



Høgskolen i Bergen

Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	13-05-2016 12:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	MFAKS514 1 MGM	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgave og muntlig eksamen		
Intern sensor:	Björg Oddrun Hallås		

Student

Kandidatnr.: 251

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Situasjonsbestemt ledelse av
friluftslivsundervisning

-En casestudie

Situational Leadership in Outdoor Education

-A case study

Jarle Nondal

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Idrettsseksjonen

Avdeling for lærerutdanningen

18.05.2016

Forord

Da er punktum for en utfordrende prosess satt. Arbeidet med oppgaven har vært lærerikt og utfordrende, hvor frustrasjon og mestring har vekslet fra dag til dag. I en slik prosess må takk rettes til de som hjalp det hele i havn.

En takk til informantene som sa seg villige til å være en del av prosjektet. Uten deres reflekterte svar og samarbeidsvilje ville det ikke vært noen oppgave å levere.

Videre må veilederne førsteamanuensis Gunnar Karlsen ved Universitet i Bergen og førstelektor Torbjørn Lundhaug ved Høgskolen i Bergen takkes, for gode råd og konstruktiv kritikk når det trengtes.

En viktig takk går også til mine medstudenter som gjennom seminarer har gitt meg gode råd, og utenom formelle fora, latter og gode samtaler.

Til slutt en takk til Maren for hjelp til en siste klargjøring av oppgaven og ellers god støtte.

Da gjenstår det bare å si god lesing.

Jarle Nondal

Bergen 18. mai 2016

Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er den økende interessen for ledelse i skolen, samtidig som det er gjort lite forskning på friluftsliv i skolen. Disse to overordene temaene ligger som bakteppe når situasjonsbestemt ledelse av friluftslivsundervisning undersøkes i denne oppgaven.

Problemområdet retter seg mot å belyse hvilke faktorer som avgjør en lærers lederstil. Studiet kan plasseres innenfor en sosiokulturell forståelse av læring, hvor fokuset ligger på å belyse konteksten som læring foregår innenfor, og hvordan denne konteksten påvirker en læreres ledelse. Videre blir perspektiver på friluftslivets pedagogikk brukt for å belyse temaene. Conditional Outdoor Leadership Theory er benyttet for å analysere lærernes ledelse.

For å svare på problemstillingen er det benyttet et flercasesdesign. Dette innebærer to undervisningsopplegg i to forskjellige klasser, en på mellomtrinnet og en ved ei idrettslinje i den videregående skolen. Datamaterialet bygger på to kvalitative forskningsintervju før undervisningsopplegget, to delvis deltagende observasjoner av undervisningen og tre kvalitative forskningsintervju etter turen.

Studien finner at en lærer varierer sin lederstil i undervisning etter forholdene som undervisningsopplegget foregår innenfor. Dette er imidlertid en vanskelig prosess da flere forhold påvirker lederstilen. En viktig bidragsyter til lærernes lederstil er rammefaktorer i skolen belyst gjennom kompetansemål, gruppestørrelse og tidspress. Elevenes modningsnivå og kunnskaper bidrar også. Det er klart at den fysiske konteksten som naturen tilbyr gjennom tilrettelagte områder og været bidrar til prosessen mot å etablere en lederstil. Læreren lederstil er en avveining av hvilket læringspotensial de ulike situasjonene har. En mulig konflikt ligger i ønsket mellom å gi elevene gode erfaringer individuelt, og å gi de kunnskapene skolen sier de skal kunne. Læreren tar hensyn til alle disse forholdene, men det kan tyde på at skolen som rammefaktor bidrar mest.

Det kan diskuteres om teorier om friluftslivets pedagogikk er passende å bruke på friluftslivsundervisning i skolen. Det samme gjelder for teorier om ledelse. Skolen rommer en rekke faktorer som ikke er tilstede i friluftsliv på fritiden. Det kan derfor diskuteres om disse teoriene blir mer idealer og analytiske verktøy, som er vanskelige å etterleve.

Nøkkelord: *friluftsliv, ledelse, undervisning, lederstil, situasjonsbestemt*

Summary

The reason for this study is the growing interest for leadership in schools. It's also done a minor research on outdoor education in the school system. These two superior themes are accentuated when situational leadership of outdoor education are examined. The problem is aimed to elucidate the factors that determine a teacher's leadership style in outdoor education. The study can be placed within a socio-cultural understanding of learning, where the focus is to shed light on the context in which learning takes place within, and how this context affects teachers' leadership. Moreover, the perspectives on outdoor pedagogy used to illustrate the themes. Conditional Outdoor Leadership Theory is used to analyse the teachers' leadership.

To answer the question, there is utilised a multiple case study. This involves two educational programs in two different classes, one middle school and one at a sports specialisation course in high school. The data are based on two qualitative research interviews before the teaching program, two participatory observations of the programs and three qualitative research interviews after.

The study finds that a teacher varies his style of leadership in education under the circumstances that the teaching program taking place within. However, this is a difficult process when several factors affect the leadership style. An important contributor to the teachers' leadership style are key factors in school clarified through teaching goals, group size and time constraints. Students' level of maturity and knowledge also attributes. It is clear that the physical context that nature offers through marked areas and weather is also important. A teacher's leadership style is also influenced by the possible learning outcome in the different situations. A possible conflict arises in the differences by learning individual competencies and the prescribed knowledge the school curriculum sets. The teacher chooses a leadership style based on all these factors, but it may indicate that the school as the setting factor contributes most.

It is debatable whether theories on outdoor education pedagogy is appropriate to use on outdoor education in schools. The same applies to theories of leadership. The school accommodates a number of factors that are not present in outdoors activities in their spare time. It is therefore debatable whether these theories are ideals to reckon, but difficult to achieve.

Keywords: *outdoor education, management, teaching, leadership styles, situational*

Innholdsfortegnelse

Forord.....	II
Sammendrag.....	III
Summary	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Tidligere forskning	2
1.2 Oppgavens kronologi	3
2.0 Teori	4
2.1 Friluftsliv i skolen	4
2.1.1 Tradisjoner.....	4
2.1.2 Hovedområdet friluftsliv og kompetansemål i kroppsøving	5
2.1.3 Prinsipper for opplæringen	6
2.1.4 Generell del av læreplanen	7
2.2 Sosiokulturell læringsteori	9
2.2.1 Pragmatisme	11
2.2.2 Situert læring	13
2.3 Friluftslivets pedagogikk.....	15
2.3.1 Friluftslivets iboende pedagogikk	15
2.3.2 Pedagogikk i friluftsliv eller friluftsliv som pedagogikk?.....	16
2.3.3 Veiledning	19
2.3.4 Kritikk av veiledertilnærmingen.....	21
2.4 Ledelse	22
2.4.1 Lederstiler.....	23
2.4.2 Conditional Outdoor leadership Theory	25
3.0 Presisering av problemstilling	28
4.0 Metode, vitenskapsteori og design	28
4.1 Kvalitative studier	28
4.2 Design.....	30
4.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger	30
4.4 Forskerrollen	32
4.5 Datakilder	33
4.5.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	33

4.5.2 Deltakende observasjon.....	35
4.5.3 Triangulering	36
4.6 Utvalg	37
4.7 Gjennomføring av undersøkelsen.....	38
4.7.1 Intervjuet	39
4.7.2 Observasjon	40
4.7.3 Analyse.....	40
4.8 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	41
4.9 Etikk	43
5.0 Resultater.....	45
5.1 Overnattingstur i den videregående skolen	45
5.1.1 Beskrivelse av elever og lærer.....	45
5.1.2 Dag 1: Til hytta.....	47
5.1.3 Hytta og oppholdet der	50
5.1.4 Dag 2: Fra hytta tilbake til fjorden	51
5.2 Uteskoledag i grunnskolen	53
5.2.1 Beskrivelse av elever og lærer.....	53
5.2.2 Uteskoledagen	54
5.3 Hva er styrende for at en lærer velger en autokratisk lederstil i friluftslivsundervisningen?	58
5.3.1 Lite erfarne elever.....	58
5.3.2 Antallet	59
5.3.3 Kompetansemål	60
5.3.4 Sikkerhet og fare	60
5.3.5 Å fullføre etter planen	62
5.3.6 Lærerens store erfaring.....	63
5.4 Hva er styrende for at en lærer velger en demokratisk lederstil i friluftslivsundervisningen?	64
5.4.1 Elevenes forskjellige forutsetninger	64
5.4.2 Mindre farer og større oversikt.....	65
5.4.3 Elevene er delvis kompetente	66
5.4.4 Lærerens pedagogiske grunnsyn	66
5.4.5 Generelle mål	67
5.4.6 Elevenes oppførsel, modning og motivasjon.....	68
5.5 Hva er styrende for at en lærer velger en abdikratisk lederstil i friluftslivsundervisningen?	68

5.5.1 Det uforutsigbare ved å være ute.....	68
5.5.2 Små konsekvenser	68
5.5.3 Læringspotensialet.....	69
5.5.4 Lærerens erfaring.....	70
5.5.5 Når elevene er veldig kompetente og motiverte	71
6.0 Drøfting	72
6.1 Drøfting av lederstiler i friluftslivsundervisning i lys av skolen	72
6.2 Drøfting av lederstiler i friluftslivsundervisningen i lys av naturen.....	79
6.3 Drøfting av lederstil i lys av å skape verdifull erfaring	80
6.4 Lederstil og effektivitet mot hva?.....	82
6.5 Styrker og svakheter	87
6.6 Implikasjoner.....	88
7.0 Avslutning	88
Litteraturliste	90
Vedlegg	96
Vedlegg 1: Figur og bildeliste	96
Vedlegg 2: Observasjonsprotokoll	97
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	98
Vedlegg 4: Informert samtykke.....	101
Vedlegg 5: Prosjektvurdering NSD.....	103

1.0 Innledning

Motivasjonen med denne oppgaven er å belyse hvordan skolen og undervisning i naturen påvirker en lærers ledelse av friluftslivsundervisningen. Inspirasjonen til dette temaet er todelt. For det første bygger den på et ønske om å undersøke ledelse i skolen. I en reviewartikkel bestilt av det norske Kunnskapsdepartementet i 2007 ble det undersøkt hvilken kompetanse hos undervisningspersonell som gav størst bidrag til barn og unges læring. Rapporten kom fram til tre kompetanser som har betydning for elevenes læring: lærerens evne til å inngå i sosial relasjon til den enkelte elev, lærerens evne til å lede undervisningen og lærerens didaktiske kompetanse generelt og i det enkelte undervisningsfag (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Dette aktualiserer ledelse som et viktig tema i skolen, og derav kan det være viktig å forstå hvilke forhold den foregår under. Det ble påpekt i den samme rapport at det i fremtiden var viktig å finne mer spesifikk kunnskap om den enkelte kompetansen. Oppgaven kan regnes som et svar på dette gjennom er forsøk på å analysere omstendighetene rundt ledelse av friluftsliv på skole.

Forskning i forbindelse med friluftsliv i skolen er lite utbredt (Jonksås, 2010). Det som finnes fokuserer i stor grad på utbredelse og hva som gjøres. Ledelse i friluftsliv er heller ikke godt belyst: «Hva gjør den dygtige vejlederen dygtig, den erfarne erfare, den kompetente kompetent? Hvad retter han sin oppmerksomhet mod? (...) Vi ved alt for lidt om det» (Tordsson, 2006, s. 219-220). Denne oppgaven retter seg derfor mot å identifisere noen faktorer å være oppmerksom på når man fokuserer på ledelse av undervisning i friluftsliv. Videre bygger bakgrunnen for å studere ledelse i friluftsliv på noen antagelser om at friluftsliv inneholder noen særegne kvaliteter som gjør det egnet til å bruke i undervisningssammenheng. Dette er blant annet belyst gjennom noen doktorgradsarbeid de siste årene (Jordet, 2007; Magnussen, 2012b) og en nylig utgitt antologi med det samme som tema (Hallås & Karlsen, 2015). Utgangspunktet er at naturen innehar noen særegne kvaliteter som vanskelig kan skapes i et klasserom, og at disse kan bidra til en form for erfaring og læring. En grunnleggende antagelse for oppgaven er at disse kvalitetene vil ha en betydning for en lærers ledelse, og derfor kan det være interessant å studere i hvilken utstrekning dette skjer. Som et bakteppe kan det være relevant å belyse forskning som har undersøkt det komplekse ved å drive ledelse på tur i undervisningssammenheng.

1.1 Tidligere forskning

Lundhaug (2015) skriver om hvordan situasjonsfaktorer i naturen påvirker lederkompetansen til førskolestudenter på natur- og friluftslinjen. Ved bruk av et casestudie som benyttet observasjon, intervju, refleksjonsnotater og blogg fant han at det var vanskelig for studentene å praktisere fleksibel ledelse. Dette kom av at det var vanskelig å vurdere gruppens evner til og erfaringer med å takle det krevende terrenget. En lite styrende lederstil var et godt utgangspunkt for aktivt medvirkende studenter. Utøvelse av fleksibel ledelse forutsetter at lederen har oversikt over kompetansen i gruppen, og at denne er tilstrekkelig for å håndtere krevende situasjoner. Studentene opptrådte som lite styrende og autoritære ledere, men i forbindelse med sikkerhet var det vanlig å benytte en styrende lederstil. Lederne opplevde at de lyktes med en demokratisk lederstil.

Vikene (2014) skriver om situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. Her undersøkes det hvordan studentgrupper under bygging av nødbivuakk i vinterfjellet opplevde forskerens situasjonsbestemte ledelse. Studien benyttet seg av kvantitative data fra et spørreskjema som målte veileders ledelse og et åpent spørsmål på det samme skjemaet om opplevelsen av sikkerhet. Studien finner at studentgruppene opplevde klare ledelsesforskjeller gjennom de ulike fasene som ledelse ble delt opp i, men at ledelsen var lite fleksibel når det gjaldt det varierende erfaringsgrunnlaget som gruppene ble delt inn i. Dermed var lederen på denne turen delvis fleksibel. Lite variasjon i ledelsesstiler kan knyttes til vanskelighetene med å vurdere erfaringsgrunnlaget til grupper i de situasjonene som oppstår. Det var ikke en motsetning mellom situasjonsbestemt ledelse og sikkerhet.

Tronstad (2013) undersøker hvordan ledere av friluftslivsturer håndterer konflikter, og hvordan dette varierer etter situasjonen. Gjennom å benytte seg av åtte kvalitative intervju kommer hun frem til at lederne var fleksible i valg av lederstiler når de håndterte konflikter. Situasjonen spilte en avgjørende rolle, og i denne sammenheng var fysiologiske behov og følelser som redsel og irritasjon avgjørende. Videre er både lederens og deltagerens sosiale modning styrende for håndteringen. Hvis lederen hadde godt overblikk over situasjonen konfronterte han deltagerne. Når de ikke skjønnte eller klarte å håndtere situasjonen styrte de unna. Eget overskudd og lengde på turen var retningsgivende for lederstil. Forventningsavklaring før tur var en viktig

konfliktdemper, mens manglende måloppnåelse var en stor kilde til konflikt. Mange konflikter som oppstod ble ikke løst.

Alle disse studiene kan sies å utgjøre inspirasjonen for dette studiet. De grunnleggende teoretiske forankringene blir presentert i det kommende.

1.2 Oppgavens kronologi

Kapittel 1 forklarer motivasjonen for å gjennomføre studien. Her blir forskning innenfor tema som kan knyttes til denne studien presentert.

Kapittel 2 forankrer studien innenfor et teoretisk rammeverk. Først blir friluftslivets posisjon i den norske skolen presentert. Deretter utgreies samlebegrepet sosiokulturell læringsteori som er sentralt for å forstå relevansen av temaet. Videre blir forskjellige vinklinger på friluftslivets pedagogikk presentert. Det siste som teorikapitlet løfter frem er teori om ledelse, og særlig retningen innenfor situasjonsbestemt ledelse. For å knytte temaene sammen utgreies teorien om Conditional Outdoor Leadership Theory.

Kapittel 3 konkretiserer problemstillingene i studiet.

Kapittel 4 presenterer de metodiske vurderingene som ble gjort i gjennomføringen av studien. Vitenskapsteori og etikk blir også løftet frem.

Kapittel 5 viser resultatene fra studien systematisert etter underproblemstillingene.

Kapittel 6 drøfter resultatene etter relevante teoretisk perspektiver.

Kapittel 7 oppsummerer hovedfunnene i studien og peker på noen forhold som kan belyses innenfor temaet i fremtiden. Noen styrker og svakheter med studien blir også løftet frem.

2.0 Teori

Teorikapittelet starter med å løfte frem friluftslivets posisjon i den norske skolen, hvor både historie og dagens status blir belyst. Videre følger et avsnitt som forsøker å løfte frem noen særegne kvaliteter i friluftsliv, og om disse er relevante i et skoleperspektiv. Den siste delen forankrer oppgaven innenfor temaet ledelse, hvor temaer som lederstiler og situasjonsbestemt ledelse blir viktige. Modellen om Conditional Outdoor Leadership Theory blir presentert som en sammensmelting av de andre teoriene, og tilpasser disse til friluftsliv.

2.1 Friluftsliv i skolen

2.1.1 Tradisjoner

Friluftsliv er i dag en del av den offisielle læreplanen, og et obligatorisk emne alle elever i den norske skolen skal ha bekjentskap med, slik har det imidlertid ikke alltid vært. Gurholt (2008) viser til deler av den historiske utviklingen til friluftslivstradisjonen i Norge, og peker på at friluftsliv som skolefag kom som en følge av modernisering, og at aktiviteter som før var en naturlig del av oppdragelsen, nå måtte overtas av skolen. Læreplanen kalt *mønsterplanen* av 1974, ble friluftsliv for første gang uttrykt eksplisitt (Gurholt, 2008). Trolig kan dette knyttes til etableringen av et eget friluftslivsstudium ved Norges idrettshøyskole på begynnelsen av 70-tallet (Repp, 1993). Selv om friluftsliv ble nevnt i denne planen var det i vage beskrivelser, og knyttet til et hovedemne i kroppsøving og tverrfaglig arbeid (Gurholt, 2008; Repp, 1993). På 90-tallet utviklet friluftslivsfaget seg til å bli en obligatorisk del av både lærerutdanningen og grunnskolen. Dette har bidratt til at utbredelsen av friluftsliv i skolen har økt, særlig på de lavere trinnene gjennom uteskole (Fjørtoft & Reiten, 2003; Gurholt, 2008). Tidligere hadde friluftsliv vært nærmere knyttet til leirskoleopphold og valgfaget friluftsliv på ungdomstrinnet (Fjørtoft & Reiten, 2003). Friluftslivet fikk sin plass i skolen som et svar på en økende oppmerksomheten rundt miljøutfordringer og som en mulighet for å sikre friluftsliv som en viktig del av den norske identitet og kultur (Gurholt, 2008). Denne oppfattelsen eksisterer fortsatt i det nåværende læreplanverket, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2011, 2012a, 2012b). En undersøkelse gjennomført i 2011 viste at friluftsliv og uteskole var et hyppig innslag i småskolen. Antallet

timer på mellomtrinnet var imidlertid tvilsomme for å kunne forsvare posisjonen som et eget hovedområde i faget kroppsøving (Espeland et al., 2013).

Undervisning utenfor klasserommet knyttes ofte til begrepet uteskole (Bentsen, Mygind & Randrup, 2009; Jordet, 2007, 2010). Dette referer til læringsaktiviteter i skolens fysiske og sosiale omgivelser. Eksempler på uteskole innenfor denne tradisjonen er bruk av museum, parker, naturområder eller bedrifter nær skolen, som en del av undervisningen. Utgangspunktet for denne studien er friluftslivsundervisning i skolen. Dette betyr at det er uteskole i forbindelse med friluftsliv som blir omtalt i denne oppgaven. Forekommer begrepet uteskole menes det en undervisning som foregår ute i naturen. Hva friluftsliv i skolen innebærer blir påpekt i de neste avsnittene.

2.1.2 Hovedområdet friluftsliv og kompetansemål i kroppsøving

Friluftsliv er ett av fire hovedområder i faget kroppsøving i den norske grunnskolen og i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). Dette hovedområdet forteller oss hva friluftsliv i skolen skal handle om: «kompetanse som trengst for å kunne ferdast i og verdsetje opphald i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). Videre er det ett av tre hovedområder i faget aktivitetslære ved idrettslinjer i den videregående skolen, og her heter det at dette innebærer: «ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellig årstider. Naturopplevelse, sikker ferdsel og forpliktende samarbeid står sentralt» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Kompetansemålene i friluftsliv etter 7. årssteget (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 8) forteller at elevene skal kunne orientere seg ved hjelp av kart i kjent terreng og fortelle om lokale friluftslivstradisjoner. Videre skal elevene være med i ulike friluftslivsaktiviteter og praktisere trygg ferdsel under varierte værforhold. De skal kunne planlegge og gjennomføre overnattingstur. I tillegg skal de kunne praktisere noen aktiviteter med røtter i samisk tradisjon. Tilslutt er det også et kompetansemål at elevene skal kunne utføre enkel førstehjelp.

På videregående, i faget aktivitetslære, sikter kompetansemålene til flere kunnskaper som elevene skal besitte etter første året (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8). Her er målet at elevene skal kunne *praktisere* enkle former for friluftsliv i nærmiljøet, samt *gjøre rede* for lokale

friluftslivstradisjoner. Videre skal de kunne *planlegge, gjennomføre og vurdere* tur med overnatting ute i naturen. Det skal også legges vekt på å *utøve* friluftsliv på en måte som er *skånsom* mot naturen. Å vise *evne til* forpliktende *samarbeid* er også viktig. Tilslutt skal elevene være i stand til å beskrive opplevelser i naturen.

Utenom de konkrete kompetansemålene for fagene styres også undervisningen av to mer generelle dokumenter som gir overordnede retningslinjer for undervisningen, *den generelle delen av læreplanen* (Utdanningsdirektoratet, 2011) og *prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Disse tre dokumentet utgjør *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (LK06), og har direkte virkninger på bruken og nytten av friluftsliv i skolen. Jordet (2010) bruker læreplanens tre deler til en analyse for å fastslå relevansen av uteskole i opplæringen. LK06 fordrer gjennom både direkte og indirekte uttrykk, at uteskole er et nødvendig innslag i deler av undervisningen i alle fag.

I tillegg til å fastslå at friluftsliv er en viktig del av undervisningen i skolen gir også LK06 føringer på hvordan undervisningen skal foregå og hva elevene skal lære. Dette er nyttig å belyse fordi det i neste instans får innvirkninger på hvordan læreren skal lede undervisningen. I denne forbindelse vil jeg løfte frem noen enkelte elementer som er viktig for denne oppgaven.

2.1.3 Prinsipper for opplæringen

I prinsippene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 3) heter det at «elevane skal utvikle seg som sjølvstendige individ som vurderer konsekvensene av og tek ansvar for egne handlingar». Hvis læreren skal ta dette med i sin undervisning må han nødvendigvis noen ganger la elevene selv ta egne valg, og ikke overstyre dem. Dette understøttes videre ved at «elevane skal få, men også sjølv kunne velje oppgåver, som både utfordrar og gir høve til utforskning, åleine eller saman med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 4). For å sikre elevenes motivasjon heter det også at: «fagleg trygge, engasjerte og inspirande lærarar og instruktørar, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av egne talent og framtidsutsikter» (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 4). Videre understrekes det at graden av medvirkning, og hvordan de medvirker skal variere etter alder og utviklingsnivå.

Tilpasset opplæring er også et viktig prinsipp. Dette betyr at alle skal få passende utfordringer og noe å strekke seg mot, både sammen med andre og på egenhånd. Dette oppnås gjennom variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel og variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6). Av retningslinjene skal elevene i friluftslivsundervisningen ha en innvirkning på innholdet, og hvordan det jobbes med problemstillinger i naturen. Prinsippene nyanserer imidlertid dette ved at lærere og instruktører skal fremstå som tydelige ledere og fremstå som dyktige og engasjerte formidlere (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 7). På bakgrunn av dette kan vi se at prinsippene for opplæringen krever at læreren lar elevene ta egne valg i undervisningen, men at dette er en vurderingssak som må balanseres. Et bevisst forhold til dette er avgjørende for hvilken kunnskap og erfaring elevene sitter igjen med etter endt skolegang. Denne kunnskapen er ikke tilfeldig, og utgreies i den generelle læreplanen.

2.1.4 Generell del av læreplanen

Læreplanens generelle del gir opplæringen en retning mot overordnede mål og viser det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen. Det overordnede målet med opplæringen oppsummeres slik: «målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Her fremheves det at elevene skal få erfaring med å slite mot et mål ved bruk av både kroppen og ved refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3). I friluftsliv møter en på begge deler, både det fysiske slitet ved å ta seg frem, og ved problemløsning underveis.

Læring er noe som skjer i alle situasjoner, og særlig når den enkelte ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4). Presentasjonen av læringsinnholdet knyttes til lærerens rolle og ledelse av undervisningen. Læreren må være i stand til å lede gruppa gjennom situasjoner som får gruppa til å utvikle kunnskapene, evnene og holdningene som er relevante. Videre settes det retningslinjer for god undervisning: «God undervisning skal gi elevene erfaring for å lukkas i sitt arbeid, gi tru på egne evner og utvikle ansvar for eiga læring og eige liv» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Videre fremholder dokumentet at opplæringen må vie plass til praktiske oppgaver fordi elevene vokser gjennom å handle. Det rådes derfor til at opplæringen åpner for at elevene får teste ut praktiske konsekvenser av valg, og får reflektere rundt denne prosessen (Utdanningsdirektoratet,

2011, s. 4). Friluftsliv kan inneholde gode muligheter for å gi elevene praktiske oppgaver som ikke er like lett å tilrettelegge i klasserommet. For eksempel kan oppgaver i forbindelse med pakking av sekk, bekledning, hugging av ved og leirplass innebære valg som får konsekvenser for elevene, og som gir elevene umiddelbare svar de kan være reflektere rundt.

Det understrekes også at elevene skal ta ansvar og valg for mer enn sin egen læring. Et viktig punkt er trening i å ta valg med konsekvenser for et helt klassefelleskap:

Opplæringen må gi erfaring i å ta avgjerder med direkte og synberre konsekvensar for andre. Det inneber både trening i å lage og følgje reglar, i å ta avgjerder i flokete situasjonar og øving i å "handtere kriser" - evne til å handle i møte med uventa vanskar eller ukjende oppgåver. Samla sett er dette trening i sosialt ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 6).

Dette understreker viktigheten av å la elevene få ansvar i undervisningen. Dette forutsetter at læreren organiserer undervisningen slik at elevene får medvirkning, og ikke en lærer som tar alle avgjørelser. Nøkkelen ligger i å skape en ramme rundt undervisningen som gir gode forhold for barn og unge til å utvikle samfunnsansvar og handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 6). I denne sammenheng er friluftsliv et godt utgangspunkt for å gi elevene erfaring med «uventa» situasjoner da det er vanskelig å planlegge til den minste detalj hva som skal skje.

De retningslinjene som den generelle læreplanen her gir for opplæring vil kunne tjene som et bakteppe for den forståelsen som ligger til grunn for de situasjonene som skal ses nærmere på i denne oppgaven. Hvordan læreren som leder manøvrer elevene gjennom undervisningen, og hvordan ulike situasjoner påvirker læreren i arbeidet mot å oppfylle de retningslinjene som læreplanverket gir.

I det foregående er friluftsliv presentert som et middel til å oppnå overordnede mål med undervisningen. Det er i denne sammenheng også viktig å løfte frem at den generelle læreplanen peker på flere sider ved friluftslivet som vanskelig kan gjøres andre steder enn utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 7):

Samtidig må opplæringa fremje gleda over fysisk aktivitet og naturens stordom, over å leve i eit vakkert land, over linjer i landskap og veksling i årstider. Og ho bør gjere ein audmjuk andsynes det uforklarlege, glad over friluftsliv, nøre hugen til å ferdast utanfor

oppstukne vegar, til å bruke kropp og sansar for å oppdage nye stader og til å utforske omverda.

Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringa må leggje vekt på samanhengen mellom naturforståing og naturoppleving: kunnskapen om elementa og om samspelet i livsmiljøet må gå saman med erkjenninga av at vi er avhengige av andre arter, samkjensla med dei og gleda over naturliv.

Utgreiingene i det foregående viser til hva læreren må ta hensyn til, og legge til rette for, i sin undervisning. Videre er lærerens ledelse avgjørende for hvordan elevene får jobbe med hovedområdet friluftsliv i norsk skole. Disse betraktningene henter inspirasjon fra et konkret syn på læring, det sosiokulturelle læringssynet.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Temaet for studien er å undersøke faktorer som har betydning for en lærers valg av lederstil i friluftslivsundervisningen. Säljö (2013, s. 55) sier at «Læring kan beskrives og forstås på mange forskjellige måter». Dette viser til at læring ikke er et entydig fenomen, men kan beskrives fra ulike utgangspunkt og innfallsvinkler. Det teoretiske utgangspunktet man velger har konsekvenser for hvilken undervisningspraksis som blir relevant (Dysthe, 2001).

Dysthe (2001) tar utgangspunkt i tre perspektiver på læring. *Behaviorismen* ser på læring som endring av elevenes ytre, observerbare individuell oppførsel, *kognitivismen* forklarer læring som indre prosesser hos elevene, og *sosiokulturell læring* mener læring er deltakelse i sosiale prosesser. Oppgaven legger til grunn at undervisningspraksis handler om sosiale prosesser, og kan således plasseres innenfor sosiokulturell læringsteori.

Det finnes flere navn på den sosiokulturelle læringsteorien som er betegnende for retningens perspektiv på læring: kulturhistorisk, sosiohistorisk, sosiointeraktiv og situert (Dysthe, 2001). Disse trekkene viser til at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Dette betyr at kunnskap ikke er noe uavhengig, men alltid er innvevd i en historisk og kulturell kontekst. (Dysthe, 2001). Elevenes lærelyst knyttes til å oppleve læring som meningsfullt. Her er det viktig at de opplever sammenheng mellom de ulike arenaene de lever på, og at det de lærer har betydning for livet deres. Det er denne overenskomsten som skaper motivasjon. Det er også

avgjørende å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltaking hvor elevene føler de er kompetente og viktige (Dysthe, 2001).

Sosiokulturell læringsteori kan videre beskrives med utgangspunkt i seks kjennetegn (Dysthe, 2001): læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er distribuert, læring er mediert, språket er sentralt i læringsprosessen og læring er deltaking i praksisfellesskap. Alle disse kjennetegnene aktualiserer fokuset på lederstil.

At læring er situert betyr at den fysiske og sosiale konteksten er en integrert del av læringen. Det vil si at den aktiviteten og situasjonen en person lærer i, er en grunnleggende del av det som blir lært. Dette understøttes videre av at læring er grunnleggende sosial. Dysthe (2001) viser til to forskjellige tolkninger av ordet sosial. Den ene retningen knyttes til en historisk og kulturell innlemmelse. Den andre på relasjoner og interaksjon mellom mennesker. Kunnskap og ferdigheter settes i forbindelse med innsikter og handlingsmønstre bygget opp over flere år. Disse får vi kjennskap til gjennom interaksjon med andre mennesker. Interaksjon med andre i et læringsmiljø er avgjørende både for hva som blir lært, og hvordan.

Kunnskap blir også knyttet til å være distribuert mellom personer, og på bakgrunn av dette må læringen være sosial (Dysthe, 2001). Dette synet innebærer at kunnskap er fordelt mellom mennesker innenfor et fellesskap gjennom at de har forskjellige kunnskaper og ferdigheter. Alle menneskene, og deres kunnskaper, er nødvendige for en helhetsforståelse. Dette finner likheter i det fjerde aspektet, at læring er mediert (Dysthe, 2001). Begrepet sikter til alle typer hjelp i læringsprosessen, enten det er personer eller verktøy i vid forstand. Disse redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaring og innsikter, og bruken av dem gjør at utnytter vi disse erfaringene. I denne prosessen er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker helt sentral. Språk og kommunikasjon er derfor helt grunnleggende i menneskelig utvikling og læring (Dysthe, 2001). Det er ved å lytte, samtale, etterligne og samhandle med andre vi får del i kunnskap og ferdigheter, og lærer hva som er interessant og verdifullt i en kultur. Dette kjennetegnet viser til at aktivitetene som mennesker bedriver er både kognitive og fysiske. Eksempelvis kan man gjennom friluftsliv få forklart at lia er bratt, og hva den kjennetegnes av, men dette kan vi også erfare gjennom å selv gå opp lia og kjenne hvor tungt det er. Dermed blir læringen et resultat av både språklig og praktisk interaksjon. Nettopp det at disse to sidene av læring blir sett på som nært sammenbundne er noe av kjernen i sosiokulturell læringsteori. I et

læringsperspektiv innenfor friluftsliv innebærer denne innsikten at læreren må ha et bevisst forhold til både å instruere gjennom verbal kommunikasjon, men også la elevene prøve ut kunnskapen gjennom praktiske oppgaver.

Videre refererer også Dysthe (2001) til at læring i et sosiokulturelt perspektiv må ses på som deltaking i praksisfellesskap. Dette innebærer at læring blir sett på som et grunnleggende sosialt fenomen, og at fokuset ikke ligger på individet, men på et læringsfellesskap. Vi lærer gjennom å delta som handlende mennesker sammen med andre. Et sentralt spørsmål er hva slags type sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring skal skje.

I det foregående er det foretatt en kort presentasjon av hva paraplybegrepet sosiokulturell læringsteori inneholder. I sosiokulturelle studier av læring er analyseenheten hele aktivitetssystemet som læringen foregår innenfor. Bestående av samhandlende individ, situasjoner, aktiviteter, faginnhold og de videre sosiohistoriske kontekstene som er med på å gi mening til det som skjer (Dysthe, 2001). I denne oppgaven er friluftslivsundervisningen det aktivitetssystemet som læringen foregår innenfor. Fokuset ligger på å analysere hvordan dette systemet påvirker lærerens ledelse. Her kan det være relevant å gi en grundigere belysning av læring som en situert aktivitet. For å utbedre forståelsen av dette begrepet skal vi benytte oss av John Deweys pragmatiske syn på læring og Lave og Wengers begrep situert læring.

2.2.1 Pragmatisme

Pragmatisme innebærer en handlingsorientert innstilling til kunnskap. Det som viser seg som gyldig og god kunnskap er det som kommer best til nytte i bestemte praksiser (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009, s. 240). En av grunnleggerne av pragmatismen var den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey. Kjernen i hans pedagogikk var et oppgjør med praksisen hvor elevene måtte lære tekster utenat og ordrett gjengi disse tekstene på lærerens kommando. John Deweys mål var derfor å argumentere for hvorfor og hvordan undervisningsmetodene måtte legges om (Jordet, 2010; Manger et al., 2009, s. 238). Et viktig prinsipp var at erfaringene barna gjorde på skolen måtte ha større samsvar med erfaringene elevene hadde utenfor skolen (Säljö, 2013, s. 67)

Læring blir omtalt som en uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap (Dewey, 2008, s. 89-92). Handlingene våre er et uttrykk for den kunnskapen vi besitter, og læring er dermed en aktiv

prosess. Aktivitet i seg selv er ikke nok, vi må også reflektere over det vi gjør og arbeider med. Erfaringene tar vi med oss videre, og rekonstruerer dem når vi står overfor lignende utfordringer. Disse erfaringene utvikler seg videre i møte med ny informasjon fra for eksempel lærebøker og undervisning, laboratorieeksperimenter og ekskursjoner.

Evnen til å lære av erfaring kan utvikles og kalles for plastisitet (Dewey, 2008, s. 53-54; Vaage, 2001). Dette er en kapasitet hos mennesket som viser til evnen å kunne endre handlinger på bakgrunn av tidligere erfaringer. Gjennom sosiale handlinger tilegner mennesket seg læringsmåter, det lærer å lære. Dewey (2008, s. 90-91) knyttet læring opp mot en kreativ og uforutsigbar prosess. Med dette mente han at det alltid skjer mye læring som verken er planlagt eller intendert. Dette betyr ikke at læreren ikke er viktig for elevenes læring, men det legger føringer som læreren må ta hensyn til i undervisningen. I denne sammenheng ligger utfordringen i å arrangere omgivelsene på en slik måte at det som skal forstås og ulike former for relasjoner fanger interesse og fungerer som støtte etter hvilket nivå elevene er på (Dewey, 1974, s. 52; Vaage, 2001). En verdifull erfaring er den som vekker nysgjerrigheten, forsterker initiativet, gir ønsker og setter videre mål (Dewey, 1974, s. 50). En verdifull erfaring kan også knyttes til graden av to element, å prøve og handle, samtidig som man reflekter. I hvor stor grad begge fasene involveres sier noe om hvor verdifull en erfaring er (Dewey, 2008, s. 163)

Selv om alle erfaringer gir læring, betyr det ikke at alle erfaringer er riktige eller har like stor verdi, noen hemmer eller blokkerer nye erfaringer, andre innsnevrer for rikere erfaringer (Dewey, 1974, s. 48-49; Vaage, 2001). Dewey (1974, s. 50-51) knyttet erfaringskvaliteten til erfaringens iboende verdi, og således er det viktig å skille mellom hvilke erfaringer som har en verdi i et undervisningsperspektiv, og hvilke erfaringer som ikke har det.

En erfaring er et samspill mellom indre og ytre vilkår. De er indre ved at de bidrar til å fastlegge den enkeltes holdninger, ønsker og mål. De er ytre ved at de ikke foregår i et tomrom, men at kilder utenfor individet også bidrar. Erfaringene må derfor forstås som sosial i den forstand at de gjennom hele livsløpet foresetter og innebærer kontakt og kommunikasjon og således er relasjonell og kontekstuell (Dewey, 1974, s. 51; Vaage, 2001). Dette kan også knyttes til at Dewey fremhevet at læring må forstås som en helhet hvor læring må inngå som en integrert del av en aktivitet innenfor et handlingsfelt, der persepsjon, emosjoner og opplevelser spiller med som en del av læreprosessen (Dewey, 1974, s. 56-57; 2008, s. 26; Vaage, 2001).

Situasjoner er utgangspunktet for erfaringer, her finner vi møtepunktet mellom individ, mellom individ og ting, mellom individ og samfunn (Dewey, 1974, s. 55). Dette utgjør et samspill som danner grunnlaget for å si at læring og erfaring er situert, det er prosesser som foregår i en kontekst. Læring skjer i situasjoner, og foregår som et samspill mellom ytre og indre faktorer (Dewey, 1974, s. 55; Vaage, 2001). Videre vil erfaringer i en situasjon virke oppbyggende og bidra som et grunnlag for å forstå og mestre kommende situasjoner, slik bygges det en kunnskapsbank som kan brukes i fremtidige utfordringer (Vaage, 2001). Det kan skilles mellom to typer situasjoner, en som ikke krever mer enn vanemessige handlinger, og en som er problematisk og krever grundigere overveielse (Dewey, 2008, s. 91; Vaage, 2001). Det er den siste type erfaringer som krever størst anstrengelse, og således virker mest utviklende.

For denne oppgaven er dette relevante perspektiver gjennom at lærerens ledelse påvirkes av hele konteksten som undervisningen foregår innenfor. Det er samtidig viktig å belyse en lærers lederstil med tanke på om den muliggjør eller hindrer elevene sine erfaringsopplevelser. Situasjoner som skaper verdifulle erfaringer vil være noe som læreren i friluftsliv bør ha som mål, og ved hjelp av Deweys karakteristikk kan man forsøke å identifisere noen slike.

Dewey knyttet læring og erfaring til noe som skjer i situasjoner. Säljö (2001, s. 131) viser til at menneskelige handlinger er situert i sosiale praksiser: «vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer, og det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever, tillater eller gjør mulig i en bestemt virksomhet». To forskere som har etablert en teori om at læring er noe som foregår i læringsfellesskap er Jean Lave og Etienne Wenger.

2.2.2 Situert læring

Det at læringen foregår i en kontekst kan knyttes til begrepet situert læring. Dette begrepet etablerte Lave og Wenger (2003) på bakgrunn av antropologiske studier av mesterlære innenfor noen utvalgte yrker. Situert læring knyttes til deltakelse i praksisfellesskap, og det er det som praksisfellesskapet omfatter som setter grenser for det et menneske kan lære. Et fellesskap rommer mange forskjellige kilder til læring, både intensjonelle og ikke intensjonelle. Et annet begrep som kan knyttes til det samme er *læringslandskap* (Nielsen & Kvale, 2003). Dette viser til alle læringsressursene som finnes i en gitt lærings situasjon. Forståelsen av læring rettes mot landskapet som muliggjør den, fremfor et fokus på de individuelle aspektene. Dette er en *desentrering* av læring (Lave & Wenger, 2003, s. 79; Nielsen & Kvale, 2003, s. 18). Dette

innebærer at læring foregår innenfor de skiftende relasjonene som mennesket inngår i, og de forskjellige redskapene, strukturene og rutineene som forskjellige fellesskap består av. Fokuset på læringslandskap tar utgangspunkt i konkrete praktiske situasjoner, som de lærende er en del av, og de ressursene og barrierene som påvirker deltakernes læreprosess. Dette er et uttrykk for at læringen ikke har læreren som utgangspunkt, men heller at læreren er en del av et større praksisfellesskap.

Denne teorien flytter fokuset vekk fra selve undervisningen, og over på det kompliserte nettverket rundt undervisningen som utgjør fellesskapets ressurser, *communities of practice* (Wenger, 1998, s. 6). I begynnelsen av læreprosessen vil det å lære knyttes til å delta i den praksiskulturen som omgir den som skal lære. Etter hvert som den lærende oppholder seg i denne kulturen vil han erfare hva som utgjør fellesskapets praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 80). I denne oppgaven er det skolen, og en bestemt del av undervisningen, friluftsliv og en bestemt klasse som utgjør «communitie of practice».

Eksemplifisert ved denne oppgaven vil fellesskapet avgjøre hva friluftsliv er, hva som er gode ferdigheter, hvordan man kler seg, hva som er lov å si og hvordan man jobber med oppgaver. Alt dette er påvirket av elevene, lærerne, faget, naturen og fasilitetene i det aktuelle området som undervisningen foregår i. For å få en oppfattelse av hva praksisfellesskapet innebærer krever det at en oppholder seg der en stund og prøver ut forskjellige roller. Dette oppnås gjennom skiftende deltakelse i arbeidsdelingen, skriftende relasjoner til pågående fellesskapspraksiser og skiftende sosiale relasjoner i fellesskapet. Dette betyr for eksempel i friluftslivssammenheng at du får prøve forskjellige oppgaver som å hente vann, hugge ved, fyre eller sette opp telt. Det kan også knyttes til individuelle arbeidsoppgaver som å pakke sekken sin selv, og ta med sin egen mat. Skiftende relasjoner i fellesskapspraksiser kan innebære at en noen ganger får ansvar for å være gruppeleder, eller lede hele klassen. Det kan også innebære å ikke ha ansvar, og respektere avgjørelser tatt av andre. Skiftende relasjoner i fellesskapet kan bety at en klarer å omgås med alle, og klarer å vise respekt.

Læring innenfor denne tradisjonen er at man starter med en legitim perifer deltagelse, og at en gjennom stadig interaksjon mestrer de ferdighetene som et praksisfellesskap består av, og blir et fullverdmedlem av fellesskapet (Lave & Wenger, 2003). I det videre skal vi se på ferdigheter i friluftsliv.

2.3 Friluftslivets pedagogikk

2.3.1 Friluftslivets iboende pedagogikk

Didaktikk i friluftsliv kan knyttes til spørsmål og problemstillinger om friluftslivsundervisning, og hvilke oppdragende og dannende muligheter den har (Bentsen, Andkjær & Ejbye-Ernst, 2009). Undervisning i friluftsliv kan knyttes til en form for problemløsning i den aktuelle situasjonen (Bentsen, Andkjær, et al., 2009). Dette betyr at forløpet i en undervisningssekvens ute ikke kan kopieres gang etter gang, og at noen forhold alltid varierer, for eksempel tid, område, personene og konteksten. Gjennom disse betraktningene får vi en didaktikk som ikke kun omhandler valg av mål, innhold og metoder, men om en rekke overveielser, spørsmål og argumentasjoner for praksis. Dette knyttes til en bred oppfattelse av didaktikk, og begrepet smelter mer sammen med pedagogiske refleksjoner (Bentsen, Andkjær, et al., 2009; Jordet, 2010)

De siste tiårene har friluftsliv gått fra å være noe uformelt man gjør sammen med venner og familie på fritiden, til en økende grad av pedagogisering, hvor friluftslivet blir et virkemiddel for forskjellige samfunnsinstitusjoner (Gurholt, 2008). En av årsakene til dette er at friluftsliv blir ansett for å ha en rekke kvaliteter som kan utvikle både personer og grupper (Tordsson, 2006).

Tidligere i oppgaven ble det referert til at all læring er situert. Læring er ikke bare innlæring av ferdigheter og kunnskaper, læring ligger også i selve arbeidsprosessen, gjennom de verdioppfattelser og antagelser som kommer til uttrykk. Disse etablerer normer, vurderinger og selvforståelser. Med dette som utgangspunkt inneholder friluftslivet læring og kunnskaper på en rekke felt samtidig. Tordsson (2006, s. 17) kaller dette for friluftslivets iboende pedagogikk:

Livet i naturen tilbyder en mangfoldighet af måder at være menneske på, som påkalder og utvikler våre menneskelige evner, som på denne måde rummer grunnleggende pejlemærker og pedagogiske potentialer.

En lærings situasjon i friluftsliv består for eksempel av sosiale momenter som å lytte til hverandre, lære av hverandre, finne felles løsninger og fortolkninger, fordele arbeidsoppgaver og kommunisere gjennom både ord og handlinger. Samtidig foregår det læring på det følelsesmessige og psykologiske planet gjennom begreper som selvtillit, selvbylde, ærlighet og tillit til egen vurderingsevne og opplevelse av trygghet, spenning og redsel. I tillegg kan en

utvikle holdningsspørsmål i forbindelse med prestisje og status i forhold til andre og holdninger til utfordringer og vanskeligheter (Tordsson, 2006, s. 18).

Gurholt (2010, s. 188) referer til dette som det pedagogisk verdifulle ved friluftsliv:

Hvordan turer i natur åpner for at de unge kan utforske og mestre seg selv og sine omgivelser, skape forandring og forme sine liv og relasjoner, oppdage evner og egenskaper de ikke visste de hadde, lære å stole på egen kropp, dømmekraft og egne erfaringer.

Videre peker hun på at det ligger et særlig potensial i situasjoner som krever handling der og da. Uforutsigbare hendelser, mulige kriser og konflikter som oppstår og krever umiddelbare valg og etablering av nye rutiner og reell problemløsning. Hun knytter erfaring og forståelse til noe som kommer utenfra, som uforutsigbare hendelser, som vanskelig lar seg planlegge.

Disse betraktningene på friluftsliv gjør at en refleksjon rundt undervisningspraksis blir nødvendig.

2.3.2 Pedagogikk i friluftsliv eller friluftsliv som pedagogikk?

Friluftslivets pedagogikk deler Tordsson (2006) inn etter to dimensjoner: *pedagogikk i friluftsliv* og *friluftsliv som pedagogikk*. Den første dimensjonen knyttes til de arbeidsmåtene og de arbeidsmetodene som benyttes når det undervises i enkeltferdigheter og spesialkunnskaper som kreves for å utøve friluftsliv, for eksempel å grave snøhule, å lese kart eller å kunne finne en egnet leirplass. Denne formen for læring kan knyttes til enkel instruksjonsmetodikk. I den generelle læreplanen til LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2011) så vi at undervisning skulle ta sikte på å gi elevene både opplevelser og erfaringer. Hvis dette er målet må pedagogikken hvile på et bredere grunnlag enn innlæring av ferdigheter:

Det enkle liv i naturen, hvor vi lever som hele mennesker – integrert når det gjelder tanke, kropp og følelser – rummer i sig selv pædagogiske kvaliteter, som netop giver grundlag for oplevelser og erfaringer, der stiller bestemte krav til os og som dermed påkalder sig forskellige måder at være menneske på, og dermed udvikler menneskelige kvaliteter (Tordsson, 2006, s. 13).

I denne sammenheng kan vi snakke om *friluftsliv som pedagogikk*. Dette knytter undervisning i friluftsliv opp mot å skape forutsetninger for opplevelser og erfaringer. Disse forutsetningene er avhengig av gruppens egenskaper, den sosiale atmosfæren i gruppen, lærerens holdning til både natur og mennesker, de arbeidsformene vi velger, de redskapene vi bruker og de situasjonene som oppstår.

Pedagogisk praksis i friluftsliv kan videre aktualiseres gjennom kategoriene læring *i, om og gjennom* friluftsliv (Høyem, 2010). Læring *i friluftsliv* sikter til at man lærer kunnskaper nødvendige for å drive friluftsliv ved utøvelsen av det. Dette er en type kunnskap og ferdighet som ikke kan nås uten praktisk deltakelse (Ronglan, 2008, s. 88). Dette kan også kalles for friluftslivets handlingsdimensjon (Høyem, 2010). Læring *om friluftsliv* er tilegnelse av kunnskaper om hvordan friluftslivet utøves, hvilke regler og forskrifter som gjelder i naturen, friluftslivets verdier og tradisjoner og friluftslivets historie. Dette danner en kunnskapsbase som er nødvendig for å velge atferd når en utøver friluftsliv, og kan kalles for friluftslivets kunnskapsdimensjon (Høyem, 2010). Læring *gjennom friluftsliv* skjer når friluftslivsutøvelsen gir læring om andre tema enn friluftsliv. Dette kan være tilsiktet og tilrettelagt, eller det kan forgå medlæring der det inntreffer en faktisk læring utover det som er planlagt (Imsen, 2009, s. 209). Dette knyttes til den tredje dimensjonen i friluftsliv, hvor friluftsliv kan benyttes til innlæring av andre ferdigheter enn friluftslivsfærdigheter.

Videre kan det hevdes at å drive undervisning ute istedenfor i klasserommet gir andre forutsetninger ved at man benytter seg av et utvidet læringsrom (Jordet, 2010, s. 33). Dette endrer de kontekstuelle betingelsene for undervisningen, som får konsekvenser på flere plan gjennom at elever og lærere må forholde seg til en annen ytre fysisk og sosial virkelighet. Kropp og sanser får en annen funksjon, og premisser for kommunikasjon og interaksjon endres når undervisningen flyttes ut (Høyem, 2010; Jordet, 2007, 2010). Dette er et eksempel på en vid forståelse av didaktikkbegrepet, som viser til at undervisningspraksisen har et større mål enn oppnåelsen av konkrete undervisningsmål i konkrete fag. Jordet (2010, s. 32) fremhever i denne sammenheng at det ikke er et motsetningsforhold mellom faglig kunnskap og et fokus på utvikling av hele mennesket. Det krever imidlertid nøye planlegging å få til begge deler.

Friluftslivets iboende pedagogikk og friluftsliv som pedagogikk blir aktualisert gjennom Magnussen (2012b). Her utforskes det hvordan læring i friluftsliv foregår. Magnussen (2014)

viser hvordan innlæring av ferdigheter i friluftsliv kan innebære å oppsøke fare og miste kontroll. I denne sammenheng kan læring støttes av å være en del av ei gruppe. Dette kan foregå gjennom at lederen viser vei og uttrykker trygghet, eller det kan være andre medlemmer i gruppa som fungerer som sikring hvis noe skulle skje. En ekspert på feltet kan sette grenser og vise hva som er mulig og ikke mulig. Her aktualiseres bruken av ikke-verbal instruksjon kontra verbal. I friluftsliv kan ikke-verbal kommunikasjon noen ganger være den eneste måten for kommunikasjon som er mulig, og derfor setter krav til denne, kontra annen kommunikasjon. Magnussen (2010) problematiserer verbal instruksjon i læring av kajakkferdigheter ved at det er lettere å se for seg hva en skal gjøre, enn å faktisk gjøre det. Det er avstand mellom å kunne i hodet, og kunne med kroppen. Forskjell i fysiske forutsetninger mellom instruktøren og den som skal lære kan også være problematisk. Været, havet og landskapet bidrar også til å komplisere prosessen. Magnussen (2012a) viser til det utviklende potensialet som ligger i utfordringer som krever det meste av oss. Studien forteller om flere padlere i situasjoner som har balansert på kanten av hva de var i stand til, og på denne måten fått verdifulle mestringsopplevelser som trener selvstendighet, selvtillit og ferdigheter. Usikkerheten i læringsprosessen, mistet kontroll og spontanitet knyttes til å kunne gi verdifulle erfaringer som naturen har gode egenskaper for å kunne gi (Magnussen, 2012c).

De ulike kvalitetene ved friluftslivet referert til her, fremtrer ikke bare fordi vi flytter pedagogikken utendørs. Skal friluftslivets dypere verdier realiseres i undervisningen må de virkeliggjøres i og gjennom de arbeidsformene vi velger og vi må følge opp valgene med handling (Tordsson, 2006, s. 14). Dette kan være problematisk når friluftslivet tas med inn i institusjonelle rammer, og faktorer som kompliserte organisatoriske rammer, tidspress, krav om effektivitet og mål-middel-tenkning blir en del av bildet. En læreres oppgave i forbindelse med friluftsliv blir å ta vare på det pedagogisk verdifulle gjennom aktivt å undersøke, skape, ta vare på og benytte de pedagogiske utfordringene og mulighetene som ligger i alle de situasjonene vi møter når vi bedriver friluftsliv (Tordsson, 2006, s. 13).

Dette kan være problematisk i skolen da den sosialpedagogiske funksjonen kan få for mye oppmerksomhet på bekostning av den faglige (Jordet, 2010, s. 32). Hvis vi skal legge en bred tilnærming til friluftsliv og læring som premiss, er det viktig å planlegge godt og ha en høy grad av bevissthet til hva elevene skal gjøre, hvordan de skal arbeide og hvorfor de skal gjøre det de

gjør. Dette for å gjøre friluftsliv til en integrert del av hele læreplanen. Noen mener imidlertid at å planlegge i friluftsliv er vanskelig, og kanskje ødeleggende.

Gurholt (2010) hevder at det er vanskelig i forbindelse med friluftsliv å forutsi hva som kan komme til å skje, og i så måte planlegge deretter. Dette er noe av det pedagogisk verdifulle ved friluftsliv, og må tas vare på. Dette kan stå som kontrast til stramt regisserte aktiviteter og læringsforløp og repeterende rutiner. Læring i friluftsliv er således *situasjonsbestemt*:

Dette innebærer ikke motstand mot planlegging eller at en skal la være å planlegge. Det betyr bare at en ikke på forhånd kan programmere eller forutsi hva som vil komme til å skje eller når noe verdifullt og dannende vil skje (Gurholt, 2010, s. 188).

Det finnes også perspektiver som er mer skeptisk til lærerrollen i friluftsliv (Magnussen, 2012a, 2012c). Her blir det påpekt at læreren gjennom å planlegge for mye og ved å være for orientert mot mål blokkerer for verdifulle erfaringer som naturen kan gi. En tradisjon som tar sikte på å bevare både det pedagogisk verdifulle og det situasjonsbestemte er tilnærmingen til friluftsliv kalt veiledning.

2.3.3 Veiledning

Utgangspunktet for veiledertradisjonen i friluftsliv var etablering av Norsk Høyfjellsskole i Hemsedal av Nils Faarlund på slutten 1960-tallet. Han hadde som ambisjon å etablere en egen pedagogisk retning for å lære folk å leve et overskuddsliv i naturen etter en spesiell ideologi om økologi i naturen. Han kalte denne pedagogikken *vegledning* (Faarlund, 1973; Gurholt, 2008). Den skulle stå i opposisjon til den autoritære og naturvitenskapelige pedagogikken Faarlund mente skolen bygget på (Gurholt, 2008). Hans rolle i etableringen av friluftsliv som høyere utdanning, gjorde at hans tanker fikk stor innflytelse hva det skulle undervises i, og hva som var god undervisningspraksis i friluftsliv (Gurholt, 2008). Bentsen, Andkjær, et al. (2009) og Tordsson (2006) henter inspirasjon fra Faarlund (1973) når de forklarer undervisning i friluftsliv. Disse bruker ordet veiledning, og ikke vegledning. Derfor vil jeg vil i forbindelse med denne oppgaven bruke benevnelsen veiledning fordi det er opplæring i friluftsliv som er det sentrale, ikke en alternativ filosofi mot et bærekraftig liv.

Tordsson (2006, s. 187) forteller om veiledningens oppgave:

At give mennesker gode opplevelser i det enkelte arrangement, men også at dygtiggjøre mennesker til at leve friluftsliv på egen hånd. Det handler om at opsøge, skape og ta vare på de gode situasjoner i naturen, som i sig selv er meningsfulde og verdifulde, og samtidig er lærerige og utviklende for den enkelte.

Veiledning er noe som skjer i direkte møte med natur etter oppfattelsen om at læring skjer best i helhetlige og ekte situasjoner, hvor vi får bruk for de kunnskapene og ferdighetene som er aktuelle (Tordsson, 2006). Disse tankene stammer fra det pragmatiske læringssynet presentert tidligere i oppgaven. Veiledning foregår best i fri natur med minst mulig tilrettelegging (skispor, merkede stier, hytter). Området som oppsøkes skal stimulere til læring og utvikling gjennom å stille krav til innsats som fordrer at vi må bruke hele oss selv (Tordsson, 2006). Idealet er at kjennskap til naturen finnes i et konkret og virkelighetsnært møte med naturen, hvor mennesket ikke er påvirket av forstyrrende element (Bentsen, Andkjær, et al., 2009, s. 137).

For å få dette til er det viktig at gruppene er så små at alle kan være deltagende og medansvarlige (Tordsson, 2006). De skal deles inn slik at det blir mest mulig mangfold hva angår ferdigheter og synspunkter for å bidra til gode diskusjoner. Gruppene skal være mest mulig autonome og selvstendige, med veilederen som en naturlig del av gruppen. Det er den demokratiske prosessen i gruppen som skal bestemme mål, organisering, vurdere situasjoner og sørge for beslutninger. Samtalen i gruppen er også viktig for å bearbeide erfaringene og opplevelsene gjennom refleksjon (Tordsson, 2006).

En grunnleggende del av veiledning er også å ha tid til å leve det langsomme livet i naturen. Gruppen må også få tid til å utvikle seg som gruppe. Dette fører til at det er ønskelig med en lengre tur over flere dager for å nå målene om et overskuddsliv i naturen (Faarlund, 1973; Tordsson, 2006).

En annen faktor er at veiledningen alltid vil variere med hensyn til formål, gruppe, naturområde og veileder. Konteksten vil dermed aldri være lik. Veilederen må derfor å tilstrebe å utøve *situert lederskap* (Bentsen, Andkjær, et al., 2009; Faarlund, 1973; Tordsson, 2006). Veilederens oppgave blir i dette tilfellet å la gruppen bidra så mye som mulig, men sikre mot beslutninger som tas på bakgrunn av et utilstrekkelig erfarings- og kunnskapsgrunnlag (Bentsen, Andkjær, et al., 2009). Veiledningen skal bygge på gruppens forutsetninger, og situasjonens krav. I denne sammenheng blir det viktig å finne en god progresjon. Økende krav stiller større krav til

veilederen, og når virkelige farer truer er det kanskje veilederen som må stå for valgene (Faarlund, 1973; Tordsson, 2006). På bakgrunn av dette er det utarbeidet et prinsipp om *tur etter evne* (Faarlund, 1973). Dette er et begrep som tar sikte på å ivareta sikkerheten, samtidig som at alle skal mestre på bakgrunn av sine forutsetninger. Hensikten med å tilpasse turen til deltagerne er å gi alle deltagerne muligheter for å være aktive og medansvarlige aktører. Prinsippet om tur etter evne stiller krav til god planlegging og et våkent øye for deltagerne og hendelsene i løpet av en tur (Tordsson, 2006).

2.3.4 Kritikk av veiledertilnærmingen

Veilederrollen knyttes av Bentsen, Andkjær, et al. (2009) til en normativ framstilling av lederrollen i friluftsliv. Dette betyr at veiledning ses på som et ideal, men som må betraktes som vanskelig å etterleve fullstendig i konkret praksis. En annen faktor er at veiledningen gjennom sin karakteristikk alltid vil variere i kraft av at formål, gruppe, naturområde, veileder og rammer og på denne måten ikke kan beskrives likt i hvert enkelttilfelle, og således fremstår litt utydelig. I forbindelse med skole hevder Bentsen, Andkjær, et al. (2009) at veiledertilnærming er en posisjon man kan nærme seg i noen situasjoner med spesielt motiverte grupper, men som sjelden kan utleves i sin rene form. Et problem som løftes frem er at utdanningskulturen med sine klare mål, bestemte faglige innhold og vurdering vanskeliggjør erfaringsbaserte læreprosesser som veiledningsprosessen i undervisningen.

Bischoff (2000) fremholder at veiledning var en tradisjon som skulle formidle friluftsliv kombinert med en filosofisk/økosofisk drøfting av spørsmål knyttet til det menneskelige forholdet til samfunn og natur. Utfordring slik hun ser det, er at det med en stadig økende pedagogisk interesse for friluftsliv på 80- og 90-tallet, gjorde at veiledning i friluftsliv ble gjeldende i kontekster det opprinnelig ikke var beregnet for. Forutsetningene i skoleverket passer ikke alltid inn i de forutsetningene som ligger til grunn for veiledertradisjonen. Slik har man et ideal for formidling av friluftsliv man ønsker å videreføre, uten å ta hensyn til rammene og målgruppen. Virkeligheten består av en rekke forhold som gjør idealet vanskelig å oppnå: avgrenset tid, en rekke fastsatte mål og det er ikke frivillig. Poenget er at selv om man ikke klarer å oppfylle alle kriteriene som veiledningen setter, kan man ved tilpasninger til skolens krav og regler likevel skape gode opplegg. Bischoff (2000) mener at det er problematisk å skille friluftsliv/veiledning ut som en egen type pedagogikk, og at man heller bør inkludere det under

paraplyen erfaringspedagogikk. Disse har klare likhetstrekk ved nøkkelord som problemorientering, ansvar for egen læring – situasjonsbetinget undervisning og refleksjon. Det viktigste er til syvende og sist å få mest mulig ut av potensialet friluftslivet har som verktøy for læring (Bischoff, 2000).

I det foregående er det presentert noen perspektiver på undervisningspraksis. I det videre skal vi forsøke å si noe om hvordan lærerens lederstil blir utformet i friluftslivsundervisningen.

2.4 Ledelse

Begrepet ledelse er et nokså nytt ord, som ble hyppigere brukt utover 1900-tallet. Begrepet er fortsatt under utforming, og det mangler klare definisjoner (Arnulf, 2012). Gotvassli (2006, s. 70) definerer ledelse som: «ethvert forsøk på å påvirke atferden til et individ eller en gruppe».

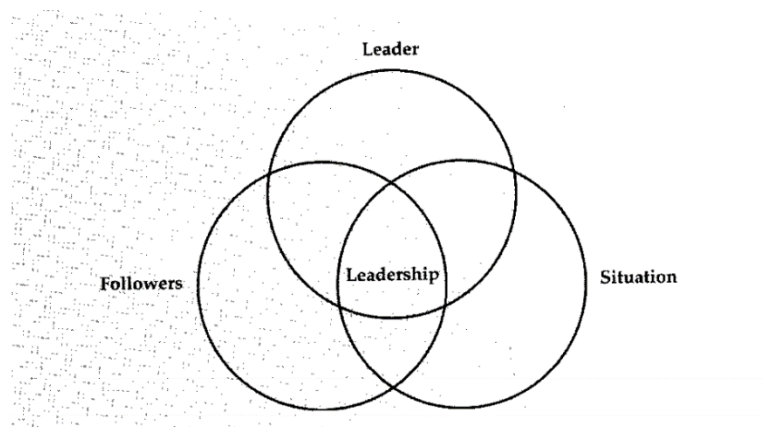
Lederskap består av to hovedelementer (Martin, Cashel, Wagstaff & Breunig, 2006, s. 42-43).

For det første har det en intensjon gjennom at det sikter mot å oppnå definerte mål og utfall. For det andre består det av en interaksjon mellom to eller flere individ i en definert situasjon.

Studier av ledelse kan deles inn i tre hovedkategorier: Ledelse som personlighet, ledelse som atferd eller handling og ledelse som symbol (J. A. Andersen, 1995). Hver inndeling karakteriseres av hvilket utgangspunkt forskningen har. Denne oppgaven legger til grunn ledelse som atferd eller handling. Her undersøkes hva lederen gjør i ulike situasjoner. Innenfor denne tradisjonen studerer man forbindelsen mellom lederens handlinger, atferd og lederens effektivitet. Hvor effektivitet sikter til grad av måloppnåelse (J. A. Andersen, 1995). Det er vanlig å benytte begrepet lederstil for å beskrive en leders atferd eller hva lederen legger vekt på i utførelsen av sitt lederskap. Priest og Gass (2005, s. 244) velger å definere en lederstil som: «leadership styles are the ways in which you express your influence». Videre beskriver teoriene om lederstil også hvorfor atferden er slik den er, og effekten av slike mønstre (lederstil/effektivitet) (J. A. Andersen, 1995, s. 63)

Ledelse kan oppfattes som en prosess (Hughes, Ginnett & Curphy, 2015). Dette betyr at det ikke er statisk, men endrer seg over tid for eksempel gjennom lederens atferd, arbeidsoppgaver, situasjon eller omgivelser (J. A. Andersen, 1995). Teorier om ledelse kan klassifiseres etter hvor mange elementer de tar opp i seg, eller hvor mange logikker de tar opp i seg (Berg, 2008, s. 53). Denne oppgaven innebærer en forståelse av ledelse som en prosess med tre elementer: lederen,

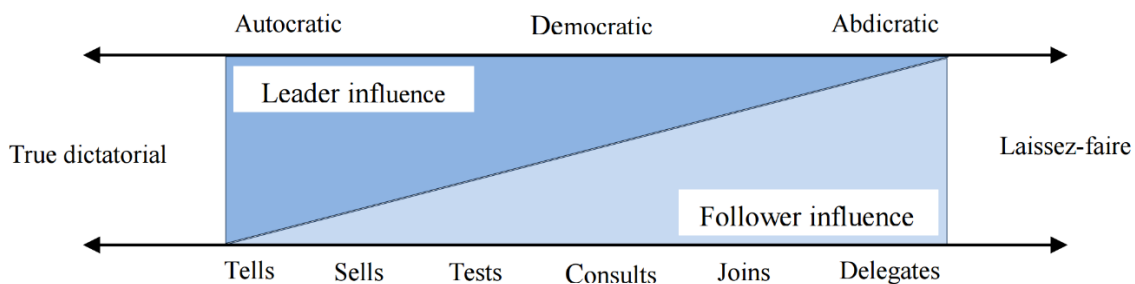
gruppen og situasjonen (Hughes et al., 2015, s. 15). Lederskap innen denne tradisjonen forstås som en interaksjon mellom alle tre elementene.



Figur 1: Ledelsens tre dimensjoner etter Hughes et al. (2015, s. 1)

2.4.1 Lederstiler

En lederstil kan rangeres etter hvor mye makt lederen har, og hvor mye makt de underordnede har i en beslutningsprosess (Tannenbaum & Schmidt, 1973). Dette kan presenteres som et kontinuum hvor det helt ytterst til venstre befinner seg en sterk autokratisk leder, og ytterst til høyre har de underordnede full frihet til å fatte en beslutning. Fra venstre kan lederens rolle deles inn i ulike stiler: tells (fortelle), sells (selge), tests (teste), consults (konsultere), joins (delta) og delegated (delegere) (Tannenbaum & Schmidt, 1973).



Figur 2: Kontinuum av lederstiler etter Priest og Gass (2005, s. 245)

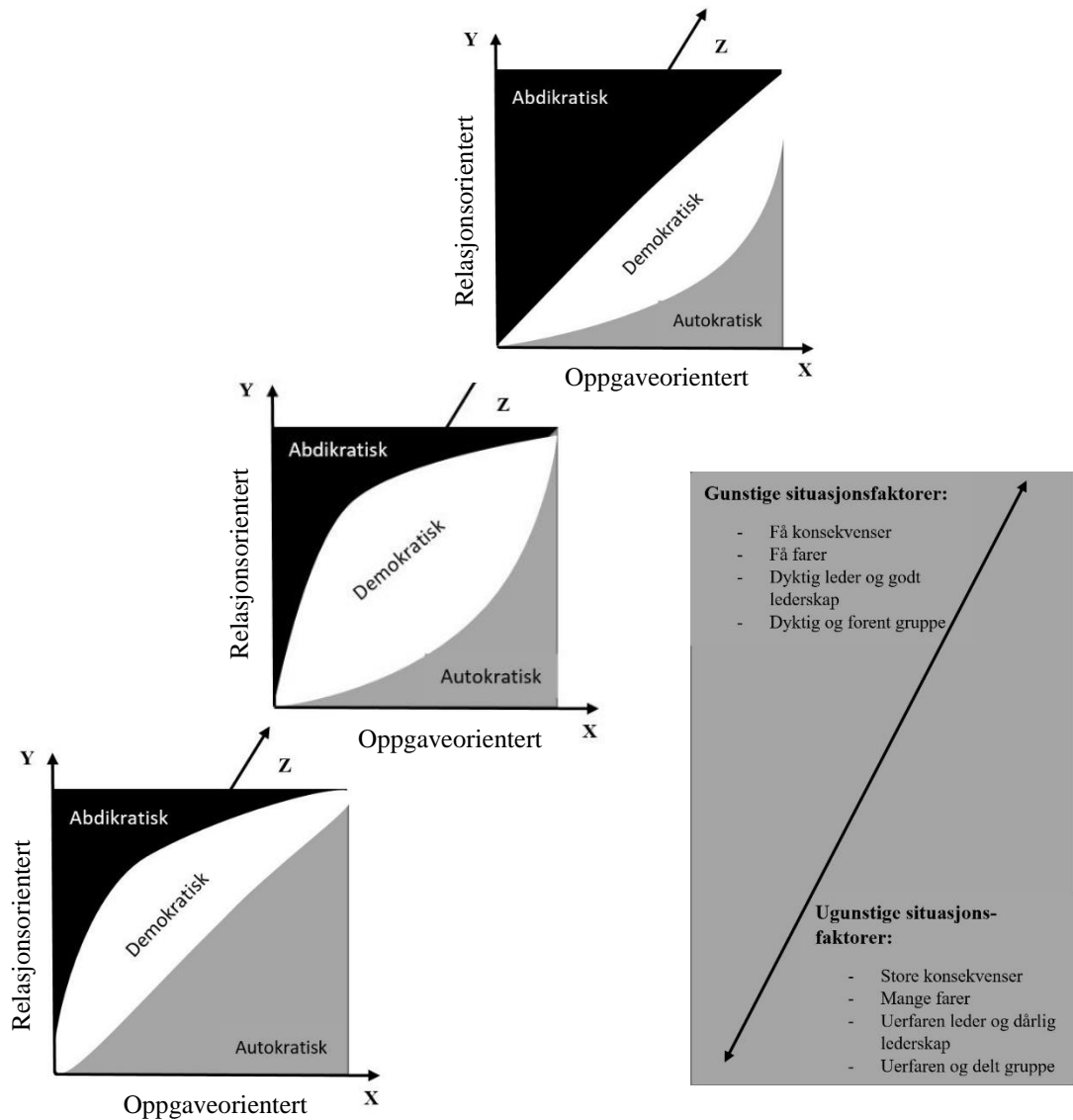
Priest og Gass (2005) deler de ulike stilene i tre, hvor å fortelle og å selge knyttes til en autokratisk lederstil. Dette knyttes til situasjoner hvor lederen er sterkt styrende og har kontroll med hele prosessen. I forbindelse med friluftsliv kan dette være å instruere i ulike teknikker, skjære gjennom ved uenigheter eller bryte av sekvenser. Å teste og konsultere knyttes til en demokratisk lederstil. Her vil lederen ta gruppen med på rådslaging, men har siste ordet når beslutningen tas. I forbindelse med en lærer i friluftsliv kan det hende at han har svaret på forhånd, men velger å ta elevene med på en liten rådslaging om eventuell teltplass eller veivalg for å sjekke om de forstår det de jobber med. Tilslutt har vi å delta og å delegere som knyttes til en abdikratiske lederstil. I disse situasjonene vil læreren i friluftsliv ikke nødvendigvis ha svaret på forhånd, og det er opp til elevene å avgjøre teltplass eller veivalg. Hvilken stil som passer er ifølge Tannenbaum og Schmidt (1973) avgjort av forhold ved lederen, forhold hos de underordnede og forhold i situasjonen som dette foregår innenfor. Dette understrekes også av Fiedler (1967) som viser til at en type ledelse ikke passer i alle situasjoner. For å sikre en effektiv prosess må lederstilen tilpasses flere situasjonelle faktorer. Dermed blir noen situasjoner sett på som fordelaktige og noen som ufordelaktige for en type lederstiler. I forbindelse med friluftsliv er det lite hensiktsmessig å snakke om de ulike stilene som enten eller, men en kombinasjon av alle samtidig, men hvor den ene stil har overvekt i forskjellige situasjoner (Priest & Gass, 2005).

Hersey, Blanchard og Johnson (2013) har laget en modell de kaller situert lederskap. Denne modellen bygger på at valg av lederstil er situasjonsspesifikk. En leder har to grunnleggende orienteringer i sitt lederskap, enten å være rettet mot oppgaven eller å være rettet mot relasjonene blant dem som utfører oppgaven, dette kalles å være målorientert eller relasjonsorientert. Videre sier modellen noe om i hvilke situasjoner det passer seg å være målorientert, og i hvilke situasjoner det passer seg å være relasjonsorientert. Ledere av grupper med lav kunnskap og lav motivasjon trenger en styrende lederstil, mens grupper med mye kunnskap og høy motivasjon ikke trenger styring, men bør finne ut av tingene selv, og trenger bare støtte i prosessen. Poenget er at hvis medlemmene av en gruppe skal slutte opp om lederen, krever det den rette orienteringen. Av dette blir synet på lederstil fleksibelt, hvor den konkrete lederen må variere sin ledelse etter hvilke situasjoner gruppen befinner seg i. Situasjonen angir om man bør være mest relasjonsorientert eller mest oppgaveorientert. Selve modellen er ikke utformet for friluftsliv, den er utformet på bakgrunn av markedsledelse, og ledelse av bedrifter.

I friluftslivssammenheng kan vi tenke oss en tur med en gruppe nybegynnere. I dette tilfellet vil det være, ifølge denne modellen, nyttig å hele tiden fortelle og instruere deltagerne. De vet lite om hva som bør gjøres, og trenger klare instruksjoner. Med økende grad av kunnskaper og selvtillit bør lederen åpne opp for å la gruppen komme med sine forslag. I et tenkt opplæringsprogram for kart og kompass kan vi se for oss at nybegynnere hele tiden må bli vist hvor de er på kartet. Med et stigende kunnskapsnivå må de finne ut mer og mer selv. På det høyeste kunnskapsnivået bør de finne ut av alt selv, hvor de er, hvor lang tid turen vil ta, og hvilket terreng de møter. Teorien sier at hvis ikke læreren tilpasser stilen sin etter forholdene i situasjonen vil gruppa bli lite motivert, og lederen miste kontrollen. I denne sammenheng er det viktig at lederen har et reflektert forhold til hvilken situasjon han befinner seg i, og klarer å variere sin lederstil. Vi skal nå se på et verktøy som kan lette den prosessen for ledere/lærere i friluftsliv.

2.4.2 Conditional Outdoor leadership Theory

Innenfor en retning i det engelskspråklige friluftslivet kalt «Adventure Programming», finnes en modell for ledelse som henter inspirasjon fra alle de overnevnte teoriene, og tilpasser dem til å passe lederskap i friluftsliv, *Conditional Outdoor Leadership Theory* (Priest & Dixon, 1991; Priest & Gass, 2005). Denne teorien ser for seg lederstiler i friluftsliv som et kontinuum likt Tannenbaum og Schmidt (1973) hvor stilen er definert ut ifra hvem som tar avgjørelsene. Hvis lederen tar avgjørelsen har vi en autokratisk lederstil. En delt avgjørelse mellom lederen og gruppen er demokratisk. Mens en avgjørelse tatt av gruppen gir en abdikertisk lederstil. Videre er disse betegnelse lagt over Hersey og Blanchards (2013) orienteringer mot oppgave eller relasjon (X- og Y-aksen). Den siste faktoren i COLT henter inspirasjon fra Fiedlers (1967) teori om at ulike lederstiler er gunstige i forskjellige situasjoner (Z-aksen).



Figur 3: COLT-modellen (Lundhaug, 2015, s. 161; Priest & Dixon, 1991, s. 164; Priest & Gass, 2005, s. 248). X-aksen viser grad av oppgaveorientering, mens Y-aksen viser grad av relasjonsorientering. Z-aksen viser til gunstige og ugunstige situasjonsfaktorer. Figuren viser hvordan valg av lederstil er påvirket av situasjonsfaktorene

Det sentrale i teorien er at en leder må kunne variere stilen til det en spesifikk situasjon krever, og at gunstigheten i situasjonen er avgjørende for hvilken lederstil man bør velge (Fiedler, 1967; Priest & Dixon, 1991). En situasjons gunstighet kan knyttes til forhold som fare, individenes kompetanse, gruppesammensetningen, egenskaper ved lederen og konsekvensen av de valgene en tar (Priest & Dixon, 1991; Priest & Gass, 2005).

Modellen inneholder en tredeling etter om situasjonsfaktorene har lav, medium eller høy gunstighet (Priest & Dixon, 1991; Priest & Gass, 2005). I situasjoner som er mindre gunstige er faren høy, lederen uerfaren, gruppa uerfaren og lite samstemt, og konsekvensene av valgene man tar, stor. Her kan det være passende med en autokratisk lederstil. Videre er situasjoner med middels gunstighet kanskje den mest vanlige situasjonen når man leder i friluftsliv.

Fareelementene er under kontroll, lederen er erfaren, gruppa nokså erfaren og nokså samstem og konsekvensene av avgjørelsene som blir tatt er ikke fatale. Dette fordrer til en demokratisk lederstil. Situasjoner som er veldig gunstige karakteriseres av at faren er minimal, lederen svært dyktig, det er også deltagerne. Stemningen i gruppa er også god, samt at konsekvensene av avgjørelsene er små. Dette åpner opp for en abdikratiske lederstil. Kjernen i teorien er at lederen i friluftsliv til enhver tid må analyserer situasjonen gruppa befinner seg og varierer lederstilen etter hva som er passende. Et eksempel kan være at du åpner en tur abdikratiske, men senere skifter til en autokratisk stil fordi været har forverret seg.

Av modellen ser vi også at hver enkelt lederstil ikke er helt rendyrket, men at det kan være innslag av alle tre stiler. Dette kommer av at hver situasjon har sine egne karakteristikk, og varierende forhold ved lederen, gruppen eller situasjonen kan for eksempel trekke lederstilen over i en demokratisk retning selv om forholdene er ugunstige (Priest & Gass, 2005). Dette kan avgjøres av hvilken naturlig disposisjon lederen har mot en gitt lederstil, at noen medlemmer av gruppen kan kompensere for andres erfaringsgrunnlag, eller at værforholdene kan være så bra at en gruppes lave erfaringsgrunnlag kan gjøre det hensiktsmessig med mye deltagelse av gruppemedlemmenes side. Nøkkelen ligger i å diagnostisere situasjonen riktig for å få en mest mulig effektiv vei mot målet. (Grube, Phipps & Grube, 2002).

Selve modellen er laget innenfor en retning i friluftslivet som tar sikte på å utvikle mennesker, «adventure programming». Her er målet å skape situasjoner som får individer til å bli bedre kjent med seg selv og utvikle bedre sosiale relasjoner med andre (Priest & Gass, 2005, s. 19).

Begrepene som modellen etablerer tas med inn i skolekonteksten når det skal undersøkes hva som avgjør en læreres lederstil.

3.0 Presisering av problemstilling

Studien har som mål å belyse en lærers lederstil i undervisning av friluftsliv. Ved at undervisning knyttes til en kontekst vil denne bli forsøkt belyst. I denne sammenheng vil det være relevant å inkludere tanker lærerne har, beskrive elevene og området undervisningen foregår i, dette for helhetlig forståelse av fenomenet. I teorikapittelet ble tema og begrep som skolens mål, situert læring, friluftslivets pedagogikk og situasjonsbestemt ledelse introdusert. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hovedproblemstilling: *Hva er styrende for en lærers valg av lederstil i friluftslivsundervisning?*

Svaret på problemstillingen deles inn i underproblemstillinger strukturert etter Priest og Gass (2005):

- Hva kjennetegner situasjoner hvor læreren utøver en autokratisk lederstil?
- Hva kjennetegner situasjoner hvor læreren utøver en demokratisk lederstil?
- Hva kjennetegner situasjoner hvor læreren utøver en abdikratisk lederstil?

4.0 Metode, vitenskapsteori og design

Dette kapittelet viser hvilke metodiske fremgangsmetoder som ble benyttet for å finne svar på problemstillingen. Metodene forankres først i grunnleggende termer ved design og vitenskapsteori. Videre presenteres det kvalitative forskningsintervjuet og delvis deltagende observasjon, disse knyttes sammen i en triangulering. Gjennomføring, utvalg og etikk blir også presentert.

4.1 Kvalitative studier

En metode er en fremgangsmåte for å samle inn empiri, data om virkeligheten. Metoden er det hjelpemiddelet vi bruker til å gi en beskrivelse av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21). Dalland (2012, s. 111) sier at «begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss

gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte». Litteraturen deler ofte metode inn i to overordnede kategorier etter hvilken informasjon de er i stand til å gi oss: kvantitativ og kvalitativ metode (Dalland, 2012; Jacobsen, 2015). De kvantitative metodene gir oss informasjon i form av målbare enheter og tall til å foreta regneoperasjoner. De kvalitative dataene samler inn meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. Jacobsen (2015, s. 78) hevder videre at det er problemstillingen som bestemmer hva slags undersøkelsesopplegg som bør benyttes, og hva slags metode vi skal anvende for å samle inn empiri. I dette studiet er det lærerens tanker om egen ledelse av friluftslivsundervisning, og hvordan ulike situasjoner som oppstår underveis påvirker denne ledelsen som er sentralt. Det at ledelsen knyttes til den enkelte læreren gjør studiet subjektivt orientert, og vil dermed variere i stor grad fra lærer til lærer. Siden det uforutsigbare ved konteksten også trekkes inn som en dimensjon av forståelsen av ledelse i friluftsliv er også dette noe som vil variere fra kontekst til kontekst. Problemstillingen lar seg dermed ikke kvantifisere i stor grad. Siden det er gjort lite forskning på lederrollen i friluftsliv i skolesammenheng vil det også være et problem å vite hvilke problemstillinger som gjør seg gjeldende. Et kvalitativt studie forsøker å løfte frem deltakernes perspektiver, og å forstå disse perspektivene (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitative studier egner seg også når det er lite forskning som har undersøkt temaet før, og at det dermed stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2009, s. 12).

Det er vanlig å dele kvalitative studier inn i 4 fremgangsmåter for å samle inn data: observasjon, tekst- og dokumentanalyse, intervju og video- og lydopptak (Creswell, 2013; Silverman, 2006). Oppgavens ønske om å forstå lærerens ledelse av undervisning i friluftsliv gav videre et premiss om at metoden måtte gi adgang til lærerens tanker, erfaringer og opplevelser. Valget av metode ble derfor et kvalitativt forskningsintervju. Innenfor denne metoden er det et mål å snakke med mennesker fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkman, 2015, s. 20).

Ønsket om å beskrive undervisningskonteksten som lærerens ledelse utspant seg innenfor gjorde at det, i tillegg til intervju, ble benyttet observasjon. «Observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er sturtureert av forskeren» (Fangen, 2010, s. 12). Du kan studere mennesker aktiviteter, hvem som er til stede, hvilke posisjoner de har og hva de sier, uten noen videre spørsmål (Fangen, 2010, s. 12).

Studiet har på denne måten brukt to kvalitative metoder for å samle inn data. Når mer enn en metode brukes i et studie kalles det metodetriangulering (Dalland, 2012, s. 185) Dalland (2012, s. 185) sier at intervju og observasjon har en nær forbindelse, og brukt på en god måte kan de utfylle hverandre.

4.2 Design

Siden oppgaven også benytter seg av observasjon vil den også kunne knyttes til forskningsdesignet casestudier: «casestudier er intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter» (S. S. Andersen, 2013, s. 14). Videre er alle casestudier avgrenset i tid og rom. Dette innebærer at det som studeres skjer i den konteksten der et fenomen utvikler seg, eller der en spesiell hendelse finner sted (Jacobsen, 2015, s. 99). Yin (2014, s. 16) viser til en todelt definisjon av casestudier. Den første viser til formålet: «investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-world context, when the boundaries between phenomenon and the context may not be clearly evident». Den andre delen av definisjonen (Yin, 2014, s. 17) fremholder at det er mange forhold som er av interesse i en case, og at det derfor ofte inngår en metodetriangulering, og at et teorigrunnlag styrer datainnsamlingen. Casestudier er nyttige når målet er å studere fenomener en vet lite om fra før, når forskeren har lite kontroll over hvordan hendelsene utvikler seg, og når samhandling mellom mennesker er i fokus (Fangen, 2010, s. 186). Det er også egnet til å belyse aktørenes perspektiver eller klargjøre teorier eller begreper. Ledelse av undervisning i friluftsliv innenfor skolekonteksten er lite undersøkt fra før. Videre er det vanskelig å vite hvordan undervisningen eksakt vil forløpe og undersøkeren vil ha lite kontroll over valgene læreren må ta, og hvordan forholdene i naturen og ved elevene utvikler seg. I tillegg er oppgaven orientert mot lærerens ledelse av undervisningen, og lærerens perspektiver på ledelsen er det interessante. Siden oppgaven består to case har den et flercasedesign.

4.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I forlengelsen av dette vil oppgaven også knyttes sterkt til meg som observatør, intervjuer og forsker. Oppgaven har blitt til gjennom en forhåndsoppfatning og interesse for feltet, relevant forskning og utdanning. Min bakgrunn har således vært styrende for problemstilling, valg av metode, utarbeiding og gjennomføring av intervju og observasjon, samt analysen. Dette kan

knyttes til begrepet forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148) eller forståelseshorisont (Krogh, Endresen, Iversen & Reinton, 2000, s. 250) formulert av den tyske filosofen Hans Georg Gadamer. Begrepet forteller at vi alltid har med oss noen forutsetninger og antagelser som vi forstår verden utfra, som vi ikke kan forklare eller stille spørsmål ved. Postholm (2010, s. 25) viser til dette ved at forskeren under hele forskningsprosessen er kvalitativt til stede. Dette innebærer at forskeren tar med seg sine erfaringer og sine allerede fortolkede teorier til forskningsfeltet, og at dette danner forståelsesrammen for de analysene som starter opp når han eller hun involverer seg med settingen som skal studeres.

Forståelseshorisonten er imidlertid ikke fastlåst, og forståelsen er alltid under utvikling. Utformingen av denne oppgaven var en pendling mellom en forhåndsoppfatning før oppgaven, informantenes utsagn og kunnskap, relevant teori og forskning og observasjonene. Denne prosessen kan knyttes til den hermeneutiske sirkelen (Krogh et al., 2000, s. 251) eller den hermeneutiske spiralen (Gilje & Grimen, 1993, s. 155; Repstad, 2007, s. 121). Dette begrepet viser til forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. På denne måten får vi en forståelse av det vi studerer gjennom å veksle mellom å se på helheten og delene som denne helheten består av. Helheten og delene må ses i en sammenheng, og utgjør reisverket som hele oppgaven består av. I denne sammenheng vil lærerne med sine erfaringer bidra til å utvikle forståelsen av problemstillingen samtidig som det må ses i sammenheng med min oppfatning, observasjonene og relevant teori. Gilje og Grimen (1993, s. 155) og Repstad (2007, s. 121-122) bruker ordet spiral nettopp for å vise til at man ikke blir stående på samme sted hele tiden, men stadig utvider forståelsen eller forståelseshorisonten for det temaet en undersøker.

Arbeidet med å forstå lærerne og knytte deres erfaringer opp mot relevant teori og således la de være gjenstand for forskning kan knyttes til den engelske sosiologen Anthony Giddens sitt begrep *dobbel hermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). Dette beskriver det faktum at for å forstå sosiale aktører må en ta utgangspunkt i deres egne beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. Problemet er, i et forskningsperspektiv, at man også sette aktørens fortolkninger inn i en større sammenheng som sammenfaller med et vitenskapelig språk og teoretiske begreper. Hensikten er å finne flere faktorer for å forstå en problemstilling enn den som informantene klarer å gi. Dobbel hermeneutikk sikter således til samfunnsvitenskapens forsøk på å fortolke og

forstå noe som allerede er fortolket av de aktørene som deltar i forskningen (Gilje & Grimen, 1993, s. 146).

Oppgaven kan videre plasseres innenfor det konstruktivistiske perspektivet (Thagaard, 2009, s. 43). Dette innebærer at kunnskapen som blir produsert er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som studeres, og begge parter har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for det oppgaven kommer frem til.

4.4 Forskerrollen

Postholm (2010, s. 17) hevder at det er en nær sammenheng mellom en forskers teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på. I dette ligger det at den enkelte forsker således har mye å si for hvordan forskningsresultat blir framstilt: «Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet han eller hun har samlet inn» (Postholm, 2010, s. 26-27). Å hevde at forskning er nøytral kan vanskelig ses som en sannhet, og forskerens personlige verdier vil alltid påvirke undersøkelsen (Jacobsen, 2005, s. 31). Denne tankegangen kan forklares med at vi gjennom en langvarig sosialisering lærer oss til å legge merke til ting av betydning, mens andre ting ikke oppfattes og er ubetydelig (Jacobsen, 2005, s. 35). For å bevisstgjøre seg forforståelsene kan en forsker innta en analytisk tilnærming ved å konkretisere sine forventninger og antagelser før forskningen tar til (Jacobsen, 2005, s. 38). Paulgaard (1997, s. 75) viser til at en forskers erfaringer og kunnskaper gir forskeren fordeler i noen tilfeller og ulemper i andre. I denne sammenheng kan det pekes på en forskers posisjonerte innsikt (Paulgaard, 1997, s. 75; Thagaard, 2009, s. 77). Dette begrepet referer til at forskeren ut ifra sin rolle har en posisjon og en kompetanse som gir grunnlag for å analysere og fortolke sosiale situasjoner. Hva som blir fokusert på, og hvordan dataene forstås, er påvirket av den erfaringen og de perspektivene forskeren bringer med seg inn i felten. Denne bakgrunnen gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre. Tilknytningen forskeren har til kulturen i utgangspunktet, definerer ulike utfordringer forskeren må håndtere. Videre kan det bli aktuelt å snakke om hvilken posisjon forskeren har i gruppen som studeres. Det avgjørende er å komme i en posisjon som gjør det mulig å samle inn den informasjonen vi er ute etter, og gli naturlig inn i omgivelsene (Paulgaard, 1997, s. 77-78).

I denne sammenheng er min rolle som forsker i stor grad formet av å være utdannet faglærer i kroppsøving. Gjennom opplæring i emner og diskusjoner som har oppstått i utdanningen har temaet ledelse vært av stor interesse. Både gjennom praksis og ledelse av idrettsaktiviteter for barn har interessen for å lede aktivitet blitt vekket og fått næring. Ved å ikke ha hatt en fast stilling i skolen kan jeg ikke si å være fullt fortrolig med det å være lærer i friluftslivsundervisning. Jeg er heller ikke helt fremmed da jeg gjennom skolegang, praksis og ledelse av fritidsaktiviteter har en viss kunnskap, og felles forståelsesbakgrunn med de informantene jeg har hatt kontakt med. Dette skulle gi meg noe kunnskap til å reflektere rundt lærerens betraktninger, samtidig som jeg havner i en litt utenforstående posisjon, som kan gjøre meg i stand til å stille spørsmål om kunnskap som lærerne ser på som selvsagt. Rollen som student er også den rollen jeg føler jeg hadde under arbeidet med datainnsamlingen. Jeg prøvde å ha en tilnærming til informantene som innebar at jeg var ute etter å lære, og at de således kunne tilføre noe til fagfeltet, men også for meg personlig som framtidig lærer. Videre har selvsagt interessen for friluftsliv vært styrende for arbeidet med denne problemstillingen. Gjennom skolegang både ved ei idrettslinje i den videregående skolen og ved faglærerutdanningen har friluftsliv utgjort en betydelig del av undervisningen. Samtidig som jeg gjennom årenes løp har praktisert en del friluftsliv utenom skolen. Det å ha vært student ganske nylig i friluftslivundervisning kan spille inn på måten jeg forstår lærerrollen og ledelse i denne oppgaven. Det kan også være styrende for de vinklingene som blir sett på som interessante. Det er for eksempel i denne sammenhengen at interessen for det uforutsette ved lærerrollen har dukket opp.

4.5 Datakilder

4.5.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Målet for det kvalitative forskningsintervjuet er å skaffe seg beskrivelser fra en intervjuperson hvor han eller hun forsøker å beskrive og fortolke sin egen livsverden (Kvale & Brinkman, 2015, s. 46). Kvale og Brinkman (2015, s. 46-49) knytter det kvalitative forskningsintervjuet opp mot en rekke karakteristikk. Det mest sentrale er å forsøke å få så nøyaktige beskrivelser av en persons *livsverden* som mulig. Dette begrepet sikter til hverdagens umiddelbare og middelbare kvaliteter, uten en form for innpakning eller tildekking. Videre er det opp til intervjueren å trekke

ut meningen og fortolke det som uttrykkes. Dataene som samles inn er ord. Ordene er det som utgjør beskrivelsen av livsverdenen. De tar sikte på å være så nyanserte og nøyaktige som mulig, og er orientert mot det som oppleves, føles og hvordan det handles. Med bakgrunn i de nøyaktige beskrivelsene er en på jakt etter spesifikke situasjoner og hendelser som kan være grunnlag for konkrete forståelser istedenfor generelle meninger. Det kvalitative forskningsintervjuet stiller krav til at intervjueren er åpen for de beskrivelsene som blir gitt. Dette gjør at intervjueren må forsøke å la informantene komme med så forutsetningsløse beskrivelser som mulig, og være åpen for nye og uventede fenomener som eventuelt måtte dukke opp. Oppgaven ønsker å øke forståelsen for lærerrollen i friluftsliv. Ved hjelp av denne metoden er tanken at jeg skal få en dypere innsikt i en lærer i friluftsliv sin livsverden, og særlig i forbindelse med de situasjonelle forholdene rundt lederstil. Et annet viktig aspekt ved kvalitative forskningsintervju er at kunnskapen som produseres er et samarbeid mellom dem som deltar i intervjuet, både intervjueren og den som blir intervjuet bidrar på hver sin måte til denne kunnskapen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 49).

Et kvalitativt intervju kan ha ulike tilnærminger i form av hvor åpne de er (Jacobsen, 2015, s. 150). Denne åpenheten kan betraktes som en glidende skala hvor det ene ytterpunktet er representert ved at intervjuet ikke har en planlagt strukturering eller rekkefølge, annet enn et valgt tema. I andre enden av denne skalaen finner vi et intervju med en forhåndsbestemt rekke av svaralternativer og mer fastlagte svaralternativer. Denne oppgaven har en semistrukturert tilnærming (Kvale & Brinkman, 2015, s. 46; Ryen, 2012, s. 99). Dette innebærer at intervjuet verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Videre kjennetegnes det ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og saker eller tema, men rekkefølgen og formuleringen er mer vilkårlig. Denne tilnærming ble valgt med bakgrunn i at læreren skulle få komme med sine betraktninger om ledelse i friluftsliv og hvordan ulike situasjoner påvirket denne ledelsen. Således er det forsøkt å ivareta en form for fleksibilitet. Fleksibiliteten håper å kunne åpne opp for nye og uventede fenomener, og så forutsetningsløse beskrivelser som mulig. Samtidig med at oppgaven ønsket å holde samtalen innenfor gitte temaer som kunne være relevante. I dette tilfellet gjaldt dette særlig konteksten som friluftslivsundervisningen utspant seg innenfor. Her representert ved forhold hos læreren, forhold ved elevene og forhold ved området som turen skulle foregå i. Disse forholdene var så avgjørende for utformingen av en intervjuguide.

Denne tilnærmingen kan kritiseres med bakgrunn i aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet ved at den intervjuede skal forstås på bakgrunn av sin egen en pre-strukturering hindrer dette og lukker datainnsamlingen (Jacobsen, 2015, s. 146). Ryen (2012, s. 97) sier også at faste opplegg blinder forskeren, man fanger ikke opp eller misforstår fenomener som er viktige for respondenten. På den andre siden kan man imidlertid argumentere med at uten en form for bevisstgjørelse i forkant av intervjuet vil dataene bli så komplekse at de blir meget ressurskrevende å analysere (Jacobsen, 2015, s. 149; Ryen, 2012, s. 97). Jacobsen (2015, s. 149) hevder videre at det alltid vil forekomme en viss strukturering i forkant av et intervju, selv om denne er ubevisst. Å uttrykke visse forhåndsbetraktninger gjør imidlertid denne ubevisste struktureringen synlig. I denne oppgaven vil teoridelen tjene som en konkretisering av utgangspunktet for en slik strukturering i forkant av intervjuene, samt intervjuguiden (vedlegg 3).

4.5.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon knytter forskerrollen til å være tilstede i de situasjonene hvor informantene oppholder seg, og at forskeren inntar en systematisk granskning av hvordan personene handler (Thagaard, 2009, s. 65). Fangen (2010, s. 9) forklarer videre at du følger menneskene du studerer i en viss tid, og at du deltar sammen med dem i deres sammenhenger. Disse sammenhengene kan gjelde de ulike arenaene som informanten omgir seg med i hverdagen, eller det kan avgrenses til bestemte aktiviteter som inngår i hans eller hennes miljø. Ordet deltagende sikter til at du handler som om at du deltar i den sosiale samhandlingen ved at du småprater med deltagerne og tilpasser deg situasjonen slik at du på en mest mulig naturlig måte glir inn i omgivelsene (Fangen, 2010, s. 9). Formålet med deltagende observasjon er å kunne dokumentere hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren. I dette inngår det å studere hvilke aktiviteter folk selv setter i gang, hvem som er til stede, hvilke profiler og posisjoner de har, og hva de sier (Fangen, 2010, s. 12). Fangen (2010, s. 12) viser til at deltagende observasjon er en kompleks balanse mellom det å være ute blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som at forskerrollen skal ivaretas gjennom studering og observasjon. I oppgaven ble deltagende observasjon valgt som en av metodene fordi jeg hadde et ønske om å studere hvordan lærerens ledelse av friluftslivundervisningen faktisk ble seende ut, og ikke bare hvordan han eller hun planlagte å lede undervisningen. Ønsket om å studere det uforutsigbare og

uforutsette, gjorde også deltagende observasjon til den mest aktuelle metoden for å kunne skaffe beskrivelser av dette.

Sentralt innenfor deltagende observasjon er å finne balansen mellom deltagelse og analytisk distanse (Fangen, 2010, s. 72). Dette kan også knyttes til et viktig aspekt ved deltagende observasjon som går på graden av deltagelse. Denne deltagelsen kan variere fra fullstendig tilslutning til fullstendig atskillelse. Fangen (2010, s. 73) nyanserer graden av deltagelse fra å være en delvis deltagende til fullt deltagende. Innenfor denne problematikken angir Fangen (2010, s. 73) en viktig rettesnor: «idealet er ikke å oppnå fullstendig deltagelse, men snarere å søke den graden av deltagelse som gir mest fyllestgjørende data».

Denne oppgaven bygger på en delvis deltagende tilnærming (Fangen, 2010, s. 74-75). Dette innebærer at forskeren deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene. Målet med denne typen observasjon er å gli naturlig inn i den vanlige rytmen og organiseringen som gruppen pleier å ha. Dette innebærer å småprate med deltagerne og følge de ulike direkte og indirekte reglene som en gruppe er tilsluttet av. Delvis deltagende observasjon er en tilpasning til gruppa slik at din tilstedeværelse forstyrrer minst mulig, og at den ikke skal være ubehagelig for deltagerne. Jeg hadde et ønske om være rundt læreren mens undervisningen foregikk, men ønsket ikke å påvirke ledelse og undervisning. Hensikten var å nærme meg undervisningen og gli inn i lærerkollegiet uten å forstyrre verken elever eller lærere. Et viktig aspekt ved dette var å gi situasjonene som oppstod fritt spillerom, og at den enkelte lærer kunne handle selvstendig uten min påvirkning. I tillegg fikk jeg ved denne tilnærmingen god mulighet til å trekke meg tilbake for å notere interessante observasjoner.

4.5.3 Triangulering

Fangen (2010, s. 171) kaller det å bruke flere metoder for en triangulering. Dette kan skje ved at den ene metoden er underordnet, eller ved at de er likestilte (Ringdal, 2013, s. 110). Når du benytter deg av både deltagende observasjon og intervju bruker du to datainnsamlingsmetoder som gir grunnlag for ulike typer data (Fangen, 2010, s. 172). Data skaffet gjennom observasjon gir handlingsdata, mens intervjuer gir oss diskursive data. Dette betyr videre at en ikke bør behandle intervjudata som handlingsdata, men mer som ulike personers selvrepresentasjon. hvordan personer ønsker å framstille seg selv, ikke hva de faktisk gjør. Denne problematikken

kan til en viss grad løses ved å kombinere intervju og observasjon ved at intervjuene kan konfrontere observasjonene eller at observasjonene konfronterer intervjuene (Fangen, 2010, s. 172). Ved å kombinere observasjon og intervju kan du altså spørre om ting du har sett, og du kan dermed vurdere det som er sagt, opp mot det observerte. På denne måten får du større mulighet til å vurdere gyldigheten av deltagerens utsagn (Fangen, 2010, s. 173).

Triangulering har imidlertid vært et debattert tema innen metodelære (Ryen, 2012, s. 194-196). Det mest kontroversielle er i hvilken grad triangulering kan gjøre forskningsresultater mer sikre eller mer valide. Denne debatten dreier seg om hvorvidt det å bruke flere metoder veier opp for svakhetene til en enkelt metode, og at triangulering kan gjøre forskningen mer sikker i sine konklusjoner. Dette er imidlertid tvilsomt på bakgrunn av at ulike metoder produserer ulik data, og fenomenet vi studerer kan fremstå ulikt ut ifra hvilken metode vi angriper problemet med. En mindre kontroversiell side ved triangulering er å bruke det til en grundigere undersøkelse av problemstillingen (Ryen, 2012, s. 200). Denne siden av triangulering er ikke så kontroversiell fordi den ikke beskjefter seg med å bekrefte data, men vise til flere sider av et fenomen, og i så måte avdekke de sammensatte sidene. Bakgrunnen for metodetrianguleringen i dette forskningsprosjektet er å belyse temaet grundigere. Gjennom intervjuene kan man få tilgang til hvordan læreren ser på ledelse i friluftsliv generelt, og hvordan lærerne ser for seg å lede en konkret tur. Problemet her er at det ikke blir gjort noen nøyaktige beskrivelser av konteksten i en konkret tur, og hvordan ledelsen til læreren faktisk blir i den aktuelle situasjonen. Planen er også å gjennomføre et oppsummeringsintervju for å få lærerens refleksjoner rundt sin egen ledelse på turen, og forklaringer på hvorfor det ble som det ble.

4.6 Utvalg

I kvalitative undersøkelser er utvalget styrt av hva slags informasjon man er på jakt etter (Jacobsen, 2005, s. 173). Videre må en også skille mellom forskjellige typer utvalg til forskjellige metoder, for eksempel hvis man benytter intervju må man være oppmerksom på hvilke personer man snakke med. Hvis en har valgt observasjon må en være var for hvilke situasjoner eller hendelser man skal velge ut (Jacobsen, 2005, s. 170). Thagaard (2009, s. 55) sier også at alle kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Dette innebærer at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og de

teoretiske perspektivene som ligger til grunn for undersøkelsen. Videre viser Thagaard (2009, s. 57-59) til andre undergrupper av utvalg som for eksempel det kategoribaserte utvalget, hvor man definerer bestemte kategorier som skal være representert av utvalget. Man kan også ha et utvalg som retter seg mot det typiske eller spesielle. Spørsmålet om hvor undersøkelsen skal gjennomføres, er avhengig av å få tilgang til det miljøet og de personene som er mest relevante for problemstillingen. Fangen (2010, s. 55) oppsummer dette ved å si at poenget med utvalg i kvalitative undersøkelser er å finne et godt eksempel, enten ved et ekstremtilfelle som setter forskningsspørsmålet på spissen, eller et mer typisk tilfelle.

Utvalget i denne undersøkelsen tar sikte på å være strategisk. Det strategiske sikter i denne sammenheng til ønsket om å studere omfattende friluftslivsopplegg som egner seg for å kunne studere ledelse, og det uforutsigbare ved å drive ledelse av undervisning når man er ute. Videre blir det da ønskelig å studere opplegg over en viss varighet slik at det gir rom for at noe uforutsett kan oppstå. Det er også ønskelig å finne informanter som kan reflektere grundig rundt sin praksis, og dermed har god erfaring med å drive friluftslivsundervisning. Tanken bak dette utvalget er å finne gode eksempler på problemstillingen og belyser denne på en god måte. Utvalgskriteriene i denne sammenheng blir derfor å finne en undervisningspraksis som lar seg observere over en viss tid som gir rom for at forholdene og konteksten er skiftende og usikker. Videre blir det også et kriterium å inkludere personer med en bred erfaringsbakgrunn innen friluftslivundervisning.

4.7 Gjennomføring av undersøkelsen

Datasamling ble foretatt på høsten 2015 fra oktober til november. Det første caset var en tur i aktivitetslærefaget innenfor hovedområdet friluftsliv. Her deltok en første klasse på ei idrettslinje i den videregående skolen. Det ble foretatt et planleggingsintervju med hovedlærer og en observasjon av et planleggingsmøte dagen før tur. Turen som ble observert strakk seg over to dager. Oppsummeringsintervjuene ble tatt dagen etter turen var gjennomført med hovedlærer og støttelærer. Oppsummeringsintervjuet med støttelærer var ikke planlagt på forhånd, men på bakgrunn av gode refleksjoner rundt problemstillingen, samt å være en viktig del av observasjonen, ble også dette inkludert som datamateriale i studien.

Det andre caset var en uteskoledag i sjette klasse på mellomtrinnet. Her bestod datainnsamlingen av et planleggingsintervju, observasjon av en uteskoledag, og et oppsummeringsintervju. Her

inngikk bare en lærer. Grunnet tekniske problemer ble oppsummeringsintervjuet foretatt tre uker etter uteskoledagen.

4.7.1 Intervjuet

Intervjuene ble utført på bakgrunn av en temaguide (vedlegg 3). Det ble laget en temaguide for planleggingsintervjuet, og en temaguide for oppsummeringsintervjuet. Det ble gjennomført en pilotundersøkelse av temaguiden til planleggingsintervjuet med en av veilederne for oppgaven. Dette ble ikke gjort for oppsummeringsintervjuet fordi det bygget i stor grad på observasjonene for den spesifikke turen, og vanskelig å tematisere på forhånd. Temaguiden for planleggingsintervjuet startet med å kartlegge lærerens grunnsyn i arbeidet med friluftsliv, før den gikk inn på forhold i planleggingsprosessen strukturert etter: i) lærerrollen ii) elevmedvirkning og iii) konteksten.

Temaguiden for hvert oppsummeringsintervju ble til etter hvert enkelt undervisningsopplegg, og tok utgangspunkt i interessante hendelser innenfor problemstillingen jeg hadde observert og ville vite mer om.

Etter at deltagelsen i studiet var avklart, valgte jeg å la informantene finne et sted og en tid som passet. Dette gjorde jeg for ikke å dominere prosessen for mye, og senket dermed den mulige maktbalansen mellom forsker og informant. Det at de hadde kontroll kan ha gjort de mer komfortable i prosessen, og kan ha dempet intervjueffekten (Jacobsen, 2005, s. 226). Begge intervjuene ble gjennomført på de forskjellige informantene sin skole.

Alle intervjuene varte fra mellom en halvtime til en time, hvor oppsummeringsintervjuene var de korteste. Intervjuene ble spilt inn på båndopptaker på informantenes samtykke.

Intervjuet ble forsøkt gjennomført etter Jacobsen (2005, s. 149-153). Hvor jeg startet med generelle spørsmål, og gikk over på de mer utdypende. I selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å være interessert, og stille bekreftende spørsmål, samtidig som jeg forsøkte å oppklare når ting var uklart.

Måten man transkriberer på er avhengig av formålet med transkripsjonen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 208) Hvert intervju ble transkribert med en formell, skriftlig stil. Bakgrunnen for valget var at det sentrale var lærernes refleksjoner rundt situasjonene som utgjorde deres lederstil, og få

disse så klart frem som mulig, derfor ble gjentakelser, og pauseord utelatt, mens meningen ble bevart.

4.7.2 Observasjon

Observasjonene ble utført på bakgrunn av en observasjonsprotokoll (vedlegg 2). Denne ble pilottestet en egen dag i den samme uteskolen som forskningsprosjektet bygger på, hvor interessante forhold som protokollen ikke tok høyde for ble inkludert. Protokollen var ment som en inspirasjon, og huskeliste, denne ble limt på første side i boken hvor observasjonene ble skrevet ned. Observasjonsboken var en mindre bok som var lett å ta med seg overalt, og gjorde det mulig å notere hele tiden. For å lette observasjonsprosessen ble det også tatt bilder og videoopptak av situasjoner som var særlig relevante for problemstillingen. Denne ble gjennomført på en mobiltelefon uten SIM-kort.

Under observasjonene varierte jeg min posisjon i gruppen. Jeg var fri til å måtte bevege og plassere meg hvor jeg måtte ønske, og de ulike lærerne hadde stor aksept for at jeg var i feltet. En utfordring var imidlertid at undervisning i friluftsliv foregår over et stort åpent område, og jeg kunne ikke være over alt til enhver tid. Jeg forsøkte derfor å variere min posisjon for å få et mest mulig helhetlig bilde av ledelsen i undervisningssituasjonen. En gruppe på tur er også hele tiden i bevegelse, og jeg må være en del av fremdriften. Dette kan ha begrenset noe av tilgangen til feltet. Siden jeg var avhengig av å hele tiden være i sentrum av der ledelsen skjedde. Dette gav meg bare tid til kortere refleksjoner i selve prosessen, og analytisk distanse fikk jeg først etter turen, når oppsummeringsintervjuene skulle planlegges.

Jeg valgte under observasjonene å være åpen om hva jeg undersøkte. I denne sammenheng fikk lærerne vite at jeg studerte deres ledelse av undervisning, og hvordan den var sammenlignet med hvordan de hadde sett det for seg. Dette kan ha gidd en observatøreffekt. Årsaken til at det ble gjort var etiske betenkeligheter med å la være, og at varigheten av observasjon var så lang at læreren ble vant til å bli observert.

4.7.3 Analyse

For å systematisere dataene ble det benyttet en caseorientert analyse (Yin, 2014). Materialet ble kodet og analysert etter de ulike lederstilene. Videre ble det det innenfor disse teoribaserte

kodene etablert underkategorier som var typisk for lederstilen, også kalt *åpen koding* (Kvale & Brinkman, 2015, s. 226) Disse underkategoriene ble gjort på bakgrunn av en sammenligning mellom de to casene. Kodingen hadde en induktiv tilnærming (Postholm, 2010, s. 36). Denne tilnærmingen egner seg for å kunne belyse de situasjonsbestemte betingelsene. Det er ikke på forhånd definert hvilke situasjoner som er interessante.

4.8 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

I en kritisk vurdering av kvalitative studier er det vanlig å benytte seg av begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet (Jacobsen, 2005; Thagaard, 2009). *Pålitelighet* reiser spørsmål rundt undersøkelsens troverdigheten og tillit (Thagaard, 2009, s. 198). Her blir det viktig å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen, dette ses på som en argumentasjon som skal styrke kvaliteten på resultatene (Thagaard, 2009, s. 198-199). Dermed må forskeren være konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen. Dette kan hele metodekapittelet stå som svar på, samt de konkrete beskrivelsene av metodene. Det kan også være relevant å vise til «konkrete data» som lydbandopptak og bilder. Disse er mindre «fortolket» enn forskerens notater. Dette ses igjen i resultatene, hvor det blir benyttet både direkte sitat, og bilder fra datainnsamlingen. Noe annet som kan styrke troverdigheten er å involvere andre i undersøkelsesprosessen, og diskutere prosessen. Vurderinger i denne oppgaven er diskutert på seminarer med medstudenter og med veiledere på veiledningsmøter. Det kan også være relevant å forklare konteksten for observasjonene og intervjuene, og hvordan samarbeidet mellom informant og forsker var i undersøkelsesprosessen, og en eventuell undersøkereffekt eller konteksteffekt (Jacobsen, 2005, s. 226-227). Vurdering rundt dette finnes i kapittelet om gjennomføring av undersøkelsen og resultatdelen. Innenfor den kvalitative forskning er selve forskeren også noe som påvirker forskningsarbeidet (Tjora, 2012, s. 203). Dermed må det også redegjøres for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet for å vise prosjektets pålitelighet (kap. 4.7 Forskerrollen).

Gyldighet sikter til problematikken rundt de tolkningene en studie gir, og om disse er gyldige sammenlignet med den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2009, s. 201). Det er viktig å tydeliggjøre og redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene som blir trukket. Dette henger sammen med ønsket om å kunne si at beskrivelsen av et fenomen er riktig

(Jacobsen, 2005, s. 214). For å styrke gyldigheten lanserer Jacobsen (2005, s. 214) to tiltak: å kontrollere undersøkelsen og konklusjoner mot andre, eller å foreta en kritisk gjennomgang av resultatene selv. Grunngivelsen på hvorfor de ulike metodene er valgt kan ses på som et svar på en kritisk gjennomgang av de ulike metodene. For å kontrollere undersøkelsen mot andre kan man sjekke andres meninger om det samme som man selv har undersøkt ved forskning. Dette blir en form for tydeliggjøring av den fortolkningen man har gjort og hvordan man har kommet frem til de konklusjonene man har trukket (Thagaard, 2009, s. 201). Oppgavens drøftingsdel vil tjene dette formålet.

Det må i debatten om pålitelighet og gyldighet innenfor kvalitative studier påpekes at forskningsprosessen aldri kan bli helt lik i forskjellige studier (Thagaard, 2009, s. 207). Dette kommer avhengigheten av relasjonen mellom forsker og informant, og hvordan denne utvikler seg. Fokuset på den mellommenneskelige prosessen gjør at det ikke kan gjennomføres på nøyaktig samme måte hver gang, og krever at denne blir beskrevet. Dette understrekes av studiens plassering innenfor den konstruktivistiske tradisjonen.

Overførbarhet i kvalitative studier knyttes til om den tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s. 207). Dette kommer av målet i kvalitative studier om å utvikle forståelse av de fenomenene som studeres. Et viktig begrep er teoretisk generalisering (Jacobsen, 2005, s. 222), og sikter til om vi kan argumentere for at prosjektet også har relevans i andre sammenhenger. Utvalget kan i denne sammenheng være et kriterium for overførbarhet (Thagaard, 2009, s. 209). Et annet viktig stikkord er gjenkjennelse, hvor personer med erfaringen fra fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene som presenteres i prosjektet (Thagaard, 2009, s. 209). Jacobsen (2005, s. 217) peker også på at gyldigheten innebærer en kritisk vurdering av informantene man undersøker. I denne sammenheng vil beskrivelse av lærernes erfaringsgrunnlag og fartstid i skolen inngå som en del av oppgaven, samt beskrivelsene av elever og fasiliteter. På bakgrunn av de forholdene som kommer frem kan det argumenteres for at oppgaven er overførbar til andre lignende tilfeller, og målet er å utvide belysningen av temaet situasjonsbestemt ledelse i friluftsliv.

4.9 Etikk

Etikk i forbindelse med forskning dreier seg om planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning. Innenfor dette ligger det å ivareta personvern og sikre troverdigheten av forskningsresultatene. Ethiske utfordringer finnes i alle deler av forskningsprosessen, fra planlegging til gjennomføring og formidling av resultatene (Dalland, 2012, s. 96). Jacobsen (2015, s. 47-52) viser til at forskningsetikken i Norge bygger på tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Det første viser til at den som deltar skal på bakgrunn av forståelig og grundig informasjon gi sitt samtykke frivillig deltagelse. Den andre viser til at forskeren må vise klokskap med tanke på hvor dypt en skal grave i menneskers privatliv. Dette privatlivet sikter til hvor følsom informasjonen vi samler inn er, hvor privat den er og hvor stor mulighet det er for å identifisere informantene ut fra data. Det tredje forholdet viser til at vi i størst mulig grad skal forsøke å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng.

Dette studiet har blitt meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). På bakgrunn av denne søknaden ble det vurdert at innsamlingen av indirekte personopplysninger, bruk av lydopptak i forbindelse med intervjuene og bruk av bilder i forbindelse med observasjonene gjorde studien meldepliktig. Påleggene som denne søknaden gav, ble etterfulgt (vedlegg 5). Videre ble det utformet et informasjonsskriv (vedlegg 4) om studiet, som informantene skriftlig gav sitt informerte samtykke til. De ble også informert om muligheten til å trekke seg når som helst dersom det var ønskelig. I forbindelse med presentasjonen av studiet er de indirekte personopplysningen forsøkt presentert på en slik måte at de vanskelig kan identifisere informantene som bidrog i studien. Det kan tenkes at personer med særskilt kunnskap om feltet kan identifisere personene. Dette forholdet er veid opp mot opplysninger som er nødvendige for å belyse temaet grundig nok. I noen tilfeller fremkommer opplysninger som hvor studiet er utført geografisk, erfaringen til lærerne og på hvilket trinn de underviser. Disse opplysningene er likevel presentert på en slik måte at det er vanskelig å identifisere informantene. Studien kan muligens ha blitt oppfattet som følsom for noen av informantene med bakgrunn i at det har undersøkt hvordan de utfører arbeidet sitt. Dette forholdet er tatt hensyn til ved at jeg gjennom studiet har forsøkt å vektlegge at det ikke er noe ønske om å granske kritikkverdige forhold, snarere et forsøk på løfte frem det interessante ved deres praksis, og at de ved å ville snakke om

dette bidrar til å øke kunnskap om feltet de er en del av. Et annet aspekt ved det etiske i denne studien er kravet om at informantene skal bli korrekt gjengitt. Det er ikke alt som ble diskutert under datainnsamlingen som kommer frem i denne studien, da ikke alt var direkte knyttet opp mot problemstillingen. De forholdene som ble inkludert i studien er imidlertid forsøkt korrekt gjengitt i så stor grad som mulig.

En mulig etisk konflikt som dukket opp i forbindelse med det informerte samtykke var, ut fra metodiske hensyn, å skjule undersøkelsens hensikt (Jacobsen, 2015, s. 46). I denne forbindelse fant jeg det best å informere informantene fullt ut om undersøkelsen. Det uforutsigbare som oppstår under en tur kan ikke læreren være forberedt på uansett og han kan således ikke verken planlegge hvordan det skal skje, og om det ikke skal skje. I tillegg var et av utvalgsriteriene at lærerne skulle være erfarne og kunnskapsrike om temaet, og denne faktoren ble også vurdert til at deres praksis var såpass etablert at de var trygge nok til ikke å fremstå annerledes enn de pleier, verken i observasjonene eller at de forsøkte å tegne et bilde i intervjuene som ikke stemte overens med virkeligheten.

Et annet etisk aspekt ved denne studien er bruken av folks tid (Alver & Øyen, 1997, s. 108). Det kan være en belastning for informantene å måtte stille sin tid til disposisjon. I denne studien er dette en gyldig innvending. Informantene måtte sette av tid til intervjuene, og la meg observere dem over minimum en dag ute. Intervjuene måtte passe inn i en allerede travel arbeidshverdag, og observasjonene kunne tenkes å forstyrre verdifull undervisningstid ved min tilstedeværelse. Thagaard (2009, s. 29) viser til at det burde være en gjensidighet mellom hva informantene gir av informasjon, og hva de får igjen for å være med på undersøkelsen. I denne sammenheng kan lærerens bruk av tid vurderes opp mot at de på bakgrunn av dette får mulighet til å reflektere over egen praksis ved å måtte ta stillingen til spørsmålene i undersøkelsen. Videre bidrar de også til kunnskap om et felt de er engasjert i. Et siste moment kan også være at de ved å dele sin erfaring i et forskningsprosjekt bidrar til å utdanne studenten i sitt utdanningsforløp.

De metodiske vurderingene og etiske refleksjonen som er presentert i dette kapittelet ligger til grunn når vi nå skal undersøke problemstillingen.

5.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene som svarer på problemstillingen. Hver case presenteres hver for seg i et eget underkapittel. Disse struktureres ved å først presentere beskrivelser av elevene og lærerne, så følger den tenkte plan, før hele konteksten og turen presenteres. Deretter settes casene sammen og systematiseres etter underproblemstillingene, som sammen er tenkt å svare på hele problemstillingen. Her vil likheter og ulikheter i valg av lederstiler mellom lærerne i de to casene komme frem.

5.1 Overnattingstur i den videregående skolen

Den følgende beskrivelsen bygger på observasjonsnotat, bilder og intervjuene som ble gjennomført. Turen ble gjennomført over to dager på høsten i 2015. Der en hovedlærer, en støttelærer, meg som delvis deltagende observatør, og 26 elever deltok. Turen foregikk i typisk vestlandsk natur som startet ved fjorden, og tok oss opp i fjellet ved omtrent 1000 m.o.h. Etter en lengre marsj inne på fjellet tok vi oss ned igjen til fjorden. I det følgende beskrives forberedelsene til turen, hendelsene under turen og konteksten vi tok oss gjennom.

5.1.1 Beskrivelse av elever og lærer

Overnattingsturen ble gjennomført med en gruppe på 26 elever ved en idrettslinje i den videregående skolen. Elevene hadde gått i samme klasse i omtrent 2 måneder. Gruppen hadde også tidligere på høsten gjennomført en overnattingstur hvor de sov i lavvo. Generelt var dette en gruppe som var motivert, og med godt humør. Under intervjuet med støttelæreren karakteriserte hun gruppen som veldig homogen. Erfaringsgrunnlaget var imidlertid noe varierende. Under intervjuene med lærerne, var det flere forhold som beskrev dette. For det første refererte de til den forrige turen som gruppen gjennomførte. Her kom det frem at valg av joggesko på den turen var kritikkverdig. Videre blir det også trukket frem at flere av sekkene på den turen var for tunge.

På turen som blir beskrevet i dette studie ble det også observert forhold knyttet til elevenes erfaringsgrunnlag. Noen av dem gikk med sekker som ikke var tilpasset skikkelig. Når det gjaldt skotøy var det bedre denne gang. Det var også størrelsen på sekkene. Flere av elevene valgte å kle seg i joggebukse og tights, andre var kledd i tradisjonell fjellbukse. Alle elevene hadde også

med seg regn og vindtett jakke. Observasjoner som tydet på at erfaringsgrunnlaget hadde økt fra forrige tur. I planleggingsintervjuet trakk hovedlæreren frem gruppens egenskaper gjennom å være flinke til å gå, de var flinke til å holde humøret oppe, og gjennomførte forrige tur uten problemer. Han sa også de hadde mange personlige kvaliteter.

Hovedlæreren på denne turen hadde mange års erfaring i læreryrket, og en lang utdanning i bunn. Han hadde undervist i skolen i 27 år, hadde hovedfag i idrett, og overnattet årlig flere dager ute med forskjellige klasser. Under planleggingsintervjuet forklarte hovedlæreren at han ønsker at elevene skal være delaktige gjennom refleksjon og aktiv bruk av sansene, og at de gjennom denne deltagelsen får gode opplevelser. En annen viktig del for ham var å opparbeide ansvarsfølelsen til elevene. Ansvarsfølelsen gjaldt både ovenfor gruppa, seg selv og medelever. Han forventet at med økende erfaring skulle elevene selv kunne ta en større del av ansvaret.

Hovedlærerens utgangspunkt for sin egen ledelse på denne turen kan oppsummeres ved dette sitatet:

Jo mindre rolle jeg har, akkurat som på en fotballkamp, med dommeren, jo mindre rolle dommeren har, jo bedre vil vel turen bli.

Han håpet at elevene selv skulle klare å drive turen fremover ved at han hadde forberedt dem gjennom et planleggingsmøte, og at de slik visste hva de ville bli vurdert på. Det var også viktig for læreren at elevene jobbet med de oppgavene som de ble satt til.

Læreren hadde et romslig forhold til planen for turen. Han satt av 5-6 timer for å komme frem den første dagen. Bortsett fra det så skulle innholdet flyte. Årsaken til dette var at han ville bruke mest mulig tid ute hvis forholdene innbød til det. Han hadde tenkt ut noen alternativer som kunne være aktuelle å besøke hvis dagen tillot det. Det ene innebar å oppsøke et kulturhistorisk sted, det andre var, hvis elevene ønsket det, muligheten for å fiske.

Hovedmålet med denne overnattingsturen var å lære seg kart og kompass. Dette innebar enkel orientering og lære å ta kompasskurs. Det var også viktig at elevene klarte å etterleve reglene på en turisthytte. Dette innebar å ha orden i egne saker og gjennomføre fellesoppgaver som var nødvendig for at oppholdet skulle gli mest mulig. I tillegg var målsetningen at elevene skulle erfare, tilegne og vise ferdigheter i friluftsliv. Noe annet var at elevene klarte å være del av en

gruppe på tur. Dette innebar å vise god køkultur, ta ansvar for seg selv og andre i gruppa, samt å være inkluderende.

Før turen startet hadde læreren sammen med klassen et planleggingsmøte hvor han presenterte turen. Han forklarte nøye hva som var målene for turen, og hva elevene skulle bli vurdert på. Som følge av dette ble bruken av kart og kompass gjennomgått på møtet. Læreren varierte mellom å stille spørsmål og forklare hva en kunne lese ut av kartet. Deretter etablerte læreren grupper som fikk egne oppgaver på turen. Klassen ble delt i seks grupper som skulle dele på oppgavene: oppvask, vannhenting, rydding, rengjøring, middag, gulvvask og henting av ved.

Læreren tok så for seg hvilke regler som skulle gjelde på hytta. Siden det var en Turistforeningshytte ble foreningens regler presentert. Læreren inviterte elevene til å etablere egne klasseregler. De var ikke særlig engasjerte i dette, men klarte å etablere en regel om at mobiltelefoner kun var til fotografering. Når det kom til utstyr viste læreren til en utstysliste. Elevene skulle selv velge hva de følte var nødvendig å ha med seg. Men med utgangspunkt i noen utfordringer særskilt for denne turen ble det rådet spesielt til å ta med lommelykt og vanntette og stabile sko. Bekledning var også opp til den enkelte. Mat utenom fellesmiddagen, var også opp til elevene selv. Det ble også oppfordret til å ta med fiskestang. Tilslutt avsluttet læreren med en oppfordring til elevene om at alle skulle ha det kjekt og at dette var et fellesansvar.

5.1.2 Dag 1: Til hytta

Selve turdagen startet på skolen med enkel gjennomgang av kart og kompass, samt organisering av det praktiske. Når dette var gjort var det avtalt busstransport til startstedet. Dette var på en parkeringsplass i umiddelbar nærhet til der hvor stien startet. Før vi startet å gå var det en rask gjennomgang av kartet, hvor elevene fikk spørsmål til hva de kunne lese ut av kartet, og hva som ventet dem. Elevene ble oppfordret til å bruke kartet underveis, og de skulle til enhver tid vite hvor de var på kartet. Før vi gav oss i vei med lia ble det foretatt kameratsjekk av sekk og utstyr under nøye observasjon av lærerne. De var særlig opptatt av at sekken var riktig innstilt. Hovedlæreren kom med tre formaninger før vi startet: det var lurt å kle av seg litt fordi det ble fort varmt, gruppa skulle gå samlet og det var viktig å ikke sparke ned stein mens en beveget seg oppover.

Lia kan karakteriseres som bratt hvor vi skulle stige fra 20 m.o.h til omtrent 900 m.o.h. Ekvidistansen på kartet markerte at det skulle stige mye over en kort distanse. Stien var en merket tursti som snirklet seg fram og tilbake langs en foss, men ikke nært opptil den. Den bestod av steiner som nærmest fungerte som trapper i terrenget, og ellers flattråkket jord og røtter.



Bilde 1: Etter oppstigningen

Underveis forserte vi også mindre stup. Når vi forflyttet oss opp lia var det en stram organisering med hovedlæreren fremst og støttelæreren bakerst. Elevene befant seg mellom disse to. Flere av elevene stoppet underveis for å kle av seg. Etter hvert varierte også tempoet stort innad i gruppa, og vi fikk litt strekk mellom elevene. Noen jobbet mye med kartet, andre var mest opptatt med å gå. De som jobbet mye med kartet ble hengende en del bak resten av gruppa.

Etter tre kvarter med gange var det en felles pause på hovedlærers initiativ. En av elevene følte seg ikke helt bra, slik at sekken til denne eleven ble fordelt blant de andre i klassen. I pausen gikk hovedlærer og spurte om det gikk bra med alle. Støttelærer svarte på spørsmål til kartet. Etter denne pausen fulgte nye tre kvarter i samme organiseringsmønster som før, hvor hovedlæreren gikk fremst og styrte tempoet, mens støttelærer gikk bakerst, hjalp med kartet og småpratet med elevene.

Når vi kom på toppen var det bratt utfor, og et større stup (Bilde 1). Hovedlæreren styrte her hva som var lov for elevene. De fikk skryt for god innstas. Eleven som hadde følt seg dårlig fikk nå tilbake sekken sin. Den neste timen gikk vi i et slakere terreng, men det var fortsatt kupert (Bilde 2). Stien vekslet mellom å gå på berg, lyng og myr. Det at stien gikk langs en elv gjorde at vi hele tiden hadde tilgang på drikkevann. Elevene fylte flaskene på eget initiativ på egnede steder når vi gikk langs elven. Avstanden mellom de fremste og bakerste økte. De bakerste spiste bær og brukte kartet flittig. De fremste likte å gå.



Bilde 2: Dalen etter oppstigningen

To og en halv time etter start hadde vi en halv time lunsjpause på hovedlærerens initiativ. Når marsjen nå startet opp igjen endret organiseringen seg. Hovedlærer slapp seg lenger bak i feltet, og lot noen av elevene gå fremst. Støttelæreren gikk fortsatt bakerst. Stien videre fortsatte i et kupert terreng som innebar noen bratte forhøyninger i terrenget. Disse forhøyningene gjorde det vanskelig å se langt fremover noen steder. Den nye organiseringen førte til et større strekk i gruppa.



Bilde 3: Langs vannet

Etter en times gange nådde vi et vann. Stien endret seg, og vi gikk nå i lyng og blåbærbusker. Landskapet åpnet seg opp og stien fortsatte langs vannet. Det var mulig å se langt fremover (Bilde 3). I det vi kom opp til vannet fylte flere av elevene flaskene på eget initiativ. Organiseringen av gruppa fortsatte med at noen elever fikk gå fremst, men hovedlærer byttet på hvem dette gjaldt når det var naturlige småstopper. Dette var vanskelig, ofte ble den utpekte lederen forbigått av elevene lenger bak. Læreren forsøkte å korrigere dette.

Etter vannet var det en oppsummering av kartet. Landskapet skiftet nå til å være mer kupert terreng igjen. Det bestod av små koller hvor vi vekslet mellom å stige over de minste, og gå rundt de største.

Stien gikk stort sett nede imellom kollene, og vi varierte mellom å ligge rundt 900 m.o.h, og litt i underkant. Organiseringen dette stykket baserte seg også på at noen elever skulle gå fremst og styre gruppa. Læreren måtte imidlertid ta et oppgjør med klassen

fordi de som skulle lede ikke ble respektert og passert, og det ble et stort strekk i feltet. Støttelæreren holdt fortsatt sin posisjon bakerst i gruppa, og småpratet med elevene. Vi var framme ved hytten ca. kl 1600, og turen tok ca. 6 timer. Hytten var lokalisert omtrent 800 m.o.h. Været denne dagen hadde vært fint, med lett skydekke og lange perioder med sol.

5.1.3 Hytta og oppholdet der

Hytta var en relativt nyoppusset turistforeningshytte med flere soverom, en stor stue, og et stort kjøkken (bilde 4). Stuen hadde 3 store spisebord og to sittegrupper med sofaer (bilde 5). Kjøkkenet var utstyrt med 2 gassovner og en rekke forskjellig kjøkkenutstyr. Vann kunne hentes ute i en kran som var satt opp. Videre var der et eget tørkerom med egen vedovn for å tørke klær.. I tillegg hadde hytta solcellepanel som ble brukt til belysning. Utenfor hytta var det en stor platting med bord og benker.

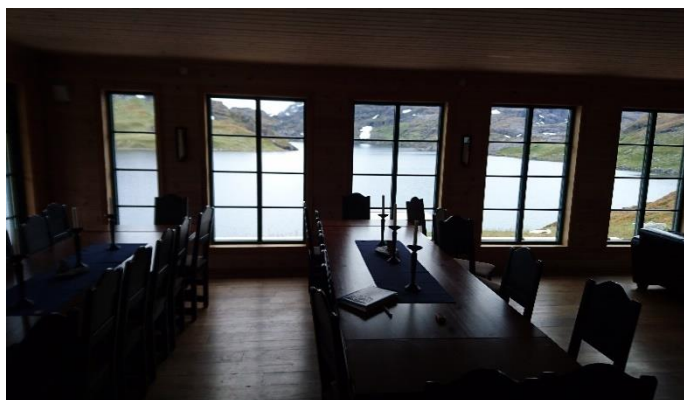
Elevene ble fordelt på fire sovesaler på lærernes instruksjoner, to til guttene og to til jentene. Etter at elevene hadde ryddet på plass der de skulle sove var det fellessamling i stua. Her ble reglene for oppholdet på en turisthytte repetert. Hovedlæreren viste til de ulike gruppeoppgavene som allerede var fordelt, og rådet fyregruppa og vanngruppa til å utføre sine oppgaver med en gang. Elevene gikk i gang med oppgavene sine. Matlagingen startet på kjøkkenet, hvor to grupper skulle lage middagen på de to gassovnene på hytta. De andre gruppene som ikke hadde noe å gjøre samlet seg i sittegruppene på stua, spilte spill og pratet sammen. Hovedlæreren var sammen med elevene på kjøkkenet, og kontrollerte nøye det som skjedde. Mens hovedlærer fulgte prosessen på kjøkkenet, satt støttelæreren på stua, og forberedte undervisningsopplegget til senere på kvelden. Maten ble inntatt i fellesskap i stua ved de store spisebordene. Etter middagen tok oppvaskgruppa oppvasken uten noe større innblanding fra lederne bortsett fra noen støttende spørsmål.

Etter at for- og etterarbeidet med middagen var unnagjort startet undervisning om kart og kompass. Denne undervisningen var en vekslings mellom ren formidling og spørsmål i forbindelse med kartet som de hadde jobbet med i løpet av dagen. Støttelæreren jobbet også intensivt med å lære elevene å ta ut kompasskurs. Undervisningsøkten ble avsluttet med en quiz som gikk på friluftslivs relatert kunnskap. Resten av kvelden gikk med til sosialt samvær, hvor elevene spilte spill og pratet sammen. Alle holdt seg i stua. Mot slutten av kvelden fant noen av elevene ut at de

ville koke seg kveldsmat ute på platting i den klare stjernehimlen. Etter dette var det sengetid og natten forløp rolig.



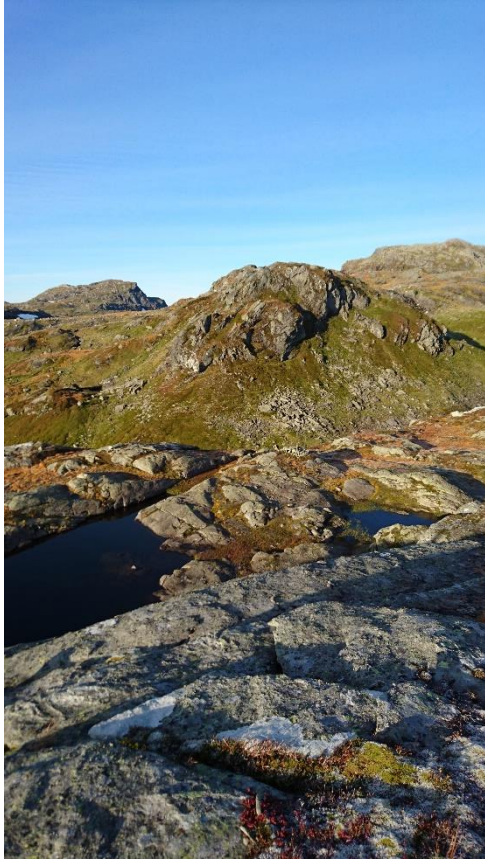
Bilde 4: Hytta



Bilde 5: Oppholdsrom/stue

5.1.4 Dag 2: Fra hytta tilbake til fjorden

Klargjøring til avgang om morgenen foregikk uten store innblandinger fra noen av lærerne. Dette skiftet imidlertid når hytta skulle vaskes og ryddes. Da var det en aktiv deltagelse fra begge lærerne som overså at alt ble gjort og de delegerte oppgavene som måtte gjøres. Vi var klare for avgang ca. kl 0930. Det var nok en skyfri dag, og solen var i ferd med å titte over fjellene i det vi



Bilde 6: Oversiktsbilde over terrenget

skulle til å gå. Både støttelærer og hovedlærer roste elevene for måten de hadde taklet oppgavene på hytta. Før vi startet å gå, listet hovedlærer opp læringsmålet for turen, og siktet til bruken av kart og kompass.

Den første etappen denne dagen var fra hytta til et kulturhistorisk sted litt utenfor stien. Stien startet i et ulendt terreng, med mange mindre nuter rundt. Den vekslet mellom å gå nede i mellom disse nutene, langs ryggene deres eller over dem, og bestod av berg, lyng og blåbærbusker. Hovedlæreren startet denne dagen fremme i gruppa, støttelæreren inntok igjen posisjonen helt bakerst. Veien ned igjen var veldig bratt og lærerne var påpasselige med å se til at elevene ikke tok noen sjanser på vei ned.

Den påfølgende etappen foregikk på den merkede turstien. Landskapet var fortsatt preget av de mange

nutene i området som gjorde at terrenget var kupert (bilde 6). Noen steder var det også begrenset vegetasjon som gjorde det vanskelig å se stien. Selv de merkede T-ene var vanskelig å få øye på. Hovedlæreres posisjon i gruppa varierte. I utgangspunktet fikk elevene dele på å lede slik de hadde gjort dagen før, men hovedlærer holdt seg fremme med dem, og sørget for å holde gruppa samlet. Et sted var det også en steinete ur, og snødekte områder, da var også hovedlærer frempå og manet til forsiktighet. Støttelærer hadde fremdeles posisjonen bakerst i gruppa.

Denne første delen av turen innebar en gangtid på omtrent en og halv time. Det høyeste punktet på denne etappen var 960 m.o.h.,

Etter en matpause startet nedstigningen til fjorden igjen. Denne nedstigningen skulle starte 900 m.o.h og ta oss ned til 20 m.o.h i løpet av en gangtid på omtrent 2 timer. I etappen som fulgte gikk vi langs en rygg nedover med et ganske markant fall. Det var god oversikt nedover dalen. Lederne slapp seg tilbake, og gikk bakerst og pratet. Elevene fordelte seg foran. Etter hvert skiftet landskapet litt karakter, og fallet var mer inndelt i etapper, og gjorde at sikten fremover noen steder var vanskelig. Tempoet skiftet også veldig etter hvert som vi gikk nedover, noe som gav

store strekk blant elevene. Læreren måtte samle gruppen. Stien fortsatte nedover i den samme etappeviseinndelingen. Etter hvert tok stien oss inn i en tettere løvskog som sperret mer for sikten fremover. Stien inne i løvskogen var preget av våte myrer og mye røtter. Enkelte steder var det også glatte berg. De elevene som var fremst fortsatte i det samme tempoet, og hovedlærer måtte rope fremover for å stoppe gruppen. Nå skulle han gå fremst, og ingen skulle gå foran. Gruppen samlet seg mellom hovedlærer og støttelærer. Ut av skogen kom vi ned til et gårdstun. Herfra fulgte vi en grusvei som tok oss ned til veien hvor bussen skulle hente oss. Turen tok totalt tre og en halv time (0930-1300). Været denne dagen hadde vært sol fra skyfri himmel og lite vind.

5.2 Uteskoledag i grunnskolen

Denne beskrivelsen bygger på observasjonsnotat, bilder og intervjuene som ble gjennomført. Denne turen ble gjennomført en høstdag i 2015. På turen deltok en lærer, meg som delvis deltagende observatør, fire studenter og 25 elever. Turen strakk seg over en skoledag. Ved hjelp av offentlig transport kom vi oss opp i fjellet, mens vi gikk ned igjen.

5.2.1 Beskrivelse av elever og lærer

Elevene som var med på tur gikk i 6. klasse og bestod av 25 elever. De hadde vært en del ute før, i småskolen, og det forrige året, hvor de og fikk den aktuelle læreren som lærer. Dette var en gruppe som læreren var veldig trygg på. Det var en motivert gruppe, og i den grad det ble noen konflikter var disse lette å løse. Et eksempel læreren trakk frem var at de kunne deles i grupper uten noen forholdregler. Videre var det viktig for læreren at elevene kunne jobbe selvstendig i disse gruppene uten at han overvåket dem. Dette ansvaret klarte elevene å leve opp til.

Disse karakteristikkenes understøttes av observasjonene som viste at elevene hadde vært mye ute. Det var imidlertid også mulig å se at noen hadde mer erfaringen enn andre. Noen hadde på regnklær, lue, hansker og ull på seg, mens andre var kledd som om de skulle leke i friminuttet. Det var et høyt aktivitetsnivå hele dagen. Nesten samtlige elever hadde også pakket inn matpakken sin i aluminiumsfolie, noe som kan tyde på erfaring med bålet.

Læreren i dette opplegget hadde gått fireårig lærerhøyskole med ett årsstudium i natur og miljøfag og ett år med kroppsøving utenom den vanlige lærerskolen. Han hadde vært lærer i over 30 år, stort sett ved den samme skolen. I intervjuet kom det fram at læreren har vært mye ute før, og forsøkte å være mye ute fremdeles, minst en gang i måneden. Dette ble begrunnet med at han

følte at elevene får et annet forhold til stoffet når de jobber ute sammenlignet med inne. Her siktet han til at gruppearbeidet fungerte mye bedre, læringen av fagstoff var bedre, det skapte gode betingelser for samarbeid, og elevene fikk brukt kreativiteten sin. Det å være ute kunne også dekke elevenes sosiale behov for å være sammen, både faglig og gjennom lek.

Et vellykket opplegg i friluftsliv var vanskelig å definere for læreren. Ofte var dette forbundet med at elevene viste at de var fornøyde og glade. Det å være lærer i friluftsliv handlet ofte om å bruke forholdene når de var der. For eksempel måtte du bruke det været du hadde den aktuelle dagen. Regnet det mye, var det denne dagen du skulle bruke bekkene til å lage demninger. Elevene lot seg rive med uansett. Han planlagte som regel bare en plan a, mens erfaringen til læreren og situasjonen sammen, eventuelt skapte en plan b og plan c. Han understreket at det var sjelden de var ute bare for å være ute. Oppleggene kretset rundt et pedagogisk innhold hver gang, og det pedagogiske innholdet var det han som styrte. Som forberedelse til denne turen snakket læreren med elevene dagen før om påkledning og at de skulle sjekke værmeldingen. Ellers var læreren litt tilbakeholden med opplysninger til elevene om hva de skulle gjøre denne dagen.

5.2.2 Uteskoledagen

Skoledagen startet kl. 0830 i et forsamlingslokale på skolen hvor læreren gav noen beskjeder om hvordan dagen så ut. Det var litt tidspress fordi vi skulle rekke offentlig transport opp i fjellet. Dette var en skole lokalisert i et bysentrum, som gjorde at vi var nødt til å bevege oss gjennom sentrum med hele klassen. Dette gav en streng organisering med to studenter bak og læreren fremme. Resten av studentene fordelte seg i midten. Klassen hadde stor respekt for trafikklysene. Vi rakk avgangen kl. 0900, og et kvarter senere var vi på fjellet. Fra dette startstedet beveget vi oss i retning der vi skulle oppholde oss hele dagen. Dette stykket tok et kvarter. Læreren ledet an fremst med elevene bak og på siden av seg, og pratet med dem. Humøret blant elevene var bra. Bakerst gikk det alltid en student, det var varierende fart på elevene, men læreren passet på at han alltid hadde alle elevene i synsfeltet sitt.

Området vi gikk i hadde et godt opparbeidet turområde med et nettverk av grusveier og tydelig merkede stier. Der hvor undervisningsopplegget skulle foregå var det en stor gapahuk som en kunne søke tilflukt under. Det var en flat slette avgrenset av et lite stup på den ene siden og et skrått berg på den andre siden. Området var ellers omkranset av forskjellig løv- og barskog.

I det vi var framme trådte læreren fram for å forklare hva som skulle skje. Han ønsket at elevene skulle samle seg tett rundt ham slik at de både kunne se og høre ham. Læreren påpekte for elevene at de i dag skulle de jobbe mer enn pleide når de var ute. De skulle gjennom to ting før lunsj. Det første opplegget gikk ut på å sjekke læringen innenfor emnet barskogen i naturfag. Meningen var at de skulle erfare barskogen. Læreren delte elevene inn i fire grupper, med seks eller sju elever på hver gruppe. Gruppene fikk også hver sin student som støtte i oppgaveløsingen. Oppgavene var å beregne høyden på et tre, finne alderen på et nedsaget tre og tegne de forskjellige barnålene innerst og ytterst på et grantre.

Læreren gav dem utstyret de trengte: et tegneark, og en plate å lene det mot. Videre ble retningslinjene for tiden satt. I det de gikk ut var klokken 0942, de skulle være tilbake 1025. Når disse forberedelsene var gjort, forlot elevene hovedbasen for å jobbe med oppgavene. Læreren ble igjen for å stelle i stand bålet.

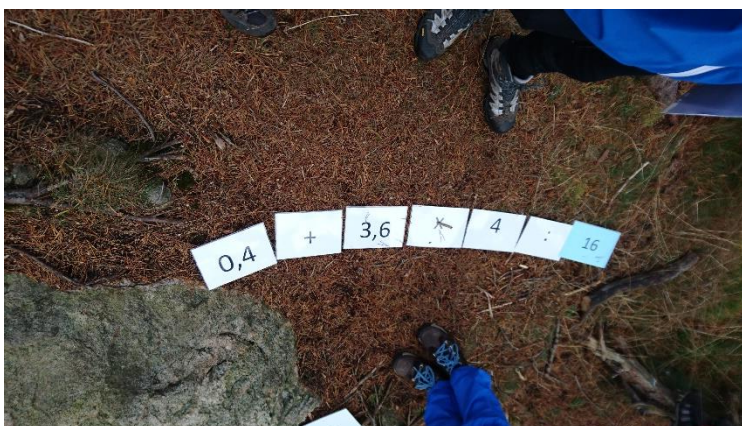


Bilde 7 Gruppearbeid

Oppgavene gjorde at elevene aktivt måtte oppsøke naturfenomenene det ble referert til. Arbeidet omgjorde naturen til et grupperom (bilde 7). Dette førte til at mens elevene diskuterte oppgavene, drev de samtidig og balanserte på trestammer, løftet på gjenstander og beveget seg fritt i terrenget. Noen elever sa de frøs og var kalde, noen var våte. Samtidig var flere av elevene godt kledd med både ullgenser og lue. Det var en liten periode med lediggang for noen av elevene når de ventet på at alle skulle bli ferdige, noen klatrer på et berg i nærheten. Andre satt seg ned for å spise. Læreren sa at elevene måtte vente med å spise, nå skulle de gjøre oppgaver.

Etter at alle elevene hadde gjort oppgavene om barskogen samlet læreren elevene igjen. Det neste faget som det skulle jobbes med var matte. Elevene fikk noen laminerte ark med tall og regneoperasjoner (bilde 8). Disse skulle de få til å passe sammen til et regnestykke. Naturen ble igjen

brukt som et grupperom. Mens elevene jobbet med oppgavene var det en del aktivitet utenom, de klatret på steiner og i trær mens de kommuniserte innad i gruppa.



Bilde 8: Eksempel på matteoppgave

Etter matteoppgavene var det lunsjtid. Alle elevene hadde med seg matpakke, og en stor andel av dem hadde også med seg varm drikke. Flere av matpakkene var pakket inn i aluminiumsfolie, slik at de kunne legge den på bålet og «toast» den (bilde 9). Elevene samlet seg rundt bålet.

Kontrollen med bålet var det læreren som hadde. Han la nistene på bålet og tok dem av igjen og var påpasselig med at elevene ikke fikk gå for nær bålet. Noen elever var i full aktivitet mens de spiste. De klatret i trær, klatret på berg og løp rundt i området. Etter hvert som flere og flere av elevene ble ferdig med å spise, var flere og flere i aktivitet. Noen lekte bomgjemsel, andre klatret i trær. Læreren satt rolig og spiste sin egen matpakke. Begrensningen han satt var at elevene ikke måtte gå lengre enn at de kunne høre ham hvis han ropte på dem. Stadig flere elever var i aktivitet og oppsøkte ulike utfordringer i terrenget.



Bilde 9 Toasting av nister

Klokken 1130 var leken avsluttet, og læreren samlet dem for å telle dem og flytte undervisningen til et annet område. Læreren gav ei retningslinje for denne forflytningen: neste stopp skulle skje i det han kalte for stikrysset. Det ble en oppsamling ved stikrysset. Læreren talte opp elevene. Fra veikrysset til bestemmelsessted for den nye aktiviteten gikk læreren igjen i front, men det hindret ikke elevene i å ta noen småstikkere ut til siden for å undersøke den litt nærmere. På det nye aktivitetsområdet var det en flat slette omkranset av noen bratte bakker. Det var også en sittegrue i midten. Studentene gjennomførte så opplegget de skulle i forbindelse med oppgaven fra skolen deres. Etter dette tok læreren igjen regien. Han hadde forberedt en ny aktivitet i forbindelse med barskogen. I terrenget rundt la han noen lapper med forskjellige ord på, noen ord var ekte og kunne knyttes til barskogen. Noen ord var ekte, men hadde ingenting med barskogen å gjøre. Andre ord var det læreren kalte for fantasiord. Elevene skulle løpe i terrenget for å finne disse ordene. Læreren manet dem til å være forsiktige slik at de ikke falt. På slutten var det en oppsummering for å sortere oppgaveordenen i riktig kategori, og for å få en forklaring av dem.

Etter opplegget med ord ble det gjort en ekstra aktivitet. Denne leken tok utgangspunkt i seks-gangen og en terning. Ute i terrenget la læreren flere poster som hadde et tall i seks-gangen på seg. På disse postene stod det et spørsmål knyttet til barskogen. Elevene måtte løpe tilbake til studentene eller læreren med svaret på spørsmålet, når de fikk svaret sitt rett, fikk de trille terningen på nytt for å få et nytt tall i seks-gangen. Elevene ble delt i åtte grupper som de skulle jobbe innenfor. Når aktiviteten var over og læreren samlet inn postene var elevene et øyeblikk

overlatt til seg selv. Det oppstod en situasjon hvor elevene begynte å leke ved vannet, uten at elevene ble avbrutt.

Når det var tid for å gå ned igjen samlet læreren alle på en rekke slik at han fikk talt de. Etter dette gav læreren retningslinjene for hvordan vi skulle forflytte oss tilbake til skolen. Vi skulle gå ned igjen i samlet flokk, og første stopp var den bratte bakken. Læreren plasserte seg i denne sammenheng bakerst, mens noen elever begynte å løpe. De ble spredt over et ganske stort område. Neste stoppested var omtrent 500 meter lenger nede, og klassen samlet seg her igjen. Læreren talte dem, og gav neste stoppested. Læreren plasserte seg igjen bakerst, og elevene spredte seg på strekket mellom stoppestedene. Det var mulig å velge flere parallelle stier, men de hadde ulike utforming både når det gjaldt underlag og høydeforskjeller. Elevene tok selv valget om hvilken sti de skulle velge, og hvilket tempo de skulle bevege seg i, noen løp, noen pratet med hverandre, andre spiste blåbær. Læreren gikk rolig bakerst. Når vi kom ned til bebyggelsen igjen skiftet læreren tilnærmingen. Læreren fortsatte med å gi elevene stoppesteder, men gikk langt foran elevene og sikret seg at alle gikk på fortauet. Dette mønsteret fulgte til vi var ved startstedet igjen. Læreren takket elevene for en fin tur.

Dette kapittelet inneholdt en beskrivelse av de to casene som ble observert. I det følgende blir beskrivelsene i de to casene tematisert etter COLT-modellen (Priest & Gass, 2005). Lærernes begrunnelse for lederstil og observasjonene er avgjør tematiseringen.

5.3 Hva er styrende for at en lærer velger en autokratisk lederstil i friluftslivsundervisningen?

I dette underkapittelet løftes situasjoner som kjennetegnet en autokratisk lederstil frem (fortelle, selge, skjære gjennom, bryte av), og de blir forsøkt begrunnet ut fra observasjoner, og lærernes refleksjoner

5.3.1 Lite erfarne elever

Begge turene som ble observert var et fast spikret opplegg som læreren presenterte for elevene, gjennom hovedmål, destinasjon, vurdering, aktiviteter og regler. Dette kan knyttes til begrepene å fortelle og å selge. Årsaken til denne tilnærmingen forklarte hovedlæreren på turen i den videregående skolen var at elevene var uerfarne. Dette ble forklart med bakgrunn den forrige

turen han hadde med klassen, hvor de hadde brukt i joggesko i et vått terreng. Sekkene på denne turen hadde også vært veldig tunge på mange av elevene. Elevene på videregående hadde også bare gått i samme klasse i to måneder, noe som gjorde at læreren ville styre gruppesammensetning, og at elevene varierte på hvem de var i kontakt med. Det gjaldt gruppeinndelingen på fellesoppgavene, og det gjaldt romfordelingen.

På mellomtrinnet var kanskje elevenes styring mer selvsagt siden disse elevene var yngre, og læreren måtte ta styring som følge av dette. Et annet moment som siktet til elevenes erfaringsgrunnlag var det faglig: «jeg tenker at det faglige er det jeg som kan, og det har jeg lyst til å overføre til elevene».

5.3.2 Antallet

Det var ikke bare elevenes lave erfaringsgrunnlag som har bidratt til den styrende lederstilen i forbindelse med planleggingen. Begge casene var med full klasse. Dette var en utfordring for begge lærerne. På mellomtrinnet fortalte læreren dette:

Utfordringen, det var jeg jo klar over på forhånd, det er jo det at å ha en hel klasse ut, istedenfor en halv, som vi gjerne har hatt ofte. Det er ofte mer enn dobbelt arbeid. Sånn i forhold til å få det organisert, og få gjennomført aktiviteten. Det er flere som skal snakke sammen om dagligdagse trivielle ting.

Forflytning var et eksempel hvor antallet ble avgjørende for at lærerne måtte innta en styrende tilnærming for å sikre seg at alle var med. På mellomtrinnet gav antallet en tilfeldig, men effektiv, gruppeinndeling basert på et tall. Et konkret eksempel på at antallet gav læreren en autokratisk lederstil så vi på videregående både når fellesmåltidet ble bestemt, og når det skulle lages. Dette forklarte læreren var med utgangspunkt i at antallet elever kunne gjøre det vanskelig å bli enig om noe å spise, samtidig fryktet han en kaotisk situasjon på kjøkkenet når så mange skulle lage mat. Læreren mente derfor det best var å styre denne prosessen fordi gassovnene måtte behandles sikkert, og maten måtte lages skikkelig, slik at den ikke ble ødelagt og det fikk konsekvenser for hele gruppa. Læreren inntok mer en selgende, enn en fortellende stil i et forsøk på å ikke overkjøre elevene totalt.

5.3.3 Kompetansemål

En annen faktor som bidrar til en autokratisk lederstil i de to casene er kompetansemålene/læreplanverket, og den obligatoriske undervisningen som lærerne er pålagt å gi elevene. På turen i den videregående skolen så vi at både hovedlærer og støttelærer var påpasselig med at elevene brukte kartet, som en konkret ferdighet i friluftsliv. I planleggingsmøtet før turen hadde også dette temaet en stor plass. I tillegg var det en undervisningsdel på hytta med en kombinasjon av instruksjon og oppgaver i denne ferdigheten. Hovedlærer fortalte også at destinasjonen de skulle til var veldig egnet for å lære om orientering og kart gjennom et varierende terreng: først veldig bratt, deretter flatt, og så kupert.

For læreren på mellomtrinnet var fokuset på kompetansemålene en forutsetning for å kunne gå ut:

Turelementet er jo alltid viktig, det å kunne gå ut på tur, men jeg tenker også det er lettere å forsvare at du driver med uteskole hvis du kan legge inn noe faglig, i tillegg til det å bare gå fra a til b.

Læreren følte i dette tilfellet at han var nødt til å styre elevene mot faglige problemstillinger for å kunne forsvare bruken av en hel dag ute. Dette så vi også igjen den dagen vi var ute. Hvor elevene fikk faglige oppgaver knyttet til naturfag og matte. Som en oppfølging på dette så vi også at læreren var svært styrende når han skulle organisere aktivitetene han hadde planlagt. Han forklarte detaljert hva oppgavene dreide seg om og utdypet hvordan de skulle gjøres. Tidspunkt for når elevene skulle være ferdig var også viktig. På dette punktet var læreren svært oppgaveorientert slik han forklarte i planleggingen at han ville være fordi han ønsket et opplegg som gav elevene innsikt i naturfagrelaterte temaer. Aktivitetene som læreren arrangerte denne dagen var med utgangspunkt i matte eller naturfag.

5.3.4 Sikkerhet og fare

Hovedlæreren på videregående hadde et ønske om å ikke dominere for mye, men dette gjaldt ikke i alle tilfeller: «spesielt når det går på sikkerhet, da er det ingen nåde, da er det alle mann på rekke, og ingen utenom rekken». Dette var læreren videre bevisst på. Langs fossen vi tok oss opp den første dagen var det mulig å ta noen avstikkere fra stien for å komme nærmere fossen. Dette fikk ikke elevene lov til. Et annet sted hvor vi så læreren inntok en styrende tilnærming, hvor han

konfronterte og skar gjennom var på toppen av den lange bratte stigningen. Elevene som ikke var innenfor de marginene læreren satt, fikk tydelig beskjed om dette.

Videre var det også en situasjon hvor hovedlæreren måtte endre lederstilen sin og konfronterte elevene fordi han mente at de ikke holdt seg innenfor de rammene som var satt for turen. Denne situasjonen oppstod på vei ned igjen andre dagen, i skogen med glatte berg og tett vegetasjon som forhindret læreren fra å ha kontroll med gruppen fra sin posisjon bakerst. Problemet var at det var et stort temposkifte med mange som hev seg fremst i køen uten noe videre hensyn til resten av gruppa, noe læreren hadde fokusert på hele turen gjennom å referere til ansvar og god køkultur. Læreren forklarte tilnærmingen sin:

Etter vi hadde spist der oppe, da ble det et stort temposkifte, og da var det mange som heiv seg foran, og da har jeg inntrykk av at de gikk uten å egentlig snu seg tilbake, og tenke på at de skulle ha med seg, det som vi egentlig snakke mye om hele veien, at de skal vente og vise ansvar for de siste. Da ble det veldig langt, i et uoversiktlig terreng, jeg visste jo nesten ikke hvor de var rett og slett. Det har også litt med hvordan terrenget var, og at det var vondt og litt sånn glatt og litt sikkerhetsmessig, at du ikke har den der hoppingen rundt alle veier, som fort det kunne blitt et problem for alle.

Hovedlærer forsøkte å tilnærme seg elevene ved å stoppe dem en gang og forklare dem retningslinjene på nytt, gjennom en selgende og konsulterende tilnærming. Da det fortsatt var et problem med tempoet til de fremste, valgte hovedlærer å skjære gjennom å si at han gikk fremst.

Situasjoner som utgjorde en fare og truet sikkerheten var det også eksempler på fra casen på mellomtrinnet. I starten av dagen så vi en streng tilnærming når elevene beveget seg gjennom sentrumsgatene. Her gikk læreren fremst, med noen studenter i midten og bakerst, slik at det var full kontroll med gruppa. Trafikken og faren for at noen kom bort fra gruppa tillate ikke læreren noe annet. Denne organiseringen så vi også i begynnelsen av dagen på fjellet når vi skulle til bestemmelsesstedet. Når vi var på vei ned igjen fra fjellet skiftet læreren også fra en abdikratisk ledestil til en autokratisk lederstil når vi kom ned til bebyggelsen igjen og asfalterte veier. På denne turen ble det også brent bål, og sikkerhet på dette punktet var læreren veldig opptatt av:

Jeg må jo si det at, i lunsjen når vi spiser, og har bål, da er jeg alltid veldig påpasselig med hvor nært vi sitter, hva de får gjøre i forhold til bålet, og litt sanne ting. Noen liker jo

veldig godt å ha en pinne i bålet, også er det glo på, og så tar det fyr, og så er det ut av bålet, og: «Å SE HER». Med bålet er det absolutt.

5.3.5 Å fullføre etter planen

Et tema som hovedlæreren og støttelæreren på turen med idrettslinjen var opptatt av, var å holde på motivasjonen til elevene, og at dette, spesielt i noen partier på stien, fikk konsekvenser for lederstilen:

Jeg gikk bevisst foran for å holde igjen farten. Jeg vet hvor langt det er, jeg vet hvor bratt det er. Så for at det ikke skulle bli disse store strekkene i gruppa og sånn, og at motivasjon for alle ikke skulle være litt, at en ikke, så noen som var langt oppi der. Så valgte jeg bevisst å gå foran hele veien, og holde igjen. Det blir også mer uoversiktlig hvis en blir gående midt inni og da har du liksom ikke full kontroll opp.

I den samme lia fikk vi også et eksempel som stryker denne påpekningen gjennom at en av elevene fikk hjelp til å bære opp sekken selv om hun ville bære den opp selv. Begrunnelsen for dette initiativet var også at denne eleven skulle få en best mulig dag, og at gruppen sikret seg fremdrift. I tillegg er det i denne situasjonen en sikkerhetsdimensjon gjennom å ha kontroll på gruppen.

Et annet forhold for å holde på motivasjonen var at hovedlæreren brukte en del tid på å forsøke å holde gruppa samlet, og ville at marsjfarten skulle være jevnere. Det ble til at de fremste måtte vente på de bak, og når de bakerste kom var det nødvendig å vente slik at disse også fikk en pause. Hovedlærer snakket mye om dette under turen og oppfordret elevene flere ganger til en likere marsjfart. Denne situasjon truet gruppens fremdrift og kunne være skadelig for motivasjonen til gruppa, dette gav hovedlæreren en autokratisk lederstil.

Støttelæreren styrte også tempoet til gruppen i dette partiet for å holde på motivasjonen, men hun valgte å benytte en annen taktikk. Når hun gikk bakerst ble det jobbet godt med kartet og praten gikk lett. På spørsmål om denne rollen svarte læreren at dette var bevisst for å styre tempoet til elevene. Begrunnelsen for denne tilnærmingen forklarte læreren med at hun måtte få de til å tenke på andre ting enn at det var tungt, og at de ikke skulle gå alene bakerst med disse tankene. Tempoet ble bevisst holdt nede slik at motivasjonen til elevene ble holdt oppe. Støttelæreren fortalte også om sin rolle bakerst på turen hjem igjen hvor det ble nødvendig å mase på elevene

for å få de til å gå fortere. Da gikk de tre i bredden og diskuterte slik at marsjfarten deres sank sammenlignet med resten av gruppa, og det ble et større strekk blant de fremste og bakerste. Dette skapte et effektivitetsproblem sammenlignet med fremdriften i gruppa. Problemet slik hun så det var at det med et stort strekk i feltet gjorde det vanskelig for henne å kommunisere med hovedlærer hvis det skulle være noe som for eksempel en skade, og problematikken med å få like pauser med de fremme. I dette tilfellet var farten også lav uten at det var en direkte grunn til det, og dermed kunne læreren styre dem til å gå litt raskere.

I begge casene var dette med tiden viktig, og i begge tilfellene førte dette til en instruerende og selgende lederstil fra lærernes side. På dagsturen i barneskolen måtte læreren ha orden på tiden for å få tid til å gjøre alt. Denne dagen var begrenset av timeplanen, og læreren måtte holde seg til et strengt tidsskjema for å rekke over alt. I tillegg hadde læreren med seg studenter som også skulle gjennomføre et opplegg. Læreren på mellomtrinnet var også svært styrende med tanke å rekke alt vi skulle gjennom denne dagen. Dette så vi igjen når aktivitetene skulle gjennomføres, hvor elevene fikk beskjed når læreren mente spisingen gikk utover arbeidet med oppgavene. De fikk også nøyaktige klokkeslett på når de skulle være ferdig.

På idrettslinjen måtte hovedlærer ha orden på tiden for å sikre motivasjonen og energinivået til elevene, her var det viktig å vite når de spiste sist og når de hadde pause sist. I tillegg var det forbundet med sikkerhet siden turen foregikk på høsten, og det mørknet i syv tiden. En direkte konsekvens av at det ble press på tiden var at muligheten for å fiske underveis falt bort på hovedlæreres valg. Og læreren måtte samle klassen mer mot slutten for å sikre større fremdrift. Press på tiden fikk også lærerne på vei hjem igjen. De hadde avtalt et hentetidspunkt med en buss som skulle plukke dem opp, og i tillegg måtte de holde seg innenfor rammene av en skoledag. Hovedlærer kjente på dette presset og måtte pushe litt på fart et stykke nedover lia der.

5.3.6 Lærers store erfaring

Noe som også var karakteristisk for de to casene var at lærerens høye erfaringsgrunnlag bidrog til en autokratisk lederstil. Dette så vi spesielt på videregående ved at hovedlæreren som hadde gått turen flere ganger før sterkt formant elevene til å velge riktig skotøy. Terrenget de skulle møte var ikke egnet for annet enn vanntette sko, og dermed gav læreren klare beskjeder om dette. Den klare beskjeden på dette punktet hadde også med elevenes lave erfaringsgrunnlag, og

lærerens erfaring med bruk av joggesko på forrige tur. Lærerens erfaringsgrunnlag viste seg også igjen i valg av overnattingssted. Når læreren begrunnet valget av hytte som overnatting var dette med rot i tidligere erfaringer knyttet til vanskeligheter med å finne egnede teltplasser til så mange på denne tiden av året grunnet våte teltplasser. I tillegg viste han til at når temperaturen falt markant mot kvelden ble det vanskelig å få til en undervisningsøkt med kart og kompass.

Læreren på mellomtrinnet tok full kontroll over planen denne dagen, og var litt sparsom med opplysningene til elevene. De fikk blant annet ikke vite hele planen for uteskoledagen. Dette begrunnet han med tidligere erfaringer hvor elevene ikke var tilstede i oppgavene som skulle gjøres, hvis de visste for mye. Da ble de utålmodige, og ville gå i gang med neste oppgave. Dermed tok læreren kontroll og fortalte når aktiviteter skulle skje under uteskoledagen.

5.4 Hva er styrende for at en lærer velger en demokratisk lederstil i friluftslivsundervisningen?

I dette underkapittelet løftes situasjoner som kjennetegnet en demokratisk lederstil frem (testet eller konsulterte, inngikk kompromiss eller forhandlet), hvor lærerne tok elevene med på råd. Dette blir forsøkt begrunnet ut fra observasjoner, og lærernes refleksjoner.

5.4.1 Elevenes forskjellige forutsetninger

I caset på den videregående skolen fikk vi et eksempel på at hovedlærer konsulterte og inngikk kompromisser med elevene som hadde sitt utspring i elevenes forskjellige forutsetninger. Det var vanskelig å få elevene til å holde seg samlet, elevene hadde ulike ønsker og forutsetninger for å velge et tempo å gå i. Utenom dette satt også hovedlæreren forskjellige elever til å lede fremst. Til tross for dette var det noen elever helt der fremme som hele tiden jaget opp farten fremme, og gikk forbi de som var satt til å lede. Læreren valgte å ta opp dette temaet med jevne mellom rom uten å være bastant:

Jeg prøver å vinkle det litt positivt. Det er jo positivt at de vil gå fremst, og at de er i godt driv og i slag og alt det der. Det kan bare være litt tilfeldig at de hopper litt fortere over en bekk. Og så er de plutselig foran. Men og at de må prøve å respektere det at en sette andre først.

Dermed inngikk læreren et kompromiss med at elevene fikk gå litt fremst og så stoppet han dem underveis, og sa at de måtte la andre sleppe til.

Læreren på mellomtrinnet lot elevene selv velge aktivitet i en periode av dagen begrunnet med at de hadde forskjellige interesser når de var ute, og dermed la han til rette for dette. Et annet sted han inntok en demokratisk tilnærming var under forflytningen på vei ned igjen til skolen. Ved at læreren definerte det neste stoppestedet kunne elevene selv velge hvilken sti de ville ta, og i hvilket tempo de ville bevege seg i. Dermed ble det en delt avgjørelse, hvor læreren satt en ramme som elevene kunne bevege seg innenfor etter hvilke forutsetninger og motivasjon de hadde.

5.4.2 Mindre farer og større oversikt

Vi så tidligere at læreren på mellomtrinnet var veldig styrende når elevene jobbet med oppgavene han hadde forberedt. Dette endret seg i løpet av dagen, og det var perioder hvor elevene selv fikk velge hva de ville gjøre. Dette kunne læreren tillate seg fordi at området de var i, var en flat slette kombinert med en naturlig avgrensning av berg og trær som gjorde at læreren hadde et oversiktlig område. Elevene visste også om hvilke begrensinger som lå til grunn når de lekte: stupet var det ikke lov å gå til og de måtte kunne høre læreren hvis han ropte på dem. Elevene kunne dermed fritt i en periode av dagen velge hva de skulle gjøre hvis de holdt seg innenfor lærerens definerte område, et kompromiss mellom lærerens behov for kontroll og elevenes ønske om å leke fritt.

Hovedlæreren på videregående forklarte om et nesten identisk tilfelle etter oppstigningen første dagen hvor landskapet endret seg:

Når vi kommer opp der, så trenger jeg ikke ha den gode kontrollen på det som skjer foran meg. Fordi der er det et terreng som ikke er som veldig krevende å gå i, og det gjør ikke noe om det blir litt strekk i gruppa. Jeg slapp det egentlig litt opp, og det var egentlig litt sånn bevisst, jeg tenkte at nå har jeg holdt de igjen, alle de som egentlig har lyst til å kanskje gå litt fortere, eller gå litt for seg selv i grupper, de er litt opptatt med det at de kunne gå litt utenom oss, og kunne prate om det de vil. Så da tenkte jeg: «jeg slepper de, her kan de få lov til å gå litt.»

Her er det også en sekvens hvor gruppen på videregående får tid til å bestemme litt selv fordi terrenget er oversiktlig, og læreren kan ha kontroll uten å være for styrende på elevene. Det samme så vi på toppen av nedstigningen den andre dagen, hvor et oversiktlig terreng førte til at begge lærerne slapp seg bak.

5.4.3 Elevene er delvis kompetente

Elevene på den videregående skolen ble invitert til å komme med forslag til klasseregler på den aktuelle turen med utgangspunkt i de erfaringene de hadde fra forrige tur. Dette kan knyttes til en demokratisk lederstil. Elevene var ikke veldig delaktige i denne debatten, men regelen om at mobiltelefoner kun var til fotografering var det elevene som etablerte. Et annet eksempel på demokratisk ledelse i denne turen var pakking av sekk. I forbindelse med dette viste hovedlæreren til en lang liste med utstyr som elevene selv skulle plukke det viktigste fra. Dette kunne læreren tillate seg fordi han mente de hadde nok erfaringer fra forrige tur til å gjøre dette. På mellomtrinnet var også elevenes kunnskaper en faktor for at læreren kunne tillate elevene å bidra mer i undervisningsopplegget. Læreren åpnet derfor opp for egenstyrt aktivitet:

Men så har du jo da, den frie aktiviteten, hvor jeg lar elevene styre mye, og de er utrolige til å finne på, de ser muligheter når vi er ute, hva kan vi leke her, eller hva kan vi gjøre her, og det går på alt fra å leke bomgjemsel til noen spør om jeg har en kniv med meg så vi kan spikke.

5.4.4 Lærers pedagogiske grunnsyn

Valg av en demokratisk lederstil må også ses i sammenheng med et ønske om at elevene skulle delta:

Jeg synes det er viktig det at elevene kommer seg litt vekk fra meg, at ikke de bare skal jobbe under kontroll av meg, men at de får litt ansvar på egenhånd for å kunne gjennomføre et oppgavesett, uten at det er på en måte noen som passer på, og overvåker.

Læreren på mellomtrinnet ville at elevene skulle kunne være litt kreative og tenke selv. Dette var arbeidet med oppgavene på denne turen et bevis på. Selv om læreren valgte oppgaver og fag, så

han ikke hvordan elevene skulle løse oppgavene. Dermed kan læringen denne dagen knyttes til en demokratisk prosess hvor læreren setter oppgavene, og elevene finner svaret selv.

På videregående finnes det lignende forhold:

Jeg tenker jo litt sånn at der ute, ikke for mye mas heller. For meg blir det der en sånn avveining av hvor mye skal du gå med tommelen på kartet, og se på det, fremfor å få med deg det store bildet.

Læreren viste her til at han i perioder valgte å ikke fokusere så mye på kartet for å gi elevene muligheten til å reflektere, og løfte blikket, utenfor hans kontroll. Hovedlæreren viste også til et eksempel med at han valgte å teste elevene mot de fellesoppgavene de hadde, og ikke gikk å maste på de, for initiativet skulle de ta selv.

Innenfor det samme temaet snakket støttelæreren om en bevisst progresjon på denne videregående skolen. Den turen som de gjennomførte denne gang var tur to av et bevisst løp der to turer skulle komme ganske tett. Poenget med denne tur to var at elevene selv skulle ta mer ansvar og vise at de hadde skjønnet noe på den første turen, og hadde erfart noe:

Sånn som noen av elevene sa, de hadde jo 20 kg første turen, og 10 kg denne turen.

Læreren legger løpet, og tester elevene. De får muligheten til å vise hva de har lært.

5.4.5 Generelle mål

I de to casene kan også generelle mål knyttes til en demokratisk lederstil. På videregående er de to lærerne påpasselige med å minne elevene på dette med det sosiale. Alle skal føle seg integrert og at alle skal ha de kjekt. Det samme kan knyttes til at disse lærerne oppfordret elevene til å nyte opplevelsen av å være ute i så fint vær, og at det var kjekt å slite opp lia når man fikk belønning i form av utsikt. Elevene gikk også skryt når de hadde vist initiativ, og var effektive. De minnet også på at elevene hadde et ansvar, som da læreren tok et oppgjør med elevene når de utfordret køkulturen litt for mye.

Denne typen påminnelser var ikke like fremtredende på mellomtrinnet, men der hadde også elevene satt av egen tid til å jobbe med dette.

5.4.6 Elevenes oppførsel, modning og motivasjon

Støttelæreren på videregående viste til at elevenes gode holdning og innstilling gjorde at hun, når de jobbet med kart og kompass på kvelden, holdt på lenger enn hun hadde tenkt, fordi tiden ikke var avgjørende når de var så flinke og motiverte for å gjøre oppgavene.

Hadde gruppen vært annerledes så hadde nok ikke tiden på det blitt så avgjørende, og heller ikke lengden. Nå var de jo veldig flinke, og de jobbet hardt, og de fulgte med, og styrte på. Da kan du kjøre de litt lenge.

Læreren på mellomtrinnet fortalte om et lignende forhold. Han fortalte at elevene han hadde med seg nå, var en gjeng han stolte på. Dermed kunne han stole på at de jobbet med oppgaver uten at han trengte å overvåke dem. Dette gav en delt tilnærmingen gjennom at læreren gav dem oppgavene, og testet dem, mens elevene fant svarene.

5.5 Hva er styrende for at en lærer velger en abdikratisk lederstil i friluftslivsundervisningen?

I dette avsnittet presenteres situasjoner der læreren valgte å benytte seg av en abdikratisk lederstil (delta og delegere), her vil læreren i større grad ikke har svarene på forhånd, men la elevene avgjøre. Dette blir forsøkt begrunnet ut fra observasjoner, og lærernes refleksjoner.

5.5.1 Det uforutsigbare ved å være ute

Utgangspunktet for hovedlæreren på videregående var et avslappet og lite styrende forhold til timeplanen. Rammen var satt til fem-seks timer. Deretter var det litt opp til værforholdene, elevenes gangtempo, humør og motivasjon å avgjøre hva de fikk tid til i løpet av dagen. Læreren hadde noen forslag til hva de kunne gjøre, men ikke noe fastsatt. Det var opp til elevenes dagsform, vær og andre ukontrollerbare forhold å avgjøre hvordan turen faktisk ble.

5.5.2 Små konsekvenser

Det ble på turen med den videregående skolen observert at flere av elevene ikke alltid rettet seg etter rådene hovedlæreren gav dem. En situasjon stod seg frem ved at læreren oppfordret elevene

til å kle av seg litt ytterklær fordi det kom til å bli varmt opp lia. Elevene etterkom ikke denne anmodningen. Læreren lot dette passere uten noen form for styring på dette punktet eller oppfølging av disse påleggene. I dette tilfellet synes hovedlærer på videregående at dette var passende med tanke på forholdene:

Sånn som situasjonen var nå med vær og vind og sånn, så betydde det ikke så veldig mye egentlig. Hvis vi gjør det samme på vinteren for eksempel, svette og blir klissvåte, og begynne å fryse, så blir det fort et problem for alle.

Støttelærer reflekterte rundt lignende forhold. Et stykke på strekket ned igjen siste dagen, slapp hun seg bevisst tilbake sammen med den andre læreren, det gav seg selv mente hun fordi det var så god sikt, og en dermed hadde full kontroll på elevene. Denne situasjonen innbød til at elevene kunne få teste ut hvordan det var å gå først å lede gruppa.

På mellomtrinnet oppstod det også en situasjon hvor elevene fikk lov å bestemme selv. Når læreren skulle flytte seg til et mer egnet sted for neste del av undervisningen slapp han elevene fritt foran seg for at de skulle få kunne velge selv hva de ville gjøre, løpe eller gå, fort eller sent. Dette gjorde han fordi han følte han hadde kontroll med alle som var bak siden han gikk bakerst, og elevene var kjent med området, og klarte å stoppe der de fikk beskjed om. Dette så vi igjen når vi skulle gå hjem igjen. Lærerne gav dem stoppested, elevene valgte selv hvilken sti de skulle velge seg, og hvordan de forflyttet seg.

5.5.3 Læringspotensialet

Et fremtredende poeng i begge casene var at lærerne hadde et bevisst forhold til at ulike lærerstiler hadde et forskjellig potensial for å lære elevene noe. Her er det også relevant å trekke frem elevene som ikke regulerte temperaturen opp lia. Et aspekt ved å ikke styre elevene i dette tilfellet mente læreren var at de fikk erfare det på kroppen å bli svett, og kanskje begynne å fryse, og således lærte at det kunne være lurt å regulere temperaturen.

På kvelden så vi at noen av elevene valgte å koke seg kveldsmat på plattingen utenfor fordi det var stjerneklar himmel. Læreren brøt ikke inn, og lot elevene gjøre dette på eget initiativ, og støttet dem ved å hjelpe dem å finne et stormkjøkken. Med tanke på at elevene ikke hadde gått i samme klasse mer en to måneder kan denne felles erfaring bidra til at elevene ble bedre kjent.

Et annet eksempel fikk vi på mellomtrinnet, hvor flere av elevene gjorde erfaringer utenfor lærerens styrende ledelse ved at de frøs og var våte. Dette ble aldri noe tema fra lærerens side, og han kommenterte det aldri:

Jeg tenker litt det at, okei, de fryser, men hva så? De vet at de kan bevege seg, og jeg prøver av og til å gå bort og «sloss» litte granne med de for å få litte granne varme i kroppen, men når jeg da trekker meg vekk, så står de fortsatt i ro. Da tar de et valg tenker jeg, og da får de bare stå å fryse. Og jeg vet jo det at det er ingen som tar skade av det, det eneste som kan komme ut av det tenker jeg, det er det at neste gang så har de gjort noen erfaringer, og noe lærdom, sånn at, okei, kanskje de neste gang har med seg hue og votter da.

Her ser vi hvordan læreren ser en mulighet for å lære elevene noe verdifullt uten at han involverer seg for mye i læringsprosessen.

Et annet eksempel i den samme casen var at flere av elevene under arbeidet med oppgavene begynte å klatre i trær og på bergene, balanserte og generelt var i masse aktivitet mens de jobbet med oppgavene. Læreren hadde verken oppfordret dem til det eller ba dem konsentrere seg mer om oppgavene. Dette forklarte læreren med at det å kunne klatre i trær var et basalt behov for barn, og at barna fikk utfolde de mulighetene de så bare var positivt. Oppgavene ble gjort likevel mente han. Dette utsagnet kan stå som en oppfølging fra lærerens side om det å utfordre koordinasjonen til elevene i planleggingsintervjuet. I spisetiden så vi at noen begynte å leke mens de spiste, og når flere elever var ferdig å spise ble antallet elever som lekte større. Dette var viktig for læreren fordi han mente at elevene trengte fritid til å tenke og være kreative selv, og skape en aktivitet. Et annet eksempel var at når elevene jobbet sammen i gruppene førte dette noen ganger til litt uenigheter og diskusjon. Læreren brøt ikke inn og forhandlet mellom elevene, læreren reflekterte rundt dette valget, og mente det kunne være mye god lærdom i å være uenig og i å krangle litt.

5.5.4 Lærerens erfaring

Læreren på mellomtrinnet fremstod i løpet av dagen ute som veldig rolig til tross for at han hadde mange elever med seg ut. Læreren fikk spørsmål om hvorfor han var så rolig denne dagen, og om dette kunne knyttes til forhold som gikk på elevene eller været denne dagen. Læreren begrunnet

det med at han var rolig som person, at han hadde mye erfaring med å være ute, og at det ikke kom noe godt ut av å hisse seg opp. Dette bidro til at han kunne han ligge i forkant og forhindre eventuelle problemer som kunne oppstå ved at han hadde vært mye ute før. Dette gav elevene større utfoldelsesmuligheter fordi han visste hvilke situasjoner som kunne oppstå, og hvilke ting som får større konsekvenser enn andre.

Hovedlæreren på videregående hadde også et inntrykk av at erfaringen gjorde at han var mer avslappet nå enn før, og ikke trengte den store kontrollen på situasjonen som før:

Nå kan jeg se litt ting underveis, og prøve å ta læringsituasjoner som oppstår underveis, det er nok litt mer erfaringsbasert det som jeg gjør nå, enn det som jeg gjorde tidligere.

5.5.5 Når elevene er veldig kompetente og motiverte

Under selve turen kan det tyde på at lærerne klarte å ha en mer tilbakeholden ledelsestilnærming med utgangspunkt i gruppa. Hovedlærer på videregående svarte på spørsmål om hvordan elevene hadde oppført seg sammenlignet med hvordan han hadde sett det for seg, at det egentlig gikk bedre enn han hadde tenkt. Spesielt i forhold til dette med bråk om kvelden og dette med romfordeling, hvor han hadde sett for seg å måtte være mye mer styrende. Støttelærer mente på det samme spørsmålet at turen hadde godt over all forventning, og refererte til elevene som drømmeelever. Hun viste til at dette dreide seg om elevenes gode innstilling og holdning gjennom å gjøre oppgavene de fikk, og å innrette seg etter hverandre. På spørsmål om hva hun syntes om gruppestørrelsen synes hun at gruppen var veldig homogen, og at dette heller var avgjørende enn det store antallet. Det å lede en slik homogen gruppe med mange mente hun var lettere enn å skulle lede en mindre gruppe med større ulikheter. På spørsmål om hvordan støttelæreren valgte lederstilen på denne turen forklarte hun:

Ja, du må jo se gjengen an, og turen. Altså si vær, førehold, alt dette her spiller jo inn sant. Så begynner du i en retning, og så... Altså denne turen er jo den minst styrende turen, omtrent, jeg har vært borti, det må jeg jo si. Altså som jeg sa til de, jeg trenger jo ikke heve stemmen en gang. Altså det var veldig sånn glatt, ingen skader, ingen ting som du må ta hensyn til sant, alle klarte seg selv omtrent. Så dette var jo veldig lite, der du må gå inn å styre.

Noe som stod seg frem i casen på videregående var at lærerne i lange perioder trakk seg tilbake, og elevene fikk styre mye selv. Dette knyttet støttelæreren på videregående til elevene på denne turen. Hun siktet videre til at ingen gikk med for mye klær, de var flinke til å fylle flaskene og når det først var pause, satt de seg ned i ei tue for å hvile best mulig.

6.0 Drøfting

I resultatdelen så vi ulike forhold som var med å etablere lederstilen til de tre lærerne i de to casene. Alle lederstilene presentert gjennom teorien om COLT var representert. Det kan tyde på at alle lærerne klarte å være situasjonsbestemt, og variere sin lederstil etter forholdene de ledet under. Stilene som lærerne benyttet kom som følge av vurderinger gjort før, og under, turene vi var på. Det finnes flere likheter enn ulikheter i vurderingene og observasjonene som ble gjort i de to casene. Elevene som deltok i begge casene fremstod positive, og virket til å være komfortable med å være ute. Alle lærerne hadde bred erfaring. Været var bra begge turene. I tillegg var de fysiske omgivelsene godt tilrettelagt for å drive uteskole på mellomtrinnet, og for å drive sikker forflytning og orientering i turen med idrettslinjen på den videregående skolen. På bakgrunn av denne grove oppsummeringen av casene skulle man etter teorien om COLT forventet å se flere sekvenser av en abdikratiske lederstil. Det som fremgår av resultatene er imidlertid en blanding av alle lederstilene, og en overvekt av den autokratiske lederstilen. Hvordan kan dette forklares med bakgrunn i den konteksten disse to casene utspant seg innenfor? Det mulige svaret på dette er forsøkt drøftet i det kommende med utgangspunkt i skolen som kontekst, naturen som kontekst, og teori om friluftsliv og læring.

6.1 Drøfting av lederstiler i friluftslivsundervisning i lys av skolen

Lærerne i denne undersøkelsen fremhevet noen kvaliteter ved å drive undervisning ute ved at hovedlæreren på videregående ønsket at elevene ikke skulle se ned i bakken, men også få med «andre» tanker. Mens læreren på mellomtrinnet mente at undervisningen ute var bedre enn inne. Dette sikter til kvalitative forskjeller ved å drive undervisning ute istedenfor inne. Karlsen (2015) argumenterer for at naturen har en form for egenverdi gjennom noen kvaliteter som perfektjon, mangfold, kompleksitet og uforutsigbarhet. Jordet (Jordet, 2007, 2010) hevdet at uteskole endret de kontekstuelle rammene rundt undervisningen, og endret grunnlaget for læring og

forutsetningene for sosiale relasjoner. Følger en disse utsagnene vil det være en forskjell på undervisning i klasserommet og undervisning ute, og dette burde få konsekvenser for lederstilen hvis vi tenker at den skal være situasjonsbestemt. Men det som skjer i naturen er også et samspill med andre mennesker i et samfunn (Karlsen, 2015), og naturen leverer således ikke ene og alene premissene for ledelse i naturen. Det er også tydelig i lærernes valg av lederstil i denne oppgaven. Alle lærerne uttrykket et ønske om å la elevene være kreative og la elevene se muligheter i naturen. Dette skulle i utgangspunktet gidd en abdikratisk lederstil. Likevel så vi at lærerne var svært aktive, hva kan årsaken til dette være?

Vi så at skolehverdagen hadde stor betydning for lærerens valg av lederstil. Faktorer som læreplan, tid og antall gjorde at læreren etablerte en autokratisk lederstil. Imsen (2009, s. 335) viser til at det i skolen finnes åpne, formelle forordninger og uformelle rammer som begrenser og regulerer det som skjer i undervisningen. Dette kan knyttes til *rammefaktorteorien* (Lundgren, 1979). «Rammefaktorer er forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter» (Imsen, 2009, s. 336). Rammefaktorene kan deles inn etter pedagogiske, administrative, ressursmessige, organisasjonsmessige og elevrelaterte rammer (Imsen, 2009, s. 336).

Det pedagogiske rammesystemet sikter til skolens oppgave ved lover og forskrifter som for eksempel læreplanen (Imsen, 2009, s. 336). I denne oppgaven kan de pedagogiske rammene løftes frem som en viktig ramme som resulterte i en autokratisk lederstil gjennom læreplanen. Av resultatene så vi at hvis elevene ikke jobbet med de oppgavene de fikk, ble de minnet på dette. Oppgavene lærerne var særlig opptatt av kan knyttes direkte opp mot kompetansemålene i fag. I dette tilfellet gjaldt dette bruken av kart og kompass som en konkret ferdighet i friluftsliv, som er et obligatorisk kompetansemål i faget aktivitetslære på videregående. Oppgavene som elevene på mellomtrinnet fikk i matte og naturfag kan også knyttes til kompetansemål i disse fagene. I denne sammenheng er det verdt å påpeke at en situasjon kan være lite effektiv ved for mye fokus på det relasjonelle, og det vil bli lite effektivitet i læringsarbeidet hvis en leder ikke styrer i noen situasjoner (Priest & Gass, 2005). Læreren har i denne sammenheng et bevisst forhold til dette. De prøver å være så effektiv som mulig når det er snakk om arbeid mot konkrete kompetansemål, slik lærerplanen forplikter dem til å være.

Videre kan man også i denne slutningen vise til Hersey et al. (2013) sine to grunnleggende orienteringer i et lederskap, målorientert eller relasjonsorientert. I denne oppgaven fikk vi et innblikk i hva læreren hadde som sitt personlig utgangspunkt i forbindelse med dette, hovedlæreren på videregående var opptatt av delaktighet underveis, og håpet at han skulle ha en så tilbaketrukket rolle som mulig, og la elevene ta initiativ. Mens læreren på mellomtrinnet var opptatt av at de skulle lære noe faglig, i tillegg til at elevene skulle få friere tøyler i noen deler av dagen. I observasjonene som fulgte opp planleggingsintervjuene kan det tyde på at lærerne er «tvunget» til å være målorientert i kraft av at de er forpliktet til å gi elevene opplæring i det som kompetansemålene sier de skal kunne. Det må også påpekes at denne teorien ikke er laget med utgangspunkt i ledelse av undervisningssituasjoner i skolen, men innenfor marked- og bedriftsledelse. Skolen som kontekst representert ved at elevene skal oppnå noen konkrete kunnskaper, og at læreren må gi dem disse, gjør muligens at teorien ikke klarer å fange opp dette elementet.

En annen rammefaktor som kan trekkes frem er de administrative rammene. Disse referer til bestemmelser om hvordan skolen skal ledes og struktureres som for eksempel klassestørrelse, timeplan og lærersamarbeid (Imsen, 2009, s. s. 336). I forbindelse med denne oppgaven må det påpekes at klassestruktur og timeplan var en avgjørende faktor for en lærers valg av lederstil i friluftslivsundervisningen. Læreren på mellomtrinnet trakk det frem som en særlig viktig faktor i sin styring av uteskoledagen, særlig dette med tiden. Læreren hadde en rekke aktiviteter han ville gjennomføre, men hadde bare en skoledag å gjennomføre aktivitetene innenfor. Han trakk også frem det å ha en hel klasse med ut som gjorde at han måtte være ekstra årvåken denne uteskoledagen for å få organisert aktivitetene og holde kontroll på gruppa. I videregående var det også press på tiden den siste dagen for å være fremme til riktig tid, og læreren måtte jage opp farten mer enn han ønsket. Det var også her klart at en stor gruppe krevde mye av læreren for å holde kontroll over gruppen. Dermed kan de administrative rammefaktorene være avgjørende i en lærers valg av lederstil, hvor størrelsene på klassene og timeplanen legger føringer for hvilken lederstil læreren kan utøve.

I denne sammenheng kan det være aktuelt å diskutere om COLT-modellen er dekkende for ledelse av friluftslivsundervisning i skolen. Priest og Gass (2005) siktet til at en lederstil var avgjort etter hvor gunstige forholdene er. Disse forholdene var avgjort av for eksempel: fare,

kompetanse i gruppa, gruppetilknytning, lederens kompetanse og konsekvensene av valgene som blir tatt. Problemet med denne modellen, hvis man anvender den til å analysere gunstigheten av situasjoner i skolen, er at den ikke i tilstrekkelig grad fanger opp presset fra de administrative og pedagogiske rammene som omslutter skolen. Dette kan komme av at modellen er utformet i en annen kontekst enn skolen, og retter seg mer mot selvutvikling av mennesker og opplevelser på fritiden, hvor tankegangen er at man skal oppsøke krevende forhold og situasjoner for å utvikle seg som menneske eller som gruppe (Gurholt, 2010; Priest & Gass, 2005). Skolen som kontekst passer ikke inn i denne tradisjonen gjennom at skolen ikke er frivillig, og du har plikt til å gi deltakerne forhåndsdefinerte kunnskaper. Modellen kan være et verktøy for å gjøre læreren bevisst rundt forhold som styrer han eller hennes lederstil, men i skolen som system kan det virke som at forholdene du leder under alltid er under ekstra press som følge av rammefaktor som ikke er tilstede i friluftsliv på fritiden. Dette kan ses igjen i disse to casene hvor flertallet av situasjoner kjennetegnes av en autokratisk lederstil. Disse betraktningene er mer i tråd med Gotvassli (2006, s. 84) hvor lederstiler blir sett på som en referanseramme man kan se seg egne eller andres handlinger i, heller enn en oppskrift.

En annen tradisjon som ikke er utformet der skolen er kontekst, men som har hatt stor innflytelse på de pedagogiske synspunktene om opplæring i friluftsliv, har hentet inspirasjon fra veiledertradisjonen til Nils Faarlund (1973). Bischoff (2000) tok til ordet for at en måtte være kritisk til at denne tilnærmingen var beregnet til å gjelde en spesiell kontekst. Dette gav tilnærmingen noen implikasjoner som gjorde den vanskelig å følge på grunn av de administrative rammene som for eksempel skolekonteksten bestod av. Disse argumentene finner støtte i disse dataene. I veiledning utformet av Nils Faarlund er utgangspunktet en liten gruppe som skal være så autonom som mulig, turen skal foregå etter evne, man skal ta seg god tid og veien er målet. Det var også en tradisjon som hadde som mål og lære deltagerne om et bærekraftig liv i naturen. I begge disse casene har gruppene over tjue elever, hvor erfaringsgrunnlaget spriker, det skal foregå innenfor en gitt tidsramme og det skal jobbes mot noen spesifikke mål. Dette var forhold som var med på å etablere en autokratisk lederstil som går på bekostning av det idealet veiledertradisjonen legger til grunn, hvor veilederen skal være en naturlig del av gruppen. Det er ikke dermed sagt at veilederrollen ikke er en tradisjon å hente inspirasjon fra, hvor det å skape verdifulle erfaringer er kjernen, men læreren har også en plikt til å være effektiv som mulig innenfor de rammene som er satt. Således kan disse dataene være med å støtte om å betrakte

veiledertilnærmingen som et ideal som ikke må følges for enhver pris slik Bentsen, Andkjær, et al. (2009) og Bischoff (2000) tok til ordet for.

En annen ramme Imsen (2009, s. 337) siktet til innenfor rammefaktorteorien var elevene og deres kulturbakgrunn. Med dette menes elevenes forutsetninger som motivasjon og bakgrunn. Elevene som var utgangspunktet for disse to turene ble beskrevet av lærerne, og observert under turen, i positive ordelag. For eksempel valgte hovedlæreren en krevende tur med bakgrunn i de positive egenskapene som elevgruppa besatt. Støttelæreren på denne turen var også positiv, og fant elevene både motiverte og interesserte. Observasjonen støttet dette. Over de to dagene med idrettslinjen kunne en få inntrykk av en gruppe med en økende erfaring i friluftsliv. På mellomtrinnet var også elevenes motivasjon og egenskaper avgjørende for at læreren kunne velge uteskole som arbeidsmetode, og at han kunne benytte gruppearbeid i oppgaveløsningen. Flere av elevene var godt kledd og spisesekvensen med bålet viste også at disse elevene hadde vært en del ute før, med noen unntak. Ser en dette i lys av en kontekst slik Priest og Gass (2005) presenterte, er gruppene i dette tilfelle sett på som en bidragsyter til å gjøre forholdene mer fordelaktige, her representert ved at læreren oppfattet de motivert, med godt humør og med et bedrende erfaringsgrunnlag. Dette bildet må imidlertid nyanseres for å kunne analysere gruppens bidrag til å etablere lærernes lederstil.

Tidligere studier har vist at det er vanskelig å utøve fleksibilitet i valg av lederstiler i friluftsliv, særlig dette med å gi en korrekt vurdering av gruppens erfaringer og kunnskaper (Grube et al., 2002; Lundhaug, 2015; Vikene, 2014). Noe som kan være et eksempel på dette fikk vi i caset på den videregående skolen hvor hovedlæreren forsøkte å ha en demokratisk tilnærming til det å etablere noen felles klasseregler på den aktuelle turen. Med bakgrunn i elevenes positive karakteristikk som motiverte og interesserte var dette i utgangspunktet en god vurdering av læreren. Vi så imidlertid at elevene ikke var særlig aktive i denne rådslagingen. De klarte å komme med en regel som sa at mobiltelefoner kun var til fotografering. Denne regelen bygget på erfaringer fra forrige tur, hvor mobiler ble et forstyrrende element. Årsaken til at elevene var lite delaktige kan henge sammen med at de hadde for liten erfaring til å kunne bidra.

Erfaringsgrunnlaget deres tilsa ikke at de skulle ha noen formening om hvilke regler som kunne være nyttige. Læreren fikk således en lite effektiv situasjon hvor elevene var nølende. Et eksempel på det motsatte, hvor elevene viste at de var kompetente nok, og en demokratisk

lederstil var egnet, var i forbindelse med pakking av sekk. Hovedlæreren på videregående viste i denne sammenheng bare til en utstyrsliste som elevene selv kunne velge og plukke det viktigste fra. Her levde elevene opp til ansvaret, og både elever og lærere utrykte gode resultater for elevenes del. Her må tidligere erfaringer trekkes frem som en avgjørende faktor for at hovedlæreren skapte en effektiv situasjon. Turen elevene hadde vært på en måned i forveien hadde aktualisert dette med tunge sekker og hva som egentlig var nødvendig å ha med seg.

Disse to eksemplene illustrer vanskeligheten med å vurdere gruppa. Dette reflekterte hovedlæreren på videregående også rundt:

Det som jeg ser, og synes, er jo det at, akkurat som når de svare på alle disse spørsmålene til den andre læreren på kvelden der sant. Så blir det så mange som svare, og så svarer de feil, så er ikke det så nøye. Altså de er ikke sånn veldig bevisst på erfaringene. Hvis de hadde fått med seg alle de tingene, å ja, hvorfor svarte jeg feil på den her? De er ikke så veldig interessert i å reflektere over svarene eller erfaringene. Så det er kanskje noe en må påpeke innimellom. Det er fort at en tenke at dette bare skal være en tur liksom, uten å tenke på læringsmål.

Elevene er, ifølge lærerens vurdering, ikke modne nok til at hovedlæreren på videregående vurderer en abdikratiske lederstil som hensiktsmessig.

På mellomtrinnet var er det snakk om yngre elever og et modningsnivå som kanskje naturlig tilsa en større grad av lærerstyrt aktivitet. Det fantes imidlertid også her positive situasjoner med bakgrunn i elevene. Læreren lot elevene skape aktiviteter selv i perioder av dagen, på bakgrunn av elevenes forutsetninger for å være kreative å skape aktivitet. Hvis en sidestiller med observasjonene er det imidlertid noen elever som ikke deltok like aktivt i denne sekvensen, og kan ha gjort at det ikke var mer elevstyrt aktivitet denne dagen.

I disse drøftingene finnes det kanskje også innvendinger mot COLT-modellen (Priest & Gass, 2005). Bakgrunnen for modellen ligger i utgangspunktet at menneskene som deltar på disse turene er selvstendige individer som har meldt seg på et program i friluftsliv for å utvikle seg som menneske, og har en egen motivasjon bak deltagelsen, og et ønske om å delta. Elevene i disse casene er med på bakgrunn av et obligatorisk krav, og ikke nødvendigvis egenmotiverte. En annen mulig innvending mot modellen er kanskje at den forutsetter at deltagerne på en

friluftslivtur vil ta ansvar så lenge forholdene ligger til rette for det, og stiller således store krav til deltagerne. Ovenfor finner du drøftinger som påpeker at elevene i form av alder og modningsnivå ikke er klar for den type ansvar som COLT-modellen legger til grunn. Et annet aspekt er det at lærerne i skolen har et klart juridisk ansvar for å sikre elevene, hvor ansvaret ovenfor andre barn kanskje er styrende. De samme vurderingene kan også knyttes til veiledningstradisjonen.

Det foregående aktualiserer at rammefaktorer har innvirkning på lederstilen i friluftslivundervisning. Holthe, Hallås, Styve og Vindenes (2013) argumenterer for at rammefaktorene har betydning for opplæringen i de praktisk estetiske fagene. I denne sammenheng er det også mulig å hevde at rammefaktorene også har betydning for en læreres lederstil i friluftslivundervisningen.

Til nå har det som er presentert vist til rammer rundt undervisningen som ligger utenfor lærerens kontroll, og avgjør valget av lederstil til noe utenfor læreren. Imsen (2009, s. 336) skriver videre at rammene ikke virket direkte, men gjennom lærerens oppfatninger og tolkninger. Læreren har derfor et handlingsrom innenfor rammene, og er således en viktig rammefaktor. Lederen var også en viktig faktor i etableringen av en passende lederstil i teorien presentert tidligere (Priest & Gass, 2005; Tannenbaum & Schmidt, 1973). I så måte kan man kanskje snakke om et kompromiss læreren gjør i sin undervisning. Stelter (2005) skriver om den erfaringsbaserte læringsmetoden i uteskolen, og at det er vanskelig å etterleve denne metoden. Lærerens egne overbevisninger og oppfattelse av skolens undervisningsoppdrag moderer den erfaringsbaserte læringen til å holde seg innenfor lærerens didaktiske orientering. Alle lærerne i de to casene verdsatte en abdikratiske lederstil hvor elevene fikk tid til å tenke og utfolde seg på egenhånd. Dette fikk de også lov til, men bare i perioder. Rammene rundt undervisningen virket til å etablere en form for kompromiss der de ulike forholdene virker sammen i løpet av hele dagen. Lærernes løsning virket her å dele lederstilene inn i sekvenser. Hvor lærerne i perioder lot elevene erfare, og i perioder styrte læreprosessen gjennom oppgaver og instruksjon. På mellomtrinnet fikk elevene selv lov å være kreative i en periode midt på dagen, men styrte senere elevene mot oppgaver igjen. I en periode av dagen gikk begge lærerne bakerst i rekken i caset på videregående, og lot elevene gå for seg selv og prate, men senere ble fokuset rett mot orientering og bruk kart og kompass. Stelter (2005) fremhever at årsaken til dette kan være at det er forskjell på friluftsliv på fritiden, og friluftsliv i skolen som er underlagt skolens rammer. Dermed er det

noen momenter som friluftsliv i skolen åpner for, men ikke alle, og det blir et kompromiss mellom friluftsliv og skolekontekst.

Undersøkelsen viste at lærerne i disse to casene var opptatt med å skape effektiv læring av konkret kompetanse i fag. Dette kan stå som en kontrast til tidligere kritikk av aktivitetsbaserte undervisningsmetoder (Grønmo, 2004; Klette, 2003). Her påpekes det at et for sterkt fokus på spesielle arbeidsmetoder gjorde at de faglige læringsmålene kan havne i bakgrunnen (Grønmo, 2004, s. 211). Problemet med dette var at det blir mye aktivitet fremfor at undervisningen settes i en læringssammenheng og skapte en helhet mellom fag og læringsmål. Det ble en svak relasjon mellom aktivitet og læring, og elevene blir forvirret av alle inntrykkene (Klette, 2003, s. 73). Lærernes lederstil i denne oppgaven kan være et eksempel som klarer å etablere sammenhengen mellom aktivitet og læring. En autokratisk lederstil kan sikre en effektiv prosess mot kompetansemålene, og dermed øke effektiviteten til den aktivitetsrettede pedagogikken.

6.2 Drøfting av lederstiler i friluftslivsundervisningen i lys av naturen

Priest og Dixon (1991) hevdet at det er hvor gunstige forholdene er som avgjør en persons lederstil. Et av disse forholdene siktet til naturen, og de fysiske omgivelsene ledelsen utspant seg innenfor. Turene vi var på hadde flott vær med nokså høye dagtemperaturer som gjorde at den fysiske konteksten var gunstig. Områdene vi var i, var også godt merket, og klart definert. På dette området kan en knytte fordelaktigheten i situasjonene til COLT-teorien (Priest & Gass, 2005). En økende grad av autokratisk ledelse ble benyttet etter hvert som forholdene i den fysiske konteksten tillot dette. Elevene i den videregående skolen fikk ansvar for å lede gruppen siden terrenget var oversiktlig, og læreren på mellomtrinnet hadde gode fasiliteter for å kunne jobbe med fag gjennom et godt tilrettelagt område som var et naturlig samlingspunkt for elevene.

Opgaven inneholder imidlertid også eksempler på situasjoner hvor læreren var nødt å ta kontroll for at sikkerheten skulle være ivaretatt. Dette fant vi igjen i begge casene hvor både trafikk var en risiko på mellomtrinnet, og faren ved å falle utenfor de bratte skrentene gjorde lærerne styrende i videregående. Det var også et tilfelle på dag to av turen i videregående som viste at hovedlærer skiftet lederstil etter hvert som forholdene forandret seg. Fra å ha en posisjon bakerst i gruppa på toppen av nedstigningen endret dette seg mot slutten hvor sikten og stien ble dårligere. Læreren valgte her å plassere seg fremst. På mellomtrinnet måtte sikkerheten rundt bålet også ivaretas, da

fikk elevene klare begrensninger. Dette var i tråd med å skulle gi en autokratisk lederstil etter COLT (Priest & Gass, 2005).

Av resultatene kan en også se hvordan flere forhold virket sammen og skapte en ugunstig situasjon. Dette var spesielt tydelig opp den bratte lia første dagen på videregående hvor elevene ble fordelt mellom hovedlærer og støttelærer, og rammen var absolutt. Lias bratte utforming, og elevenes forskjellige fysiske forutsetninger gjorde dette nødvendig for både å ha kontroll, men også ivareta motivasjonen til elevene. Her virket tre forhold sammen for å skape en ugunstig situasjon, den bratte lia, elevenes forskjellige forutsetninger, og presset om å komme frem i tide.

Gode værforhold, og det oversiktlige terrenget, bidro i begge casene til at lærerne kunne tillate seg å la elevene erfare uten at dette fikk store konsekvenser. Dette så vi i en situasjon hvor hovedlæreren i den videregående skolen ikke sa noe til elevene på vei opp lia om å regulere temperaturen for ikke å bli våt, og begynne å fryse når man senere stoppet. Dette begrunnet han med utgangspunkt i at dette ikke fikk noen større konsekvenser siden forholdene var som de var. På mellomtrinnet fikk elevene bevege seg fritt mens de svarte på oppgavene siden området var godt tilrettelagt og oversiktlig, noe som førte til stor aktivitet mens oppgavene ble gjort.

6.3 Drøfting av lederstil i lys av å skape verdifull erfaring

Med utgangspunkt i at forholdene var gunstige kunne lærerne gi elevene mulighet til å skaffe seg erfaring utenfor deres styring. Dette kom frem i videregående ved at læreren ville at elevene skulle få tid for seg selv til å tenke, og at de fikk erfare det å bli våt av svette, og kanskje begynne å fryse. Læreren på mellomtrinnet brydde seg heller ikke om at elevene frøs fordi dette kunne være god læring. Et annet eksempel på det samme var når elevene arbeidet med oppgavene, og de uhindret klatret og balanserte i trær og på berg. På noen grupper oppstod det også litt uenigheter i løsningen av oppgavene, læreren på mellomtrinnet brøt ikke inn. Begrunnelsen fra begge lærerne var i denne sammenheng at det var nyttig erfaring, og læring, i at elevene både fikk kjenne på kroppen hva det ville si å fryse og arbeide selvstendig med oppgavene. Her kan man hente inspirasjon fra John Dewey og hans beskrivelse av en verdifull erfaring. Læring er en helhet der persepsjon, emosjoner og opplevelser er integrert i læreprosessen. Dewey (2008, s. 163) hevdet at å erfare er å handle, og å senere gjennomgå konsekvensene av handlingen. En verdifull erfaring blir da skapt i situasjoner som krever anstrengelse og overveielse, og hvor man føler

konsekvensene av valgene sine. Dette kan også sammenlignes med det som Gurholt (2010) kalte det pedagogisk verdifulle i friluftslivet og Tordssons (2006) begrep friluftslivets iboende pedagogikk. Tanken bak disse karakteristikene av friluftslivet var at det gav noen betingelser for verdifulle erfaringer. Dette kunne knyttes til egenskaper som uforutsigbarhet og krav om umiddelbar problemløsning, og muligheter for krise og konflikter, som måtte løses i øyeblikkene de oppstod. Bakgrunnen for denne tankegangen var at valgene en tok kjentes på kroppen, og at dette gav erfaringer. Dette kan vi se igjen i lærernes valg av en autokratisk lederstil. Læreren på mellomtrinnet lot elevene fryse, slik at de kanskje reflektert rundt dette, og kanskje tok på jakke neste gang. Læreren på videregående gav ikke elevene beskjed om å kle av seg opp lia, i håp om at de kanskje erfarte at dette gjorde dem gjennomvåte. Det samme kan sies om at hovedlæreren på videregående ikke kontrollerte at elevene ikke bar for tunge sekker. Dette er eksempler på situasjoner hvor læreren unnlater å kommentere elevenes valg fordi de da kanskje reflektere rundt dette og sitter igjen med en verdifull erfaring. Det samme kan sies om sekvensen der elevene fikk støtte i å gå ut for å spise kvelds under stjernene. Tanken bak disse refleksjonen, og årsaken til at de ble sett på som verdifulle er at det kan knyttes til menneskelige kvaliteter eller individuelle egenskaper som å skape forandringer, forme liv og relasjoner, oppdage evner, utvikle evnen til dømmekraft og til å kunne stole på seg selv. Det kan gi gode forutsetninger for å skape vennskap og gi tilhørighet. Eller utvikle evnen til å være et godt medmenneske.

Disse betraktningene er i tråd med Magnussen (2012a) sin studie av læring i friluftsliv som satt fokus på at naturen burde gi pensum fremfor strukturerte undervisningsopplegg, og at dette kunne gi dype erfaringer i form av selvstendighet, selvtillit, mestring, utholdenhet og evne til å takle påkjenninger. Dette tonet ned fokuset på lederen, og han argumenterte for en autokratisk lederstil. Lærerne i disse casene lar dette influere sin lederstil i noen grad, men bare under forhold som er svært gunstige. Hovedlæreren på videregående fortalte hvordan planen ikke var satt den førstedagen, og at innholdet denne dagen skulle flyte. Hvis det var en veldig fin dag var det ikke vits å stresse, og som følge av dette ble elevene oppfordret til å ta med fiskestang. På mellomtrinnet snakket læreren her om hvordan han hadde en fleksibel tilnærming til planen sin, og at ulike værforhold hadde ulike kvaliteter for å lære elevene forskjellige kunnskaper. Eksempler på ikke-lærerstyrte læringssituasjoner var når lærerne lot elevene svette og bli våte, og de frøs, eller når elevene bar for tunge sekker. Når elevene balanserte og klatret, kranglet og kom

til enighet er dette prosesser som kan være eksempler på hvordan ikke nødvendigvis tilsiktede prosesser kan gi dype erfaringen utenfor lærerens påvirkning.

Valget av en mindre styrende lederstilen kan i denne sammenhengen også knyttes til læring gjennom friluftsliv (Høyem, 2010). Når lærerne ville at elevene skulle lære noe mer enn akkurat ferdigheter i friluftsliv, valgte de å la holde seg mer i bakgrunnen. Dette kan knyttes til at læreren i videregående ikke ville mase for mye på elevene om å gå med tommelen på kartet, slik at elevene skulle «få med «andre» tanker». Det samme kan sies om at han ville de skulle bli en mer sammensveiset gjeng og at de skulle lære å respektere hverandre, dette gjorde han gjennom en demokratisk tilnærming, med påminnelser, men det var opp til elevene å følge opp. Det samme så vi på mellomtrinnet der læring gjennom friluftsliv ble aktualisert ved masse aktivitet i arbeidet med oppgavene, og en stor del av den frie aktiviteten foregikk utenfor lærerens kontroll. Dette mente læreren var viktig fordi det utfordret koordinasjonen til elevene. Et annet aspekt i denne sammenheng som knytter den abdikratiske lederstilen til læring gjennom friluftsliv var når læreren syntes det var greit at det var litt uenigheter på gruppene, og at dette også var god læring.

Lærerne valgte en demokratisk tilnærming når de ville tilpasse undervisning til hver enkelt elev. Tilpasset opplæring var når elevene skulle få en undervisning tilpasset deres nivå slik at det ble balanse mellom utfordring og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette skulle nås gjennom at elevene fikk velge selv, samtidig som at læreren fremstod som en tydelig leder. Dette var det også eksempler på i disse to casene. Læreren på mellomtrinnet presenterte for eksempel alternative stier som elevene kunne velge mellom. På videregående ble det akseptert at de som ville gå litt fortere fikk gjøre dette ved at hovedlærer i perioder holdt seg i bakgrunnen. Dermed kan et bevisst forhold til fleksibel ledelse være et nyttig utgangspunkt for å gi elevene tilpasset opplæring. Holthe, Hallås og Styve (2015) påpeker at uteskole kan være et nyttig bidrag i undervisningen for å variere arbeidsformer og øke elevenes læringsutbytte. Fokuset på lederstiler i friluftsliv kan inngå som en del av det å variere arbeidsmåtene i friluftsliv, slik også lærerne i denne undersøkelsen viste.

6.4 Lederstil og effektivitet mot hva?

Jeg har nå forsøkt å drøfte begrunnelsene for lærerens valg av en abdikratiske og demokratisk lederstil ved at de kan gi en ønskelig og effektiv læring av verdifulle erfaringer. I starten av

drøftingen så vi at lærerne etablerte en autokratisk tilnærming til arbeidet med kompetansemål og konkret kunnskap i friluftsliv, og at skolen som rammesystem gav læreren denne lederstilen. Lærernes vurderinger av en autokratisk lederstil kunne vurderes i tråd med kritikken av den aktivitetssentrerte pedagogikken fordi det kunne bli mye aktivitet, og lite konkret læring som følge av at elevene ikke ble gjort bevisst på hva som var meningen med aktiviteten (Grønmo, 2004; Klette, 2003). Her kan det oppstå et motsetningsforhold mellom å være effektiv mot kompetansemål og verdifulle erfaringer.

Dette motsetningsforholdet kan belyses gjennom Dewey (1974), som hevdet at noen erfaringer hadde mindre verdi enn andre. Erfaringer som innsnevret for rikere erfaringer var et eksempel på slike. I intervjuene og observasjonene så vi at lærerne tok mange valg på vegne av elevene, særlig i planleggingsfasen, og til dels også under undervisningsoppleggene ute. Et konkret eksempel så vi i caset på videregående når læreren valgte å styre planleggingsprosessen ved at han bestemte hva de skulle spise, og han styrte prosessen med å tilberede maten. Dette begrunnet han i tidligere erfaringer, og at det ofte førte til kaotiske situasjoner hvis så mange elever skulle komme til enighet. Denne vurderingen kan være riktig, men den kan også ha blokkert for en verdifull erfaring for elevene, ved å klare å bli enige om middag, og klare å tilberede den gjennom å bli enige og å hjelpe hverandre, uten innblanding fra hovedlæreren. Argumentasjonen bygger på at situasjonen var gunstig med tanke på at elevene viste seg å være en positiv gruppe med høy motivasjon, som kunne fått en god erfaring hvis læreren hadde latt dem prøve. Det er imidlertid vanskelig for læreren å tillate dette på bakgrunn av tidligere erfaring med at situasjonen da blir lite effektiv. Læreren på mellomtrinnet hadde også kontroll på mye av dagen til elevene, og han ville blant annet ikke fortelle dem hele planen for dagen fordi at elevene da ble utålmodige og ikke konsentrerte seg om oppgavene. Elevene ble beskrevet som kreative og kunne muligens bidratt i denne prosessen og fått verdifulle erfaringer gjennom å delta i planlegging. Lærernes styrende tilnærming med bakgrunn i tidligere erfaringer finner støtte i Vikene (2014) som argumenterer for at det kan være vanskelig å drive situasjonsbestemt ledelse ut ifra situasjonen og gruppen fordi lederens erfaringer fra tidligere ofte legger premissene.

Det kan videre påpekes ut fra resultatene at lærerne i denne studien var veldig fokusert på å nå målene de hadde satt seg før turen. Dette så vi igjen i form av en autokratisk lederstil når målet om å fullføre turen etter planen ble truet. Læreren på mellomtrinnet var påpasselig med at elevene

fikk gjort alle oppgavene, og kontrollerte tiden. Læreren på videregående tok streng styring i partiet opp lia, hvor for eksempel en av elevene ble fratatt sekken slik at turen kunne fullføres innenfor det tidsperspektivet som var satt. Andre eksempler kan være at læreren hele tiden holdt kontroll på når gruppen spiste sist, og når de skulle spise neste gang, og når støttelæreren på turen i videregående styrte elevene slik at de ikke skulle gå seg tom på vei opp lia. Videre falt muligheten for å fiske bort siden vi måtte rekke å komme til hytta før det ble mørkt. Hvis vi igjen trekker frem Deweys (1974) begreper om verdifulle og ikke verdifulle erfaringer kan lærerne i disse tilfellene ha skapt mindre verdifulle erfaringer. Elevene kunne fått en sterkere erfaring gjennom å motivere hverandre, oppleve å gå tom for krefter, og således erfart at det er viktig å balansere mellom pause, spising og aktivitet. Eller at det hadde blitt mørkt siden de fisket, og de måtte finne veien i mørket. Hvis vi skal følge Magnussen (2012a, 2012c) bør lederen vurdere sin rolle om å styre deltagerne i friluftsliv mot forutgitte mål og at de heller burde gi naturen større plass til å gi pensum. Innvendingen her at skolen er noe annet enn opplæring på fritiden, og at læreren i skolen har et særskilt ansvar for å ta kontroll både gjennom hva det forventes at elevene skal kunne, men det er også læreren som er ansvarlig hvis noe skulle skje. Det er i denne sammenheng også verdt å trekke frem modellen om COLT (Priest & Gass, 2005), og at elevene kanskje ikke er kompetente nok til å få denne type oppgaver, og at det hadde blitt lite effektiv læring hvis lærerne ikke hadde en plan for hva elevene skulle lære.

Spørsmålet er om det er nødvendig å være så effektiv mot kompetansemål og benytte seg av en autokratisk lederstil? Utenom læreplanen i fagene som har vært diskutert mye til nå, styres også opplæring av to andre dokument referert til som prinsippene for opplæringen og den generelle delen av læreplanen. I prinsippene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012b) står det blant annet at elevene skal utvikle seg som selvstendige individ og vurdere konsekvenser og ta ansvar for egne handlinger. I forlengelsen av dette skal elevene få, og velge, oppgaver som utfordret dem individuelt og sammen med andre. Dette er det opp til læreren å sørge for gjennom en variert, inspirerende og tilpasset undervisning. Det andre dokumentet som er styrende for undervisningen er den generelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Her er det overordnede målet at opplæringen skal utvikle evnene til å erkjenne og oppleve gjennom innlevelse og deltaking. Elevene skal erfare å slite mot et mål ved bruk av både kroppen og ved hjelp av refleksjon. Det blir fremhevet at læring skjer i alle situasjoner, og særlig når den enkelte så nytten av å lære. Elevene måtte også få teste praktiske konsekvenser av valg, både for seg selv

og for andre. Nøkkelen ligger i å skape en ramme rundt undervisningen som gir gode forhold for barn og unge til å utvikle samfunnsansvar og handlingskompetanse. Denne tankegangen kan også hente inspirasjon fra begrepet situert læring (Lave & Wenger, 2003), som sa at du lærer av hele den konteksten som læring foregår i. Hvis man støtter seg på betraktningene i den generelle læreplanen og teorien om situert læring åpner det kanskje opp i enda større grunn for å bruke en abdikratiske lederstil i undervisningen. I denne sammenheng blir lærerens valg av en abdikratiske ledelse når elevene fryser et eksempel på effektiv måloppnåelse fordi det gir en verdifull erfaring som ikke er skapt av lærerne, men der og da fordi elevene er nødt å handle for å få det behagelig igjen. Denne type refleksjon legger til rette for at elevene egeninnsats blir viktig i undervisning i tråd med generelle læreplanen, og teorien om situert læring.

Hvis man legger den generelle læreplanen og teorien om situert læring til grunn stiller spørsmålet seg til effektivitet mot kompetansemålene seg litt annerledes. I denne sammenheng gjør lærerens styring mot dem det vanskelig å være effektiv mot å lære å ta valg, stole på seg selv, reflektere og fungere sammen med andre i et sosialt fellesskap. Hvis læreren er for orientert mot kompetansemålene blir det vanskelig å utnytte det pedagogisk verdifulle og friluftslivets iboende pedagogikk. Det er i denne sammenheng skepsisen mot å drive friluftsliv i institusjonelle rammer (Faarlund, 1973; Tordsson, 2006) blir særlig berettiget fordi styring mot kompetansemålene blir for omfattende, og skader for muligheten for verdifulle erfaringer. Friluftsliv i skolen kan kanskje rettes mer mot den generelle læreplanen, og læreren i større grad kan være effektive mot en form for måloppnåelse som tillater elevene flere verdifulle erfaringer. Lærerne i denne studien viser at de klarer å variere lederstil slik at det blir en effektiv situasjon mot begge læreplanene. Et annet poeng her er Høyem (2010) sin aktualisering av den problembaserte metoden, og læring gjennom friluftsliv. I hennes studie spekuleres det i om den problembaserte metoden kan gi vel så bra læring mot kompetansemål som den tradisjonelle måten ved at det blir en veksling mellom handling og refleksjon, og at denne vekslingen gir dypere erfaring og kunnskap enn instruksjon.

Det må i denne sammenheng også huskes på at de fleste av teoriene og perspektivene som belyser ledelse og pedagogikk i friluftsliv er utformet på bakgrunn av praksis utenom skolen. Og de fleste teoriene har idealer rundt det å drive friluftsliv som ikke nødvendigvis passer inn i rammen som skolen utgjør. Dette er aktualisert tidligere i diskusjonen. Deres syn på verdifulle erfaringer, trenger ikke å være en verdifull erfaring i skolen. Vi ser også at lærerne klarer til en

viss grad å oppnå mål innenfor både kompetanse mål og generelle mål ved å variere lederstilen sin.

Bentsen, Andkjær, et al. (2009, s. 79) knytter det pedagogiske friluftslivet opp mot et spenningsfelt mellom to posisjoner, en posisjon knyttes til *prosess- og selvutvikling*, mens den andre knyttes til *mål og styring*. Hver posisjon har sitt eget verdi- og læringssyn, dette gjør at hver posisjon også ser ulikt på lærerrollen. Prosess- og selvutviklingsposisjonen vektlegger at naturen i seg selv har noen verdier som er gode, og disse kvalitetene får mennesket tilgang til bare ved å være i naturen. Naturen blir da et opplevelsrom knyttet til kreativitet, skapervilje, og utfoldelse. Mål- og styringsorienteringen ser på naturen som et verktøy for å oppnå kunnskap om andre emner, og at å være ute i naturen gir noen spesielle handlingskompetanser som er verdifulle i det samfunnet vi lever i. For eksempel kunnskaper om naturfag, en kilde til god helse eller miljøbevissthet. De to forskjellige posisjonene får begge konsekvenser for lærerrollen. Prosess- og selvutvikling vil se på læreren som den som får det optimale ut av selve naturen, og den som setter i gang kreative prosesser. Mål- og styringsposisjonen vil se på læreren som en regissør som besitter en rekke metoder han vet å anvende for å nå den læringen og kunnskapen han vil. Prosess- og selvutviklingsposisjonen passer til veiledning og «adventure»-pedagogikken. Det er her modellen om COLT er utformet og karakteristikken som det pedagogisk verdifulle og friluftslivets iboende pedagogikk stammer fra. Magnussens (2012b) perspektiver kan også plasseres innenfor denne tradisjonen. Disse sverger naturlig nok til en abdikratiske lederstil. Den generelle læreplanen kan passe en prosessposisjon. Mål- og styringsposisjonen kan plasseres sammen med kritikerne av uteskole (Grønmo, 2004; Klette, 2003), som ser på naturen som et middel for å oppnå læring i andre fag. Her er en autokratisk lederstil mer passende for å sikre læring. Her kan de konkrete kompetansemålene i fag plasseres. I en mellomposisjon mellom disse perspektivene kan Jordet (2007, 2010) plasseres, og hans *vide* forståelse av uteskole som både imøtegår prosess- og målperspektivet. Denne tilnærmingen krever nøye planlegging. Hvilken lederstil man bør velge i de ulike situasjonene har dermed ikke noe fasit svar, men er avhengig hva man ønsker å oppnå. Hvor skal vi så plassere lærerne som er blitt studert i denne undersøkelsen? Lederstilene til lærerne i denne oppgaven er et resultat av mange forhold, og lærerne forsøker å ta hensyn til alle. Det som fremkommer i denne oppgaven er at lærerne ser på friluftsliv som en kvalitet i mange sammenhenger. Ved at de referer til at elevene kan få med «andre tanker», at det kan være nyttig å føle ting på kroppen og at læringen er bedre ute. Dette

viser til at de har forståelse for naturens påståtte «iboende» kvaliteter. Dette er imidlertid ikke deres eneste prioritet, og de styrer også mye av undervisningen for å komme i mål med de er forpliktet til å lære elevene gjennom læreplanen. Ved hjelp av variasjon i ledestilene sine kan det virke som de forsøker å sikre så vel både faglig og personlig utvikling. Skolen er også et produkt av begge posisjonene, representert gjennom både den generelle læreplanen og kompetansemålene. Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er om lærerne i denne studien er fleksible i lederstilene slik COLT-modellen (Priest & Gass, 2005) sier, og at gunstighetene av forholdene avgjør lederstil? Eller om de planlegger å være fleksibel på forhånd, og deler lederstilene inn etter planlagte sekvenser for å nå de ulike kvalitetene med friluftslivet? Dette skaper en undervisning som er mer sekvensdelt på forhånd av lærerne, der de i løpet av dagen planlegger å være innom de ulike lederstilene for å ivareta alt. De har kanskje en idealistisk tanke om at dagen skal være spontan, som lærerne i utgangspunktet formidlet i planleggingsintervjuet, men at både skolen som rammefaktor, og lærernes grunnsyn virker sammen. Disse synene er også i tråd med det Stelter (2005) fant i sin undersøkelse. Det var vanskelig å etterleve den erfaringspedagogiske tankemåten fullt ut.

Avslutningsvis kan det være aktuelt å løfte frem Jordet (2010, s. 34-35) sin påstand om at når man flytter undervisningen ut så endres de kontekstuelle rammene og de sosiale interaksjonene i undervisningen. Det kan være en riktig beskrivelse i denne oppgaven også, men det betyr ikke at hele skolekonteksten er endret, pensum og mye av organiseringsformen er fortsatt med ut, og påvirker det som skjer i undervisning, så også lærerens ledelse. Jordet (2010, s. 12) hevder at en bred forståelse av didaktikk krever god planleggelse for å inkludere hele spekteret av skolens mål og idealer. Kanskje lærerne i denne studien varierer lederstil sin med tanke på dette.

6.5 Styrker og svakheter

Når denne oppgaven leses og tolkes må det gjøres oppmerksom på noen styrker og svakheter. En styrke ved studien er at det er brukt flere datakilder, og en av metodene er brukt flere ganger for å gi et mer helhetlig bilde. Det er en svakhet at få skoler er undersøkt, og få lærere inngår i undersøkelsen. Inklusjonskriteriene om at lærerne skulle ha lang erfaring, og praktisere friluftsliv ofte, må tas hensyn til når resultatene tolkes. Et annet faktum er at observasjonene og refleksjonene kun er gyldig for den konkrete turen som ble observert. Årstid, vær, gruppe og andre områder kunne ha gitt andre resultater. Funnene i undersøkelsen gir ikke et generelt bilde

av friluftslivundervisningen, men den bidrar til å belyse relevante temaer innenfor et område som er lite undersøkt i skolen.

6.6 Implikasjoner

Som følge av oppgaven kan det være relevant å påpeke noen relevante implikasjoner til tross for begrensningen påpekt i det overnevnte. Det kan være grunn til å anta at ulike modeller fra forskjellige tradisjoner innen for friluftsliv må behandles kritisk når de tas med fra en tradisjon til en annen. Friluftsliv som selvutvikling og rekreasjon er bare en del av det friluftslivet vi finner i skolen. Skolen er også en arena med et eget ansvar for å gi noen konkrete ferdigheter. Noen momenter vil være relevante, mens andre momenter ikke spiller inn. Studien kan videre bidra med å utvide forståelsen for lærerrollen i friluftsliv, og at ulike mål for undervisningen vil påvirke hvilken lederstil som er passende. En mulig refleksjon her er at læreren på forhånd klargjør hvilken dimensjon han ønsker å jobbe med før turen slik at lærerrollen og lederstilen er definert på forhånd. På bakgrunn av at lite forskning er gjort innenfor feltet kan denne studien vise til en mulig måte å utføre en studie innenfor feltet.

Denne studien har valgt å analysere ledelse ut ifra en teoretisk modell. En annen studie uten en forutinntatt inngangsvinkel kunne vært interessant å gjennomføre. Det har vært et ensidig fokus på læreren, og hans ledelse i konteksten. Et annet perspektiv kunne vært dypere fokus på andre bidragsytere i konteksten som elevene, eller de fysiske omgivelsene. Et perspektiv som ikke er behandlet i denne oppgaven er danning, og hvordan en lederstil reflekteres innenfor dette perspektivet. Noe annet dette prosjektet også unnlater seg å gjøre er å inkludere elevenes syn på de forskjellige lederstilene, og deres syn på hva en lederstil gir dem.

7.0 Avslutning

Problemstillingen i denne oppgaven rettet seg mot avklare hva som er styrende for en lærers lederstil i friluftslivsundervisningen. Innledning og motivasjonen bak studiet siktet også til å gi et bedre bilde av ledelse i skolen innenfor et felt det var forsket lite på. Funnene indikerer at en autokratisk lederstil henger sammen med at lærerne er orientert mot effektivitet i arbeidet med læringsmål og planen de har for dagen. Funnene indikerer videre at en demokratisk lederstil kan knyttes til ønske om å tilpasse undervisningen til elevene, og når elevene fremstår som

kompetente nok til å være en ressurs i undervisningen. En autokratisk lederstil velges når læreren ser en situasjon som verdifull med tanke på å lære elevene kvaliteter som kan knyttes til kunnskaper om andre temaer enn kunnskaper i konkrete undervisningsfag. Dette forutsetter at læreren har god kontroll over situasjonen, og elevene er motivert, og innehar de nødvendige ferdighetene.

Friluftsliv betraktes som et verktøy i mange sammenhenger, og har ulike perspektiver etter hvilken tradisjon som benytter seg av det. Synet som de ulike tradisjonene legger til grunn, påvirker læreren, og gir retning for praksisen, men skolen som kontekst er mest avgjørende for lederstilen. Dermed er dette den konteksten som er viktigst når en lærer avgjør lederstilen sin, men etablering av en lederstil i friluftslivsundervisningen kan kanskje tolkes som en sammensmelting og tilpasningen av mange forskjellige tradisjoner innenfor friluftslivet.

Litteraturliste

- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, J. A. (1995). *Ledelse og ledelsesteorier. Om hvilke svar ledelsesforskningen kan gi*. Oslo: Bedriftøkonomenes forlag.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategier, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bentsen, P., Andkjær, S. & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv. Natur, samfunn og pædagogik*. København: Munksgaard Danmark.
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. doi:10.1080/03004270802291780
- Berg, M. E. (2008). *Ledelse. Verktøy og virkemiddel*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bischoff, A. (2000). *Friluftsliv - i spennet mellom veiledning og undervisning*. (Rapport fra dagsseminar 19. november 1999). Bø: Forut og Høgskolen i Telemark
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyers Forlag Christian Ejlers` Forlag.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education. An introduction of the philosophy of education*. Champaign: Book Jungle.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktise og estetiske fag på barnesteget i norsk*. (HSH-rapport 2013/7) Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Faarlund, N. (1973). *Friluftsliv, hva - hvorfor - hvordan. Kompendium nr. 32*. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til friluftsliv. En kunnskapsoversikt* (HiT Skrift (online) nr. 10/2003). Hentet fra <https://teora.hit.no/handle/2282/190>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager. Organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grube, D. P., Phipps, M. L. & Grube, A. J. (2002). Practicing Leadet Decision-Making Through a Systematic Journal Technique: A Single Case Analysis *Journal of Experiental Education*, 25(1), 220-230. doi:10.1177/105382590202500106
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? : norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003* (Bind 5/2004). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian Friluftsliv as Bildung - a Critical Review. I P. Becker, & J. Schrip (Red.), *Other ways of learning*. Marburg: Bsj.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk : friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktve liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Trondheim: Tapir akademisk,.
- Hallås, B. O. & Karlsen, G. (Red.). (2015). *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E. (2013). *Managemof Organizational Behavior. Leading Human Resources*. Boston: Pearson education.
- Holthe, A., Hallås, B. O. & Styve, E. T. (2015). Bruk av uteskole i de praktisk-estetiske fagene på barnetrinnet- en casestudie. I B. O. Hallås, & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie. *Acta Diadactica - nasjonalt tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid*, 7(1). Hentet fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/276/319>

- Hughes, R. L., Ginnett, R. C. & Curphy, G. J. (2015). *Leadership. Enhancing the Lessons of Experience*. New York: McGraw-Hill Education.
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 ER(01). Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/npt/2010/01/art11>
- Imsen, G. (2009). *Lærereens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jonksås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2012*. Oslo: Norges Idrettshøyskole.
- Jordet, A. N. (2007). *"Nærmiljøet som klasserom" : en undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132008>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I B. O. Hallås, & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klette, K. (2003). Lærereens klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Krogh, T., Endresen, R. T., Iversen, I. & Reinton, R. E. (2000). *Historie, forståelse og fortolkning. De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundgren, U. P. (1979). *At organisera omvärlden. En introduktion til läroplansteori*. Stockholm: LiverFörlag.

- Lundhaug, T. (2015). Situasjonsfaktorer i naturen - en casestudie av fleksibel ledelse i barnehagelærerutdanningen. I B. O. Hallås, & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Magnussen, L. I. (2010). Try this! Imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(2), 42-49. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/818932992?accountid=15685>
- Magnussen, L. I. (2012a). I Feel So Alive in the Boat! *Journal of Experiential Education*, 35(2), 341-356. doi:10.1177/105382591203500205
- Magnussen, L. I. (2012b). *Læring i friluftsliv : om padlefellesskap i havgapet* (Doktorgradsavhandling), Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171342>
- Magnussen, L. I. (2012c). Play—the making of deep outdoor experiences. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 25-39. doi:10.1080/14729679.2010.532995
- Magnussen, L. I. (2014). Being Close to Each Other. *Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership*, 6(1), 20-32. doi:10.7768/1948-5123.1184
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martin, B., Cashel, C., Wagstaff, M. & Breunig, M. (2006). *Outdoor Leadership. Theory and practice*. Champaign: Human Kinetics.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). Vandringer i praktikens læringslandskap. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Praktikens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide*. København: Akademisk Forlag.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priest, S. & Dixon, T. (1991). Research note: towards a new theory of outdoor leadership style. *Leisure Studies*, 10(2), 163-170. doi:10.1080/02614369100390151
- Priest, S. & Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Campaign: Human Kinetics.
- Repp, G. (1993). *Natur og friluftsliv i grunnskolen* (Møreforskning rapport nr. 9308). Volda: Møreforskning.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillemetodikk*. Oslo: Akilles.
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications.
- Stelter, R. (2005). Lærere deltager i barns læring – Pædagogisk praksis i Naturklassen. *Nordic Studies in Education*, 25(04). Hentet fra http://www.idunn.no/ts/np/2005/04/lererens_deltagelse_i_bornes_lering_-_pedagogisk_praksis_i_naturklassen
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring - tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1973). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*. Hentet fra: <http://www.expert2business.com/itson/tannenbaum.pdf>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Haderslev: CVU Sønderjylland, University College.

- Tronstad, I. M. (2013). *NO! Slår vi leir : ein studie av leiing og konflikthåndtering på tur* (Masteroppgave) Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147081/Inger%20Tronstad%20-%20sikret%20utgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i aktivitetsslære (IDR 1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i Kroppsøving (KRO1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vikene, O. L. (2014). Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 4, 17 sider.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods*. Los Angeles, Calif: SAGE.

Vedlegg

Vedlegg 1: Figur og bildeliste

Figur 1: Ledelsens tre dimensjoner etter Hughes et al. (2015, s. 1).....	23
Figur 2: Kontinuum av lederstiler etter Priest og Gass (2005, s. 245).....	23
Figur 3: COLT-modellen (Lundhaug, 2015, s. 161; Priest & Dixon, 1991, s. 164; Priest & Gass, 2005, s. 248).....	26
Bilde 1: Etter oppstigningen	48
Bilde 2: Dalen etter oppstigningen.....	49
Bilde 3: Langs vannet.....	49
Bilde 4: Hytta	51
Bilde 5: Oppholdsrom/stue	51
Bilde 6: Oversiktsbilde over terrenget	52
Bilde 7 Gruppearbeid	55
Bilde 8: Eksempel på matteoppgave	56
Bilde 9 Toasting av nister	57

Vedlegg 2: Observasjonsprotokoll

Observasjonsprotokoll ledelse i friluftsliv

Hva skal jeg legge merke til:

- Vær
- Kontekst, karakteristikkk av området, skog, trær, klipper
- Beskrivelse av områdene vi forflytter oss i
- Lærerens framtoning
- Elevenes framtoning
- Bekledning
- Sekk
- Utstyr
- Hvordan arbeides det med oppgaver, lærerstyrt, elevstyrt
- Elevenes egenaktivitet
- Organisering av aktiviteten: gruppesammensetning,
- Hvordan går elevene
- Forflytning
- Veivalg
- Muligheter for valg
- Lærerens presentasjon av valg
- Lærerens holdning til planen
- Lærerens lederstil
- Lærerens forholdsregler

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide masterprosjektet «situasjonsbestemt ledelse i friluftsliv».

Bakgrunnsspørsmål:

- Tidligere erfaring
- Fagbakgrunn
- År i læreryrket
- Friluftslivserfaring, hvor mange dager ute med en klasse ilt et år?

Mål for intervjuet: hvilke forhold har vært med å spille inn på utformingen av denne turen? Hvordan har tankegangen vært? Finne begrunnelser for planen med tanke på kontekst.

Grunnsyn:

- Kan du fortelle litt om ditt syn på friluftsliv og hvordan dette bør praktiseres, friluftslivets egenart? (Hva er det viktigste friluftsliv kan gi elevene? Knyttes din oppfattelse av friluftsliv til en spesiell måte å være lærer på?)
- Hva er din foretrukne utgangsposisjon for å formidle ditt syn på friluftsliv, friluftsliv generelt?
- Hvilke forhold spiller inn på din formidling, din måte å fremstå på?
- Hva er din grunnholdning i møte med elevene i undervisningssammenheng?
- Har du noen grunnleggende prinsipper du velger å møte elevene ut ifra?
- Hva vil du si er det viktigste for deg i møte med elevene?
- Hva er det viktigste elevene lærer ilt en tur/et år med friluftsliv?
- Kan du fortelle om noen forholdsregler du alltid tar?
- Hva er det som gir deg en følelse av å lykkes som leder i et friluftslivsopplegg?
- Hva er ditt forhold til planlegging/etablering av planer i forbindelse med klasser ute? Rigid?

Før tur/planlegging:

Lærerrollen:

- Hva er målene for turen? Hvordan skal disse arbeides mot? Kan du si noe om hvordan du har lagt opp de ulike læringssituasjonene i løpet av turen? Er det klarlagt hvordan målene for turen skal undervises i før turen tar til? **Hvorfor** er det gjort akkurat slik?
- Hva er åpent? Hva er lukket?
- Finnes det en strukturert plan som tar for seg veivalg, timeplan, utstyrslist, bekledning, måltider, gruppeinndeling? Hva er hensikten? Rigid?

- Har du planlagt måten du skal lede på? Hvordan du skal fremstå som lærer? Generelt? På detaljnivå? Fast/løs? Hvorfor akkurat slik? Kan det knyttes til faktorer i miljøet?
- Hva slags typer slingringsmonn har du i forhold til den etablerte planen? Er disse etablert før tur?
- Hvilke forholdsregler har du tatt? Utstyrliste, hva tar du i sekken? Viktigste forholdsregler. Hvorfor akkurat disse forholdsreglene? Spesifikke for denne turen?
- Har du etablert alternative planer i forhold til veivalg, oppgaveløsning, gruppesammensetning, lærerorientering?
- Hvordan arbeider du med gruppen når alternativene skal iverksettes? Hvordan fremtrer du når viktige ting skal avgjøres?
- Hvordan har du tenkt å strukturere gruppa i den daglige drifta på tur? Bruker du turledere eller noen som får mer ansvar? Delt opp i sekvenser lærerstyrt/elevstyrt? Hvorfor?

Elevmedvirkning:

- Hva forventes det av elevene før denne turen?
- Kan du fortelle litt om dine tanker om hvordan elevene skal/kan tenkes å engasjeres i friluftsopplegget?
- Har elevene bidratt i planleggingsfasen, på hvilken måte?
- Hva gjør du hvis elevene ikke lever opp til forventningene eller følger planene?
- Hvordan tilpasser du turen til gruppens forutsetninger, hva er åpent, hva er lukket? (Eksempler)
- Hvor stor innflytelse har gruppen hatt på alternativene som er utformet?
- Har du tenkt å legge opp til elevmedvirkning? På hvilken måte?
- Vil du si at gruppen er med på å karakterisere sine evner med sikte på målene for turen/selve turopplegget?
- Kan graden av elevmedvirkning knyttes til mål/konteksten?

Konteksten:

- Kan du knytte noen spesielle faktorer i miljøet/konteksten/naturen/gruppen til utformingen av dette opplegget?
- Hva er det viktigste forholdet i planleggingen til denne turen? (Miljø, kompetanse, gruppe, konsekvenser, læreren)
- Har konteksten på konkrete måter avgjort slingringsmonnet?
- Hvilke forutsetninger må være til stede for at de alternative planene skal tre i kraft ila turen? Eller at en ny plan blir etablert? (vær, motivasjon, utstyr etc.)

- I forhold til planen, er det noen situasjoner som er mer kritiske enn andre? Hvordan håndterer du dette? Hva er det som gjør disse situasjonene kritiske?

- Tar du hensyn til ulike ressurser i gruppen? Hvordan kan dette komme til uttrykk? Eksempler

Avslutning:

- Har ditt forhold til lederstil og valg av lederstil endret seg i løpet av årene? Hvorfor?

Etter tur:

- Kan du oppsummere turen med tanke på den opprinnelige planen/de alternative planene? Gjerne med hensyn til de faktorene du hadde satt opp på forhånd/faktorer som dukket opp underveis. Veivalg, arbeidsmetoder...

- Hvorfor valgte du å endre planen med tanke på lederstil?

- Var det situasjoner der du tenkte på å lede annerledes enn du gjorde?

- Er det situasjoner du har opplevd på turen som du tenker du som leder kunne fremstått annerledes?

- Hvordan oppførte/handlet elevene seg sammenlignet med hvordan du hadde sett det for deg? Førte dette til endringer? Motivasjon, initiativ, forberedelser, uenigheter, usikkerhet.

Det avgjørende i denne delen er å få de til å reflektere rundt observerte hendelser og ledelse.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Situasjonsbestemt ledelse i friluftsliv”

Bakgrunn og formål

Denne oppgaven er en del av mastergradsstudiet: «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning. I forbindelse med dette studiet har jeg tenkt å skrive ei mastergradsoppgave om ledelse i friluftsliv.

I masteroppgaven er målet å undersøke hvordan en lærer i friluftsliv setter opp mål for turen, og hvordan lærere leder turen for å nå disse målene. Oppgaven har til hensikt å belyse hvordan en lærer planlegger å lede en tur, for så å observere hvordan denne planen blir fulgt opp, og hvordan ulike situasjoner kan påvirke denne planen.

I denne forbindelse er deres undervisningspraksis interessant å undersøke fordi deler av friluftslivundervisningen ved denne skolen ses på som fruktbar og interessant for å belyse oppgavens tema.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at studenten som er ansvarlig for oppgaven får lov til å intervju den aktuelle læreren i planleggingsfasen av en tur for å få et innblikk i denne prosessen. Videre vil studenten ta del i det planlagte undervisningsopplegget for å se hvordan læreren følger opp denne planen. Det er avslutningsvis planlagt et intervju for å oppsummere turen, og kartlegge eventuelle justeringer som læreren gjorde underveis.

Ved intervjuene er det tenkt å benytte lydopptak for å sikre at datainnsamlingen blir gjort på en god måte. Underveis i observasjon av friluftslivundervisningen kan det bli aktuelt å benytte seg av bilder for å dokumentere aktuelle situasjoner. Hver av de aktuelle intervjuene kan ha en varighet på inntil 1 time. Observasjonen av den konkrete friluftslivundervisningen vil, hvis mulig, gjelde hele det konkrete undervisningsopplegget.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet innhentet i forbindelse med studiet vil kun være tilgjengelig for studenten i utformingen av oppgaven og eventuelt veileder. Opplysningene som fremkommer vil bli oppbevart på en forskningsserver ved studentens institusjon, og en passordbeskyttet datamaskin. Opplysninger som blir brukt i oppgaven vil anonymiseres, og skal ikke kunne være personidentifiserbare.

Det gjøres oppmerksom på at oppgaven kan innhente indirekte personopplysninger som bostedskommune, alder, kjønn og yrke etc. Disse opplysningene kan være aktuelle å benytte i presentasjon av konteksten som oppgaven er utformet i. Disse opplysningene er ikke direkte

personidentifiserende, men kan føre til identifisering ved kjennskap til det aktuelle feltet, og gjennom en kombinasjon av disse opplysningene. Hvis respondenten er imot bruk av slike opplysninger er det viktig at han gir beskjed om dette, og de vil ikke inngå som en del av oppgaven. Respondenten kan også ved ønske om dette lese gjennom opplysningene før eventuell publisering.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.06.2016. Opptak og eventuelle personopplysninger vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

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 prosjektleder Jarle Nondal, telefonnummer: 93448262, epost: Jarle.Nondal@stud.hib.no. Spørsmål kan også rettes til veileder Torbjørn Lundhaug, telefonnummer: 55585820 (97744755), epost: tolu@hib.no.

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i forskningsprosjektet*
- Jeg samtykker til at data fra intervjuene og observasjonene kan brukes i masterprosjektet*



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

Vedlegg 5: Prosjektvurdering NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Torbjørn Lundhaug
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 10.07.2015

Vår ref: 43880 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>43880</i>	<i>Situasjonsbestemt ledelse i friluftslivsundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torbjørn Lundhaug</i>
<i>Student</i>	<i>Jarle Nondal</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, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jarle Nondal n_rle@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43880

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at det kommer tydelig fram at oppgaven vil kunne publisere indirekte personopplysninger, som opplyst i meldeskjema.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis indirekte at personopplysninger skal/kan publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak