

BACHELOROPPGAVE

Undervisning med og uten læreplan - en kvalitativ studie om friluftsliv i ulike skolestrukturer

Et deskriptivt blikk på friluftslivsundervisning på folkehøyskole og
friluftsliv programfag på videregående.

av

203, Lotte Malterud Grøndahl
205, Kjerstine Mæhle Skjøtskift

Bachelor i friluftsliv
ID3 – 322
Desember 2015



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven
"Undervisning med og uten læreplan - en kvalitativ studie om friluftsliv i ulike skolestrukturer
" 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.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

205, Kjerstine Mæhle Skjøtskift

JA NEI

203, Lotte Malterud Grøndahl

JA NEI

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å se på forskjellene i friluftslivsundervisningen på folkehøyskole og videregående, og hvordan rammene rundt undervisningen påvirker friluftslivet. For å forske på dette har vi ved hjelp av tre friluftslivsveileders ord og erfaringer sett på hvordan de jobber med og uten læreplan i friluftslivsundervisningen, og hvilke utfordringer de møter knyttet til dette.

Av teori har vi tatt for oss litteratur som omhandler læreplanen i videregående skole og folkehøyskolens undervisningsverdier, samt litteratur om friluftslivspedagogikk av Faarlund, Tordsson og Horgen. Dette presenteres tidlig i oppgaven, slik at en allerede her kan få forståelse for temaet og sammenligne de to skoleverkene. Av teoretiske avhandlinger har vi sett på litteratur om friluftsliv i rammene av skolestrukturer, og pedagogiske undervisningsmetoder i friluftsliv.

Vi har brukt en kvalitativ forskningsmetode i form av dybdeintervju med tre friluftslivsveiledere. Kriteriene for informantene var at de har jobbet med friluftsliv i både videregående skole og folkehøyskole. Slik fikk vi et innblikk i forskjellene i arbeidet rundt friluftslivsundervisningen og hvilke utfordringer det er med veiledning i friluftsliv i rammene av skolestrukturer.

Vi har i en analysedel diskutert informantenes sitater opp mot vår teoridel og sett på sammenhengene mellom dette. Analysekapittelet består av tre deler som omhandler det vi ser på som viktige momenter i friluftslivsundervisningen. I konklusjonen ser vi på hovedfunnene som vi vil si er de strukturelle forskjellene og hvordan vurdering i faget påvirker undervisningen og elevenes motivasjon. Andre viktige funn var hvorfor veilederens holdninger og verdier står sentralt, samt hvorfor friluftslivet er en viktig del av skolen. Vi konkluderer med at det er utfordringer knyttet til å tilpasse friluftsliv til et fag på videregående med alle rammene rundt læreplan og ressurser, men at det av ulike grunner er viktig å gi friluftslivet en plass i skolen.

Nøkkelord: friluftsliv, pedagogikk, folkehøyskole, videregående skole, veiledning

Forord

Som de to friluftslivsentusiastene vi er, møttes vi på friluftslivsstudiet i Sogndal høsten 2013. Etter et friår som for Kjerstine bestod av skikjøring i alpene, og for Lotte et "praksisår" som stipendiat på folkehøyskole, var vi igjen klare til et siste studieår høsten 2015. Etter "friåret" var vi klare for å utnytte kunnskapen vi hadde opparbeidet oss, sette erfaringene i perspektiv og finne en levelig problemstilling til bacheloroppgaven.

Som "de to nye" jentene i klassen ble det fort avgjort at vi måtte ty til vårt gamle vennskap og skrive denne oppgaven sammen. Som fremtidige friluftslivsveiledere ble det klart at vi måtte pugge gode teorier i form av avhandlingene til de kjente friluftslivsveilederne Nils Faarlund, Bjørn Tordsson og André Horgen, og dette med stor interesse. Vi har dermed opparbeidet oss god kompetanse på friluftsliv i skolen gjennom tankene og meningene til disse pionérene innenfor faget, sammen med våre informanternes meningsfulle sitater.

Så vi vil si tusen takk til våre informanter som ga oss mange gode sitat og meninger, som har gjort dette arbeidet svært interessant og gjennomførbart. Vi vil også takke vår veileder Vegard Albert Vereide for gode ideer, tips og veiledning, samt venner, samboere og familie som har støttet oss under hele prosessen.

God lesing

Kjerstine og Lotte

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD	2
1.0 INNLEDNING	4
1.1 BAKGRUNN	4
1.2 PROBLEMSTILLING	4
2.0 TEORETISK BAKGRUNN	5
2.1 FOLKEHØYSKOLEUNDERVISNING.....	5
2.2 FRILUFTSLIV I FOLKEHØYSKOLEN.....	5
2.3 LÆREPLAN OG KOMPETANSEMÅL I FRILUFTSLIV PROGRAMFAG	6
2.4 HISTORISK BLIKK PÅ PEDAGOGISERINGEN AV FRILUFTSLIVET	7
2.5 AKADEMISERING OG PEDAGOGISERING AV FRILUFTSLIVET I SKOLESTRUKTURER	7
2.6 NATURMØTETS PEDAGOGIKK.....	9
2.7 VEILEDEREN OG GRUPPEN	9
2.8 SITUASJONSBESTEMT LÆRING.....	11
2.9 MOTIVASJON.....	12
2.10 UNDERVISNINGSMETODER.....	12
3.0 METODE	13
3.1 METODEVALG.....	13
3.2 INTERVJU OG INTERVJUGUIDE.....	13
3.3 PROSEDYRE	14
3.4 VALIDITET OG RELABILITET	15
3.5 INFORMANTENE.....	16
4.0 ANALYSE OG DISKUSJON	17
4.1 STRUKTURFORSKJELLER I FRILUFTSLIVSUNDERVISNING MED OG UTEN LÆREPLAN	17
4.2 Kampen om tiden – hvordan kompetansen påvirkes av omfanget.....	18
4.3 En felles forståelse – lærerens arbeid med kompetansemålene	19
4.4 Mest mulig virkelighetsnært – situasjonsbestemt læring	20
4.2 Kampen om tiden – hvordan kompetansen påvirkes av omfanget.....	18
4.3 En felles forståelse – lærerens arbeid med kompetansemålene	19
4.4 Mest mulig virkelighetsnært – situasjonsbestemt læring	20
5.0 ELEVER, KARAKTERER OG MOTIVASJON	22
5.1 “Du setter karakterer på hvor fort de får fyre opp bål eller?”	22
5.2 Bare i en fantasiverden – gruppestørrelse.....	23
6.0 VERDIER OG MILJØPERSPEKTIV	24
6.1 Mine kjepphester – det tradisjonelle friluftslivets plass i skolen	24
6.2 Helsefremmende deluxe – helseverdien av friluftaktiviteter.....	25
6.3 Sirkus uten like – på tur over tid	26
7.0 KONKLUSJON	27
8.0 REFERANSELISTE	29
9.0 VEDLEGG	31
9.1 KOMPETANSEMÅLENE I FRILUFTSLIV FOR 1. & 2. KLASSE PROGRAMFAG	31
9.2 INTERVJUGUIDE	32
9.3 KVITTERING.....	34

1.0 Innledning

I følge Tordsson (2012) har friluftsliv blitt et virkemiddel innen samfunnsapparatet, og man kan finne friluftsliv i så godt som alle skoleslag og med tanke på forebyggende helsevern. Norge er nok det landet i Norden der friluftsliv står sterkest i sammenheng med kultur og dagliglivet, og friluftslivet kan ses på som en identitetsskaper (Tordsson, 2012; Sæther, 2003). Dette kan en tydelig se i samfunnet ved at friluftsliv er innlemmet i læreplanen og det faktum at vi har så mange folkehøgskoler med tilbud om friluftslivslinjer. Med tanke på vår utdanning og interesse, ønsker vi å se på hvorfor friluftslivet er blitt en stor del av skolen og hvordan friluftslivet påvirkes i de ulike skolestrukturer.

1.1 Bakgrunn

Vi har lenge hatt en felles interesse for friluftsliv, og har nå studert snart et treårig bachelorstudium for å bli friluftslivsveiledere. I løpet av disse årene har vi vært innom de forskjellige skolestrukturene. På det grunnlag av dette har vi valgt tema for bacheloroppgaven. Friluftslivet er en stor del av vår hverdag, og vi som fremtidige friluftslivsveiledere føler at vi har mye å lære ved å forske på et felt vi ønsker større innsikt i.

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven vil vi se på hvilke utfordringer en friluftslivsveileder møter på i friluftslivsfaget i skolen, og hvilke forskjeller vi kan finne i videregående og folkehøgskole med tanke på at de underviser med og uten læreplan. Vi vil også ta for oss hvordan dette påvirker elevenes friluftslivopplevelse og kompetanse etter endt skolegang. Vi har valgt å intervju tre friluftslivsveiledere som jobber enten i videregående skole på programfag friluftsliv, eller med friluftslivsfag på folkehøgskole. Deres fellestrekk er at de har jobbet i de to forskjellige skoleverkene.

For å finne svaret på vår problemstilling har vi valgt å ta for oss underproblemstillinger som vi mener skal hjelpe oss med å svare på hovedproblemstillingen på en redelig måte:

Hvilke forskjeller er tydelige i undervisning i friluftslivsfag med og uten læreplan?

- I. Hva er de største strukturelle forskjellene i undervisningen og hvordan påvirker dette friluftslivet?
- II. Hva er de største utfordringene med vurdering og karaktersetting, og hvordan påvirker dette elevenes motivasjon?
- III. Hvordan ønsker friluftslivsveilederne å påvirke elevenes holdninger i samsvar med friluftslivets verdier og dannelse?

2.0 Teoretisk bakgrunn

I vår teoridel vil vi først ta for oss generelt om folkehøyskole og friluftslivets plass i folkehøyskolen. Deretter vil vi presentere læreplanen og kompetansemålene i friluftsliv programfag på videregående. Videre i teoridelen har vi valgt å bruke artikler om pedagogikk og friluftslivets vei mot å bli en del av skoleverket. Vi har i stor grad brukt Nils Faarlund, Bjørn Tordsson og André Horgen sine avhandlinger om friluftslivspedagogikk.

2.1 Folkehøyskoleundervisning

Det finnes 78 norske folkehøgskoler som ligger spredd helt fra Alta i nord til Arendal i sør, med ulik størrelse fra 40 til over 200 elever (folkehogskolene.no). En kan velge fritt innenfor mange ulike typer fag, bla. friluftsliv og idrett. Folkehøgskolene ble startet som en motvekt til de rene puggeskolene og er eksamen- og pensumfri, og dermed vil det være en større frihet innenfor rammene i skolen for å jobbe mer praktisk (ibid). Undervisningen baseres på skolens grunnleggende verdier og en får et annet fokus på læring enn i den tradisjonelle skolen (ibid). Ideen om en slik skole stammer fra den danske presten og filosofen N.F.S Grundtvik. I følge folkehøyskoleloven er formålet til folkehøgskolene å drive allmenndanning og folkeopplysning, og de skal basere sine verdier på dette (Kunnskapsdepartementet, 2003). Folkehøyskolene har fokus på å være inkluderende og åpen og skal være noe som passer for alle, og handler om samhold og det gode liv (folkehogskolene.no). Fokuset på læring i folkehøgskolen kan være som Lofoten folkehøyskole har som mål: *“Det handler om kunnskap og ferdighet, og om gode opplevelser”* (folkehogskole.no).

2.2 Friluftsliv i folkehøyskolen

I følge Michaelsen og Håkenrud (2002) er friluftsliv blant de største fagområdene i folkehøyskolen. I sin artikkel om friluftsliv og sikkerhet (2002) skriver de at ungdommer sosialiseres til friluftsliv på en annen måte enn før, da dagens ungdom er mer aktivitetsorientert. De tror ikke at det friluftslivet dagens ungdom interesserer seg for handler om å føye seg til det tradisjonelle friluftslivet med sine innbilte evigvarende verdier, og at et ”enkelt liv i naturen” får mindre plass. Michaelsen og Håkenrud (2002) gir dem navnet ”Dra-på”- generasjonen, der det ungdommen ønsker er selvrealisering med opplevelser og skileik. Dette kan ses i sammenheng med St.meld. nr.39 (2000-2001) om friluftsliv, der det blir lagt vekt på at friluftslivstradisjonene endrer seg i sammenheng med tendenser til at ungdommen driver nye aktivitetsformer (miljøverndepartementet, 2001). Friluftslivspolitikken i fremtiden bør ha som utgangspunkt at nye trender som kan rekruttere ungdommer til friluftslivet er positive (ibid). Det blir samtidig understreket at utviklingen skal bidra til et miljøvennlig friluftsliv (ibid).

En utfordring for folkehøyskolen er at dette kan gå på akkord med folkehøyskolens grunnleggende verdier, som verdien i det enkle livet i naturen, *og dette på naturens premisser* (Michalsen og Håkenrud, 2002). Et mål med et år på friluftslivslinje på en folkehøyskole bør være at elevene skal kunne opparbeide seg erfaringer og respekt bygget på en forståelse av naturen, slik at en kan fortsette med et selvstendig og miljøbevisst friluftsliv i etterkant (ibid). Mange av aktivitetene på en folkehøyskole kan innebære en viss risiko og det er den enkelte lærer som er ansvarlig for at undervisningen er innenfor skolens rammer (ibid).

2.3 Læreplan og kompetansemål i friluftsliv programfag

På videregående kan elever velge friluftsliv programfag både på VG1 og VG2

(Utdanningsdirektoratet, LK06, valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag, [udir.no], 2006). Faget har et omfang på 140 timer i løpet av skoleåret og har som formål å vise til hvordan friluftsliv er en del av den nasjonale kulturen, samt bidra til gode aktivitetsvaner og fremme helse og livskvalitet (ibid).

I følge Utdanningsdirektoratet (2006) skal elevene oppleve og mestre å være ute i ulike naturmiljø til forskjellige årstider, og slik få kjennskap til naturen. Bærekraftig utvikling, og videreutvikling av friluftsliv på en naturvennlig måte skal stå sentralt i undervisningen i friluftsliv. Dette skal gi et godt grunnlag for refleksjon om friluftslivsaktiviteter som utvikles i grenselandet mellom friluftsliv, reiseliv, idrett og motorisert ferdsel (ibid). Friluftslivsfaget skal bidra til å utvikle omsorg for medelever, samt gode samarbeidsevner og stimulere elevenes personlige utvikling ved å styrke evnen til å mestre nye utfordringer. Dette gir gode forutsetninger for positive opplevelser for klassen. Den opplevelsesbaserte læringen står sentralt i friluftslivsfaget, og det er naturopplevelsen som er kjernen (ibid).

Kompetansemålene består av grunnleggende ferdigheter der en skal kunne uttrykke seg både muntlig med tanke på diskusjoner og fremføringer, samt å øve seg på å instruere og veilede. De skal også uttrykke seg skriftlig i forhold til å skrive treningsplaner og kunne bruke kart og kompass til å beregne avstander og høydeforskjeller. Kompetansemålene for 1. og 2. klasse er like, og det er faglærer som setter sluttvurderingen, der bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven (LK06, 2006). Etter endt skoleår skal elevene for friluftsliv 1 og 2 bli vurdert og få karakter i faget og de kan også komme opp i muntlig eksamen (ibid).

2.4 Historisk blikk på pedagogiseringen av friluftslivet

I lys av samfunnsendringer i etterkrigstiden, med rehabilitering av skoleverket ble det i 1974 innlemmet friluftslivsaktiviteter i kroppsøvningsfaget i Mønsterplanen for grunnskolen (Jensen, 2003; Horgen, 2010). Dermed åpnet det seg muligheter for veiledning i friluftsliv og man fikk en utvikling fra friluftslivets spontanitet til det organiserte, mot et akademisert friluftsliv. Et privat initiativ fra Nils Faarlund i 1967, med opprettelsen av Norsk Alpincenter (senere Norsk Høgfjellsskole) bidro i stor grad for pedagogiseringen av friluftslivet. På Høgfjellskolen skulle friluftslivet foregå i den nære naturen og ferdighetene og opplæringen skulle tilpasses deltakernes forutsetninger (Horgen, 2010; Jensen, 2003). I sin avhandling fra 1974 påpeker Faarlund andre viktige grunntrekk i friluftslivsveiledningen. Friluftsliv skal skape naturforståelse hos elevene og være verdidannende, samt stille krav til aktuelle ferdigheter i de enkelte grener (Faarlund, 1974). Friluftslivets metodikk skal aktualisere verdier og romme opplevelser og refleksjon over friluftslivets egenart, slik at verdiene trer frem (ibid). Dagens friluftslivspedagogikk er basert på disse grunnprinsippene fra de første friluftslivsstudiene (Horgen, 2010).

2.5 Akademisering og pedagogisering av friluftslivet i skolestrukturer

Ved å underbygge verdibaserte holdninger med faglig og forskningsbasert undervisning, ser en i følge Tordsson (2007) tendenser til en akademisering av friluftslivet. Det akademiserte og pedagogiserte friluftslivet betraktes som et middel for å nå bestemte mål utenfor friluftslivets egenverdier (Tordsson, 2007; Jensen, 2003). Risikoen for at teoretiske ferdigheter som å sjonglere med begreper og gjengi informasjonsfragmenter blir de primære målene er til stede (Tordsson, 2007). I følge Dahle (2007) har institusjonaliseringen av friluftslivet (spesielt i Høgskolesystem) ført til at en vektlegger et studie *om* friluftsliv på bekostning av et studie *i* friluftsliv, og han kaller det en "misforstått akademisering".

Bjørn Tordsson skriver i sin avhandling fra 2012 at ansvaret skolen har tatt på seg for å føre friluftslivstradisjonene videre til nye generasjoner er stort. En utfordring med friluftslivet i skolen er at det ofte er kroppsøvlingslæreren som har ansvaret for friluftslivsundervisningen, og dermed kan friluftslivets verdier bli overstyrt av idrettens verdier (Tordsson, 2012). Slik kan friluftslivsfaget blir mer et aktivitetsfag som består av enkeltferdigheter. Han ser mer positivt på det å integrere friluftsliv som en arbeidsform i andre fag, der en kan bruke større pedagogisk kreativitet, i stedet for å gi elevene enda mer lærestoff. Faarlund (1974) påpeker også at friluftsliv kan brukes i ulike fag, da friluftslivspedagogikk er problemløsningsorientert som pedagogisk retning.

I følge Haahr (2005) er friluftsliv i skolen en arbeidsform der formålet bak aktiviteten er dypere enn det naturlige friluftslivet der egenverdien er i sentrum for opplevelsen. I det institusjonaliserte og pedagogiserte friluftslivet er det fokus på forskjellige mål som personlig utvikling, sosiale verdier eller å påvirke deltagernes holdninger til synet på naturen (ibid). Det dominerende kunnskapssynet på læring i skolen i dag, er systematisk, ensidig og begrenset, og dermed kan også forståelsen for verden bli begrenset (ibid). Det at skolens arbeidsform baseres på at en skal forstå en mengde gitt kunnskapsstoff, og ikke ens egne undringer og spørsmål, ligger til grunn for noe av kritikken mot den konvensjonelle undervisningen i den tradisjonelle skolen (Tordsson, 2012). Dahle (2007) mener at friluftsliv som fag bare er innklemt mellom andre fag, og undervisningen foregår altfor ofte i klasserom. De verdimesige premissene friluftslivet som fag drives av, er ikke friluftslivets egne premisser (ibid). Dette kan gjøre at læring i friluftsliv mister sitt særegne og spesielle som naturen skaper (ibid).

Friluftsliv som skolefag kan derfor være nyttig som en motsetning til denne "monokultur"-undervisningen, bygget på tekno-kulturens verdier, da friluftslivet er mangfoldig og rommer en annen kunnskapsteori med vekt på helhet og opplevelse før fakta (Faarlund, 1974; Haahr, 2005). Kjernen i friluftslivsundervisningen bør være opplevelsen, som engasjerer kropp, følelser og intellekt (Faarlund, 1974). Tordsson (2012) er også enig i at friluftsliv i skolen har en nytteverdi i form av at en vektlegger en helhetlig handling som engasjerer sanseliv, tankeliv og følelsesliv ved å håndtere problemer og utfordringer i mangfoldige situasjoner. Det er ikke bare pensum og ferdigheter som gjør at en lærer, men selve formen; altså hvordan man lærer er viktig: *"Det en lærer seg i og gjennom selve formene er ofte mer "dyptvirkende" enn enkeltferdigheter og enkeltkunnskaper"* (Tordsson, 2012, s. 12) Dermed kan friluftslivets læringsveier og dannelse virke motsatt av ensidigheten som alltid truer i utdannelsessystemer og dagligliv (ibid).

Med tanke på evaluering i friluftslivsutdanning, har i følge Faarlund (1974) eksamen i den forstand som går ut på å vurdere elevene ut i fra hvor godt en kan gjengi pensum, liten relevans i forhold til friluftsliv. Samtidig er det viktig med en evalueringsprosess i friluftslivet (ibid). Han mener at en "selvevaluering" i forhold til tur etter evne kan være aktuelt, samt en evaluering over en lengre periode, der man kan fastslå hvor eleven står i forhold til situasjonene naturen stiller en ovenfor (ibid).

2.6 Naturmøtets pedagogikk

Tordsson (2012) mener at vi kan skille mellom friluftsliv som en pedagogikk, og pedagogikk i friluftslivet. Utfordringene med å forene disse to aspektene kan være store når en skal tilpasse friluftslivet til undervisningen i skolen. Tanken om friluftsliv som pedagogikk handler om at en bør jobbe for å beholde verdiene og helheten i friluftslivet og ikke isolere fragmentene i helheten til friluftslivsteknikker, noe som kan påvirkes av de organisatoriske rammene og tidspresset i skolen (ibid). Pedagogikk i friluftsliv kan en si at er de arbeidsmåtene en bruker for å lære bort enkeltferdigheter i friluftslivet, som å kunne lese kart og kompass. Slike ferdigheter kreves naturlig nok i friluftslivspedagogikken, men veilederens oppgave er samtidig skape forutsetninger for at deltakerne skal få opplevelser og erfaringer.

Tordsson (2012) har tro på at møte med naturen inneholder gode pedagogiske muligheter der veilederen kan bruke naturen som pedagogikk. I friluftslivsveiledningen er det viktig å levendegjøre grunnleggende verdier, som natur- og menneskeverd (Jensen, 2003). Forutsetningen for natur- og menneskeverd er at veiledning i friluftsliv bør utvikle deltagerens kjennskap til natur ved å erfare den frie naturen direkte (ibid). Turene i friluftslivfaget bør ta for seg sammenhenger mellom natur og kultur og være i tilknytning til den nære naturen (ibid). Det er å foretrekke at friluftslivsundervisning foregår i natur der det ikke er tilrettelagt for friluftsliv med merkede stier og løyper, da det vil utfordre deltakerne på flere områder og de vil i større grad måtte utvikle egne evner. (Horgen, 2010; ref. Tordsson, 2006; Faarlund, 1974). Horgen (2010) mener også at den frie naturen uten menneskelige inngrep kan gi en bedre friluftslivsopplevelse.

For å forsvare friluftslivets plass i skolen og at en bruker tid på elevenes møte med naturen, kan en vise til Tordssons (2012) momenter om naturmøtet. Han mener at å være i naturen kan gi oss rike opplevelser, som livskvalitet og en opplevelse av å være noen, samt bidra til utviklingen av vår egen identitet. Naturmøtet kan også utfordre vår evne til å være kreativ og løsningsorientert og gi sosial utvikling ved å erfare situasjoner som krever at man jobber på lag med andre. Et viktig moment med vårt møte med naturen er at det kan gi et ønske om å ta vare på den, via opplevelsesbasert naturforståelse (Tordsson, 2012).

2.7 Veilederen og gruppen

I følge Tordsson (2012) opplever friluftslivsveiledere mye glede og mening i det arbeidet en gjør. En jobber så vel med mennesker som med naturen, og han sier at friluftslivet er redskapet, og verdien må vurderes ut i fra hva det gir de menneskene en møter. Derfor bør en som jobber med pedagogikk i friluftsliv være bevisst sin holdning til mennesker, like mye som til naturen (ibid). Veilederrollen er dynamisk og det er avhengig av situasjonen og gruppens forutsetninger hvor stor grad veilederen

skal ta styring (Tordsson, 2007). Som veileder bør en tenke over hvordan man kan gjøre en innsats som både gagnar elevene, og friluftslivet og dets verdier (ibid).

Veilederen bør ha et bevisst forhold til det som er naturlig og verdifullt for deltakerne (Jensen, 2003). Å legge opp turer kun på lærerens premisser, kan bli en snarvei mot et friluftsliv elevene ikke behersker, og vil ikke bli en tur etter gruppens evne (Michaelsen og Håkenrud, 1996). Måten en som veileder jobber på bør stille krav til deltakerne om at de hjelper hverandre og tar medansvar (Jensen, 2003). Turene bør være over en viss tid, og veiledningen så omfattende at deltakerne får nok tid til de aktuelle ferdighetene og til å utvikle god kjennskap til fri natur (ibid). Slik får deltagerne mulighet til å oppleve naturens rytme og helhet (ibid).

Når en har med seg en gruppe elever på tur, er det å foretrekke at gruppen er heterogen (Horgen, 2010). En mangfoldig sammensatt gruppe vil ha flere synspunkter og perspektiver å spille på (ibid). En skoleklasse, for eksempel på en folkehøyskole er et godt eksempel på at deltakerne har ulik erfaring, da en møter elever med ulik bakgrunn. I følge Mytting (2007) har veiledere en utfordring når det kommer til det sikkerhetsmessige når en møter en slik gruppe. Mange har ikke erfaring i de aktivitetene som inngår, og har vansker med å forstå og forholde seg til risiko (Mytting, 2007). Da blir utfordringen til veilederen i en slik kontekst å fokusere mindre på "technical skills", men desto mer på å hjelpe gruppen å bli fortrolige med naturen og omgivelsene, og å ta vare på seg selv og egen sikkerhet (ibid).

Friluftslivet gir en god anledning til å utvikle både sosiale og medmenneskelige kvaliteter, da en for eksempel i en skoleklasse er sammen på tur og jobber med utfordringer (Tordsson, 2012). Gruppestørrelsen er avgjørende for gruppas egenart, og deltakernes forhold til hverandre påvirkes i stor grad av dette (ibid). Grunnet økonomi og ressurser kan være fristende å jobbe med store grupper, men hensynet til kvaliteten av veiledningen veie tyngst, og en bør jobbe med en gruppestørrelse tilpasset årstid og form (Jensen, 2003). Han mener at for å ivareta sikkerheten og tryggheten til deltakerne bør gruppen i friluftsliv ikke være større en syv deltakere. Problemet er at gruppestørrelsen som regel blir bestemt ut fra økonomi og ikke pedagogiske og sikkerhetsmessige hensyn (Michaelsen og Håkenrud, 2002).

I store grupper har forholdet mellom deltakerne en tendens til å bli formelt og upersonlig og det kan være lett og gjemme seg og vanskelig å ta ordet (Tordsson, 2012; Horgen, 2010). I en stor gruppe er det vanskeligere for læreren å kunne være spontant (Tordsson, 2012). Michaelsen og Håkenrud (2002) påpeker at en stor gruppe gir dårlige pedagogiske vilkår. I små grupper ligger det derimot til

rette for nære og åpne relasjoner mellom deltakerne og i følge Horgen (2010) bør gruppen være liten nok til at alle deltakerne er ansvarlige og kan bidra. Han mener at en gruppestørrelse på inntil 8-10 personer på vintertur i fjellet er hensiktsmessig.

Progresjon og utvikling er viktige momenter i friluftslivsveiledning (Horgen, 2010). Gruppen bør være deltakende og veilederen skal sammen med gruppen jobbe for fremdrift og hjelpe deltakerne til å utvikle egne ferdigheter, slik at de etter hvert kan jobbe med mer krevende oppgaver (ibid). Gruppen bør kunne være selvstyrt, der veilederen er en av gruppens medlemmer og jobber for å fortolke og tydeliggjøre naturens språk (Tordsson, 2006 i Horgen, 2010) I følge Michaelsen og Håkenrud (2002) er progresjon nødvendig i friluftslivsundervisningen for å ivareta de med minst erfaring og slik ivareta gruppen som helhet.

2.8 Situasjonsbestemt læring

I friluftslivspedagogikken trekkes det stadig linjer til den situasjonsbestemte læringen, og dens iboende pedagogikk (Tordsson, 2012). Situasjonsbestemt læring innebærer å veilede en gruppe i virkelige situasjoner, der en kan lære både i og av situasjonen (Horgen, 2010). Det er viktig å gripe situasjoner som oppstår tilfeldig underveis på tur samt lete etter gode læringssituasjoner (ibid). Dette skal gi et godt utgangspunkt for læring og utvikling for gruppen, samt at situasjonene bør ha de kvalitetene og verdiene for friluftslivet en som veileder verdsetter og ønsker å formidle (Tordsson, 2012). I følge Horgen (2010) er situasjonene læreren sitt pedagogiske arbeidsrom, og en bør bruke dem til å sette kunnskapen i kontekst og gi den mening. Å bevisstgjøre opplevelser og erfaringer er viktig (Jensen, 2003). Dahle (2007) påpeker at for at læring i friluftsliv skal skje, er det viktig at ferdighetene praktiseres i naturen. Han kaller det "kontekstuell læring"; der det i naturen skapes knagger der elevene kan henge nye ferdigheter og kunnskap.

Engasjement og initiativ er viktig, og en veileder bør stille krav til at en hver i gruppen tar medansvar (Horgen, 2010). Ansvar for egen læring er et kjent begrep i dagens skole, og også i friluftslivsveiledningen så en derfor bør legge til rette for at deltakerne selv skal reflektere over om de forstår og lærer noe (ibid). I arbeidet med å hjelpe klassen med å forstå og utvikle et handlingsrepertoar fra egne erfaringer, bør en samle gruppen med jevne mellomrom, enten i selve situasjonen eller i etterkant for å reflektere. For å finne løsningen på problemer, bør en bruke de ulike erfaringene i gruppa, og ved å prøve de ulike løsningene opparbeider gruppen seg nye erfaringer (ibid). Slike erfaringer vil lede til kjennskap i naturen (ibid). Ved å erfare og få prøve seg frem i ulike situasjoner, blir ikke elevene "pådyttet" lærerens kunnskap (Jensen, 2003). Tordsson (2007: 199) sier at ved å "lære gjennom å gjøre, lærer en også å lære".

2.9 Motivasjon

I følge Horgen (2010) defineres motivasjon som: ”det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening” (Horgen 2010, s. 30).

Brattenborg og Engebretsen (2007) mener at motivasjon er en viktig faktor for at gruppen skal delta, bidra til gode læringsprosesser og føre til læring. De mener at graden av motivasjon styres først og fremst av eleven selv (ibid). Som lærer i friluftsliv, vil en møte på problemstillinger som omhandler manglende interesse, usikkerhet og elever med frykt for å mislykkes (Horgen, 2010). Dette kan ødelegge motivasjonen til den enkelte og kan gå utover en hel skoleklasse (ibid). For å unngå dette bør læreren jobbe for å skape interesse og nysgjerrighet, samt trygge rammer og positive holdninger, ved at en for eksempel sammen med gruppen setter opp både overordnede mål, opplevelsesmål og læringsmål. Ved å være med på planlegging av turen vil klassen i større grad få et eierforhold til turen som kan være med på å holde motivasjonen oppe (Horgen, 2010; Brattenborg og Engebretsen, 2007). Dialog mellom veilederen og elevene om fagets mål, innhold og kvalitet kan bidra til å holde ved like verdibevissthet og forbedringsvilje (Tordsson, 2007).

2.10 Undervisningsmetoder

I følge Brattenborg og Engebretsen (2007) bør undervisningsmetode være et bevisst og målrettet valg av læreren. For å nå kompetansemålene i læreplanen må læreren tenke over hvordan en velger å fremstille pensum og aktiviteter, og hvordan en skal tilrettelegge og organisere (ibid). Man kan skille mellom induktiv og deduktiv undervisningsmetode (ibid). Disse metodene kan ses på som to ytterpunkter i tenkemåte når det gjelder undervisning (ibid). Den største forskjellen vil ligge i elevens muligheter til å ta initiativ og ansvar for egen læring, og graden av lærerstyring (ibid).

Moderne pedagogikk vektlegger i hovedsak den induktive veien til utvikling og læring (Tordsson, 2007). Ved induktiv undervisningsmetode får eleven mulighet til å jobbe problemløsende, der en får prøve og feile og bruke egenerfaring (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Eleven vil være i aktivitet i arbeidet for å lære seg spesielle teknikker, prinsipper eller teorier (ibid). Dette kan også kalles for problemløsende metode eller erfaringsbasert læring (ibid). Deduktiv undervisningsmetode kan man kalle for meddelende metode eller instruksjonsmetode (ibid). Ved denne metoden vil man instruere elevene i hva de skal lære og hvilke arbeidsoppgaver elevene skal gjennomføre (ibid). Læreren gir tilbakemelding på elevenes prestasjoner, og kan bruke seg selv som øvingsbilde til å vise og forklare øvelsen eller ferdigheten (ibid). Den deduktive metoden kan ha positive sider dersom målet er konkret (ibid).

3.0 Metode

Når en forsker kreves det en metode for å samle inn data for det aktuelle tema (Dalland, 2007). Det finnes to vitenskapelige metoder for å svare på oppgaven; kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative blir brukt for å samle inn en større mengde informasjon som gjøres om til målbare enheter. Den kvalitative er en metode som får frem meninger og opplevelser som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2007).

3.1 Metodevalg

Vi vil i dette kapittelet grunngi og presentere våre metodiske valg i oppgaven. Det ble tidlig avgjort at vi ville bruke kvalitativ metode og intervju for å gå grundigere inn i dybden på temaet vårt, og for å innhente den kunnskapen vi ønsket (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2010). For å oppnå dette tok vi i bruk teori som omhandlet intervjuets tema. Det vi ønsket å komme frem til i forskningen vår, er hvordan ulike friluftslivsveiledere jobber med friluftsliv i ulike skoleverk. Informantene har jobbet på friluftsliv programfag på videregående skole og friluftslivslinje på folkehøyskole. Vi ønsket å belyse utfordringene og forskjellene med å undervise i friluftsliv med og uten læreplan. Vi mente et intervju med informantene ville gjøre det lettere for oss å gå inn i dybden av deres hverdag, i større grad enn dersom vi brukte en kvantitativ metode.

Våre utfordringer som intervjuere ved et kvalitativt forskningsintervju, var at det hos oss krevdes et høyt ferdighetsnivå. For å forstå informantene på best måte, måtte vi opparbeide oss god forhåndskunnskap. Kvale og Brinkmann (2015) mener at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantens side. Vårt mål er da å få frem betydningen av erfaringer, samt avdekke deres opplevelser om deres hverdag (ibid).

3.2 Intervju og intervjuguide

Før vi tok kontakt med informantene, henvendte vi oss til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) for godkjenning av intervjuet. Vi sendte inn intervjuguiden, og brukte deres mal om infoskriv som vi ga våre informanter. Ved et strategisk utvalg valgte vi informanter med relevant kunnskap og kompetanse til å avdekke de viktigste poengene (Dalland, 2012). I følge Kvale & Brinkmann (2009) kan vi kalle vår form for datainnsamling et semistrukturert forskningsintervju. For å høre informantenes spontane svar valgte vi å møte de til et mer personlig intervju som kan minne mer om en vanlig samtale.

Vi utviklet alle våre spørsmål på forhånd gjennom en intervjuguide. Denne bygget vi opp av åpne spørsmål, for vi ønsket at informantene skulle fortelle mest med sine egne ord, skildre og beskrive sine tanker, slik at intervjuene skulle bli noenlunde like og sammenlignbare (Thagaard, 2003). Dette

ga oss mulighet til å lage en god dialog, men også en utfordring ved at informantene hadde tendenser til å spore av temaet. For å sikre at informantenes svar var av relevans, la vi visse føringer i form av oppfølgingsspørsmål (Dalland, 2012). Kvale & Brinkmann (2008) mener at oppfølgingsspørsmål kan brukes for å avklare om vår tolkning stemte overens med informantens mening. Vi måtte være flinke til å plukke opp ord og begrep som vi synes var viktig, som vi fikk utdypet med oppfølgingsspørsmålene (Dalland, 2012). I slutten av intervjuet ble det gjort en liten oppsummering for å sikre at vi hadde fått rett forståelse av informanten. Informantene fikk også mulighet til å ta opp emner de mente var relevant for oss eller viktig å få frem for dem.

I følge Thagaard (2013) kan en utfordring med intervju som metode være "intervjueffekten". Med det mener han at intervjueren kan påvirke informanten i form av at informanten svarer det de føler intervjueren er ute etter, eller hva de mener er allment akseptert. Larsen (2007) mener at dersom man kjenner de man intervjuer, kan dette være en konsekvens. Informantene kan ønske å "hjelpe" intervjueren ved å si det de tror intervjueren vil høre, eller la seg påvirke av intervjusituasjonen eller intervjuerne (ibid). Vi opplevde dette til en viss grad ved ett intervju hvor vi fikk en følelse av at informanten svarte det som var allment akseptert, fremfor det h*en egentlig mente.

3.3 Prosedyre

Valget av informanter ble basert på tips fra veilederen vår, samt kjennskap til folkehøyskole og videregående. Vi kontaktet våre informanter gjennom e-mail, hvor de ble gjort kjent med vår oppgave og problemstilling. De fikk her informasjon om møtested og tid for intervjuet, samt infoskriv hvor vi informerte om at de deltok frivillig og kunne trekke seg til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi informerte også om hva informasjonen skulle brukes til, og at det ville anonymiseres og at lydopptakene ville bli slettet etter transkribering. Dette i tråd med de rettighetene informantene har, i følge NSD.no. Vi måtte også informere om hvem som fikk tilgang til materialet, samt vår rett som forskere til å offentliggjøre de kvalitative data (ibid).

Vi brukte mobiltelefon og pc til å ta opp intervjuene på lyd-opptak. Etter endt intervju transkriberte vi intervjuene fra lydfilene for å gjøre intervjuet bedre egnet for analysen (Dalland, 2012, & Kvale, 2005). Vi valgte å transkribere alt som ble sagt under intervjuet. Vi skrev også i transkriberingen at telefonen ringte, eller at informanten gikk ut. Dette som en pekepinn for at vi kanskje fikk forskjellige svar før og etter de små hendelsene; kanskje informantene fikk tenkt seg om og svaret ikke ble fullt så spontant.

Informantenes sitater er presist gjengitt i oppgaven, men noen er også omformulert fra muntlig til skriftlig språk, ved at vi har lagt til en (...) der informantene har sagt "mmm, hm" og gjentatt seg selv. Dette er fordi det skal bli enklere for leseren å lese, uten at informantens mening er blitt endret (Kvale, 2005). I analysen er alle sitat satt i kursiv og inn i egne avsnitt. Vi har forsøkt å ikke ta sitatene ut av sin kontekst, men knyttet de opp mot vår teoridel gjennom egne tolkninger om teoretisk sammenheng. For å ivareta anonymiteten til informantene, valgte vi å transkribere alle opptakene til bokmål. Ved gjennomgående bruk av bokmål i oppgaveteksten, håper vi det også vil være enklere for leseren å få en helhetlig leseropplevelse.

3.4 Validitet og reliabilitet

Denne studiens validitet bygger på gyldigheten av oppgaven, og er knyttet til i hvor holdbar våre data er. Gyldigheten vurderes i forhold til om spørsmål og svar representerer hva som er studert (Thagaard, 2013 og Tjora, 2013). Vi har derfor valgt å holde forskningen vår innenfor faglige rammer og forankre den i relevant teori, samt sammenligne den med vår empiri (Tjora, 2010). Tjora (2013) mener vår posisjon som forskere kan påvirke forskningen. Som snart ferdigutdannede friluftslivsveiledere kan man anse oss som forskere i eget miljø. Dette fordi vi har dannet våre egne oppfatninger og erfaringer med våre informanters yrke (Thagaard, 2013).

Hermeneutikk er i følge Kvale og Brinkmann (2015) læren om fortolkningen av tekster. Vi har tidligere belyst at vi opparbeidet oss mye kunnskap om oppgavens teori før vi utførte intervjuene, og Kvale og Brinkmann (2015) mener dette er viktig dersom informantene skal få mening ut i fra de spørsmålene som stilles, og at vi skal tolke deres svar på riktig måte. Da vi valgte problemstillingen hadde vi allerede tatt det mulige utfallet i betraktning. Ved valg av metode visste vi at det var en mulighet for at vi kunne få svar som vi kunne knytte opp til teorien. Formålet med fortolkningen er å oppnå en gyldig forståelse av en tekst (ibid).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) brukes reliabilitet som et forskingsbegrep om konsistente resultater eller svar i forhold til målinger og undersøkelser. Tjora (2010) mener at for å styrke forskningens pålitelighet er det viktig at vi reflekterer over om man har noe til felles med informantene. Vi har hatt en stor fordel i forskningen med tanke på vår forståelse av informantene; vi har selv studert friluftsliv, gått på folkehøyskole, vært stipendiat ved folkehøyskole og hatt praksis i friluftslivsfag både på folkehøyskole og videregående. I vår analysedel brukte vi direkte sitater fra transkriberingen. Dette er noe Tjora (2010) mener gjør informantens "stemme" mer synlig i teksten.

Vår fordel med å forske i vårt eget miljø har vært at informantene har hatt mulighet til å snakke fritt og kommet med eksempler. Her føler vi at vi har hatt en felles forståelse, som har bygget på våre egne erfaringer, vår teoridel og gjennom samtalene med de andre informantene. All forhåndsforståelsen, kunnskapen og kjennskapen til det å være friluftslivsveileder har bidratt til å kunne bekrefte informantenes informasjon som har vært relevant i oppgaven. Deres svar har gitt oss en forståelse av deres hverdag som friluftslivsveiledere.

3.5 Informantene

Vi har i denne studien intervjuet tre friluftslivsveiledere ved ulike skoler i Sogn og Fjordane. Valg av informanter er basert på et kriterium om at de jobberfaring med friluftslivsundervisning fra både videregående og folkehøyskole, slik at de har et nyansert forhold til forskjellene i de forskjellige skolestrukturene. Informantene våre har lang erfaring med å jobbe med friluftsliv, noe som ga oss reflekterte svar de hadde gode grunnlag for å si. Vi ønsker å holde informantene anonyme ved å kalle dem Sara, Stig og Frank. De tre informantene har jobbet både som lærere og rektor, men vi har valgt å bruke samlebetegnelsen friluftslivsveileder.

Sara har jobbet et år som vikar på folkehøyskole med idrett og friluftsliv. Hun jobber nå med friluftsliv programfag og idrettsfag i videregående skole, der hun har jobbet i mange år. Hun driver aktivt med idrett og friluftsliv på fritiden og trives godt i bygda.

Stig jobber nå som rektor på folkehøyskole, etter mange år som rektor på en videregående der de tilbyr programfag friluftsliv. Han har jobbet med friluftsliv og klatring på forskjellige folkehøyskoler og han har selv gått på friluftslivslinje på folkehøyskole.

Frank har jobbet 24 år på folkehøyskole, hvor han har jobbet 10 år som lærer, og 14 år som rektor. Han jobber nå som rektor på en videregående skole hvor de tilbyr friluftsliv programfag, og er opptatt av tradisjonelt friluftsliv og telemarkski og lærstøvler.

Analyse og diskusjon

I diskusjonsdelen har vi valgt å presentere tre temaer der vi først belyser de strukturelle forskjellene, deretter elever, karakterer og motivasjon og til slutt et kapittel om informantenes verdier og miljøperspektiv. I hvert kapittel har vi en innledning der vi presenterer tema, før vi belyser dette med sitat fra informantene som vi knytter opp i sammenheng med teorien og kompetansemål fra læreplanen.

4.1 Strukturforskjeller i friluftslivsundervisning med og uten læreplan

På folkehøyskole er fokuset på læringen et annet enn i den tradisjonelle videregående skolen. Det er en større frihet rundt undervisningen som baserer seg på å være åpen og inkluderende (folkehogskolene.no). På videregående skole er undervisningen styrt av læreplan og kompetansemål (LK06, 2006). Vi spurte informantene hvilke forskjeller i rammene rundt undervisningen som viser seg tydelig i folkehøyskole og videregående.

Det krever et større planleggingsarbeid for å kanskje komme ut av skolen eller være litt mer ute i naturen eller, at en kan gjøre litt større ting på en folkehøyskole, (...), der ligger det til rette for å hele tiden kunne være impulsiv, fleksibel - Sara

Vi kan tolke Sara som at det er utfordrende i videregående å komme seg ut i naturen, og at dette er lettere på en folkehøyskole.

De strukturelle forskjellene, og friheten til læreren (...). På den videregående skolen, så er det mye mer styrt ifra skolen (...), i forhold til rammeverkene, (...) styrt av at; nå kan en reise på tur, og ikke reise på tur, en er mye mer låst i forhold til økonomi og frihet, og gruppestørrelse da. (...) En av de store fordelene med folkehøyskolen er jo friheten da, er jo at jeg som lærer kan tilpasse meg etter hvordan været og føret er, og ikke hvordan resten av skolen skal gjøre læreplanen. Så det er den der frihetsfølelsen med at jeg kan legge opp undervisningen akkurat som jeg selv ønsker, og tilpasse det (...) og vi kan egentlig reise når vi vil, og komme tilbake når vi vil. jeg trenger ikke forholde meg til skolebuss eller at klokken ringer ut eller om klokka er halv tre eller klokka tre da, som på videregående da. – Stig

Vi kan se at både Stig og Sara bemerker at man kan være mer fleksibel i undervisningen på folkehøyskole. Stig legger også til at det er forskjell i ressursene på folkehøyskole og videregående, med å bemerke at folkehøyskolen har større økonomisk frihet.

Vi har noen andre rammer, og vi har et annet organisatorisk system. (...) I videregående er det litt mer krevende, og det handler jo om de rammene som er knyttet opp til opplæringslov og til læreplaner, og så videre. Og ikke minst, knyttet til strukturene med et politisk nivå, som bestemmer mye av rammene for driften vår. På folkehøyskolen var det veldig kort vei imellom det å ha idé og det å gjøre beslutninger. Så, det er kanskje den største forskjellen. På folkehøyskole og videregående skole altså. – Frank

Vi kan tolke ut i fra det informantene forteller oss om disse strukturelle forskjellene at de er enige i at lærerens frihet i planlegging og undervisning er større på folkehøyskole. Det virker det som at det i folkehøyskolen er rom for spontanitet og rom for å tilpasse undervisningen til friluftslivet, og ikke omvendt. I videregående blir en mer låst i forhold til læreplan og rammene rundt undervisningen, og må dermed tilpasse friluftslivet til dette. Vi kan tolke at de strukturelle forskjellene i undervisningen kan påvirke verdien av friluftslivet. Dette underbygger vi med det Tordsson (2012) sier om at utfordringene ved å tilpasse friluftslivet til undervisning i skolen med deres organisatoriske rammer, kan være at man mister helheten og verdiene i friluftslivet. Dette gjør at friluftslivet ses på som et middel for å oppnå formål utenfor friluftslivets egenverdier (Tordsson, 2007; Jensen, 2003).

4.2 Kampen om tiden – hvordan kompetansen påvirkes av omfanget

En av de strukturelle rammebetingelsene ved programfag friluftsliv på videregående skole er at timeantallet er på 140 timer i året (LK06, 2006). Dette utgjør om lag 5 skoletimer i uken. På folkehøyskole står læreren friere til å bestemme omfanget av linjeundervisningen. Vi spurte Sara om hvordan timeantallet påvirker undervisningen i programfaget på videregående:

Du har jo timeantallet i et fag som skal gjennomføres, og på en videregående så har du jo andre fag i løpet av dagen, og hvis en skal reise vekk så må en ta andre sine timer. Det er litt sånn større kabal da, litt mer å ta hensyn til, ikke bare min linje og mine fag sant, det er andre ting og en helhet en skal gjennom. (...) Så du har to timer to ganger i uka og en enkelttime, så hvordan skal du få til å bruke de timene på, ja, få utrettet ting. – Sara

Vi kan tolke Sara som at det kan være utfordrende å planlegge faget, med tanke på at elevene har andre fag samme dag. Dette kan vi knytte opp til det Dahle (2007) sier om at friluftsliv er et fag med få timer som blir inneklemt mellom andre fag. Sara nevnte også at det var vanskelig å dra bort fra skolen med tanke på overnattingsturer. Samtidig sier kompetansemålene for friluftsliv at et av målene for basisferdigheter handler om å planlegge og gjennomføre overnattingsturer over flere dager i valgt naturmiljø (LK06, 2006). Frank sier også noe om omfanget:

Det er klart at det er en viktig del. Så vil jo selvsagt nivået på aktivitetene være ulikt. Det henger jo sammen med omfanget. Hvis du har mye tid til disposisjon så har du mulighet for å komme dypere inn i faget. At du lærer mer, og det gir deg muligheten for å operere på et annet nivå. Her blir det mye mer basic altså. Også tror jeg kanskje at utfordringen som er i videregående er knyttet til kampen om tiden – Frank

Dette kan knyttes opp til det Jensen (2003) sier om at turene og veiledningen skal være så omfattende at elevene får nok tid til å jobbe med de aktuelle ferdighetene og til å utvikle god naturkjennskap. Stig påpekte også hvordan tidsrammene påvirker læringsutbytte hos elevene:

Eneste store forskjellen er, at her på folkehøyskolen da, for eksempel da vi hadde klatring på videregående i forskjell til da vi hadde klatring her (...), er at her så lærer de såpass at samtlige elever stort sett, kan reise ut etterpå å gjøre dette her på fritiden selv. Imens det gjør vi ikke på videregående for de får alt for lite ut av det da. Her er det det å bo ute i telt og fyre bål og lage mat og sånn, og de lærer det såpass at de kan gjøre det her på egen hånd fint. Selvstendighet da. Imens på videregående har du mer en smakebit. Men de lærer jo kanskje litt mer teori kanskje på den videregående skolen. – Stig

Vi kan tolke det som at de erfaringene og den kompetansen elevene får på videregående ikke kan sammenlignes med det man får på en folkehøyskole. Dette kan knyttes opp mot det Michaelsen og Håkenrud (2002) skriver om et år med friluftsliv på folkehøyskole; læreren bør ha som et mål at elevene har opparbeidet seg nok erfaringer og god forståelse av naturen til å kunne drive med friluftsliv selvstendig i etterkant. Derfor har læreren mye å si for at elevene utvikler kompetanse på en folkehøyskole, og læreren er ansvarlig for at undervisningen er innenfor skolens rammer (ibid).

4.3 En felles forståelse – lærerens arbeid med kompetansemålene

På en videregående skole kan kompetansemålene virke styrende for hvordan læreren jobber.

Kompetansemålene kan være utfordrende å jobbe med, da friluftsliv må tilpasses rammene til ett enkelt skolefag, noe blant andre Tordsson (2012) er kritisk til. Han mener at en kan se tendenser til en akademisering av friluftslivet ved å måtte underbygge verdibaserte holdninger med forskningsbasert undervisning (Tordsson, 2007). Sara jobber daglig med læreplanen og kompetansemålene i friluftsliv, og forteller:

Ja det er jo noen kompetansemål(...). Når du leser på papiret da, så er de veldig overordna og vanskelige begrep, så det gjelder på en måte å bryte det ned og formidle de til elevene på en enkel og forståelig måte. Sånn at de vet hva er det jeg ser etter, og hva vi er ute etter, og at vi har en felles forståelse for det. Men de som sitter og lager kompetansemålene, de er ikke ute og underviser i skolen, så en kunne gjort det mye enklere. (...) Så den jobben, den slipper du på en folkehøyskole da– Sara

Vi kan også tydelig se at kompetansemålene er store og vide begrep, og forstår ut fra det Sara sier at de må jobbes med for å tilpasse friluftslivsundervisningen til læreplanen. Dette kan vi tolke som at kompetansemålene bidrar til å kvalitetssikre undervisningen mot at elevene kan komme opp i eksamen.

Ja, altså fordi en har jo pensum på en annen måte som du skal gjennom ikke sant, sånn at du skal jo tross alt opp til eksamen i faget. Du kan i alle fall komme opp til eksamen. Så da må du på en måte sikre den delen på en litt annen måte da. Om det er en bedre måte å drive teoriundervisning på, det er jeg ikke sikker på. Men det fungerer i alle fall sånn i praksis! – Frank

Vi tolker dette som at man må drive teoriundervisning for å sikre pensum. Dette knytter vi opp til det Tordsson (2007) sier at man kan se tendenser til en akademisering av friluftslivet. Dahle (2007) påpeker at dette kan føre til at en underviser om friluftsliv og ikke i friluftsliv. Når en ikke har kompetansemål som retningslinjer for faget, kan det i følge Stig være andre utfordringer:

Jeg vet ikke om det er så stor en utfordring da, men det setter jo større krav til læreren at han vet hva han vil, og at det setter større krav til at læreren må sette seg ned å lage en plan i løpet av hele året og sette seg mål på hvordan en ønsker at elevene skal være når de er ferdig. - Stig

Vi tolket dette som at i folkehøyskolen kan innholdet i undervisningen i større grad være lærerstyrt, og vi spurte Stig hvordan dette påvirket elevenes kompetanse:

Dette vil jo variere veldig fra lærer til lærer og skole til skole da. (...)Det er veldig avhengig av en lærer hvordan en underviser på folkehøyskolen, imens det er mye mindre avhengig av læreren på en videregående skole. Det er mye mer likt på en videregående skole hvordan undervisningen er (...). Så det blir større forskjell på folkehøyskolene for det er så utrolig læreravhengig. – Stig

Ut i fra dette kan vi tolke at friluftslivsundervisningen i folkehøyskoler blir svært ulik og det kan gjenspeiles i elevenes kompetanse. På en annen side vil undervisningen på forskjellige videregående skoler med programfag friluftsliv være tilsvarende lik, ettersom de er styrt av en læreplan med kompetansemål. Vi kan tolke at en folkehøyskolelærer må være mer bevisst på planlegging av året med tanke på hva en ønsker at elevene skal kunne når de er ferdig. Ved å bevisstgjøre dette må en tenke på hvordan man underviser i faget. Tordsson (2012) sier at en bør bruke situasjoner som har de kvalitetene og verdiene en som veileder verdsetter og ønsker å formidle til elevene.

4.4 Mest mulig virkelighetsnært – situasjonsbestemt læring

I dagens skoleverk hersker det et dominerende syn på læring som er systematisk og ensidig (Haahr, 2005). Dette tolker vi som teori- og klasseromsundervisning. I følge Tordsson (2012) og Faarlund (2004) kan friluftslivet i skolen ha nytteverdi i form av at den er basert på andre verdier enn å forstå mengde gitt kunnskapsstoff. Dette samsvarer med det læreplanen sier om at den opplevelsesbaserte læringen skal stå sentralt, og det er naturopplevelsen som er kjernen (LK06, 2006). Dette tolker vi som mer praktisk undervisning og situasjonsbestemt læring. Stig forteller at teoriundervisningen må ha en plass i den videregående skolen:

Jeg tror.. på en videregående skole vil man nok ha mer teoriundervisning og mer klasseromsundervisning, det er mer i forhold til det enn de fleste folkehøyskoler. Veldig mange folkehøyskoler, det vil jo være også forskjell fra hvilken skole du er på da, men en del folkehøyskoler, de fleste har nok veldig lite teori, og har nok potensiale til å hente inn mer teoriundervisning. – Stig

Dette kan man knytte opp mot at Haahr (2005) mener friluftsliv i skolen er en arbeidsform, hvor formålet bak aktiviteten er noe annet enn et naturlig friluftsliv der egenverdien er i sentrum. Vi kan tolke det som at Stig mener at teoriundervisning er en arbeidsform i friluftsliv som folkehøyskolene også kunne benyttet seg mer av. En kan si at når læreren velger klasseromsundervisning og teori, velger de en deduktiv arbeidsmetode (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Men i følge Faarlund (1974) og Haahr (2005) skal friluftslivsundervisningen ha en kunnskapsteori med vekt på opplevelse som engasjerer kropp, følelse og intellekt før fakta. Dette tolker vi som at undervisningen bør foregå praktisk for å inkludere opplevelsen, noe Frank var opptatt av i folkehøyskolen:

Ja, der var jo teorien veldig knyttet opp til turene og aktivitetene og det snakket vi jo mye om, at det, hvorfor skal vi sitte inne og ha teoriundervisning, når vi kan ta med oss teorien ut på tur. (...) at vi skal ikke ha en tur uten at en går gjennom noe faglig, altså teoretiske ting knyttet til turen eller aktiviteten eller hva det måtte være. Og det er jo massevis og snakke om hele veien. Om du er ute på vintertur så er det skred, veivalg, helt naturlige temaer som ligger der og som er naturlig og ta igjen. Så det tenker jeg at er en veldig sånn naturlig og god måte å lære på. Mens her (på VGS red.) blir det nok litt mer det at vi har teoriøkter i klasserommet, knyttet til det du da reiser ut og er med på, så der er det litt forskjell. – Frank

Dette kan vi knytte opp til det Horgen (2010), og Tordsson (2012), mener om at friluftslivsundervisning skal foregå i naturlige miljø, og elevene skal lære i og av autentiske situasjoner. På denne måten må læreren legge opp friluftslivsundervisningen slik at den skal bli mest mulig virkelighetsnær, og at en skaper forutsetninger for at deltakerne skal få opplevelser og erfaringer (Tordsson, 2012). Med tanke på det informantene forteller ser det ut som at i folkehøyskolen ligger det til rette for dette. Vi spurte Sara om hun merket forskjeller i sine arbeidsmetoder på videregående og folkehøyskole.

Så tenker jeg veldig mye på det der å oppdage og å bruke situasjoner og å underveis på tur så dukker det opp ting, og gjøre det mest mulig virkelighetsnært da. (...) På friluftsliv så tenker jeg at du bruker en del induktiv og situasjonsbestemt læring. Og jeg tenker ikke at det er så stor forskjell om jeg jobber på en videregående eller en folkehøyskole. Det er ikke det som styrer, det er mer tema og størrelse på gruppe og, er dette, ja, hvordan fungerer det og gruppa da. Noen på en måte er mer gode på det her å jobbe, samarbeide, (...) er selvdrevne, imens andre grupper og enkeltpersoner kan, sant, må igangsettes hele tiden.. – Sara

Sara forteller at valg av arbeidsmetode baserer seg mye på hvordan gruppen er og ikke nødvendigvis at det er forskjell på folkehøyskole og videregående. Dette samsvarer med det følge Tordsson (2007) sier om at veilederen jobber dynamisk og det er avhengig av situasjonen og gruppens forutsetninger hvor stor grad veilederen skal ta styring. Det er ikke nødvendigvis slik at en lærer seg ferdigheter via pensum, men hvordan en lærer er viktig (Tordsson, 2012). Vi kobler den situasjonsbestemte læringen som står sentralt i friluftslivsveiledningen opp mot en induktiv tilnærming, der eleven får jobbe problemløsende (Horgen, 2010; Brattenborg og Engebretsen, 2007).

5.0 Elever, karakterer og motivasjon

Tordsson (2012) er kritisk til pedagogisering av friluftslivet og mener at ved å sette friluftslivet inn i skoleverket, kan selve friluftslivet bli fragmentert ned til friluftslivsteknikker. Vi tolker det som at karaktersetting i friluftslivsfaget kan bidra til at enkeltferdigheter blir sett på som en stor del av friluftslivsfaget. Samtidig er kompetansemålene for faget ganske åpne og overordnet og det kan være vanskelig å se ut i fra disse hva som vurderes i faget. Et eksempel på dette er kompetansemålet: “Vurdere og tilberede mat som er hensiktsmessig på turer av lengre varighet” (LK06, 2006).

5.1 “Du setter karakterer på hvor fort de får fyre opp bål eller?”

Sara jobber daglig med å vurdere og å sette karakter på elevene i faget ut ifra disse kompetansemålene:

Så kjenner du litt at disse karakterene, hvorfor er de der, hvorfor må en gi karakterer når gruppa fungerer bra, de lærer mye sant, og av og til så kan du føle at det kan være en brems da, for opplegget ditt. For du vil ikke at det skal ta alt fokus, men det er litt hvordan du legger det opp også som lærer, hvor stor plass det skal få. Så jeg tenker at det skjer mye av det samme på en folkehøyskole og en videregående skole, det her med dialog med elevene,(...) du må sette den karakteren da i tillegg på elevene på videregående. Du kan oppleve litt at det er den jobben du helst skulle unngått, fordi at så lenge elevene fungerer bra, og du ser at de er i utvikling (...) – Sara

Sara mener at dialog med elevene er viktig både i videregående og folkehøyskole. Vi kan knytte dette opp til det Horgen (2012) mener om at en god dialog er viktig, ved at man samler gruppa med jevne mellomrom for å reflektere, og for å se om elevene forstår. På videregående har en i tillegg jobben med å sette karakter på elevene. Det ser ut til å være en utfordring, både med tanke på at det hele tiden ligger i bakhodet, samt vanskelig å vurdere ut i fra kompetansemålene.

Ja, du hele tiden gir elevene en vurdering da, på hvilke karakterer de ligger på så vurderer du de da, så sant at det gir jo et annet fokus enn hva det gjør på en folkehøyskole da. På videregående må du ofte lære en ferdighet og så må du gi en karakter og en vurdering på den ferdigheten da. (...) Jeg vil si at det er(...) kanskje vanskeligere i friluftsliv enn i andre fag å sette karakter da. Du setter karakter på for fort de får fyre opp bål eller? – Stig

Det Stig sier om vurdering av ferdighet kan vi se i sammenheng med det Tordsson (2012) hevder at en må passe seg for å ikke miste helheten i friluftslivet å gjøre det til enkeltteknikker og ferdigheter. Faarlund (1974) mener eksamen i friluftslivsutdanning går ut på å vurdere i hvor stor grad elevene kan gjengi pensum og at dette har liten relevans i forhold til friluftsliv. Risikoen for at teoretiske ferdigheter blir sett på som det viktigste, er til stede (Tordsson, 2007). Om karaktersettingen kan være med å påvirke motivasjonen hos elevene var noe vi ønsket å få svar på. I følge Horgen (2010) er motivasjon det som gir valg og aktivitet mål og mening. Faktorer som manglende interesse,

usikkerhet og elever med frykt for å mislykkes kan ødelegge motivasjonen hos en hel gruppe (ibid). Sara mener at det kan være en forskjell når en må tenke på vurderingen:

Hva slags motivasjon den enkelte elev har (...), de har jo valgt det fordi de har lyst, men på en folkehøyskole så er det kanskje enda mer motivasjon og, når du kanskje tar vekk det her med vurdering og kunne bare være og kose seg så kan det gjøre (...), at en kan få til enda mer da, når en ikke hele tiden skal tenke på vurdering, klasseromsundervisning, altså, ja. Så det er litt forskjell der ja. – Sara

Hun påpeker også at det handler om elevenes innstilling i faget. Dette samsvarer med det Brattenborg og Engebretsen (2007) sier om at motivasjonen styres først og fremst av eleven selv. Tordsson (2012) mener det er opp til læreren å jobbe slik at elevene får motivasjon til å bidra. Dette fordi friluftslivet gir en god anledning til å utvikle både sosiale og medmenneskelige kvaliteter, ved at en samarbeider i situasjoner og deler utfordringer i en klasse. Frank forteller om elevenes motivasjon på folkehøyskole:

Du må være giret, eller så velger du det ikke. Det er iallefall min erfaring.(...). At det er veldig motivert ungdom og alt i hovedsak. Det er nok ikke helt det samme på videregående. – Frank

5.2 Bare i en fantasiverden – gruppestørrelse

Som lærer kan en møte på utfordringer i forhold til manglende motivasjon i gruppa (Horgen, 2010). Gruppestørrelsen er et moment som kan påvirke motivasjonen hos elevene og arbeidet til læreren, da det i store grupper kan det være vanskelig å være spontan (ibid). Horgen (2010) og Jensen (2003) sier at gruppestørrelsen bør tilpasses årstid og aktivitet for å sikre læring, og være liten nok til at alle i gruppen skal delta. Vi spurte Stig om muligheten til å jobbe med små grupper i videregående og folkehøyskole, med tanke på teorien bak dette:

Ja, men det er jo bare i fantasiverden du får det da. Til og med ikke på folkehøyskolen får du til det.(...) Og så har vi også litt mer sånn, i forhold til antall elever per lærer her, enn vi hadde på videregående da. I utgangspunktet så er det på videregående flere elever per lærer da. I forhold til ressursen som er gitt fra fylkeskommunen så er det en lærer per tretti elever da, hvis ikke skolen putter inn ekstra penger sånn som vi har gjort da. – Stig

Sara er også enig i dette, og forteller at en jobber med større grupper i videregående. Vi kan da stille oss spørsmålet om det med tanke på lite ressurser og store grupper påvirker læringsutbyttet. Gruppens størrelse har også med sikkerhet og gjøre (Jensen 2003). I følge Mytting (2007) har veiledere en utfordring når det kommer til å jobbe med elever med ulik erfaring, og bør fokusere på å gjøre gruppen fortrolig med omgivelsene og sin egen sikkerhet.

6.0 Verdier og miljøperspektiv

I følge Faarlund (1974) skal friluftslivsundervisning skape naturforståelse og romme opplevelser og refleksjon, slik at den blir være verdidannende for elevene. Opplevelsene skal gi utgangspunktet for læring og verdier veilederen verdsetter og ønsker å formidle (Tordsson, 2012). Folkehøyskolen er et verdibasert skoleslag (folkehogskolene.no). Dette tolker vi som at undervisningen er lagt opp etter hva skolens og veilederens verdier er.

I folkehøyskolen så (...) hadde du en veldig stor frihet til og legge inn de aktivitetene og de tema som du opplevde som viktig, og som du ønsket å prioritere. – Frank

6.1 Mine kjepphester – det tradisjonelle friluftslivets plass i skolen

I sammenheng med det Tordsson (2012) sier om hvilke verdier en som lærer ønsker å formidle, forteller Frank at han er opptatt av dette med basisferdigheter:

Det er to ting. Det er å lære seg å fyre bål, og så er det å være god i å lese kart. Det er de to tingene du virkelig skal lære deg på dette året her. Det har vært liksom mine kjepphester da. (...) Altså da har du en basiskunnskap. Selvsagt er det andre ting du skal kunne også, men jeg syns det er alt for lite vektlagt altså, i friluftsliv, eller det som holder det frem, sånn som en sånn her fanesak for at det ikke skal forsvinne i alle aktivitetene knyttet til klatring og surfing, og så videre (...) så er det lett at de der kjempeviktige basisgreiene glemmes. Jeg er veldig opptatt av det der basisingene, og så er jeg opptatt av det her å naturliggjøre. – Frank

For Frank er basiskunnskap en viktig verdi. Som veileder bør en tenke over hvordan man kan gjøre en innsats som både gagnar elevene og friluftslivet og dets verdier (Tordsson, 2007). Miljøperspektivet er også en viktig verdi for mange lærere, og de ønsker å påvirke elevene til et bærekraftig syn. Dette samsvarer også med læreplanen for programfaget, og er i følge Jensen (2003) en viktig del av naturverdet. Kunnskap om bærekraftig utvikling, og videreutvikling av friluftsliv på en naturvennlig måte skal i følge læreplanen stå sentralt i opplæringen og undervisningen i friluftsliv (udir.no, 2006). Vi spurte Frank om verdisynet hos elevene i friluftslivsfaget både på videregående og folkehøyskole:

Det handler hvertfall litt om det her med disse her fundamentale verdiene som jeg tenker er så viktig å ta vare på og når vi nå jobber med bærekraftig utvikling her og grønt skifte så er vi på rett spor da, og jeg er kritisk til den retningen friluftslivet har tatt i de senere årene. Spesielt knyttet til utstyr, og til aktiviteter som krever enormt med utstyr. Ikke sant, altså ski krever jo egentlig ikke annet enn det vanlige utstyret, men det har blitt et fryktelig press for dette. – Frank

I følge læreplanen (LK06, 2006) skal elevene vurdere framveksten av nye aktiviteter som kan være med på å forandre det tradisjonelle friluftslivets egenart. Vi kan tolke det Frank sier som at han er bekymret for alle disse aktivitetene som utvikles. Sara forteller om hvordan aktivitet- og opplevelseshfokus kan være for elever på folkehøyskole:

Det kan være litt sånn en er mer med på opplevelser og at (...)kanskje, elever kommer dit og nå skal de oppleve noe; jeg går på folkehøyskole fordi at jeg har lyst til å prøve mange nye ting, men ikke nødvendigvis at jeg skal ta et ansvar. For det tenker jeg er sikkert veldig forskjellig hvilken innstilling du har som elev – Sara

Vi kan se en sammenheng mellom det Sara og Frank sier og det Michaelsen og Håkenrud (2002) mener om at dagens ungdom er mer aktivitetsorientert og bevisst sine ønsker. De ønsker å realisere seg selv, og velger folkehøyskole for å prøve mange nye aktiviteter (ibid). Elevenes ønsker om opplevelser og aktiviteter kan gå på akkord med folkehøyskolens grunnleggende verdier samt at det enkle livet i naturen får mindre plass (ibid).

6.2 Helsefremmende deluxe – helseverdien av friluftaktiviteter

Å bruke tid på friluftsliv i skolen kan altså ha noe å si for elevenes måte å oppfatte naturen på, og kan bidra til et ønske om å ta vare på den. Tordssons (2012) momenter for gruppas møte med naturen underbygger også dette, da han sier at en kan få et ønske om å ta vare på naturen gjennom å oppleve den og få forståelse av den, samt at naturen kan være med på å gi oss en opplevelse av å være noen. Elevene skal også reflektere over friluftslivsaktiviteter som utvikles i grenselandet mellom friluftsliv, reiseliv, idrett og motorisert ferdsel (LK06, 2006).

Ja det er et viktig fag og i alle fall knyttet opp til den verditenkningen på at vi har en fantastisk natur som vi må ta vare på, og det og da få engasjert disse ungdommene i de verdiene slik at de blir glad i naturen og har lyst å ta vare på det, det tenker jeg på en måte er en overordnet målsetting. Også er det selvsagt alt det positive som følger med være aktiv og helse og alt, det er jo masse flotte ting og verdier knyttet til det, og det å på en måte få gode vaner, med å være ute ikke sant, det er jo helsefremmende da deluxe. – Frank

Frank påpeker en verditenkning i forhold til å ta vare på naturen, som vi kan knytte opp mot det Jensen (2003) sier om naturverdet og det å levendegjøre grunnleggende verdier. Friluftsliv kan i følge Tordsson (2012) gi oss rike opplevelser, bedre livskvalitet og en opplevelse av å være noen, samt utfordre elevene til å være kreative og løsningsorienterte sammen med andre (ibid). Vi spurte Sara om elevenes dannelse og verdier på videregående:

Altså det er jo en del av læringen det her å være på tur og, altså du skal jo dannes i det å være på tur med en gruppe og det og ta ansvar og det å ta vare på natur og måten du er på da som, som person og på en måte i forhold til at du har en forståelse for natur. Tenker at det, altså dannelse er vel på en måte, det er noe viktig i videregående skole da, det her med hvordan man oppfører seg og holdninger og verdier knyttet til dette med å være ute og legge igjen søppel i natur og ta vare på ting og, dette her med å ta vare på hverandre. – Sara

Vi kan tolke dette som at Sara er enig i det Tordsson (2012) mener om at naturen inneholder gode pedagogiske muligheter og at naturmøtet er viktig for å ville ta vare på naturen, og at hun jobber for å levendegjøre grunnleggende verdier (Jensen, 2003). I følge læreplanen (2006) skal læring gjennom

praksisfelleskap stå sentralt. Elevene skal gjennom friluftslivs faget bidra til å utvikle omsorg for medelever gjennom gode samarbeidsevner som skaper positive opplevelser for klassen (ibid). I følge Jensen (2003) bør det også stilles krav til at deltakerne hjelper hverandre.

6.3 Sirkus uten like – på tur over tid

Turene på friluftsliv bør ha en viss varighet for læreren får nok tid til å veilede deltakerne, både i de aktuelle ferdighetene og til å utvikle god kjennskap til naturen (Jensen, 2003). Slik får deltakerne mulighet til å oppleve naturens rytme og helhet (ibid). I følge Michalsen og Håkenrud (2002), er et mål med friluftsliv på folkehøyskole at elevene skal opparbeide seg erfaringer og respekt bygget på en forståelse av naturen, slik at man kan fortsette med friluftsliv i etterkant. Veiledning i friluftsliv skal utvikle deltakernes kjennskap til natur ved å erfare den fri naturen direkte (Jensen, 2003). Vi spurte Frank om han mener det er plass til å erfare "fri natur" på videregående eller folkehøyskole:

Jeg tror jo det at innenfor de rammene som er mulig og å tenke den tanken at de skal være ute (...), for det å bare være ute er og et mål i seg selv. – Frank

Dette kan vi sammenligne med det Haahr (2005) sier om at friluftsliv i skolen kan miste sin egenverdi da den brukes som arbeidsform for å oppnå andre formål, men i form av det Frank sier kan det også være rom i skolen for å være ute som mål i seg selv. Han fortsetter med å påpeke hvor viktig det er å være ute over tid:

Det å være ute over tid er kjempeviktig erfaring i friluftsliv altså, være så lenge at du begynner å kjenne at nå er det ok å være på tur. Nå er det på en måte sånn at jeg bare kan fortsette ikke sant, det er ikke viktig for meg å reise hjem nå. Men er du bare to dager, da er liksom hjemlengselen ligger der, hvertfall de første tre, fire dagene altså, så begynner du kanskje å komme over i en fase der. Sånn at det er noe der som en ikke får med seg i videregående altså. Vi klarer ikke å legge til rette for det, da vil det bli et sirkus uten like med de andre lærerne. – Frank

Til slutt påpekte han at han er redd for utviklingen av friluftslivet og hvordan det å kommersialisere friluftslivet kan bidra til motsatt virkning av å ta vare på naturen:

Ja, jeg er i alle fall veldig opptatt av det her, nå må ikke friluftsliv gå i ei retning, som gjør at det er friluftslivet og friluftslivsfolket som ødelegger for bærekraftig utvikling i samfunnet. Det vil være katastrofe altså, spør du meg. – Frank

Dette kan vi knytte opp til at Tordsson (2012) mener friluftslivet er viktig i skolen, og at det er skolen som skal bringe friluftslivstradisjonene videre. Derfor må skolen ha gode verdier og holdninger, så ikke det blir som Frank påpeker; friluftslivsfolket bidrar i motsatt retning av en bærekraftig utvikling.

7.0 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å få innsikt i hvilke forskjeller det er i friluftslivsundervisningen på friluftsliv programfag på videregående skole, og på friluftslivslinje på folkehøyskole. Vi vil her presentere funn om hvordan rammene i de forskjellige skoleverkene kan påvirke friluftslivet, samt sammenheng mellom karaktersetning og elevenes motivasjon, og til slutt hvordan veilederens holdninger og verdier påvirker friluftslivsundervisningen. Vi ønsket å se om det friluftslivsveilederne opplever, har sammenheng med det vi har sett på som viktigste momentene innenfor friluftslivspedagogikken i teoridelen vår.

En av de største utfordringene i videregående skole knyttet til programfag i friluftsliv er at faget har et lite omfang. Undervisningen baseres på kompetansemål som kan virke styrende og gjøre den mer teoretisk. Økonomiske ressurser er avgjørende for hvor mange elever det er per lærer, noe som påvirker både sikkerheten og læringen (Horgen, 2010). Det ser dermed det ut til at friluftslivet må tilpasse seg rammene til den videregående skolen, og ikke at rammene tilpasser seg friluftslivet. Samtidig kan disse rammene føre til at undervisningen vil foregå i nærmiljøet, hvor «basisfriluftslivet» vil stå mest sentralt, noe som kan være positivt.

I folkehøyskolen er det gode forutsetninger for å drive med friluftslivsundervisningen, med mer tid, fleksibilitet og større økonomiske ressurser. Veilederen har dermed mulighet til å gå mer i dybden av faget og har større frihet, slik at innholdet er mer opp til den enkelte veileder. Økonomiske ressurser gir muligheter til å kunne reise mer og være borte lenger. Det kan derfor være større rom for til å bruke naturen som pedagogikk slik at undervisningen kan være naturlig i virkelige situasjoner. Dette samsvarer med det Faarlund (1974) og Jensen (2003) mener om at friluftslivsundervisningen skal være så omfattende at elevene har tid til å lære seg ferdigheter og naturkjennskap. Samtidig kan en utfordring være at basisfriluftslivet får mindre plass når læreren baserer undervisningen ut i fra det han selv ønsker og en har muligheter for å reise utenfor nærmiljøet.

Å vurdere, og sette karakter i friluftsliv kan virke som en brems både for friluftslivsveilederen og for elevene, og kan bidra til å påvirke elevenes motivasjon. Det kan virke som et stressende moment da læreren opplever at gruppen har et naturlig godt læringsklima. Et resultat av vurderingen kan være at elevene vurderes ut i fra enkeltferdigheter, og ikke ut i fra helheten av faget, noe Tordsson (2012) mener er en risiko. På en annen side kan kompetansemålene være med på å kvalitetssikre undervisningen, spesielt med tanke på at elevene kan komme opp i eksamen i faget. Faarlund (1974) er kritisk til eksamen i friluftsliv. Kanskje kunne godkjent/ikke godkjent vært en vurderingsform i

faget, eller som Faarlund (1974) selv mener; at elevene kan vurderes ut ifra en form for «selvevaluering».

I folkehøyskolen foregår undervisningen uten et jag om kompetansemål, vurdering og eksamen. Dette kan føre til at elevene får høy motivasjon, og friluftslivsundervisningens form blir mer naturlig og avslappet og det blir rom for å bare være ute i fri natur. Dette samsvarer med hva Faarlund (1974) og Haahr (2005) mener om at friluftslivet skal skje i naturen, og i situasjoner med de kvalitetene en lærer verdsetter. Samtidig er det enighet om at en setter krav til elever, at de tar ansvar og er deltakende (Jensen, 2003).

I videregående skole kan man se at bærekraftige og miljøvennlige verdier er en del av læreplanen i programfaget. Det er også fokus på gode holdninger og at læringen skal skje gjennom praksisfellesskap. Det kommer frem at friluftsliv kan være viktig i skolen i forhold til dannelse og å oppføre seg mot hverandre, samt verdier knyttet til å ta vare på naturen. Dette stemmer overens med det Tordsson (2012) sier om at gjennom naturmøte kan elevene få et ønske om å ta vare på den samt bidra til utvikling av vår egen identitet. Fokuset på nærmiljø og basisfriluftsliv i den videregående skolen er et viktig funn, da dette krever lite utstyr, og man utnytter seg av de ressursene en har i nærmiljøet.

En utfordring med friluftslivsfaget i folkehøyskolen er at «basisfriluftslivet» kan forsvinne i utviklingen av nye friluftaktiviteter. Slik kommer det også frem at veilederens holdninger og verdier er viktig for å beholde det tradisjonelle friluftslivet, samt et bærekraftig og miljøvennlig friluftsliv. I følge Michalsen og Håkenrud (2002) er ungdommen i dag mer aktivitetsorienterte, og det kommer frem i diskusjonen at mange elever drar på folkehøyskole for prøve nye aktiviteter, ikke nødvendigvis ta et ansvar. Selvrealisering og «utstyrsmani» kan ha negative sider med tanke på et bærekraftig friluftsliv og verdier knyttet til miljø og ansvarlighet.

Ut i fra vår empiri kan vi se at den største forskjellen i friluftslivsundervisningen i de to skoleverkene er de strukturelle rammene i form av tidsaspekt, vurdering samt økonomiske ressurser. Disse rammene påvirker undervisningen i videregående skole, og avhandlingene vi har brukt i teorien er kritisk til pedagogisering av friluftslivet med tanke på friluftslivets egenverdi. Det er likevel viktig med friluftsliv i skolen, spesielt som en motkultur til den tradisjonelle tavleundervisningen. I diskusjonen ser vi også dette, samt at friluftsliv i folkehøyskolen kan være på vei mot en utvikling bort i fra et naturlig basisfriluftsliv i retning mot et innhold av mer utstyrspregede friluftslivsaktiviteter.

8.0 Referanseliste

- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Dahle, B. (2007) Min bestefars pedagogikk. i Faarlund, N., Eriksen, J., & Sookermany, A. (2007). *Veglederen: Et festskrift til Nils Faarlund*. Oslo: Gan Aschehoug.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Det kongelige miljøverndepartementet. (2001). *St.meld.nr.39. Friluftsliv. En veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Akademika, AS.
- Faarlund, Nils. (1974). *Friluftsliv, hva – hvorfor – hvordan*. Hemsedal: HNA-trykk
- Folkehogskolene.no *Hva er folkehogskole*. Hentet 23.09.15, fra: <http://www.folkehogskole.no/hva-er-folkehogskole>
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Haahr, J. (2005) Friluftslivet og den levende kulturformidlingen. I Andkjær, S (red) *Friluftsliv under forandring. En antologi om fremtidens friluftsliv*. DK: Forlaget Bavnebakke
- Hoffmann, T. (2013) *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Hentet 12.12.14, fra: [//www.forskning.no/artikler/2013/september/366837](http://www.forskning.no/artikler/2013/september/366837)
- Horgen, A. (2010) *Friluftslivsveiledning vinterstid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jensen, A. (2003) Veiledning i friluftsliv for barn og unge. I Bagøien, T. E. (red) *Barn i friluft – om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Kristoffersen, L. (2006) *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kvale, S. (2005) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Kunnskapsdepartementet (2003) *Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven)*
Hentet 23.09.15, fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

LK06 (2006) Grunnleggende ferdigheter i friluftsliv programfag. Hentet 23.09.15, fra: http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

LK06 (2006) Formål. Hentet 23.09.15, fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Formaal>

LK06 (2006) Hovedområder. Hentet 23. 09.15, fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Hovedomraader>

LK06 (2006) Kompetansemål. Hentet 23.09.15, fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Kompetansemaal?arst=1869955171&kmsn=1869955171>

LK06 (2006) Kompetansemål. Hentet 23.09.15, fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Kompetansemaal?arst=1869955174&kmsn=1869955174>

LK06 (2006) Timeantall. Hentet 23.09.15, fra: <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Timetall>

Michaelsen, B. Håkenrud, B (2002) *Friluftsliv og sikkerhet II - et kompendium om bevisstgjøring og ansvar ved friluftslivsundervisning*. Alta: Øytun Folkehøgskole

Mytting, I. (2007) Retorikk eller didaktikk. Faarlund, N., Eriksen, J., & Sookermany, A. (2007). *Veglederen: Et festskrift til Nils Faarlund*. Oslo: Gan Aschehoug.

Sæther, E. (2003) Friluftslivets historie. I Bagøien, T. E. (red) *Barn i friluft – om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu forlag

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder - I praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder – I praksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

Tordsson, B. (2007) Går veien same veg. I Faarlund, N., Eriksen, J., & Sookermany, A. (2007). *Veglederen: Et festskrift til Nils Faarlund*. Oslo: Gan Aschehoug.

Tordsson, B. (2012) *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*, Bø: Høgskolen i Telemark

9.0 Vedlegg

9.1 Kompetansemålene i Friluftsliv for 1. & 2. Klasse programfag

Basisferdigheter:

- *Planlegge, gjennomføre og vurdere turer over flere dager med overnatting ute i et valgt naturmiljø*
- *Vurdere og tilberede mat som er hensiktsmessig på turer av lengre varighet*
- *Lage enkle redskaper eller enkelt utstyr som skal brukes i friluftsliv*
- *Videreutvikle førstehjelp og livreddende ferdigheter i tilknytning til det friluftslivet eleven utøver*
- *Naturkjennskap:*
 - *Beskrive den naturen eleven ferdes i, og utøve et friluftsliv der hensynet til naturen er overordnet*
 - *Vurdere og tolke de mest alminnelige varslene naturen gir oss, og ta de forholdsreglene som synes nødvendig*
- *Veiledning:*
 - *gjøre rede for det nasjonale friluftslivets historie og utvikling*
 - *gjøre rede for og delta i virksomheten til lokale friluftslivsorganisasjoner*
 - *gjennomføre nødvendig forarbeid og vurdere ansvaret ved å være veileder i friluftsliv*
 - *veilede i friluftsliv der læring gjennom praksisfellesskap skal stå sentralt*
 - *vurdere framveksten av nye aktiviteter som kan være med på å forandre det tradisjonelle friluftslivets egenart.” (LK06, 2006)*

I kompetansemålene er det integrert grunnleggende ferdigheter (LK06, 2006). Elevene skal lære å uttrykke seg muntlig i friluftsliv, formulere spørsmål og delta i meningsutveksling. De skal kunne debattere og diskutere, gjengi fakta og forklare sammenhenger. De skal kunne beskrive og forklare forskjellige teknikker, ferdigheter, metoder å trene på, opplevelser og erfaringer i friluftsliv. De skal også kunne ferdigheter som å forklare, instruere og veilede, gi tilbakemelding og muntlige beskjeder til andre elever, og gjøre andre henvendelser og forespørsler (ibid).

I programfaget skal elevene også kunne utrykke seg skriftlig, bruke faglitteratur og regne (LK06, 2006). De skal skrive treningsplaner, treningsdagbøker og vurdere eget treningsarbeid alt i tilknytning til friluftsliv. De skal også bruke faglitteratur, skjønnlitteratur, offentlige dokumenter og databasert informasjon som omhandler friluftsliv. De skal kunne bruke kart og kompass til å beregne avstander og høydeforskjeller. De skal lære å tolke tabeller, diagrammer og grafiske framstillinger, og bruke dette i sine egne fremføringer. De skal bruke digitale verktøy, for eksempel å framskaffe, dokumentere og presentere data fra treningsarbeid (ibid).

9.2 Intervjuguide

Problemstilling på bakgrunn av at elevene er i samme alder og friluftsliv er en del av undervisningen i et 3-årig VGS skoleløp og 1 år på FHS. Vi ønsker å finne ut noe om hva det fører med seg å undervise i friluftsliv på ulike måter, og hvilke forskjeller elevene kan oppleve på bakgrunn av hvordan undervisningen er lagt opp.

Hvorfor jobber du nå på VGS/FHS fremfor det motsatte?

- Eget valg?
- Større frihet?
- Livsstil?

Er det noe som fremhever seg positivt/negativt med den ene jobben fremfor den andre?

- Tid
- Livsstil
- Planlegging
- Karakterer

Hva ser du på som den største forskjellen mellom å undervise i VGS og på FHS?

- ulike mål?
- Læreplan og kompetansemål
- Lederskapsstiler og situasjonsbestemt læring
- Rammer
- (Hva legger dere størst vekt på?)

Oppfølgingsspørsmål:

VGS: Kan du si noe om hvilke utfordringer du har med å tilrettelegge friluftslivsfaget innenfor rammene til læreplanen?

- mål, delmål. Kompetansemål. utfordringer

FHS: Hvilke utfordringer er størst i planleggingen og undervisning i friluftsliv uten en læreplan å forholde seg til?

- Hvor delaktig er elevene?

Hvilke forskjeller tror du er størst for en elev på VGS og en på FHS?

- stor forskjell på timeantall?
- Verdier og dannelse?

- Motivasjon og ønske om å lære

Ser du forskjeller i motivasjonen til elevene ved de ulike skolene?

- Er karakterer en motivasjon?
- Større motivasjon for å drive friluftsliv når en ikke får karakter?

Hvilke krav settes det til elevene i undervisningen? Er de ulike fra VGS/FHS?

- Egenferdighet
- Planlegging av turer
- Evaluering

Hvilke krav setter elevene selv til undervisningen?

- Hva ønsker de å oppnå?
- Mer tid ute?
- Ferdigheter/Opplevelser?

I følge Tordsson er det en utfordring med pedagogisering av friluftsliv at rammene for undervisningen kan gjøre til at en bryter friluftslivet ned til friluftsteknikker. Tror du denne tankegangen kan sammenlignes med undervisning i friluftsliv på VGS og FHS? Hvordan?

- Mål i seg selv bare å være ute?
- Måles i ferdighet med karakter

Er det andre forskjeller du kan komme på, både for elevene og lærerperspektivet?

9.3 Kvittring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hva er forskjellen i undervisningsmetoder på friluftslivslinje på folkehøyskole i forhold til friluftsliv programfag på videregående skole? - En kvalitativ studie om forskjellen på undervisningsmetoder i forhold til undervisning i friluftsliv med og uten læreplan.

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter fra friluftslivsstudiet på Høgskulen i Sogn og Fjordane, som denne høsten skal skrive en bacheloroppgave om friluftslivsveilederens fordeler og ulemper med å jobbe med friluftsliv med og uten læreplan. Dette setter vi i sammenheng med å jobbe på folkehøyskole og programfag friluftsliv for videregående. Vi vil intervju friluftslivsveiledere som jobber eller har jobbet både på Sogndal Folkehøyskole og Sogndal videregående skole.

Lærere ved institusjonene er trukket fordi vi vet at de har jobbet både på folkehøyskole og på videregående, og vi vet at fagkompetansen hos intervjuobjektene er høy.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ønsker å intervju friluftslivsveilederne, hvor spørsmålene vil omhandle læreplan og valg av undervisningsmetoder. Svarene vil bli tatt opp på lydbånd, og slettet når oppgaven er ferdigstilt. Ved ønske kan intervjuobjektene også få se intervjuguiden på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun vi som oppgaveskrivere og veileder kan se personopplysninger. Lyddopptak og dokumenter vi bli lagret på oppgaveskrivernes pc'er. Dere vil anonymiseres i oppgaven, ved ønske om det, og fremstilles som intervjuobjekt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.12.15. Etter denne datoen vil alt materiale og dokumentasjon fra intervju slettes fra oppgaveskrivernes og veileders personlige pc'er. Etter denne dato kan andre kun lese bacheloroppgaven som er anonymisert.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kjerstine Mæhle Skjøtskift, tlf: 91691234 eller Lotte Malterud, tlf: 91570451. Veilederen vår er Vegard Albert Vereide, tlf: 91580573.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

Kjerstine Mæhle Skjøtskift og Lotte Malterud

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



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

Vegard Vereide
Institutt for idrett Høgskulen i Sogn og Fjordane
Pb 133
6856 SOGNDAL

Vår dato: 27.10.2015

Vår ref: 44995 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44995	<i>Hva er forskjellen i undervisningsmetoder på friluftslivslinje på folkehøyskole i forhold til friluftsliv programfag på videregående skole.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Vegard Vereide</i>
<i>Student</i>	<i>Kjerstine Mæhle Skjøtskift</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 16.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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. kyrr svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no