

Til: Norsk Pedagogisk Tidsskrift  
Tittel: Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk

Forfatter: Jannicke Høyem  
Adresse: Norges idrettshøgskole  
PB 4014 Ullevål Stadion, 0364 Oslo  
Telefon dagtid: +47 91562193 / 23262353  
E-postadresse: [jannicke.hoyem@nih.no](mailto:jannicke.hoyem@nih.no)

**Kortfattet forfatterpresentasjon:**

Jannicke Høyem (f. 1974), universitetslektor i friluftsliv ved Norges idrettshøgskole og førstelektorstipendiat tilknyttet Høgskolen i Oslo.

E-postadresse: [jannicke.hoyem@nih.no](mailto:jannicke.hoyem@nih.no)

## Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk

*Denne artikkelen omhandler friluftslivsfagets didaktikk og studenters læring om denne. Spørsmålet som reises er hvordan læring gjennom friluftsliv kan gi læring om friluftslivsfagets didaktikk. Konteksten for prosjektet er friluftslivsutdanning på høghskolenivå. Gjennom aksjonsforskning er målet å legge et empirisk grunnlag for å drøfte hvordan ulike dimensjoner ved friluftslivsfaget og friluftslivsfagets didaktikk kan tydeliggjøres gjennom undervisning. Resultatene belyser hvordan interaksjon mellom kunnskap og handling i friluftslivsfaglig undervisning kan synliggjøre fagdidaktiske problemstillinger og ulike sider ved faget, og tydeliggjør hvordan en kan dra veksler på denne dialektikken i et undervisningsopplegg om friluftslivsfagets didaktikk.*

Friluftsliv er et fagområde der kunnskap har både teoretisk og praktisk forankring. En student innen friluftslivsfaget på høghskolenivå skal lære ferdigheter innen friluftslivsutøvelsen og kunnskaper om disse, samfunnsfaglige rammer for friluftslivsutøvelse og å fungere som leder ute for en gruppe mennesker i natur. Dette innebærer at en som faglærer må evne å trekke inn disse ulike dimensjonene og se sammenhengene mellom dem i friluftslivsfaglig undervisning.

Denne artikkelen har fokus på arbeid med fagdidaktikk i friluftsliv på høghskolenivå og presenterer resultater fra et forskningsprosjekt innen temaet.<sup>1</sup> Spørsmålet som reises er hvordan læring gjennom friluftsliv kan gi læring om friluftslivsfagets didaktikk. Analysen er konkretisert til emnedidaktisk nivå (Gundem 2008). Empirien er hentet fra høghskoleutdanning i friluftsliv og de følgende drøftingene knytter seg i hovedsak til spesiell didaktikk (ibid) innen dette skoleslaget.

### **Bakgrunn**

Forskning om friluftsliv i Norge beskriver i stor grad friluftsliv som fritidsfenomen (Schantz & Silvander 2004). Begrepet og fenomenet friluftsliv er diskutert og skildret med ulike faglige utgangspunkt, som historie, antropologi, sosiologi og filosofi (Breivik 1985; Nedreid 1988; Goksøyr 1994; Skogen 1999). Friluftslivsfaget kom inn i høyere utdanning da det ble eget studiefag ved Norges idrettshøghskole i 1968 (Mytting & Bischoff 1999). I nyere tid er institusjonalisering og pedagogisering av friluftslivet anskueliggjort i friluftslivsforskningen (Tordsson 2003). Tordsson (ibid:341) hevder at friluftslivet

fremstår [...] som en ambisiøs pedagogisk-didaktisk-metodisk arbeidsform.

I dette prosjektet er friluftslivet både innhold og arbeidsform.

I engelskspråklige land har fokuset i større grad ligget på personlig og sosial utvikling gjennom 'outdoor education' (Priest & Gass 2005; Zink & Burrows 2008). Internasjonalt er feltet relativt uoversiktlig og begrepsbruken i liten grad entydig (Priest, 1988; Turčová, Martin & Neuman 2005; Jordet 2007). 'Udeskole' i Danmark, 'utomhuspedagogik' i Sverige og 'outdoor education' i engelskspråklige land mangler i stor grad empirisk forskning (Jordet 2007). Disse begrepene vil her bli brukt parallelt. Begrepene inneholder ulike innholdsmessige nyanser, men bidrar alle til ulike teoretiske innfallsvinkler til samme tematikk, og ved å triangulere mellom dem gir de perspektiver til praksis innen høghskolen der de tidligere ikke har vært anvendt.

De senere år har forskere i de nordiske landene arbeidet med friluftsliv som arbeidsform i barnehage og grunnskole (Mygind 2005; Jordet 2007). Friluftslivsdidaktikk på høghskolenivå er derimot i liten grad beskrevet, til tross for at dette er et fagområde i vekst, og faglærere etterlyser litteratur om friluftslivsdidaktikk på høghskolenivå. Denne artikkelen er ment som et bidrag i så måte. I artikkelen benyttes begrepene 'friluftslivsfagets didaktikk' og 'friluftslivsfaglig didaktikk' som ensbetydende.

Undervisning innen friluftslivsfaget er ofte beskrevet ved sin lokalisering og foregår ute. Dahlgren & Szczepanski (2004:10) fremhever som "utomhusdidaktikens särart" at det nettopp er spørsmålet om *hvor* undervisningen foregår som kjennetegner faget. En bruker uterommet som kontekst, det vil si både som kunnskapskilde og arena (Jordet 2007). Dermed må elever og studenter forholde seg til hva den ytre fysiske og sosiale virkeligheten gir dem. Kropp og sanser får en annen funksjon, og premisser for kommunikasjon og interaksjon endres når undervisningen flyttes ut. Samtidig advarer Zink & Burrows (2008) mot å skape en dualisme mellom inne og ute i friluftslivsfaglig undervisning. De viser til Davis (2000, i Zink & Burrows 2008) når de minner om at formålet med drøftinger omkring forholdet mellom inne og ute ikke er å utslette kategorier som beskriver ulikheter, men heller å fokusere på forholdet mellom kategoriene.

En vanlig beskrivelse av friluftslivsfaglig utdanning er

learning in, through and about the outdoors (Hammermann, Hammermann & Hammermann 2001).

Denne fremstillingen kan sees i sammenheng med Arnold (1988) sin karakteristikkk av kroppøvningsfaget som læring *i*, gjennom og om bevegelse. Bevegelse vil ofte være sentralt også i friluftsliv, slik at en mulig beskrivelse av friluftslivet kan være at det er bevegelse i natur. Her vil jeg trekke et skille mellom læring *i*, *om* og *gjennom* friluftsliv. Læring *i friluftsliv* innebærer læring av den handlingskompetanse som ligger i friluftslivsutøvelsen, og dette skjer gjerne *i* og *gjennom* bevegelse. Ronglan (2008) beskriver hvordan dette er kunnskaper og ferdigheter som kun kan nås gjennom at en deltar i praktiske aktiviteter. Læring *i* friluftsliv er dermed ikke ensbetydende med læring *i friluft*, der undervisningen er beskrevet ved sin lokalisering og foregår ute i friluft, men inkluderer også denne dimensjonen. Læring *om friluftsliv* gir kunnskap om hvordan friluftslivet utøves, hvilke regler og forskrifter en har å forholde seg til når en ferdes ute, friluftsliv som kulturelt fenomen og friluftslivets historie. Forskning innen friluftslivsfaget gir kunnskap om friluftsliv. Læring om friluftsliv gir samtidig et kunnskapsgrunnlag som er nødvendig for å velge adferd når en utøver friluftsliv, og det kan også inkludere læring om natur. Læring *gjennom friluftsliv* skjer når friluftslivsutøvelse gir læring om andre tema enn friluftsliv. Dette kan være tilsiktet og tilrettelagt, eller det kan foregå medlæring (Imsen 1998) der det inntreffer en faktisk læring utover det som er planlagt. Læring *gjennom* friluftsliv foregår både i friluftslivsfaglige sammenhenger, for eksempel i skole eller rehabilitering, og der friluftsliv utøves i fritiden. Læring om friluftslivsfagets didaktikk *gjennom* friluftsliv er tema for denne artikkelen.

## **Læring gjennom friluftsliv – presentasjon av prosjektet**

### **Utvalg og kontekst**

Utvalget er fire studentkull på deltidsstudier i friluftsliv på høgsolenivå. Hvert kull er på mellom 18 og 28 voksne som tar videreutdanning i friluftsliv for å kunne bruke denne i tilknytning til egen yrkesutøvelse. Alle har fått informasjon om prosjektet på forhånd og mulighet til å velge ikke å delta.

Konteksten for undersøkelsen er en studiesamling som går over fire døgn i fjellmiljø i månedsskiftet januar–februar og har som tema ledelse i friluftsliv<sup>ii</sup> og friluftslivsutøvelse i vinterfjellet. Studiesamlingens andre dag er fokus for denne undersøkelsen, og dagen deles i en introduksjonsøkt inne, etterfulgt av graving i snøen ute på formiddagen og samling inne på ettermiddagen. De fire årene prosjektet har pågått, har hvert nytt studentkull blitt møtt med samme undervisningsopplegg, forbedret etter refleksjon over de foregående oppleggene.

Undervisningen er utformet for å legge til rette for læring om arbeidsformene problembasert læring (PBL) og instruksjon kontekstualisert gjennom graving av kantgrop<sup>iii</sup>. Med andre ord læres friluftslivsdidaktikk gjennom friluftsliv. Kantgrop er en type bolig i snøen for to personer<sup>iv</sup>. Det er som regel få i studentgruppa som har laget kantgrop tidligere. Ofte er en eller flere studenter engstelige for å bo i snøen fordi de frykter å fryse eller har klaustrofobiske tendenser. Studentene oppfordres til å overnatte i kantgropene samme kveld. Etersom boligene er gravd like ved hytteveggen, kan studentene forsøke å tilbringe en natt i snøen og når som helst gå inn om de ønsker det. På denne måten får de trygge omgivelser og kan få gode førstegangsopplevelser (Høyem & Augestad 2008) med overnatting i snøen. Samtidig kan de gjøre seg erfaringer med utstyr og bekledning.

Innledningsvis gis studentene en forelesning som skisserer teoretiske hovedlinjer innen problembasert læring (Bjørke 2000; Pettersen 2005) og instruksjon (Glein 2003; Halland 2004). Forelesningen foregår inne, både fordi studentene da unngår å eksponeres for kulde og vind mens de sitter stille og lytter, og fordi undervisningens tema i denne første delen kan sies å være løsrevet fra undervisningens lokalisering. Zink & Burrows (2008:2) beskriver at i motsetning til innemiljøet er

the outdoors [...] intimately tied to place, space, activity, process and ways of 'being.'<sup>v</sup>

Målet er at studentene skal få en forståelse av problembasert læring og instruksjon. Flere av studentene møter forberedt og har lest relevant litteratur, og enkelte kjenner temaene også fra tidligere utdanning eller jobberfaringer. Deretter deles studentene i to grupper som går ut for å bygge kantgrop, uten at denne er nærmere omtalt. Målet er at studentene skal gjøre egne erfaringer med å grave kantgrop og med å være lærende i et opplegg der undervisningen bygger på henholdsvis problembasert læring og instruksjon. Faglæreren forsøker i størst mulig grad å rendyrke arbeidsformen for på denne måten å synliggjøre og gi et eksempel på hva den innebærer. Etter at kantgropene er ferdigstilte, samles alle inne for en felles oppsummering. Første del av oppsummeringen tar for seg bygging av kantgrop, mens gruppa deretter har problembasert læring og instruksjon i fokus. Til slutt sentreres oppmerksomheten rundt friluftslivsdidaktikk og læring gjennom friluftsliv.

### **Prosjektets utforming**

Prosjektet er designet som et casestudium, noe Yin (1994) beskriver som en empirisk undersøkelse som utforsker et fenomen innen fenomenets egen kontekst i nåtid, og der grensene mellom fenomenet og konteksten ikke er tydelige. Når jeg ser på læring gjennom

friluftsliv, er fokus nettopp på kontekstuelle betingelser som kan ha betydning for det som undersøkes. Hensikten med et casestudium er ikke å bekrefte eller avkrefte hypoteser, men å utforske spørsmål i en kontekst der handlingene ikke kontrolleres. Analysene blir et utgangspunkt for teoriutvikling og videre forskning.

Aksjonsforskning er valgt som en helhetlig forskningstilnærming i prosjektet. Aksjonsforskning er ikke et entydig begrep, men kjennetegnes gjerne ved at forskeren deltar for å utvikle feltet sammen med dem som befinner seg der. Eilertsen (2004) hevder at dette krever nærhet og samhandling med forskningsfeltet ettersom en går inn i en "kjent" situasjon for å oppnå en ønsket eller forventet endring, og slik kan produsere data som ikke er tilgjengelig gjennom annen forskning. Jeg har fokusert på å ha en god dialog med andre faglærere og med studentene, på åpenhet gjennom hele prosjektet og på å være tydelig på å avklare roller og å fordele arbeidsoppgaver.

Utviklingen av undervisningsopplegget har fulgt den såkalte aksjonsforskningsspiralen (Zuber-Skerritt 1992; Coghlan & Brannick 2005) der hvert stadium i utviklingen består av fire hovedmomenter; plan, aksjon, observasjon og refleksjon. Prosjektet har involvert flere runder i spiralen. Fire studentkull har vært gjenstand for prosjektet, og oppleggene har vært gjennomført på tilnærmet samme måte hver gang. Dermed er resultatene fremkommet fra fire caser, noe Kvale (1997) beskriver som casetriangulering. Jeg har videre triangulert mellom ulike kilder for data. Disse er observasjoner, samtaler, refleksjonsnotater og spørreskjema. Observasjon er valgt som metode ettersom aktører gjerne gjør andre ting enn de selv kan gjøre rede for i etterkant, og noe av dette kan en få med seg som observatør. Samtidig vil observasjoner alltid være påvirket av observatørens interesse, erfaring og forventninger. Mine observasjoner har i to av casene vært gjennomført som faglærer, og i to caser som observatør, slik at jeg har fått både *insider* og *outsider experience* (Spradley 1980, i Schriver 2003).

Med bakgrunn i Schön (1983) sin terminologi, kan en si at jeg har vært ute etter å få tak i studentenes refleksjoner i og over handling. I løpet av gravingen ute har jeg snakket med studentene og fått deres refleksjoner i handling, mens jeg i løpet av oppsummeringsøkta har samlet inn både skriftlige og muntlige refleksjoner over handlingene. Dette er i ettertid notert ned, sammen med mine egne refleksjoner, hvorefter tekstene er sortert og systematisert. I tillegg bygger prosjektet på materiale fra refleksjonsnotater som studentene leverer om lag en måned senere. Dette er et notat på to til fem sider der studenten fokuserer på egen læring (Høyem 2004). Refleksjonsnotatene inneholder spørsmål som er gitt av faglærerne på forhånd, og kan slik sett anses å være en del av en kommunikasjon mellom faglærer og den enkelte student. Det samme kan sies om spørreskjemaene, som ble fylt ut av alle studentene rett i etterkant av undervisningen. I den videre presentasjonen er sitatene hentet både fra samtaler underveis, fra muntlige og skriftlige refleksjoner umiddelbart etter opplegget og fra refleksjonsnotatene. Studentene er anonymisert og nummerert i den rekkefølgen de opptrer i denne teksten.

## **Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Det har gjennom hele prosjektet vært viktig å bevare en åpenhet for ulike konklusjoner og fortolkninger. I kvalitative studier er det å kunne forklare, begrunne og kontrollere analysen et viktig vitenskapelig perspektiv. Det er derfor sentralt å synliggjøre teoretiske forforståelser og metodiske vurderinger som ligger bak analysen.

I kvalitative studier vil spørsmål om kriterier for validitet og generalisering henge sammen. Yin (1994) vektlegger at validiteten i et prosjekt økes ved å bruke flere datakilder, ved å benytte flere caser i samme forskningsprosjekt og ved å anvende flere ulike teorier som analytiske perspektiver. Disse tre momentene har jeg hatt med meg i prosjektet. En kan også øke validiteten ved å diskutere funnene med andre (Kvale 1997), og jeg har hatt tett dialog med andre faglærere gjennom hele prosjektet. Kvale (1997) benytter begrepet *pragmatisk validitet* som beskriver hvordan validitet kan prøves gjennom hvordan forskerens beskrivelser av deltakernes handlinger senere kan gjenkjennes i deltakernes egne handlinger og praksiser, noe jeg mener at jeg kan her.

Refleksjon over egen praksis er sentral i denne type studier. En fare ved å knytte undersøkelsen til et felt jeg kjenner godt, kan være å miste "den akademiske distansen" (Repstad 1998). Spørsmålet er om jeg som "innenfraperson" kan klare å innta en posisjon der jeg ser temaet utenfra (Paulgaard 1997) og klare å se og artikulere det selvsagte og underforståtte. Repstad (1998) mener at innvendingene mot å forske i eget felt ikke er absolutte argumenter mot å gjøre det, men heller viktige påminnelser som en må ha med seg gjennom hele prosessen. Forhåpentligvis kan forhåndskjennskap til miljøet sette meg i stand til bedre å forstå det som skjer. I denne typen studiet kan det være problematisk å omtale reliabilitet som at praksis kan reproduseres på samme vis og gi de samme svarene, ettersom praksis skapes av deltakerne i en bestemt kontekst. Reliabilitet beskrives derfor her som spørsmålet om hvorvidt leseren kan følge analysene og gjennom teksten komme frem til de samme poengene som forskeren (Kvale 1997).

Tiller (2004) beskriver hvordan aksjonsforskeren er avhengig av å grave i praksisfeltet, sammen med de som arbeider der fra før, for å få de ønskede resultater. I dette prosjektet har jeg gravd sammen med studentene, både i bokstavelig og overført betydning. Nettopp den usikkerhet, praksisnærhet og personlig involvering som preger aksjonsforskning, er faktorer som også kjennetegner friluftslivsfaglig arbeid der en arbeider med kanskje de to mest usikre faktorer en kan tenke seg – mennesker og natur.

## ***Empiri***

### **Felles for begge gruppene**

Under oppsummeringene har det alle de fire årene vist seg at studentene ønsker å bruke tiden til å diskutere fordeler og ulemper ved å benytte henholdsvis instruksjon og problembasert læring som arbeidsformer i friluftslivsfaglige opplegg. Samtalene bærer preg av at studentene har blitt kjent med innholdet i arbeidsformene og er opptatt av anvendelsen av dem. Dette ser jeg som et klart tegn på at deres læring gjennom friluftsliv har gitt læring om friluftslivets didaktikk. En av studentene oppsummerte det slik:

Deltakere med liten erfaring, og hvor det er lite tid, vil tjene på instruksjonsmetoden, mens de som har mer erfaring fra ferdsel i vinterfjellet sannsynligvis vil tjene mest på å få en problembasert oppgave. Om man kommer i virkelig nød vil instruksjon være riktig metode (S1).

Gjennom å arbeide med stoffet på denne måten, oppnår studentene en trygghet i forhold til det å bo i snøen og trives med dette, noe som er sentralt for deres videre utvikling fra å arbeide med egne handlingsferdigheter til å kunne fungere som ledere for grupper ute.

Mange bruker refleksjonsnotatene som en mulighet til å diskutere de ulike arbeidsformene og se dem i forhold til ulike typer grupper. En av studentene skriver:

Det var interessant å oppsummere i etterkant og se hva som fungerte bra og mindre bra på de ulike gruppene. Det viste seg at begge gruppene opplevde et godt læringsutbytte. Den ene arbeidsformen er antakelig verken bedre eller dårligere enn den andre, men de stiller ulike krav til ledere og deltakere – noe som det var spennende og lærerikt å diskutere. [...] hvilken pedagogisk metode skal anvendes, er noe bedre egnet til friluftsliv en andre osv? - jeg erfarte vel at alt kommer an på situasjoner, og en god leder er en som klarer å bruke og å tilpasse metodene etter situasjonen og gruppa. (S2)

Wenger (2004) hevder at gjennom å være deltaker i et praksisfellesskap utvikles ikke bare spesifikke ferdigheter, men også kompetanse til å mene noe om hvordan ferdighetene kan anvendes. I sitatet over ser en et eksempel på forståelse for anvendelse av ulike arbeidsformer, knyttet til en forståelse av handlingsferdigheter og innvevd en forståelse av det skade-forebyggende arbeidet som er helt sentralt i friluftsliv.

Deltakernes subjektive opplevelse av trygghet er også viktig i friluftslivet, noe flere av studentene i ettertid har trukket frem. En student som gruet seg til å bo i kantgropen på grunn av redsel for å være under snøen, skrev i ettertid:

Resultatet vårt ble veldig bra. Vi fikk god tilbakemelding fra lærerne på kantgropen vår. Dette var betryggende og godt og jeg følte meg veldig trygg fordi jeg visste så godt hvordan denne gropen var formet og blitt til. Etter en lang økt med mye graving var vi yre og glade over å ha fått til et så fint resultat. Og når kvelden kom og vi krøp spente inn i hula, tente et stearinlys og rigget oss til så var det bare en helt fantastisk opplevelse å være tilstede i så vakre omgivelser!! (S3)

I refleksjonsnotatene kommer det til syne en tydelig bevissthet omkring bruk av ulike arbeidsformer, knyttet til relevant teori. Et eksempel er denne teksten:

De pedagogiske teoriene som vi er blitt presentert for [...] har gitt meg et mer nyansert syn på hvordan ting kan formidles. Det er et helt klart mål for meg å bli mer bevisst bruken av disse arbeidsformer og strategier for å bli en bedre underviser. (S4)

I flere av de andre tekstene ser en også hvordan kunnskapene allerede er tatt i bruk i eget arbeid der studentene fungerer til daglig. En kan gjenkjenne handlinger og praksiser fra studiesamlingen, og dette bekreftes gjennom refleksjonsnotatene.

## **Ulikheter mellom gruppene**

Studentene har noen ulike erfaringer fra dagen, avhengig av hvilken gruppe de har vært på. Studentene som har hatt instruksjon, har ofte fått et godt resultat i form av at alle kantgropene er ferdigstilte og funksjonelle. Ute i snøen er det flere av disse som påpeker at de synes det er nyttig å få klare beskjeder om hva som er

den riktige måten (S5)

å gjøre dette på, og at det til tross for instruksjonen

blir nok prøving og feiling, for eksempel når en skal forsøke å lage snøblokker. (S5)

Både under oppsummeringen og i refleksjonsnotatene i etterkant, trekker studentene frem de samme punktene.

Mange i instruksjonsgruppa har opplevd mestring og uttaler at de nå vet hvordan de effektivt kan bygge en kantgrop:

Resultatet ble bra og mestringsfølelsen var der (S6).

De fremhever tryggheten i hele tiden å vite hva de skal gjøre og at de opplever det som positivt at gruppa hele tiden har kommet omtrent like langt i gravingen. Mange trekker også

frem at ettersom resultatet skal se ut på en bestemt måte, er det ryddig å vite at en handler ”riktig” hele veien.

Studentene som har bygd kantgrop basert på problembasert læring, mener ofte at de har lært mer enn de som har blitt instruert. De kan, i følge egne utsagn, forklare og begrunne byggemetodene i mye større grad enn instruksjonsgruppa, og de vektlegger dette både ute i situasjonen, umiddelbart etterpå og senere i refleksjonsnotatene. De fokuserer på at de har lært å kjenne mange av fallgruvene i byggeprosessen og kan unngå disse neste gang. Det at de nå kjenner ulike måter å bygge kantgrop på, blir også trukket frem som positivt. Flere fremhever verdien av dialog og nødvendigheten av samarbeid for å lykkes. En av studentene skriver i sitt refleksjonsnotat:

Det å byggja noko i lag, slik me byggde [sic] kantgropene i lag to og to, er og eit godt læringsmoment, fordi ein merkar sjølv kor samansveisa ein vert av å utforska, prøva seg fram og deretter meistra noko i fellesskap. Det kreves samarbeid og god kommunikasjon for å klara det i lag og det kan vera god trening. (S7).

Dette er et poeng som også kommer til syne i den andre halvdel av studentgruppa, men ikke i like sterk grad. Sitatet viser hvordan læring gjennom friluftsliv oppleves i praksis.

Kantgropene til PBL-gruppa blir svært ulike i form og størrelse, i motsetning til de gropene som er bygd av studentene som fikk instruksjon. Ofte er det kantgroper som ikke er helt ferdigstilte i tide, de fleste byggene er litt skjeve og rare, og løsningene er ikke alltid de minst tidkrevende. Imidlertid blir alle gropene, med litt mer innsats, fullt forsvarlige å bo i samme kveld. En student uttalte ute mens hun gravde at hun begynte å tvile på problembasert læring som læringsmetode, ettersom hun ønsket å utvikle seg mest mulig og

få til en perfekt kantgrop slik de på instruksjonsgruppa gjorde (S8).

En måned senere skriver hun imidlertid at:

Da vi i etterkant hadde en inneøkt med oppsummering om kantgropen, fikk jeg mange ’aha’-opplevelser, noe jeg vil huske godt til neste gang jeg skal bygge i snøen (S9).

## Den tredje dimensjonen

En av studentene skriver i sitt refleksjonsnotat at:

I løpet av denne dagen lærer vi både en ferdighet; det å grave kantgrop, vi fikk erfaring i bruk av ulike læringsmetoder, og diskutert gjennom fordeler og ulemper ved de ulike metodene. Dette var en dag som var lagt opp på en måte som fikk en tredje dimensjon: at vi også som studenter lærte hvordan en dag kan legges opp slik at en kan lære både ferdighet og om metoden(e) en benytter. (S10).

Nettopp denne ”tredje dimensjonen”, der studentene lærer å se mulighetene friluftsliv gir i en undervisningssituasjon og hvordan en kan legge til rette for læring gjennom friluftsliv, er sentralt. Studentene får øynene opp for hvordan fagtema kan integreres og for friluftslivsutøvelsens iboende muligheter for læring, eller læring gjennom friluftsliv. Denne dimensjonen har i liten grad vært beskrevet tidligere. Den kan være vanskelig å overskue både for faglærere og studenter dersom den ikke bevisstgjøres, men ligger der ubevisst og kanskje også som en selvfølgelighet for de som arbeider med friluftslivsfaget. Lorentzen, Streitlien, Tarrou og Aase (1998:7) skriver at:



fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget læres, undervises og utvikles.

Denne beskrivelsen inkluderer etter mitt syn den ”tredje dimensjonen” som studenten skisserer som sitt læringsutbytte eller sin læring gjennom friluftsliv. Ved å integrere friluftslivsfagets ulike emner anskueliggjøres fagdidaktikkens prosessuelle natur og potensialer. En kan ikke skille mellom

kunnskapen og kunnskapen om kunnskapen [og] et fags metafor må være en del av faget (Ongstad 2006:27).

## **Læring gjennom friluftsliv – læring i kontekst**

I dette undervisningsopplegget søker vi å velge omgivelser for undervisningen som kan skape en mest mulig reell og relevant ramme for erfaringene, og underviser derfor friluftslivsdidaktikk gjennom å bruke arbeidsformene som det undervises i, der de skal benyttes. Gjennom å integrere ulike fagområder i ett og samme undervisningsopplegg, introduseres ikke bare de temaene som er oppleggets hovedpunkter. Samtidig eksemplifiseres friluftslivsfagets natur og iboende muligheter for erfaringsbasert og kontekstuell læring, herunder erfaring både sett som førstegangsopplevelse (Grendstad 1986) og som opparbeiding av kunnskap gjennom å gjenta og øve på en handling gjentatte ganger (Saugstad 2001). Slik kan studentene oppdage sammenhengen mellom abstrakte teorier og deres anvendelsesmuligheter. Et eksempel på dette kan en se hos denne studenten:

Jeg hadde i utgangspunktet ingen erfaring på dette området. I forkant av samlingen leste jeg [...] og jeg dannet meg et bilde av hvordan det ville være å bygge og bo i snøen. [...] Jeg kom sammen med en mer erfaren medstudent, noe jeg kunne dra nytte av. Også her fikk jeg erfare viktigheten rundt det å veksle mellom teori og praksis. (S11)

Dette bekrefter antagelsen om at læringen har skjedd nettopp gjennom friluftslivsutøvelsen. Kunnskap handler ikke bare om å vite, men også om kunne handle. Kunnskap i handling er forankret i menneskelig erfaring (Molander 1996). Resultatene fra prosjektet viser nettopp dette. Kunnskap og handling i friluftsliv er konkret, kontekstuell og erfaringsbasert.

## ***Vi graver oss ned i friluftslivsfaget***

Spørsmålet som reises i dette prosjektet er hvordan læring *gjennom* friluftsliv kan gi læring om friluftslivsdidaktikk. Empirien har vist at friluftslivsutøvelsens kontekst og kunnskaping (Krogh 1995) gjennom egne opplevelser i denne konteksten kan gi læring gjennom friluftsliv. Denne artikkelen griper således inn i et klassisk problem innen didaktikken, nemlig forholdet mellom teori og praksis. En vid didaktikkforståelse oppfatter disse dialektisk i stedet for som en dikotomi (Jordet 2007). Dette har en tydelig parallell til friluftslivsfagets integrasjon av kunnskap og handling. Det at de voksne studentene som deltar i studien, får forståelse av friluftslivsfaget, vil etter min mening kunne legge grunnlag for en bredere forståelse også for den friluftslivsfaglige didaktikkens innhold og dialektikk. Som faglærer i friluftslivsfaget er det en utfordring å legge til rette for studentenes forståelse av disse komplekse sammenhengene, og undervisningen må gjøres virkelighetsnær og meningsfull for studentene.

Undervisningsopplegget som er gjenstand for undersøkelser i dette prosjektet, viser hvordan ulike dimensjoner ved en friluftslivsfaglig utdanning på høyskolenivå kan integreres i en og samme undervisningsøkt og derigjennom eksemplifisere friluftslivsfaget iboende muligheter. Friluftsliv som fag kjennetegnes ved å ha både en handlings- og en kunnskapsdimensjon, noe

som kan og bør speiles i friluftslivsfagets didaktikk. Empiri fra denne studien tyder på at læring gjennom friluftsliv bør tydeliggjøres i undervisningen gjennom å gjøres mer eksplisitt, for eksempel i oppsummering og refleksjoner i ettertid. Læring gjennom friluftsliv kan beskrives som *den tredje dimensjonen* i et undervisningsopplegg, ettersom det bidrar til forståelse av undervisningens tema, samtidig som den ser dem i sammenheng.

Studenter i friluftslivsfaget skal utdannes til å kunne arbeide som ledere i friluftsliv ute med ulike grupper, noe som innebærer at de i tillegg til å utvikle ferdigheter i friluftsliv, må utvikle forståelse for, kunnskaper om og erfaring med friluftslivsfagets didaktikk og forstå læring i, gjennom og om friluftsliv. En leder i friluftsliv må forstå friluftslivsfaget som både forsknings- og erfaringsbasert. Resultatene av dette prosjektet tyder på at undervisning om friluftslivsdidaktikk gjennom friluftsliv – det vil si gjennom anvendelse av relevante didaktiske arbeidsformer i en reell kontekst i undervisning i og om friluftsliv, og med påfølgende refleksjon, er en god vei mot å utdanne ledere i friluftsliv. Samtidig opparbeider de fremtidige friluftslivslederne blikk for den tredje dimensjonen i arbeid med friluftsliv. Friluftslivsutøvelsen utgjør dermed i undervisningssituasjonen både konteksten og teksten, og er både arbeidsformen og innholdet slik at studenten gjennom friluftslivet lærer om friluftslivsfagets didaktikk.

## Litteratur

- Arnold, P. (1988). *Education, movement and the curriculum*. London: Falmer Press.
- Augestad, T. (2006). Overnatting i snøen. Kantgrop i en liten snøskavl. *Kroppsøving* 6, 14-16.
- Bjørke, G. (2000). *Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Otta: Universitetsforlaget.
- Breivik, G. (1985). Debatten om friluftslivets grunnlag. *Kroppsøving* 7, 2-5.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE Publications Ltd.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, I.; P.O. Wickman & A. Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eilertsen, T. V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I Tiller, T. (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Glein, J.O. (2003). *Instruksjonslære*. (2. utgave) Trondheim: Petra Forlag.
- Goksøyr, M. (1994). Nasjonal identitetsbygging gjennom idrett og friluftsliv. *Nytt Norsk Tidsskrift* 1, 182-193.
- Grendstad, N.M. (1991). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Gundem, B. Brandtzæg (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge* 2, 1, 1-15. Hentet 2. okt. 2008 fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/46/81>
- Halland, G.O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammermann, D. R., Hammermann, W. M. og Hammermann, E. L. (2001). *Teaching in the outdoors*. 5 Interstate Publishers, Danville, IL.
- Høyem, J. & Augestad, T. (2008). Gode førstegangsopplevelser i friluftsliv. *Kroppsøving* 6, 10-15
- Høyem, J. (2004). Egen utviklingsplan og refleksjonsnotater – verktøy for selvstyrt læring i friluftslivsfaget. *Kroppsøving* 6, 16-18.

- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Krogh, E. (1995). *Landskapets fenomenologi*. Doktorgradsarbeid Norges Landbrukshøgskole.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam, Gyldendal.
- Jordet, A.N. (2007). "Nærmiljøet som klasserom". *En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Doktoravhandling Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lorentzen, S.; Streitlien, Å.; Tarrou, A.L. Høstmark & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen: et casestudium om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningene af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrinn i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (1999). *Friluftsliv grunnbok: studieretning for idrettsfag*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Nedrelid, T. (1988). Naturbruk som nøkkelsymbol. *Dugnad 14*, 57-74.
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanningen. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I Fossåskåret, E.; O.L. Fuglestad & T.H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priest, S. (1988). Outdoor Leadership around the World: A matter of semantics. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership* 5, (1), 9-12.
- Priest, S. & Gass, M.A. (2005). *Effective leadership in outdoor programming*. Human Kinetics, Campaign, IL.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets mediebibliotek.
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.
- Saugstad, T. (2001). Erfaring og pædagogik. *Nordisk pedagogikk* 21, 278-291.
- Schantz, P. & Silvander, U. (2004). *Forskning och utbildning inom friluftsliv*. Stockholm: FRISAM Friluftsansatjoner i Samverkan.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schiver, N. (2003). *Fysioterapi og læring, betydningen af rettethed, relasjoner, rum og refleksion*. Ph.d.afhandling, Institutt for Filosofi, Pædagogik og Retorikk. Københavns Universitet.
- Skogen, K. (1999). *Cultures and natures. Cultural patterns, Environmental Orientations and Outdoor Recreation Practices among Norwegian Youth*. (Norwegian Social Research NOVA Rapport 16/99). Oslo: Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Avhandling Dr. Scient, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Turčová, I.; Martin, A. & Neuman, J. (2005). Diversity in language: Outdoor terminology in the Czech Republic and Britain. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 5, 2, 101-117.

- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Yin, R. K. (1994). *Case studies*. SAGE, Newbury Park, CA.
- Zink, R. & Burrows, L. (2008, 3. januar). 'Is what you see what you get?' The production of knowledge between the indoors and the outdoors in outdoor education. *Physical Education & Sport Pedagogy* 13, 3, 251-265. Hentet 25. feb. 2008 fra <http://dx.doi.org/10.1080/17408980701345733>
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. GB, London: Kogan Page.

---

<sup>i</sup> Takk til Gunnar Breivik, Merete Lund Fasting, Kristin Løseth, Trond Augestad og anonyme fagfeller for konstruktive innspill i arbeidet med denne artikkelen.

<sup>ii</sup> Ledelse i friluftsliv er knyttet til forståelse av hva som ligger i arbeid som leder i friluftsliv. Innunder dette hører kjennskap til pedagogiske og fagdidaktiske teorier og begrep som er sentrale i arbeid med grupper ute, og hvordan disse kan anvendes ute. Emnet omhandler også hvordan grupper fungerer i en friluftslivskontekst og hvordan en kan jobbe med skadeforebyggende arbeid og førstehjelp.

<sup>iii</sup> Undervisningsopplegget er utviklet i samarbeid med universitetslektor Trond Augestad ved Norges idrettshøgskole.

<sup>iv</sup> Boligen er bygd i en kant i snøen av omtrent to meters høyde. Kanten kan for eksempel være kommet til ved vindblåsing av snø rundt en stor stein. En graver om lag halvannen meter ned og to meter inn i toppen av kanten, slik at en får en slags grøft. Deretter vider en ut grøften i bunnen slik at den får fasong som en omvendt tekopp. Til slutt dekkes grøften med blokker slik at blokkene danner taket i den nye boligen. En erfaren kantgropbygger kan lage en bolig for to i løpet av en snau time. For en mer detaljert beskrivelse av kantgropen, se (Augestad, 2006).

<sup>v</sup> En diskusjon av betydningen av rammene rundt innendørs undervisning vil kunne være interessant, men dette hører ikke hjemme i denne artikkelen.