, 2002). Lawson (1983a) beskriver en slik sosialisering i tre faser; *acculturation*, *professional* og *occupational* sosialisering. Med dette beskriver han hvordan en lærer sosialiseres inn i en kultur og væremåte fra barndommen av. Med *acculturation* mener Lawson at lærernes habitus er viktig også for lærerens pedagogiske praksis i yrkeslivet (Lawson, 1983a; Wilken, 2006). Lærerens formelle utdanning er det som menes med *professional socialization* og *occupational socialization* vil si den kulturen læreren blir en del av som yrkesaktiv lærer. Alle disse tre delene utgjør en påvirkning på lærernes ideologier i friluftslivsundervisningen.

Den lokale dimensjonen refererer til signifikante andre som kollegiet, elevene, foreldre og ledelse ved skolen. Deres holdninger til undervisningen påvirker læreren i en bestemt retning (Green, 2002, 2008). Green peker spesielt på mer erfarne kolleger som

innflytelsesrike personer på lærerens pedagogikk. I den nasjonale dimensjonen ligger forhold som læreren ikke har stor innflytelse på, men som påvirker hans undervisning som læreplaner, styrende myndigheter og politiske føringer.

De gjensidige avhengighetsforholdene som læreren har til andre personer, organisasjoner og styringer innen en figurasjon gir muligheter og begrensninger (*constraints*) for læreren. Green (2002) bruker et lagspill som et bilde på dette, hvor medspillerne og motspillernes handlinger gir muligheter og begrensninger på egne handlingsmuligheter. I tillegg er spilleren i interaksjon med andre figurasjoner som påvirker mulighetene. Blant annet kan lagledelsen ha lagt føringer på strategi og taktikk. Spilleren kan oppleve press fra supportere og media som kan påvirke prestasjonen og handlingene til spilleren.

Dette bildet på det gjensidige avhengighetsforholdet viser også at disse forholdene har forskjellige grad av påvirkning på læreren. I Figurativ sosiologi kalles graden av påvirkning *styrke*. Selv om alle forhold i figurasjonene er gjensidige er det ikke dermed sagt at partene har lik innflytelse på hverandre. Styrkeforholdet er ikke nødvendigvis, og svært sjeldent, likt. Styrkeforholdene kan også endres spontant og over kort tid. For å bruke Greens (2002) analogi om lagspillet så har spilleren med ballen større påvirkningskraft på medspillere og motspillere enn en spiller uten ballen. I det øyeblikket han sentrer ballen til en medspiller gir han også fra seg en del av styringen, styrken, på spillets utvikling. Trenere, supportere og media har også et skjevt styrkeforhold til spilleren hvor de i større grad påvirker handlingene hans enn han gjør deres. For friluftslivslæreren vil dette si at hans pedagogiske praksis påvirkes fra alle de figurasjoner han har et avhengighetsforhold til. Noen figurasjoner har en sterkere påvirkning enn andre og læreren har mer påvirkning på andre igjen.

2.3.2 Reproduksjon av habitus

I følge Lawson (1983a) har lærere tre strategier som kan brukes når de står ovenfor en ny institusjon og skal sosialiseres inn i dets praksis. De kan velge en kortvarig etterlevelse hvor de ikke gjør institusjonens praksis til sin egen, men følger den mens de interagerer med den. Denne strategien vil over tid ende med at lærerne adopterer en av de andre to strategiene. De kan akseptere sosialisering inn i institusjonens kultur og gjøre den til sin egen. Eller lærerne kan forsøke å endre institusjonens kultur og dermed være en innovativ aktør i kulturen. Vi ser at Lawsons tre muligheter ligner på Lave og Wengers (1991) deltagerbaner i

et praksisfellesskap, som har fått kritikk for nettopp å handle om sosialisering og ikke læring (Nielsen & Kvale, 1999). Lave og Wenger (1991) påpeker også at praksisfellesskap reproducerer sin egen praksis også ved utskifting av medlemmer. Nye medlemmer påvirker fellesskapets praksis i relativt liten grad. Også brødrene Dreyfus (1999) påpeker at mesterlære fører til en videreføring av mesterens «stil» og måte å løse problemer. Så starter det hele igjen ved at den nye læreren overfører sin stil og ideologier til sine elever. Hvis elevene etter hvert velger å bli lærer vil de enten viderefør stilen eller forsøke å endre den. Men i det store og hele går endringene sakte fram mens undervisningskulturen videreføres fra en generasjon lærere til den neste.

Lawson (1983a, b) fant allerede for tre tiår siden at den profesjonelle sosialiseringen med lærerutdanning hadde liten innvirkning på hvordan lærerne underviste i kroppsøvfingsfaget. Green (2002) viser også at den formelle utdanningen til lærerne har liten påvirkning på deres pedagogiske praksis når de kommer ut i arbeidslivet. Det er lærerens habitus og sosialiseringen inn i undervisningskulturen som i størst grad styrer lærernes ideologier om undervisningen. Også nyere studier fra Norge og Sverige viser lignende funn. Backman (2011) viser til en reproduksjon av pedagogisk praksis innen friluftslivsundervisningen i Sverige. Diskursen rundt friluftslivet som emne i skolen holder seg stabilt selv ved utskifting av lærer ved skolen. Moen (2011) finner lignende funn i sin doktorgradsavhandling hvor hun ser at kroppsøvfingslærerstudenter har en predisposisjon (habitus) med seg inn i utdanningen som deres forelesere og utdanningsinstitusjonene har liten og kortvarig påvirkning på. Lærerstudenters pedagogiske praksis påvirkes i første grad av deres opplevelser tidligere i livet, personlige erfaringer knyttet til faget og signifikante andres holdninger og verdier. Altså virker det som om lærernes habitus og sosialisering inn i organisasjonen har større virkning på deres praksis, enn det den formelle utdanningen har.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den vitenskapelige metoden som jeg har benyttet i studien for å frambringe empiri og hvordan denne er behandlet videre. Utvalget blir presentert før framgangsmåte for dataproduksjon og analyse av denne blir beskrevet. Til slutt gjør jeg noen metodekritiske betraktninger, inkludert studiens reliabilitet og validitet, og etiske vurderinger av studien.

3.1 Design

Denne studien har undersøkt lærernes valg av undervisningsmetoder og begrunnelser rundt de valgene de gjør i friluftslivsundervisningen. Dette stiller krav til forståelse framfor forklaring og havner innen humaniora som vitenskapelig paradigme. Problemstillingen lar seg ikke kvantifisere på en god måte og jeg velger derfor å gå i dybden på hver lærers forståelse om læring i friluftsliv i et kvalitativt design. Med en hermeneutisk tilnærming skal jeg forsøke å fortolke og forstå deres livsverden begrunnet i teoriene beskrevet i kapittel 2.

Kvale og Brinkman (2009) beskriver en vitenskapelig metode som veien til målet. En vitenskapelig metode er en systematisk framgangsmåte for å besvare en problemstilling, og hvilke metoder man ønsker å anvende avhenger av problemstillingen. Hermeneutisk metode har som formål å skape *mening* og *fortolke* et meningsformidlende materiale. Dette kan eksempelvis være en tekst, handling eller utsagn. Sentralt i hermeneutikken er tanken om at forståelse skapes ut fra den sammenheng et materiale studeres. Materialet kan ikke forstås som en isolert del av den konteksten det oppstår i, men må tolkes som en del av en større helhet (Føllesdal & Walløe, 2002). For å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen valgte jeg kvalitative intervjuer som metode for datainnsamling.

3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien baserer seg på et strategisk utvalg av informanter fra skoler hvor friluftsliv ble undervist enten i aktivitetslære, programfag eller linjefag. Dette for å sikre at undervisningen har fokus på læring og en viss mengde. Denne oppgaven er basert på intervjuer med seks lærere som underviser i friluftsliv på videregående skoler på Vestlandet og som driver et aktivt friluftsliv på fritiden. Informantene i studien har alle pedagogiske utdanninger, men det var ikke et krav for studien at de har friluftslivsutdanning fra universitet eller høyskole.

Ved å velge ut lærere med varierende alder og erfaring ønsket jeg å se om de tenker annerledes rundt friluftslivsundervisningen i skolen. Ved å inkludere lærere fra forskjellige aldersgrupper ønsket jeg å se om nye generasjoner underviser likt som eldre generasjoner med lærere. Også med tanke på sosialiseringen inn i yrket er det interessant å se det fra forskjellige stadier av denne prosessen. En annen dimensjon som belyses ved å ha spredning på lærernes erfaring er om lærere med lang fartstid begrunner valgene sine på samme grunnlag som uerfarne lærere. Koblet til brødrene Dreyfus (1986, 1999) ferdighetsmodell kan det tenkes at uerfarne lærere i større grad støtter seg til regler og teori enn erfarne lærere som styrer undervisningen i større grad på intuisjon og erfaring. Undervisningserfaringen til informantene i denne studien varierte fra 4 måneder til 34 år i faget. Alder varierte fra 25 år til 59 år.

Informantene er valgt ut fra to skoler med tre lærere fra hver skole. Dette gjør det mulig å sammenligne sosialiseringen inn i en undervisningspraksis på to forskjellige arbeidsplasser og undervisningskulturer. I tillegg ønsket jeg å se om mannlige og kvinnelige lærere underviser og begrunner undervisningen på ulikt vis. Informantene er fordelt likt med tre lærere av hvert kjønn. Begge kjønn er representert ved begge skolene. Informantene ble valgt ved at ledelsen ved skolene først ble forespurt og så sendte de liste over lærere som passet inkluderingskriteriene. Deretter kontaktet jeg utvalgte lærere via e-post. Alle lærere som ble forespurt takket ja til å delta i studien. I denne studien bruker jeg pseudonym for å anonymisere både lærere og skolene.

De to skolene som er med i studien er Skogsvingen VGS og Bekkedalen VGS. Begge skolene profilerer seg med friluftsliv. Ved Skogsvingen VGS jobber Tina, Gunnar og Per. Tina har lengst erfaring av disse med ti års erfaring og hun var også med å starte friluftsliv som linjefag ved skolen som alle tre underviser på. Gunnar har jobbet ved skolen i fire år, mens Per er ferskest i læreryrket med 4 måneder når intervjuet ble gjennomført. Ved Bekkedalen VGS jobber Marit, Magnus og Linn. Her underviser de i friluftsliv i både aktivitetslære med tjue elever eller flere og valgfritt programfag friluftsliv med åtte til tolv elever. Marit har jobbet ved Bekkedalen i 34 år og hun har også vært med å starte idrettslinjen ved skolen. Magnus og Linn har ganske lik erfaring med sju og åtte år ved skolen.

Alle lærerne har vokst opp i en aktiv familie. Og de fleste av informantene beskriver oppvekster i familier som var mye ute på tur og deltagelse i speider eller lignende fritidsorganisasjoner. Per er den eneste som ikke har hatt den friluftslivsinteressen i familien, men han har likevel vokst opp i en aktiv familie hvor de drev mye med idrett, og spesielt ski. Gjennom langrenn har han vært mye ute i naturen, selv om han ikke karakteriserer det som friluftsliv.

Størrelsen på utvalget avhenger ikke av generalisering og styrkeberegninger som i kvantitative forskningsdesign. I kvalitative design er antall informanter basert på at forskeren får de svarene han trenger for å besvare problemstillingen. Når forskeren ikke får ny informasjon av flere informanter i en studie er størrelsen på utvalget tilstrekkelig (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I denne studien følte jeg at seks informanter fordelt på to skoler ville være tilstrekkelig til å besvare problemstillingen og sikre en grad av overførbarhet utover studien.

3.3 Dataproduksjon

Etter å ha kontaktet informantene om deltagelse i studien avtalte jeg tidspunkt og sted for intervjuet med hver enkelt. Informantene fikk selv velge tidspunkt som passet for dem, og ved begge skolene fikk de benytte arbeidstiden sin til dette formålet. Ved at jeg kom til lærerens arbeidsplass ønsket jeg å utligne maktbalansen og gjøre lærerne mer komfortable med intervjusituasjonen. Dermed reduseres den sosiale avstanden og tilliten mellom meg som forsker og informantene blir styrket (Thagaard, 2013). Et av intervjuene ble gjennomført ved Høgskulen i Sogn og Fjordane da informanten var til stede og sa seg villig til å gjennomføre intervjuet der. Intervjuene ble gjennomført på et gruppe- eller arbeidsrom hvor vi var uforstyrret.

Temaguiden ble testet på to medstudenter for å prøve den ut og gi meg trening i intervjusituasjonen før intervjuene med lærerne. Alle intervjuene ble gjennomført i november og desember, 2013. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert i ettertid. Intervjuene hadde en varighet mellom 58 minutter og 1 time og 49 minutter.

3.3.1 Intervju som metode

Intervjuene ble gjennomført som semi-strukturerte intervjuer hvor informantene fikk fortelle sin historie så fritt som mulig. Derfor fikk temaguiden for intervjuene en åpen

struktur (Vedlegg 3) uten mange spørsmålsformuleringer. Alle lærerne snakket villig om temaene og samtalen fløt fram og tilbake i temaguiden. Semi-strukturerte intervjuer gir bedre muligheter for å sammenligne intervjuene enn fokusintervju eller ustrukturerte intervju da de har noen felles tematiske utgangspunkt. Samtidig blir informasjonen lærerne gir så praksisnært som mulig gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkman (2009) bruker to metaforer for å beskrive kvalitativ forskningsintervju som metode. Forskeren kan være en gruvearbeider som graver i informantens livsverden på jakt etter gullkorn. Gullkornene er utsagn fra informanten som ikke er uren på grunn av ledende spørsmål, men utsagn som kommer av informanten selv og belyser problemstillingen godt. Analysen og bearbeidingen av intervjuene bygger på hvilken grad disse gullkornene er rene fra informantens livsverden og fortelling, eller om de er urene på grunn av forskerens innflytelse. Den andre metaforen Kvale og Brinkman (2009) bruker er forskeren som en reisende i informantens livsverden. Forskeren ønsker gjennom analysen å gjenfortelle og rekonstruere informantens fortelling ut fra sin fortolkning av den. Her er det samtalen og den kunnskapen som kommer fram mellom informantens og forskerens tolkninger som er spennende. De bruker videre begrep som dannelsesreise for å beskrive hvordan både informanten og forskeren deltar i å skape forståelse og at de deler denne kunnskapen underveis i forskningsprosessen.

Jeg kjenner meg mest igjen i Kvale og Brinkmanns (2009) metafor om intervjueren som en reisende forsker i denne studien. Jeg ønsket å reise sammen med lærerne i deres livsverden og sammen skape forståelse og mening. Læreren er en medprodusent av den kunnskapen som kommer ut av studien. Som intervjuer forsøkte jeg å tolke og bekrefte mine tolkninger hos læreren mens intervjuet foregikk. Klargjøring av tolkninger og oppfølging av lærerens svar er kvaliteter ved intervjuet som gir den nødvendige forståelse for lærerens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.2 Transkribering

I transkriberingsprosessen viser Kvale og Brinkmann (2009) at det ikke er noen fasit på hvor detaljert man skal transkribere i oversettelsen fra talespråk til skriftspråk. I denne prosessen går det mye informasjon tapt som kommer fram i intervjusituasjonen mellom informanten og forskeren. Jeg må som forsker likevel gjøre et valg om hvor detaljert jeg ønsker å gjengi

og gjenskape intervjuet i skriftlig form. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer videre at måten en transkriberer intervjuene avhenger av hva formålet med analysen og forskningen er. I denne studien er formålet å skape forståelse rundt lærernes meninger og derfor har jeg valgt en nokså formell skriftlig form på transkripsjonen hvor jeg utelukket de fleste pauser og nølende lyder. Jeg har også tatt bort enkelte gjentakelser og pauseord for å gjøre sitatene enklere å lese, uten at meningen i utsagnet forsvinner.

Jeg har valgt å transkribere alle intervjuene til bokmål av hensyn til både leseren og informantene. Informantenes dialekt og språkform kan sammen med andre faktorer gjøre informantene identifiserbare. For leseren blir hele oppgaven min samme språk og dermed lettere å lese.

Det totale datagrunnlaget etter transkripsjon av alle intervjuene ble totalt på 107 sider i Microsoft Word.

3.4 Analyse og fortolkning

Analysens formål er å se helheten i lærernes praksis gjennom å beskrive og tolke deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Den første delen av analysearbeidet skjer hos læreren som informant. Læreren analyserer sine egne uttalelser og jeg merket ofte gjennom intervjuene at han gjorde dette. Ved flere anledninger korrigerer læreren seg selv, eller så ut til å finne nye forhold i de temaene vi snakket om. Ikke at læreren forsnakket seg, men gjennom å uttale det, reflekterte læreren over sin praksis. Min analyse av intervjuene startet også underveis i intervjuene ved at jeg fulgte opp uttalelsene til lærerne ved å spørre tilbake om jeg hadde tolket det riktig. På denne måten fikk jeg bekreftet eller korrigert mine umiddelbare analyser av det utsagnet læreren kom med. Etter intervjuene transkriberte jeg lydfilene så fort som mulig mens de fortsatt var friske i minnet. Så gikk jeg gjennom transkriberingen og forsøkte å skape en mening i all teksten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysen ble gjort temabasert hvor teksten ble delt inn i tematiske kategorier for å kunne sammenligne disse mellom informantene. Dermed blir datamaterialet mer oversiktlig og lesbart for å kunne besvare ulike deler av problemstillingen (Thagaard, 2013). For å gjøre dette arbeidet enklere har jeg benyttet programvaren Nvivo 10 fra QSR Internationals i analysearbeidet. Dette ga mulighet til å kategorisere og se datamaterialet fra mange synsvinkler for så å bytte om på det og se det med andre linser.

3.4.1 Den hermeneutiske sirkel

Faren med en temabasert analyse er ifølge Thagaard (2013) at man blir veldig fokusert på temaene og mister den helhetlige forståelsen av informantens livsverden. For å kompensere mot dette brukes en sirkelmetafor i hermeneutikken. Den hermeneutiske sirkel er sentral i en hermeneutisk analyse og viser til at materialet må ses i sammenheng med helheten og den konteksten det er produsert. Lærernes utsagn ble derfor tolket ut fra deres erfaringer og med deres bakgrunn og forståelse som et bakteppe. Den hermeneutiske sirkel beskriver også hvordan forskerens forståelse av et fenomen er forankret i konteksten dette studeres i. Samtidig viser den at forskerens forståelse av fenomenet er forankret i forskerens forståelse av konteksten. Helheten blir betraktet ut fra delene og delene betraktes i lys av helheten. Sirkelen viser hvordan forskeren arbeider med datamaterialet og hvordan analyse av datamaterialet kan skape ny mening hos forskeren (Føllestad & Walløe, 2002; Krogh, 2004).

Denne tanken med å se delene i helhet og helheten i delene var viktig i analysen av empirien, men også underveis i innhenting av denne. Å se informantens utsagn i en større helhet og bundet til den konteksten han ga utsagnet på hjalp å skape et helhetlig bilde av hans livsverden. For å kunne gi begrunnelser for lærerens pedagogiske og didaktiske valg må de ses i helheten til lærerens livsverden. Men også den sammensatte naturen av intervjuet gjør at emner krysser hverandre og svarer delvis på flere temaer samtidig.

I følge Gadamer (2010) vil det ikke være mulig å oppnå et fordomsfritt utgangspunkt for vitenskapen – i alle fall ikke i åndsvitenskap. Han peker på at vi alle har forutsetninger fra den kulturen og tiden man kommer fra for å forstå og fortolke et fenomen. Forståelse bygger på en foregående forståelse – ens fordommer. Fordommer er her ikke synonymt med den daglige bruken av ordet som ofte gir negative assosiasjoner og brukes ofte som «dom uten grunn» ovenfor et ukjent fenomen. Uten fordommer kan en ikke skape ny forståelse.

Gadamers (2010) begrep horisont viser til to ting ved forståelse. Vi kan ikke forstå noe uten vår horisont. Den er grunnleggende for all forståelse og kunnskap. Men horisonten vår kan forandre seg og vår forståelse av noe kan endre seg i takt med vår horisont. En forståelseshorisont forstås som de delte og felles forutsetningene til medlemmene av en kultur, en periode eller vitenskapelig skole har (Krogh, 2004).

Krogh (2004) poengterer at en ikke kan ha fullstendig oversikt over ens fordommer og forståelseshorisont, da den er for omfattende og kompleks. Den er iboende og utgangspunktet for tolkningen, og i så måte er det ikke et krav at forskeren er bevisst med sine kulturelle fordommer. Individets personlige horisont regnes som uberettiget i forskning og legges til side i fortolkningen av en tekst eller fenomen.

En kan da se den hermeneutiske sirkelen som en tilnærming hvor leseren med sin forståelseshorisont forsøker å skape forståelse i forfatterens verk ut fra hans horisont. Forståelse skapes i det disse horisontene nærmer seg hverandre gjennom forskerens tolkning av leserens forståelse (Gadamer, 2010; Krogh, 2004). I følge den hermeneutiske sirkel kan jeg ikke gjøre tolkninger og skape ny forståelse uten den forståelsen jeg har fra før. Dermed er det ikke ønskelig å oppnå en tilstand uten forventninger og fordommer, da det er nettopp disse som tillater forskeren å skape ny mening og forståelse.

3.4.2 Å være forsker i egen kultur

Selv om Krogh (2004) mener at en som forsker skal legge fra seg individuelle fordommer og tolke og forstå kun ut fra den kulturelle og periodiske forståelseshorisonten vil det være naivt å tro at egne fordommer ikke spiller inn. Jeg har valgt min problemstilling og metode ut fra mine fordommer og forventninger til utfall. I tillegg har jeg egne meninger om hvordan jeg selv vil undervise i friluftsliv og jeg har derfor en subjektiv inngang til studien.

Å forske i egen kultur skaper to fallgruver for meg. For det første måtte jeg passe på at jeg ikke ble blind på egen kultur og praksis, men at jeg turte å spørre naive spørsmål til de mest naturlige sider av friluftslivet som en pedagogisk praksis. I antropologien brukes begrepet «go native» for å beskrive hvordan en ser seg blind på egen kultur. For det andre måtte jeg være bevisst på at jeg ikke prosjekterte egne erfaringer som allmenngyldige. Med egen erfaring som inspirasjon forsøkte jeg å forstå informantenes erfarte praksishverdag (Ronglan 2013; Thagaard, 2013).

Samtidig gir det å forske i egen kultur også fordeler i form av innsikt, entusiasme og kunnskap. Ved å kjenne til forskningsfeltet unngår man å finne opp hjulet på nytt. Å engasjere meg personlig i forskningsarbeidet har positiv betydning på kvaliteten på studien i form av drivkraft og innsats. Gjennom kritisk analyse av informantenes praksis kan jeg komme fram til ny viten framfor bare å reprodusere mine egne fordommer (Ronglan, 2013).

3.4.3 Trippel hermeneutikk

Ut fra den hermeneutiske tankemåten fortolker alle mennesker verden rundt en. Alle sosiale fenomener er fortolket. I tillegg til at min forståelse bygger på mine fordommer og forståelseshorisont, så må jeg være bevisst på at de uttalelser som informantene kommer med allerede er fortolkede utsagn om virkeligheten. Det oppstår en dobbel hermeneutikk da jeg fortolker lærernes fortolkning av deres virkelighet (Thagaard, 2013). For å minske deltagerens tolkning har jeg forsøkt å holde intervjuene så erfaringsnære som mulig. Altså har informantene beskrevet sin praktiske hverdag istedenfor å bruke teoretiske begreper og fortolkninger av sin egen praksishverdag.

En slik tankegang bygger på tre ulike grader av fortolkning. Førstegrads fortolkning vil si å beskrive og presentere det utsagnet informanten kommer med innen et tema. I denne fortolkningen brukes lignende begreper og språk som informanten bruker i utsagnet (Fangen, 1997; Thagaard, 2013). Ved å få lærerne til å bruke vanlige ord og uttrykk framfor teoretiske begreper når de beskriver sin livsverden, og min gjengivelse av dette utsagnet i teksten, kan det sies å være førstegrads fortolkning. Dette er den enkle hermeneutikken hvor informanten tolker seg selv og sin egen verden. Denne fortolkningen gjør ikke mer enn å konstatere det som skjer (Fangen, 1997).

I annengrads fortolkning trekker jeg som forsker inn meningskontekster utover det informanten beskriver (Fangen, 1997; Thagaard, 2013). Her knyttes mine tolkninger av informantens utsagn til teoretiske begreper for å framheve utsagnets betydning. Jeg bruker erfaringsfjerne begreper for å forstå informantens beskrivelser. Dette er den doble hermeneutikken hvor jeg som forsker har tolket informantens utsagn i min verden, ut fra mine fordommer og forståelseshorisont.

I tredjegrads fortolkning forsøker jeg å avdekke utsagnets «egentlige» betydning (Thagaard, 2013). I denne triple hermeneutikken tolker jeg som forsker lærerens utsagn og min forståelse i teoriens begreper og forsøker å trekke dypere liggende meninger med det som blir analysert. Ikke bare knytter jeg beskrivelsene til erfaringsfjerne begreper, men jeg forsøker også å forklare informantens utsagn i teoretiske konstruksjoner (Fangen, 1997).

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet knyttes ofte til en positivistisk forskningslogikk hvor det henviser til en studies repliserbarhet. I dette synet sees nøyaktighet i forskningsmetoden som vesentlig uten å ta stilling til relasjonen mellom forsker og informant. Thagaard (2013) viser heller til en annen forskningslogikk hvor relasjonen mellom forsker og informant fremheves for å skape kvalitative data. I en slik kvalitativ forskningslogikk er ikke repliserbarhet relevant da kunnskapen som framkommer i studien er situert i tiden og den konteksten den blir skapt mellom informanten og forskeren. Jeg styrker reliabiliteten ved å redegjøre for forskningsprosessen og vise til en grundig forskningsmetode. Gjennom å være konkret og spesifikk i rapporteringen av datainnsamlingen og analysen så øker reliabiliteten. Reliabiliteten i et kvalitativt forskningsdesign styrkes ved å være gjennomsluktige i metoden (Thagaard, 2013). Videre viser Thagaard (2013) at resultater som samsvarer med forskning innen samme forskningsfelt også styrker reliabiliteten til studien.

Gjennomsluktighet i analysearbeidet styrker også studiens validitet. Mens reliabilitet viser til påliteligheten viser validitet til studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). At studien faktisk svarer på problemstillingen og at svaret gjenspeiler virkeligheten. Validitet går gjennom alle stegene i en vitenskapelig studie, og for å styrke validiteten må forskeren være kritisk og finne sider av studien som kan svekke den. Jeg har i dette metodekapitlet forsøkt å argumentere for studiens validitet ved å begrunne og være gjennomsluktig i metoden som er brukt. Denne validiteten er det Thagaard beskriver som intern validitet (2013).

Thagaard (2013) bruker begrepet overførbarhet for å beskrive den eksterne validiteten. I kvantitativ forskning er det ønskelig at en studie skal være generaliserbar og kunne si noe om en populasjon ut fra et utvalg. Men i kvalitativ forskning er ikke generaliserbarhet relevant da det ikke er et mål å kunne gjøre det. Likevel har jeg lagt opp til en analytisk overførbarhet, hvor leseren i stor grad kan generalisere til lignende situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009) viser til rettspraksis hvor det er dommeren i en sak som bestemmer om en tidligere sak skal ha relevant presedens for den aktuelle saken. På samme måte vil jeg forsøke å finne tolkninger som kan overføres til lignende tilfeller. Studien kan si noe om og beskrive enkelte sider ved lærernes livsverden som kan overføres til andre kontekster.

3.6 Ethiske vurderinger

Når det gjelder etikk i forskningsprosessen viser Wormnæs (1996) til intern og ekstern etikk. Med intern etikk menes det som omhandler alt utenom det som skjer direkte med forsøkspersonene. At en skal være ærlig og ikke lyve er sentralt i denne interne etikken. Med ekstern etikk menes her det som har med forsøket og forsøkspersonene å gjøre. Her vil jeg presentere noen vurderinger for å sikre den eksterne etikken i studien.

Kvale og Brinkmann (2009) viser til tre sider ved den eksterne etikken som må være gjennomgående gjennom hele studien; *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*. Deltagelse i studien er basert på frivillig deltagelse. Informantene ble informert om at de til enhver tid kunne trekke seg uten å oppgi grunn til dette. Det ble samlet inn skriftlig samtykkeerklæring før intervjuet startet (se vedlegg 2). Informantene er anonymisert i denne studien, samt de skoler og andre forhold som kan bidra til å identifisere enkeltpersoner.

I forhold til etiske konsekvenser av studien ser jeg ingen negative konsekvenser for informantene å delta. Jeg fikk også bare positive svar på forespørsel om å delta og informantene så det som et spennende prosjekt å delta i.

Studien er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD, prosjektnr. 35140) (se vedlegg 1).

4 Presentasjon av empiri og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene mine og drøfte de opp mot teori presentert i kapittel 2 for å besvare problemstillingen i oppgaven. I kapittel 4.1 drøftes lærerens metodevalg og begrunnelser for disse mot relevant teori med vekt på Lave og Wengers situerte læring i praksisfellesskap (1991) og brødrene Dreyfus ferdighetsmodell (1984). Litteratur om læring i friluftsliv og veilederrollen benyttes også med Faarlund (1974) og Tordsson (2005) som sentrale tekster. Her besvares hovedproblemstillingen.

Kapittel 4.2 tar sikte på å forklare lærernes metodevalg og begrunnelser ved hjelp av figurativ sosiologi. Jeg forsøker å redegjøre for hvorfor lærerne tenker slik de gjør om friluftslivet i skolen. I kapittel 4.3 belyser jeg forskjeller mellom lærernes metodevalg og begrunnelser basert på kjønn, erfaring og skole de underviser ved. Jeg forsøker å svare på om dette har noen innvirkning på deres pedagogikk. Sammen svarer disse to kapitlene på underproblemstillingen.

Jeg vil oppsummere funnene og svare på problemstillingene under hvert underkapittel. En kort og konkret besvarelse på problemstillingen presenteres i kapittel 5.

4.1 Lærerens metodevalg og begrunnelser

Her vil jeg først presentere hva lærerne ønsker å formidle til elevene gjennom friluftsliv som skolefag. Deretter vil jeg forsøke å beskrive hvordan lærerne tilrettelegger for undervisningen. Hvilke metoder lærerne bruker og hvordan de ser sin egen og elevens rolle i læringsspørsmålet. I dette kapitlet blir også begrunnelsene til læreren presentert slik læreren uttrykker det. Det som er praksisnært og tett knyttet til undervisningen. Lærerens *hva, hvordan og hvorfor* blir presentert her.

4.1.1 Fagets formål

For å forstå lærernes pedagogiske valg i friluftslivsundervisningen må vi forstå hva som er formålet deres med faget. Her vil jeg presentere hva læreren ønsker å gi elevene gjennom faget og hvordan de prioriterer forskjellige sider av faget.

På spørsmål om hva lærerne ser som formål med friluftsliv som fag i skolen er alle lærerne enige om at det de ønsker å formidle gjennom faget er gode naturmøter. De ønsker å motivere elevene til å drive friluftsliv på egen fritid gjennom gode opplevelser og turer.

Samtidig har de fokus på å gi elevene en viss kompetanse og spesielt fokus på variert friluftsliv og basisferdigheter i forskjellige naturmiljø.

MAGNUS. Det jeg håper at de får ut av det er at de lærer ferdigheter som de kan bruke senere i livet. Som på en måte gir grunnlag for at de kan drive et bærekraftig friluftsliv der de tar vare på den naturen de ferdes i og formidler det videre til de rundt seg, sånn at folk kan drive med dette her i generasjoner framover, og i tillegg at de finner glede i det å være ute da.

Her beskriver Magnus friluftslivsfaget som en inngang for elevene å bli kjent med, og motivert til å drive eget friluftsliv. Skolen har i større grad overtatt denne oppgaven fra hjemmet de siste tiårene. Friluftsliv i skolen skal ha fokus på samspill og en helhetlig utvikling av mennesket ifølge læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a, b). Skolen i dag skal ikke bare lære elevene kunnskaper og ferdigheter, men har i større grad fått i oppdrag å oppdra, sosialisere og danne elevene slik at de er i stand til å fungere i dagens samfunn (Imsen, 2010). Magnus nevner at ferdigheter er viktig, men i sitatet ser vi at de er et middel til målet. Det han ønsker å formidle er holdninger og verdier knyttet til et bærekraftig friluftsliv og motivasjon for elevene å drive friluftsliv på egenhånd. Ferdighetene han lærer elevene er der for at elevene skal kunne drive friluftsliv uten veiledning senere.

Tordsson (2000) gir et varsku om at en som veileder må være bevisst på forskjellene mellom opplevelser og erfaring. For at opplevelser skal føre til læring må elevene reflektere, prøve ut og eksperimentere med de opplevelsene de har. Odden (2000) gir i samme rapport en legitimering av opplevelsen som fokus i undervisningen. Men han er også bevisst på at elevenes opplevelser må kobles med anvendelig teori og kunnskap gjennom refleksjon for å kunne kalles erfaring og læring. Lærerne bruker både skriftlig og muntlig etterarbeid for å få elevene til å reflektere over turene og de opplevelsene elevene har gjort seg. Å prate om de positive og negative opplevelsene og oppklare uklarheter i ettertid gir både læreren og elevene nye erfaringer. Friluftsliv inneholder mye skjult læring (Tordsson, 2005) og i tråd med et situert læringsperspektiv lærer elevene gjennom å delta i det praktiske arbeidet som fellesskapet foretar seg (Lave & Wegner, 1991). Gjennom turer tilegner elevene seg mye implisitte ferdigheter og kunnskap. Ved å reflektere over disse opplevelsene i ettertid

forsøker lærerne og elevene å sette ord på denne læringen og gjøre den kompetansen de har tilegnet seg mer eksplisitt.

Som et fag i skolen kan ikke faget friluftsliv bestå av bare fine turopplevelser. Elevene skal sitte igjen med en rekke kunnskaper og ferdigheter når de er ferdige med faget. I læreplanen for programfag friluftsliv er faget delt inn i tre hovedemner. Det ene emnet heter basisferdigheter og beskriver nettopp disse ferdighetene Magnus ønsker å gi eleven for å kunne drive eget friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I begrepet ligger det å kunne ta vare på seg selv på tur i forhold til å kle seg, bruke utstyr og fundamental kunnskap for å trives på tur i naturen. Ved Skogsvingen VGS bruker de også begrepet basisferdigheter for å beskrive disse grunnleggende kompetansene elevene skal tilegne seg.

TINA. (...) det er litt av målet er å gi en bred basis at de kan gå videre i sin vei etter at de drar herfra, også er det basisferdighetene som på en måte ligger til grunn i alt da.

Basisferdigheter er ikke aktivitetsspesifikke og gir som ordet uttrykker en basis for å bygge på med nye erfaringer. Tina oppsummerer hvordan lærerne ser ut til å fokusere på nødvendig kompetanse de ønsker å formidle til elevene, for at de skal være i stand til å gjøre erfaringer gjennom videre opplevelser i naturen. For lærerne er altså målet å skape glede i naturmøtet gjennom gode turopplevelser og kompetanse som gjør elevene i stand til å beherske varierte naturtyper og friluftslivsaktiviteter.

MARIT. Vi må klare å gjøre begge deler, å gjøre de mest mulig kompetente til å ferdes ute i naturen, men samtidig må vi være flinke til å ivareta gleden med å være i naturen. Det er vel kanskje den balansegangen det er viktig at vi klarer å ivareta.

Denne balansegangen viser lærerne til at kan være utfordrende. Gjennom opplevelsene elevene gjør seg får de verdifull erfaring utover det læreren forsøker å formidle direkte med de oppgavene de legger til rette for. I det reelle naturmøtet og de opplevelsene og erfaringene det medfører ligger det mye skjult læring (Tordsson, 2005; Magnussen, 2012). Men som Marit viser må lærerne vekte denne skjulte læringen gjennom opplevelser mot det de ønsker å formidle av basisferdigheter. Målet til Marit er å gi elevene kompetanse nok til å kunne drive et forsvarlig, bærekraftig friluftsliv uten at de demotiveres gjennom bruk av mye repetitiv instruksjon (Thomas, 2007).

Læring i et sosiokulturelt syn er sosialt distribuert og elevene lærer i sosiale interaksjoner i situerte kontekster (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991). Lærerne ser friluftslivet som noe elevene deler med hverandre gjennom de opplevelsene de gjør seg og erfaringene de trekker ut av det. Friluftslivet er en sosial arena hvor eleven skal dannes og tilegne seg sosiale samarbeidsevner gjennom praksis (Utdanningsdirektoratet, 2006a, b). Spesielt Gunnar og Tina ved Skogsvingen VGS trekker fram sosial kompetanse og formidlingskompetanse som noe de jobber mye mot med elevene. De ser at elevene vokser veldig på det å tørre å stå foran en større forsamling og formidle noe.

TINA. Og det trur jeg at våre elever gjennom to år med mye friluftsliv og mye ute på tur så trur jeg de lærer utrolig mye av å samarbeide, være problemløsende, ta ansvar og initiativ. Det er mye sånn folkeskikk og oppdragelse. Ja mange egenskaper og kvaliteter der som er friluftslivets grunn på en måte.

Gunnar og Tina har gjort den sosiale kompetansen til en del av undervisningen ved Skogsvingen VGS gjennom å fokusere på formidlingsevne. Etter turer formidler elevene sine opplevelser til resten av klassen. Marit ved Bekkedalen VGS viser til at sosial kompetanse er knyttet til kompetansemålene i friluftsliv, og finner således hjemmel for å fokusere mer på det. Som Tina påpeker det over, så har friluftslivet mye skjult læring og dannelse som elevene tilegner seg gjennom deltagelse. Den sosiale læringen og danningen kommer som et ekstra gode gjennom praktisk friluftsliv på bakgrunn av friluftslivets egenart (Tordsson, 2005). Språket og det å kunne kommunisere med andre er helt sentralt i sosiokulturelle læringsperspektiver (Dysthe, 2001; Imsen, 2010). Å kunne kommunisere mening innen klassen er helt sentralt for å kunne skape mening i friluftslivet. Elevene lærer ikke bare det som formidles av læreren opp mot kompetansemålene, men lærer hvordan en opptre på tur og på andre sosiale plan ved å delta i fellesskapet.

4.1.2 Situert læring i friluftsliv

Jeg vil her presentere hvordan lærerne legger til rette for et praktisk friluftsliv hvor elevene skal få gode opplevelser og erfaringer, og tilegne seg basisferdigheter i tråd med lærernes syn på fagets formål. Jeg har i hovedsak fokusert på den undervisningen lærerne gjennomfører når de er på tur med elevene og ikke teoretiske undervisningsøkter, da disse ikke er karakterisert av friluftslivets egenart av å være situert i naturen.

Friluftslivet, i motsetning til resten av skolen, foregår i naturen og innen rammer som ikke kontrolleres på lik linje med andre skolefag. Vær og føre er variabler lærerne ikke har kontroll over. Klasserommet er derfor i stadig endring. Dette gir lærerne utfordringer, men også gode muligheter til å gi elevene nye erfaringer. Marit påpeker at læring ligger i opplevelser og erfaring, ikke bare i de etablerte lærings situasjonene. Gjennom å gi elevene mange varierte friluftsliv opplevelser gir lærerne elevene erfaring til å mestre nye utfordringer.

MARIT. (...) da var opplevelsen faktisk den vinden. Hvilke votter har jeg på meg? Hva gjør jeg med lue? Hette? Når jeg skal ha på meg noen ting, tar jeg av meg votten? Hvor lenge har jeg av votten? Det er de erfaringene som er viktig på den turen der.

I Dette sitatet refererer Marit til en vinterfjelltur hvor gruppen opplevde mye vind og hun ikke fikk gjennomført turen som hun hadde planlagt. Elevene skulle ha ansvar for navigering og dette skulle være læringsmomentet på første dag. I stedet ble hennes fokus å få framdrift i gruppen og sørge for at elevene ikke ble stillestående og kalde. Været tillot ikke å bruke mye tid på å undervise i bruk av kart og kompass, så da fikk elevene heller erfare og lære gjennom å oppleve røft vær på vinterfjellet. De opplevelsene og erfaringene elevene gjør seg er koblet til å praktisere friluftsliv situert i vinterfjellet. Erfaringene elevene får gjør at de vil kunne praktisere vinterfjellturen på en tryggere måte i framtiden.

I og med at friluftslivet er situert i naturen med vær, vind, årstider og andre faktorer som læreren ikke har mulighet til å kontrollere må de være fleksible, som Marit sier. Å være fleksibel og spille på naturens premisser i friluftsliv undervisningen virker som et sentralt punkt hos alle lærerne. Naturens rammer for friluftslivet setter krav til en situasjonsbestemt og fleksibel lederstil. Sagt på en annen måte er lærerens lederstil situert. Vær og føre kan by på utfordringer for lærerne, men som Marit påpeker, så er naturen også en god pedagog. Hun utdyper det videre:

MARIT. Og noen foreldre som synes at dette var uforsvarlig. Men det var jo ikke uforsvarlig for de lærte noen ting med det, og neste gang så var vi noen måneder senere i vinterfjellet og gikk. For det første så lærte de noe om det utstyret de skulle ha med seg og de lærte hva det vil si å gå i tåke at du faktisk ikke kan se noen ting, at

det kan være lurt å grave seg ned også videre. Så hvis du bare tar de med deg i solskinn og fint vær, så lærer de jo ingenting.

Elevene som var med henne på vinterfjellturen lærte umiddelbart hva som fungerte og ikke fungerte i den situasjonen de var oppe i. Tordsson (2005) beskriver hvordan friluftsliv gir mye skjult læring gjennom naturmøtet. Eleven erfarer gjennom å reflektere over de opplevelsene han gjør seg gjennom å delta i klassens friluftsliv (Odden, 2000). For at eleven skal lære, og mestre i friluftsliv så må de også få oppleve, og skaffe seg erfaring fra alle sidene av det. De kan ikke bare få fine turopplevelser i strålende sol med uproblematisk turer. Gjennom å erfare hva som fungerer og ikke fungerer i vanskelige, reelle situasjoner kan elevene takle slike episoder bedre på egenhånd. Dette er en del av de verktøyene og ferdighetene som lærerne ønsker å lære elevene i av faget. De ønsker å legge til rette for genuine naturmøter hvor elevene får umiddelbar respons på sine aksjoner i friluftslivet. Helt i tråd med Lave og Wengers (1991) *situerte læring i praksisfellesskap* skjer læringen av friluftsliv ved å praktisere friluftsliv i reelle situasjoner.

Elevene lærer best i friluftsliv når de får utfordre og tøye egne grenser. Der hvor deres ferdigheter blir utfordret av situasjonens krav vil de gjøre seg verdifulle erfaringer. Magnussen (2012) finner at ved å slippe opp kontrollen i slike situasjoner og la elevene utfordre seg selv og skape nye opplevelser lærer de bedre enn om læreren tar kontroll for tidlig. Slik som Marit beskriver med elevene som opplever sterk vind og kulde på vinterfjellet. Ved å få erfare hvordan vinden påvirker kroppen, hva som fungerer eller ikke når de må skifte tøy, stå stille og fryser, så vet de hvordan de skal opptre i lignende situasjoner senere. Her opptrer Marit i tråd med det Hayashi og Ewert (2006) beskriver, hvor veiledere har en mer demokratisk lederstil enn andre ledere, og griper inn senere når ting ikke går etter planen. Ved at hun fortsatte turen, men endret på læringsmålet for den dagen, fikk eleven uvurderlig erfaring med naturens krefter og mestring gjennom å fullføre turen.

Læringssituasjonene lærerne legger opp til bør være så reelle som mulig. Å gi elevene mulighet til å være ute i natur og erfare forskjellige naturtyper i variert vær og føre er viktig for flere av lærerne. Hvilke klær fungerte der? Hvordan får vi fyr på bålet her? Hvorfor fungerte det denne gangen og ikke sist? Slike erfaringer kan ikke elevene gjøre seg fra

skolebenken, men de må ut og føle det på kroppen selv. Gjennom slike erfaringer blir eleven kompetent nok til å takle krevende situasjoner senere (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

MAGNUS. (...) men målet er at de skal mestre flere forskjellige ferdigheter som på en måte er høyaktuelle i reelle situasjoner. Og som de kan bruke senere og få erfaring med, på, gjennom, i trygge former da der en veileder kan stå litt nærme og si når ting blir gjort bra, eller gjort rett og si når ting kanskje må gjøres på en litt annen måte.

Eleven må som nevnt gjøre opplevelser til erfaringer gjennom refleksjon. Men dette er ikke elevens oppgave alene. For å hjelpe eleven til å gjøre seg disse refleksjonene veileder Magnus elevene når de skal utføre spesifikke ferdigheter. Han inntar en passiv rolle i selve gjennomføringen av ferdigheten, men er til stede med spørsmål, kommentarer og bevisstgjør eleven på oppgaven. Magnus påpeker også viktigheten av at ferdigheten han lærer elevene er anvendbare for eleven i friluftsliv. Her er det nettopp fokus på basisferdigheter som kan brukes i hvilket som helst form for friluftsliv som går igjen blant lærerne. Akkurat som situasjonene elevene opplever på tur må være reelle, må også ferdigheter og kunnskaper lærerne ønsker å formidle være anvendbare i de reelle situasjonene for å kunne mestre disse. Lærerens rolle er som tilrettelegger og veileder for eleven i gjennomføringen av oppgaven (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Risiko og genuine naturmøter

Friluftsliv er aldri fritt for risiko for den som utøver det. Og i naturmøtet ligger det elementer som er utenfor veilederens kontroll og derfor alltid vil kunne utgjøre en fare (Faarlund, 2006). Om lærings situasjonene skal være reelle må også eleven møte disse risikoene på en realistisk måte. Her vil jeg vise hvordan lærerne tenker rundt denne risikoen knyttet til en situert læring i reelle naturmøter. Friluftslivet er som vi har sett et fag som skiller seg fra andre skolefag ved å være situert ute i fri natur store deler av tiden. Usikkerheten som ligger i denne konteksten gjør noe med hvordan lærerne tilrettelegger for læring og hvilke metoder de bruker.

LINN. Det når en er på tur så, altså en må tenke sikkerhet, vær og forhold kan dukke opp underveis. En må ta hensyn til ulike årstider. Det er nå, en har mye større ansvar enn man har inne i et klasserom.

Når lærerne har elever med ut i naturen har de ansvar for sikkerheten til elevene i tillegg til mål for undervisningen. Det stilles andre krav til lærerens pedagogikk i friluftsliv enn i andre skolefag. Lærerrollen i friluftsliv må være mer dynamisk i forhold til den situasjonen elevgruppen er i enn hva klasseromsundervisning krever. Linn viser til usikkerhet knyttet til naturen som kontekst og at de må være dynamiske i sine metodevalg og lærerrollen for å tilpasse seg situasjonen. De skiftende kontekstene og det usikre i forhold til naturen som klasserom må lærerne hele tiden ta hensyn til, forsøke å forutse og ta forhåndsregler for å best mulig møte utfordringene.

En del av det genuine naturmøtet er et element av det ukjente. Å ta seg ut i et terreng som er ukjent hvor en må bruke kart og kompass, vurdere terrenget og gjøre veivalg gir andre opplevelser enn det kjente naturmøtet. Linn forsøker å legge mye av friluftslivsundervisningen til nærmiljøet. Men når hun skal på toptur vinterstid med elever som har friluftsliv som programfag, forsøker hun å finne nye områder som ingen av elevene har vært på før slik at alle må ta nye vurderinger både i planlegging og gjennomføring av turen. Dermed blir turen mer reell for alle elevene i forhold til kart, kompass og vurdering av skredproblematikk enn om de hadde vært på tur i det samme området dagen før.

LINN. Nå var vi i terreng ingen [av elevene] hadde vært i før så det ble sånn veldig reell situasjon. For jeg hadde lyst [å lage] en tur som var ny for de som de må virkelig tenke selv da. (...) Altså prøve å tenke gjennom en sånn reell situasjon da hvis du er på en lengre tur og hvordan bør du tenke da.

Linn mener dette gjør at alle elevene blir mer delaktige i turen. Motivasjonen til elevene styrkes og opplevelsene av reelt ansvar for vurdering og veivalg blir sterkere. Lærerne forsøker å minske risikoen for skader på elevene, samtidig som de ønsker at elevene skal få reelle naturmøter med reelle konsekvenser av elevenes valg. I skjæringspunktet mellom risiko og kompetanse gjør elevene seg nye erfaringer som blir viktige i lignende situasjoner senere (Magnussen, 2012; Priest & Gass, 2005). At elevene får opplevelsen av at de er på en genuin tur hvor de må gjøre reelle vurderinger underveis gjør at de ser en mening med det de lærer. Det vil være gode forhold for fine turopplevelser, mye læring og god undervisning også i kjent nærmiljø. Men for denne type tur hvor elevene skulle lære om veivalg, skredproblematikk og sikker ferdsel vinterstid vil ukjent terreng og føre gi alle elevene nye

opplevelser og erfaringer knyttet til dette. Lærerne må være bevisste på hva målet er for turen og finne terreng som er egnet til det. Friluftslivet er så situert i naturen at forskjellige naturtyper, vær og føre gir forskjellig læring hos elevene. Når Linn skal lære elevene om sikre veivalg og skredvurderinger på topptur i vinterfjellet er det naturlig at de beveger seg i skredfarlig terreng for å få reelle vurderingssituasjoner.

Læreren har som nevnt ansvar for elevens sikkerhet og læring. På spørsmål om lærerne har opplevd situasjoner som har blitt farlige, eller opplevd at de har mistet kontroll på situasjoner slik at de har utviklet seg i en farlig retning, svarer lærerne at de prøver å være i forkant av slike situasjoner. Det gjelder for læreren å gripe inn i tide slik at det ikke utvikler seg om elevene ikke takler en situasjon, eller er i ferd med å gjøre valg som kan føre til farlige situasjoner. Lærerne beskriver hvordan de må gripe inn i tide og ta mer styring på elevgruppen for å unngå at situasjoner skal eskalere og true sikkerheten. Siden ingen har gått «vernerunde» i naturen, som Magnus sier det, må lærerne kontinuerlig gjøre disse vurderingene mens de samtidig skal gi eleven godt læringsutbytte.

TINA. Også kom vi opp over et sånn brepass, (...) det var ikke skikkelig dårlig vær, men det blåste tett og vinden og... litt utfordrende navigering. Så da tok vi over, Gunnar og jeg. Ikke at det var en kritisk situasjon, men vi tenkte at det beste for gruppen nå er at de slipper å stå her og vente og bli kalde, for at vi skal lære de to-tre som har ansvar her å finne veien på en trygg måte.

Tina beskriver en situasjon fra en tur hun og Gunnar hadde med en elevgruppe i vinterfjellet. Det var elevene som hadde ansvar for navigeringen, men når det begynte å blåse opp måtte hele gruppens behov komme først. Lærerne tok ansvar for navigasjonen for å forhindre at elevene skulle bli stående i ro og bli kalde når navigeringen ble mer krevende. For at elevene skal få oppleve at de er i en reell praksis i friluftslivet må de få oppleve at de møter på risikofylte situasjoner og miljøer. Men læreren må hele tiden kunne stramme inn og ta kontroll på begivenhetene når de ser at risikoen blir for stor for eleven å takle alene. Dette krever at læreren kjenner både situasjonen og elevens kompetanse godt nok til å vurdere om eleven kan mestre dette alene, om han trenger veiledning, eller om læreren skal ta over styringen helt (Faarlund, 1974; Priest & Gass, 2005). Lærernes metodevalg og rolle i beslutningsprosessen er situert i den konteksten de underviser i (Lave & Wenger, 1991). Ved

at situasjonene og konteksten endres, vil også læreren tilpasse sin metode for å ivareta elevenes sikkerhet og læring.

Det er kun gjennom egen erfaring at lærerne kan forutse slike situasjoner godt og gjøre tiltak før den utarter seg. Lærerens erfaring tilsier at her vil elevene bli usikre og stillestående og noen vil begynne å fryse. Lærerne gjenkjenner disse mønstrene på bakgrunn av egen erfaring og handler ut fra det (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Galloway, 2007). Lærerne tar mer kontroll over beslutningsprosessen ettersom situasjonens krav til kompetanse overgår det læreren mener eleven mestrer (Magnussen, 2012; Priest & Gass, 2005).

Problemløsende metode og instruksjon

Lærerrollen og undervisningens formål er situert i naturen og elevgruppen. Her vil jeg se på hvilke metoder lærerne benytter seg av i undervisningen. Læreren inntar en klassisk veilederrolle i friluftslivet hvor de setter elevens opplevelse i sentrum. Veilederen i friluftsliv er en demokratisk leder som fokuserer mye på induktiv læring og skjult læring gjennom praktisk rettede oppgaver (Faarlund, 1974; Tordsson, 2005).

Lærerne er opptatt av å tilrettelegge for gode naturopplevelser og fine turer for å bidra til at elevene skal fortsette med friluftsliv på fritiden og framover i tid. I tillegg poengterer lærerne at friluftsliv må undervises praktisk og i genuine læringssituasjoner ute i naturen. Eneste måten de kan lære friluftsliv på er å utøve og erfare friluftsliv.

GUNNAR. For min del så jobber jeg med selve undervisningen veldig sånn, hva skal jeg kalle det da, prøvemethoden synes jeg er kjekt. At folk skal få prøve å gjøre seg noen erfaringer også kan vi gå sammen etterpå og snakke om det.

Det Gunnar her kaller prøvemethoden kaller andre lærere problemløsende metode og dette er et eksempel på kjært barn har mange navn. Det lærerne legger til felles for denne type pedagogikk er en induktiv tilnærming som er elevstyrt med læreren som veileder. Løsningen er ikke gitt, men det er rom for eleven å erfare forskjellige løsninger på et problem eller en oppgave. I denne oppgaven bruker jeg begrepet problemløsende metode da det er det de fleste lærerne bruker. De er opptatt av å prøve å legge til rette for så mye induktiv og problemløsende metode som mulig. Deres rolle i denne metoden er å veilede ved å stille spørsmål som hjelper eleven å reflektere over de erfaringene han har gjort seg.

Denne formen for erfaringslæring står sentralt i friluftslivets pedagogikk (Haahr, 2005; Tordsson, 2005). På spørsmål om hvorfor de velger å legge opp til problemløsende metode illustrerer Tina det slik:

TINA. Ja, nei, jeg har troen på den måten å lære på da. Jeg trur jo at de lærer veldig mye av å erfare selv, også trur jeg de lærer veldig mye av å bli satt i sånne type situasjoner hvor de skal lære det de kan videre.

Tina har troen på at elevene lærer godt gjennom å erfare i den problemløsende metoden hva som fungerer i en gitt situasjon. Også ved at elevene får anvende sine kunnskaper og ferdigheter i nye situasjoner og utfordringer kan de lære hvordan nye de kan løses. Tina viser også til at elevene lærer seg imellom ved bruk av problemløsende metode. Elevene imiterer og kopierer når de ser andre som får til en oppgave, eller de samarbeider i en gruppe (praksisfellesskap) om oppgaven (Haahr, 2005; Lave & Wenger, 1991).

Også Per, Linn og Magnus ønsker å la elevene prøve og feile gjennom problemløsende metode. Elevene erfarer, gjerne ved å bruke regler og rutiner som de har lært seg på tidligere stadier, og forsøker å bruke de på den gitte konteksten. Marit sier hun gjerne skulle vært flinkere til å legge opp til problemløsende metode, men at hun ikke er tålmodig nok til å la elevene prøve og feile på den måten.

MARIT. (...) jeg overlater vel ikke så mye til dem, altså jeg tar ikke sjansen på at de skal prøve og feile.

INTERVJUER. Er det på grunn av at det er førsteåret, med ukjente elever?

MARIT. Ja, på den første turen så er det nok en del av det, men jeg er ikke så flink til det ellers heller. Jeg styrer vel litt mye kanskje. Kanskje i tredjeklasse tør jeg å slippe litt mer, men jeg er nok litt sånn at jeg vil sikre meg at det går bra. Og jeg vil sikre meg at det flyter på en måte.

Elevstyrt problemløsende metode ser ut til å være den metoden lærerne foretrekker å bruke, men som Marit påpeker kan det være mer krevende for læreren. En risikerer å ikke komme fram til den spesifikke ferdigheten en ønsker. Valg av metode styres av ønske om kontroll selv om hun vet at problemløsende metode er bra. For å bruke en slik metode må læreren være fleksibel nok til å tillate dette eller å ta styringen slik Marit gjør det i sitatet

over. En problemløsende metode kunne Marit tenkt seg å bruke om hun hadde mer tid og var bedre kjent med elevene. Elevgruppen som kontekst og tidsmessige rammer gjør at hun ikke gir de ansvar. Så lenge læreren ikke kjenner elevenes forutsetninger for å mestre den oppgaven de står ovenfor vil de gi eleven mindre ansvar. Når læreren kjenner kompetansen til eleven og ser at de kan takle situasjonen vil hun kunne gi de mer kontroll på beslutningsprosessen (Faarlund, 1974, Vikene, 2014). Den problemløsende metoden blir ofte kritisert for å være mer tidkrevende enn direkte instruksjon. Men hvis læreren ønsker å få eleven opp på et nivå der eleven kan anvende erfaringer og intuisjon i beslutningsprosessen er problemløsende metode i reelle situasjoner best egnet (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999; Thomas, 2007).

Friluftslivsundervisningen vil være nokså genuin bare ved å være i naturen, men det er som lærerne påpeker enda mer utbytte i undervisningen når elevene selv får oppleve at de styrer turen. Ved at de er ansvarlig for planlegging og gjennomføring i den grad det lar seg gjøre blir turen enda mer reell. Det er vesentlig i en situert tilnærming til læring at en ikke forsøker å lære bort emner abstrakt når det kan gjøres mer genuint og reelt. Gjennom å gi elevene ansvar får de erfare hvordan det er å ta beslutninger i friluftslivet og de gjør seg verdifulle erfaringer (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 1991). Dette med genuine og reelle læringssituasjoner er sentralt i situert læring og også i friluftslivets veiledertradisjon. Veilederen skal ta med seg gruppen ut i ekte naturmøter og gi de reelle erfaringer for å takle lignende situasjoner senere (Faarlund, 2006).

Som et eksempel på problemløsende metode viser Magnus case. Når situasjoner ikke kan gjennomføres på en forsvarlig måte i reelle, situerte situasjoner så kan case brukes for å simulere den ekte situasjonen. Magnus beskriver et eksempel fra en tur hvor han har lagt inn førstehjelp som læringsmoment og ønsker å gjøre det så reelt som mulig.

MAGNUS. Da har jeg tatt ut typiske skader som jeg mener er høyaktuelle til å lære fra, å lære hvordan de skal behandle. Og har laget fire scenarioer som de i hver enkelt får hjelp til å løse, og så får vise til resten av gjengen hvordan de har for eksempel tenkte å løse det, og tenkt å frakte personene vekk.

Førstehjelp kan naturligvis ikke gjennomføres som en genuin øvelse i skolen, men å simulere en skade og la elevene løse en case er det nærmeste lærerne kan komme. Lærerne kan også

her instruere noen kontekstfrie regler for behandling, men når elevene får prøve å anvende disse på casen vil de gjøre seg erfaringer. Magnus påpeker videre viktigheten av veiledning underveis og etter casen for å få elevene til å reflektere over løsningen. Dreyfus og Dreyfus (1999) mener casestudier med rot i virkeligheten skaper studenter som i større grad klarer å komme bort fra regelbasert problemløsning og komme over i ekspertstadiet. I case er det ikke en riktig og en feil løsning som i teoretisk instruksjon og det viktigste når det kommer til førstehjelp er at man prøver å hjelpe. Case uten et gitt handlingsmønster gir rom for improvisasjon og intuitive handlinger. Altså viser brødrene Dreyfus (1986) til at case med rot i virkeligheten kan være en god erstatter for reelle lærings situasjoner.

Selv om lærerne ønsker å undervise i reelle situasjoner ute i naturen er det enkelte momenter som øves i forkant. Elevens kompetanse løftes opp fra et novisenivå slik at de kan få seg ytterligere erfaring i å bruke de i reelle situasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Som for eksempel bruk av stormkjøkken, kameratredning i kano og bruk av kart og kompass. Ved Skogsvingen VGS bruker de den første tiden av året til å instruere i bruk av utstyr som brenner og telt før de tar med elevene på tur.

TINA. Ofte så gjør vi det i starten på første året. Så har vi liksom basis. Går gjennom alt utstyret vi har og instruerer, bare viser hvordan man fyrer brenner, setter opp et telt og fyrer opp bål, så etter det så prøver vi å legge ansvaret over på elevene.

Tina viser til er instruksjon en enklere metode å bruke når læreren ønsker å formidle en korrekt løsning framfor å la elevene erfare mange forskjellige varianter. Faren med instruksjon er at det kan bli veldig repetitivt og lite motiverende for elevene (Thomas, 2007). Instruksjon brukes ofte av veilederen for å få eleven fort opp på et kompetent nivå ved å lære eleven de handlingsreglene som er kontekstuavhengig. Som for eksempel hvordan man fyrer en brenner eller setter opp et telt. Dette vil være kontekstfrie egenskaper og ferdigheter som eleven så kan overføre til andre situasjoner uten komplikasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986, 1999). Faste regler og rutiner kan instrueres i mange deler av friluftslivet for å gi elevene kompetanse på et tidlig stadium. Men bare gjennom erfaring og praktisk utprøving av disse kan elevene mestre faget (Lave & Wenger, 1991). For eksempel er ikke fyring av stormkjøkken bundet av konteksten. Riktignok er det ikke like effektivt i alt av vær, men metodene for å fyre stormkjøkken er de samme. Derfor er lærerne opptatt av å gi

elevene mange erfaringer og opplevelser i naturen hvor de får testet ut den teorien (reglene og rutinene) de har lært.

Engasjementet til elevene er en annen faktor som påvirker lærernes metodevalg. Aktiv deltagelse er en vesentlig komponent i elevenes læring i et fagfelt og for at læreren kan gjennomføre problemløsende metode (Lave & Wenger 1991; Dreyfus & Dreyfus, 1986; 1999; Wenger, 1998). Hvis elevene er uengasjert og gir lite av seg selv inn i undervisningen så føler Per at han må innta en rolle som ligner mer instruktøren med direkte instruksjon enn veilederen med åpen dialog.

PER. (...) når klokken begynte å nærme seg to og vi etter hvert skulle ned igjen så synker motivasjonen litt da.

INTERVJUER. Hva gjør det med deg?

PER. Da blir jeg jo igjen den... blir fort litt kanskje, hva skal jeg si, blir kanskje feil å si, men strengere da. I måten å jobbe med da. Må liksom gi mer konkrete oppgaver til hver og enkelt da. At nå må dere gjøre det og dere gjøre det, og så nå kan dere ta å gjøre det det for eksempel da. Istedenfor at du kanskje når motivasjonen er bedra at du kan bare la dem jobbe fritt og sånt da.

Elevens motivasjon og kompetanse påvirker metodevalget til lærerne. Med umotiverte elever som ikke ønsker å delta i en felles praksis blir det vanskelig for læreren å holde på den problemløsende undervisningsmetoden. Lærerne går mer over i en instruerende rolle for å komme gjennom det undervisningsstoffet de har tenkt for den økten de er i. Dette gir ikke elevene like gode muligheter til å erfare, mestre og utforske egne grenser og kompetanse. For å få til en problemløsende metode i praksisfellesskap som kan heve elevens kompetanse må eleven ønske å være en aktiv deltager i læringsprosessen (Dreyfus og Dreyfus 1986; Lave & Wenger, 1991).

Lærerne presiserer at friluftsliv er et praktisk fag som må undervises i naturen. Elevene skal lære friluftslivsfaget, ikke ved å studere teorien, men ved å drive friluftsliv og tilegne seg erfaring innen faget. Gjennom deltagelse i praksisfellesskapet vil elevene gjøre seg erfaringer i konteksten de løser en oppgave. Disse oppgavene vil i friluftslivsundervisningen være kontekstbundet til naturtype, vær, føre, osv. Ved å prøve ut regler, rutiner og funksjonelle

løsninger fra en kontekst til en annen erfarer og lærer eleven. Det blir da lærerens oppgave å tilrettelegge for flere muligheter for elevene til å teste ferdighetene sine (Lave, 1999; Lave & Wegner, 1991). Kun gjennom å gi elevene erfaringer i mange forskjellige naturtyper, vær og føre kan elevene oppnå ekspertise i faget (Dreyfus & Dreyfus, 1986) og fullverdig medlemskap i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Elevene må erfare lignende situasjoner i forskjellige kontekster for å kunne bli mer kompetent og utvikle seg fra regelbaserte beslutninger.

4.1.3 Læreren og eleven i et praksisfellesskap

Siden friluftsliv alltid innehar en risiko i møtet med naturen (Faarlund, 2006) må læreren være den som kan takle disse situasjonene og ha overskudd til å veilede elever når det oppstår vanskelige situasjoner. Derfor er det vesentlig at lærerne mestrer et vidt spekter i friluftslivet og kan takle vanskelige situasjoner også med en gruppe på tur. I mesterlæren ligger det sentralt at mesteren i faget formidler sikkerhet og veiledning i vanskelige situasjoner for eleven (Nielsen & Kvale, 1999).

MARIT. Jeg trur [det er] den erfaringen jeg har som gjør at jeg er trygg. Og trur det er veldig skummelt å ha, hvis noen har dette faget... la oss si at jeg hadde sluttet med friluftsliv da for mange år siden selv og ikke praktisert det, så trur jeg situasjonene hadde vært en annen. Men at jeg er mye i fjellet på fritiden min gjør at jeg ivaretar den erfaringen min og den tryggheten jeg har i å være i fjellet.

Som Marit sier det så er egen kompetanse og trygghet innen friluftsliv sentralt for å kunne ta med elever i reelle læringssituasjoner i naturen. Spesielt når situasjonen kan gjøre elevene utrygge eller situasjoner som ellers er krevende for eleven. Samtidig er det viktig med empati og forståelse for at elevene kan oppleve en situasjon som utrygg selv om den erfarne læreren ikke gjør det. Hun beskriver det som et skummelt fag å undervise i for en lærer som føler seg ukvalifisert. Gjennom deres personlige friluftsliv har lærerne skaffet seg erfaringer med bruk av sine ferdigheter og kunnskaper i en rekke kontekster. Denne erfaringen gjør at de er tryggere på sine dømmekraft i krevende situasjoner. Veiledere med mye friluftslivserfaring tar intuitive beslutninger i vanskelige situasjoner fordi de har opplevd lignende situasjoner tidligere (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Galloway, 2007). Lærere med en

bred friluftslivsbakgrunn vil kanskje føle seg tryggere i å ha elever med på tur, som Marit sier det.

Hvis eleven skal lære faget så må han få se håndverket. I mesterlæretradisjonen erfarer eleven gjennom å drive en praksis sammen med mesteren. Mesteren viser studenten den praksis som skal gjøres og veileder studenten gjennom de forskjellige prosessene (Nielsen & Kvale, 1999; Lave & Wenger, 1991). At læreren som mester skaper trygghet gjennom sin kompetanse er viktig for elevens læring, og for deres videre friluftsliv (Vikene, 2014).

PER. Det er jo ofte, hva skal jeg si, du lærer jo av dine feil, litt sånn klassisk begrep. Så det å på en måte som veileder og da, eller inn i den turlederrollen så får jo de ofte sett veldig hvordan vi jobber, fordi de er ofte med oss på tur. Og de vil lære veldig mye av det, så det at de og opplever at vi ikke har full kontroll trur jeg kan være nyttig læring for dem da.

Per viser her at lærerne er åpne om sine beslutninger, og de legger til rette for en demokratisk lederstil hvor elevene får innsyn i beslutningsprosessen, eller medbestemmelse. Selv om læreren skal være en kilde til trygghet for elevene så mener flere av lærerne at elevene har godt av å se at også de kan gjøre feil. Dette minker avstanden mellom elevene og læreren som mester. Ved å involvere elevene i beslutningsprosessen skaper lærerne forståelse for hvorfor de gjør slik de gjør og elevene kan lære av situasjonen. I motsatt tilfelle hvor læreren bestemmer for gruppen og styrer i en instruerende stil, lærer ikke elevene hvorfor situasjonen ble løst på den måten. I den demokratiske lederstilen deler læreren av sin kunnskap og kompetanse med eleven (Priest & Gass, 2005).

Hvilke rolle læreren innehar er, i likhet med metodevalget, dynamisk og situert. Lærerne legger vekt på å hele tiden være i dialog med elevene for å tilpasse oppgaven og lærerens involvering. De ønsker å involvere elevene i læringsprosessen så mye som mulig og gi de mulighet for å gi tilbakemeldinger underveis. I sosiokulturelt læringsperspektiver er kommunikasjon helt sentralt da læringen skjer i sosial interaksjon (Dysthe, 2001). Ved å hele tiden kommunisere meningen med faget sammen med elevene skaper de en felles forståelse av den praksis de skal gjøre. Kun ved å gjøre dette kan klassen danne et praksisfellesskap ved å enes om meningen med fellesskapet. Læreren må derfor kommunisere hva, hvordan og hvorfor noe skal skje i undervisningen og sørge for at det er

noe elevene er interessert og engasjert for å bedrive (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Læreren må være bevisst på å kommunisere et felles formål, repertoar og engasjement med elevene for å skape en klasse som ikke består av separerte klikker, men fungerer som et samlet praksisfellesskap. Kommunikasjon mellom elevene og læreren er vesentlig i denne prosessen. Gjennom den demokratiske lederstilen og dialogen med elevene ser lærerne ut til å klare dette i de klassene der de har mye friluftslivsundervisning, og der elevene har valgt friluftsliv enten som programfag eller linjefag.

Dynamikken til lærerne kan beskrives med Lave og Wengers (1991) deltagerbaner hvor læreren skifter fra en fullverdig deltagelse når situasjonene krever det. Altså når læreren finner behov for å styre gruppen og beslutningsprosessen mer. Når fellesskapet fungerer som det skal og tar gode beslutninger kan læreren trekke seg ut til en perifer rolle og observere elevene. Læreren inntar en perifer deltagerbane hvor han til tider står utenfor klassens praksisfellesskap. For at lærerne skal kunne gå ut i en slik rolle må elevene ha skapt seg et felles engasjement og mening med den praksisen de skal drive (Wenger, 1998). Lærerne ønsker i så stor grad det lar seg gjøre at elevene skal drive praksisen selv, samtidig som læreren kan gå inn og ta kontroll over fellesskapet om han har behov for det. For å kunne ha en slik rolle må læreren og eleven være enige om fellesskapets mål og mening. Læreren må på lik linje med elevene skape et felles foretak som bygger på gjensidig engasjement og et delt repertoar (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Læring i Praksisfellesskap

Om læreren klarer å etablere klassen som et praksisfellesskap vil elevene selv ønske å utvikle og lære det foretaket de driver (Lave & Wegner, 1991). I skolens friluftsliv lærer elevene det som blir formidlet, men også gjennom å imitere og reprodusere andre elever og læreren selv og dele sine erfaringer. Elevene lærer rett og slett ved å delta i praksisfellesskapets foretak. Flere av informantene tenker at det skjer mye skjult læring gjennom deltagelse i undervisningen, også mellom elevene. Per illustrerer det slik:

PER. At jeg spør dem mye hva kan vi gjøre her og hva kan vi gjøre her og da er det ofte at elevene sier at jeg vil gjøre sånn fordi jeg har erfaring med å gjøre slik, og da vil andre som ikke har den samme erfaringen kanskje snappe opp litt der da.

Her peker Per på imitasjon og kopiering av andre elever som en måte eleven tilegner seg nye ferdigheter. Per påpeker videre hvordan hans rolle som lærer har mye å si for hvordan denne erfaringsutvekslingen kan foregå. Læreren må være åpen for dialog og slippe eleven til for at de skal skape et miljø for å lære av hverandre. Om læreren skaper et slik miljø, et praksisfellesskap, så lærer elevene vel så mye av hverandre og konteksten som de gjør av læreren som veileder.

Elevgruppens sammensetning har mye å si for at elevene skal samarbeide og lære av hverandre. Heterogene grupper er ønskelig for å skape mulighet til erfaringsutveksling på tidlige stadier (Faarlund, 1974). Praksisfellesskapet lærer ved at individers og fellesskapets erfaringer er forskjellige og utfordres (Lave & Wenger, 1991).

MAGNUS. (...) det er alltid jeg som setter sammen de som sover i lag hvis det er snøhule eller telt eller lavvo eller hva det nå enn er. Der bruker jeg da å sette sammen grupper der en kan dra nytte av hverandre, der en har sterkere elever og gjerne elever som ikke har vært med på så mye.

For å sikre seg at gruppene blir heterogene setter alltid Magnus sammen gruppene når han skal på tur. Han fokuserer her på ferdighetene til eleven når han setter sammen gruppene. Men som Faarlund (1974) sier, så bidrar alle i en slik gruppe, enten sosialt, med kunnskap eller ferdigheter. Heterogene grupper sikter ikke bare til forskjell i elevens kompetanse, men også mål, bakgrunn, motivasjon og holdninger knyttet til faget.

Tina og Gunnar sier at de også bruker å styre inndelingen av grupper når de er på tur med elevene ved Skogsvingen VGS. Fordeling av kompetanse og blanding av jenter og gutter er det de vanligvis gjør for å unngå at elevene grupperer seg innad i klassen. Men både Tina og Gunnar mener at det noen ganger er fint for elevene å få velge selv hvem de vil være på gruppe med. Tina opplever at noen ganger kan faglig svake elever heve seg sammen vel så bra som om de hadde en eller to faglig sterke elever i gruppen. Samtidig er det fint for de faglig flinke elevene å slippe å være den som drar lasset for fellesskapet.

GUNNAR. Men det er klart, noen ganger så gjør vi jo det. For det er jo, det er klart det er jo kjekt å få lov til å ligge i telt med kompisene eller bestevenninnene en

gang i blant, men vi erfarer at selvstyrt grupper [gruppeinndeling] fungerer ofte ikke så bra som at hvis vi tenker oss litt om.

Gunnar fremhever her også at det noen ganger kan være fint å la elevene styre gruppene for å få fram motivasjon og det sosiale fellesskapet. Men han påpeker at dette er unntaket da han opplever at elevstyrt gruppeinndeling kan ha negative virkninger på klassemiljøet ved at noen elever havner utenfor gruppene som dannes. Det er ønskelig for lærerne å unngå at mindre grupperinger skapes innad i klassen. På den måten kan det skapes mer uro ved at gruppene skaper egne fellesskap. Det kan da skapes konflikter mellom klassen som et praksisfellesskap og de mindre gruppenes formål med praksisen. Derfor kan det være lurt av lærerne å styre inndelingen i grupper og teltlag for å holde hele klassen som et fellesskap med en felles målsetning og meningsforståelse (Faarlund, 1974; Lave & Wenger, 1991). Selv om motivasjonene til enkelte elever kan øke ved å la de være på gruppe med bestevennen vil det kunne forsterke klikker i klassen, og jobbe mot å få klassen til å oppføre seg som et samlet praksisfellesskap. Gjennom mangfoldet i gruppen kan alle finne sin plass i fellesskapet og bidra mot målsetningen.

En skoleklasse med rundt tjue elever er mye for en lærer å holde oversikt på, og selv om alle lærerne sier de er flere sammen på turer med så stor grupper får ikke alle elevene mulighet til å vise hva de kan. I en så stor gruppe er det vanskeligere å involvere alle elevene og å tilpasse utfordringene til den enkelte blir vanskelig for lærerne. Linn, som har hatt samme gruppen elever i programfag friluftsliv i to år, sier det gir flere muligheter med en mindre gruppe hvor hun har blitt bedre kjent med elevene og deres kompetanse. Ved at gruppen har vært sammen over tid i et praksisfellesskap har de lært seg et felles repertoar av språk, rutiner og mening som gjør at de fungerer mer effektivt i den praksisen de gjør (Wenger, 1998). Det er mulig å få elevene til å oppføre seg som et praksisfellesskap med felles formål og repertoar, men det krever tid og kommunikasjon rundt meningen med faget. Lærerne viser at det er enklere å få til i valgt programfag hvor elevene er motiverte og klassestørrelsen mindre.

Flere av lærerne viser til at de første turene har som mål å bli kjent med elevene, både i en sosial setting, men også for å kartlegge kompetanse. Elevene får mer og mer ansvar for turene ettersom de får avdekket sin kompetanse. Læringsen i mesterlæren får mer ansvar

for praksisen som bedrives ettersom han viser at han behersker praksisen de driver (Lave & Wenger, 1991).

LINN. Så det er litt sånn, det er litt alt etter hvor mye tid en har og hvor mye en lar en diskusjon styre da. Men jeg prøver å få de til å tenke mest mulig selvstendig og være mest mulig, ha ansvar da.

Linn beskriver hvordan hun bruker elevmedvirkningen for å gjøre undervisningen mer reell. Elevene får oppleve at de har et ekte ansvar for turen og at de må ta reelle valg med veiledning fra læreren. Ved å gi elevene ansvar for turen blir de mer skjerpet og følger mer med på kart og kompass også når de ikke har ansvaret. Linn påpeker at selv om elevene får oppleve å styre turen har hun en dynamisk veilederrolle i det hele. Hun griper inn i dialog med turlederen og gruppen om hun ser behov for det. Når hun griper inn påpeker hun at hun ikke tar over styringen direkte, men gir elevene input for at de skal kunne fatte en bedre beslutning i den situasjonen de er i. Dette forsøker hun å gjøre i en veiledende dialog med elevene så langt det lar seg gjøre.

Ansvar for egen læring er helt sentralt i sosiokulturelt læringsperspektiv. Og i Lave og Wegners (1991) situerte læring er genuin deltagelse i praksis nødvendig for å lære fellesskapets praksis. Som i friluftslivfaget på skolen vil si å være deltagende i planleggingsprosesser, gjennomføring og vurdering av turer og undervisningsopplegg. Kun gjennom å la elevene delta aktivt i friluftslivspraksisen kan lærerne veilede de til å bli mer kompetente innen feltet. Elevene må få bruke, teste og erfare sine ferdigheter og kunnskaper mot de reelle situasjonene det gir når de selv får ansvar for deres læring (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave og Wegner, 1991).

I læreplanen for programfag friluftsliv skal elevene oppnå kompetanse innen veiledning som en del av det andre året med programfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Men elevene gis ikke bare ansvar i veilederrollen. Når elever har kompetanse eller kunnskap innen et felt som skal formidles får de være øvingsbilde eller instruere de andre elevene i gruppen i dette. Gunnar illustrerer det slik:

GUNNAR. Og hvis jeg ser at det fungerer så er jo de, jeg trur jo det er veldig lærerikt jeg. At da skal i alle fall ikke jeg bryte inn. Å bruke kompetanse i elevgruppen det er

kjempebra og veldig positivt. skaper mestringsfølelse og i og med at vi er innom så mange forskjellige tema så er det alltid noen som, da er det flere som er på banen da.

Når elevene inntar en slik instruktør, eller veilederrolle mestrer på oppgaver de ellers ville funnet trivielle. Slik Gunnar sier det gir det å instruere andre medelever noe ekstra til disse elevene. Læreren er da med i læringsprosessen som en ekstra veileder som understreker, supplerer og hjelper i elevens instruksjon. Elevene som instruerer har behov for støtten læreren kan bringe til lærings situasjonen. Å åpne opp for at eleven kan være med i en instruerende rolle når de har kompetanse bidrar til å minske avstanden mellom læreren og eleven. Læreren blir sett på som en del av gruppen i større grad, enn om han står framme ved en tavle og foreleser. Som Gunnar sier det så kan også dette med å åpne opp for elevmedvirkning og elevinstruksjon være situert. Om det er en elev som har erfaring og kompetanse kan læreren be han dele med resten av gruppen hvis han ikke allerede gjør det. Så selv om elevene imiterer hverandre når de ser at noen har mer erfaring kan også de gjøre det eksplisitt for at alle elevene skal lære det de kan.

4.1.4 Oppsummering

Lærerne ønsker å gi elevene opplevelser og erfaringer i møtet med naturen som motiverer til å drive friluftsliv videre på egenhånd. Lærerne er mestere i faget og elevene læres opp til å kunne praktisere friluftsliv på egne premisser uten læreren. Også når lærerne beskriver de ferdigheter elevene skal tilegne seg gjennom faget fokuserer de på at det er nødvendige ferdigheter for å kunne drive friluftsliv på en trygg og bærekraftig måte på egenhånd. Så lærernes formål er at elevene skal bli glade og motiverte i friluftslivet og gjøre det til sin egen praksis. Opplevelsene i friluftslivet kommer gjennom genuine naturmøter. Både gode, utfordrende og litt risikofylte opplevelser gir læring for eleven. Lærerne ønsker å tilrettelegge for reelle situasjoner situert i naturen for at elevene skal oppleve friluftslivet på kroppen. De legger til rette for å lære friluftslivet gjennom å drive et variert og utfordrende friluftsliv. Elevene lærer i følge lærerne best når de får gjort seg egne erfaringer i situert praksis i naturen som kontekst. Lærerne forsøker å få elevene til å reflektere over valg som blir gjort og de opplevelsene de gjør seg på turene for at eleven skal frembringe erfaring av opplevelsen.

Metodene lærerne bruker har fokus på eleven og gir mulighet for å erfare forskjellige løsninger. Lærerne ønsker å legge opp til problemløsende metode hvor de fokuserer på mål og intensjon med oppgaven framfor en gitt løsning. Lærerne benytter mest problemløsende metode i de klassene der elevene danner et praksisfellesskap og læreren kjenner deres forutsetning. På programfag friluftsliv og friluftslivslinje går dette fint, men i større idrettsklasser, hvor friluftsliv ikke er et valgt fag fra elevens side, blir det vanskelig å skape en felles mening med faget og engasjementet blant elevene er variert. Lærerne legger da opp til mer instruksjon og turllederrolle for å gjennomføre turene, mens i programfag fokuserer de mer på læringen underveis. Metodevalget til lærerne er situert i både elevgruppens engasjement mot deres felles foretak og situasjonene alvor slik også Faarlund (1974) viser det. I tillegg bruker også lærerne instruksjon for å lære elevene enkelte kontekstfrie ferdigheter. Enkelte basisferdigheter som å navigere med kart og kompass, fyre opp stormkjøkken og slå opp et telt instruerer lærerne elevene i før de drar på tur. Dette gjør lærerne for å kunne heve elevene til et høyere nivå, slik at de er i stand til å løse problemløsende situasjoner læreren legger til rette for senere. I tråd med Dreyfus og Dreyfus (1986) hvor instruksjon kan hjelpe elevene gjennom de første stegene og gi de erfaring som leder til en mer intuisjonsbasert beslutningsprosess.

Lærerne ønsker å innta en veiledersrolle i tråd med Faarlunds (1974) beskrivelse av veilederen i friluftsliv. Lærerne ønsker å gi elevene medbestemmelse og etter som de tilegner seg kompetanse, mer og mer ansvar for turene og undervisningen. Veilederen betegnes med en demokratisk lederstil hvor han er en del av gruppen på tur, men alltid har det overordnede ansvaret for undervisningen, sikkerhet, framdrift, sosialt samhold og så videre. Lærerne poengterer at veilederen er en dynamisk rolle hvor de går inn og ut av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) ettersom situasjonene krever at han tar mer eller mindre ansvar i beslutningsprosessen. Lærerens rolle i fellesskapet er situert.

For å få til et praksisfellesskap i elevgruppen viser lærerne til kommunikasjon og elevmedbestemmelse som viktige komponenter. Når elevene enes om et felles mål og mening med den praksisen de gjør så kan de bidra til fellesskapets praksis (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I mindre klasser med elever som selv har valgt friluftsliv viser lærerne dette er enklere enn i større klasser med varierende engasjement. Eleven må selv ha et

genuint ønske om å delta i fellesskapet og her kommer lærernes fokus på det gode naturmøtet inn. Ved å fokusere på gode opplevelser og fine turer gir det motivasjon for eleven å delta i klassens praksisfellesskap. Ved å motivere elevene til å delta i praksisen opplever lærerne at de lærer gjennom erfaring i møtet med andre elever, læreren og situasjonen (Lave, 1999; Lave & Wenger, 1991). Motivasjon til å delta og bidra i friluftslivet er også sentralt i ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999). Dyktighet og ekspertise kan kun oppnås ved å ha et genuint ønske om å utvikle seg og lære. Derfor fokuserer lærerne på opplevelse og mestring framfor prestasjon og karakterer.

Veilederrollen og fokus på de problemløsende metodene kommer som et svar på friluftslivets egenart og særegne karakter i skolesammenheng. Friluftslivets situerte karakter i naturen gjør at lærerne må drive undervisningen i faget på naturens premisser og være åpne for endringer og nye utfordringer gjennom en tur. Naturen som klasserom gir lærerne mange utfordringer, men med en såpass dynamisk rolle som de ser ut til å ha i veilederen og den problemløsende metoden takler de disse endringene.

4.2 Sosialisering til en veilederkultur

Over har jeg beskrevet hvordan læreren ønsker å være en veileder for elevene og gi de gode opplevelser i friluftslivet gjennom problemløsende metode og elevsentrert undervisning. Lærerne begrunner sine metodevalg i at friluftslivet er situert i naturen og med den elevgruppen lærerne har med seg på tur. Her vil jeg forsøke å forklare bakenforliggende faktorer for måten lærerne driver friluftslivsoplæringen. Forklaringer som bygger på en sosialiseringssprosess som lærerne deltar i hele tiden. Jeg vil forsøke å forklare hvordan lærerne blir sosialisert inn i en undervisningskultur som styrer deres pedagogiske valg. Fra et figurativt syn vil jeg forsøke å beskrive de figurasjonene som har sterkest påvirkning på lærernes måte å legge opp undervisningen. Jeg vil presentere dette gjennom tre dimensjoner; de personlige, lokale og nasjonale figurasjonene.

4.2.1 Personlig figurasjon påvirker praksis

Mens lærernes metodevalg er situert begrunnet, bygger de også på en dypereliggende ideologi om hva som skal læres i friluftsliv og hvordan dette best gjøres. Disse ideologiene begrunnes i tidligere og nåværende erfaringer. Dermed kan de nettverkene lærerne har vært

en del av tidligere ses på som å ha like stor potensial påvirkning på hvordan lærerne underviser som de nettverkene de for tiden har tilknytning til (Green, 2002).

LINN. (...) jeg har nå hatt en egeninteresse og er oppvokst med enkelt tradisjonelt friluftsliv med mye på tur til alle årstider. Også begynte jeg i speideren ganske tidlig og var engasjert der til jeg begynte på videregående. Så var det vel en periode der det ikke ble så mye friluftsliv, det var mange andre interesser som tok mer plass. (...) Så når jeg begynte å studere og flyttet til studieplassen da tok jeg mer opp igjen mer og mer friluftslivinteressen min og enda mer på tur

Flere av lærerne har som Linn opplevde en liten tilbakegang i friluftslivsinteressen i tenårene, men fant tilbake til naturen senere. I oppveksten har lærerne hatt noen i familien eller i organisert friluftsliv som har betydd mye for dem og gitt de glede av friluftslivet. Disse erfaringene har stor påvirkning på hvordan lærerne tenker og praktiserer friluftsliv som lærer (Green, 2002, 2008; Lawson, 1983a, b). De erfaringene lærerne gjør seg i friluftsliv i oppveksten får en dyp tilknytning til deres personlige struktur, eller habitus. Lærerne reproducerer denne måten å drive friluftsliv på fordi de føler seg komfortabel med de tradisjonelle verdiene i faget, og deres ideologier om friluftsliv har sitt utspring i deres habitus og tidligere erfaring (Green, 2002). Gjennom praksis gjør lærerne seg nye erfaringer som påvirker deres praksis akkurat som nye erfaringer påvirker elevenes praksis. Ideologiene til lærerne er ikke fastsatte når de kommer i arbeid, men hele tiden i utvikling gjennom nye erfaringer og gjensidige avhengighetsforhold til nye figurasjoner (Green, 2002).

Ved begge skolene er friluftslivs- og idrettslinjene startet av lærere med friluftslivsbakgrunn. Marit, som var med å starte idrettslinjen ved Bekkedalen VGS, forteller at de i starten ikke hadde mange forbilder i kollegiet. De brukte sine egne erfaringer for å skape disse. Hun forteller at hun trur det er enklere å komme som ny lærer ved skolen nå som en del rammer og rutiner er satt. Per er fersk i læreryrket og beskriver møtet sitt med skolen som mye å sette seg inn i og mye ukjent.

PER. Så er det fort gjort at du, hva skal jeg si, henger deg på da og følger litt med på hvordan de jobber. Men jeg hadde jo reagert om det hadde vært ting som hadde vært helt feil (...). Prøvd å komme med innspill. Der har vi jo ganske fritt sånn sett at vi har liksom en åpen dialog oss i mellom hvordan vi ønsker å gjøre ting.

At lærere med friluftslivsbakgrunn har startet linjen ved Skogsvingen VGS kan si noe om hvorfor nye lærere som Per så enkelt kan ta til seg de rutiner og plattformer som råder i skolene. Selv om han peker på at han tilpasser seg den rådende undervisningskulturen ved å imitere og henge seg på andre læreres måter å undervise i, så sier han samtidig at han ikke vil gå mot sine overbevisninger – sitt habitus. Så lenge det etablerte undervisningsregimet ikke er i konflikt med lærerens ideologier kan han føye seg etter det og la seg bli en del av det etablerte (Green 2002; Lawson, 1983a). Lærerne viser til at de i stor grad er enige om hvordan undervisningen skal foregå i faget. Per som har vært på skolen i kortest tid sier han er stort sett enig i de andre lærernes og skolens pedagogiske plattform i faget. Også det at lærerne på skolene jobber tett sammen og ofte er sammen på turer gjør at de får diskutert og samkjørt undervisningen og formålet med faget som Linn forklarer det:

LINN. Vi er ganske samkjørte, nå er det ikke så mange lærere som er inne i friluftsliv heller kanskje. Tidligere, når jeg begynte å jobbe her så var det alle som hadde alt. Og da var det veldig enkle, og da ble det veldig personavhengig hvordan det ble gjennomført og hva en gjennomførte. Nå føler jeg vi er ganske samkjørte og tenker likt da. Og ofte så er vi flere lærer med, og da får du en god diskusjon underveis og, ja. Det er også veldig bra med å jobbe mer i team.

Linn sier at før var alle lærerne ved idrettslinjen med på friluftslivsundervisningen og den ble da veldig personavhengig. Nå jobber de ved begge skolene i team hvor enkelte lærere har ansvar for friluftslivsundervisningen og Linn viser til at dette har gjort undervisningen mer samkjørt på tvers av klasser. Lærere med lik habitus og like verdier i undervisningen samarbeider og styrker deres ideologier sammen. Når lærerne får jobbe sammen med andre lærere som har lik habitus blir også den profesjonelle sosialiseringen lik den de allerede er påvirket av. Green (2002) viser at lærere med sportslig habitus fokuserer mye på prestasjon og sport i kroppsøvningsundervisning. En kan tenke at lærere med idrettshabitus vil legge andre verdier i faget enn lærere med friluftslivshabitus.

På bakgrunn av lærernes like svar på formål med, metodevalg i og begrunnelser for metodevalgene i friluftslivsundervisningen kan man se at lærerne er en del av en felles forståelse av faget. Lærerne gjør seg svært like tanker om faget og undervisningen selv om de er fordelt på ulike skoler, kjønn og alder. Lærerne er sosialisert inn i en friluftslivskultur

som bygger på veilederen som legger til rette for læring i gode naturopplevelser og situerte læringssituasjoner. Når Per med under et halvt års lærererfaring tenker så likt om formålet og metodevalg som Marit med 34 år i læreryrket peker det på en felles ideologi utenfor skolen. I tillegg har ikke Per den samme bakgrunnen innen friluftsliv som de andre lærerne gjennom oppveksten. Han har i stor grad skaffet seg friluftslivserfaring gjennom høyere utdanning. Dermed kan det virke som om veilederkulturen blir sosialisert inn i alle ledd. Både i oppveksten (acculturation), utdanningen (professional), og i læreryrket (occupational) sosialiseres lærerne inn i en ideologi om veilederen i friluftsliv.

4.2.2 Lokal figurasjoner påvirker praksis

Jeg foreslo til alle lærerne at friluftslivet ikke passet godt inn i skolens rammer og verdier ut fra det skolastiske paradigmet. Alle lærerne var umiddelbart uenige i at det passet dårlig inn. De påpekte at friluftsliv ga mye til elevene som de ikke fikk i andre fag, og at det hadde en helt naturlig plass i skolen. Flere av lærerne ønsket mer friluftsliv i skolen, også som tverrfaglig undervisning. Likevel begynte de å vise til at det er et utfordrende fag å få gjennomført på en god måte i skolen. Her vil jeg forsøke å beskrive hvordan lærerne beskriver mulighetene og begrensningene som ligger i skolens rammer for friluftslivsundervisningen, og hvordan disse lokale figurasjonene påvirker deres pedagogikk.

Lærerne beskriver i hovedsak tid og klassestørrelse som elementer ved friluftslivet i skolen som påvirker deres pedagogikk. Når klokken er tre så er dagen ferdig og elevene vil hjem.

PER. Også er det og litt det tidspresset hvis du er på tur og du har litt press på deg sånn sett da innenfor tid og rammer. (...) Da er det fort gjort at en prøver å få litt effektivitet i det da og da må ting kanskje skje litt fort, og du har ikke tid til den åpne dialogen som du kanskje ønsker der og da.

Å skape en dialog og gi ansvar for elevene krever tid og tålmodighet fra lærerens side. For å få gjennomført undervisningen med tanke på det innholdet lærerne har planlagt å formidle så må læreren noen ganger bruke mer instruerende metoder enn de ønsker. Per viser til at han ikke rekker å invitere eleven med i beslutningsprosessen eller å ha en dialog med elevene om det han formidler fordi han må rekke gjennom et innhold før klokken nærmer seg tre og eleven skal hjem. Det samme problemet får lærerne når det gjelder størrelsen på klassen de har med. I store klasser får ikke lærerne tid til å bli kjent med elevenes

kompetanse og gitt de utfordringer som er tilpasset disse. Undervisningen i store klasser blir ofte mer lærerstyrt enn i mindre klasser som lærerne har over tid. Den tradisjonelle mesterlæren i friluftsliv bygger på et nært forhold mellom veileder og elev (Faarlund, 1974). Men i skolens store klasser må lærerne tilpasse noe og de fokuserer mer på å gjennomføre innholdet enn å gi eleven medbestemmelse når klassestørrelsene går opp.

Å legge til rette for et praksisfellesskap og læring gjennom problemløsende metode krever at læreren blir kjent med elevenes forutsetninger for å kunne gi de medansvar i reelle læringssituasjoner (Faarlund, 1974; Priest & Gass, 2005). Med kortere tidsramme blir dette vanskelig for lærerne, spesielt i større klasser. Som vist over i kapittel 4.1.3 klarer lærerne dette fint i programfag og linjefag friluftsliv, men i aktivitetslære hvor friluftslivet er en mye mindre del av faget, og klassene større, er det mer utfordrende. Disse utfordringene gjør at lærerne må tilpasse undervisningen sin litt og i enkelte tilfeller blir mer lærerstyrt enn de ønsker. I det store opplever ikke lærerne en konflikt mellom deres personlige ideologier i friluftslivet og de ideologier som ligger i gjennomføringen av faget slik Green (2002) finner hos idrettslærere. De lokale figurasjonene legger få begrensninger for at læreren skal kunne gjennomføre friluftslivsundervisningen slik de ønsker der. Dette kan nok til dels skyldes at lærere med friluftslivsbakgrunn har vært med å starte linjene med god støtte fra ledelsen ved skolene.

4.2.3 Nasjonale figurasjoner påvirker praksis

Her vil jeg presentere hvordan læreplanen påvirker lærerens undervisning da det var den eneste nasjonale figurasjonene som lærerne viste til med påvirkning. Andre nasjonale figurasjoner som myndigheter og interesseorganisasjoner ser ut til å ha veldig liten styrke til å påvirke lærerens pedagogikk.

For å formidle turglede og motivasjon for å drive friluftsliv videre fremmer lærerne gode opplevelser. Måloppnåelse mot kompetansemålene må lærerne tenke på gjennom hele planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av undervisningen sier Marit. Og hun synes læreplanen blir for mekanisk og fokuserer for mye på måloppnåelse.

MARIT. Friluftslivet spiller jo på litt følelser i oss og, der er jo kjemisk rensert for det i læreplanen, så det må du på en måte ta inn som et middel til å nå målet. Det var en stor utfordring.

Marit ønsker seg en læreplan som gir større rom for opplevelser og følelser, noe hun sier læreplanen i dag mangler. Hun savner en læreplan som vier enda større plass til opplevelser og tar for seg den skjulte læringen som er gjennom å delta i et praktisk fag som friluftsliv. På den andre siden er det ikke mange kompetansemål i læreplanen som faktisk ikke kan oppnås ved å fokusere på de gode naturopplevelsene. Læreplanmålene er formulert veldig vage og gir rom for mye lokal tilpassing. Så selv om lærerne ser ut til å savne mer fokus på opplevelser og egenverdien av friluftslivet, så er det mulig å rettferdiggjøre de i læreplanen. Kanskje er ikke målenes formulering problemet, men i det hele tatt målene og vurdering av måloppnåelse det Marit reagerer på. Marit mener friluftslivet i skolen fokuserer for mye på nytteverdien av faget framfor friluftslivets egenverdi. Linn beskriver hvordan vurdering og kompetansemålene påvirker elevgruppen:

LINN. Opplevde det med en gruppe at det ble litt sånn dette med å ta ansvar og være engasjert gikk litt i hodet på noen så de ble dominerende, for de ville vise seg, de ville ha en god karakter i faget, sant. Så måtte tenke, nei det er ikke sånn, det er ikke det som er viktig, sant.

Linn er enig med Marit at læreplanen og fokus på kompetansemål kan skape et karakterjag som er uheldig for formålet med faget. At elever skal fokusere på prestasjon og muligheten til å vise fram sin kompetanse er ikke det lærerne ønsker seg med faget. Elevens skal vurderes mot kompetansemålene, men læreren ønsker å undervise ut fra gode opplevelser og gi de motivasjon til videre friluftslivsaktivitet. Linn er redd et fokus på kompetanse og måloppnåelse vil skape prestasjonsorienterte elever som er mest opptatt av å måle seg med andre.

Lærerne blir veldig fokusert på måloppnåelse og kompetansemål når de tenker på læreplanen og friluftsliv. De begynner å tenke på vurdering og hvilke konsekvenser dette må gi for innholdet og metodene deres. Men formål i læreplanen bygger på friluftslivets egenverdier; opplevelser, glede, mestring og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Nielsen og Kvale (1999) viser hvordan vurdering i mesterlære ikke lar seg gjennomføre i vanlige, teoretiske, skolefag, men i friluftsliv kan det kanskje være mulig. Vurdering i mesterlære bygger på at eleven gjennomfører fagets praksis og blir vurdert av mestere i faget på produktet som kommer ut av arbeidet. I friluftsliv vil dette være å planlegge,

gjennomføre og evaluere en tur, og bli vurdert i dette. Lærerne føler vurdering i denne formen er vanskelig med all den implisitte læringen som i friluftslivet. Derfor legger de til rette for mer eksplisitte vurderingssituasjoner slik at de får et grunnlag til å sette karakterer.

4.2.4 Oppsummering

Alle lærerne ser på friluftsliv som en stor del av livet sitt og for de fleste har det vært en del av oppveksten. Lærerne har friluftslivet, og dets holdninger og verdier, som en del av sin habitus. De har gjort friluftslivets verdier til sine egne gjennom deltagelse i et praksisfellesskap. Lærerne ser altså ut til å ta med seg sitt habitus og den forståelsen av hva og hvordan friluftsliv skal læres videre inn i skolens friluftsliv. Veilederrollen og problemløsende metode er en sentral del av dette friluftslivet. Siden det er lærere med friluftslivsbakgrunn som har startet linjene ved begge skolene opplever ikke lærerne en konflikt mellom sitt eget og skolens friluftsliv. Lærerne er sosialisert inn i en friluftslivskultur som har visse krav ut fra sin egenart som blir svart med en type friluftslivsveileder med fokus på eleven og induktiv læring. Denne veilederstilen blir så tilpasset skolens rammer med noen mindre kompromisser (Leirhaug, 2000). Lærerne begrunner sine valg ut fra friluftslivets premisser, ikke skolens. De kommer fra friluftslivet og tilpasser sine ideologier til å passe inn i skolen. De er en del av friluftslivskulturen og den kulturen har en sterkere påvirkning enn skolens lokale og nasjonale rammer. Lærerne er først og fremst mestere i friluftslivet for så å ha blitt institusjonalisert i skolen.

De lokale figurasjonene påvirker i noen tilfeller lærernes metodevalg til å bli mer instruerende. Eksempler på de lokale figurasjoner som gjør dette er skolens tidsrammer og klassens størrelse. Større grupper og mindre tid til undervisningen gjør at lærerne ikke blir kjent med elevens kompetanse innen feltet. Dette gjør det vanskelig for lærerne å bygge et praksisfellesskap hvor elevene får ansvar for turene.

Av de nasjonale figurasjonene er det læreplanen lærerne trekker fram som en påvirkning på deres pedagogikk. Læreplanens kompetansemål gjør at lærere og elever blir mer opptatt av måloppnåelse enn noen av lærerne ønsker. De frykter et prestasjonsorientert klassemiljø som ikke samsvarer med det formålet lærerne har med faget. Mens både den nasjonale og lokale dimensjonen påvirker lærernes pedagogikk er det de personlige figurasjonene som styrer mest av lærernes pedagogiske praksis.

Diskursen rundt friluftslivet holder seg likt uavhengig av utbytting av lærere (Backman, 2011). Dette ligner veldig på praksisfellesskap som holder på sin praksis uavhengig av utbytte av medlemmer (Lave & Wenger 1991; Wenger, 1998). Når en mening med et fellesskap er satt utvikler det seg sakte. Nye medlemmer tilpasser seg i større grad fellesskapet, enn hva fellesskapet tilpasser seg individet. Lærere som har en egen interesse for faget og de formidler sitt habitus til eleven gjennom undervisningen. Lærerne reproducerer veilederen og overføringer denne kulturen til elevene igjen. Kanskje er mesterlæren og reproduksjonen av denne nettopp det som gjør at det norske friluftslivet er en så stor del av den Norske identitet og kultur.

4.3 Kjønn, skole og erfaring

Kapittel 4.3 kunne vært en del av 4.2, men jeg har valgt å trekke det ut i et eget kapittel for å se om disse forskjellene hos informantene påvirker deres pedagogikk og om de gjør forskjellig valg på bakgrunn av deres kjønn, skole eller erfaring. Disse kunne vært beskrevet over i personlige og lokale dimensjoner, men siden dette er de utvalgskriteriene som skiller informantene i studien presenteres det i korte trekk her. De er fordelt likt på skoler, kjønn og har stor spredning i erfaring. Selv om det ikke er en stor del av oppgaven vil jeg her gjøre meg noen betraktninger om hvordan disse dimensjonene påvirker deres valg av metode i undervisningen.

Kjønn

Jeg hadde en tanke om at kvinner var mindre risikovillige i en veilederrolle enn mannlige veiledere. Og at denne ville påvirke deres metodevalg i friluftslivet til å beholde mer av kontrollen i beslutningsprosessene. Det viser seg at alle tre kvinnelige lærerne i denne studien er på lik linje med mennene villig til å la elevene styre mye av beslutningsprosessen, og legger til rette for elevmedvirkning i undervisningen. Jeg vil ikke kalle de risikovillige, men de ser på lik linje med mennene nytten av å gjøre naturmøtet reelt.

Jeg kan ikke se noen forskjell på menn og kvinner blant de lærerne som er med i denne studien. Deres erfaring og ferdigheter med å ferdes i naturen gjør at lærerne gjør nokså like pedagogiske valg i friluftslivsundervisningen. Forskjellene mellom lærerne kan ikke attribueres til deres kjønn, men som individuelle forskjeller basert på deres habitus og sosialisering til en ideologi som kan variere litt mellom lærerne.

Skole

Et av formålene med å hente lærere fra to forskjellige skoler var å kunne sammenligne på tvers av skolene for å se i hvilke grad lærerne ble sosialisert inn i en undervisningskultur ved skolen. Skolenes ledelse og prioritering av faget er også noe jeg ønsket å se om det varierte og påvirket lærerne forskjellig ved de to skolene.

I denne studien var friluftslivsundervisningen ved begge skolene i stor grad bygget opp av friluftslivsinteresserte lærere. Deres habitus har vært styrende for hvordan undervisningen er organisert ved begge skolene. Undervisningskulturene ved begge skolene bygger på en diskurs om friluftsliv som er koblet til mye egenerfaring og egeninteresse blant lærerne som underviser i faget. Kanskje hadde det vært større forskjeller ved andre skoler hvor dette ikke var tilfelle. Men i denne studien, mellom disse skolene, finner jeg ingen forskjeller i hvordan lærerne tenker om undervisningen og formålet med faget.

PER. Vi står ganske fritt til å gjøre vårt eget opplegg egentlig. Men vi har jo en, skal jeg si, vi tenker veldig likt da vi som er der.

Lærernes ideologier i faget ser ut til å stemme veldig godt overens med de verdiene skolene forsøker å formidle gjennom faget og lærerne har derfor ingen problem med å innlemme seg i denne undervisningskulturen. I likhet med den sosialiseringprosessen Lawson (1983a) og Lave og Wenger (1991) viser, skjer det ikke noen endring i skolens formål så lenge lærerne som sosialiseres inn i kollegiet har like verdier med det etablerte. Per viser til at han har stor individuell frihet i hvordan han legger opp undervisningen, men at hans ideologier ligner veldig på de andre lærerne ved Skogsvingen VGS. Også ved Bekkedalen VGS viser lærerne til at deres ideologier passer fint overens med skolens og kollegiets ideologier.

Mens de gjør noen forskjeller i undervisningen, fokuserer på forskjellige elementer og uttrykker seg annerledes mellom skolene, så vil jeg si at lærerne ved begge skolene har en lik forståelse av hva som er formålet med faget og hvordan de best kan formidle dette til elevene.

Erfaring

Lærerne i denne studien er fordelt fra under et års erfaring til over tre tiår med undervisningserfaring i friluftsliv. Med dette spennet ønsket jeg å si noe om erfaringens

påvirkning på lærernes begrunnelser av metodevalgene deres. Galloway (2007) viser at erfarne friluftslivsveiledere tar beslutninger i større grad basert på intuisjon enn uerfarne veiledere, i tråd med ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986).

Det er noen forskjeller på hvordan Marit og Per tenker om skolearbeid, men dette kan skyldes mer den lokale og nasjonale dimensjonen i sosialiseringen de har gjennomgått. Marit kom til en skole hvor det ikke var satt retningslinjer, mens Per startet ved en linje hvor det var satt ned rutiner og en praksis som han ble en del av. Disse rammene for sosialiseringen ser ut til å påvirke mer enn endret praksis som følge av erfaring.

Marit gir uttrykk for at hennes erfaring har gjort henne trygg i naturen med ansvar for elever. Hun handler på bakgrunn av sin erfaring og ikke eksplisitte regler. Lærerne må være fleksible og undervisningsmetodene blir først og fremst situerte. Ikke noe som kan beskrives som regelbasert. Å tenke gjennom hvilke metoder de skal benytte når naturen eller situasjonen endrer karakter gir for mange variabler. Lærere som skal undervise i friluftsliv i skolen må ha en viss erfaring gjennom eget friluftsliv for å kunne ta disse beslutningene fort nok og spre selvsikkerhet til resten av gruppen. Dette gjelder spesielt på vinterfjellet, hvor de fleste lærerne trekker fram eksempler når de blir spurt om risiko og vekslende forhold. Alle lærerne har mye egenerfaring innen friluftslivet som gjør at de ser ut til å ta beslutninger basert på deres erfaringer, i alle fall i kjent naturmiljø. Lærerne viser ikke til regler eller rutiner for deres beslutninger i naturen, men til situasjonens krav. Dette leder meg til å se de som dyktige eller eksperter i Dreyfus & Dreyfus (1986) ferdighetsmodell. Tur etter evne står sterkt i friluftslivet (Faarlund, 1974) og det viser seg at lærerne ikke tar med elever på turer hvor de ikke føler de har tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre turen godt. Lærerne må velge turer hvor de selv føler de har evne til å gjennomføre turen samtidig som de skal ha ansvar for elevenes læring og sikkerhet.

4.3.1 Oppsummering

Lærerne i denne studien er fordelt på to skoler med forskjellige rammer og kulturer for undervisningen ved skolene. De er også fordelt likt på kjønn og med veldig variert undervisningserfaring i skolen. Likevel har de veldig like tanker om friluftslivsundervisningen i skolen. Lærerne beskriver undervisningshverdagen sin veldig likt på tvers av erfaring, kjønn og skole. De uttrykker deler ulikt, men i det store er formålet med og metodene de bruker i

friluftslivet likt. Forskjellene mellom lærerne ser ut til å være basert på individuelle holdninger og verdier, og kan ikke tilskrives en av disse forskjellene alene.

5 Konklusjon

Opgavens problemstilling var hvilke metodevalg lærere med friluftslivsbakgrunn benytter seg av og begrunnelsene deres for å benytte disse. I tillegg ønsket jeg å forklare disse valgene ved hjelp av sosialiseringsteori.

Metodevalgene til lærerne bygger på veilederen i friluftsliv med fokus på å la gruppen i stor grad få medansvar for læringsprosessene. I tråd med situert læringsteori (Lave & Wenger, 1991) forsøker lærerne å få elevene til å bidra i en felles meningsutvikling i et praksisfellesskap. Gjennom reelle læringssituasjoner lærer elevene friluftsliv som praksis med læreren som veileder (mester). Klassen fungerer som et praksisfellesskap der læreren har tid til å få engasjert elevene i et felles foretak ved å kommunisere meningen med friluftslivet. Læreren inntar en veilederrolle hvor metode og lærerens rolle er situert i elevgruppen, naturen og innholdet i undervisningen. Læreren tar mer eller mindre ansvar for beslutningsprosessen avhengig av disse elementene. Når de lærer elevene kontekstfrie basisferdigheter tar de i bruk en instruerende rolle for å få elevene opp på et mer kompetent nivå. Deretter kan elevene fort dra ut i reelle situasjoner og skaffe seg mer erfaring.

Lærerne underviser ut fra sine erfaringer og ideologier (habitus) om friluftsliv. Friluftslivet som en figurasjon ser ut til å ha sterkere påvirkning på lærerens metodevalg enn skolens rammer, læreplan og kollegaer. Elevene blir gjennom undervisningen sosialisert til en del av den friluftslivskulturen lærerne tilhører, og underviser ut ifra. Lærerne reproducerer sin habitus i elevene gjennom å sosialisere de til en måte å tenke om friluftslivet (Backman, 2011). I mesterlæren ligger det også at lærlingen reproducerer mesterens «stil» (Dreyfus & Dreyfus, 1986) og praksis (Lave & Wenger, 1991).

Avsluttende kommentarer

Studien viser lignende funn som tidligere studier, hvor læreres personlige figurasjoner er den største påvirkning på deres ideologier om undervisningen (Backman, 2011; Green, 2002; Lawson, 1983a, b; Moen 2011). Lærernes prioriteringer i friluftslivsfaget kommer av deres egen erfaring med friluftsliv som aktivitet.

Friluftslivsfaget inneholder mer risiko enn andre skolefag. Derfor vil jeg påstå at lærere som skal undervise i friluftslivsfaget bør ha egne erfaringer i det naturmiljøet hvor de ferdes med en skoleklasse. Tur etter evne står som et sterkt prinsipp i friluftslivet, og det må også gjelde

læreren som veileder elevene. Læreren må legge opp friluftslivsundervisning som er innenfor hans evne som veileder med ansvar for sikkerhet og undervisning. For at lærere skal få denne erfaringen bør det starte med et godt friluftsliv bundet i dets egenart og egenverdi. Elevene må, som lærerne i denne studien ønsker, bli motivert til å drive et eget friluftsliv slik at de som senere blir lærere viderebringer disse verdiene til neste generasjon. Friluftslivet reproducerer seg selv ved å ha dyktige, engasjerte lærere som underviser i faget. Derfor mener jeg at friluftsliv bør være en større del av kroppsøvingslærer utdanningen, slik at alle lærere får et minimum av erfaring og kompetanse i faget.

Videre forskning på lærere med forskjellige habitus kunne vært ønskelig for å kunne si noe mer om betydningen av lærerens bakgrunn og ideologier i skolens friluftslivsundervisningen.

Referanseliste

- Backman, E. (2011). What Controls the teaching in Friluftsliv? Analysing a Pedagogic Discourse within Swedish Physical Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), ss. 51-65.
- Breivik, G. (2007). Skillful Coping in Everyday Life and in Sport: A Critical Examination of the Views of Heidegger and Dreyfus. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), ss. 116-134.
- Dahle, B. (2007). Min bestefars pedagogikk - en spire til anerkjennende pedagogiske arbeidsmetoder i friluftsliv. I A. M. Sookermany, & J. W. Eriksen (Red.), *Veglederen. Et festskriv til Nils Faarlund* (ss. 207-216). Oslo: Aschehoug.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computing*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (ss. 52-69). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv : hva - hvorfor - hvordan*. Kampendium nr 32. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Faarlund, N. (2006). En beretning om læring. Annen del. *Dansk friluftsliv*(68), 10-15.
- Fangen, K. (1997). *Fra erfaringsnær til kritisk*. Oslo: Universitetet i Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2002). *Argumentasjon, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Oslo: Pax forlag.
- Galloway, S. (2007). Experience and Medical Decision-Making in Outdoor Leaders. *Journal of Experimental Education*, 30(2), 99-116.

- Green, K. (2002). Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7(1), ss. 65-83.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage Publications.
- Haahr, J. (2005). Friluftslivet og den levende kulturformidling. I S. Andkjær (Red.), *Friluftsliv under forandring : en antologi om fremtidens friluftsliv* (ss. 117-133). Slagelse: Bævnebanke.
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor Leaders' Emotional Intelligence and Transformational Leadership. *Journal of Experimantal Education*, 28(3), ss. 222-242.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jespersen, E. (2007). Situert fomling og famling for å lære. I A. M. Sookermany, & J. W. Eriksen (Red.), *Veglederen: Et festskriv til Nils Faarlund* (ss. 184-193). Oslo: Aschehoug.
- Krogh, T. (2004). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lave, J. (1999). Læring, mersterlære og sosial praksis. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (ss. 37-51). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education (Part 1). *Journal og Teaching in Physical Education*, 2(3), ss. 3-16.
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: Entry into Schools, Teachers' Role Orientations, and Longevity in Teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3-15.

- Leirhaug, P. E. (2000). Friluftsliv i den tiårige grunnskolen. I A. Bischoff (Red.), *Friluftsliv: i spennet mellom veiledning og undervisning* (s. Høgskulen i Telemark). Bø.
- Magnussen, L. I. (2012). *Læring i friluftsliv : om padlefelleskap i havgapet*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or Stirring"?: A Case-study of Physical Educatrion Teacher Education in Norway*. Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskule, Oslo.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: læring som sosial praksis* (ss. 17-33). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Odden, A. (2000). Friluftsliv, natur- og kulturveiledning - en pedagogisk utfordring. I A. Bichoff (Red.), *Uteskole - naturligVis : rapport fra seminar og inspirasjonskurs om barn, læring, natur og friluftsliv* (ss. 67-72). Bø: Høgskolen i Telemark, Institutt for idretts- og friluftslivsfag.
- Palmer, J. (2001). *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present*. London: Routledge.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming* (2. utg.). Champaign: Human Kinetics.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (ss. 167-181). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ronglan, L. T. (2013). Idrettsforskerens engasjement: Om hvordan man arbeider seg "inn og ut av feltet". I L. F. Thing, & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- St. Meld. nr 39. (2000-2001). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Miljøverndepartementet.
- Thagaard, t. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thomas, G. (2007). Skill instruction in outdoor leadership: A comparison of a direct instruction model and a discovery-learning model. *Australian Journal of Outdoor Education*, 11(2), ss. 10-18.
- Tordsson, B. (2000). Noe om erfaingspedagogikkens vilkår i dag. I A. Bischoff (Red.), *Uteskole - naturligvis : rapport fra seminar og inspirasjonskurs om barn, læring, natur og friluftsliv* (ss. 56-66). Bø: Høgskolen i Telemark, Institutt for idretts- og friluftslivsfag.
- 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*. Oslo: Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.
- Tordsson, B. (2005). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. Bø i Telemark.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i aktivitetslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 17. april, 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i friluftsliv - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 23. mai, 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/>
- Vikene, O. L. (2014). Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. *Acta Didactica Norge*, 8(1), ss. 1-17.
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolaske paradimet og mesterlære. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (ss. 182-193). Oslo: As Notam Gyldendal.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Wrench, A., & Garrett, R. (2012). Identity works: Stories told in learning to teach physical education. *Sport, Education and Society*, 17(1), ss. 1-19.

Yakhlef, A. (2010). The three facets of knowledge: A critique of the practice-based learning theory. *Research Policy*, 39(1), ss. 39-46.

Ydegaard, T. (2005). Fremtidens vejlederbegreb. I S. Andkjær (Red.), *Friluftsliv under forandring : en antologi om fremtidens friluftsliv* (ss. 134-146). Slagelse: Bavnebanke.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Odd Lennart Vikene
Institutt for idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Pb 133
6856 SOGNDAL

Vår dato: 28.08.2013

Vår ref:35140 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35140	<i>Lærerens tilrettelegging for læring i friluftsliv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Odd Lennart Vikene</i>
<i>Student</i>	<i>Tom Lund</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

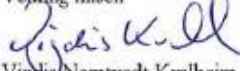
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marianne Bøe

Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tom Lund, Leitevegen 31 b, 6856 SOGNDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svan@svt.ntnu.no
TRONMØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.ntnu.no

Vedlegg 2



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lærerens tilrettelegging for læring i friluftsliv”

Bakgrunn og formål

Studien er en masteroppgave ved Høgskulen i Sogn og Fjordane som skal undersøke hvordan lærere som underviser i friluftsliv på videregående skole legger til rette for læring. Informantene er valgt ut fra videregående skoler med geografisk nærhet til Høgskulen i Sogn og Fjordane, og må ha undervist i friluftsliv. Informantene må undervise i friluftsliv som fag eller emne skoleåret 2013/14.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer intervju knyttet til friluftslivspedagogikk og friluftslivets plass i skolen. Tidspunkt for intervju tilpasses informantenes timeplan og gjennomføres høsten 2013 fra uke 43.

Hva skjer med opplysningene som samles inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun masterstudent og veileder vil ha tilgang på data som samles inn. Opplysninger som benyttes i rapport anonymiseres og innsamlede lydfiler slettes/makuleres innen prosjektets slutt, 31. mai 2014. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS med prosjektnr. 35140.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn til dette. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet/makulert.

Jeg håper du ser verdien av å forstå hvordan lærere tilrettelegger for læring i friluftslivundervisningen og i så måte stiller deg positivt til å delta i studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent
Tom Lund

eller

Veileder
Odd Lennart Vikene

90859645
toml@stud.hisf.no

Høgskulelektor, Høgskulen i Sogn og Fjordane
57676188
odd.lennart.vikene@hisf.no

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Temaguide

Samtykke og informasjon om intervjuet

Del 1 - Bakgrunn

- Hvem er du?
 - *Navn, alder, sivil status*
 - *Stilling; varighet og hvor ofte i friluftsliv?*
 - *Formell utdanning og pedagogisk bakgrunn*
- Bakgrunn innen friluftsliv
 - *Hjemmet, skolen, fritiden*
- Ditt friluftsliv
 - *Friluftsliv for deg*
 - *Aktiviteter*
 - *Tanker om friluftsliv (hva, hvordan, hvorfor)*
 - *Medlemskap i organisasjoner og klubber?*
 - *Endret seg over tid?*
- Forbilder og rollemodeller
- Hvorfor friluftsliv?
 - *Nytte vs. egenverdi*
- Friluftslivet i skolen din
 - *LK06, skoleledelse, kollegiet, rammer*
 - *Har du eller har du hatt en mentor eller veileder i kollegiet mens du har jobbet som lærer?*
 - *Felles pedagogisk plattform?*
 - *Hvordan tenker skolen vs. deg om friluftsliv? Eksempler*
 - *Foreldre*

Del 2 – Metodevalg

- Kan du fortelle litt om friluftslivsundervisningen din i det siste?
 - *Hva var læringsmålene på denne turen?*
 - *Hvilke oppgaver gir du til elevene for å nå målene?*
 - *Kan du beskrive deg som lærer og klasseleder i undervisningen?*
- Læring i friluftslivsfaget
 - *Hvis du skal lære elevene noe nytt i faget, hvordan ville du gjort det? Eksempler.*
- Kan du fortelle litt om din rolle i friluftslivsundervisningen?
 - *Klasseledelse og lederstil*
- Mestring og tilpasset opplæring

- Risiko og miste kontroll
- Har du alltid gjort det på denne måten? Har det endret seg over tid?
 - *Hvorfor det?*

Del 3 – Begrunnelse for metodevalg

- Kontekst for læring
 - *Eks. risiko, miljø, vær, årstid, aktivitet*
 - *Påvirker det hvordan du framstår i situasjonene?*
- Metodevalg ut fra kontekst
- Elevens motivasjon og deltagelse
 - *Hvordan ser du på motstand og feiling i læringen*
- Læring av andre elever
- Læreplan og nasjonale styringer
- Kan du beskrive hvordan du vurderer elevene i faget?
 - *Påvirker det din pedagogikk?*

Kommentarer eller tilføyelser til intervjuet