

**Jane - Christin Foss**

## "Uforpliktende gøy eller faglig moro?"

Om elevers selvopplevde læring i friluftsliv valgfag .

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2010/2011



## Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ undersøkelse omkring friluftsliv som valgfag, med elevene og deres erfarte læreplan i hovedfokus. Problemstillingen *hva uttrykker elevene at de lærer i friluftsliv valgfag på en videregående skole?* danner utgangspunkt for en studie der hensikten er å skape en bredere innsikt og forståelse av hvilke lærings situasjoner som elevene ser på som verdifulle. Den teoretiske verktøykasse har belyst læring som et sosiokulturelt fenomen som elevene konstruerer i møte med undervisningen, en sosial praksis/arena, og dens omgivelser. Pierre Bourdieus perspektiv blir brukt som inspirasjon for å utforske hvilken rolle og betydning elevenes biografi, medelever og lærere spiller i forhold til den enkelte elevs læring. Oppgavens teoretiske grunnlag blir til slutt sammenfattet gjennom det tredimensjonale læringsbegrepet, der sosiokulturell læringsteori og Pierre Bourdieus perspektiver møtes for å utforske elevenes læring i friluftsliv.

Det empiriske materiale fremkommer gjennom elevstiler, feltobservasjoner, intervjuer og elevrapporter knyttet til elever som har friluftsliv som valgfritt programfag på en videregående skole i Østlandsområdet. Elevene har alle erfaringer med friluftsliv fra skolen, og de aller fleste også fra sin egen fritid, når de møter friluftsliv som valgfag.

Studien viser at elevenes selvopplevde læring er preget mer av reproduksjon og utdypning enn av utvikling og utfordring. Betydningen av elevenes biografi kan derfor helle mot en tolkning av at elevene møter et innhold som allerede er kjent, og opplever derfor en bekreftelse av egen habitus. Datamateriale viser også at undervisningen ved skolen i stor grad er rettet mot innlæring av praktiske ferdigheter og sosial samhandling mellom elevene. Medelevenes betydning og rolle framstår dermed som viktig. Gode sosial relasjoner og bånd i et symmetrisk læringsfelleskap mellom elevene er det sentrale, mens forholdet til naturen mer framstår som en selvfølgelig, utematisert ramme. Lærerens rolle framstår som en balanse mellom det å gi elevene rom og frihet til sosial samhandling, og å tilrettelegge for refleksivitet og den samfunnskunnskap som også er innbakt i læreplan for friluftsliv som pedagogisk læringsarena i videregående skole. I denne aktuelle konteksten, synes sistnevnte perspektiv å være ureflektert og ikke-tematisert. Utfordringene synes derfor å være at læreren må utvikle en bedre balanse mellom elevenes frihet og selvstyrt læring, og utfordringer som fører til at friluftslivets iboende pedagogikk kombinerer læring av kroppslige ferdigheter og kunnskap om friluftslivet og naturens sosiokulturelle betydning og meningsdimensjoner. På denne måten kan friluftsliv bli mer enn uforpliktende gøy, men stimulerende faglige utfordringer og moro/glede/ tilfredsstillelse. En slik balansegang kan munne ut i betydningen av den reflekterende praktiker og en "riktig" balansegang kan gjøre det lettere å legitimere for bruken av friluftsliv som pedagogisk arena i skolen.

**Stikkord:** Friluftsliv valgfag, elevenes erfarte læreplan, sosiokulturell læring, habitus

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Ved stiens begynnelse</b> .....	<b>7</b>
1.1 Hva er læring i friluftsliv sett fra et elevperspektiv? .....	8
1.2 Kunnskapsstatus på feltet læring i friluftsliv .....	9
1.2.1 Pierre Bourdieu – en fruktbar inspirasjonskilde for forskning omkring utdanning og undervisning .....	9
1.2.2 Friluftsliv, elever, lærere og læreplaner .....	10
<b>2. Den teoretiske verktøykassa – et dynamisk, sosiokulturelt læringsbegrep som veiviser</b> .....	<b>13</b>
2.1 Valget av en teoretisk verktøykassa .....	13
2.2 Friluftsliv - et mangfoldig og dynamisk begrep .....	13
2.2.1 Friluftsliv – Tradisjoner og nyskaping .....	13
2.2.2 Friluftsliv i skolen .....	15
2.2.3 Valgfag friluftsliv – et praktisk fag i spennet mellom det teoretiske, kroppslige og sosiale? .....	16
2.3 Hva er fenomenet kalt læring? .....	17
2.3.1 Læring som sosial praksis .....	18
2.3.2 Friluftsliv valgfag og elevenes læring i lys av Bourdieus teorier og begreper .....	19
2.4 Et tredimensjonalt læringsbegrep for å utforske læring i friluftsliv .....	23
<b>3. Presisering av problemområde</b> .....	<b>27</b>
3.1 Problemstilling .....	27
3.2 Friluftsliv valgfag – læringens kontekst .....	28
<b>4. Metodiske stivalg</b> .....	<b>30</b>
4.1 Flere undersøkende stier .....	30
4.1.1 Elevstiler og rapportskrivning som kilde .....	31
4.1.2 Deltakende observasjon – “ Se elevenes livsverden i naturlige kontekster” .....	32
4.1.3 Intervju – en semistrukturert samtale med en hensikt .....	33
4.1.4 Fordelene med triangulering – “Vi kan mer enn vi klarer å uttrykke” .....	34
4.1.5 Utvalg .....	36

<b>4.2</b>	<b>Om skrittene i det metodiske arbeidet</b> .....	<b>37</b>
4.2.1	Min rolle som observatør – “Kan det virkelig være mulig å se alt?” .....	37
4.2.2	Min rolle som intervjuer – “Den gode samtalen var min døråpner” .....	41
4.2.3	Analyseprosessen – “stiryddig” .....	42
4.2.4	Validitet .....	45
4.2.5	Etiske vurderinger.....	46
4.2.6	Utfordringer ved å skulle lære, forstå og erfare på et år .....	47
<b>5.</b>	<b>Bli kjent med friluftsliv valgfag: En skole, en elevgruppe og to lærere</b> .....	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Skolen og friluftslivsundervisningen</b> .....	<b>49</b>
<b>5.2</b>	<b>Friluftsliv som valgfag – fra båter og fiske til Robinsonekspedisjonen og X-faktor</b> .....	<b>51</b>
5.2.1	Øya der ute mot havet – kystlandskapet som læringsarena .....	51
5.2.2	Kystturens planlagte læreplan .....	51
5.2.3	Kystturens organisering .....	52
<b>5.3</b>	<b>Elevenes biografier – “Vi har det vel i blodet”</b> .....	<b>57</b>
5.3.1	Fire nøkkelinformanter .....	59
5.3.2	Elevenes beskrivelser av friluftsliv og valgfag friluftsliv .....	62
5.3.3	Hvorfor valgfag friluftsliv? .....	64
<b>5.4</b>	<b>Lærerne i friluftsliv</b> .....	<b>65</b>
<b>5.5</b>	<b>Diskusjon – Betydningen av elevenes biografier</b> .....	<b>67</b>
<b>6.</b>	<b>Elevenes læring i friluftsliv valgfag</b> .....	<b>70</b>
<b>6.1</b>	<b>Beskrivelser av ulike læringsarenaer og elevenes læring</b> .....	<b>70</b>
6.1.1	Forberedelser på skolen - “Vær alltid beredt” .....	70
6.1.2	Gjennomføring – kystlandskapet som arena for læring .....	71
6.1.3	Etterarbeid – refleksjon, vedlikehold og loggskrivning.....	80
<b>6.2</b>	<b>Elevenes forståelse av begrepet læring</b> .....	<b>81</b>
<b>6.3</b>	<b>Diskusjon – Hva uttrykker elevene at de lærer i friluftsliv valgfag?</b> .....	<b>83</b>
6.3.1	Den herlige friheten - Bort med det organiserte vanvidd?.....	84
6.3.2	Planlegging og forberedelser – Betydningen av teoriundervisningen .....	84
6.3.3	Førstehjelp og livberging – “Det kan skje deg rundt neste sving” .....	86
6.3.4	Bål, ved og småredskaper – De magiske flammene .....	87
6.3.5	Praktisering av sporløs ferdsel – “Etterlat aldri mer enn dine fotspor”.....	88
6.3.6	Matlaging – naturen som matkilde? .....	89
6.3.7	Den fysiske kroppen i undervisningen – en grunnmur i friluftsliv .....	90
<b>7.</b>	<b>Friluftslivslæringens kontekstuelle betingelser</b> .....	<b>91</b>
<b>7.1</b>	<b>Medelevenes rolle og betydning - elevenes sosiale relasjoner</b> .....	<b>91</b>
<b>7.2</b>	<b>Læreren – pedagogisk organisator, sikkerhetsnett og evaluerer</b> .....	<b>92</b>

<b>7.3</b>	<b>Diskusjon - Elevenes læring i lys av kontekstuelle betingelser .....</b>	<b>93</b>
7.3.1	Medelevenes rolle - Det sosiale felleskapets betydning for den lærende elev .....	93
7.3.2	Lærerens rolle og betydning – den åpne, lærende og engasjerte lærer .....	96
<b>8.</b>	<b>Oppsummering og avsluttende kommentar.....</b>	<b>100</b>
<b>8.1</b>	<b>Er friluftsliv en “naturlig” sti for læring?.....</b>	<b>100</b>
8.1.1	Elevenes selvopplevde læring – reproduksjon og utdypning mer enn utvikling og utfordring .....	100
8.1.2	Betydningen av elevenes biografi .....	101
8.1.3	Betydningen av kontekstuelle betingelser – medelevene og lærerne .....	102
<b>8.2</b>	<b>Stier inn i nye forskningsfelt .....</b>	<b>104</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>106</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>110</b>

## Forord

Mitt engasjement for læreryrket ble for alvor vekket til live en varm august dag, da jeg trampet opp i klasserommet første skoledag på idrettslinjen på videregående. Der møtte jeg en lærer med et brennende engasjement og forståelse for oss elever. Denne læreren brydde seg om sine elever og hvilke inntrykk og erfaringer vi fikk gjennom undervisningen. Dette ble en arena for gjensidig respekt og lysten til å lære. Han så oss elever og dermed så jeg han og det han ønsket å lære meg. Friluftsliv var også en del av denne undervisningen. Dette engasjementet ble tent på toppen av et fjell, med regnet i ansiktet, solen i bakgrunnen og regnbuen under meg. Jeg klarte ikke å se bort ifra dette synet og denne storslåtte naturen og dette landskapet. Jeg var trollbundet av opplevelsen og av det friluftsliv kunne gi meg og hva det kunne lære meg. Ingen fjell er for høye hvis du ønsker å nå toppen.

Takk til denne læreren for det engasjementet, den læringsviljen og den målbevisstheten du vekket hos meg. Du vekket en lyst hos meg til å gi til andre og stå på selv om det alltid kommer en bakke til når du tror du er på toppen eller et nytt stikryss lengre borte i veien.

Veilederen min, Professor Kirsti Pedersen Gurholt ved Norges idrettshøgskole, har vært en uvurderlig støttespiller og en dyktig og profesjonell samtalepartner som har geleidet meg gjennom dette ville og ukjente landskapet til jeg havnet på en sti, forhåpentligvis uten blindveier, som har visst meg veien til et produkt som jeg er stolt av å kunne levere inn og vise fram.

Elever og lærere ved friluftsliv valgfag ved en videregående skole på Østlandet som har stilt opp og bidratt med svar og informasjon i denne undersøkelsen fortjener en stor takk. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Deres uttalelser og beskrivelser har gitt meg et innblikk i dette “naturlige” faget og dens muligheter som læringsarena.

Jeg kan ikke gå gjennom dette forordet uten å nevne de fantastiske personene på kontor 2B som har tatt vare på meg og gitt meg støtte og råd gjennom hele prosessen.

Samtidig vil jeg takke hele familien min for den støtten og den tryggheten dere har gitt meg gjennom hele oppveksten min og søsteren min som alltid har vært der selv om det tok litt tid før vi skjønnte hva venner var.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke min kjære samboer. Du er et fabelaktig, reflektert og tøft menneske som har hjulpet meg med alt fra korrekturlesing til dataproblemer. Jeg er glad jeg kan lande etter fem harde år og stå ved siden av deg. Din tålmodighet er like lang som herifra til evigheten, og det er jeg utrolig glad for.

Oslo, mai 2011

Jane – Christin Foss



# 1. Ved stiens begynnelse

I naturen kan jeg vandre, på høye fjell og i dype daler.

Over bekker og i båt, til fots eller i hestens saler.

Fysisk utendørs aktivitet i det fri.

Det er friluftsliv kan jeg fortelle deg.

I naturen kan jeg leve, nedover bakken i en fei.

På snowboard, alpint eller i sykkelens sete.

Fart, spenning og moro.

Dette er friluftsliv kan jeg fortelle deg.

Men friluftsliv som fag, hva er egentlig det?

Natur og opplevelser vi kan se, men læring trenger man det?

Sosial læring, teoretisk læring, kroppslig læring?

Læring her, læring der.

Hva kan friluftsliv være og gi som fag?

## **1.1 Hva er læring i friluftsliv sett fra et elevperspektiv?**

Friluftsliv er et ungt fagområde som har krøpet inn i skolen, og på den måten blitt institusjonalisert. På skolen er friluftsliv satt i system på nær sagt alle klasstrinn gjennom ulike skolereformer. I det norske samfunn og skolekultur finner vi i dag utebarnehager, uteskole, friluftslivsgrupper/valgfag på videregående og friluftsliv som studiefag på høgskole- og universitetsnivå. Ikke minst folkehøgskolen har kastet seg på denne trenden det har blitt å tilby friluftsliv. Selv om ikke alltid friluftslivsnavnet blir nevnt er innholdet i bunn og grunn friluftsliv- og utelivspreget. Gjennom dette studiet ønsker jeg å gå dypere ned i fenomenet kalt friluftsliv. Jeg vil sette det inn i en kontekst av det norske skolesystemet, med den hensikt å se på valgfag friluftsliv i den videregående skole. Jeg ønsker å skape en forståelse for hva elevene selv mener eller beskriver at de lærer på den videregående skole gjennom valgfag friluftsliv, og hvordan elevene erfarer møtet med undervisningen. Det vil si at jeg vil undersøke elevenes erfarte lærerplan, og se hva de opplever og tenker om pedagogiske praksiser som foregår i skolen sett i en friluftslivskontekst. Kontekstuelle faktorer som betydningen av lærernes og medelevers kompetanse, og elevenes egen biografi vil her bli viktig. For å undersøke, analysere og fortolke hva elevene lærer og hva som kan påvirke elevenes læring har jeg valgt å henvende meg til sosiokulturell læringsteori og den franske sosiologen Pierre Bourdieus analytiske perspektiver og teorier.

Læring er noe som skjer eller skal skje gjennom hele livet og i de fleste sammenhenger vil inngå i, både i og utenfor skolen. Det som kan skape bekymring er at vi har lite eksplisitt kunnskap om hva elever lærer, spesielt i friluftslivsundervisningen. Hva er det elever, lærere og foreldre mener når de snakker om læring? Vi trenger å utvikle begreper og et språk for å kunne formidle, drøfte og reflektere rundt dette.

Ny kunnskap på dette fagfeltet vil derfor være gjeldende på både det samfunnsmessige, det faglige og det personlige plan. Relatert til det samfunnsmessige og faglige plan er det viktig at fagpersoner med ansvar for barn og unges læring forstår hvilke begreper elevene selv bruker, og hvilke læringssituasjoner elevene selv ser på som betydningsfulle. Det er også viktig å ha et innblikk i hvordan læringen kan foregå og hva som kan påvirke den enkeltes læringssituasjon. På det personlige plan synes jeg friluftsliv er et spennende og engasjerende område. Som fremtidig lærer ønsker jeg å få mer kunnskap og forståelse for fagfeltet og utvikle min egen friluftslivspraksis. Det at vi som lærere kan være med på å utarbeide en læringsarena som kan være med på å utvikle barn og unge, er en sak som jeg virkelig brenner for. Som fagperson bør man lytte til barn og unge, vi må lytte til hva som engasjerer de og hva som gjør at de opplever læring. Samtidig kan det være interessant å vite hva som gir de verdifulle (lærings)erfaringer,

kunnskaper og opplevelser. Det å kunne lytte til elevene og gi de en stemme vil være en sentral del av denne oppgaven. Jeg ønsker også at oppgaven kan bli sett på som en veiledning for videre arbeid innen forskning om friluftsliv i skolen, og legitimering for bruken av friluftsliv som pedagogisk arena.

For å starte der andre har sluttet og få innblikk i hvilken ny kunnskap som trengs på området, er det viktig å danne seg et bilde og en helhetsforståelse for hva som er gjort på området fra før. Jeg vil derfor nå gå inn i relevant forskningslitteratur på feltet læring i friluftsliv.

## **1.2 Kunnskapsstatus på feltet læring i friluftsliv**

Siden oppgavens valgte kontekst er valgfag friluftsliv i den videregående skole og elevenes erfarte lærerplan, er det naturlig å henvende seg til forskning omkring læring i den videregående skole generelt, og i friluftsliv spesielt. Friluftsliv som forskningsfelt vokste fram på slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet. Pedersen (1999), Repp (1993) og Gurholt (2008a) analyserer relasjonene mellom friluftsliv som folkekultur, skolefag, studiefag og forskningsfelt. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, legger fram at vi mangler systematisk kunnskap og forståelse omkring hva elevene lærer i den videregående skolen og deres utvikling av ferdigheter og kunnskaper.

Min kunnskapsstatus på feltet læring i friluftsliv underbygger det Stortingsmeldingen nr. 31 (2007-2008) sier. Det er få undersøkelser på området som omfatter elevenes egne beskrivelser av læring generelt og innenfor friluftsliv spesielt. Men flere undersøkelser er gjort om temaet friluftsliv i skolen, hovedsak masteroppgaver. Oppgavens teoretiske perspektiv er inspirert av doktorgradsavhandlingene til Larsson (2009) og Backman (2010). Deres avhandlinger vil derfor også bli presentert her.

### **1.2.1 Pierre Bourdieu – en fruktbar inspirasjonskilde for forskning omkring utdanning og undervisning**

Larsson (2009) undersøkte hvordan studenter som utdanner seg til å bli kroppsøvingslærere oppfatter møtet med lærerutdanningsprogrammer. Mer spesifikt ønsket hun å se på hva som skjedde i møtet mellom de erfaringene og oppfatninger som lærerstudentene har og de verdistrukturene som blir presentert for dem på ved høyere utdanning. Spesiell interesse er også rettet mot hvordan maskulinitet og feminitet blir uttrykt. Larsson (2009) bruker Bourdieus tanker og konsepter for å studere denne relasjonen mellom studentene og deres utdanning. Det vil si at hun bruker Bourdieu for å forstå studentenes handlinger og strategier ut ifra relasjonen gruppe – individ og de sosiale kontekstene som de befinner seg innenfor. Hennes ønske er å

bruke Bourdieus begreper både som metode og teori. Gjennom Larssons studie møter vi både begrepet habitus, omtalt som menneskenes indre kompass, og begrepet kapital. Hun velger Bourdieu fordi hans tanker og konsepter muliggjør analysen av hvordan relasjonene mellom studentens habitus og de strukturene de møter innenfor utdanningen former og omformer habitus, samt produserer og reproducerer praksiser.

Backman (2010) har som hovedmål å undersøke noen av de pedagogiske og sosiologiske forholdene som er underliggende for undervisningsproduksjon i friluftsliv innenfor kroppsøvingfaget i den svenske grunnskolen. Backman ønsker å bruke den svenske nasjonale lærerplanen, samt teorier og perspektiver til Bernstein og Bourdieu for å undersøke forhold som ligger til grunn for hva som er et uttrykk for friluftsliv i kroppsøving i Sverige. Bourdieu brukes her for å utforske friluftsliv i lærerutdanningen for kroppsøving. I artikkel 3 i hans avhandling omtaler han friluftsliv som et bestemt sosialt felt og ønsker her å utforske hvilke verdier som blir sett på som betydningsfulle innenfor et bestemt sosialt felt. For å studere dette bruker Backman Bourdieus konsept om symbolsk kapital. I artikkel 4 er smak og habitus to betydningsfulle konsepter. De beskriver hva svenske lærere, ved kroppsøvingslærerutdanningen, mener om hva som kan skille deres egen og deres studenters forhold til friluftsliv. Samtidig beskriver konseptene hvordan dette forholdet utvikles og under hvilke omstendigheter dette kan forandres. Backman skriver også at Bourdieu bruker konseptet omkring habitus for å skape en forståelse for hvordan individuelle erfaringer kan bli innarbeidet og dermed kan produsere praksiser som er erfart som logiske og rasjonelle.

### **1.2.2 Friluftsliv, elever, lærere og læreplaner**

Følgende masteroppgaver skal gi oss et innblikk i hva som er gjort omkring temaet friluftsliv i skolen.

**Elevers egne opplevelser og erfaringer med friluftsliv:** Åvangen (2008) omhandler elever på den videregående skole og deres opplevelser, erfaringer og læringsutbytte gjennom obligatorisk friluftslivsundervisning. Han har gjennomført kvalitative intervjuer med 6 avgangselever. Åvangens resultater viser til at disse elevene har hatt en oppvekst fylt med friluftsliv og at elevene sitter igjen med positive erfaringer og opplevelser i forhold til friluftslivsundervisningen. Men elevene påpeker også at de på visse områder føler at deres ferdigheter og kunnskaper er mangelfulle. Videre mener de at det er for liten vekt på aktiv deltakelse i utviklingen av ferdigheter og kunnskaper, selv om dette står sentralt i lærerplanen. Åvangen har gjennom sin studie tatt sikte på hva som står i den nasjonale lærerplanen at elevene skal lære, samt pedagogiske ideer og prinsipper for undervisning i friluftsliv. I min studie

ønsker jeg i større grad å kunne se på elevens erfarte lærerplan alene, men til en viss grad bruke den nasjonale lærerplan som en del av læringens kontekst.

**Friluftsliv i lærerplanene og i praksis:** Bamle (2009) undersøker hva lærerplanen sier om friluftsliv, og hvordan denne lærerplanen blir satt ut i praksis. Hovedmålet med oppgaven er å se på friluftslivsundervisningen ved videregående skole og hva som faktisk foregår i den praktiske undervisningen i forhold til den nasjonale lærerplanenes målsetninger. Bamle har brukt kvalitativ metode gjennom observasjon og intervju. Hovedfunnene viser at ulike lærere gir ulik undervisning, både i forhold til form og innhold. Samtidig er ikke Bamle helt sikker på hvilke strategier som er mest effektive i forhold til læringseffekten hos elevene. Elevene ser på lærerens kompetanse til å undervise i friluftsliv i forhold til hva de har behov for der og da. Bamle sier at dette kan sees i forhold til om elevene trenger trøst og omsorg, om de kjeder seg, har behov for faglig assistanse eller beveger seg i et terreng de opplever som utrygt.

Østerås (2000) har gjennomført en studie omkring lærerplanene, lærebøkene og lærerens bruk og forståelse av dem i emnet friluftsliv i den videregående skole. Han har utført kvalitative intervjuer med fire lærere som underviser i friluftsliv og en tilstandsanalyse av fem lærerplaner og fire lærebøker i emnet friluftsliv. Østerås' tolkninger av resultatene tilsier at det er en sammenheng mellom friluftslivets innhold i lærerplanene, lærebøkene og refleksjonene til hans tre informanter. Denne studien viser at friluftslivsemnet blir legitimert med egenverdier og instrumentelle verdier i lærerplanene, lærebøkene og i refleksjonene til hans informanter.

**Implementering av friluftsliv på den videregående skole:** Dalebø (1996) undersøker implementering av friluftsliv ved fire videregående skoler. Hun utførte gruppeintervjuer og aleneintervjuer med kroppsøvingslærere på de utvalgte skolene. Målet var å se på hvilke faktorer som har vært avgjørende for om skolen underviser i friluftsliv etter innføringen av Reform '94. Dalebø ser også på hvordan Reform '94 har påvirket undervisningen i friluftsliv. Resultatene viser at selv om friluftsliv ble vektlagt i den nye lærerplanen, var det et fagområde som ble nedprioritert. Mangel på tid, utstyr og etterutdanning ble her trukket fram som grunnlag for denne prioriteringen.

Westersjø (2001) har også gjort kvalitative undersøkelser omkring implementering av friluftsliv på videregående skole. Som en del av studiet er det gjennomført intervjuer med lærere. Resultatene viser at de utvalgte lærerne ofte har stor tro på egen dyktighet når det kommer til undervisningen, og at dette ofte blir den styrende faktoren. Dette kan indikere at lærerplanen i mindre grad styrer hva som skjer i undervisningen. Westersjø skriver at lærerne ikke sier noe

om hvor vidt planene brukes som referanse i forhold til hva elevene skal lære og hva de faktisk lærer. Resultatene kan tyde på at lærerne først planlegger hva de ønsker å gjennomføre i undervisningen, for så å ”finne” passende mål i den nasjonale læreplanen.

**Friluftslivets sosiale dimensjon:** Kongsrud (2004) og Jakobsen (2007) har studert friluftsliv i ungdomsskolen sett fra et elevperspektiv. Begge har benyttet seg av kvalitativ metode, Kongsrud gjennom observasjon og gruppeintervju av elever og Jackobsen har gjennomført friluftslivsundervisningen for en ungdomsskoleklasse. Begge trekker fram det sosiale og dets betydning i friluftslivsundervisningen. Jakobsens studie trekker fram at elevene fikk positive erfaringer med friluftsliv og spesielt med tanke på utviklingen av det sosiale miljøet i klassen. Kongsrud viser til at det sosiale liv er viktig for elevene.

I min studie ønsker jeg å skape og utvide vår forståelseshorisont om hva elevene beskriver at de lærer i friluftslivsundervisningen i forhold til teoretisk, kroppslig og sosial læring. Undersøkelsen vil derfor ha et elevperspektiv. Det elevene gjør, sier og de valgene de tar i forhold til situasjoner som oppstår i undervisningen vil stå i fokus. Slik kan jeg få en forståelse av hva elevene lærer av undervisningen i valgfag friluftsliv. Tema for denne undersøkelsen vil derfor være elevenes erfarte eller ”lærte” lærerplan og dette vil studeres gjennom å lytte til elevenes egne stemmer. Hvordan skolen/lærerne tolker og omsetter den nasjonale lærerplanen til praktisk undervisning vil her derfor bli oppfattet som en del av studiens forutbetingelser og kontekst.

## **2. Den teoretiske verktøykassa – et dynamisk, sosiokulturelt læringsbegrep som veiviser**

### **2.1 Valget av en teoretisk verktøykasse**

Hovedmålet med oppgaven er å undersøke empirisk og forstå hva som skjer i møtet mellom elevene og friluftslivsundervisningen sett fra elevenes ståsted. Elevenes møte med undervisningen kan studeres ut ifra mange ulike perspektiver, og det er da viktig å bestemme hvilket eller hvilke perspektiv jeg ønsker å benytte. Med andre ord hvilke “briller” jeg skal bruke gjennom mine analyser. Oppgaven har et kultursosiologisk og pedagogisk perspektiv. Interessen i undersøkelsene er derfor rettet mot hva elevene selv beskriver og forklarer at de lærer gjennom valgfag friluftsliv, og hvilken rolle deres egen bakgrunn har i denne sammenheng. Det sosiale samspillet i klassen vil også bli framtrædende her. Basert på dette samspillet vil jeg se på hva medelevens og lærernes rolle og betydning kan være. For å kunne forstå og analysere omkring betydningen av elevens bakgrunn og relasjoner er jeg inspirert av den franske sosiologen Pierre Bourdieus teorier og begreper. I dette perspektivet oppfattes læring som et sosiokulturelt fenomen. Gjennom å henvende meg til Bourdieus begreper og undervisning som kulturell og sosial praksis, blir det mulig å forstå elevenes uttalelser, handlinger og praksiser ut ifra de vilkår og den sosiale konteksten de befinner seg i (Larsson, 2009). Anvendelsen av Bourdieus teorier og begreper og forståelsen av læring som sosiokulturelt fenomen, ses i relasjon til en forståelse av friluftsliv som kulturhistorisk fenomen, dets framvekst i forskning og i den videregående skole som valgfag.

### **2.2 Friluftsliv - et mangfoldig og dynamisk begrep**

#### **2.2.1 Friluftsliv – Tradisjoner og nyskapning**

I et kulturhistorisk perspektiv av friluftsliv kan en fortolkning være at det i Norge har vokst fram to tradisjoner. Friluftslivets to tradisjoner har sitt utspring fra landsbygdas kultur og fra bykulturen. Bruken av skog, mark og fjell har sine røtter helt tilbake til den gamle norske jeger- og bondekulturen, og her kan vi finne spor av det vi i dag omtaler som friluftsliv. Her vokste det fram et forhold til naturen og naturliv som omhandler hverdagslige ”aktiviteter” som i hovedsak hadde et nyttepreg, og som hørte med til det å overleve. Det var snakk om en innhøsting og en sankekultur som preget deres hverdagslige levemåte, og som var folks kilde til mat og husly. Landsbygdas befolkning dro derfor ikke bare ut i naturen for å nyte naturen, men de dro ut for å få et tilskudd til livsoppholdet. Her lærte de også opp sine etterkommere i deres kunstner og tradisjoner (Breivik og Løvmo 1978). Familiens kunnskaper gikk i arv fra en generasjon til en annen og kan være et godt eksempel på det som i dag blir omtalt som

bestefarspedagogikk. Denne pedagogikken referer til en videreformidling av kunnskaper og erfaringer som foregikk fra far til sønn og fra mor til datter (Pedersen 1999).

Bykulturens friluftsliv vokste fram via den engelske overklassen og gjennom norske malere, diktere og naturvitenskapsmenn. Breivik og Løvemo (1978) sier at det var nå bykulturen ”oppdaget” fjellnaturen og fanget den inn gjennom kulturelle uttrykksmidler som maling, diktning og musikk. Bykulturens friluftsliv kan bli omtalt som et overskuddsliv i naturen og som vokste fram som en mulig motsetning til industrialiseringen og urbaniseringen som skjedde i byene. Overklassen, med deres overskudd av tid og penger, lærte nå opp fjellbønder til å bli førere. Laksefiske som sport, fjellvandring som oppdagelsesferd og fjellklatring som utfordring utviklet seg i Norge. Her brukte bykulturens ”mennesker” fjellbondens brede erfaring og kunnskaper om fjellnaturen til sin fordel og det tok ikke lang til før de ”erobret” naturen. De gjorde naturen til sin egen personlige lekeplass (Breivik og Løvmo 1978). Pedersen (1999) beskriver denne endringen av tradisjonen(e) og synet på naturen, som en forandring av dens bruksområde. Naturen gikk nå fra å være et *“spisskammer og oppholdsrom til å bli en arena for opplevelse og fornøyelse”* (Pedersen, 1999).

Denne ”forandringen” av synet på natur og naturen som arena for friluftsliv kan være en av årsakene til at det på slutten av det 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet skjedde store endringer innenfor friluftsliv. Friluftslivet utviklet seg nå spontant og entusiastisk. Det vokste fram en organisering av friluftslivet som la til rette for et marked som solgte eget og spesialisert utstyr. Organisert opplæring førte til at eksperter skulle formidle standardiserte kunnskaper om friluftsliv som de hadde skaffet seg gjennom høyere utdanning. Kunnskap, ferdigheter og utstyr ble nå forhåndsdefinert og standardisert (Repp 1993; Gurholt 2008 b). Her kan vi se konturene av det vi i dag omtaler som friluftsliv som skolefag og studiefag ved grunnskoler, videregående skoler og høyskoler.

Friluftsliv kan bli sett på som et mangfoldig og dynamisk fenomen og begrep. Det kan bli konstruert gjennom det historiske, sosiale og kulturelle, samt hvordan friluftslivet gjenskapes og forandres i ulike sosiokulturelle kontekster (Pedersen 1999). Denne mangfoldigheten og dynamiske forandringen kan vise til at det innenfor ulike miljøer er ulike friluftslivstradisjoner eller praksiser som er rådende. Dermed kan en si at den norske skolekulturen vil prege hvordan man bedriver friluftsliv på den enkelte skole og i hver enkelt undervisning. Det sosiokulturelle blir da, innenfor denne rammen, ikke noe lineært eller entydig, men en dynamisk prosess som hele tiden endrer seg både lokalt, nasjonalt og globalt (Gurholt 2010). Friluftsliv vil da ikke ha en fast dimensjon, men blir konstruert og definert ut ifra den konteksten den er en del av



(Breivik 1979). Kommersialisering, sportifisering og nyskapning innenfor friluftsliv viser at kravene til ulike praksiser og kunnskaper på dette området har forandret seg og stiller nå andre krav til for eksempel type aktiviteter og utstyr. Med min oppgaves problemstilling for øyet vil jeg derfor sette friluftslivsbegrepet inn i konteksten av den norske skole og dens undervisning.

### **2.2.2 Friluftsliv i skolen**

Friluftsliv som begrep ble gitt en offentlig definisjon i Norge på 1970-tallet, men som jeg skisserte ovenfor har dette begrepet eller dets innhold og betydning røtter lengre tilbake enn det. Den kjente og kjære norske kunstneren Henrik Ibsen omtales som den personen som brukte begrepet friluftsliv skriftlig for første gang. Det skjedde i diktet *På Vidderne* som ble utgitt i 1859, og her omtalte Ibsen livet på en øde seterstue som *Friluftsliv for mine tanker* (Gurholt 2008a). Friluftslivets opprinnelse og betydning stammer også fra det norske jeger- og bondesamfunnet og deres nære forhold til naturen (Repp 1993).

Men når det kommer til etablering av friluftsliv som forskningsfelt og studiefag setter Pedersen (1999) det inn i tidsepoken fra slutten av 1960 og til første halvparten av 1970-årene. Hun skriver at forskere begynte å fatte interesse for feltet også utenfor sin fritid og tok dette begrepet og dens virkeområde inn i sin arbeidsdag. Etableringen av friluftsliv som fag kan bli sett på som en kritikk til den store industri- og vekstsamfunnet og store naturødeleggelser. I 1968 ble Norges idrettshøgskole etablert som vitenskapelig høgskole, og da kom friluftsliv inn som et studiefag. Her ble det satt fokus på å fremme det enkle friluftslivet og naturnære livsformer. Denne tankegangen hadde som visjon å formidle og utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skulle være en motsats til industrialiseringen. Den skulle også danne grunnlaget for et lite ressurskrevende og naturvennlig friluftsliv og livsformer i naturen. Framveksten av dette studiefaget ble formet gjennom enkeltpersoners interesse, miljøpolitisk engasjement og sterke tro på friluftslivets samfunnsendrende potensiale (Pedersen 1999).

Når friluftsliv har blitt en del av det norske skolesystemet er det visse retningslinjer og planer som må følges. I Norge er skoler og andre utdanningsinstitusjoner pålagt å følge utgitte lærerplaner, retningslinjer og andre forskrifter utarbeidet og vedtatt av Stortinget eller underliggende statlige organer. Stortinget og utdanningsdepartementet kan her bli omtalt som skolens *formuleringsorganer* og det er deres formuleringer og forskrifter som er styrende for den norske skole (Repp 1993). Utdanningsdepartementet har gjennom de siste lærerplanene fokusert mye på friluftsliv, og gitt dette emnet en stor plass i overordnede visjoner for opplæring (K06). Friluftsliv har blitt institusjonalisert på så å si alle klassetrinn i grunnskolen og den videregående skolen. Gjennom disse planene er det fokus på miljøbevissthet og trygg ferdsel i

natur til ulike årstider og i ulike miljøer, helst gjennom lokale friluftslivstradisjoner. I undervisningen og opplæringen i friluftsliv er det læring som står i sentrum. Her skal elevene lære om og i friluftsliv, men også å lære gjennom friluftsliv. Elevene skal få en bred innsikt og kjennskap til naturen og utarbeide en forståelse for hvor viktig det er å ta vare på den (Utdanningsdirektoratet 2006). Fokus på natur og naturvern viser at gjennom friluftsliv skal elevene få kjennskap til og utvikle en relasjon til naturen, bedrive aktivt natur- og miljøvern og å sosialiseres til friluftsliv. Som dere ser her skal skolen og undervisningen være med på å påvirke elevene og gi dem muligheter til å utvikle seg på mange forskjellige måter. Sentralt for min oppgave er å se hva elevene beskriver at de lærer i denne undervisningen, noe vi har lite systematisk kunnskap om. I dagens skole er ikke friluftsliv bare en del av den obligatoriske undervisningen i skolen, men det har også blitt utviklet uteskoler og friluftsliv som valgfritt programfag på den videregående skole. Denne framveksten har gjort det kanskje viktigere å kartlegge hva elevene lærer i denne sammenheng. Hvordan undervisningen foregår på den utvalgte videregående skolen og hva lærerplanen sier i forhold til friluftsliv valgfag vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

Ettersom den enkelte skole og den enkelte lærer kan lese eller tolke den nasjonale læreplan ulikt, vil eller kan undervisningen på de ulike skolene bli svært forskjellige. Flere av de undersøkelsene jeg har lest viser et fellestrekk omkring friluftsliv som et positivt emne og fag til å utvikle det sosiale miljøet i klassene. Mye tyder på at tradisjonen i friluftsliv i skolen fokuserer på det sosiale aspektet i form av samarbeid og utvikling av sosiale relasjoner og et godt sosialt miljø innad i klassen (jf. Kongsrud 2004; Jakobsen 2007; Åvangen 2008; Roaldset 2010). Friluftsliv blir sett på som en god sosial arena, men som fag i den norske skole er det obligatorisk å følge lærerplanens målsetninger og skolens organisatoriske ramme.

### **2.2.3 Valgfag friluftsliv – et praktisk fag i spennet mellom det teoretiske, kroppslige og sosiale?**

Friluftsliv som valgfag er en del av skolehverdagen. I denne sammenheng blir friluftsliv en pedagogisk arbeidsform som gradvis har gått fra en vill blomst i den frie natur til å bli omplantet som nyttemiddel i skolens blomsterbed (Tordsson 2005). Friluftsliv som pedagogisk arbeidsform stiller spesielle krav til hvordan man kan bedrive dette faget i skolen med bakgrunn i at skolens pedagogiske verden drives av et sett organisatoriske rammer og lærerplanens målsetninger. Men det er viktig å trå varsomt her så man ikke skyver friluftslivet ut fra dens naturlige kontekst. Da kan man lett overdøve friluftslivets *iboende pedagogikk* med instrumentelle kvaliteter som tidspress, organisatoriske rammer og krav om effektivitet. Dette er

sider ved skolesystemet som kontekst som ikke harmonerer med det frie aspektet i friluftsliv (Tordsson 2005).

Inspirert av blant annet Backman (2008) og Larsson (2009) ønsker jeg å se på om valgfag friluftsliv er en bestemt sosial arena for produksjon eller reproduksjon av kunnskap og ulike praksiser. Friluftsliv som valgfag foregår i stor grad innenfor en gitt klasse/gruppe med en sosial og en organisatorisk ramme. Både når vennegjengen samles for å dra på tur, eller når en skoleklasse bedriver organisert friluftsliv, danner det sosiale fellesskapet rammene for selve turen eller aktiviteten. Fellesskapet påvirker også hvordan ”ting” oppleves, blir meningsfullt og hva som er viktig. For mange elever er skolen like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Undervisning generelt og friluftsliv spesielt blir sett på som en mulighet for sosial deltakelse og en arena som i mange tilfeller bør legges til rette for sosial læring, så vel som teoretisk og kroppslig læring. Men hva er friluftsliv som fag ved den videregående skole og hvilken læring gir dette faget mine informanter? Gjennom å se på friluftsliv som en bestemt sosial arena og læring som sosial praksis kan jeg utforske, analysere og få en forståelse for en bestemt sosial kontekst. Men hva er læring som sosial praksis, friluftsliv som sosial arena og hvordan kan disse begrepene gi meg forståelse og beskrivelser av friluftslivsfagert eller friluftslivskonteksten som læringsarena?

### **2.3 Hva er fenomenet kalt læring?**

Læring skjer hele livet igjennom og i de fleste sammenhenger vi inngår i, både i og utenfor skolen. Det er en grunnleggende forutsetning for vår utvikling og vekst som menneske. Her kan vi snakke om formell og uformell læring. Det vil si at læring ikke bare bør være en ”ting” eller en prosess som foregår i bestemte situasjoner og aktiviteter, som undervisning i skolen. Det kan forekomme i alle situasjoner og aktiviteter også i hverdagslivet generelt (Lave og Wenger 2003; Bakke og Tønnesen 2007). Derfor vil jeg her si at læring både kan være formell og uformell, ut ifra hvilke omgivelser eller kontekst læringen forekommer i, og hva som kjennetegner læringsprosessene.

Læring i en vid forstand kan forstås som en varig endring eller forandring i atferd, eller prosessen hvor mennesker skaffer seg kunnskap om verden rundt seg. Innenfor fenomenet læring, er det ulike syn og teorier på hvordan mennesker lærer og hvordan man tilegner seg kunnskaper. Det er for eksempel behaviorismen med Pavlov og Skinner, kognitiv teori med Piaget og sosiokulturell teori her representert ved Vygotskij. Gjennom disse teoriene er det uenighet om hvordan læring skal forstås, hvilke kjennetegn som finnes på læring og hvor og hvordan læring finner sted, som kan gjenkjennes også i dag (Bakke og Tønnesen 2007). I denne

oppgaven ønsker jeg å sette fokus på læring og tilegnelse av kunnskaper som et sosialt og kulturelt fenomen og som produksjon og reproduksjon av kroppslige, kulturelle og sosiale erfaringer. Her er det ønskelig å trekke en viss parallell mellom sosiokulturell læring og Bourdieus tanker om produksjon og reproduksjon av habitus og smak (våre kroppsliggjorte skjemaer) og ervervelse av kulturell og sosial kapital.

### **2.3.1 Læring som sosial praksis**

Sosiokulturell teori ser på læring som en sosial prosess som forekommer i konkrete situasjoner der elevene har en aktiv rolle i tilegnelse og konstrueringen av egen kompetanse og kunnskap. I dette perspektivet oppfattes ikke kunnskaper og ferdigheter å være noe som er iboende i den enkelte. Heller ikke noe som læreren skal lokke fram, men noe som må (gjen-) skapes av den enkelte i samspill med omgivelsene (Lave og Wenger 1991: Dysthe 2001).

Læring som sosial praksis kan sees i sammenheng med menneskelige relasjoner, både seg i mellom og relasjonen menneskene har til de omgivelsene og kontekstene de er en del av. Et viktig og grunnleggende kjennetegn ved dette perspektivet er at læring skapes eller konstrueres gjennom samhandling mellom mennesker som har et felles utgangspunkt i en kontekst (Dysthe 2001). Vygotskij (sitert i Dysthe 2001) mener at læring er grunnleggende sosialt, og at sosial samhandling ikke bare er en ramme rundt individuelle prosesser, men selve utgangspunktet for læring og utvikling. Her blir kommunikasjon og praktiske handlinger oppfattet som viktige bidragsyttere. Det er gjennom språket, refleksjon og praktiske handlinger man ”fordeler” kunnskapen mellom mennesker innenfor et fellesskap (Lave og Wenger 1991). Læring kan dermed være noe som foregår gjennom ulike former for samhandling i bestemte situasjoner, ved å delta i en sosial sammenheng der kunnskaps skapes, utvikles og/eller reproduseres. Om kunnskapen skapes/produseres eller reproduseres er avhengig av elevenes tidligere kroppsliggjorte skjemaer, kulturelle og sosiale biografi (Larsson 2009). Dette kan tyde på en viss sammenheng mellom sosiokulturell læringsteori og Bourdieus teorier, tanker og tilnærminger.

I friluftslivssammenheng vil jeg trekke fram oppbygningen av en leirplass som et eksempel på en arena der alle kan bidra med sine kunnskaper og ferdigheter, både gjennom språket og ulike praktiske handlinger. På en leirplass er det mange ulike oppgaver, kunnskaper og ferdigheter som trengs. Noen kan for eksempel sette opp bostedet, andre hogge ved til bålet, noen lage latrine og andre lage mat. Her kan alle bidra med den kunnskapen og ferdighetene de selv sitter inne med og dele de med gruppen, den sosiale settingen, man er en del av. På den måten kan elevene få en felles forståelse av hvordan man utvikler og bygger en leirplass sett i dens totale

sammenheng. I forhold til dette eksempel kan man se at menneskers ferdigheter og forståelse utvikles kontinuerlig (Säljö 2002). Læring gjennom dette perspektivet foregår ved at elevene observerer, beskriver, reflekterer og handler innenfor en kontekst og omgivelsene som de er en del av og ut ifra deres muligheter og begrensninger. Her kan stikkord og elementer som samarbeid og interaksjon være grunnleggende elementer for at læring skal finne sted. Distribuering av kunnskap mellom elevene som er en del av fellesskapet blir viktig for å få en helhetlig forståelse (Dysthe 2001).

I den sosiokulturelle forståelsen har begrepet *kultur* en sentral plass. Kultur blir her framlagt som de ideene, verdiene, kunnskaper og andre ressurser som menneske tar opp i seg gjennom samhandling med omverdenen (Bang 2005). Gjennom friluftslivsundervisningen vil elevene bli påvirket og preget av den rådende kulturen som finnes på den enkelte skole og det som skjer ute i naturen. Når *”kunnskapen forstås som et sosialt og kulturelt fenomen, blir betingelsene for kunnskapsutvikling som ligger i utdanningsinstitusjonens kultur viktig”* (Kvalbein, 1999:31, sitert i Bang 2005, s.18). Formidling av kunnskaper og læring skjer heller ikke i et vakuum, den er alltid situert i en historisk og kulturell kontekst (Dysthe 2001). Her ønsker jeg å understreke at undervisningen blir påvirket av de omgivelsene den forekommer i. Dermed vil elevenes selvopplevde læring i friluftsliv bli påvirket av ulike omgivelser. Omgivelser i denne sammenheng vil bli forstått på ulike måter. Det kan være sosiale omgivelser som klassen, gruppen eller læreren. Det kan være faglige og kroppslige omgivelser forstått gjennom ulike konkrete eller fysiske oppgaver, forberedelser eller etterarbeid. Eller det kan være naturen og landskapet som undervisningen foregår i. I denne oppgaven vil undervisningen jeg følger foregå i et kystlandskap. Dermed vil også dette landskapets muligheter og begrensninger påvirke undervisningen.

Læring innenfor friluftsliv forstås her som et sosiokulturelt fenomen. Dette har gitt meg et innblikk i hvordan kunnskaper og ferdigheter kan erverves i en sosial praksis og gjennom samhandling innad i en gitt klasse. I denne sammenheng ønsker jeg også å benytte Pierre Bourdieus tanker og teorier. Dette fordi Bourdieus begreper gir meg en analytisk ramme for å fortolke og skape en forståelse rundt hva som kan påvirke og legge til rette for elevenes læring.

### **2.3.2 Friluftsliv valgfag og elevenes læring i lys av Bourdieus teorier og begreper**

Bourdieus intensjon er at hans teorier og begreper skal være tankeredskaper i fortolkninger av empiriske undersøkelser, ikke en reell fasist på hvordan ting virkelig foregår. Dermed blir disse begrepene først levende når teori, empiri og fortolkninger møtes. Det er i dette møtet man som

forsker får en forståelse for om disse teoriene og begrepene kan brukes som et redskap i prosesser for å få svar på våre problemstillinger (Larsson 2009). Studiene til Larsson (2009) og Backman (2010) har vært inspirasjonskilder til hvordan man kan benytte Bourdieu i studier som omhandler utdanning og undervisning i kroppsøving og friluftsliv. Mot dette grunnlaget ønsker jeg å skape en base av forståelse for og beskrivelser av hva elevene lærer og hva som påvirker denne læringen.

Intensjonen og interessen hos Bourdieu er ikke å forstå hva kunnskap eller læring er i seg selv innenfor for undervisning, men hvordan den produseres og reproduseres i en sosial setting (Larsson 2009). Den valgte sosiale settingen for denne oppgaven er undervisningen i valgfag friluftsliv på en videregående skole. Målet med å studere denne sosiale settingen er å skape en forståelse for hva elevene lærer når de møter friluftsliv som valgfag og hvilken betydning elevens egen biografi og deres lærere og medelever har. På denne måten kan Bourdieus begreper inspirere til å forstå handlinger og strategier ut ifra relasjonen individ – gruppe og den sosiale settingen eller konteksten de befinner seg innenfor. Friluftslivsundervisningen som sosial setting handler om samspillet mellom lærere og elever, som bygger på en relasjonell prosess som styres av undervisningens ”spilleregler” (Larsson 2009), og de muligheter naturen gir. Undervisningens ”spilleregler” og naturen /landskapet undervisningen forekommer i, legger derfor til rette for muligheter samtidig som de setter rammene for undervisningen.

Et begrep av Bourdieu som kan være anvendbart til å undersøke undervisningen i friluftsliv og dens ”spilleregler” er sosialt felt. Feltbegrepet referer ikke til faktiske oppdelinger av et samfunn, men referer til ulike samfunnsstrukturer, nettverk av posisjoner og relasjoner mellom agenter som kjemper om bestemte former for kapital. Ulike (sosiale) felt blir tilegnet et visst sett av oppgaver og med et personale av egenskaper. Et felt kan også sees på som et analytisk begrep som beskriver de sosiale rammene som en praksis utspiller seg innenfor. Men først og fremst er et sosialt felt en arena der man tilegner seg personlige egenskaper og andre former for kapital, som gir den enkelte muligheter til å delta i viktige kamper på det bestemte felt (Lindbekk 1996; Wilken og Andreassen 2008). I denne oppgaven var det ønskelig å benytte feltbegrepet som et analytisk begrep for å forstå eller beskrive de sosiale rammene som undervisningen i friluftsliv utspiller seg innenfor. Ut ifra denne studiens formål vil jeg ikke studere elevenes feltilhørighet eller deres styrke- og dominansforhold (Broady 1991; Aakvaag 2008; Larsson 2009; Backman 2010). I mitt materiale forekommer det heller ingen kamper av ulike slag innenfor denne undervisningen. Innenfor studiens formål og mitt datamateriale kan det da være feil å benytte Bourdieus feltbegrep direkte. I likhet med Larsson (2009) anvendes det i denne studien andre begreper som er relatert til feltbegrepet. Men hun skriver at selv om

man ikke skal benytte feltbegrepet direkte kan man benytte Bourdieus begreper som analyse verktøy for å studere ulike områder. Ettersom feltbegrepet ikke vil være relevant i denne studien, har jeg blitt inspirert av Larssons (2009) bruk av begrepet sosial arena. Gjennom å bruke dette begrepet ønsker jeg å kunne legge til rette for å gi beskrivelser av friluftsliv valgfag som en sosial arena som elevene møter gjennom undervisningen og en arena der det produseres eller reproduseres personlige egenskaper og/eller andre former for kapital.

Begrepet kapital benyttes i vår dagligtale i sammenheng med økonomiske tilganger, mens i Bourdieus perspektiver har det en mer symbolsk betydning og er et mer omfattende begrep. Han ser på kapital som symbolske og materielle tilganger som avgjør elevenes posisjoner i friluftslivsundervisningen. Alle kapitalformer kan ha en viss symbolsk verdi og fungere som tilganger til en spesiell arena, hvis det av den bestemte sosiale gruppen anses som noe verdifullt (Larsson 2009). Symbolsk kapital sees på som et relasjonelt begrep og er det overordnede begrepet i Bourdieus tanker/teorier omkring kapital. Med symbolsk kapital ønsker han å forklare hvordan mennesker eller institusjoner kan få tillit og respekt innenfor en bestemt sosial kontekst. For å få tillit og respekt må elever (agenter) innenfor en bestemt kontekst inneha bestemte ferdigheter, kvaliteter og egenskaper som blir sett på som verdifullt innenfor denne konteksten. Symbolsk kapital referer til evnen man har til å utnytte de andre formene for kapital og i hvilken grad man klarer å omsette denne kapitalen til andre former for verdi. Et eksempel her kan være normer og moral. Denne typen kapital kan bli ervervet gjennom for eksempel utdanning, kunnskap, erfaringer, kontakter og materielle ting. Det vil si at den symbolske kapitalen blir skapt gjennom hele oppveksten, tidligere erfaringer, kunnskaper og den utdanningen du gjennomfører. Når man får en forståelse for eller har løst bestemte koder for hva som verdifullt innenfor et felt, besitter man den kapitalen som trengs innenfor dette feltet. Dette kan sammenliknes med en idrettsgren eller friluftslivsaktivitet der du har forstått formålet med spillet eller aktiviteten og har skjønnet hvordan man kan bidra (Broady 1991; Larsson 2009; Backman 2010). Denne forståelsen kan være avgjørende i en friluftslivssetting der man er avhengig av at alle ledd bidrar for å få en optimal og sikker tur eller aktivitet.

Jeg vil også benytte kapitalbegrepet for å undersøke hvilken kulturell kapital elevene har med seg fra før, og hvordan elevenes kulturelle bakgrunn kan ha betydning for deres læring i friluftsliv valgfag som sosial arena. Kulturell kapital er et underordnet begrep av symbolsk kapital. Dette begrepet vil i denne sammenheng anvendes for å beskrive elevenes tidligere erfaringer og opplevelser med organisert og uorganisert friluftsliv i skolen eller på deres fritid. Generelt sett referer kulturell kapital til hvordan man kan utrykke seg muntlig og skriftlig, kjennskap til kunst og litteratur og ulike typer utdanning. Gjennom dette kan man lære å mestre

og tilegne seg dominerende kulturelle koder i et samfunn eller i en sosial kontekst. Den kan forekomme i materiell, objektiv form (bøker, paradigmer og metoder) og kroppsliggjort form (habitus og livsstil) (Broady 1991; Larsson 2009; Backman 2010). I friluftsliv kan dette for eksempel være kroppsliggjort gjennom elevenes tidligere kunnskaper og ferdigheter omkring organisert eller uorganisert friluftsliv. Eller det kan finnes i en objektiv eller materiell form i forhold til de bøkene som elevene benytter seg av i undervisningssammenheng.

*Sosial kapital* kan ikke anses som en undergruppe til symbolsk kapital, men referere til de forbindelsene vi har til familien, venner eller skolekamerater. Et sentralt begrep her er relasjoner og kan referere eller henviser til elevenes sosiale bakgrunn/historie. Denne kapitalen anses som det utbytte man får gjennom de sosiale nettverkene man er en del av og de relasjoner og bånd som personer innenfor en bestemt gruppe har til hverandre. Den kan ikke lagres i materielle tilganger eller i institusjoner, teorier og tekster eller i eksamener eller titler. Denne typen kapital er lagret i de bånd som forener individer i en gruppe med hverandre (Broady 1991). Ettersom jeg skal se på lærerens og medelevenes rolle og betydning i forhold til den enkelte elevs læring, kan det være interessant og fruktbart å se på hvilke relasjoner/bånd elevene har til hverandre og til lærerne. Samtidig dannes grunnlaget for å se på hvilken rolle eller betydning disse relasjonene tillegges i forhold til den enkelte elevs læring.

Som sagt tidligere er jeg interessert i elevens møte med den spesifikke undervisningen. Habitus kan være et relevant begrep for å forstå og analysere møtet mellom elevenes kroppsliggjorte skjemaer og selve undervisningen. Eller om de produserer eller reproducerer (nye) erfaringer og lærer kulturelle koder. Habitus er et begrep som er sterkt knyttet til konseptene for symbolsk kapital og det sosiale felt. Erfaringer gjennom individets oppvekst og tidlige barndom er kroppsliggjort og vil utgjøre et reguleringsystem for hvilke handlinger som sees på som rett og galt i en viss sosial kontekst. Det er dette individuelle og kroppsliggjorte systemet som kalles habitus. Larsson (2009) sier at begrepet kroppsliggjort kan forstås ut ifra at den sosiale virkeligheten eksisterer både i og utenfor individet. Dette fordi Bourdieu ikke skiller eller finner motsetninger mellom objekt og subjekt. Vi og våre kropper finnes i den sosiale verden og samtidig finnes den sosiale verden inne i våre kropper i form av habitus (Larsson 2009). Ettersom reguleringsystemene tilegnes og skapes i den tidlige sosialiseringen kan vi si at alt starter i de sosiale og kulturelle rammene vi vokser opp i. Habitus vil derfor også være bærer av og reflektere vår kulturelle og sosiale historie eller biografi. Samtidig vil den være bakgrunn og ramme for vår sosiale, teoretiske og kroppslige praksis. Den vil også orientere vår adferd, i følge Larsson (2009), som et indre kompass ut ifra de muligheter som foreligger. Dette kan tyde på at utviklingen/erhvervelsen av kapital og habitus er individuelt betinget og kan variere fra kultur til



kultur, kontekst til kontekst og fra person til person. Derfor kan det sies at selv om vi tror at vi velger fritt følger man ubevisst “inngrodde” vaner. Dermed er vår habitus med på å styre de valgene vi tar. Eller sagt slik at selv om ulike valg kan bli tatt er det kun noen få valgmuligheter man i hele tatt kan reflekterer over. Men om elevenes habitus er gyldig som symbolsk kapital blir avgjort i den sosiale konteksten som agenten er aktiv i (Larsson 2009; Backman 2010).

Vi mennesker tilegner oss nye erfaringer hele tiden. Disse erfaringene settes sammen med de gamle og medvirker til å forme en ny og forandret habitus. Bourdieu (sitert i Larsson, 2009, s. 53) sier at denne omformingen viser at vår habitus er “*a product of history*” og “*may be changed by history*”. Dette viser at forandringer av habitus er mulig hvis vi er åpne for nye erfaringer som, for eksempel, undervisningen innebærer. Utfallet av møtet mellom den sosiale verdens objektive strukturer (friluftslivsundervisningens rammer og målsetninger) og det subjektive (hver enkeltes habitus) avgjør om den sosiale verden reproduseres (habitus forsterkes) eller forandres (den enkeltes habitus stemmer ikke overens med den sosiale verden). Her kan begrepene reproduksjon og forandring fort sees på som to motpoler, men det kreves faktisk både begge for å kunne oppleve læring og utvikling i følge Bourdieu. Mennesker tilpasser seg nemlig ikke passivt, men gjennom aktive og skapende tilegnelsesprosesser.

Gjennom å bruke Bourdieus tanker og teorier kan jeg skape en forståelse rundt det som i mange tilfeller er selvsagt og tatt for gitt. Det er at læring eller forandring/reproduksjon av elevenes habitus/tidligere erfaringer skal skje i en pedagogisk sammenheng. Dermed kan jeg til en viss grad sette mine resultater inn i en større og mer helhetlig sammenheng (Larsson 2009).

## **2.4 Et tredimensjonalt læringsbegrep for å utforske læring i friluftsliv**

Gjennom det tredimensjonale læringsbegrepet ønsker jeg å danne grunnlaget for å utforske læring i friluftsliv i sammenheng med både læring som sosial praksis og Bourdieus tanker og perspektiver. Derfor blir dette et forsøk på å sammenfatte oppgavens teoretiske perspektiv gjennom Bourdieu og sosiokulturell læringsteori. Læring eller kunnskaper blir da en del av oss mennesker eller som en del av omgivelsene som finnes innenfor en sosial arena eller en sosial praksis. Læring settes her i forbindelse med teoretiske, praktiske(kroppslige) og sosiale kunnskaper eller ervervelse av kulturell eller sosial kapital. Her inntar *hele eleven* selv en aktiv rolle i forhold til å produsere eller reproducere kunnskaper/ferdigheter uti fra den bagasjen han/hun har med seg fra før. Aristoteles tredeling av kunnskapsbegrepet, *episteme*, *techne* og *fronesis*, inspirerte meg til å se teoretiske, praktiske og sosiale kunnskaper i forhold til læringsbegrepet.

Teoretiske kunnskaper eller teoretisk læring har vært den domminerede formen for læring i skolen i lang tid. Det er her snakk om den *sanne kunnskapen*. Denne formen for læring kan settes i sammenheng med *episteme* og ervervelsen av kulturell kapital i sin objektive og materielle form. Kunnskap i en slik forstand trengs for å forstå hvordan verden er bygget opp og hvordan den fungerer. Teoretiske kunnskaper fremstilles gjennom forskning og teoriutvikling og forbindes med menneskenes intellektuelle evner (Gustavsson 2002, 2004). I en friluftslivssetting ønsker jeg å omtale dette som å kunne hva friluftsliv er og hva som danner grunnlaget for en trygg og sikker praksis. Her rettes elevens fokus mot forhold som ligger bak en handling. Et begrep som kan hjelpe oss på vei til å forstå dette er Gylbert Ryles (sitert i Gustavsson, 2002) begrep om “*knowing that*”, som kan oversettes med det å ha viten om ulike ting og hva en er i stand til å uttrykke verbalt. Denne typen kunnskaper tilegnes på bestemte steder og på bestemte måter. Her skisseres en type kunnskap som er objektive sannheter der kunnskapsbærer kan være utskiftbar, men innholdet forblir det samme uansett hvem som besitter kunnskapen (Wright 2000; Grimen 2008). På skolen kan dette være kunnskaper som en leser i en fagbok eller tilegnes oss gjennom undervisning fra læreren.

Kroppslig eller praktisk læring bygger på Aristoteles kunnskapsbegrep *techne* og Bourdieus begrep om kulturell kapital i sin kroppslige eller fysiske form (visst gjennom habitus som kroppsliggjorte skjemaer). Denne formen for kunnskaper handler om noe vi gjør og kan forstås gjennom Gylbert Ryles (sitert i Gustavsson 2002) begrep om “*knowing how*” og kan oversettes med *å vite hvordan*. Det å vite hvordan man gjør ting henger sammen med ferdigheter og utførelse av visse handlinger. Her rettes oppmerksomheten til elevene mot selve gjennomføringen og hva som kreves for å oppnå kunnskaper gjennom en bestemt handling. Man prøver da også å forstå hvilken intensjon det er bak en handling. Når man har kunnskapen som trengs for å utføre en handling, viser man dette gjennom å anvende og bruke en viss handling eller ferdighet. Her ser vi at *å vite hvordan* kan bestå av både det å vite konkret hvordan man skal gjøre ting, men også å kunne redegjøre for det man har gjort. Dermed handler det om *refleksjon over handling*. Dette betyr at man må reflektere over sine handlinger for å inneha en viss kunnskap og oppnå læring (Gustavsson, 2002, 2004). Derfor kan det å forstå hvorfor man lærer noe og hvordan man benytter denne kunnskapen være viktig for å oppnå erfaringer, kompetanse og læring i friluftsliv.

Taus kunnskap er også et begrep som sniker seg inn når man leser om praktiske eller kroppslige kunnskaper eller læring. Dette er en form for kunnskap som man ikke er klar over at man sitter inne med eller som man ikke klarer å uttrykke med det verbale språket. Siden praktisk kunnskap ofte utføres med kroppen kan det være vanskelig å sette ord på denne slags kunnskap. “*We can*

*more than we can say*” (siteret i Polanyi 2000) er et sitat som kan være med på å billedliggjøre denne formen for kunnskaper. Et spørsmål som ofte kan bli stilt, er om vi virkelig sitter inne med kunnskapen når vi ikke klarer å gi uttrykk for det? (Grimen 2008). Vi kan her tenke på at det finnes mange slags språk, ikke bare det verbale (Gustavsson 2002). Kroppen blir her vår åpenhet mot verden og slik kan vi tilegne oss kunnskap og oppnå læring gjennom de handlingene en gjør innenfor en sosial praksis (Molander 1996). Våre kroppsliggjorte skjemaer, vår habitus, kan her spille en viktig rolle. Gjennom disse skjemaene blir kunnskapen noe personlig og noe som vi bærer med oss i våre kropp. Det viser at vi på den ene siden husker like mye med kroppen som med hodet og på den andre siden viser dette at kroppen vår formes av habitus. Kunnskap kan gjennom kroppslig og praktisk læring også bli omhandlet som en aktivitet, fordi den er noe som anvendes og brukes gjennom ulike handlinger og valg i friluftsliv (Gustavsson 2002). Konseptet bak taus kunnskap er også grunnen til at jeg ønsket å bruke ulike metoder for innsamling av data, men dette kommer jeg tilbake til i kapittel fire.

Den siste dimensjonen av kunnskap/læringsbegrepet er *fronesis* eller praktisk klokskap. *Fronesis* kan også settes i sammenheng med sosial kompetanse og Bourdieus begrep om sosial kapital. Jeg ser *fronesis* i sammenheng med sosial kapital fordi jeg mener at begge deler har med menneskelige forhold og sosiale relasjoner å gjøre. *Fronesis* er viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv (etikk og moral) og i forhold til Aristoteles var etikken den virkelige praksis. All kunnskap/læring som har med mellommenneskelige forhold å gjøre, krever etisk og politisk tenkning. Her går det ut på å handle på bestemte måter og få kunnskaper som skaper bedre menneskelige forhold eller sosiale relasjoner til de menneskene vi har rundt oss. Det dreier seg om å gjøre det som er rett ut ifra din egen dømmekraft. En slik handling krever sosial praksis fordi det i ulike situasjoner kan være forskjellige ting som er rett og galt. Da må man selv se hva som er rett og galt i den aktuelle situasjonen. Her kan habitus bli som et *indre kompass* som viser oss den ”riktige” stien å gå eller hva som er det rette å gjøre. Denne formen for kunnskap må man derfor lære seg gjennom erfaringer med ulike situasjoner og med ulike mennesketyper. Man må altså inneha sosiale relasjoner/bånd til mennesker rundt seg og dermed inneha en viss mengde sosial kapital. Disse erfaringene eller denne sosiale kapitalen blir da en del av vår habitus, våre kroppsliggjorte skjemaer. I det tradisjonelle samfunnet har man en ”vis mann” som vi kan spørre om råd og veiledning til hvordan man skal handle eller ikke handle og hva som er rett og galt (Gustavsson 2000, 2004) I en skolesammenheng kan dette være læreren som ”viser” elevene den riktige stien eller gir de ”redskapene” eller kunnskapene for selv å finne den rette stien. Eller det kan være medelevene som gjør dette. Sosiale ferdigheter eller kunnskaper som samarbeid,

kommunikasjon, ansvarlighet, empati, engasjement og selvkontroll kan her være viktige bidragsyttere (Ogden 2009).

Gjennom det tredimensjonale læringsbegrepet ønsker jeg å vise at virkeligheten, kunnskapene og læringserfaringene ikke bare er objektive sannheter, men et "landskap" og en sosial arena. Vi som mennesker er en del av dette "landskapet" og vi møter den på ulike måter og i ulike situasjoner (Svenning 2004). Samtidig gir dette begrepet meg også en mulighet til å få fram et tydeligere fokus omkring praktisk/kroppslig læring og ferdigheter enn det som finnes gjennom det sosiokulturelle læringsbegrepet i dag. Dermed blir det tredimensjonale læringsbegrepet ikke et forsøk på å utvikle et nytt begrep eller ny teori, men å anvende anerkjent eller allerede foreliggende teori på en annen måte enn i den forskningen som allerede finnes.

## 3. Presisering av problemområde

### 3.1 Problemstilling

Med det teoretiske bakteppet jeg nå har skapt vil temaet for denne oppgaven være elevenes uttrykte læring i friluftsliv som valgfag og som læringsarena. Oppmerksomheten rettes mot elevenes egne refleksjoner, tanker, handlinger og erfaringer når det gjelder deres egen læring. Et viktig område og begrep vil være elevenes erfarte lærerplan. I forhold til overnevnte tema vil min hovedproblemstilling bli følgende:

*Hva uttrykker elevene at de lærer gjennom friluftslivsundervisningen på den videregående skole?*

For virkelig å forstå hva elevene lærer i friluftsliv eller hvilke kunnskaper og ferdigheter de erverver, er det nødvendig å ha et blikk på hvordan fellesskapet kan stimulere eller hemme læring. Komponenter som representerer fellesskapet i denne konteksten, er læreren som voksenperson og leder av undervisningen og medelevene som representerer for jevnaldergruppen. For virkelig å forstå hva disse komponentene betyr for elevenes uttrykte læring, vil det i dette tilfelle være gunstig å jobbe ut i fra følgende arbeidsspørsmål:

- Hvilke observasjoner blir gjort i forhold til undervisningen i valgfag friluftsliv og hvilke beskrivelser gir elevene av undervisningen?
- Hvordan beskriver elevene hva de lærer i friluftsliv, og hvilken betydning legger de i begrepet?
- Hvilken betydning har elevenes kulturelle, (kroppslige) og sosiale biografi for den læringen de uttrykker at de møter i friluftsliv valgfag i den videregående skolen?
- Hvilken betydning har kontekstuelle betingelser som lærerens rolle og kompetanse og medelevenes rolle og kompetanse for den enkelte elevs læring?

Arbeidsspørsmålene er valgt med bakgrunn i at friluftsliv som fag i skolen fungerer som en arena der elevene er i et dynamisk samspill med sine omgivelser. Kunnskaper og ferdigheter dannes/utvikles og videreutvikles i interaksjon med sine omgivelser (Dysthe 2001). Omgivelser i denne sammenheng kan forstås på ulike måter. Det kan være sosiale omgivelser som klassen, gruppen eller læreren. Det kan også være faglige og kroppslige omgivelser forstått gjennom ulike konkrete eller fysiske oppgaver, forberedelser eller etterarbeid (Jensen 2010). Til slutt kan

det være naturen eller landskapet der undervisningen foregår. Med mine undersøkelser ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot hva de ulike elevene anser som læring og hvilke kunnskaper og ferdigheter de ulike elevene tilegner seg. Jeg vil også undersøke hvordan deres biografi, tidligere erfaringer og kunnskaper innenfor friluftsliv virker inn på denne utviklingen/videreutviklingen i skolen. Ved å ta et elevperspektiv ønsker jeg å fange opp elvenes subjektive erfaringer, opplevelser og refleksjoner. En lærer kan ikke alltid være klar over hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene ”virkelig” utvikler i selve innlæringsprosessen eller sitter igjen med etter endt undervisning. Lærere kan ofte forstå sine elever gjennom “brillene” til en lærer, og på den måten kan elevens erfarte lærerplan bli tilslørt isteden for å klargjøres (Nordahl 2002). Videre kan det å ta tak i elvenes stemme i undervisningssammenheng være med på å danne grunnlaget for en bedre forståelse av elevenes læring, og hva som fremmer eller hemmer dette for lærere i friluftsliv spesielt og skolen generelt. Her kan kunnskapen om elevenes egne oppfatninger og erfaringer være med på å forme en god pedagogisk praksis, der man legger til rette for vekst og utvikling. Jeg ønsker å vise at det er verdt å lytte til elevens stemme og høre på deres erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Det vil gi oss som jobber med barn og unge en bedre innsikt i elevens læring og deres begrepsapparat slik det forekommer i skolen som en pedagogisk virksomhet (Nordahl 2002). Hensikten med min masteroppgave er derfor å få innsikt og forståelse om elevenes egen læring og hvilken rolle læreren og medelevene spiller, og la elevene selv bli hørt i den pedagogiske friluftslivsforskningen.

### **3.2 Friluftsliv valgfag – læringens kontekst**

Bakgrunnen for å se på konteksten eller kontekstuelle betingelser som et viktig element i forhold til elevenes læring, er at elevene og vi mennesker ofte er i interaksjon med våre omgivelser (Nordahl 2002). Derfor blir det vesentlig for meg å se på og vurdere konteksten som elevene møter i skolehverdagen og friluftslivundervisningen. Jeg ønsker med det å få en så fullstendig og helhetlig forståelse av elevenes uttrykte læring som mulig. Skolen og undervisningen i friluftsliv som kontekst inneholder alt fra innhold/arbeidsmåter, klasseledelse, normer, lærerplanene, verdier, lærebøker, organiseringsprinsipper, medelever og læreren. I friluftsliv vil også utstyret vi omgir oss med og stedet der undervisningen forekommer i, være en stor del av undervisningens kontekst. I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) står det at *“lærerens kompetanse og praksis har stor betydning for elevens læring(...). Og er den enkeltfaktoren som er den aller viktigste for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn.”* Derfor ønsker jeg å undersøke hvilken betydning de kontekstuelle betingelser som lærerens kompetanse, medelevene og elevens bakgrunn har for den enkelte elevs læring i friluftsliv. I forhold til betydningen av den enkeltes elev bakgrunn vil dermed også

hjemmesituasjonen og elevenes oppvekst være en viktig del av undervisningens kontekst. Her ønsker jeg å fange opp samspillet mellom de kontekstuelle betingelsene og elevens uttrykte læring. Gjennom å skape en forståelse for disse kontekstuelle betingelsene vil jeg få et bredere innsyn i hva som påvirker elevenes læring og hvilken rolle og betydning medelevene og læreren spiller.

Kontekstuelle faktorer som stedet der skolen ligger og naturomgivelsene som omgir den vil ikke bli omtalt i denne oppgaven. Dette kan være interessant å se videre på hvis man ønsker å kartlegge eller forstå hvorfor noen skoler har mer friluftsliv enn andre, og hvordan dette blir praktisert og tilrettelagt på den enkelte skole.

## 4. Metodiske stivalg

### 4.1 Flere undersøkende stier

Med min førforståelse og bakgrunn som aktiv utøver av friluftsliv har jeg selv erfaringer med friluftsliv i skolen. Når det kommer til det å være forsker og lede undersøkelser der jeg skal samle inn og generere data, beveger jeg meg inn i et ukjent og utfordrende landskap. Jeg må søke etter en eller flere stier som kan gi meg forståelse og et empirisk materiale om friluftsliv som valgfag i skolen, og om elevers selvopplevde læring. Min tolkning av en metode er at den skal vise deg veien til målet, og avdekke ”skjulte skatter” på veien til å oppnå forståelse eller forklaringer om et gitt tema, en problemstilling eller en hypotese (Kvale et al. 2009). Innenfor samfunnsvitenskapen, og for øvrig andre vitenskapelige retninger, finnes det ulike metoder eller stivalg som skal fungere som hjelpemidler og verktøy for oss forskere. Metodene skal være med på å gi oss den forståelsen av virkeligheten og verden som vi er ute etter. Jeg velger her å gå inn på kvalitativ og kvantitativ metode.

Det er visse ulikheter mellom disse metodene. De største og mest grunnleggende forskjellene er måtene det blir samlet inn data på, hva slags spørsmål som stilles og om man ønsker å studere et fenomen i bredden eller dybden. Videre er det også en forskjell i forhold til hvordan man bearbeider datamaterialet i etterkant, samt hvilket syn man har på verden. Innenfor kvantitativ metode, som bygger på den positivistiske tankemåten, mener man at det bare er en virkelighet. Gjennom denne metoden gjør man om den innsamlede dataen til tallmateriale og mengdestørrelse, og målet er å få testet ut sin problemstilling og danne seg en bred forestilling om et fenomen. Innenfor kvalitativ metode, som bygger på den fenomenologiske og hermeneutiske tankegangen, tror man at det finnes mange virkeligheter/sannheter og at disse virkelighetene til sammen danner en helhet. Her tar man sikte på å danne en forståelse og gjøre en tolkning av ulike hendelser og opplevelser i en gitt kontekst og går i dybden (Maykut og Morehouse 1994; Holme og Solvang 1996).

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å forstå hva elevene uttrykker at de lærer gjennom valgfag friluftsliv og hvilke kontekstuelle betingelser som kan påvirke dette. Her ønsker jeg å skape en forståelse av en gitt kontekst og undervisningen som foregår der. På bakgrunn av dette vil jeg si at læring ikke skjer i et vakuum, men i ulike konkrete situasjoner og kontekster. Jeg mener at alle mennesker kan lære, oppleve og erfare ting på ulike måter og i ulikt tempo. Dermed må jeg være åpen for at det finnes ulike sannheter eller ulike virkeligheter om hvordan elevene uttrykker at de lærer, og hva som er avgjørende for denne læringen. Jeg ønsker derfor



ikke å være bundet av forutbestemte kategorier eller teorier, men heller være åpen og fleksibel. Slik kan jeg studere det valgte tema i dybden og i detalj, i lys av skolen som kontekst og dermed se på elevens læring i en helhetlig og naturlig sammenheng (Marshall og Rossman 1989; Vedeler 2000). På bakgrunn av dette resonnerer jeg derfor å benytte en kvalitativ tilnærming i min masteroppgave.

Den kvalitative metodeverden strekker seg fra deltakende observasjon, via intervju, til diskursanalyse. Ettersom en metode skal vise deg veien til målet ditt, er det viktig å velge en metode som gjør akkurat dette. Jeg ønsker å forstå verden fra mine informaners ståsted og skape en forståelse av deres egen livsverden slik de selv opplever den. Ut ifra at jeg ønsker å skape en forståelse for hvordan elever uttrykker og beskriver at de lærer, har jeg valgt å skrive denne oppgaven ut ifra et elevperspektiv og ståsted, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Gjennom metodene elevstiler, observasjon og elevintervjuer er det ønskelig å avdekke elevens livsverden og framheve elevenes erfarte lærerplan. I forhold til mine problemstillinger er målet med studiet å skape en forståelse for og tolke om elevenes biografi spiller inn på hva elevene lærer, hvordan de lærer og hvem som påvirker deres læring.

Det som kjennetegner de kvalitative metodene jeg vil benytte er at man konstruerer kunnskap i direkte og sosial samhandling med sine informanter. Intervju, observasjon, elevrapporter og elevstiler er ikke enkeltstående handlinger, men utviklingsprosesser. Prosessene inneholder valg av sted, få tilgang til feltet du ønsker å foreta dine undersøkelser i, bli kjent med feltet, konstruering av feltnotater, utvikle intervjugudie og til slutt det å klassifisere og å oppdage mønstre og danne helheter i datamaterialet ditt (Kvale 1996; Angrosino 2007). Oppsummerende kan en kalle dette for prosesser med å genere data.

#### **4.1.1 Elevstiler og rapportskrivning som kilde**

Skriving av tekst eller rapport som metode bygger på en narrativ tilnærming der det skrevne ord, erfaringene, opplevelsene og fortellingene som blir fortalt i stilene og rapportene blir det essensielle. Formålet med denne metoden er å frembringe elevenes egne oppfatninger av hva friluftsliv er, hva de gjør når de ”bedriver” friluftsliv, hvem som påvirker denne oppfatningen, hva de lærer og hvordan de opplever friluftsliv som fag. Jeg valgte elevstil som metode for å kunne kartlegge hvilken rolle og betydning skolen, lærerne, medelever og foreldrene spiller for den enkelte elev. Stiler/fortellinger/rapporter gir rom for elevenes personlige fortellinger, opplevelser og erfaringer, og er dermed en god metode for denne oppgaven. Jeg vil da kunne frembringe elevenes egne oppfatninger og erfaringer innenfor friluftsliv.

*”Forskere som har analysert skriftlige selvbiografier og stilskriving, mener dette er en god fremgangsmåte for å få tilgang til informantenes personlige erfaringer. Metoden fremmer ærlige synspunkter” (Gurholt 2003, s 153).*

Den største utfordringen jeg hadde med denne metoden var å formulere oppgaveteksten i stilene. Jeg ønsket at denne teksten skulle gi meg svar på det jeg lurte på, men samtidig ha en åpenhet i forhold til sjanger og muligheten til å skrive om ulike temaer. På den måten var det enklere å fange opp mangfoldet i elevgruppen. Slik ville det være mindre risiko for at elevene følte at de var begrenset til å skrive om kun en ting, en erfaring osv. Samtidig måtte jeg unngå å lede elevene for mye i en bestemt retning. Under utformingen av oppgaveteksten var det dermed viktig å finne en riktig balansegang mellom struktur, mål og åpenhet (Vigane 2007).

Eleverapportene var et viktig tilskudd for å se hvordan elevene selv beskrev den turen de var med på gjennom deres egne ord, tanker, logger og bilder. Jeg fikk et innblikk i elevenes egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner på en arena som ikke var konstruert av meg som forsker. Rapportene gav meg også en mulighet til å sette mine egne observasjoner av elevene opp mot det de selv beskrev at de hadde vært igjennom og hva de hadde lært der.

#### **4.1.2 Deltakende observasjon – “ Se elevenes livsverden i naturlige kontekster”**

Observasjon er en kvalitativ metode som går ut på å bedrive systematisk innsamling og generering av data / informasjon om den fysiske og sosiale verden rundt oss, i en gitt kontekst, slik den viser seg direkte gjennom våre sanser. Innsamlingen og generering av data gjennom observasjon inneholder både mine konkrete observasjoner, mine tolkninger av de ulike situasjonene jeg observerer og hvilke nedtegnelser jeg gjorde i min feltdagbok (Fangen 2004).

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte deltakende observasjon. Denne formen for observasjon handler om at du både involverer deg i samhandling med andre, men også iakttar hva de sier og gjør. Jeg observerte gjennom min studie ungdommer i dagligdagse situasjoner innenfor visse sosiale, teoretiske og fysiske kontekster, relatert til friluftslivsundervisningen. Jeg kunne da studere elevene i naturlige kontekster og i de samme sosiale sammenhengene som de vanligvis befinner seg i. Dette er en styrke ved deltakende observasjon som metode. Gjennom observasjonene kan jeg få en helhetsforståelse av noen gitte læringssituasjoner i friluftsliv og hva som påvirker disse. Samtidig beskriver jeg hva informantene gjør og sier i en kontekst som ikke er konstruert av forskeren (Vedeler 2000; Fangen 2004).

En ulempe med deltakende observasjon er forskerens nærhet til feltet, dette på bakgrunn av at mange vet rett og slett ikke hvordan det er å bli studert. Man vil på den måten, i noen grad, være

med på å skape endringer i fenomenet man ønsker å studere. Det er da viktig å prøve å begrense denne påvirkningen. Det kan man klare ved å holde en profesjonell avstand til personene innenfor feltet og være klar på hvilken rolle man ønsker å ha i feltet og hvilken kunnskap, innsikt og forståelse de ulike rollene kan gi deg (Wadel 1991). I mitt tilfelle som skal forske på en skoleklasse, vil for eksempel en vikarrolle gi meg god tilgang til feltet og den kunnskapen, innsikten og forståelse som produseres i dette feltet. Denne rollen vil samtidig ikke påvirke feltet vesentlig. Men som en vikar har man også mange andre oppgaver enn bare å observere hva elevene gjør og hvordan de oppfatter ting. Mange elever vil da forvente noe annet av deg enn viss du presenterer deg som forsker. En gjennomgang av fordeler og ulemper ved ulike roller kan da bli nødvendig for å sikre prosjektets utvikling, framgang og utbygging av sosiale relasjoner med dine informanter. Da vil du få et innblikk i deres måter å være på innenfor ”deres egen” kontekst. Dette fordi i observasjonsstudier er det forskeren selv som er et instrument som innhenter data. Det vil da bli viktig og nødvendig å rapportere presist, korrekt, troverdig og pålitelig (Vedeler 2000). En god balansegang mellom å være blant elevene og delta i deres samhandling vil være hensiktsmessig, samtidig som jeg er der for å studere og observere dem. Det ideale i en situasjon der du observerer informantene dine i den naturlige konteksten er at du er deg selv og gli så ubemerket som mulig inn i det miljøet som du studerer (Fangen 2004).

Jeg ser at det er av stor betydning for et kvalitativt forskningsprosjekt at en som forsker inntar en aktiv og deltakende rolle hele veien. Det vil si at man aktivt prøver å bli deltaker og observatør av det miljøet man studerer, slik at man får tak i de erfaringer, følelser og opplevelser til de ulike medlemmene av miljøet. Men man må prøve, så langt det lar seg gjøre, å holde en profesjonell avstand og være uavhengig av krefter som ønsker å påvirke resultatene i en viss retning (Taylor og Bogdan 1984; Wadel 1991; Halvorsen 2008). En aktiv og deltakende forsker bør også være årvåken og følge med på hva som skjer i feltet, slik at han/hun så langt det lar seg gjøre er på rett sted til rett tid. På den måten kan jeg få ulike perspektiver og innsynsvinkler på de personene jeg observerer og den konteksten de befinner seg i. Forskeren må selv se på seg som et viktig verktøy og instrument i forhold til å samle inn og generere datamateriale til ditt prosjekt (Wadel, 1991).

#### **4.1.3 Intervju – en semistrukturert samtale med en hensikt**

Et intervju er en strukturert eller ustrukturert samtale som ønsker å oppnå en viss hensikt eller et gitt mål. Godt gjennomtenkte temaer eller spørsmål vil da være en forutsetning for å oppnå nettopp dette, og bør forberedes som en intervjuguide. Intervjuguiden representerer da de temaene og spørsmålene som forskeren på forhånd hadde skrevet ned, samtidig som den legger

til rette for oppfølging av spennende temaer som kan dukke opp underveis i intervjuene (se vedlegg 3). I guiden jeg utviklet for min intervjurunde tok jeg utgangspunkt i at elevene skulle klare å svare på disse spørsmålene. Jeg unngikk derfor vitenskapelig språk, men tok heller utgangspunkt i elevenes erfaringer, deres måte å kommunisere på og deres egne beskrivelser. Denne guiden kan øke omfanget av data og gjør datasamlingen systematisk, samtidig som ulike "hull" kan forutses og fylles. Jeg ser at en svakhet ved å bruke en intervjuguide er at viktige tema kan falle utenfor (Kvale et al. 2009).

I forberedelsene til intervjuene spilte observasjonen en stor rolle for å få tilgang til forståelsen rundt elevens eget språk og hvordan de kommuniserte seg i mellom. Intervjuguiden, som ble laget før observasjonen, fungerte derfor da bare som et verktøy som gjorde det enklere å strukturere intervjuene og unngå at viktige temaer falt utenfor (Kvale et al. 2009). Men etter observasjonsperioden var ferdig endret jeg intervjuguiden litt for å tilpasse den til elevens språk og de observasjonene jeg hadde gjort.

Ut ifra mine problemstillinger og tema for oppgaven valgte jeg en intervjutype som ligger tett opptil det Kvale, et. al. (2009) omtaler som et *semistrukturert livsverden intervju*. Et slikt intervju blir ofte brukt når temaer fra dagliglivet til informantene skal forstås ut ifra deres eget perspektiv. Denne formen for intervju ligger nært opptil en samtale i dagliglivet, men har et formål. Med bakgrunn i at denne typen intervju er semistrukturert, har den ikke en helt åpen tilnærming eller helt lukkede spørsmål. Denne intervjuformen har, i tillegg til en fenomenologisk tilnærming, også et hermeneutisk perspektiv. Det vil si at dette intervjuet ønsker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med vekt på å fortolke meningen med fenomenene som blir beskrevet. Her skapes og konstrueres det forståelse og beskrivelser av elevens verden sett fra intervjupersonens side (Kvale, et. al. 2009).

#### **4.1.4 Fordelene med triangulering – "Vi kan mer enn vi klarer å uttrykke"**

Både observasjon, stiler, rapporter og intervju er metoder som gir meg som forsker privilegert tilgang til informantens grunnleggende opplevelser av sin livsverden. Kombinasjon av ulike metoder kalles triangulering. Når man kombinerer ulike metoder, kan man dra nytte av at de ulike datainnsamlingsmetodene gir grunnlag for ulike typer data (Fangen 2004). Jeg valgte å benytte meg av ulike metoder for å få en så helhetlig forståelse som mulig og ulike perspektiver på hva elevene beskriver at de "virkelig" lærte i friluftsliv.

Fordel ved å bruke triangulering av metoder er at man letter kan få innblikk i og få fram ulike aspekter, perspektiver og innsynsvinkler på tema- og problemområdet som er valgt. Det vil si at

ulike metodiske tilnærminger kan være med på å kaste lys på forskjellige dimensjoner av den problemstillingen eller det temaet man ønsker å undersøke. Med det kan de ulike metodene være et supplement til hverandre og være med på å skape en bredere forståelse av en eller flere samfunnsforhold (Fangen 2004). Gjennom deltagende observasjon, elevrapporter og elevstiler kan jeg få tilgang til informasjon som elevene ikke ønsker å snakke om, ikke er klar over selv eller har vansker for å sette ord på i en muntlig samtale. I noen tilfeller kan dette være kunnskaper som eleven rett og slett ikke tenker over at de kan, at noe skjer eller at læring finner sted uten at de er klar over det. En slik type "læring" kan settes i sammenheng med fenomenet taus kunnskap. Her er det snakk om en type kunnskap som man ikke "klarer" å sette ord på gjennom det muntlige verbale språket. Kan det da være lettere å trenge bak det som er selvsagt, som i mitt tilfelle er læring i en pedagogisk praksis, når man dukker opp i ulike settinger? Kan jeg da på en bedre måte få fram det tause, det automatiserte og det som blir tatt for gitt?

Deltagende observasjon, elevrapportene og elevstilene gav meg tilgang på situasjoner eller hendelser som jeg kunne ta med inn i intervjusituasjonen og sette spørsmålstegn ved eller få utfyllende informasjon om. Samtidig kunne jeg ha konkrete eksempler å vise elevene og få informasjon om hva som hadde skjedd. Det vil si at jeg ønsket å finne fram til "episoder" og gode spørsmål som kunne skape en grunnplattform og en god ramme for intervjuene. Gjennom observasjon blir du kjent med måten elevene kommuniserer på, hvilke temaer som de selv tar opp / har interesse for og hvilket språk de bruker når de selv setter premissene for samtalene. Observasjon åpnet kommunikasjonskanalene oss i mellom, tilliten ble opparbeidet og jeg skapte en forståelse for deres språkbruk (Taylor og Bogdan 1984; Fangen 2004).

Intervjuer kan også brukes for å validere observasjonsmateriale ut ifra at du kan la observasjonsmateriale konfronteres med intervjumateriale og omvendt.

*Det vil si at du kan spørre om ting du har sett, og du kan samtidig vurdere det som er sagt opp mot det som er observert. På den måten kan man måle gyldigheten av deltagernes utsagn (Fangen 2004, s.142).*

På denne måten kan jeg gjennom bruken av flere metoder sikre validiteten i mitt arbeid ved å teste ut ting jeg har sett under observasjon og lest gjennom stilene, eller hørt i intervjuene. På den måten kan jeg være helt sikker på at jeg har en så presis forståelse av temaet /elevenes ulike læringsprosesser som mulig. Gjennom både skriftspråket, kroppsspråket og talespråket kan jeg få en dypere forståelse av den verden mine informanter er en del av.

#### 4.1.5 Utvalg

Det sentrale målet når det kommer til utvelgelse av informanter bør være at man får et utvalg som kan skape grunnlaget for en bedre forståelse av de fenomener som man skal belyse (Holme og Solvang 1996). Med dette i bakhodet begynte jeg å grave der jeg selv stod og benyttet meg av mitt personlige kontaktnett. Utvalget til denne oppgaven ble derfor valgt på bakgrunn av min personlige kjennskap til skolen. Dette visste seg å være en stor fordel med tanke på å få lettere tilgang til feltet som jeg hadde lyst til å forske og det var lettere å få god kontakt med skolen og mine informanter. Det kan også være en ulempe med tanke på at jeg har subjektiv kjennskap til denne skolen, men etter nøye gjennomtenkning kom jeg fram til at fordelene med å velge denne skolen var større enn ulempene.

Bakgrunnen for at jeg valgte å bruke mitt eget kontaktnett er at det i kvalitative forskningsprosjekter ofte er forskeren selv som bestemmer hva slags informanter som skal være med, såkalt ikke - tilfeldig utvelging. Kruuse (2001) sier at det ikke er nødvendig med et tilfeldig utvalg dersom målet er en dypere forståelse av et gitt emne. Jeg følte at det på denne måten også var lettere å få tilgang til feltet og åpne kommunikasjonskanalene med det feltet jeg ønsket å utforske.

Etter at utvalget stod klart begynte innsamling og generering av data. Gjennom min datainnsamlingsperiode var jeg med på en tre dagers observasjonstur der alle elevene ble observert. Til slutt fikk jeg også tilgang på rapportene elevene skrev etter observasjonsturen (dette var en obligatorisk del av faget). For å få et best mulig inntrykk av elevenes kulturelle og sosiale historie og deres forståelse av friluftsliv valgte jeg å gjennomføre en elevstil på samtlige som hadde valgt friluftsliv 1. I alt var det 26 elever ved dette valgfaget. Av disse var det seks som ikke svarte eller leverte inn sine elevstiler. Oppgaven til denne elevstilen (se vedlegg 1) ble delt ut av meg i en av friluftslivstimene, mens læreren selv stod for innsamling av de resterende stilene som ikke ble levert til meg direkte.

Gjennom observasjonsfasen bestemte jeg meg for hvilke elever som kunne være aktuelle kandidater til intervju senere i datainnsamlingsperioden. Underveis tenkte jeg på hvor mange jeg burde intervju og om informantene brude velges strategisk eller tilfeldig, hvilke kriterier som burde legges til grunn og hvordan skulle jeg gå fram under utvelgelsen. Med hensyn til prosjektets størrelse og tiden jeg hadde til disposisjon valgte jeg å intervju fire elever. Jeg begrenset meg til fire personer fordi jeg mener at dette er nok til å gi meg et variert bilde av elevenes erfarte lærerplan og hva/hvem som påvirker denne. I tillegg har jeg også elevstiler, mine observasjoner og elevenes rapporter. Det er også viktig å få god tid til å bearbeide og tolke

dataene (Kvale, et. al. 2009). Disse fire personene ble etter hvert valgt ut til å bli mine nøkkelinformanter. Etter endt observasjonsperiode hadde jeg kommet fram til to gutter og to jenter som jeg ønsket å intervju. Selv om oppgaven ikke har en kjønnsdimensjon ønsket jeg likevel å intervju både gutter og jenter. I tillegg var det ønskelig å intervju elever med til dels ulik sosial og kulturell bakgrunn, noe som ikke var så enkelt med tanke på at de fleste hadde erfaringer med friluftsliv fra før. Her vokste det fram et ønske om å intervju elever som hadde ulike ”posisjoner” eller var del av ulike grupperinger i klassen. Disse kriteriene hadde jeg ikke satt opp på forhånd, men de vokste fram underveis som jeg så den sosiale dynamikken i gruppen. Kriteriene som etter hvert ble satt skulle sikre at jeg kunne få en bred og allsidig forståelse av elevenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer rundt deres læring. En ulempe kan være at jeg selv plukket ut elevene som skulle delta i intervjuene. Ettersom jeg ikke kjente elevene så godt, snakket jeg med lærerne etter utvelgelsen for å sikre et variert og representativt utvalg.

## **4.2 Om skrittene i det metodiske arbeidet**

### **4.2.1 Min rolle som observatør – “Kan det virkelig være mulig å se alt?”**

Gjennom den kvalitative forskningsprosessen er det min oppgave å bruke meg selv som måleinstrument og verktøy for innsamling av datamateriale, men det er ikke bare i selve datainnsamlingsfasen som forskeren spiller en viktig rolle. Gjennom hele prosjektets gang, fra planleggingen til den ferdigstilte rapporten, må jeg bruke meg selv som et redskap og et verktøy for å fange opp, beskrive, tolke og analysere det jeg ser, opplever, sanser og hører.

Etter mitt feltarbeid erfarte jeg at det rett og slett ikke var så lett å se ”alt” og få inntrykk av alt som skjedde i feltet. Jeg følte at kvaliteten på observasjonene økte etter hvert som jeg ble bedre kjent med både feltet og personene som interagerer her og de ble kjent med meg. Jeg kan si det så enkelt som at ved å gi og ta fikk jeg gode observasjoner og feltsamtaler med elevene. Gjennom mitt første møte med elevene fikk jeg representert meg selv og var fra første stund tydelig på min rolle som forsker. Etter hvert som jeg nærmet meg feltet og den konteksten som elevene var en del av fikk jeg oppleve at min kunnskap på området fra før av, altså mine forkunnskaper, skulle spille en viktig rolle i forhold til kvaliteten på og omfanget av mine data. Etter hvert som jeg viste elevene at jeg kunne en del om deres virkelighet og om friluftsliv kom jeg nærmere dem og knyttet gode relasjoner med elevene. Jeg oppnådde tillit og respekt som igjen åpnet kommunikasjonen med elevene som mine informanter. Merleau Ponty (1962, sitert i Kvale, et. al. 2009) snakker om viktigheten av ditt eget ståsted og dine forkunnskaper på et felt:

*”Alt jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget ståsted eller synspunkt. Vitenskapelige symboler vil ikke bety noe uten dette. Hele vitenskapens univers er skapt på basis av den opplevde verden, og hvis vi betrakter vitenskapens stringent, vurdere dens mening og rekkevidde nøyaktig, må vi først gjenopplive denne opplevelsen av verden, som vitenskapen er et sekundært uttrykk for” (Kvale, et al. 2009, s.48).*

Ut ifra dette sitatet tildeles forskerens ståsted og forkunnskaper på det valgte feltet en stor betydning. Jeg er klar over at forskerens ståsted kan påvirke hans/hennes forståelse av feltet, men må denne påvirkningen være negativ og må den subjektive kjennskapen og kunnskapen underkues og undervurderes? På bakgrunn av at forskeren som person spiller en viktig rolle og er et verktøy og instrument for sine undersøkelser og observasjoner er det ikke da viktig, og i mitt tilfelle en avgjørende brikke for å oppnå tillit og respons, å ha kjennskap og kunnskaper til det aktuelle feltet? I følge Maykut og Morehouse (1994) har hva vi ser, hører og den forståelsen vi danner oss på bakgrunn av dette, en sammenheng med den kunnskapen vi allerede sitter inne med. Ved å bruke min egen forkunnskap innen friluftslivsområde som en del av den ”rollen” jeg hadde i felten, gav det meg en mulighet for å være meg selv og gli ubemerktsomt inn i feltet. Min påvirkning på feltet ble derfor minimal og samtidig fikk jeg samlet inn mitt datamateriale.

Mine tanker underveis i feltarbeidet gikk ofte til hva som kjennetegner en god observasjon og hvordan man kan vite at man se det som var viktig. Min taktikk i feltet ble derfor først å prøve å få kontakt med elevene slik at jeg kunne få tilgang til deres livsverden. Jeg gikk etter mye om og men inn i en medhjelperrolle som deltaker i undervisningen. Rollen gav meg tilgang til mange verdifulle observasjoner og åpnet kommunikasjonskanalene mellom meg og elevene. Jeg som medhjelper fikk elevene til å slappe av og ”glemme” at jeg var der for å studere. Jeg fikk da vært med elevene ut på rotur, innhenting av garn, aktivitetsløype, leker og greing av garn. Det gav meg et innblikk i elevenes verden som jeg på det daværende tidspunktet ikke ville fått gjennom en ren observatørrolle. Min rolle i feltet utviklet seg derfor til å bli en deltakende observatør, og til tider kun deltaker. I denne sammenheng var det derfor ekstra viktig at alle observasjoner ble nøye nedtegnet i min notatbok på kvelden og mellom aktivitetene. Jeg mener derfor at rollen som aktiv deltaker ikke gikk utover fremdriften for mitt arbeid. Den var heller en viktig brikke i forhold til å gli naturlig inn i miljøet og ga meg muligheten til å være meg selv (Fangen 2004).

Rollen var også av stor betydning i forhold til det å være på riktig sted til riktig tid. Nettopp fordi jeg hele tiden var midt oppi ting og fikk oppleve det fra ”innsiden”, samtidig som jeg kunne se ting fra utsiden. Her fikk jeg sett, hørt og reflektert over det elevene sa, gjorde og ikke gjorde. Jeg prøvde hele tiden å nærme meg feltet og finne en naturlig inngangsport til elevenes



verden. Og på den måten få tak i deres opplevelser, erfaringer og tanker/refleksjoner, men også de ulike handlingene og reaksjoner på andres handlinger og beskjeder. Min inngangsport til feltet ble å innta en deltakende rolle og bli en medhjelper for elevene, men også lærerne. Jeg fikk en følelse av at jo mer jeg gav av meg selv, jo mer fikk jeg tilbake fra feltet gjennom respons, informasjon og aksept. Gjennom å bruke mine forkunnskaper og mitt eget ståsted i forhold til dette feltet fikk jeg gode samtaler og tillit fra deltakerne. Men jeg spilte også til tider naiv og uvitende for å finne ut hva elevene satt inne med av kunnskaper fra før og hva de lærte på turen. Jeg fant da ut at mine forkunnskaper på dette området påvirket min rolle som forsker på en positiv måte. Jeg fikk gode ”innsidekunnskaper - og informasjon”, samtidig som jeg stod på utsiden og tittet inn.

En viktig brikke i forhold til det å være en observatør og danne mønster som skulle gi meg forståelse for den “innsidekunnskapen” jeg fikk, var å nedtegne notater i feltdagboken jeg hadde med. I feltdagboken fikk jeg nedtegnet kjennetegn og egenskaper ved det jeg så, hørte og tenkte i feltet jeg observerte i. Jeg prøvde å gjengi den virkeligheten jeg så foran meg så tydelig og presis som mulig, og hva jeg nedtegnet i mine notater var til en viss grad avhengig av om det var nyttig for tema og problemstillingen i dette prosjektet. Gjennom observasjon er det vanskelig, om nesten umulig å nedtegne all den informasjonen man mottar i løpet av den tiden man har tilgjengelig i felten. Selv om man skal ha et vidt perspektiv når man observerer, kan det likevel være til det beste for prosjektet framgang å vite til en viss grad hva som er viktig å få med seg og ikke. En slik tilnærming kan også lette arbeidet når du senere skal analysere ditt datamateriale (Fangen 2004).

Poenget med feltnotater er at de skal gi gode beskrivelser av det som har skjedd, og deltagende observasjon som analytisk metode er da avhengig av at man skriver så detaljerte og nøyaktige notater som mulig. Nedtegnning av feltnotater var en tidkrevende prosess, men er viktig prosess. Det er her essensielt å nedtegne alt du ser, hører og tenker så raskt som mulig etter observasjonen. Her bør det noteres så mye som mulig, for hva som er viktig å få med seg vet man ofte ikke før etterpå. På denne måten kan du få med deg leseren inn i den verden du har vært en del av og dele med leseren den reisen du har vært med på og de fotsprene du har gått for å komme deg gjennom reisen (Taylor og Bogdan 1984).

Vi mennesker er hele tiden i interaksjon med våre omgivelser eller den konteksten vi er en del av. Derfor blir det og viktig for mitt datamateriale å nedtegne beskrivelser av både personer, hendelser, konteksten rundt og samtaler, samt forskerens egne spørsmål og refleksjoner rundt det som er observert. Ettersom observasjonene går ut på å beskrive og ikke vurdere, er det viktig

at forskerens egne refleksjoner ikke blandes sammen med det som er observert, men noteres på en egen plass i feltdagboken klart utskilt fra selve datamateriale (Taylor og Bogdan 1984; Fangen 2004).

Notater fra felten er viktige hjelpemidler for å utarbeide en analytisk forståelse av det man har observert. Gjennom å skrive ned det man husker i etterkant av observasjonene legger man til rette for å kunne gå tilbake til gitte og spesielle situasjoner, hendelser og sitater i sin opprinnelige form. Det skal legges til rette for at man så nøyaktig som mulig kan beskrive elevenes virkelighet slik den ble framstilt og opplevd av dem selv. Samtidig kan man gå tilbake til datamateriale i sin opprinnelige form og finne nye betydninger av ulike hendelser når man leser det flere ganger. Her kan man finne nye mønstre og betydninger i ulike hendelser, som kan være annerledes enn slik forskeren oppfattet det når man sto midt oppe i situasjonen (Fangen 2004).

Fangen (2004) sier at man også kan referere til samtaler man har med sine informanter i feltdagboken. Her er det viktig å prøve å huske samtalen i sin helhet så godt det lar seg gjøre, direkte sitater er selvfølgelig det beste. Ved å ivareta elevens egne stemmer og deres direkte uttalelser er det lettere å fremme deres perspektiv og forståelse av deres "opplevde" skolehverdag i det videre arbeidet. Jeg hadde en del samtaler med elever og lærere ettersom jeg til tider hadde en deltakende rolle. Når kvelden kom eller når jeg hadde en ledig stund klarte jeg å nedtegne disse samtalerne eller sitatene i sin helhet, så godt det lot seg gjøre.

Gjennom dette prosjektet er det lovet full anonymitet til mine informanter. Derfor var det viktig å ikke gjengi informasjon som kunne gi spesielle informasjon om personene jeg studerte. I oppgaven har derfor mine nøkkelinformanter fått fiktive navn og stedsnavn, og andre opplysninger som kan føre til avsløringer av hvor studien foregår er utelatt (Fangen 2004).

Bruken av feltdagboken hjalp meg å huske det som skjedde underveis i feltet. Denne dagboken hjalp meg også til å kunne beskrive omgivelsene og den konteksten som undervisningen foregikk innenfor. Før jeg dro ut på tur tenkte jeg mye på hvordan jeg skulle bruke "huskeboken" min og hvordan mine informanter ville reagere hvis de så meg skrive ned hva jeg så og hva de gjorde. Jeg ønsket absolutt ikke å tiltrekke meg ekstra oppmerksomhet fra elever eller lærere. Jeg var derfor veldig reservert ved bruken av denne boken og trakk meg litt til siden når jeg noterte. Mine notater gjorde mitt arbeid på kvelden enklere, da jeg i detalj skulle skrive ned det som hadde skjedd i løpet av kvelden. For ikke å glemme bort viktige detaljer i perioder når det skjer mye i feltet, er det viktig å opparbeide seg gode rutiner for når man noterer. Dette

for å fange opp mest mulig informasjon om den man observere på papiret. Hovedpoenget her er at man får ned det man har observert slik at man “vet” hva som har skjedd og de inntrykkene man sitter igjen med (Fangen 2004).

Det å være med på denne turen og være dypt konsentrert i nesten tre dager var relativt krevende. Jeg brukte derfor en del tid på kveldstid til å fylle inn disse inntrykkene i et skjema jeg hadde laget på forhånd. Dette skjemaet inneholdt “oppmøte”, “ulike aktiviteter formiddag”, “ulike aktiviteter ettermiddag”, “kvelden og natten”, “elevenes biografi” og “informasjon og beskjedgivning” (se vedlegg 2). Skjemaet hjalp meg til å huske hva som skjedde i løpet av dagen og nedskrive den informasjonen jeg hadde mottatt i en kronologisk rekkefølge.

Når jeg kom hjem fra tur brukte jeg mye tid å gjenkalle den informasjonen jeg hadde mottatt i et detaljert oppsummeringsnotat. Det å bruke mye tid på å skrive ned detaljerte beskrivelser har vært betydningsfullt i arbeidet med å skape en helhetlig forståelse av det jeg ha sett og trekke tråder til det elevene så på selve turen. Men også for å se likheter og forskjeller i forhold til det elevene skriver i sine elevstiler, i elevrapportene og det de sa under intervjuene.

#### **4.2.2 Min rolle som intervjuer – “Den gode samtalen var min døråpner”**

I etterkant av observasjonsturen videreutviklet og omformulerte jeg min intervjuguide og temalisten som skulle være til hjelp under selve intervjuet. Meg selv som intervjuer, intervjuguiden og temalisten ble prøvd ut gjennom såkalte prøveintervjuer. Her intervjuet jeg en venninne av meg og samboeren min. Dette var en viktig prøvelse for meg med tanke på at jeg ikke før hadde gjennomført noen lengre intervjuer. I løpet av prøveintervjuene ble jeg tryggere på meg selv og min rolle som intervjuer, hvert fall i forhold til hvordan jeg formulerte spørsmålene. Jeg fikk tilbakemeldinger på selv intervjuguiden min, kroppsspråket og stemmebruk. Denne situasjonen var til stor hjelp og spilte en viktigere rolle enn jeg først hadde trodd, når jeg endelig skulle ut å intervju mine informanter.

Settingen rundt selve intervjuet var en detalj jeg overveide mye før selve dagen kom. Hvor skulle jeg ha det, hvordan skulle vi sitte i forhold til hverandre og skulle jeg servere noe for å gjøre det litt koselig og mindre skremmende. Den viktigste tanken jeg gjorde var at det ikke skulle føles som et avhør, og den gode samtalen skulle være min døråpner.

Selve intervjuene ble gjort over en dag og jeg fikk et klasserom på elevens skole til disposisjon. Før intervjuene startet småsnakket jeg litt med informantene om turen vi hadde vært på, slik at de skulle føle seg mer tilpasse og for å få i gang en naturlig samtale. Jeg fortalte også om de

etiske forholdene ved undersøkelsen og om retten de hadde til å avbryte samtalen når som helst uten å oppgi noen grunn for dette. For å kunne ha mest mulig fokus på det informantene sa og de spørsmål som eventuelt ville dukke opp underveis, valgte jeg å ta opp intervjuet på en båndopptager, istedenfor å ta notater underveis. Intervjuet fikk en ”myk” start ved å begynne med hva informanten la i selve begrepet friluftsliv. De fikk prate litt fritt rundt begrepet og hvordan han/hun opplevde den turen vi hadde vært med på sammen. Jeg prøvde å få intervjuet til å bli en samtale, og følte at jeg til dels på nesten alle informantene klarte dette. Men ettersom informantene hadde ulike måter å kommunisere på, måtte jeg også benytte meg av ulike metoder for å få til en god samtale. Noen ga lange og utfyllende svar, mens andre trengte litt mer drahjelp. I noen tilfeller måtte jeg omformulere spørsmålene og gi dem en annen vinkling slik at de forstod eller lettere kunne svare på spørsmålene. I et tilfelle gled også samtale utenfor den temaet vi snakket om, da prøvde jeg forsiktig å bryte inn og vri spørsmålene tilbake til det temaet jeg ønsket. Men det var også en del interessante ting som dukket opp i disse ”avstikkerne”. Derfor lot jeg til tider også elevene få snakke litt fritt, men innenfor en viss ramme. Denne fleksibiliteten kan slå ut i ulike svarperspektiver og vanskeliggjøre sammenlikning av data. Men denne fleksibiliteten og åpenheten er også viktig ut ifra fenomenologiske perspektiver ettersom jeg her skal beskrive og tolke elevenes egen livsverden slik den framstår gjennom deres egne stemmer (Fangen 2004).

Hvert intervju varte i 35-40 minutter. Jeg opplevde at det meste av tiden gikk veldig fort, og at informantene og forsker hadde en god tone. Det at jeg prøvde å legge grunnlaget for en god samtale og ikke ”påtvungende” svar, gjorde at informantene etter hvert ble tryggere på situasjonen. Det kan igjen ha lagt til rette for ærlige og oppriktige svar. Etter hvert intervju noterte jeg ned viktige stikkord, hendelser og refleksjoner som jeg følte kunne være interessante i forhold til det videre arbeidet med materialet og beskrivelsene av mine informanter.

#### **4.2.3 Analyseprosessen – “stiryddig”**

I kvalitativ metode starter analyseprosessen lenge før selve datainnsamlingen starter. Her analyserer man fra start til mål, eller fra utarbeidelse av problemstillingen til den ferdigstilte rapporten. Jeg visste veldig tidlig hva jeg ønsket å skrive om, men var usikker på hvordan jeg skulle angripe området friluftsliv i skolen. Det førte til at jeg hadde en ganske åpen problemstilling i starten, noe som la grunnlaget for at jeg kunne angripe området fra ulike vinkler og sette spørsmåltegn ved ny informasjon som kunne dukke opp. Her utarbeidet jeg en måte å jobbe på som gjorde at jeg var selektiv, men også åpen og spørrende. Her ble veien til mens jeg gikk og etter hvert som datainnsamling pågikk utarbeidet jeg en mer lukket problemstilling og rettet oppmerksomheten mot visse temaer, rutiner og en viss type

informasjon. Ettersom jeg allerede etter elevstilene så konturene av hva jeg ønsket å se etter var jeg allerede her i gang med å skape kategorier. Jeg lot mine kategorier vokse ut av det datamateriale som ble samlet inn og generert. Disse kategoriene kommer jeg tilbake til. Her ser man at analyseringen ikke er en adskilt del av undersøkelsen, men en prosess som foregår kontinuerlig gjennom hele studieforløpet (Hammersly og Atkinson 1987).

Intervjuene ble tatt opp på bånd og i etterkant transkriberte, slik at jeg både kunne lese og lytte til elevenes intervjuer. Samtidig nedtegnet jeg mine observasjoner nøye i en feltdagbok. Jeg oppbevarte også elevstiler og elevrapporter i sin opprinnelige form gjennom hele prosjektperioden. Her la jeg til rette for at jeg kunne gå tilbake til gitte og spesielle situasjoner, hendelser og sitater i sin opprinnelige form. En slik oppbevaring la til rette for at jeg så nøyaktig som mulig kunne beskrive elevenes virkelighet slik den ble framstilt og opplevd av dem. Men samtidig la det også grunnlaget for at jeg kunne gå tilbake og se på hva jeg og elevene hadde skrevet og sagt før og knytte det jeg så og hørte nå, til ting jeg hadde sett og hørt før (Fangen 2004). Det ble naturlig for meg å gå gjennom mine observasjonsnotater før jeg hadde intervjuene slik at jeg kunne stille elevene spørsmål om konkrete hendelser og aktiviteter som elevene hadde vært igjennom.

Når innsamlingen av data var ferdig skulle jeg konkretisere det jeg hadde sett. Det jeg hadde samlet inn virket nå som en uoversiktlig og kaotisk masse av informasjon. Så jeg begynte med å lese nøye gjennom alt jeg hadde samlet inn for å skape en oversikt over hva jeg og elevene hadde skrevet ned, hørt, sett og blitt fortalt. Jeg hadde egentlig ganske klare problemstillinger, men var åpen for at det jeg fant ut kunne forandre disse. Det var nå en del tanker og frustrasjoner rundt det å finne en metode som kunne vise meg hvilken sti som ville vise meg den "riktige" måten å analysere mitt materiale, og gi dette usystematiske kaoset en eller flere meninger. Jeg følte meg tom og rådvill der jeg gikk på en sti jeg ikke hadde gått før. Jeg strevde fram og tilbake i forhold til hva det betydde for meg å fortolke det rike og mangfoldige materiale jeg hadde samlet inn. Arbeidet var en utfordring og en tung sti, men jeg kom fram til at dannelsen av ulike kategorier eller meningskategorisering kunne hjelpe meg på vei til å lage strukturert og et konkret materiale av det "kaoset" jeg hadde samlet inn (Kvale, et al. 2009). Med kategoriseringsbegrepet som "briller" gikk jeg nå gjennom elevstiler, observasjonene, elevintervjuer og rapportene elevene skrev i etterkanten av turen. Ut ifra mine problemstillinger og de ulike temaene, rutinene og informasjonen jeg hadde reflektert over underveis i datainnsamlingsperioden, laget jeg nå ulike kategorier. Jeg delte de inn på følgende måte:

- Elevenes biografi
- Beskrivelser av friluftsliv(begrepet) både i hjemmet og på skolen
- Ulike læringsarenaer
- Beskrivelser av egen/andres læring
- Medelevenes rolle og betydning
- Lærerens rolle og betydning
- Medienes rolle og betydning
- Gruppen som pedagogisk hjelpemiddel

Med disse temaene for øye gikk jeg først gjennom den enkelte komponent hver for seg, det vil si at jeg først så på elevstilene, observasjonene, elevrapportene og intervjuene som avskilt komponenter. Jeg benyttet her penner av ulike farger, der hver enkelt farge representerte sin kategori. Jeg så nå at enkelte utsagn kunne passe inn i flere kategorier.

Etter å ha gått gjennom alt mitt materiale opp til flere ganger begynte jeg å skrive inn ulike sitater og meningsbærende setninger inn i kategoriene som jeg beskrev ovenfor. Det hjalp meg til å få en god oversikt over materiale jeg hadde innhentet hver for seg. Neste skritt var å gå dypere inn i den informasjonen som nøkkelinformantene hadde gitt meg. Jeg så på hva dette kunne bety for mine problemstillinger og hvordan jeg kunne benytte informasjonen for å få forståelse og beskrivelser av elevens erfarte lærerplan. Jeg begynte nå å se etter fellestrekk på tvers av de ulike komponentene. De hovedmomentene eller fellestrekkene som bidro til å belyse mine problemstillinger og arbeidsspørsmål ble trukket fram og deretter belyst sammen med aktuell teori og utsagn fra elever i min drøfting i kapittel 7. Her var det en evig “runddans” mellom teori, empiri og metode. Dette gjorde meg bevisst på den informasjonen jeg hadde og hvordan jeg kunne anvende denne. Denne “runddansen” kan foregå på ulike måter og kan ha forskjellig betydning og innvirkning på resultatet av forskningsprosjektet (Wadel 1991). Runddansen kan synliggjøres gjennom at jeg vekselvis leste gjennom mine feltnotater, leste artikler om tema og aktuell teori, leste mer om metode og gikk tilbake til mine nedskrevne notater igjen. Jeg tenker at denne runddansen er som en slags spiral der man hele tiden flytter sin horisont mot fortolkninger som gir mening. Da vil man skape en forståelse omkring elevenes selvopplevde læring og hvordan deres biografi og omgivelser virker inn på disse erfaringene.

Mine “briller” i analyse prosessen kan i en viss grad ha vært påvirket av at jeg fra starten av mitt prosjekt var veldig fascinert av hvordan Larson (2009) og Backman (2010) brukte Bourdieu og hvordan jeg kunne se Bourdieu i sammenheng med sosiokulturell læringsteori. Jeg ønsket ikke her å skape et nytt begrep eller nye teori, men se allerede eksisterende teori(er) i et annet lys eller

i en annen sammenheng. Jeg ønsket å benytte meg av dette som mitt teoretiske bakteppe for å kunne forstå hva elevene lærte i friluftsliv. En slik tilnærming kan være en svakhet med mitt prosjekt. Jeg kan ha sett for mye i en og samme retning i forhold til mine fortolkninger av det materiale som var samlet inn, istedenfor å utvide min horisont på en åpen og spørrende måte. Men selv om jeg var inspirert av mitt teoretiske perspektiv når jeg leste igjennom og analyserte mitt materiale, var jeg likevel klar over at jeg kunne ende opp med å måtte endre mitt teoretiske perspektiv og mine problemstillinger.

#### **4.2.4 Validitet**

Validitet handler om kvalitetssikring av det prosjektet man har gjennomført og kan settes i sammenheng med uttrykkene troverdighet og pålitelighet. Av noen blir ikke kvalitativ forskning tildelt like stor verdi som kvantitativ forskning. Dette fordi denne typen forskning ikke er like objektiv, kontrollert eller strukturert. Fangen (2004) mener det er en uheldig sammenlikning med bakgrunn i at kvalitativ forskning ikke tar sikte på å undersøke sakens omfang og utbredelse, men heller går i dybden og se på sakens innhold og betydning. Derfor må denne typen forskning også kvalitetssikres på en annen måte. For å se på validiteten til min oppgave ønsker jeg først å se på min tilstedeværelse i feltet.

Gjennom innsamlingen av data til mitt prosjekt var jeg under både observasjon, elevstiler og intervju til stedet i feltet. Denne tilstedeværelsen kan ha påvirket mine informanter i den settingen som undervisningen foregikk i. Her kan det oppstå hendelser som vanligvis ikke ville oppstått hvis forskeren ikke hadde vært tilstede. I et kvalitativt prosjekt bruker man seg selv som forskningsinstrument og må derfor reflektere over hva din tilstedeværelse kan gjøre med informantene (Fangen 2004). Undervisningen er en kontekst som lett kan la seg påvirke av ulike impulser, både menneskelige og andre ytre faktorer. Derfor har jeg vurdert problemstillingen nøye, og mine egne vurderinger og refleksjoner rundt dette finner du under min rolle som observatør og intervjuer tidligere i kapitlet.

Sannheten i det elevene sa i intervju og under observasjonen, gyldigheten av observasjonene og intervjuene og gyldigheten av de tolkninger man selv gjør er en viktig del av det som må vurderes i kvalitative prosjekter (Fangen 2004). Validering av forskningsprosjekter handler dermed om å sikre kvaliteten på håndverket som er gjort gjennom hele undersøkelsen (Kvale et al. 2009). Spørsmålet som dukker opp her er om kunnskap som utvikles og produseres gjennom intervju og observasjon, samt tolkninger av de skrevne ord, kan være objektiv. I forhold til objektivitet i denne sammenheng handler det om at den kunnskapen man produseres er og/eller kan bli systematisk kontrollert og verifisert (Kvale, et al. 2009). I etterkant av mine

observasjoner justerte jeg min intervjugudie. Slik kunne kontrollere at det jeg hadde sett, hørt og reflektert over under observasjon stemte overens med det elevene selv fortalte at de hadde sett, hørt og opplevd. Da kunne jeg til en viss grad kvalitetssikre mine egne observasjoner og tolkninger av ulike situasjoner.

Jeg brukte ikke ulike metoder bare for å få en mest mulig helhetlig forståelse av mitt tema, men også som en måte å sikre en høyere validitet av mine funn. Dette er en styrke med den studien jeg har gjennomført. Her har jeg fått mulighet til å både se, høre og bli fortalt hvilken læring elevene har konstruert gjennom undervisningen. I tillegg har jeg hatt mulighet til å spørre elever og lærer om det jeg har observert. Her kan jeg danne meg et bilde av hvilke sammenhenger det er mellom det elevene gjør og det de sier.

#### **4.2.5 Ethiske vurderinger**

Ethiske vurderinger bør prege hele ens arbeid i forhold til forskningsprosjektet. Når man forsker om og med mennesker blir det gjennom hele forskningsprosessen viktig å reflektere rundt etiske problemstillinger og utfordringer som vårt arbeid kan medføre. Hvordan vil vi eventuelt løse disse konfliktene? Man bør for eksempel spørre seg om; hvem som kan dra nytte av denne kunnskapen? Hvordan kan man på best mulig måte ta hensyn til og ivareta mine forsøkspersoner og deres interesser? Til slutt bør man finne ut hvordan man kan bidra med noe i forhold til de menneskene som har vært med i ditt forskningsprosjekt. Spesielt når du legger ut deres livsverden i det offentlige (Kvale, et al. 2009). Det er selvfølgelig opp til hver enkelt forsker å forsikre seg om at det foreligger en etisk standard i sitt prosjekt. Men det er også opp til offentlige institusjoner, som norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), å forsikre seg om at det finnes regelverk, håndbøker og manualer som sier hva som er etisk riktig. For forskere som bruker mennesker og personopplysninger i sine studier er det påbudt å sende inn sin prosjektskisse til NSD for godkjenning. På denne måten får man en ekstra trygghet om at en kjenner til og følger de etiske retningslinjene som gjelder for empirisk forskning med mennesker. Mitt prosjekt ble innmeldt og godkjent av NSD før jeg startet min datainnsamling.

Ettersom jeg hadde kjennskap til en lærer ved den utvalgte skolen valgte jeg å først ta kontakt her for å høre om det var mulighet for å komme hit og foreta mine undersøkelser. Når dette var i orden sendte jeg en e-post til rektoren ved denne skolen for å få en ”offisiell” godkjenning for å kunne gjøre mine undersøkelser. Deretter ble en samarbeidsavtale mellom meg, skolens rektor og friluftslivsfagets lærere underskrevet (se vedlegg 5). Det ble så sent ut et informasjonsskriv til alle involverte, både rektor, lærer, elever og foresatte. Både Vedeler (2000) og Fangen (2004) sier at det er viktig å informere de involverte i feltet man skal forske på og innhente deres



tillatelse. Ved dette skrivet sendte jeg også ved en svarslipp som elevene skulle skrive under på. Slik at godkjente de at de ønsket å være en del av mitt prosjekt (se vedlegg 4). Gjennom tilbakemeldinger fra NSD på min søknad fikk jeg avklart at det ikke var nødvendig å innhente foresattes underskrift. Dette fordi elevene var over 16 år og siden det ikke skulle innhentes direkte personsensitive opplysninger. I tillegg til å informere om prosjektets hensikt, sa jeg også ifra skriftlig og muntlig at informantene når som helst kunne trekke seg, og at alt ville bli fremstilt anonymt i den ferdige publikasjonen.

Konfidensialitet er en annen etisk problemstilling du må ta hensyn til i forhold til samfunnsforskning. Dette betyr at du ikke kan offentliggjøre data som avslører personnavn, stedsnavn, organisasjonsnavn og liknende uten å innhente et samtykke fra de involverte. Man må derfor fremstille sitt materiale på en objektiv måte og sørge for at sensitive opplysninger ikke kommer på avveie. Jeg valgte å gi mine nøkkelinformanter fiktive navn og unnlater å nevne stedsnavn tilknyttet skolen, slik at ingen kan gjenkjenne mine nøkkelinformanter.

#### **4.2.6 utfordringer ved å skulle lære, forstå og erfare på et år**

En masteroppgave er en utfordrende sti å gå, med mange vanskelige stikryss på veien, både metodiske, etiske, teoretiske og selvrefleksive. Det har vært mange avgjørelser å ta og mange sider å lese for å få en god oversikt og et utgangspunkt for å skape ulike forståelser og beskrivelser omkring elevenes erfarte lærerplan. For meg har det vært en innholdsrik reise og en god sti å gå. Arbeidet har gitt meg mange tanker og kunnskaper rundt friluftsliv som fag og hvordan man kan danne grunnlaget for å gi elevene en god pedagogisk praksis. En praksis som bygger på prinsippet om at alle elever skal gis muligheter for å oppnå læring og ta en aktiv del av undervisningen med hele sin kropp og sjel.

Samtidig har det vært en reise som minner meg om en berg- og dalbanetur på et tivoli. I det ene øyeblikket er du på toppen av verden og har god oversikt, mens du i neste øyeblikket kommer i fritt fall rett ned igjen. Da landet jeg akkurat der jeg startet uten egentlig skjønne hva som gikk galt og hvordan jeg skulle komme meg videre. Men underveis i prosjekt fant jeg ut at det kan være viktig, og mange ganger nødvendig, å stoppe opp langs stien, hoppe av berg- og dalbanen og ta et godt pust i bakken. Slik kan du åpne dine øyne og utvide din horisont for å se nye stier å gå og bane deg frem for egen maskin i ditt eget tempo. Da vil man forhåpentligvis unngå å ende opp i en blindvei som er vanskelig å komme ut av.

Denne reisen har også gitt meg en god pekepene på hvor viktig vår pedagogiske kompetanse og personlighet er som lærere, og hvor viktig det er å lytte til våre elever og høre på hva de har å si.

Slik at man som lærer også kan lære noe nytt og fylle på vårt personlige ”fagbibliotek”. Dette er kunnskaper som jeg kommer til å ta med meg og benytte i min tid som faglærer i friluftsliv og kroppsøving.

Til slutt har jeg gjennomgått en granskning av hvem jeg er som person, min førforståelse og hvilken kompetanse jeg sitter inne med, samt hvor viktig den var for meg gjennom mine datainnsamlingsperioder. Min kompetanse som aktiv utøver av friluftsliv var en uvurderlig ressurs for meg som forsker innen den kvalitative metodeverden. Mine visdomsord og mine råd er derfor å ikke undervurdere deg selv som verktøy i dine egne undersøkelser, men bli klar over dine egne standpunkter, førforståelse og horisont. Da kan de brukes som en stryke, og ikke som en svakhet i egne undersøkelser og utvidelsen av din egen og andres horisont og kunnskapsnivå omkring den eller de aktuelle problemstillingene.

## **5. Bli kjent med friluftsliv valgfag: En skole, en elevgruppe og to lærere**

I forbindelse med min studie fikk jeg tillatelse til å innhente elevstiler, observere en tre dagers tur, foreta intervjuer av elever og lese elevens rapporter. På den turen jeg fulgte elevene var ansvaret for det meste av de organiserte aktivitetene gitt til fire elever fra tredje klasse på samme videregående skole. Elevene i den utvalgte klassen hadde selv muligheten til å ta mye initiativ til selvvalgte aktiviteter innenfor rammene av turen, men lærerne har det pedagogiske hovedansvaret. De la også til rette for undervisningen i forkant og de ytre rammene før, under og etter turen. Med ytre rammer mener jeg valg av sted, transport ut til og fra øya og sikkerheten til elevene. Under gjennomføringen av turen stod lærerne selv i bakgrunnen for aktivitetene og inntok en mer veiledende og rettleidende rolle. En slik rolle var et bevisst valg da lærerne ønsket at elevene selv skulle ta initiativ. Det gjorde at jeg fikk mye tid til å se hva elevene selv kunne og hvilke aktiviteter de selv foretok seg innenfor de rammene det var lagt til rette for.

### **5.1 Skolen og friluftslivsundervisningen**

Den utvalgte videregående skolen ligger midt i sentrum av en liten by på Østlandet. Her er det ikke så mye som innbyr til friluftsliv i gangavstand, men tar man sykkelen fatt kommer en raskt fram til et lite nærliggende skogsområde. Det er tredje året denne skolen tilbyr friluftsliv som valgfag. Faget kom i gang da noen engasjerte lærere ivret etter å få startet med dette valgfrie programfaget, og de begynte å skape rammene for undervisningen. Friluftsliv ble raskt et populært fag som elever fra andre og tredjeklasse på videregående skole kunne velge. Det resulterte i at friluftsliv som valgfritt programfag ble inndelt i friluftsliv 1 og 2. Friluftsliv 1 er for elever som går andre klasse på videregående, og denne gruppen er mine informanter. Friluftsliv 2 er en videreføring av friluftsliv 1 og er for elever som går i tredje klasse.

I den nasjonale lærerplanen av 2006 (K06) er fagets målsetninger og hensikter nedfelt. Her står det at friluftsliv er et fag som skal ta sikte på å gi muligheter for læring og menneskelig utvikling i varierte kontekster og miljøer ute i naturen. Samtidig skal elevene lære hvor viktig det er å ta vare på den. Videre i K06 står det at naturopplevelsen skal være selve kjernen i friluftsliv og opplevelsesbasert læring bør derfor stå i fokus. Det blir, i følge kunnskapsløftet, viktig å praktisere friluftsliv, samtidig som elevene skriver refleksjonsnotater og vurderer egen utvikling for å oppnå formålet med valgfag friluftsliv. Målsetningene og hensikten med dette programfaget er nedfelt i lærerplanen for friluftsliv 1 og er inndelt i basisferdigheter og naturkjennskap. Lærerplanen av 2006 sier at elevene skal lære følgende:

**Basisferdigheter:** Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- planlegge, gjennomføre og vurdere turer knyttet til lokal friluftslivstradisjon
- planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute over flere dager i vinterfjellet
- planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute over flere dager i vannmiljø
- vurdere betydningen av et godt kosthold ut fra praktiske og ernæringsmessige forhold
- behandle og vedlikeholde redskap og utstyr slik at det til enhver tid er i orden
- praktisere førstehjelp og livreddende ferdigheter i tilknytning til friluftsliv
- gjøre rede for og praktisere de bestemmelsene som gjelder for friluftsliv og allmenn ferdsel i utmark (udir.no)

**Naturkjennskap:** Målet for opplæringen er at elevene skal kunne

- vise kjennskap til den naturen eleven ferdes i, og praktisere et friluftsliv der hensynet til naturen er overordnet
- bruke og vurdere naturen som matkilde
- forklare de mest alminnelige varsler naturen gir oss (udir.no)

Selve undervisningen på valgfag friluftsliv varierer fra år til år. Siden fagets innhold planlegges til en viss grad i samarbeid med elevene som har valgt faget. Det er fem timer hver uke som er avsatt på timeplanen, og tanken bak faget er at man skal prøve å få til det meste av undervisningen ute i det praktiske friluftslivet. I praksis har det ikke vært mulig å avholde all undervisning utendørs. Det skyldes i stor grad at man ikke kan utvide undervisningen hver uke utover den avsatte tiden. Det må tas hensyn til at mange av elevene er opptatte på ettermiddagene, eller trenger tid til andre fag og dermed også av hensyn til andre lærere.

Gjennom dette skoleåret (2010/2011) skal det bli arrangert sopptur med matlaging i etterkant, en kysttur og en vintertur. Noen kortere turer er også ønskelig å få til i løpet av året. Før jul jobber også elevene med et valgfritt prosjekt, der de er inndelt i ulike grupper, som vil fremføres for medelever og lærere. Prosjektet tar utgangspunkt i flere av læreplanmålene som elevene skal gjennom. Kystturen ble turen jeg valgte å observere, med bakgrunn i at den passet godt inn i tidskjemaet for når jeg hadde planlagt å gjennomføre datainnsamling.

## **5.2 Friluftsliv som valgfag – fra båter og fiske til Robinsonekspedisjonen og X-faktor**

Jeg vil her representere den undervisningen jeg observerte og hvordan organiseringen foregikk. Gjennom den undervisningen jeg fulgte var jeg med på en tre-dagers kysttur som gikk til en øy omtrent en halvtimes kjøretur unna skolen og så en tjue minutter med båt.

### **5.2.1 Øya der ute mot havet – kystlandskapet som læringsarena**

Kystturen gikk til en øy som ligger i en vakker skjærgård. På selve øya er det flere brygger, ett lite strandområde, svaberg, fjell, skog og sjø/hav på alle sider. Naturomgivelsene rundt om på øya legger til rett for aktiviteter som bare fantasien kan sette stopper for. Øya og omgivelsene rundt rommer muligheter for ulike utfordringer og ulike arenaer for læring for elevene. Terrenget er mange steder ulent, glatt og fylt med steiner. Det er mye trær og fjell, men også åpne områder som er glimrende arenaer for en eller flere leirplasser. Øya inneholder også to bålplasser som er bygget opp av personer som har vært på tur der tidligere. På den ene siden av øyen er det også et nydelig svaberg. I løpet av mine beskrivelser av forberedelser, gjennomføring og etterarbeid av denne turen skal dere få innblikk i hvordan livet på øya var og hva elevene var igjennom både før, etter og underveis på kystturen.

### **5.2.2 Kystturens planlagte læreplan**

Elevenes erfarte læreplan er hovedmålet for denne oppgaven, men jeg velger likevel å presentere hvilke mål som er gjeldene for denne turen ut ifra K06. Jeg vil også gå inn på hvilke målsetninger læreren selv satt for denne turen. Da kan jeg vise hvilke rammer som gjelder for turen og hvilke målsetninger som gjelder for hva elevene bør eller skulle lære på turen. Bakgrunnen for denne beskrivelsen er lærerens undervisningsnotater som ble delt ut under teoritimene i friluftsliv i forkant av denne turen. På kystturen har læreren valgt disse målene fra K06 som relevante:

- Planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute over flere dager
- Behandle og vedlikeholde redskap og utstyr slik at dette til en hver tid er i orden
- Vurdere betydningen av hensiktsmessig bekledning for ulike typer friluftsliv
- Praktisere førstehjelp og livreddende ferdigheter i tilknytning til friluftsliv
- Gjøre rede for og praktisere bestemmelsene som gjelder for friluftsliv og allmenn ferdsel i utmark.

Lærerens planlagte lærerplan (ting som var viktig å tenke på underveis på turen både for elever og lærere):

- Være positiv hele tiden
- Sporløs ferdsel (det skal være ryddig i leiren hele tiden)
- Ta initiativ til å gjøre ting
- Lage gode måltider (ingen hurtigløsninger)
- Sørge for at absolutt alle har en best mulig tur

### 5.2.3 Kystturens organisering

#### Forberedelser

Forberedelser til kystturen på bakgrunn av elevrapporter, elevintervjuer og undervisningsnotater som jeg fikk av lærerne.

Teoriundervisning: Denne undervisningen foregikk i klasserom. Her fikk elevene en gjennomgang av praktiske tips og råd som kunne være nyttige i forhold til kystturen de skulle på. Lærerne gjennomgikk teoretiske aspekter ved oppsetting av telt, og hva som er viktig å reflektere rundt når man skulle velge en teltplass, stormkjøkkenets oppbygning og funksjon, hva sporløs ferdsel egentlig er og sjøvettregler. Videre ble det lagt fram bruken av ulike fottøy og ulike typer bekledning (de ulike lagene med klær, fra innerst til ytterst og deres funksjon og virkeområde), friluftslivsloven, hva som er viktig for å få fyr på et bål og til slutt la læreren fram noen uskrevene regler for en vellykket tur (se lærernes planlagte læreplan ovenfor).

Gruppearbeid/gruppeoppgaver: Etter fellesundervisningen ble elevene inndelt i grupper som skulle arbeide sammen om resten av planleggingen i forhold til kystturen. Lærerne la de ytre pedagogiske rammene for turen, men det var opptil elevene (både fra den utvalgte klassen, men også fra friluftsliv 2) å fylle turen med innhold. Før turen hadde elevene i oppgave å lage et underholdningsbidrag til den andre kvelden, og utstyrliste og matliste. De fikk også gruppeoppgaver rundt å beskrive ulike båltyper og deres oppbygning, hva en gapahuk er, hvordan man skulle sløye en fisk, hvilke matkilder og fisketyper som fantes i området og hvilke ulike fiskeredskaper man kan bruke.

## Gjennomføring

Beskrivelser i forhold til gjennomføringen av kystturen ut ifra mine observasjoner.

**Dag 1:** Elever, lærere og jeg møtte opp på en marina en litt forfrosset onsdag i slutten av september, omtrent en halvtimes kjøretur fra skolen. Når jeg ankom marinaen var lærerne allerede på plass og elevene strømmet til etter hvert. Bager, poser, telt, liggerunderlag, presenninger og annet medbrakt utstyr lå nede på bryggen eller inntil et “bryggerhus” klart til å bæres om bord i båtene. Når de siste elevene ankom samlet alle seg i en stor ring og lærerne ga noen siste instruksjoner før elevene gjorde båtene klare til avreise. Lærerne ga korte, konkrete og klare instruksjoner om hva de forventet at skal bli gjort før avreise, og når de ankom øya. Jeg merket her at selve turen og dens målsetninger hadde blitt gjennomgått og forberedt på forhånd. Elevene visste hva som skulle gjøres og samarbeidet godt om å få bagasje, robåter og seg selv ut på fjorden. Båtene som ble brukt på denne turen er en stor livbåt og noen mindre robåter. Lærerne la opp til at elevene selv skulle komme fram til hvem som skulle sitte hvor og i hvilke båter. Selve båtturen tok omtrent 20 minutter med livbåten og noe lenger med robåtene. På båtturen var det ikke noe særlig fokus på konkrete faglige eller opplevelsesrelaterte ting, unntatt å komme seg fram til øya. Solen stod høyt på himmelen og elevene snakket sammen på turen over. Enten planla de hvordan ting skal bli gjort når de ankom øya eller bare hverdagslig snakk seg i mellom. Noen elever begynte også å snakke med meg og fortelle om tidligere turer og opplevelser de har vært med på.

Vel fremme på øya begynte elevene å bære bagasjen sin opp fra brygga og sa seg om etter en fin teltplass. De gikk sammen i grupper bestemt av lærerne. Elevene hadde på forhånd fått beskjed om å vente med å sette opp telt til de hadde fått klarsignal fra lærerne, men ettersom det var større plass her enn først antatt ble ikke dette fulgt opp noe særlig. De satt så opp lavvoer og telt. Jeg gikk rundt og observerte hva elevene gjorde, hvordan de gikk fram og hvordan de fordelte oppgavene seg i mellom. Samtidig fulgte jeg med på hva elevene snakket om og diskuterte. Slik kunne jeg fange opp og danne meg et bredt bilde av elevenes samhandlingsprosesser ute, og hvordan og hva hver enkelt elev bidro med. Teltene og lavvoene kom opp en etter en, og uten egentlig å tenke over det eller ha planlagt det, dannet elevene en “hovedleir” der de fleste teltene og lavvoene stod.

Når leirplassen var etablert ga lærerne beskjed om at elevene skal samles i “hovedleiren”. Under denne samlingen fikk elevene konkrete beskjeder om hva som skulle skje videre denne dagen. Jeg observerte nå at elevene fikk mulighet til å velge hva de ønsket å gjøre. Selv om elevene

fikk en frihet til å selv velge hva de ønsket å gjøre, fikk jeg likevel en følelse av at elevene visste hva de “burde” gjøre eller hva kystlandskapets natur la til rette for at elevene kunne gjøre. Valget om å la elevene selv bestemme hva de ønsket å gjøre var bevisst fra lærernes side. De ønsket at elevene skulle bli godt kjent med hverandre ettersom denne turen var deres første overnattingstur sammen som en gruppe. Samtidig ønsket lærerne at elevene selv skulle ta initiativ og endelig få muligheten til å kjenne på følelsen av å “bare” være på tur. Noen elever sa til meg at *“de synes det er deilig å nyte stillheten og bare være på tur, en annerledes og bra friluftslivtur”*. Denne delen av turen ønsker jeg å kalle for uorganiserte aktiviteter eller egenorganisering. Som sagt ovenfor var dette et bevisst valg fra lærerne sin side og en viktig del av denne turen. På denne formiddagen valgte elevene å bedrive med ulike aktiviteter, men de fleste tok fram matpakken sin og spiste lunsj før de gjorde noe annet. Etter en liten matpause så jeg at elevene satt i gang med ulike aktiviteter. Noen benyttet naturen som lekeplass og slang seg i et tau som de fant i et tre. Noe lekte boksen går der de krøp langs bakken, spratt bak busker og listet seg avgårde i det ulendte terrenget for ikke å bli sett. Andre spilte kort og noen valgte å fiske, enten fra et svaberg eller i båt. De fleste elevene fisket en eller flere ganger i løpet av turen. Jeg observerte at alle elevene var samlet i større eller mindre grupper. Ingen var alene eller ikke hadde noe å gjøre. Rundt om på øya så jeg at elevene trivdes med bare å være på tur og kunne til en visst grad bestemme hva de selv skulle gjøre. Latter, sang og den gode stemningen ”stod i taket” og “ljomet” i tretoppene på den lille øya. Selv om fritid og uorganiserte aktiviteter var viktig på denne turen sa lærerne at de hadde et opplegg i bakhånd. Det kunne være aktuelt hvis det hadde blitt dårlig vær eller dårlig initiativ fra elevene til å finne på aktiviteter innenfor rammene av turen.

Etter hvert ble jeg med lærerne ut for å sette ut garn. Da kunne jeg observere elevene på litt avstand og hjelpe lærerne med å sette ut garn, noe ingen av dem hadde gjort før. De hadde søkt kunnskap i noen kollegaer før turen, noen lokale personer som var på øya og på bryggen før avreise om hvordan sette ut garnet og hvor man burde sette det ut for å ha størst sjanse for å få fisk. Elevene koste seg nå i det flotte været og over å være sammen.

Når elevene fra tredjeklasse ankom hadde de planlagt en aktivitetsløype for min utvalgte gruppe. Elevene var litt nervøse for hva som møtte dem og hva tredjeklassingene kunne ha funnet på. Aktivitetsløypen gikk ut på å gå fra post til post rundt på øya og svare på spørsmål i forhold til allmennkunnskaper, kjendiskunnskaper og noen spørsmål om lærerne som var med på turen. Etter aktivitetsløypen var det navn fra media som preger de organiserte aktivitetene. På kvelden var det glam og rock`n`roll som stod i sentrum gjennom x-faktor. Da ble bålplassen omgjort til en rockescene og elevene ble delt inn i de forhåndsbestemte gruppene. De fikk



omtrent 20 minutter til å øve inn en sang som de skulle fremføre for de andre gruppene. Her manglet det ikke fantasi, initiativ eller pågangsmot. Dette rocket virkelig og stemning var på topp. Etterpå ble elevene sittende rundt bålet mens de snakket og lekte, spiste litt mat og drakk varm drikke

**Dag 2:** Denne dagen startet med en god frokost. Lærerne hadde sagt i fra på forhånd at det ikke skulle være noen lettvinde løsninger, men elevenes kunnskaper omkring matlaging i naturen skulle utfordres. Så lukten av egg, bacon, kjøtt og fisk luktet over hele øya før dagens opplegg og aktiviteter skulle begynne. Dagens opplegg startet med et opplegg som bar preg av å være både tilfeldig og organisert. Langs min vandring rundt på øya observerte jeg at læreren satt i gang noen elever til å samle inn steiner til badstue, som skulle lages inn senere på dagen). Noen ryddet skogsavfall rundt på øya og brente det opp på bålet, andre samlet inn ved og noen hentet inn garnet som var satt ut kvelden før.

Etter en stund samlet tredjeklassingene de andre elevene rundt bålet for å informere om dagens opplegg, og andre klasse ble igjen inndelt i “teltgruppene”. Dagens opplegg startet med robinsonekspedisjonen. Denne “ekspedisjonen” gikk egentlig ut på å være på ulike poster og utføre ulike praktiske gruppeoppgaver. Eksempler på oppgaver var å tenne bål og varme vann, lage bære av ting de fant i naturen, frakte vann med munn, spjelke brudd i arm og bein ved hjelp av kvister og kaste kongler i en kjele. De siste organiserte aktiviteten fra tredjeklassingene sin side var en hinderløype, eller militærløypen, og en ro-konkurranse. Hinderløypen startet med at elevene løp fram for å slenge seg i et tau, hoppet over eller gikk under et hinder, løp ned en litt glatt fjellside, løp opp et fjell, klatre opp i et tre for å hente en gåte for så å løpe ned igjen for å avgi svar. Til slutt løp de opp bakken igjen over hinder, løp over stokker, krøp under stokker og gjennom et bord for så å komme i mål. Alle på gruppen skulle løpe en gang. Ro-konkurransen gikk ut på at hver gruppe skulle ro frem og tilbake til en odde to ganger. Her observerte jeg at de organiserte aktivitetene bar preg av konkurranse og at det å prestere bra som et lag ble viktig. Det å vinne var utrolig viktig for elevene og de gjorde så godt de kunne på hver enkelt øvelse. Etter dagens aktiviteter tenkte jeg at aktivitetene var varierte, spennende og relevante for målsetningene for turen.

Laging av badstue, bading, fiske og matlaging stod deretter på agendaen før hver “teltgruppe” organiserte hver sin aktivitet eller lek som de hadde planlagt på forhånd. Kvelden ble avsluttet med “bålkos” og noen leker og prat rundt bålet.

**Dag 3:** Når jeg våknet strakk jeg meg godt før jeg gikk ut av soveposen og startet på min daglige rundtur rundt i leiren. Etter hvert så jeg også noen hoder som stakk ut av teltene og lavvoene. Riving av leir og rydding av området stod nå for tur. Noen av elevene begynte rett på rydding av eget område, mens noen valgte å spise frokost før pakkingen stod for tur. Enten elevene gjorde det ene eller det andre først, gikk oppryddingen av leiren raskt for seg. Før vi visste ordet av det var alle spor etter leirplassen borte, og elevene var klare for å dra hjem. All bagasjen ble lastet opp i livbåten og vi var klare for avgang. Men først tok vi en rundtur omkring på hele øya for å sjekke at alt var tatt med og all søppel var kastet i poser eller søppelkasser. Elevene fikk beskjed om å sjekke hvert sitt område. Før avreise samlet lærerne alle rundt bålplassen for en rask oppsummering og fordeling av arbeidsoppgaver som måtte bli gjennomført i etterkant av turen. Noen elever meldte seg frivillig med en gang, mens andre elever måtte diskutere mer innad i gruppene for å bli enige om hvem som skulle gjøre det nødvendige etterarbeidet. Båtene stod nå klare og vi kastet loss og kjørte eller rodde tilbake til den samme marinaen som vi dro fra for to dager siden. Da vi kom fram til marinaen dannet elevene en lang rekke fra båten, som de sendte bagasjen langs opp på land. Etterpå skylte vi robåtene, før noen elever vendte snuten hjem og andre vendte snuten til skolen for å gjennomføre etterarbeid.

## **Etterarbeid**

Etterarbeidet skjedde i avslutningsfasen av turen og når de kom tilbake til skolen etter turen. Disse beskrivelsene tar utgangspunkt i elevrapporter og observasjon.

Elevrapporter var et refleksjonsnotat som skulle skrives i etterkant av kystturen, og var obligatorisk for alle. Her skulle elevene skrive en utfyllende logg med bilder fra turen, de skulle også tenke gjennom hva de hadde lært og hva de/gruppen kunne gjort annerledes. Gjennom notatet skulle elevene også vurdere sin egen og gruppens samlede innsats. De skulle også tenke over hvordan gruppen hadde fungert, vurdere utstyrliste og matliste, hva de synes om programmet for turen, hvordan forberedelser hadde gått i forhold til innsats, tema og hva de savnet. Til slutt skulle elevene beskrive beste og verste minne fra turen. Da fikk elevene en sjanse til å reflektere rundt den turen de hadde vært med på og hvilke erfaringer de selv satt igjen med fra turens ulike faser, aktiviteter og opplevelser.

Vedlikehold av personlig og felles utstyr: Når turen var over ble en eller to av gruppens medlemmer med til skolen for å henge opp telt og lavvoer til tørk. Elevene fikk også beskjed om at det var viktig å pakke ut av sekken med en gang de kom hjem og henge opp sovepose og vaske personlig utstyr, så vel som fellesutstyr. På denne måten fikk elevene opplæring og

innblikk i hvor viktig det var å ta vare på utstyret de hadde med seg på tur, slik at det var i god stand til neste tur.

### **5.3 Elevenes biografier – “Vi har det vel i blodet”**

Den utvalgte friluftslivsgruppen består av 26 elever. De fleste elevene er fra idrettslinjen, men det er også tre elever fra studiespesialiserende allmennfag. Denne gruppen valgte friluftsliv som sitt valgfrie programfag. Da jeg møtte elevene for første gang hadde de kun vært ute på en dagstur sammen i forbindelse med dette faget, en dagstur om sopp ledet av en soppeksperter. Denne turen innebar også å tilberede sopp i etterkant.

Elevenes biografi, som er beskrevet i stilene, gir uttrykk for at de er en gruppe som samlet sett har erfaringer, opplevelser og kunnskaper omkring friluftsliv. Det er noen som har litt mer erfaring og variasjon i sitt friluftsliv enn andre. Men de fleste elevene beskriver en oppvekst fylt med turer av ulike slag, hytteliv, fartsfylte dager på sjøen om sommeren og fornøyelsesturer i bakken på vinterstid. Elevene ser på friluftsliv som en sjanse til å komme seg ut og oppleve naturen. Men for elevene har det vært ulike måter å oppleve naturen på, og dermed har elevene litt forskjellig og varierte opplevelser med det praktiske friluftslivet. Her nevner elevene alt fra å plukke sopp og bær i skogen, til det bratte og tøffe friluftslivet i form av rappellering, grotting og rafting. Erfaringene kommer fra både organisert friluftsliv og friluftslivsaktiviteter gjennom 4h og speideren eller uorganisert friluftsliv og friluftslivsaktiviteter sammen med familie, venner og andre bekjente. Et fåtall av elevene nevner læreren eller skolen direkte som inspirasjonskilde eller kilde til deres tidligere opplevelser og erfaringer med friluftsliv. Dette viser også Gurholt (2003).

*”Mamma og pappa har lært meg en del om forskjellige ting. Vi har vært på fjellturer, kjørt båt, plukket sopp og laget bål. Jeg er også medlem av 4h. Der har vi lært mye om naturen og er mye ute på møtene våre. (...) Jeg har også lært en del av farmoren min om ulike bær og sann. Til slutt synes jeg det er utrolig gøy å være ute og lære om naturen og lære naturen å kjenne (elevstil, jente).*

*”Jeg har selv alltid vært glad i naturen, frisk luft og røde kinn. Allerede som toåring gikk jeg mine første, litt lengre skogsturer. Jeg måtte selvfølgelig ha pappas skuldre tilgjengelig, men sta som jeg var skulle jeg gå selv. I og med at begge foreldrene mine er glad i skog og mark, og jeg har blitt dratt med på hver eneste skogstur er det ganske naturlig at jeg har blitt av den samme typen. Jeg har vel egentlig friluftsliv i blodet” (elevstil, jente)*

*”Det har blitt en vanesak at jeg liker friluftsliv på bakgrunn av at mamma er så aktiv, så friluftsliv er vel noe som jeg elsker” ( elevstil, gutt).*

*“Friluftsliv for meg er når jeg drar til bakken og står på slalåm eller sykler meg en tur i skogen. Ellers har jeg jo hatt friluftsliv på skolen, hvor vi nylig var på en sopptur. (...) Båt, og fiske er også noe som jeg forbinder med friluftsliv. Fiske, jeg har aldri fisket så veldig mye, men jeg synes det er spennende, og det er vel egentlig dette jeg tenker på når noen nevner friluftsliv. (...) For cirka 5-6 år siden gikk jeg på langrenn i et idrettslag også da. Jeg sluttet i 9.klasse fordi jeg ikke hatt tid nok “(sitat fra elevstil, gutt).*

En person skiller seg ut og nevner skolen som en viktig inspirasjonskilde til hennes forståelse av friluftsliv. Det er Karine og hun er en av mine nøkkelinformanter. Forskjellen vil komme fram gjennom presentasjonen av mine nøkkelinformanter senere i dette kapitlet.

Selv om elevene beskriver en barndom fylt med friluftsliv og friluftslivslignende aktiviteter forteller også en del at de ikke lenger har tid eller anledning til å bedrive dette nå. Det er på en måte ikke tid i en allerede fullbooket hverdag, men savnet til naturen ligger hos elevene. De ønsker fremdeles å komme seg ut i skog og mark og oppleve naturen og friluftslivet slik det var før. Gjennom å ha vært aktivt eller fremdeles er aktiv i forhold til friluftsliv eller friluftslivslignende aktiviteter har elevene tilegnet seg ferdigheter, kunnskaper og erfaringer om hva friluftsliv er og hvordan det kan bedrives i deres øyne. Litt lengre ut i kapitlet følger beskrivelser av hva elevene forbinder med friluftsliv, og hvilket syn de har på friluftsliv som valgfag.

Friluftsliv valgfag stiller ikke noen krav om at elevene skal være aktive innen friluftsliv for å kunne ha valgfag friluftsliv. Jeg ser allikevel at det ikke er noen av elevene som aldri har vært borti friluftsliv fra før, enten om det er turer med skolen eller på sin egen fritid. Om turer som har foregått i tidligere skolegang har elevene nevnt skiturer, utedager på barneskole, kanoturer, sykkeltureturer og besøk til ulike alpinanlegg. Når det kommer til turer på egen fritid er det er mange beskrivelser og mange minner. Her skriver elevene om blant annet hytteturer med familien, telturer med venner, grilling av pølser på bål, sopp og bærturer, langrennsturer, tunge og krevende turer med sekk, alpintkjøring og fjellturen. Her kan jeg igjen se at elevene henvender seg til den private sfære for å finne fram til opplevelser og erfaringer med friluftsliv. Denne observasjonen viser en tendens til at elever som velger friluftsliv har en nokså lik bakgrunn når det kommer til å bedrive med uteaktiviteter og friluftsliv. Noe som tyder på at elevene har et nokså likt kulturelt grunnlag. Det vil si at gjennom aktiviteter elevene har utøvet har de tilegnet seg en type kulturell og sosial kapital, denne kapitalen kan også være kroppsliggjort, og er med på å forme ens habitus (Bourdieu et al. 1995). Elvenes biografi og ervervet kapital vil derfor bli sett i sammenheng med elevenes erfaringer med organisert og uorganisert friluftsliv.

### 5.3.1 Fire nøkkelinformanter

Gjennom observasjonsperioden ble det plukket ut fire elever som det var ønskelig å intervju. I etterkant har disse fire blitt mine nøkkelinformanter. De er representative for den gruppen de er en del av og ingen skilte seg spesielt ut fra resten av gruppens oppfatninger, opplevelser og erfaringer. Eneste unntak er Karines beskrivelser av skolen som den arenaen der hun ble først kjent med friluftsliv. Mine nøkkelinformanter består av to gutter og to jenter. Deres biografi bygger både på det de skrev i elevstilen, det de fortalte meg i intervjuene og det som ble observert.

### Anne og hennes friluftslivsbakgrunn

I barndommen og sine ungdomsår har Anne vært svært aktiv innenfor ulike aktiviteter i naturen. Hun sier selv at hun har vært mye ute i naturen. *“Jeg har oppvokst med å være ute og det er utrolig gøy, så dette er noe som jeg blitt veldig glad i”*. Anne og familien bor på en gård bare et steinkast fra skog og sjø. Så rett utenfor husveggen har hun hatt god tilgang til naturlige og landlige omgivelser. Hun har en mor og en far som har lært henne mye av det hun kan i dag innen friluftsliv. Anne og familien har nemlig vært på mange soppturer, langrennsturer, stått på slalåm og vært på fjellet. I sommerferiene har de vært på ute på tur og fisket, hvor de blant annet tilberedt og rensset fisken selv. Andre ting som Anne drev med var båtkjøring og teltturer.

Anne sier at hun lærte mye om friluftsliv hjemme, men nevner også organisasjonen 4h og skolen. På skolen var det kanoturer, sykkelstur og skiturer til blant annet Kongsberg og Trysil. I forbindelse med barneskolen nevner hun at de hadde en utedag i uken der de var i skogen og spiste, lekte og lærte om forskjellige treslag, sopp og blomster. Hun nevner også her besteforeldrene sine og at hun har lært mye om bær fra farmoren sin og at hun har vært med morfaren sin på elgjakt.

Når det kommer til 4H er hun i dag medlem og jobber med organisering av ulike leirer. Her er det leir både sommer, høst og vinter. Hun nevner at de er mye ute på møtene sine og lærer mye om hvordan de kan bruke naturen til ulike ting som etablering av gapahuk og natursti. Dette medlemskapet har også lært henne hvordan hun kan sette opp telt, hvordan man bør kle seg når man skal ut på tur og hvordan sekken bør pakkes. *“Derfor har jeg mye erfaringer med å sette opp telt og kle meg riktig”*. Hun nevner også det at hun setter pris på å etablere nye vennskap når de er på leir i forbindelse med 4H. Hun mener at det er viktig å inkludere alle og fordele oppgave seg i mellom når man er på tur, *“slik at man kan gjøre ting sammen og ha noen rundt seg”*. Hvis hun skal nevne en ting som hun er svak i er det å ro. Hun føler seg trygg på sjøen og har båtførerprøven, men hun får ikke til å ro.

Anne har planer om å verve seg til militæret og føler da at hun får brukt for mye av det hun har lært seg gjennom friluftslivet i denne sammenheng. Hun omtaler seg selv som en person som tar ansvar og gjennom sin bakgrunn er hun er person som kan lære bort sine kunnskaper til andre, men nevner også at det er viktig å tenke på at man også kan lære av andre. Det vil si at man bør gi og ta også når det kommer til læring og samarbeid med andre.

## **Lars og hans friluftslivsbakgrunn**

Lars er den eneste av mine nøkkelinformanter som ikke går på idrettslinjen. Gjennom barne- og ungdomsårene har han ikke vært så veldig aktiv innenfor friluftsliv. Han var ikke så mye ute i naturen med familien, men noen skiturer og besøk på fjellet har det blitt. Noen mer konkrete egne erfaringer med friluftsliv i sin barndom og oppvekst skriver han ikke om.

Han omtaler seg selv som en nybegynner innenfor friluftsliv og ikke *“friluftslivsmann av dimensjoner”*. Men han har et ønske om å lære og synes det er gøy og koselig å komme seg ut. Han nevner med skrekk og gru utedagene i skogen på barneskolen der det regnet og han en gang begynte å blø neseblod da en klassekamerat dyttet bort i han ved et uhell slik at han falt. På videregående nevner han naturfagsekskursjoner som turer eller aktiviteter der de skulle lære om dyrelivet og planteriket. Han nevner at dette er slike ting som han ikke hadde noe praktisk nytte av, de var der jo bare for å lære om hva som levde der, det vil si flora og fauna.

Hans forståelse og engasjement for friluftsliv blir dannet gjennom tv-programmet mann mot natur på Discovery Channel og familiemedlemmers historier om jakt og fiske.

Ferdighetene og kunnskapene innen friluftsliv er kanskje ikke alltid der, men Lars er en lærevillig og engasjert gutt som ikke er redd for å ta i et tak. Han sier at han har lest mye om friluftsliv og hvordan man for eksempel skal sette opp ulike former for ly. Det å pakke en sekk eller en bag for tur og det å kle seg riktig i forhold til vær og vind er ting han føler at han er sikker på.

Han drømmer seg bort og sier at for han blir det å oppleve naturen satt i andre rekke, da det er andre plikter i skolen og hjemmet som kaller. Så i dag blir hans opplevelser med friluftsliv begrenset til jogging eller turer i skogkanten, sykkelturet eller det å spille fotball ute. Men det han undrer over er om dette virkelig er friluftsliv? *“Jeg er jo ute i frisk luft, men man får ikke oppleve naturen og ta inn alle inntrykkene”*. Lars virker litt usikker på om han får erfaringer med friluftsliv eller ikke i dag. Han mener at det *“virkelige”* friluftslivet er noe man ikke får praktisert så ofte.

## **Karine og hennes friluftslivsbakgrunn**

Karine gir ikke utfyllende svar på hva hun gjorde i sine tidligere år. Hun skriver at de ikke var på noen spesielle friluftslivsturer da hun var mindre med familien, med unntak av en telttur i ny og ne og kanskje en tur på fjellet der hun og familien stod på ski. Hun sier at hun opp gjennom årene ikke har hatt noen spesielle erfaringer med friluftsliv med unntak av det som skjedde på skolen. Hun sier selv at det er gjennom skolen hun ble kjent med friluftsliv, hun liker seg godt ute i naturen og på tur. Hun skriver at det er ikke noe spesielt hun sier allikevel at det kan jo sammenliknes med å tenne opp i peisen hjemme. Dette kan vise at hun er en person som ser overføringsverdier av det hun kan fra før i forhold til det hun skal gjennomføre nå.

På barneskolen forteller Karine om turene til appelsintoppen. Der var de på tur en gang i uken fra hun gikk i første til syvende klasse. På videregående forteller hun om en kanotur som var utrolig tung og krevende. Her måtte de padle i fire timer, men hun ville ikke gi seg. Hun omtaler seg som en sta person og en som vil lære. Hun føler at dette kommer godt med i undervisningssammenheng og er nødvendig for å lære i friluftsliv.

Bruken av småredskaper og klyving av ved føler Karine seg trygg på. Her trekker hun fram en gang hun var med faren sin og ryddet et hogstfelt. *“Her måtte jeg dra av kvister og sann fra den store stammen. Og da måtte jeg ta fram øksa. Man må jo bare stå på og hjelpe. Uansett om det er på skolen eller hjemme”*. Hun sier at hun lærte å bruke øks gjennom å se andre gjøre det.

Til daglig spiller Karine hockey og hun er en jente som liker utfordringer og håper at valgfag friluftsliv vil gi henne noe som setter hennes viljestyrke på prøve. Det å ville lære ser hun på som noe viktig for å kunne erverve kunnskaper og erfaringer i friluftsliv.

På turen observerte jeg at hun hadde med seg utrolig mye fellesutstyr hjemmefra og medelevene hennes sa at hun alltid var den som tok på seg å ta med utstyr hjemmefra.

## **Lasse og hans friluftslivsbakgrunn**

Han forteller ivrig om alle turene han har vært med på gjennom oppveksten og fram til i dag. Det startet for fullt da han var 8 år gammel og benyttet naturen som lekeplass og rekreasjonsarena. Det å bare gå rundt i skogen eller løpe nedover stien ble en viktig del av livet hans. Som 12-åring ble han medlem av speideren, så hans opplevelser og erfaringer strekke seg fra det uorganiserte til det organiserte. I klassen blir han omtalt som “speidergutten”, for det er han som kan mest om friluftsliv.

Friluftsliv er en stor del av det han liker å gjøre. Hans opplevelser med friluftsliv kommer fra for eksempel å fiske, lage bål, gå turer i skogen med og uten sekk og leve av det han finner i naturen. Friluftsliv er en stor del av han og livet hans fordi han liker å føle seg uavhengig av alt “moderne” utstyr og andre ting som “alle” andre er så avhengig av.

I dag sier han at friluftsliv er hans “spesialitet” og at han vet hva han driver med når han er ute i naturen. Han er nå medlem av Rowere, som er en oppgradering av speideren. Gjennom sine år i speideren og egen praksis har han lært hvordan man pakker sekk, hvor mye mat man bør ha med, hvor mye væske man bør ha i seg når man er ute og går, hvordan sette opp telt og andre nødvendige egenskaper, som han omtaler det som. Det kan være alt fra bruken av kniv og øks til å vurdere naturen som matkilde i forhold til hva man kan og ikke kan spise.

Han trekker fram speiderlæreren sin som en person som har lært han mye av det han kan. Læreren har betydd mye for hans kunnskaper og opplevelser i forhold til friluftsliv. Lasse sier at det er læreren som har lært han alt fra å sette opp telt og bålkunnskaper til å lage kjøkkenbord av trestammer. En ting som han føler seg utrygg på det er å ro, men han sier at han kan padle kajakk og kano.

Etter videregående skole ønsker han å melde seg inn i hæren og mener at det han lærer gjennom friluftsliv og de egenskapene og ferdighetene han får der, er kunnskaper han kan få brukt for når han skal prøve seg i militæret.

### **5.3.2 Elevenes beskrivelser av friluftsliv og valgfag friluftsliv**

Gjennom stilene skulle elevene beskrive friluftsliv som begrep og fag. Her ser jeg at elevene er preget av den konteksten som de nå er en del av. En del elever nevner først at det er et valgfritt programfag på den videregående skolen, men etter hvert som jeg leser finner jeg mer romantiske og lyriske beskrivelser av hva friluftsliv er og hva de forbinder med dette.

*”Friluftsliv. Smak på ordet. Et liv i fri luft. Et sunt, behagelig og godt liv. Å kjenne den friske sjøbrisen dra gjennom nesa. Å høre fuglene kvitre muntert når man våkner i den varme soveposen, i det litt kjølige teltet ved et idyllisk tjern langt inne i skogen. Å lange ut på nysmurte ski over den glitrende solfylte vidda med Kvikk-lunsj, appelsin og varm kakao i sekken. Å være først ute i bakken, og suse ned de perfekte nypreparerte løypene med litt nysnø på toppen. Men virkeligheten er selvfølgelig en helt annen. Hvor ofte er det man får gjort disse tingene?”(Lars, elevstil).*

Denne beskrivelsen til Lars sammenfatter veldig godt hva elevene generelt forbinder med friluftsliv. For elevene i dette utvalget er friluftsliv noe som foregår der ute i naturen, ute i



villmarken og/eller et sted der man kan få frisk luft og et avbrekk fra en stressende hverdag. Friluftsliv som et avbrekk fra hverdagen, som en drøm som skiller seg ut fra realiteten, begrenser det i både tid og sted da det for elevene er andre plikter som kaller. Det er et liv/en drøm man ikke har muligheten til å prioritere. Friluftsliv som et sted eller et visst type liv, er ikke fastlåst til en betydning, men er et sted eller et liv der man kan drømme seg bort og lever et sunt, rolig og behagelig liv, med tid til å puste ut og la sine tanker fly av sted.

*”Hvor ofte får man oppleve et liv ute i det fri, suse nedoverbakken i nypreparerte løyper og være på telttur ved et idyllisk tjern? Det er jo dette som er å leve, men så kan man jo ikke leve hele tiden heller da, og det er jo ikke alltid at man har ork eller tid til virkelig å leve hele tiden. Å leve og oppleve naturen kommer på en måte i andre rekke, og det er trist. Da blir friluftsliv begrenset til å jogge eller gå en tur så vidt i utkanten av skogen og tilbake igjen, å sykle en kort tur langs veien eller å spille fotball” (Lars, elevstil).*

Dette sitatet referer også til at friluftsliv for Lars ikke bare handler om et sted der ute, langt borte og et sted der man kan fare nedover bakken på en solskinnsdag eller gå lange skiturer i nypreparerte løyper. Lars nevner også “hverdagslige” treningsaktiviteter som jogging og fotball og om trening ute i naturen i forbindelse med hva friluftsliv kan være og hvilke erfaringer de har med friluftsliv. Backman (2008) omtaler dette i sin artikkel som to ulike sider av friluftsliv. Den ene siden er det ordinære friluftslivet som er en gode mange kan nyte, mens den andre siden av friluftsliv er det eksklusive, et liv som er dyrbart og bare er forbeholdt noen få. Friluftsliv blir da en aktivitet eller et liv som ikke er en del av hverdagen, men som en utskilt aktivitet man aktivt må oppsøke for å kunne få erfaringer og opplevelser med.

*“Jeg ser på friluftsliv som en utgangsport fra det kjedelige og stillesittende livet inne i klasserommet gjennom allmennfagene. Hun orker ikke å sitte inne i fem timer når hun kan velge et fag som gir henne mulighet til å være ute og oppleve noe morsomt og spennende.” (Karine, elevstil)*

Lars skriver noe av det samme som Karine og sier at friluftsliv kanskje kan være en avveksling eller en forandring fra tunge realfag som gjør at skolehverdagen blir lettere å komme igjennom. Karine og Lars skisserer her at friluftsliv som fag kan være en gulrot til å komme igjennom en ellers så hektisk og tung skolehverdag.

Lasse mener at friluftsliv som fag kan gi han nyttige tips og råd som han kan ta med seg i fremtiden når han skal søke seg videre til høyere utdanning eller militæret. Da føler han at det han lærer i dette faget og gjennom friluftslivet han bedriver på fritiden kan åpne opp muligheter

for han senere i livet. Det er også Anne enig i og Karine sier at hun helt sikkert får brukt for det hun lærer her i fremtiden, enten om det er i videre utdanning eller familielivet.

Lars og Karine nevner i sine elevstiler at de også blir påvirket av tv og friluftslivspersonligheter når de skal skrive om hva de forbinder og assosierer med friluftsliv. Lars nevner at han assosierer friluftsliv med programmer han ser på tv som ”mann mot natur” med Bear Grylls. Grunnen til at media preger hans oppfatning av friluftsliv er at det er fra denne arenaen han får mest inntrykk fra når det gjelder friluftsliv. Karine skriver i sin elevstil at hun tenker på Lars Monsen når hun hører ordet friluftsliv. Dette på bakgrunn av at han var med på serien som omhandlet 365 dager på Nordkalotten ute i fri luft. Etter å ha sett disse programmene ønsker elevene å bli satt på prøve på en liknende måte. Da kan de få testet sine egne grenser og kunnskaper ute i villmarken, slik at de kan få likende opplevelser og erfaringer. De ønsker å oppleve det de ser i mediene. Det ble også brukt navn på kjente programmer som en del av undervisningen. Hvilken næring gir disse “*sette erfaringene*” i forbindelse med elvenes læring?

*“Jeg ser på Discovery Channel med programmer som mann mot natur. Dette påvirker meg mye og gir meg lyst på å teste mine egne grenser, vilje og bli satt på prøve slik som han blir (Bear Grylls). (...) Dette har påvirket min forståelse av friluftsliv og at det er et sted som er langt borte fra mennesker, der ute i villmarken”* (gutt, ikke nøkkelinformant, elevstil).

### 5.3.3 Hvorfor valgfag friluftsliv?

*“Jeg har valgt friluftsliv som valgfag fordi jeg vil lære mer om naturen, lage ting ut ifra hva jeg finner i naturen. Sove ute under åpen himmel, i telt, i snøhule og andre ting. Jeg synes det er gøy å være ute og koser meg med det.* (Anne, elevstil)

Anne ble påvirket av sitt forhold til naturen, den gleden det gir henne og det å sove ute i naturen i ulike former når hun skulle velge friluftsliv som valgfag. Hun ønsker også å lære om hvordan man kan lage ting ute i naturen og hva man kan bruke ulike ting i naturen til.

*“Jeg valgte friluftsliv som valgfag fordi jeg ikke ville ha noen av de allmennfagene som ble tilbudt. Jeg orker ikke sitte inne fem timer i uken ekstra med allmennfag når jeg heller kan ha friluftsliv og være ute. (...) Jeg ønsket heller ikke å velge idrettsfag da jeg føler at jeg kan prestere bedre i friluftsliv. Jeg valgte også friluftsliv fordi jeg liker meg ute i naturen og fordi jeg liker meg på turer.* (Karine, elevstil)

Det som styrte valget til Karine var at hun ønsker å komme seg ut og fram, hun ønsker ikke å sitte inne i klasserommet med andre fag når hun heller kunne være med ut på tur. Det å få

oppleve naturen og få dra på turer er en ting som hun virkelig setter pris på og liker. Samtidig følte hun at hun hadde lyst å velge et fag hun kunne prestere bra og få gode karakterer. Mine observasjoner tyder på at flere av elevene ble oppfordret av både lærere og tidligere elever til å velge et fag de kunne prestere bra i (feltnotater, 29.9.2010).

*“De opplevelsene i friluft som jeg ser på TV, og hører om fra familiemedlemmene mine som jakter og fikser er kanskje en av hovedgrunnene til at jeg valgte friluftsliv. Da kan jeg få muligheten til å oppleve noe av dette. Med tanke på at jeg også har en del andre ”tunge” realfag, kan friluftsliv kanskje være en slags avveksling eller forandring fra dette som gjør at skoledagen blir litt lettere å komme gjennom”(Lars, elevstil).*

Lars har blitt påvirket av programmer på tv og andre familiemedlemmers historier om friluftsliv når han skulle velge sitt programfag. Det er flere enn Lars som har blitt påvirket av familiemedlemmer eller andre slektninger når valget om fag stod foran dem. De fleste nevner familiemedlemmer eller minner fra barndommen når de skal beskrive hvilken forståelse de har av friluftsliv og hva som var grunnlaget for deres valg av dette faget.

*“Når valget stod foran med var det ingen tvil om hvilket fag jeg skulle velge. Det måtte bli friluftsliv. Slik at jeg kan være med på flere turer med faren min og onkelen min, og føle meg mer viten”(Jente, ikke nøkkelinformant, elevstil).*

Lars sier gjennom sitt sitat at han ønsker å få en viss avstand og pusterom fra tunge realfag og få en avveksling fra den ”vanlige” skolehverdagen. Denne hverdagen blir preget av mange stillesittende og innesittende fag. Samme begrunnelse finner jeg også igjen i Karines stil.

I stilene ble det også nevnt at en del elever ble påvirket av eldre elevers historier om hvor bra dette faget hvor, hvor godt sosiale klassemiljøet i friluftslivklassene var og hvor godt kjent man ble med hverandre på turene gjennom skoleåret i valgfag friluftsliv.

*(..)Jeg har også snakket med andre elever som går og har gått friluftsliv og alle sammen har anbefalt faget på det sterkeste og sier at du aldri kommer til å angre på valget ditt. Og så er det jo så godt miljø i friluftslivsklassene og man blir godt kjent med andre elever enn de du vanligvis er sammen med (Gutt, ikke nøkkelinformant, elevstil ).*

## **5.4 Lærerne i friluftsliv**

Gjennom min observasjonstur, e-poster og samtaler meg lærerne som har ansvaret for friluftslivsundervisningen dannet jeg meg et bilde av hvilken (formell og uformell) kompetanse og utdannelse disse lærerne har. Samtidig som jeg fikk innblikk i hvilket syn de har på

friluftslivets plass og funksjon i skolen og hvilke erfaringer de selv sitter inne med i forhold til friluftsliv.

I forhold til formell kompetanse og utdanning har begge lærerne høyere utdanninger innen fagfeltet friluftsliv. Den ene læreren har grunnfag i friluftsliv og biologi ved Høgskolen i Østfold, samt idrett grunnfag og mellomfag, ski – og snøläre fra Stryn i regi av høgskolene i Sogn og Fjordane og Volda. I studietiden var læreren med på å starte en egen friluftslivsgruppe. Den andre læreren har også idrett grunnfag og mellomfag i bagasjen. Idrett grunnfag inneholdt litt friluftsliv fra både kyst og vinter, mens idrett mellomfag ikke inneholdt nevneverdig mye friluftsliv. Videre tok denne læreren friluftsliv, kultur og natur som er navnet på et årstudium ved Høgskolen i Telemark (Bø). Studiet inneholdt alt fra friluftsliv langs kysten, vinterfriluftsliv, turer i skog og fjell om høsten, seilturer i stor skute og i små gamle trebåter og kanoturer. Dette studiet inneholdt mange turer og mye teori omkring friluftsliv og nærliggende områder. Hun nevner til slutt at idrettslig og pedagogisk fordypning har blitt tatt (fikk kurs i blant annet klatring og telemarkskjøring) og en del andre småkurs underveis i utdanningen, blant annet et brekurs.

Begge nevner at de har erfaring med friluftsliv også i det private liv. En vokste opp med turer ute til alle slags årstider og fremdeles blir det mange turer også i privat regi. Alt fra toppturer på beina og på ski til turer i nærmiljøet med bålkos, sopp- og bærplukking. Den andre forteller om en gryende interesse for friluftsliv i starten av sin tid på den videregående skole. Begge er enige om at friluftsliv har en viktig plass i den videregående skolen, selv om den ene nevner at turene har blitt kortere og satsningen på friluftsliv på idrettslinjen har sunket i de senere årene. Derfor sies det at nettopp friluftsliv valgfag et skritt i riktig retning og et stort pluss for elevene som ønsker seg ut på tur og fordype seg i dette fagområdet. Lærerne mener at det er viktig å få elevene opp og ut i naturen og at de selv har erfaringer med at dette er noe elevene virkelig trenger og faktisk setter pris på. Vanskeligstilte elever blir også nevnt i denne sammenheng og deres evne til å kanskje prestere bedre, føle seg mer vellykket og ha gode muligheter for å vise sine ferdigheter i friluftsliv som sosial læringsarena enn i andre “vanlige” skolefag. Dette kan henge sammen med funn i mitt datamateriale, og det er at friluftsliv som fag består av mange ulike læringsarenaer som innbyr til bruken og utviklingen/videreutviklingen av hele menneske og alle dens sanser. Det vil jeg komme tilbake til og utdype senere i oppgaven.

## **5.5 Diskusjon – Betydningen av elevenes biografier**

Elevenes habitus eller biografi vil være rammen for deres sosiale/kulturelle praksis. Den vil være med på å orienteres deres adferd som et indre kompass (Larsson 2009). En elev nevner at friluftsliv er noe hun har i blodet og Karine sier at dette er en elevgruppe med bred kunnskap og ferdigheter omkring friluftsliv. Det kan tyde på at friluftsliv er en kulturell og sosial praksis som de fleste kan kjenne seg igjen på en eller flere ulike måter. Her settes betydningen av elevenes biografi i sammenheng med hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene hadde med seg i bagasjen når de valgte friluftsliv som fag. Et eksempel er at noen elever vet hva som må bli gjort i ulike situasjoner eller hva som kreves av dem i ulike aktiviteter. Med det som utgangspunkt kan man si at de har “kjent” denne sosial verden på kroppen før og dens utfordringer / oppgaver/ferdigheter /kunnskaper hadde blitt en del av deres kroppsliggjorte skjemaer, gjennom habitus. Det kommer fram i mine nøkkelinformanters biografi at de har ulike kunnskaper, ferdigheter og opplevelser av friluftsliv når de valgte friluftsliv som valgfag i den videregående skolen. En slik observasjon kan tyde på at deres kulturelle og sosiale kapital omkring organisert eller uorganisert friluftsliv vil være noe forskjellig. Informantene gir også uttrykk for forskjeller i hvor mye de bedriver friluftsliv og hvilken type friluftsliv de bedriver i dag.

Anne og Lasse har vært innoen mange forskjellige aktiviteter og er fremdeles veldig aktive innenfor friluftsliv. Anne er med på ulike leirer, både på sommerstid, vinterstid og høsten, mens Lasse er medlem av “Rowere” og er med på ulike turer i skog og fjell. Anne sitt friluftsliv er preget av sosiale samlinger og ulike aktiviteter som volleyball, slalåm og soving i telt. Lasse er mer “ekstremtur”- typen og har et ønske om å presse seg selv til uvante høyder og teste sine grenser.

Sporadisk og hverdagslige treningsaktiviteter som rusleturer og sykkelturet, fotball og jogging ute i fri luft ser ut til å prege det friluftslivet Lars tar del i. Men til tider drømmer han seg bort og beskriver et friluftsliv som får han til å føle at han lever. Her beskriver han et liv som for han er behagelig og sunt med nypreparerte løyper, idylliske tjern og sekken med kvikk lunsj og appelsin. Til slutt stopper han opp og åpner øynene. Han sier at et slikt liv får han til å føle seg levende, men det er et liv han ikke får tid til i hverdagen. Denne tankerekken til Lars kan tyde på at hans beskrivelser/opplevelser av friluftsliv er todelt. Denne beskrivelsen kan jeg finne igjen i Backman (2008). Backman skisserer et friluftsliv som skiller mellom det ordinære og det eksklusive friluftslivet. Det eksklusive friluftslivet blir av Backman beskrevet som noe dyrbart som bare er forbeholdt noen få utvalgte, mens det ordinære eller det hverdagslige friluftslivet kan oppleves av flere.

Karine sitt friluftsliv blir preget av det hun opplever på skolen og de impulsene hun får gjennom den organiserte opplæringen.

Lasse og Anne er de av mine nøkkelinformanter som fremstilles med bredest erfaringer i friluftsliv. Det kan tyde på at ferdsel og opphold i naturen er en viktig del av deres fritid og interesse, noe som kan være indikatorer på at friluftsliv er en stor del av deres habitus, kroppsliggjorte skjemaer. Elevenes habitus eller tidligere erfaringer kan gjøre noen elever bedre “rustet” eller mer forberedt til å takle og møte undervisningens mange oppgaver og utfordringer, fordi “denne” aktuelle sosiale verden allerede er innprentet i deres kropper. Gjennom å ha forstått hvordan man kan bidra eller kjenne til hvordan man kan bidra vil den enkelte elev også inneha den symbolske kapitalen som denne sosiale arenaen “krever”. Elevenes biografi kan også avgjøre om utfallet av møtet med friluftslivsundervisningen ender med at habitus blir forsterket eller om den forandres. Skjer det en forandring av habitus tilsier endringen at den sosiale verden de møter ikke stemmer overens med deres habitus eller tidligere erfaringer (Larsson 2009).

Undervisningens ulike læringsarenaer ser ut til, både i forhold til elevenes erfarte lærerplan og mine beskrivelser av de ulike arenaene, å legge til rette for forskjellige aktiviteter som gjør at undervisningen stimulerer til både produksjon eller reproduksjon. Alle mine informanter sier at de lærte noe nytt på denne turen. Det vil si at de produserte nye kunnskaper og ferdigheter. Anne og Lars nevner blant annet at de lærte å lage badstue, mens Karine og Lasse nevner at de lærte henholdsvis å tenne bål og bli tryggere på å ro. Men alle nevnte også at de fikk bruk for kunnskaper de allerede satt inne med i forhold til blant annet gjennom pakking av sekk og teltoppsett. Som sagt ovenfor kunne elevene på denne turen både utvikle seg på områder der de tidligere hadde kunnskaper om, samtidig kunne de også videreutvikle seg på nye områder. Denne tankerekken kan vise at produksjon og reproduksjon ikke er to motpoler, men er begge med på å sørge for at elevene oppnådde læring i denne undervisningen. I forhold til dette eksempelet kan man også se at menneskers kunnskaper, ferdigheter og forståelse utvikles kontinuerlig gjennom en reflektert praksis (Säljö 2002). Men hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene utvikler i friluftsliv som fag kan være avhengig av hvordan man ser på friluftsliv og hva man assosierer med selve begrepet friluftsliv. Backman (2008) har kommet fram til at hva vi verdsetter og ønsker å lære innenfor friluftsliv avhenger og bestemmes av hvilke erfaringer og kunnskaper du selv får eller har fått tilført. Bakgrunnen er at verdier i friluftsliv varierer fra kontekst til kontekst og at verdiene er individuelt betinget, og blir påvirket av det kulturelle og sosiale gjennom Bourdieus begrep habitus. På den måten vil det man verdsetter og ønsker å lære

eller trenger å lære i friluftsliv variere fra person til person, fra en sosial setting til en annen og fra kultur til kultur.

Som sagt oppga alle mine informanter at de hadde lært noe nytt på denne turen. Lasse sier at kystturen ikke var noen ekstrem tur eller noe i nærheten av det han hadde vært med på før, men at enhver tur kan gi han kunnskaper som han kan ta med seg videre. Karine sa at de som elevgruppe er vant til å være på tur og trengte derfor bare litt finpuss på ulike kunnskaper og ferdigheter. Det Lasse og Karine sier kan indikere at disse elevene beveger seg inn i og møter en undervisning som er lite fremmed. Naturen og til en viss grad omgivelsene er velkjent for dem. Dette kan tyde på at denne undervisningen legger til rette for mer reproduksjon og utdypning av kunnskaper og ferdigheter, enn utfordringer.

Samtidig var alle enige i at de kunne få brukt for det de lærte eller videreutviklet i en senere anledning. Ut ifra elevenes forskjellige biografi og erfaringsbakgrunn, tyder det på at mine nøkkelinformanter alle fant en eller flere aktiviteter/oppgaver som gav de positiv læring. De fikk innblikk i nye aktiviteter/leker og/eller utdypet sine ferdigheter og kunnskaper, noe Åvangen (2008) også viser. Her ser jeg også eksempler på at elevene lærte av ulike situasjoner og på ulike arenaer som gjenspeiler at de hadde forskjellig biografi og kapital innenfor friluftsliv. På denne måten kan dette være en fordel med friluftslivundervisningen og elevenes mulighet til å ”vise” seg fram og videreutvikle sin erfaringsbank på ulike arenaer, med bakgrunn i den “bagasjen” de har med seg fra tidligere.

## 6. Elevenes læring i friluftsliv valgfag

Her ønsker jeg å gi dere et innblikk i ulike læringsarenaer som elevene stod ovenfor i løpet av både forberedelser, gjennomføring og etterarbeid i forbindelse med kystturen. Beskrivelsene skal munne ut i en diskusjon omkring min hovedproblemstilling, her legges grunnlaget for å danne en forståelse for hva elevene uttrykker at de lærer når de møter friluftsliv som fag i den videregående skole.

### 6.1 **Beskrivelser av ulike læringsarenaer og elevenes læring**

#### 6.1.1 **Forberedelser på skolen - "Vær alltid beredt"**

Informantene forteller meg at før de dro på kystturen hadde de undervisningen på skolen der de skulle planlegge turen. Karine forteller at de jobbet sammen i grupper der de fordelte ulike oppgaver som måtte gjøres før avreise. Elevene begynte på disse oppgavene etter en generell informasjon og gjennomgang av teoretiske og praktiske tips og råd. Læreren la her fram en mal og føringer på hva som forventes av elevene og hvilke forberedelser som burde bli gjort i forkant av turen. Videre sier mine informanter at det, i samarbeid med læreren, var deres ansvar å planlegge resten. Gjennom dette ansvaret for forberedelsene fikk elevene et eierskap til turen. De fikk innblikk i hvordan man som felleskap planlegger en tur og hvordan felleskapet da har ansvaret for hvert enkelt individ og klassen som helhet. Gjennom denne planleggingsfasen måtte elevene lytte til hverandre, diskutere seg fram til løsninger og ta avgjørelser sammen i henhold til meny, utstyr og fellesoppgaver som måtte bli gjort.

*"Vi hadde mye arbeid i forkant av denne turen, så vi var godt forberedte. Læreren gikk igjennom mye stoff på skolen som visste seg å være nyttig å kunne på den turen vi var på. Det var også en rekke oppgaver gruppene måtte jobbe med og som skulle leveres inn, dette var oppgaver knyttet til friluftsliv og hva som var nyttig å kunne og ha med seg på tur" (Gutt, ikke nøkkelinformant, rapport).*

*"(...)Forberedelsene gikk ut på å bestemme mat, skrive pakkedliste, bli enige om hvem som skulle ha med hva på tur og hvem som skulle ha med hva hjem fra tur. Til slutt var det gruppeoppgaver og privatutstyr pluss felles mat som ble planlagt og gjennomført" (Jente, ikke nøkkelinformant, rapport).*

Flere informanter nevner at forberedelsene var en lærerik og nyttig prosess, og at de følte seg godt forberedt når de først skulle ut på kystturen. Anne nevner også at de fleste elevene i denne klassen har vært mye på tur før og at de derfor vet hva de bør pakke med seg. *"Det var lissom bare det å skrive det ned på papir, så vi var sikre på at vi ikke hadde glemt noe (Anne, intervju).*



På spørsmålet om de brukte mye tid på planlegging og hva de eventuelt brukte mye tid på, svarer mine nøkkelinformanter noe ulikt. Lasse sier at han har det meste inne i hodet fra før, ettersom han har vært så mye på tur tidligere. Anne nevner at de brukte mye tid på å diskutere hvem som skulle ha med hva og skrive ned det de skulle ha med. Karine forteller at hennes gruppe brukte mye tid på oppgavene omkring ulike fiskeslag- og redskaper, samt ulike båttyper.

Karine forteller videre at de er en gruppe elever som har vært mye på tur, men trenger bare litt finpuss her og der og litt tips og råd på veien. For en gruppe som er erfaren innenfor friluftsliv, vil det være naturlig for læreren å legge en del av ansvaret for planleggingen av turen over på elevene. Det stiller gruppen til ansvar for sine handlinger, avgjørelser og valg. Samtidig gir dette ansvaret gruppen eller klassen mulighet til aktiv deltakelse i undervisningen. På denne måten ansvarliggjorde læreren enkeltpersoner eller gruppen som helhet.

Forberedelsene på skolen før turen handlet da som nevnt om planlegging og forberedelse til turen og aktivitetene de skulle være med på. Flere av informantene sier at det er gjennom denne undervisningen og prosessen at de får innblikk i teori og praktisk informasjon. De får råd om hvordan ting skal gjøres når de skal ferdes i naturen, pakke sekken, kle seg og andre praktiske gjøremål som teltoppsett. Karine er den som nevner at det var gjennom gruppeoppgavene i forkant av turen hun lærte mest. Anne sier at det var greit å først gå gjennom ting i teorien, før man gjennomførte det i praksis. Hun mener at teori og praksis henger sammen.

*“Det blir lissom som med for eksempel fotball. Man går gjennom reglene i klasserommet først, så prøver man å spille det etterpå. Man lærer lissom noe av begge deler. Det er greit å lære det av en lærer før du selv prøver det ut. Man trenger det ene for å gjennomføre det andre. Henger egentlig litt sammen“*  
(Anne, intervju).

Ansvaret for forberedelsene gjorde at elevene fikk et eierskap til turen og innblikk i hvordan man som felleskap planlegger en tur. De lærte også hvordan felleskapet da har ansvaret for hvert enkelt individ og klassen som helhet.

### **6.1.2 Gjennomføring – kystlandskapet som arena for læring**

Denne turen bestod av mange ulike arenaer/aktiviteter som elevene var en del av. Gjennom mine observasjoner og intervju med nøkkelinformanter og deres rapporter har jeg fått et innblikk i hva elevene gjorde og satt igjen med av erfaringer i møtet med disse ulike arenaene og aktivitetene.

## Leirplassen – Basecamp, møtested og soveplass

*“Det første jeg tenker på i forhold til leirplass er ordet basecamp. Det er der man er stasjonert og etablerer leir. Det er også her som er hovedmøteplass og der alle fellesbeskjeder blir gitt til klassen” (Lasse, intervju).*

Ovenfor beskriver Lasse hva han forbinder med en leirplass og hvilken funksjon denne hadde på kystturen. Han mente at leirplassen var basestasjonen for elevene. Den første dagen var det her lærerne samlet elevene for å gi fellesbeskjeder, avklare hvilke forventninger de og elevene burde ha til turen og hvilke oppgaver som stod ovenfor dem.

Etablering av leirplassen var den første oppgaven elevene hadde når de ankom bestemmelsesstedet. Her så jeg at elevene gikk sammen i sine teltgrupper og satt opp sovestedet sitt, enten om det var lavvo eller telt. Her var det godt samarbeid mellom alle gruppene, og alle hjalp til og ingen satt og så på. Elevene kom sammen fram til hvor de skulle ha teltet/lavvoen, slik at de fikk en best mulig plass. Diskusjoner og høylytt kommunikasjon var også framtrepende når etableringen av leirplassen fant sted. Her var det noen ganger en del snakk om hvordan ting skulle bli gjort og hvordan man kunne gjøre ting bedre, men det var også noen som bare satt opp teltene uten diskusjoner. Lærerne gikk nå rundt og “sjekket” hvordan det gikk med teltoppsettingen, stilte spørsmål om hva som var viktig å tenke på når man setter opp telt og lavvo. De fleste av elevene hadde store telt og lærerne var faktisk litt imponerte over hvor raskt elevene fikk opp teltene. På denne rundturen la læreren også merke til at det var en gruppe som strevde litt med å få opp sin lavvo. Her gikk han/hun bort og hørte hvordan det gikk og spurte om de hadde problemer. De sa at lavvoen så rar ut og at de ikke fikk satt den opp slik de hadde gjort før, men elevene sa at *“de ikke kan gi opp for de skal jo sove der”*. Etter litt prøving og feiling kom læreren bort igjen og så hva som var galt og sa at den ene midtstangen manglet. Videre sa læreren at de måtte lage en ny midtstang av en tjukk gren. Så snart den provisoriske ”midtstangen” var på plass, fikk elevene satt opp lavvoen uten problemer. Her gav læreren elevene svaret på hva som var galt med lavvoen og hvordan de kunne ordne dette.

Plassen der leiren ble etablert var omkranset av fjell og steinblokker, men inneholdt flat bakke, myk mose, gress og trær. Underlaget rundt om i leiren var på noen steder litt fuktig, så de gruppene som hadde med lavvo la en presenning under slik at soveposer og liggeunderlag ikke skulle bli våte. Elevene innredet så soveplassene sine slik at de var klare for å tilbringe natten her. Læreren gav også elevene noen tips og instruksjoner i hva som kunne være lurt å gjøre klart før mørket kom. Disse rådene hørte elevene på og gjorde derfor klart hodelykter og annet nødvendig utstyr som de trengte når mørket hadde lagt seg over leiren. Etter at dette var gjort

ble leirplassen også arena for matlaging, sosiale sammenkomster mellom elevene, oppbevaringsplass for utstyr og en arena for praktisering av sporløs ferdsel. Sporløs ferdsel var en av lærenes planlagte målsetninger med denne turen (jf. Lærerens planlagte læreplan). Det ble praktisert på ulike måter. Både gjennom å holde leirplassen og resten av øya ryddig og fri for søppel og annet avfall. Den andre dagen begynte elever og lærere å rydde opp gammelt ”skogsavfall” på øya ved å hogge stammer helt ned, brenne opp rusk og rask som lå rundt. Den siste dagen var det veldig fokus på å ta med seg alt av utstyr, søppel og andre ”spor” slik at ingenting ble etterlatt etter dem. Her lærte elevene om hvordan man tar vare på naturen og praktiserer sporløs ferdsel. På leirplassen som læringsarena får elevene også erfaringer og kunnskaper om hvordan man velger ut en egnet leirplass, hva som er viktig å tenke på når man skal sette opp telt, hvordan man sammen kan jobbe seg fram til et felles mål og til slutt hva man kan gjøre hvis ting ikke går som planlagt, som ved oppsettingen av den ene lavvoen. Til slutt lærte de at det er nødvendig å gjøre klart utstyr før det blir mørkt (feltnotater, 29.9 -1.10. 2010).

## **Bålplassen – turens hjerte og sjel**

Det ble benyttet en bålplass som allerede var laget og den var turens virkelige hjerte og sjel. Sammen med leirplassen var dette et naturlig møtested for lærere og elever. Mens leirplassen var et naturlig møtested på dagtid, med bakgrunn i at det var her elevene hadde utstyret sitt, tok bålplassen definitivt overhånd som møteplass og arena for sosiale begivenheter og aktiviteter på kvelden. På kvelden var det “bålkos” som gjaldt. Når mørket senket seg fortsatte lekene og de organiserte/uorganiserte aktivitetene rundt bålet. Det glødet av øynene til elevene og stemningen rundt bålet var til å ta og føle på. Bålet varmet og skapte en god atmosfære i det dagen gled over i kveld. Det bevitner et sosialt aspekt ved det å samles rundt bålet og være sammen med de andre i en annen setting en man vanligvis møtes i hverdagen ellers. Når det “offisielle” programmet for dagen var over, var det ned til bålet elevene trakk. Det “sosiale” opplegget rundt bålet trakk alle og en hver, for elevene kom en etter en ned til bålet og var ihvertfall innom dette en gang i løpet av kvelden. Bålet ble her en naturlig møteplass for elever og lærere. Både i forhold til det sosiale felleskapet bålet gir og representerer, men også dens varme og funksjon som matlagingsarena. Den første kvelden var ikke elevene like flinke til å samle inn ved, så da ga læreren klar *“beskjed om at dette måtte bli bedre til neste dag ellers ville det ikke bli noe bål”*. For å holde liv i et bål trenger man ved.

Bålplassen hadde også ulike funksjoner og arenaer for innlæring av andre kunnskaper. For det første handlet det om ved og sanking av ved. Her samlet elevene sammen ved som la på bakken, sagde opp stubber eller stammer som la på bakken eller hogde ned trær som kunne hogges eller som de hadde fått beskjed om at kunne hogges ned. Elevene kunne her konstruere kunnskaper

om ulike vedtyper, hvordan man bruker småredskapet som øks og sag, og hvordan en hogger ned og sager opp et tre. Her mottok elevene tips og råd fra lærerne om hva slags ved dem kunne ta, eller noen medelever lærte bort det. For det andre var bålet en matlagingsarena der elevene tilberedte og spiste måltidene de hadde laget. Matlaging var også et av målene med denne turen (jf. lærernes planlagte lærerplan). Her skulle elevene lage utfordrende og sammensatte matretter ute i naturen. Bakgrunnen for dette målet er elevenes tidligere erfaringer på området og fordi de hadde god tid til å lage mat på turen. Stormkjøkken ble også brukt som matlagingsarena. Den første dagen ble jeg fremstilt for den ene treretters middagen etter den andre. Elevene gav meg gledelig smaksprøver og en del tok bilder av måltidene for å ha det med i loggen eller refleksjonsnotatet som de skulle skrive etter turen. Gjennom matlagingen fikk elevene innblikk i hvordan man benytter stormkjøkken og bål som kilde til matlaging. Gjennom undervisningen på forhånd gikk også lærerne igjennom stormkjøkkenets oppbygning og hvilke deler dette bestod av. Gruppeoppgaven før turen gav også elevene kunnskaper om ulike båltyper og deres oppbygning.

Bålet ble også brukt som varmekilde og kilde til tørking av klær. Til slutt ble bålet brukt som en arena for praktisering av sporløs ferdsel. Der brant elever og lærere opp ”skogsavfall” som lå rundt på øya og annet avfall som kunne brennes opp. Avfallet inneholdt ting som elevene/lærerne hadde brukt selv, men også som de ryddet opp rundt på øya.

Samtlige av mine nøkkelinformanter nevner at de hadde lært å tenne bål i løpet av denne turen og hva som var viktig å tenke på når man skulle fyre et bål. Lars skriver i sin rapport at han *“lærte hvor mye luft som faktisk må til for at det skal ta skikkelig fyr”*, mens Karine nevner *“at jeg ikke kunne lage bål før denne turen og er derfor glad at jeg lærte dette nå”*. Anne nevner i sin rapport at *“hun også lærte å tenne bål i løpet av denne turen og at gruppen hennes brukte bålet til å lage mat og satt rundt bålet og spiste maten etterpå”*.

## **Kystlandskapets organiserte og uorganiserte aktiviteter**

Kystlandskapet la til rette for en del ulike aktiviteter og oppgaver som skulle løses. Disse aktivitetene var både organiserte og uorganiserte. Under de organiserte aktivitetene ble klassen inndelt i de forhåndsbestemte gruppene. Alle de organiserte aktivitetene var konkurransepreget og bestod av et poenggivende system. Den gruppen som samlet inn flest poeng gjennom disse aktivitetene vant. Vinneren ble annonsert på skolen når elevene kom tilbake fra turen. Som nevnt tidligere var det tredjeklassingene, elever fra friluftsliv 2 gruppen, som organiserte disse aktivitetene. Aktivitetene bestod av en aktivitetssløype, x-faktor-tur-edition, robinsonekspedisjonen, ro-konkurranse og hinderløype (feltnotater, 29.9-1.10.2010).

Aktivitetløypen eller x-faktor inneholdt ikke i noe særlig grad utfordringer i forhold til friluftsliv eller friluftslivslignende aktiviteter, annet enn at de foregår ute i naturen eller rundt bålplassen. Det som elevene blir utfordret på her er fantasi, samarbeid, initiativ og kreativitet. På aktivitetløypen var jeg selv med på et av lagene og her hørte jeg hele tiden snakk om at gruppen måtte holde sammen og prøve så godt vi kunne svare på spørsmålene, gåtene eller ordspillene vi ble stilt ovenfor. Når det kommer til x-faktor, foregikk dette i skumringen og rundt bålet der elevenes kreative evner og fantasi ble satt på prøve. Stemningen underveis var til å ta og føle på, øynene til elevene glinset og jeg så selv at dette var en aktivitet elevene satte pris på og som virkelig løste opp stemningen rundt bålet (Feltnotater, 29.9.2010).

### ***Førstehjelp, bålkunnskaper, kroppslige ferdigheter og konkurranse***

Når det kommer til *“robinsonekspedisjonen”* var elevene ganske spente på hva dette gikk ut på. Er det ekstreme øvelser, “isbading” eller spising av noe ekkelt? Klassen ble her samlet nede ved bålplassen og fikk beskjed om at de skulle gå i de forhåndsbestemte gruppene. Her ble det forklart hva de skal gjøre og hvor de ulike oppgavene er. Hver elev fra tredje klasse tok med seg en gruppe. Robinsonekspedisjonen gikk ut på å løse oppgaver på ulike poster (De ulike postene er presentert i kapittel 5). Kort fortalt handlet dette om å løse oppgaver omkring noen utvalgte førstehjelp- og bålkunnskaper. Disse skulle bli løst med utstyr de fant i naturen. Her møtte elevene poster som handlet om å bygge bære og spjelke brudd, samt få fyr på et bål som skulle varme opp en liter vann. Jeg gikk her rundt på de ulike postene for å se hva disse gikk ut på og hvordan elevene løste de ulike oppgavene (Feltnotater, 30.9.2010).

Når det kommer til spørsmål om hva elevene har lært på turen, eller hva de lærte av disse postene, nevner en del av mine informanter at de har vært med på disse øvelsene før og visste dermed hvordan de skulle gjøre det. Anne forteller meg at hun har vært med på å lage en bære før, dermed kunne hun vise gruppen sine hvordan de kunne gjøre det. Lasse forteller at han brukte kunnskaper han hadde lært fra før for å løse disse oppgavene. Mens Lars forteller at han lærte å lage bære og spjelke et brudd gjennom denne aktiviteten.

Videre forteller Lars meg at han også lærte hvordan man skulle lage bål og hvor mye luft som faktisk må til for at et bål skal ta fyr. Spjelking av brudd var en ting som Anne ikke hadde gjort før, men hun sier til meg at hennes gruppe så hvordan det måtte bli gjort når de fikk oppgaven foran seg. *“Det sa seg lissom litt selv hvordan man skulle gjøre det, når vi så for oss at beinet stod ut der”*(Anne, intervju).

I ro-konkurransen og hinderløypen viste elevene igjen at de føler seg hjemme i konkurransesituasjonen og liker å vinne. Ro-konkurransen gikk ut på at man skulle ro bort til en odde og tilbake to ganger. De valgte selv hvor mange som skulle vær i båten av gangen, men kriteriene var at alle måtte være med minst en tur og minst to personer måtte være i båten om gangen. Elevene stilte seg klare på bryggen og det lyste av øynene deres, klart inspirert av at de var i en konkurransesituasjon. De fleste la opp en taktikk og ropte ut ”*du sitter foran*”, ”*dere tre sitter på første gangen og vi etterpå*”. På den ene båten ble de som satt på og ikke rodde, brukt til å fortelle den som rodde hvilke årer som måtte brukes. Denne taktikken fanget de andre lagene opp og de brukte etterhvert samme taktikk. De heiet, oppmuntret og skrek fra bryggen, og spenningen steg for hvert åretak. Elevene delte erfaringer med hverandre om hvordan de kunne oppnå best resultat. Noen kunne det de skulle gjøre fra før, men de fleste hadde ikke rodd så mye tidligere. Så denne konkurransen ble preget av mye prøving og feiling. Til slutt oppdaget elevene hvordan roingen fungerer, og i noen tilfeller fikk de føle på kroppen hva som måtte til. ”*Et par runder til med roing nå, så blir jeg god*”, sa en av elevene da han kom i mål. Dette viser at man trenger øvelse og erfaringer for å bli god, og det kan også være et bevis på at det er viktig å få ”følelsen” av hvordan man skal gjøre ting. Elevene ”hjalp” hverandre også til å holde reglene (feltnotater, 30.9.2010).

Hinderløypen ble preget av det samme som rokonkurransen. I konkurransesituasjoner virker det som om elevene føler seg trygge, selv om konteksten og øvelsene er annerledes. Det virker som om de forstår at det er det de samme prinsippene som gjelder i de fleste konkurranser, vinneren er den som raskest kommer i mål. Elevene delte også her erfaringer med hverandre og de ropte oppmuntrende ord og heiarop. Spenningen steg for hver person som kom seg gjennom løypa. Elevene fikk her testet ferdigheter som løping i ulent terreng og i tunge oppoverbakker på litt glatt underlag, i tillegg til at utholdenheten ble testet. ”*Hinderløypen var fysisk krevende og min utholdenhet ble satt på en utrolig prøve*” (Karine, intervju). Elevene ålte seg fram, krøp, klatret, slang og balanserte seg gjennom løypa til de kom i mål. Kroppslige og fysiske ferdigheter ble her satt på en stor prøve. Praktisk utøvelse av ulike kroppslige ferdigheter ble en grunnpilar for å gjøre det godt i de ulike konkurransene (feltnotater, 30.9.2010).

Lasse sier at han gjennom disse konkurransene lærte om hvordan man kan bruke samarbeid for å styrke gruppen og hvor godt man kan prestere med hjelp av lagkamerater i forskjellige øvelser. Karine sier at hinderløypen var fysisk krevende og at utholdenheten deres her ble satt på prøve.

## ***Fisking, rensing, tilberedning, greing av garn og utbygging av badstue***

Fisking fra båt eller svaberg: Noen av elevene spurte også læreren om de måtte bruke agn eller om det går bra med bruk av bare dupp. Læreren spør da om det er saltvanns eller ferskvannsdupp, men det visste ikke elevene. ”*Jeg har bare med meg et snøre og en slik dupp jeg*”, sa en av elevene og viser den fram til læreren. ”*Da fungerer det bra kun med dupp. Dette fordi den er egnet for saltvann og da trengs ikke agn*”. Da kom det fra en elev: ”*Jeg har med meg agn jeg*”. Det viste seg at hun hadde tatt med agnsild. Noen elever brukte også en liten fisk som de hadde fått til agn, ettersom de følte at det ikke var så mye mat i en slik fisk likevel. Elevene gikk nå enten ut i båtene eller ned på svaberget og satt i gang fiskingen. Etter en stund var det en elev som fikk fisk på kroken. De ropte og jublet over den første fangsten fra svaberget. ”*Å, fikk du fisk?*” ropte en elev som stod litt lengre borte. *Hvilken type fisk er det? Det er en slik flat en*, sa den stolte eleven og viste den fram. *Det er en flyndre det der!* ropte en tilbake. Elevene diskuterte seg fram til hva de burde gjøre med den. Da jeg satt i en båt for å hjelpe til med å sette ut garnet, så jeg at flere gutter stod og fisket på et svaberg og noen som lå og nøt solen. Disse elevene hadde ikke med seg fiskeutstyr, men byttet til tider med de andre på å fiske. En av guttene lærte også bort til en annen hvordan han kunne fiske med stang. Læreren ropte fra båten at de måtte være forsiktige med hvor de kastet snøret slik at de ikke traff båtene som var ute på fjorden.

Plutselig hørte jeg sang og jubel fra den store livbåten. Da kom en jentegjeng tilbake fra turen sin på havet og de sang kaptein Sabeltann av full hals. De rodde livbåten ettersom ingen av dem hadde båtførerbevis. Det er også en jente som vaiet et flagg fram og tilbake og elevene nærmet seg bryggen for å legge til. Læreren tok nå et bilde av dem og ropte at de måtte være forsiktige slik at de ikke traff bryggen. Læreren poengterer at noen burde ta i mot på bryggekannten når de kom såpass nærme. Her veiledet lærerne elevene slik at de trygt fikk lagt til ved bryggen. Det gikk veldig bra og jentene fikk et mykt tilslag. Det så ut som de fleste følte seg trygge på det å gå ut og inn av båtene og de holdt båten inntil bryggen slik at de første kunne gå i land. Jentene var blide og fornøyde og pratet høylytt sammen om hvor koselig det hadde vært å være ute på fjorden. Brått hørte jeg skrik fra bryggen og så at noen av jentene drev med noe nede på bryggen. ”*Æsj*”, ”*nei, gjør det du*” og ”*jeg vet ikke hvordan jeg skal gjøre det jeg*”. Læreren hørte også at det forekom noe nede på bryggen. I det jeg kom nærmere kunne jeg faktisk se at de har fått en fisk. De prøvde å ta livet av fisken, men visste rett og slett ikke hvordan de skulle gjøre det. Noen jenter var også redd for fisken, mens andre synes synd på den og sa at de ikke måtte pine fiske. Men selv ville de ikke ta livet av den. Utallige knivstikk senere og noen trakk på hodet lå fisken igjen død på bryggene og den var nesten ugjenkjennelig. Da brøt det ut fra en

jente: ”denne fisken kan vi i hvert fall ikke spise”(Feltnotater, 30.9.2010). Her lærte jentene ihvertfall hvordan de ikke skulle ta livet av en fisk.

Sløyning rensing og innhenting av garn: Da elevene fikk fisk, var det klart for å sløye og rense den. En elev sa “*dette kan jeg hjelpe dere med for dette har jeg lært av bestefaren min*”. En annen gruppe med elever satt nede på bryggen og byttet på å rense, sløye, filetere og tilberede fisken. Her var det en elev som hadde gjort dette før og visste derfor de andre på gruppen hvordan dette skulle gjøres. Under fisningen gikk læreren rundt til de ulike gruppene og så hva de gjorde og stilte spørsmål rundt det de gjorde. Under fisningen hjalp elevene hverandre både når det kommer til å bruke stang og snelle og arbeidet med fisken etter at de har fått den på kroken og halt den i land. Den andre dagen tok noen elever inn det garnet som lærerne og jeg hadde satt ut kvelden før. Elevene rensset også dette garnet for fisk og greier det, før det henges opp på en v-krok. Fisningen ga elevene innblikk i hvordan man kunne fiske på ulike måter og hvordan man kunne bruke naturen som matkilde. Elevene lærte også hvordan man behandler en fisk fra de tok den opp av vannet til den var ferdig tilberedt og spiseklar. Til slutt lærte elevene om sikkerhet i forhold til det å ferdes på vannet i båt. Her gav lærerne et klart påbud, i forhold til vest og båtbruk i forkant av turen. Elevene fikk aldri lov til å dra ut på fjorden alene (feltnotater, 30.9.2010).

Det var en jentegruppe som meldte seg frivillig til å hente inn garnet som lærerne og jeg hadde satt ut kvelden før. Jeg spurte om jeg kunne få lov å være med og det fikk jeg lov til. Men da fordeling av båtene stod for tur, ble det litt diskusjoner. “*Alle kan jo ikke sitte i den ene båten vi må jo fordele oss, for jeg kan hvert fall ikke sitte alene. For jeg kan nesten ikke ro*”. Elevene kom endelig fram til hvem som skulle sitte i hvilken båt og jeg satt meg fremst i den ene båten, sammen med to jenter. Vi rodde ut på vannet for å ta inn garnet og for å se om det inneholdt noe fangst. Garnet inneholdt både krabber og fisk. Så her fikk elevene prøvd seg på å ta ut fisken av garnet og ta livet av den. Vi hadde ikke med oss noen kniv, så elevene fant ut at de kunne bruke den ene åren for å knekke nakken på fisken ved å legge den på kanten av båten. Elevene i båten visste ikke hva man skulle gjøre med garnet etter hvert som de tok det inn så da spurte de meg hvordan de skulle gjøre det. Jeg visste elevene hvordan de skulle tre på garnet på v-kroken. De lyttet godt etter og gjorde det slik jeg hadde fortalt dem. Elevene i båten sa etterpå at de hadde tatt inn garn før, men husket ikke helt hvordan de gjorde det (feltnotater, 30.9.2010).

Da jeg kom tilbake fra å ta inn garn, var det noen jenter som satt nede på bryggen og prøvde å finne ut hvilken type fisk det var og ønsket å lære å sløye fiskene og filetere disse etterpå. De satt i en ring og i midten la dagens fangst. Jentene diskuterte hva slags fisk det var og hvordan



de skulle sløye og tilberede fisken. De kom fram til at hun som kunne sløye fra før, skulle gjøre det på den første fisken. Læreren stod utenfor ringe og så på hva elevene gjorde og gir noen kommentarer og innspill innimellom, men stod for det meste utenfor ringen og så inn. Elevene fikk prøve seg fram. Lærerne ble som en tilskuer og veileder. Elevene som sløyet flyndren hadde med seg en god kniv. Når den ene fisken var sløyet, sa en annen elev at hun gjerne hadde lyst til å lære dette. For sløyning var noe hun aldri hadde gjort før. Først sløyer de fisken, men forsiktige bevegelser og stødige hender. Etter på var det på tide å filetere den. De som ikke hadde gjort dette før fulgte godt med og spurte etter hvert om de kunne få prøve seg. ”*Det er lettere å filetere en flyndre enn den der andre fisken*”. Etter at de var ferdige legger jentene den fileterte fisken i en folie og sa at de kunne spise den til middag.

Greing av garn: vel tilbake i leirplassen sa jeg ifra til den ene læreren at garnet måtte gres. Da spurte læreren om jeg kunne sette i gang til to elever med denne oppgaven (Det at læreren spurte meg om dette skjedde naturlig i forhold til min rolle utvikling i feltet). Det var to gutter som meldte seg frivillig til å gre garnet. Jeg viste dem ned til svaberget der jeg la fra meg garnet. De sa først at de kunne tenke seg å ta med garnet opp på leirplassen og gre det der, men fant da ut at det kunne bli masse bøss som ville sette seg fast i garnet. Så de bestemte seg til slutt for å gre garnet nede på svaberget. Først snakket de sammen om hvordan de burde gjøre det. Han ene hadde gjort det før, men da hadde han hengt det opp. Men her er det ikke muligheter for det, så da la de det utover svaberget og fikk strekt det ut slik at de lettere får ut det som var i garnet. Her er et eksempel på den medhjelper rollen jeg følte at jeg fikk underveis på turen (feltnotater, 30.9.2010).

Lasse skriver i sin rapport at han lærte hvordan man skulle sette ut garn, ta opp gran og hvordan man skulle tilberede fisken etter at den var sløyet. Lars nevnte noe av det samme og sa at han fikk et innblikk i vær godt en fisk kan smake når man har med det riktige krydderet og tilbereder den på “riktig” måte.

Laging av badstue og bading: Lars tok på seg ansvaret for å sette opp ytterteltet som skulle brukes til badstuen. Tidligere på dagen tok en av lærerne med seg noen elever og hentet steiner som de la i bålet for å varme opp til badstuen. Her forklarer læreren hvordan man går fram for å lage en badstue og hvilke steiner som er brukbare. Nesten ingen av elevene hadde gjort dette før, så læreren tok kommandoen og gav instruksjoner om hva som burde bli gjort og hvordan det skulle gjøres. Lærerne ga beskjed om at de som har lyst å bade eller kun har lyst til å prøve badstuen måtte skifte til badetøy eller undertøyet. Mens de gjorde det begynner noen andre å ta ut steinene fra bålet. Han ene læreren viste at man kan bruke to små sager til å løfte bort

steinene til ytterteltet. Noen elever hjalp til, mens resten av elevene enten skifter til badetøy eller satt spent rundt bålet og fulgte med på hva som skjedde. Vannflasker måtte også gjøres klare utenfor badstuen. De første som skulle bade kom nå ned til bålplassen og gjorde seg klare til å gå ned til bryggen. Læreren sier: *”De som aldri har prøvd dette før bør absolutt prøve dette. Det er en opplevelse i seg selv.”* De første våghalsene var nede på bryggen og gjorde seg klare til å hoppe ut i. *”Kom igjen vi gjør det sammen. Vi holder hverandre i hendene nå og hopper. En, to, tre.”* Når de skulle bruke badstuen gav lærerne beskjed om å helle vann over steinene. *”Utrolig deilig å sitte i badstuen, visste ikke at det skulle bli så varmt der inne. Fikk nesten ikke puste jeg.”* (Feltnotater, 30.9.2010). Lars nevnte igjen villmarken i sitt intervju og hvor gøy det var å lære å lage badstue der ute. Han fortalte videre at han hadde lest om hvordan man kunne lage badstue utendørs, men aldri fått prøvd det ut i praksis før nå. Anne nevner også at hun lærte hvordan man kunne lage en badstue.

### **6.1.3 Etterarbeid – refleksjon, vedlikehold og loggskrivning**

Når den siste dagen kom og avreise stod for tur var det tid for oppsummering og etterarbeid. Elevene samlet seg rundt bålet for den siste informasjonen fra læreren før avreise. Lærerne fortalte da hva som burde bli gjort når de kom hjem og hvordan etterarbeidet og ryddingen skulle organiseres. Teltene og lavvoene skulle henges opp på skolen, garnene skulle ryddes bort og stormkjøkken skulle vaskes. Noen av elevene hadde planlagt hvordan ryddingen skulle fordeles på forhånd. De andre gruppene diskuterte litt mer seg i mellom for å komme fram til hvem som skulle gjøre hva. Til slutt nevnte læreren at det var viktig å pakke ut av sekken med en gang man kom hjem og henge opp soveposen så denne ikke ble ødelagt (Feltnotater, 1.10.2010).

Ryddig og vedlikehold av utstyr var en viktig del av etterarbeidet, og hadde som hensikt å gi elevene et innblikk i hvor viktig det var å ta vare på fellesutstyr, så vel som personlig utstyr. Slik var utstyret i orden til neste gang de eller andre elever skulle på tur. Vel hjemme igjen og tilbake på skolen etter turen skulle elevene skrive en rapport/refleksjonsnotat i forhold til den turen de hadde vært på. Dette refleksjonsnotatet inneholdt detaljerte logger i forhold til hva elevene hadde gjort på turen, refleksjoner rundt hva de hadde lært og hvordan forberedelsene hadde gått. Videre inneholdt dette notatet hvordan elevene synes at gruppen hadde samarbeidet og fungert både før, under og etter turen. Til slutt skulle de skrive sitt beste og verste minne fra turen. Refleksjonsnotatet skulle være en del av lærerens vurdering og karaktergrunnlag for denne turen (jf. elevrapportene og et skriv som læreren hadde delt ut i teoriundervisning før turen). Her får elevene en sjanse til å skrive ned og reflektere rundt det de hadde vært en del av i forkant, underveis og i etterkant av denne turen og de handlinger og valg som ble gjort. Dette kan sette i

sammenheng med *refleksjon over handling* og gi elevene en forståelse av hvorfor og hvordan man gjennomfører en aktivitet eller en oppgave. Under gjennomgangen av disse rapportene er det variert hvor mye elevene skriver, hva de fokuserer på og hvordan de fremstiller turen. Samtidig har flere av nøkkelinformanter krydret rapportene med egne bilder. Elevene skriver om hva de har gjort og hva de har lært. De beskrev hvordan gruppen har fungert, egen og andres innsats og hva gruppen og de selv kunne gjort annerledes. Mine nøkkelinformanter beskriver dette som en fin tur og en bra opplevelse. Spesielt kommer dette fram i beskrivelser av deres beste og verste minne.

Det er en del forskjeller på lengde av rapporten. Her har jeg lest alt fra fire linjer til ti sider. Det vitner om at noen har brukt god tid, gått i dybden og reflektert godt rundt det de har vært med på, mens andre bare har skrevet ned noen få linjer eller settinger for å bli fort ferdig. Innhold og strukturen i rapportene vitner om at læreren i friluftsliv har presentert for elevene hvilket innhold denne rapporten bør ha og hva de bør reflektere rundt.

## **6.2 Elevenes forståelse av begrepet læring**

Ovenfor har jeg gitt et innblikk i hvilke ulike læringsarenaer som fant sted både i forkant, underveis og i etterkant av turen. Mitt neste arbeidsspørsmål var å se på hvordan elevene beskriver at de lærer, og hvilken betydning de legger i begrepet læring i friluftsliv. Hovedmålet er at jeg til slutt skal utvikle kunnskap og innsikt i elevenes læring i friluftsliv valgfag. Elevene nevner og bruker begrepet læring i sitt talespråk og skriftspråk gjennom hele mitt datamateriale. Men hva legger elevene i begrepet og hvordan beskriver de at de lærer? Her henvender jeg meg til mine intervjuer med elevene.

*“Det er lissom litt vanskelig å si hva jeg legger i begrepet læring. Vanskelig å svare på akkurat dette. Jeg vet jeg bruker det mye. (...) Men du har ulike båltyper, lagning av badstue og hvordan man bygger en gapahuk for eksempel. Det visste jeg ikke før jeg begynte på valgfag friluftsliv. Læring i friluftsliv innebærer så mye mer enn bare det å være på tur i skogen eller ved vannet som vi var på kystturen. Vi får mer dybdekunnskaper om det vi trenger å lære for å være på tur. Vi får lissom ikke bare vite at sann er, vi får også vite om hvorfor ting er slik(...) Vi lærer lissom disse tingene før vi drar på tur. I disse timene har vi noen som lærer oss disse tingene (Anne, intervju).*

Anne sier her at hun synes det er vanskelig å sette ord på hva læringsbegrepet betyr for henne og hva hun legger i det å lære i en friluftslivssammenheng. Det kan henge sammen med konseptet om taus kunnskap og at det i mange tilfeller er vanskelig å uttrykke det vi kan ved det muntlige språk. For det vil lærer bør jo være noe annet/mer enn det vi allerede kan. Er dette grunnen til at det er vanskelig “å se” og bruke det verbale språket for å reflektere rundt det vi har lært? Anne

er klar over at hun bruker læringsbegrepet og etter hvert nevner hun ulike praktiske gjøremål som eksempler på hva de lærer i friluftsliv, og hvilken betydning begrepet har i denne sammenheng. Anne nevner at læring i friluftsliv valgfag handler om noe mer enn bare det å være ute på tur eller ro en båt. Hun trekker fram at man lærer alt fra bygging av gapahuk til bålets oppbygning og funksjon, samt hvilke forberedelsen man bør gjøre i forkant. Oppsummerende sier hun at friluftslivsfaget rett og slett ikke bare handler om å gå på tur, men også å vite hvorfor man gjør det, og hva som kreves for å kunne dra på en tur. Det kommer også fram gjennom elevenes aktive deltakelse i forberedelsene og etterarbeidet.

Anne trekker også fram at i friluftslivundervisningen har de en lærer som viser dem eller illustrerer hvordan de skal utføre de praktiske gjøremålene som hun nevner i sitt intervju. Instruksjonene skjer i forkant av turen. Ut ifra mine beskrivelser av kystturen (kapitel 5) lærer elevene den kunnskapen de trenger i felles teoriundervisning før de drar på tur, og gjennom gruppearbeidet. Gjennom gruppeoppgavene skal de selv henvender seg til kilder som internett, bøker og egne erfaringer. I den felles teoriundervisningen er det læreren som står for innlæringen. Både gjennom gruppeoppgaven og planleggingen av utstyr og mat tar elevene en aktiv del i forberedelsene.

*“Når jeg tenker på begrepet læring tenker jeg på teori. Det at du lærer teoretisk det du skal gjøre. Dette lærer du i timene vi har her på skolen, i klasserommet og så lærer du det mer i praksis når du er på tur” (Lars, intervju)*

Lars gir meg også en forståelse av hva han legger i begrepet læring gjennom sitt intervju. Han nevner at de lærer en del før de drar på tur og når de faktisk er på tur. Og til slutt sier han at det er en sammenheng mellom det du lærer på skolen før tur og det du lærer/gjennomfører når du er på tur. Her setter både Lars og Anne læring i en sammenheng med teoretisk undervisning og praktiske gjøremål som de er igjennom i valgfag friluftsliv. Gjennom denne undervisningen får elevene først tilgang til teori, forstått gjennom tilføring av praktiske kunnskaper og ferdigheter omkring hvordan de skal utføre ulike arbeidsoppgaver, før de bruker disse i praksis.

*“På kystturen lærte du jo hvordan du skal samarbeide og sann da. Hvordan du skal være ovenfor andre og diskutere med de for å komme fram til løsninger og sann.(..) og på denne turen var det utrolig koselig og sann. Stemning var på topp.(...)Det som er bra med friluftsliv er at man kan skape vennskap der og trygghet blant hverandre når vi er avhengig av hverandre. Dette skjer når vi jobber i grupper” (Lasse, intervju).*

Elevene forteller meg ikke eksplisitt om den sosiale dimensjonen når det kommer til læring i friluftsliv. Men Lasse nevner det implisitt gjennom begrepene som god stemning, vi

samarbeidet bra, og vi diskuterte oss fram til gode løsninger. Her nevner Lasse ulike sosiale settinger som de befant seg innenfor når de var på tur eller deltakelse i undervisningen i forbindelse med friluftslivsfaget. Både Anne og Lasse nevner det med danning av vennskap og arbeid sammen i grupper som en viktig "bieffekt" av friluftsliv som fag og fritidsaktivitet.

Vilje er også et begrep som vokser ut av læringsbegrepet. Lasse snakker da om at man må ville lære eller at man lærer hvis man bare vil. Det gjelder da også å være en del av de ulike situasjonene man kan lære av og gjennom, og de ulike arenaene man kan lære på.

*"Jeg tror at du må ha lyst og vilje til å lære. Og det går veldig mye på at du gidder. Jeg tror ikke det er så mye som er så vanskelig å lære. Men at du må ha lyst å lære det. Du må gidde å ta tak og være der ting skjer"* (Lars, intervju).

Karine er enig i at vilje er viktig i forhold til det å lære.

*"Viljen er viktig for å lære noe i friluftsliv og få god karakter og sann. Man bør kanskje ha litt talent også. (..) man vet lissom hvordan man gjør de grunnleggende tingene. Man tenker lissom ikke over at man gjør ting, man bare gjør det. Som for eksempel å fyre opp et bål, har du gjort det før eller fyrt opp i peisen hjemme vet du hvordan man gjør det. Må bare gjøre det på et nytt sted og bruke det du kan fra før. Det er lissom i deg, men du må ville gjøre det for å lære. Dette fikk jeg erfare og lærte meg på denne turen* (Karine, intervju).

### **6.3 Diskusjon – Hva uttrykker elevene at de lærer i friluftsliv valgfag?**

Elevenes erfarte lærerplan blir i denne sammenheng konstruert av elevene gjennom deres møte med friluftsliv som en arena for sosial praksis. Friluftsliv valgfag blir her forstått som en sosial arena som inneholder flere sett med oppgaver som elevene er satt til å løse, eller ønsker å løse. De vil da tilegne seg et repertoar med egenskaper, ferdigheter eller kunnskaper som kan omtales som sosial, kulturell eller fysisk kapital eller læring. Disse oppgavene vil være med på å forsterke eller forandre disse elevenes habitus og smak. Det vil si at elevene vil reproducere, utdype eller produsere "ny" læring. Elevenes uttrykker at de både lærer i forhold til gruppeoppgaver, undervisningen læreren hadde og gjennom aktivitetene som de var en del av på turen. Dette kan tyde på at det blir benyttet ulike læringsformer i forkant, underveis og i etterkant av turen. Elevenes erfarte lærerplan vil her bli sett i sammenheng med aktuell teori, den nasjonale lærerplanen og lærerens planlagte læreplan.

### **6.3.1 Den herlige friheten - Bort med det organiserte vanvidd?**

I en alder av 17-18 år skal elevene endelig få lære hvordan det er å bare være på tur og komme bort fra det organiserte vanvidd som preger dagens skole, både for unge og voksne. Vil den herlige friheten da være en illustrasjon på at man kommer tilbake til friluftsliv som den ville blomst? Trekker friheten da frem de kvalitetene ved friluftsliv som en del av den frie natur, og fremmer det den iboende pedagogikken som friluftsliv kan legge til rette for? Gjennom undervisningen jeg fulgte, observerte jeg at friheten og mulighetene elevene hadde til å ta initiativ og organisere sine egne aktiviteter betydde mye. Den iboende pedagogikken i kystlandskapets "frie" omgivelser viste meg hvilke "naturlige" utfordringer, opplevelser og læringssituasjoner kystlandskapets omgivelser i seg selv kan legge til rette for. Denne organiseringen skjedde uten for mye inngripen fra en voksenperson eller en lærer. Her ser jeg at den iboende pedagogikken som finnes i friluftsliv kan legge til rette for læring av ulike slag. Naturen og kystlandskapet i seg selv la til rette for læringsarenaer som elevene selv kunne sanse, oppleve eller erfare. Denne friheten gav dermed elevene en sjanse, en tiltro og et rom som la til rette for å prøve og feile. De kunne fomme og famle seg fram til egen læring som de kunne skape med utgangspunkt i seg selv eller i samhandling med gruppen de var en del av. Læringen skjedde også i interaksjon med de ytre pedagogiske rammene som var satt av læreren og de muligheter som lå i det landskapet og den naturen som befant seg på øya. Her fikk elevene mulighet til å bygge sosiale relasjoner til dem rundt seg og posisjonere seg i elevgruppen. Gjennom de sosiale relasjonene opparbeider elevene seg sosial kapital gjennom å bruke sosiale ferdigheter som kommunikasjon, samarbeid, engasjement og ansvarlighet. Lasse sa til meg at det sosiale var et viktig aspekt eller en positiv "bieffekt" av dette faget. Elevene uttrykker i løpet av turen at det var en deilig forandring å endelig kunne nyte det å være på tur og få tid og roen til å nyte stillheten. De kunne være på en annenlede, men en herlig friluftslivstur der de selv kunne bestemme hva de ønsket å gjøre uten det stadige tidspresset og oppmøteplikten. Og dermed fikk alle det bra på tur.

Den herlige friheten kan settes opp mot målet i lærernes planlagte læreplan som omhandlet det at elevene selv skulle ta initiativ til å bedrive ulike aktiviteter og utføre ulike praktiske gjøremål. Men hva betyr den herlige friheten for legitimering av friluftsliv som et akademisk fag i den videregående skolen? Vil bortgangen av det organiserte vanvidd føre til bare uforpliktende gøy, eller vil det også inneholde faglige moro?

### **6.3.2 Planlegging og forberedelser – Betydningen av teoriundervisningen**

Det virker ut som det forekommer en todeling av planleggingen og forberedelser i forhold til denne turen. På den ene siden har du læreren med ansvaret for en del som omhandler det faglige

og praktiske tips og råd, samtidig går læreren nøye gjennom turens mål og forventninger. Her forsikret lærerne seg om at elevene hadde nødvendige kunnskaper om forskjellige situasjoner og praktiske gjøremål som ville eller kunne oppstå på denne turen, slik at sikkerheten ble ivaretatt.

Når det kommer til faglige og teoretiske kunnskaper og tips kan dette handle om hva en klarer å uttrykke gjennom det verbale språket (Grimen, 2008). Mine informanter nevner her at læreren var en viktig bidragsyter i forhold til teoretiske kunnskaper med undervisning før turen. Gjennom denne undervisningen la læreren til rette for teoretiske kunnskaper som skulle "skape" praktiske ferdigheter som elevene trengte eller kunne ha nytte av å ha i "bagasjen" før kystturen. Teoretiske kunnskaper betyr her hva en bør gjøre. Eksempler på denne type kunnskap kan være "teorien" om å sette opp et telt og finne en egnet leirplass. Denne teoriundervisningen handlet derfor ikke om å videreformidle teoretiske kunnskaper i vitenskapelig forstand eller i sammenheng med Aristoteles begrep om *episteme*. Men teoriundervisningen la til rette for innlæring av praktiske kunnskaper og ferdigheter. Dermed kan denne undervisningen ha likheter med Aristoteles` begrep *techne* og praktisk – produktive kunnskaper og læring. For noen elever ble denne undervisningen ren repetisjon eller reproduksjon, mens for andre ble dette ny informasjon. Karine sier i sitt intervju at det var under forberedelsene at hun lærte mest på denne turen.

På den andre siden var det elevene som hadde ansvaret for forberedelsene. De hadde ansvaret for hva som måtte pakkes i sekken og hva som måtte med av fellesutstyr og mat. Samtidig har også elevene noen gruppeoppgaver som de skal løse gjennom å henvende seg til friluftslivslitteratur, internett og oppslagsverk. De stod også for underholdningen den ene kvelden. Elevene ansvarliggjøres for sine handlinger og valg, og de må ta konsekvensene av sine valg og leve med dem på turen.

Planlegging står sentralt i den nasjonale lærerplanen som noe elevene skal kunne og være i stand til å gjennomføre. Elevene ser ut til å få ta en stor del av dette i forkant av turen. Ut i fra det mine informanter forteller meg er det ulike ting som de har hatt behov for å bruke tid på i forhold til deres planlegging og forberedelser. Planleggingen kan tyde på at elevene har ulike erfaringer og "bagasje i sekken" i forhold til friluftsliv og ulike oppgaver som her følger.

Lærerplanen for friluftsliv 1 legger vekt på at elevene skal ha planlagt og gjennomført turer i ulike miljøer med overnattinger over flere dager. Derfor synes jeg det er en naturlig og bra progresjon i undervisningen, og en viktig del av det å lære å planlegge, at lærerne lot elevene, alene eller i grupper, vurdere og reflektere rundt hva de trengte å ha med seg av utstyr, mat og

bekledning. Samtidig måtte elvene vite hvordan ting skulle forekomme i praksis når de kom ut til øya, og hvordan gruppene skulle fordele de arbeidsoppgavene som ventet. Eleven får her erfaringer med samarbeid og kunnskaper om hvordan man planlegger en tur som skal vare over flere dager ute ved et vannmiljø. De lærer hvilket utstyr man trenger å ha med seg for å dekke de behov som måtte melde seg. Her kan det tyde på at forberedelser og planlegging er målsetninger som elevene har vært igjennom og utviklet et forhold til gjennom denne undervisningen. Men i forhold til informantenes utsagn kan det tyde på at de fleste elevene har vært igjennom denne fasens oppgaver og utfordringer også tidligere. Men alle informantene sier at de lærte noe nytt også. Karine sier at det var i løpet av planleggingen hun lærte mest i løpet av turen.

### **6.3.3 Førstehjelp og livberging – “Det kan skje deg rundt neste sving”**

Enhver som ferdes ute i naturen, enten i forbindelse med skolen eller på egen fritid, bør sette sikkerheten i høysete. Det handler her om å legge til rette for at uhell og dramatiske situasjoner ikke skal oppstå, men også vite hva som må bli gjort hvis det skulle forekomme. Det kan nemlig lure en fare rundt en hver sving eller i et hvert stikryss. Det er ingen av elevene som direkte sier at de har lært noe om førstehjelp, men flere av mine informanter både nevner og viser indirekte at de har lært noe omkring temaet. Mine observasjoner viser at en eller flere elever tok styring i førstehjelpsaktivitetene, og poengterte at de kunne lage bære eller spjelke et brudd fra før. Taus kunnskap kan her trekkes frem, og det verbale språket blir her en begrensning på elevenes utrykte læring. Elevene viser med sine handlinger at de innehar kunnskapen for førstehjelp, selv om de ikke uttrykker det muntlig. Elevene har dermed noen kunnskaper rundt førstehjelp og livreddende ferdigheter, slik at de til en viss grad vet hvordan man skal handle hvis det oppstår uventede situasjoner og ulykken først er ute. Ferdigheter og kunnskaper omkring dette er nødvendig og viktig i all ferdsel i naturen.

Innlæring av ferdigheter og kunnskaper omkring førstehjelp og livberging ble i denne undervisningen gjennomført i en konkurransepreget situasjon. Ved å benytte konkurranse som ”undervisningsmetode” kan elevene miste fokus på selve innlæringen av førstehjelp som tema, og isteden fokusere på det å vinne konkurransen. Da kan man miste poenget om at førstehjelp er både alvorlig og viktig, og noe som alle bør kunne utføre i livsnødvendige situasjoner. Samtidig er konkurransestillingen en praktisk setting der elevene kan få et innblikk i hvordan man bygger en bære og hvordan man spjelket et brudd ved hjelp av det man finner i naturen. Det vil også gi elevene kunnskap i samhandling og praktiske ferdigheter omkring førstehjelp og samhold. Utfordringen med læringsformen er at den heller for mye mot Aristoteles begrep om *techne*, og utviklingen av praktiske kunnskaper og ferdigheter. Mangelen på knytning mot *fronesis* og



*episteme*, gjør at elevene lærer kunnskapen for det meste med kroppen, men kanskje ikke i det verbale språket. Hvis kunnskapsnivået blant elevene spriker, kan konkurransesettingen gjøre at elevgruppen fremmer de personene som har kunnskap om førstehjelp fra før. Man kan ende opp med at disse elevene utfører og leder oppgaven, mens de med mindre kunnskap blir passive og ikke får mulighet til å lære. Gruppen vil ha fokus på å bli først ferdig, isteden for å overføre kunnskap. Blir dette da kun konkurranse, eller kan det også regnes som en læringsarena?

Hjerte og lungeredning (HLR) burde være en viktig del av førstehjelpskunnskapene på denne turen i forhold til at elevene ferdes på og ved vannet hele dagen, som gir en viss fare i forhold til drukning. Jeg fikk dessverre ikke noe innblikk i om elevene hadde lært HLR før denne turen, og kunne ikke se at de fikk innføring i det underveis.

Førstehjelp og livberging står sentralt i den nasjonale lærerplanen og dens målsetninger som er valgt ut for denne turen. Det vil derfor være viktig at elevene, både for sin egen sikkerhet og andres, får innblikk i temaet. Samtidig må de kjenne til symptomer og alvoret som er tilknyttet ulike skader, slik at de vet eller har kjennskap til hvordan disse kan behandles på riktig måte. Denne kunnskapen er spesielt viktig da de var ute på øya eller i naturen generelt, da det kan ta lengre tid å få tilkalt eller hentet hjelp. Med unntak av den konkurransepregede innføringen i førstehjelp kan jeg i mitt datamateriale ikke finne eksempler på at elevene lærte noe mer om førstehjelp og livberging.

#### **6.3.4 Bål, ved og småredskaper – De magiske flammene**

Det å kunne fyre et bål på forsvarlig vis under ulike forhold er en viktig del av friluftslivet og bør vektlegges i enhver organisert opplæring innenfor friluftsliv. De magiske flammene på kystturen gav varme, lys og trivsel. Flammene la rett og slett til rette for “bålkos” eller sosial samling. Bålet fungerte også som en arena for matlaging og samlingspunkt. Bålet kan også ha en annen viktig funksjon. Tenk deg at du er på tur ute en kald vinternatt og ikke finner veien tilbake. Det eneste du har er en fyrstikk og en kniv. Her kan bålet bli din livredder i nød og i alvorlige situasjoner. Bålet kan her være avgjørende for om du overlever, bare du vet hva du skal gjøre og hvordan. Derfor er det viktig å vite hvor man bør tenne bål, hvilken ved man bør bruke, hvordan man tenner opp og vedlikeholder et bål, samt hvordan man bruker et bål til både varme og matlaging.

På denne turen ble det brukt en bål plass som allerede var ferdig og godt tilrettelagt. Dette kan ha både sine fordeler og ulemper. Fordelen er at man slipper å gjøre unødvendige inngripen i naturen og bruke tid og energi på å lage en bål plass. Samtidig kan det være en ulempe da elever

som ikke har fyrt opp bål før eller laget en bål plass, ikke får innblikk i hva man bør tenke på i forhold til plassering og oppbygningen av selve plassen.

Alle mine informanter gav uttrykk for at de hadde lært å fyre opp bål i løpt av kystturen. Lars fortalte at han endelig hadde skjønnet hvor mye luft som må til. Karine nevner at å fyre opp et bål kan jo være som å fyre opp i peisen hjemme og Anne skriver at hun endelig har lært å tenne bål for det lærer de ikke på 4h- leirene. Det ble brukt mye tid og energi på å finne og hogge ved, samtidig som at mange av mine informanter beskriver at de lærte nettopp dette på turen. Utsagnene og observasjonene vitner om at det er viktig for elevene å lære bålets oppbygning og funksjon, og bruke det som sosial samlingspunkt dag som kveld. Hverken i lærerens planlagte læreplan eller i den nasjonale læreplan nevnes bålet og dens funksjon. Kan dette tyde på at man tar bålet for gitt eller at det er en grunnleggende ferdighet som man “bør” eller “skal” kunne uansett, selv om det ikke er nevnt som en egen målsetning? Eller er det en del av målsetningen om å kunne gjennomføre en tur over flere dager i et vannmiljø?

### **6.3.5 Praktisering av sporløs ferdsel – “Etterlat aldri mer enn dine fotspor”**

Praktisering av sporløs ferdsel handler om å ta vare på naturen og forlate området slik du fant det. Alle mine informanter sa enten direkte eller indirekte at de visste hva sporløs ferdsel var selv om de ikke brukte selve ordet. Dette viser at elevene har kunnskaper rundt det å ta vare på naturen og hvordan man praktiserer sporløs ferdsel. Elevene fikk på den siste dagen beskjed om at det ikke skulle være igjen noen “spor” etter dem. Her skulle søppel ryddes, utstyr pakkes ned og området finkjemmes. Den ene læreren kom her med en kommentar om at det bare var deres fotspor som kunne være igjen og at de måtte legge pinner over der de hadde hatt teltene sine. Kommentaren var selvfølgelig for å sette det litt på spissen, men hva sporløs ferdsel er og hvor “nøye” man skal følge det er vanskelig å definere. I denne settingen handlet sporløs ferdsel om å ta med seg hjem det de hadde med seg til øya, pluss litt til. Den ene dagen hadde de også en “ryddedag” på øya der den ene læreren og noen elever brukte bålet som arena for praktisering av sporløs ferdsel. Her ble gamle busker brent opp, stubber hogget helt ned og gamle trær ryddet bort.

I den nasjonale lærerplanen står det å ta vare på naturen og drive et naturvennlig friluftsliv som en egen målsetning. Det er i disse miljøtider viktig å ta vare på den naturen vi har igjen, slik at de som kommer etter oss kan ha en like god opplevelse som vi selv har hatt med den uberørte og vakre naturen. På den måten lar vi naturen gå i arv og legger til rett for at naturen selv bestemme sin egen “skjebne”. Elevene fikk her god kjennskap til naturen ved og på havet. Gjennom praktisering av sporløs ferdsel fikk de også en forståelse av hvor viktig det er å ta vare

på naturen og det som hører naturen til. Forståelsen viser at gjennom friluftsliv skal eller vil elevene få kjennskap til og utvikle en relasjon til naturen og praktisere natur- og miljøvern. Her fikk elevene kjennskap til naturen og landskapets betydning i forhold til hvordan vi kan ta vare på den i form av praktiske gjøremål, ikke så mye moral og verdier. Igjen er det tydelig at undervisningen bygger på innlæring av praktisk kunnskaper og ferdigheter.

### **6.3.6 Matlaging – naturen som matkilde?**

Naturen som matkilde nevnes i den nasjonale lærerplanen, men blir også omtalt av mine informanter og viser seg gjennom mine observasjoner. Informasjon fra lærerne i forkant av denne turen gikk ut på at matlaging var et fokusområde og at det ikke skulle forekomme noen enkle løsninger i forhold til maten elevene tilberedte.

Naturen som matkilde på denne turen var for det meste fisk. Alle mine informanter forteller meg at de hadde fisket en eller flere ganger på denne turen. Mange forteller også historier om hvordan de hadde rensset, sløyet og tilberedt fisken, noe jeg også så gjennom observasjonene. Her samarbeidet elevene og prøvde og feilet seg frem til løsningen. Noen elever sløye fisken fra før og da viste disse elevene det til de andre. Da foregikk det en interaksjon og utveksling av erfaringer mellom elevene i det sosiale felleskapet. Anne forteller meg at hun har lært å rense fisk av bestefaren sin og derfor visste hun hvordan dette skulle gjøres. Mens Lars forteller meg at han lærte hvor godt fisken kan smake hvis man tilbereder den riktig og bruker godt krydder. Sammen med mine observasjoner tyder utsagnene på at eleven fikk innblikk i hvordan man brukte naturen som matkilde og hvordan man bearbejdet og behandlet fisken fra den sitter på kroken til den ligger på tallerken ferdig til servering. Dette kan vise at elevene kan eller forstår hvordan man kan bruke og vurdere naturen som matkilde. Her handler det om naturkjennekaper, og kjennskaper til den lokale naturen og dens muligheter som matkilde.

Når det kommer til tilberedning av fisk og matlaging generelt brukte elevene ulike kokeredskaper og matlagingsarenaer, og de brukte både stormkjøkken og bål. Det stod ikke på fantasien når matlagingen stod for tur, og i følge lærernes planlagte læreplan skulle jo elevenes evner til å tilberede mat ute i naturen forbedres og utvikles. Her får elevene innblikk i eller videreutviklet hvordan man bruker ulike måter eller arenaer for å tilberede maten de selv fanger eller som de har handlet inn på forhånd. Før turen gikk også læreren igjennom stormkjøkkenets ulike deler og funksjoner. Samtidig hadde elevene i oppgave å sette seg inn i bålens ulike oppbygninger, ulike fiskeredskaper og ulike fisketyper som fantes i området.

### **6.3.7 Den fysiske kroppen i undervisningen – en grunnmur i friluftsliv**

Når det kommer til betydningene av elevens fysiske kropp handler dette om hva elevene er i stand til å gjøre rent fysisk. Elevenes kropp kan der være ett uttrykk eller et middel for den fysiske kapitalen de innehar (Larsson 2009). Gjennom den undervisningen jeg var med på kan jeg ikke se at elevene lærte noen spesifikke nye kroppslige kunnskaper. Men det jeg kan lese ut av det elevene sier og det jeg observerte er at kroppslige kunnskaper, erfaringer og ferdigheter i mange tilfeller ble brukt som en viktig grunnpilar i store deler av undervisningen som foregikk utenfor klasserommet. Her kan kroppen bli sett på som en viktig og verdsett tilgang til denne sosiale arenaen. Larsson (2009) gir også en tolkning av at lærerne ved lærerutdanningen i kroppsøving ser på kroppen som en tilgang og en minst like viktig investering som andre mer tradisjonelle kunnskaper for en kroppsøvingslærer.

Denne undervisningen forutså at elevene satt inne med (basis) ferdigheter som å gå (både i og utenfor ulendt terreng), løpe, hoppe, kaste, henge, slenge, klatre, og liknende. Et konkret eksempel på denne påstanden er de organiserte aktivitetene som var på denne turen. Disse aktivitetene var organisert som konkurranser som forutså at elevene satt inne med visse kroppslige erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Gjennom hinderløypen skulle elevene slenge seg fra et tre, klatre over et hinder, løpe opp en bakke, klatre opp i et tre og åle seg under noen stokker. Ettersom det var et konkurranseaspekt inne i bildet her kan jeg se at det var en fordel for elevene å ha en variert fysisk "erfaringsbank" eller fysisk kapital, med varierte kunnskaper og ferdigheter. Kroppslige ferdigheter og kunnskaper så også ut til å bli verdsett i denne gruppen, da det var viktig for elevene å vinne de ulike konkurransene. Kroppslig læring setter i denne sammenheng handlingen i fokus og hva man kan lære ut av en konkret praktisk handling (Grimen, 2008). Kroppslig læring bør legge til rette for at elevene utvikler hva kroppen kan gjøre og refleksjonene handlingene fører til. I en konkurransesituasjon kan det fort bli for mye fokus på hva kroppen kan gjøre og mindre tid til refleksjoner.

## 7. Friluftslivslæringens kontekstuelle betingelser

### 7.1 *Medelevenes rolle og betydning - elevenes sosiale relasjoner*

Mange av mine informanter sier at de bruker kunnskaper, ferdigheter og erfaringer de har tilegnet seg på tidligere turer i ulike aspektene ved denne turen, både i forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet. Her forteller elevene meg at de fleste har vært på tur før og har lært mye av det samme, men at de videreutvikler sine ferdigheter og kunnskaper. Noen nevner også at de har lært nye ting på denne turen. Et eksempel kan være jentene og fiskeekspedisjonen. De lærte her noe nytt om hvordan de ikke skal ta livet av en fisk, og hvordan de kan gå fram neste gang. Mine informanter nevner også at de lærte av hverandre. Det vil si at den eleven eller de elevene som sitter inne med kunnskap om en konkret oppgave eller aktivitet veiledet de andre eller gav de tips og råd. Elevene ble her selv en som veiledet de andre. Lærerne hadde en klar autoritet og makt ved sin rolle som leder av undervisningen. Det ble mer diskusjon mellom elevene når de skulle lære hverandre ting, og litt mer prøving og feiling før de kom fram til en løsning. Det vil si at det ble stilt mer spørsmålsteget med de andre elevenes kompetanse enn ved lærerens kompetanse.

*”Jeg er både den som lærer bort og den som lærer av andre. Det bør være litt sann begge veier. Vi hadde et ganske stort telt å sette opp, et femmannstelt. Dette tok sin tid å sette opp, men da var det godt at jeg har satt opp en del telt i mitt liv. Så jeg kunne kanskje bidra litt der. Følte at jeg kunne bruke den kunnskapen jeg satt med der da og at jeg kunne vise dette til andre.”(Anne, intervju).*

*“Jeg føler at i forhold til kunnskaper og ferdigheter innenfor de aktivitetene vi var med på, så var det noe vi kunne fra før som vi kunne bruke under de oppgavene vi fikk servert under aktivitetene. Det vil si at vi kom på ting vi hadde lært andre steder og som vi kunne bruke nå.”(Lasse, intervju).*

Noen ser på elevene som en viktigere del av turen enn læreren, med bakgrunn i det sosiale aspektet ved turen. Et eksempel er at det for elevene var viktig å fungere sammen som et team gjennom konkurranse, og dermed ha et bra samhold. Et annet eksempel var at elevene gav hverandre inspirasjon, respons og back-up, og Anne sier her at de formidlet kunnskaper til hverandre og benyttet seg av de andres sterke sider. Til slutt brukte man hverandre aktivt i undervisningssammenheng. Det var da enklere å samarbeide mot et felles mål og gi hverandre innspill. Formidling av kunnskaper til hverandre kan tyde på at noen elever satt inne med den kunnskapen eller ferdighetene som trengtes for å gjennomføre ulike oppgaver eller aktiviteter.

En viktig dimensjon er at denne formidlingen kan tyde på at enkelte elever fikk bekreftelse eller forsterkning av den habitusen de allerede hadde. Noe som igjen kan være et eksempel på at elevene reproduserte/utviklet kunnskaper eller ferdigheter de allerede var bærer av.

*“Det er viktig med et godt samhold. Er ikke noe morsomt å dra på tur hvis du ikke kjenner noen. Det hjelper meg lissom å lære. Jeg lærer å kjenne nye elever og så lærer jeg å kjenne med meg selv og hva jeg klarer og ikke klare. Man trenger jo noen som kan “pushe” deg på en måte” (Karine, intervju)*

Det å oppleve samhold med sine jevnaldrende var en viktig ting for mange av elevene, noe sitatet ovenfor viser. Når det kommer til samarbeid forteller mine informanter at det var viktig for dem å være omringet av personer som de har det bra sammen med. De fokuserer også på viktigheten av å fungere godt sammen som et lag. De fremhevet det å bli kjent med sine medelever og vite hva de sitter inne med av kunnskaper, erfaringer og ferdigheter. Anne sier at man må legge forholdene til rette slik at alle kan eller skal bidra med det de kan og alle skulle prøve å gjøre sin del av jobben. Dette var viktige elementer for å få et godt samhold og for å få felleskapet til å fungere der alle jobbet mot felles mål.

## **7.2 Læreren – pedagogisk organisator, sikkerhetsnett og evaluerer**

I forkant av turen hadde læreren en klar lederrolle og la de ytre pedagogiske rammene for turen. De avholdt en undervisning fylt med praktiske tips, for eksempel om teltoppsett og bekledning. Underveis på turen viste læreren seg som en leder gjennom å gi elevene klare og tydelige beskjeder og forventninger. Lærerne gikk også rundt og minnet elevene på målene for turen og hva de skulle fokusere på. Det var tydelig at innholdet og rammene for turen var gjennomgått på forhånd. Når elevene etablerte leirplass og bålpluss gikk læreren rundt og hjalp til hvis det trengtes. Under de andre aktivitetene trakk lærerne seg tilbake og lot elevene fra tredjeklasse styre skuta. Her gikk lærerne rundt og observerte hva elevene gjorde og hvordan de løste ulike oppgaver (feltnotater 29. og 30.09 2010).

Gjennom hele turen tenkte jeg først at læreren hadde en klar veiledende rolle, med klare beskjeder og forventninger i forhold til hva som skulle bli gjort og når. Læreren brukte mye tid på å gå rundt og se på hva elevene gjorde og ha samtaler med dem hvis han/hun så at de trengte litt hjelp. Et eksempel kan være når den ene gruppen ikke fikk satt opp lavvoen, eller når læreren gav råd om hva eleven trengte å ha klart før mørket la seg over leieren. Dette eksempelet viser at læreren veiledet elevene i praktiske sammenhenger og gav de tips og råd langs veien. Men er det å veilede, eller er det bare å vise elevene hvordan ting skal bli gjort eller

hva som trengs å blir gjort? I hvilken grad stimulerte disse tipsene og rådene til dialog? Lærerens tips og råd skapte mindre diskusjon enn elevenes egne tips og råd. De fleste elevene gjorde som læreren sa og så ut til å handle etter mottoet *at slik læreren sier at det skal være, slik skal det være*. Det var en høyere terskel for å si i mot og sette spørsmålstegn med lærerens kompetanse, hvilket kan tyde på at elevene så på lærerens kunnskap som noe sikkert, og noe som de ikke satte spørsmålstegn ved. Men det kan også henge sammen med lærerens autoritet i gruppen og hans /hennes rolle som evaluerer av elevenes innsats og prestasjoner etter turen (feltnotat 29.9 - 1.10. 2010). Spørsmålet her er hvordan læreren bruker sin autoritet. I lys av oppgavens hovedmål har jeg dessverre ikke sett på denne problemstillingen, men det kan være interessant for andre å se på ved en senere anledning.

*“I forhold til læreren tenker man mye på karakter og sann. Det at man må gjøre det bra og det gjør sitt til at man kanskje vegrer seg ofte å spørre om ting og sette spørsmålstegn ved det læreren sier. Mens med dine medelever vegrer du deg ikke for å spørre om ting eller blir redd for å gjøre det. Dette fordi det er et mer avslappet forhold mellom oss og da er det ikke så farlig. Man tenker litt som ikke så mye på prestasjon og det å bli vurdert” (Lars, intervju).*

Lærerens rolle som sikkerhetsnett og kunnskapsformidler for elevene visste seg dermed også som en klar rolle og som var av betydning for elevene. Noen av elevene nevner at læreren ikke var så viktig på denne turen, men at det var mest opp til dem selv hva de fikk ut av den. Men til slutt sier de at det er jo viktig at læreren er der hvis det skjer noe. Det vitner om at elevene ser på lærerens som et sikkerhetsnett som kan ta de i mot hvis de faller eller noe går galt. Anne ser på læreren som en viktig bidragsyter i det å formidle kunnskap til elevene.

*“Det som er viktig med læreren er jo at det er dem som lærer bort ting til oss. I forhold til hvordan vi skal gjøre ting og gir oss forskjellige triks og knep og sann. Sann for eksempel hvordan man skal kle seg, og at man kan varme opp vann og ta i en flaske slik at man lettere kan holde seg varm om natten. Sanne små knep. Og på tur er det jo viktig at læreren er der for det må jo være en voksen der, i tilfelle det skulle skje noe.” (Anne, intervju)*

## **7.3 Diskusjon - Elevenes læring i lys av kontekstuelle betingelser**

### **7.3.1 Medelevenes rolle - Det sosiale fellesskapets betydning for den lærende elev**

*“Hvis noen kan det du ikke kan, så kan de lære dette til deg. Mens du kan lære det du kan, bort til andre. Man er jo en del av undervisningen for å lære hverandre ting og lære av hverandre” (Karine, intervju).*

Her ønsker jeg å synliggjøre og illustrere hvilken betydning gruppen som pedagogisk arbeidsmåte hadde i undervisning i friluftsliv på den utvalgte skolen, og hvordan gruppen/medelevene var med på å legge til rette for læring. Gruppen blir her et symbol på et sosialt og praktisk fellesskap for elevene som det knytter seg kunnskap, forventninger og mening til. Men også som et sted som skal være fylt av sosial, kroppslig og faglig samhandling. I friluftslivssammenheng er gruppen et viktig pedagogisk hjelpemiddel og instrument. På den ene siden blir det enklere rent praktisk å organisere friluftsliv, men på den andre siden har en gruppe på sett og vis også en mer dyptliggende funksjon. Fellesskapet og interaksjonen mellom medlemmene av en gruppe ser ut til å være et viktig redskap for påvirkning og utvikling (Tordsson 1994; Arnesen 2004). I det legger jeg at den teoretiske, kroppslige og sosiale kompetansen og ferdighetene til hver enkelt elev blir utfordret og praktisert gjennom samhandling og samarbeid i gruppen. På den måten kan gruppen eller den sosiale praksis være avgjørende for at sosial og kroppslig læring finner sted i friluftsliv (Sølvik 2003). Det kan også til dels gjelde teoretiske og faglige kunnskaper, men i mitt datamateriale spilte læreren eller veilederen en viktigere rolle i denne formidlingen.

Elevene ble i den undervisningen jeg var en del av, aktører i egne og andres læring. På denne måten påvirket de hverandres erfaringer, opplevelser og kunnskaper. Denne påvirkningen kan være betegnelsen på et symmetrisk læringsforhold mellom elevene, som skaper et læringsfellesskap som generelt har fått lite oppmerksomhet ettersom det er ganske uformelt og lite brukt (Wadel 2005). Ved å bruke gruppens samlede erfaringer, egenskaper og ferdigheter kunne dette læringsfellesskapet danne grunnlaget for at gruppen klarte å gjennomføre svært forskjellige oppgaver. Læringsfellesskapet dannet også grunnlaget for å få en helhetsforståelse av hva som forventes og kreves i hver enkelt situasjon på en tur. Her kan vi se at hver enkelt elevs biografi, erfaringer og tidligere kunnskaper og erfaringer spiller inn på hvilken samlet kunnskap gruppen som helhet sitter inne med. Et eksempel i den undervisningen jeg var til stede i, var oppsetning av en leirplass. Der brukte alle elevene sine kunnskaper om ulike oppgaver som å sette opp telt, lage mat, innrede teltet og liknende. Her ser vi at hver og en av elevene inntok aktive roller og selv spilte en viktig rolle i konstruering av egne og andres kunnskaper, erfaringer og ferdigheter. Det oppstod et uformelt læringsfellesskap mellom elevene, der de lærte og utviklet seg gjennom å dele informasjon og erfaringer med hverandre, noe som viser at kunnskaper ikke bare finnes i mennesker, men også i omgivelsene. Det kan være sosiale omgivelser som klassen / gruppen eller læreren, eller faglige og kroppslige omgivelser forstått gjennom ulike konkrete eller fysiske oppgaver, forberedelser og etterarbeid. Det kan også være naturen og landskapets muligheter og begrensninger.



*”Jeg er både den som lærer bort og den som lærer av andre. Det bør være litt sann begge veier.” (...) Gruppen min hadde et ganske stort telt å sette opp, et femmannstelt. Dette tok sin tid å sette opp, men da var det godt at jeg har satt opp en del telt i mitt liv. Så jeg kunne kanskje bidra litt der. Følte at jeg kunne bruke den kunnskapen jeg satt med der da og at jeg kunne vise dette til andre.” (Anne, intervju)*

*”Jeg føler at det er viktig å ha noen rundt seg, slik at man kan gjøre ting sammen og fordele arbeidsoppgaver, Det er jo for eksempel mer morsomt å lage mat sammen med andre for da lager du ikke alltid det du er vant til. Men man lærer noe nytt av noen andre.” (Jente, ikke nøkkelinformant, rapport)*

*“Jeg føler at i forhold til kunnskaper og ferdigheter innenfor de aktivitetene vi var med på, så var det noe vi kunne fra før som vi kunne bruke under de oppgavene vi fikk servert under aktivitetene. Det vil si at vi kom på ting vi hadde lært andre steder og som vi kunne bruke nå.” (Lasse, intervju)*

Gjennom å bruke medelevene og jevnaldergruppen aktivt i undervisningen tolker jeg det slik at mine informanter vurderte, diskuterte og samarbeidet seg fram til løsninger på oppgaver og aktiviteter basert på erfaringer, opplevelser, ferdigheter og kunnskaper de har lært tidligere. Det vil si at de “bygget” eller konstruerte sin egen læring i samhandling med andre og i forhold til tidligere preferanser. Dette kan være konkrete eksempler på at læring konstrueres i en sosial praksis og ved hjelp av språket og praktiske handlinger. Her observerte, reflekterte og handlet elevene innenfor en kontekst, omgivelsene, de er en del av og ut ifra dens muligheter og begrensninger. Det forekom en interaksjon og et samarbeid mellom elevene, og i en sosiokulturell forståelse av læring vil interaksjonen være grunnleggende element for at læring skal finne sted. Her vil også distribuering av kunnskap mellom elevene som er en del av fellesskapet bli viktige for å få en helhetlig forståelse. Læring kan her også være basert på tidligere erfaringer og kontekstualisert inn i en annen setting, reproduisert og anvendt i en liknende situasjon som den først ble lært i. Her ser elevene overføringsverdien av tidligere lærte kunnskaper og erfaringer. Denne overføringen av kunnskaper kan påvirke elevenes plass i det sosiale feltet og viser til betydningen av elevens biografi gjennom deres opparbeidede sosiale og kulturelle kapital. Overføringen kan også styre deres handlinger og valg innad i en gruppe. Disse plassene eller nettverk av relasjoner blir i følge Bourdieu (sitert i Backman, 2010) skapt gjennom elevens strategier angående bevegelse og plassering innenfor en sosial arena. Bruken av egne kunnskaper og ferdigheter kan også vise at elevene opplevde bekreftelse av deres egen habitus og deres egen biografi i denne undervisningen. Det vises gjennom at de fikk brukt for den kunnskapen de allerede satt inn med og hadde ervervet andre steder og på tidligere turer eller aktiviteter

Elevenes rolle, kompetanse og deres betydning for andre elevers ervervelse av kunnskaper og ferdigheter, avgjøres derfor til tider av elevenes sosiale og kulturelle historie som jeg nevnte ovenfor. Noen kunne sløye fisk og andre kunne ro båt. Men det betyr ikke at flere elever ikke kunne samme ting, men det betyr bare at elevene kunne forskjellige ting. De elevene som satt inne med de enkelte kunnskapene, erfaringene eller opplevelsene, delte kunnskapen med de andre på gruppen og til dels lærte bort den bort. Her konstruerte elevene sin egen læring ved å delta i det sosiale fellesskapet, og med det dro de nytte av det sosiale nettverket de var en del av. Fellesskapet i seg selv la til rette for læring og gjorde at de kunne opparbeide seg sosial kapital. Her brukte elevene hele tiden sosiale ferdigheter som kommunikasjon, samarbeid, engasjement og ansvarlighet. Med det som utgangspunktet ser vi at hvert menneske kan være forskjellige i forhold til det vi er, forstår og vet, at hvert enkelt medlem av det sosiale fellesskapet kunne få sine særegne oppgaver og sin særegne plass i gruppen (Arnesen 2004). Dermed kan man benytte elevsamhandling som en viktig ressurs i undervisningssammenheng, der elevene kan lære å lære i lag og være observatører av hverandres måter å lære på (Wadel 2005).

Ovenfor har jeg diskutert medelevenes rolle og betydning i forhold til den lærende elev og hvordan deltakerne av en gruppe kan påvirke hverandres læring. Gjennom diskusjonene ønsker jeg å komme fram til hvordan en gruppe kan bidra til å frigjøre evnene til en enkelt elev. Her kan man bruke gruppen og det sosiale fellesskapet aktivt som en arbeidsmåte i friluftsliv. Da vil man kunne skape et stimulerende læringsmiljø for deltakerne i den utvalgte klassen, der elevene blir gode lærere for hverandre. Gjennom å bli gode lærere for hverandre blir også elevene viktige støttespillere for hverandre, og kan benytte seg av hverandres styrker og svakheter, kunnskaper, erfaringer og opplevelser for å utvikle eller videreutvikle eget og andres kunnskapsnivå. Dermed kan man også få kunnskaper om hvordan et sosialt fellesskap kan legge til rette for læring for hverandre og hvordan en sosialt læringsfellesskap fungerer i praksis. Denne måten å erverve kunnskaper på kan bli styrt av vilje, pågangsmot, initiativ og en naturlig trang til å lære (Nordland 1997). Det å ville lære, eller det å være til stede der læring skjer, nevner også Karine, Lars og Lasse som et grunnlag eller en forutsetning for å kunne lære i friluftsliv.

### **7.3.2 Lærerens rolle og betydning – den åpne, lærende og engasjerte lærer**

Friluftsliv som sosial arena for læring inneholder en eller flere lærere. En lærer i friluftsliv kan ha ulike oppgaver og funksjoner. I denne sammenheng er han/hun ansvarlig for å strukturere og utarbeide den pedagogiske praksisen. Lærerens stod selv i skyggen for de organiserte aktivitetene da elever fra tredjeklasse stod for dette. Lærerens skulle her skape en god ytre ramme for det som skulle skje. Den voksne som veileder eller rettleder er en oppgave som er

mye omtalt som ideal og står sentralt i den pedagogiske tilnærmingen til friluftsliv (Tordsson 1994). Sølvik (2003) skriver i sin oppgave at:

*”I dette ligg ei oppfatning om at den vaksne skal fungere som en vegvisar, utan at han eller ho overtek og gjennomfører ungdommane sine oppgåver. Ungdommane skal sjølv få lov å lure, komme med forslag og prøve seg fram, utan at den vaksne skal overta. Den vaksne skal derimot skape ei rame for opplevingar og refleksjon”*(Sølvik, 2003, s. 25).

En sentral ide er at læreren har i oppgave å gjøre elevene bevisst på de erfaringene de gjør seg og derfor også gjøre elevene bevisst på den læringen som de får gjennom den undervisningen de har hatt (Tordsson 1994). Det kan være med på å få elevene til å spille en aktiv rolle i egne læringsprosesser og få de selv til å bidra i undervisningen. Dermed vil elevene kunne oppleve mestring, oppleve respekt og få truen på egne evner, samt lære seg det å ta initiativ også på egen hånd. Disse komponentene går igjen i beskrivelser av gode relasjoner mellom lærere/ledere og elevene. Gjennom gode relasjoner seg imellom kan man derfor danne grunnlaget for et godt læringsmiljø (Nordahl 2002). Da vil både lærere/ledere og elever føler at de kan bidra og få nytte av de erfaringer den andre har med i bagasjen eller erverver gjennom undervisningen.

*“Læreren er jo viktig. For han/hun må jo være engasjerte og motiverende i det de gjør. Det er jo dem som skal lære oss om ulike triks og knep som kan være viktig. Jeg synes læreren er viktig i forhold til at elevene skal gidde, får vilje til og får lyst til å lære”* (Anne, elevintervju).

Her viser jeg til et eksempel på at læreren må være med på å skape gode rammer for læring, erfaring og opplevelse gjennom sin undervisning og sin væremåte. Eksempelet viser at læreren bør ha tydelige lederegenskaper og han/hun er en viktig brikke i prosessen med å legge til rette for læring. Læreren kan da skape gode rammer for at ervervelse av ulike kunnskaper og ferdigheter skal finne sted. Læreren kan her gi elevene “riktige redskaper” slik at de kan finne den rette stien å gå, eller gi de kunnskaper til å løse ulike oppgaver som de kan møte på veien. Her kan også personlige egenskaper, kunnskaper og ferdigheter som en lærer innehar spiller en viktig rolle i forhold til å få en vellykket undervisning og dermed nå sine og elevenes målsetninger. Den kunnskapen som en friluftslivslærer innehar, blir hans eller hennes referanseramme og fortolkningsramme for deres egen praksis og hvordan de vil at den skal være. Hvordan denne praksisen foregår, er også avhengig av den kunnskapen ”medlemmene” av praksisen innehar og hvilken kontekst praksisen er en del av. Når man er en del av en friluftslivspraksis er det viktig at aktivitetene og selve praksisen blir organisert og tilrettelagt på en måte som gjør det mulig at gruppens samlede ressurser frigjøres, utnyttes og utvikles. Her må

man utnytte fellesskapets ressurser og kunnskaper i selve praksisen og gi deltakerne nye kunnskaper og erfaringer gjennom en gjennomtenkt og reflekterende praksis (Svenning 2004).

En av mine nøkkelinformanter, Karine, nevner at hun nesten ikke snakket med læreren under turen og det kan ha gitt elevene stor frihet med tanke på hvilke aktiviteter og oppgaver de skulle løse. Mens på den andre siden nevner Anne at læreren skal være en av de viktigste mentorene for gruppens læring. Kan det være en tankevekker om lærerens rolle og betydning på denne turen? Mellom Karines og Annes utsagn føler jeg at læreren må balansere på en knivegg mellom det å gi elevene rom og frihet og det å gi de den opplæringen de har krav på i skolens som pedagogisk læringsarena i en akademisk verden. Læreren må derfor finne den rette balansegangen mellom frihet og styrt læring slik at friluftslivets iboende pedagogikk kombineres med kravene til pedagogisk læring for å legitimere faget friluftsliv som en pedagogisk arena. På denne måten kan friluftsliv ikke bare bli uforpliktende gøy, men også faglig moro.

Læreren kan også bli sett på som en rollemodell og forbilde for elevene sine, enten de vil eller ikke. Det vil si at om læreren er engasjert og motivert blir også elevene det. Her ser jeg at engasjement og entusiasme er en ”motor” man som lærer er avhengig av for å være noe for elevene sine. Dette fordi et sterkt og lidenskapelig engasjement har lett for å smitte, inspirere og gi elevene lyst til å lære. Her ser vi at elevenes forhold til læreren og lærerens forhold til sine elever har mye å si rent pedagogisk (Arnesen 2004). Det munner ut i at både de faglige, didaktiske og personlige ferdighetene, kunnskapene og engasjementet er viktige og av stor betydning for elevenes læring i de ulike rollene som en lærer har i friluftslivsundervisning. Her skapes det en ramme rundt undervisningen som krever en nærværende, aktiv og engasjert lærer, noe som må gjenspeiles i både ord og handling. Det krever også at læreren er åpen og viser en innstilling til å lære mer om eget fag og hvilke læringsutfordringer man kan møte der. Som lærer må man også se på seg selv som lærende og mottaker av (nye) kunnskaper og ferdigheter på lik linje som elevene, det vil si at ”*man lærer så lenge man har elever*”(jf. Arnesen 2004, s. 31). En tankerekke kan her være at det er forskjell på ti års erfaring, og ett års erfaring gjentatt ti ganger.

Bergem (1998) sier at læreren som pedagogisk leder av undervisningen i friluftsliv står i en asymmetrisk maktposisjon i forhold til sine elever. Denne autoriteten som læreren innehar gjennom sitt mandat som profesjonell yrkesutøver innebærer et stort ansvar ovenfor sine elever. Det er lærerens oppgave å lede eller styre elevene i ”riktig retning” slik at undervisningen fremmer vekst og utvikling hos elevene. Men en slik styring bør skje i et samarbeid og dialog

med elevene, slik at læreren kan forstå hva og hvordan elevene lærer og hva som påvirker denne læringen.

En annen faktor som kan illustrere lærerens autoritet ovenfor elevene er karaktersetting. Gjennom karaktersetting er det viktig at læreren ikke misbruker sin autoritet og sin posisjon, men tenker over hvordan denne autoriteten kan brukes til det beste for elevene og hans eller hennes vekst og utvikling innenfor friluftslivs faget (Bergem 1998).

*“I forhold til læreren tenker man mye på karakter og sann. Det at man må gjøre det bra og det gjør sitt til at man kanskje vegrer seg ofte å spørre om ting og sette spørsmålstegn ved det læreren sier. (...) Det som er viktig med læreren er jo at det er dem som skal lære bort ting til oss. I forhold til hvordan vi skal gjøre ting, og gir oss forskjellige knep og triks og sann. Så lærte han/henne oss om hvordan man for eksempel bør kle seg, og at man kan varme opp vann og ta det i en flaske ned i soveposen slik at man lettere kan holde varmen opp natten. (...) Så de har jo en ganske viktig oppgave da.” (Lars, intervju)*

Sitatet viser også at læreren ikke bare har en autoritet over sine elever, men også en faglig makt. Makten gir læreren en høy status i undervisningen fordi elevene ser på han/henne som innehaver av kunnskaper som de selv ikke sitter inne med, og som læreren skal eller bør formidles til elevene. Her forsterkes også lærerens rolle som formidler av faglige kunnskaper og erfaringer. I dette tilfelle som formidler av teoretiske kunnskaper i form av praktiske ”knep og triks”.

En slik miks av roller er en sentral del av det å være lærer i friluftsliv for en skoleklasse. Hvilken rolle man bør innta avhenger av situasjonen man er i eller hvilken type tur man er på. Faktorer som kan påvirke rollen er blant annet omgivelsene, rammene for turen, hvilken aktivitet som bedrives og hvilken gruppe man jobber med. Hvis man for eksempel skal drive en risikofylt aktivitet som klatring krever dette at læreren inntar en helt annen rolle i forhold til formidling og oppsyn enn for eksempel hvis man skal gå en tur i lett terreng. Alt dette styrer inn mot lærerens pedagogiske og didaktiske evner. En dyktig lærer er derfor faglig og pedagogisk oppdatert, han/hun er god til å lese og analysere miljø og klima i den gruppen man har med å gjøre. På denne måten er man forberedt og klar til å ta hensiktsmessige grep hvis en gitt situasjon tilsier det. Her ser man igjen at en lærer hele tiden bør se seg som lærende og høste erfaringer som man kan legge i et personlig *bibliotek* (Arnesen, 2004).

## 8. Oppsummering og avsluttende kommentar

### 8.1 Er friluftsliv en “naturlig” sti for læring?

Innenfor rammene av mine undersøkelser har jeg gjennom kvalitativ metode hatt et ønske om å søke beskriver og belyse elevenes erfarte lærerplan og forstå betydningen av sentrale omgivelser. Her har jeg forsøkt å få en bredere innsikt og forståelse av hvilken erfarte og “lærte” læreplan elevene beskriver at de erververe gjennom valgfag friluftsliv. Mine forventninger til feltet og mitt utgangspunkt var at dette valgfaget skulle gi elevene varierte erfaringer med friluftsliv, både i forhold til teoretiske, kroppslige og sosiale kunnskaper og ferdigheter. Og at når friluftsliv hadde blitt et valgfag, kunne det være med å løfte friluftsliv som fagfelt og gi emnet en tydeligere akademisk dimensjon i tillegg til dens praktiske kjerne. Hensikten var å komme fram til hva elevene selv beskrev at de lærte og hvilken rolle og betydning deres egen biografi, lærerne og medelevene hadde. Dette er fire forhold som har vært viktig å belyse gjennom denne oppgaven i forhold til mine problemstillinger. Jeg ønsker derfor å fremstille mine funn gjennom disse fire forholdene for å få en god og ryddig oversikt.

#### 8.1.1 Elevenes selvopplevde læring – reproduksjon og utdypning mer enn utvikling og utfordring

Elevenes erfarte lærerplan blir i denne sammenheng konstruert gjennom elevenes møte med friluftsliv som en arena for sosial praksis. Mine tolkninger av elevenes erfarte lærerplan og deres egne beskrivelser er at selv en overnattingstur på kun tre dager gir rom for et mangfold av situasjoner som kan fylles med meningsfull læring. I denne sammenheng bestod derfor friluftsliv som sosial arena av ulike læringserfaringer. Forberedelser, fisking, matlaging, førstehjelp, vannbæring, badstue, vedsanking, konkurranser, vasking av båter eller samling rundt bålet om kvelden med samtaler og leker/quiz er eksempler på læringsarenaer som elevene møtte i forbindelse med denne turen. Min forståelse av læring er at dette skjer i en sosial praksis, og elevene på denne turen konstruerte sin egen læring i samhandling med omgivelsene.

Denne kystturen påvirket elevene rent fysisk både gjennom de ulike oppgavene de ble stilt ovenfor, men også så enkelt som at elevene benyttet sin kropp og fysikk i sin ferd. Disse opplysningene gir oss lite nytt, men er verdt å gjenta og bevisstgjøre oss på verdien av. Elevene tilegnet seg også, gjennom sosial samhandling med andre, kunnskaper om ferdsel i natur og spesielt på havet, om fiskeslag og fangstredskaper, båltyper og ved. Denne kunnskapen utviklet eller videreutviklet ferdighetene til elevene rent teknisk og de gjorde seg erfaringer med utføring av aktiviteter eller opphold i naturen på denne årstiden ved sjøen. Dette viser tilbake på Aristoteles begrep om *techne* og min påstand om at denne undervisningen legger til rette for

praktisk læring, og ikke så mye teoretiske og moralsk læring sett i forhold til Aristoteles begreper *episteme* og *fronesis*. Men gjennom læring i sosial praksis, og dermed samhandling med omgivelsene, kan det også tyde på at elevene utviklet eller videreutviklet sine sosiale ferdigheter gjennom kommunikasjon, diskusjon, ansvarlighet, samarbeid og empati.

I forhold til at elevene på de ulike læringsarenaene hele tiden var i samhandling med andre, fikk de lite tid til selv å reflektere over det de hadde lært og hvorfor de har lært det. Enkelte av mine informanter synes det var vanskelig å sette ord på det de har lært. Det at elevene mangler ord bør ikke tolkes på en slik måte at elevene ikke har lært noe. Men mangelen på tid til å være for seg selv og reflektere over det eleven selv har vært med på kan forklare hvorfor enkelte av mine informanter synes at det var vanskelig å sette ord på det de har lært. Det kan vise oss som lærere at det er viktig å gjøre elevene klar over det de har lært eller gi dem tid og rom til å reflektere over egne handlinger og valg. Samtidig må de bli klar over konsekvensene av sine valg. Denne bevisstgjøringen kan igjen føre til at elevene med tiden forstår spennet mellom konkrete aktiviteter og hvilke kunnskaper og ferdigheter dette kan gi dem, både som individer og gruppe. For å oppnå denne forståelsen kreves det en tilstedeværende og aktiv lærer som gir elevene verktøy, tid og rom til å forstå hvilke krav, forventninger, handlinger og tolkninger som ligger nedfelt i aktivitetene de blir stilt ovenfor. Her kan den undervisningen jeg tok del i ha et forbedringspotensial. Men det at elevene benyttet seg av kunnskaper og ferdigheter de allerede sitter inne med, kan også vise at elevene bevisst eller ubevisst har reflektert over i hvilke situasjoner de kan benytte seg av den "bagasjen" de allerede har. En slik tolkning kan også rettes mot en forståelse av at elevenes erfarte lærerplan består av mer reproduksjon og utdypning enn utvikling og utfordring. Denne tolkningen fører oss også over til betydningen av elevenes biografi og dens rolle i undervisningen.

### **8.1.2 Betydningen av elevenes biografi**

Kystturen kan være en indikasjon på at en del av elevene opplevde en bekreftelse eller forsterkning av sin egen biografi/habitus. Et eksempel kan være at elevene bygget opp symmetriske læringsfelleskap der de ble gode lærere for hverandre. De tilførte sine medelever kunnskaper som de selv satte inne med, eller fikk tilført kunnskaper fra andre som de ikke selv kunne. Det kan tyde på at de ulike læringsarenaene tilfører elevene som gruppe et begrenset møte med det fremmede, og at undervisningen beveger seg i et landskap/omgivelser/natur som er kjent for elevene på en eller flere måter. Allikevel møtte elevene som individer til tider situasjoner eller oppgaver som de var noe ukjent med. Informantene sier nemlig at undervisningen gav de noen utfordringer på veien. Lasse nevner at det var ikke noe ekstrem tur, men at man av en hver situasjon kan lære noe som man kan ta med seg videre og videreutvikle

sine egne kunnskaper og ferdigheter. Det kan tyde på at undervisningen bekrefter elevenes habitus eller biografi, og kan støttes av det jeg selv har observert og det elevene sier om at de er en erfaren gruppe på tur. For å oppnå læring eller produksjon av nye ferdigheter og kunnskaper bør det da bli bedre progresjon og utvikling i undervisningen som forekommer ved friluftsliv valgfag?

Et hovedfunn i forhold til betydningen av elevenes biografi er at gruppen som er på tur er erfaren, og bruker kunnskaper som de allerede sitter inne med på en ny og kanskje annerledes måte, i en ny kontekst eller i nye omgivelser. Hovedfunnet kan tyde på at elevene er trygge på sine kunnskaper og ser overføringsverdien i forhold til det de har lært før, og de oppgaver de står ovenfor nå. Blir skolen generelt og friluftsliv valgfag spesielt, da en reproduksjon av den kulturen elevene har lært som barn, i sine familier, i sin fritid og tidligere skolegang? Betydningen av elevenes biografi/habitus blir da at elevene vet hva undervisningen vil bringe. Deres bagasje gjør de da bedre “rustet” til eller forberedt på møte med undervisnings- og læringsarenaene turer, oppgaver eller aktiviteter. Det at elevene har kunnskaper og ferdigheter de kan dra nytte av kan sees i sammenheng med min forståelse av elevens fysiske kropp som en grunnmur, og dermed en fordel, i valgfag friluftsliv. Der er elevenes varierte fysiske “erfaringsbank” en forutsetning for å gjøre det bra. Larsson (2009) trekker også fram kroppen, eller kroppslige kunnskaper/ferdigheter som en betydningsfull tilgang eller en like viktig investering som andre tradisjonelle kunnskaper i friluftsliv/kroppsøving.

Et konkret eksempel fra min oppgave er den konkurransepregede undervisningen og at denne undervisningen forutså at elevene satt inne med et sett av praktiske/fysiske kunnskaper. Da tilegnes elevenes biografi/habitus en stor betydning. I tillegg var det viktig for elevene å vinne disse konkurransene. Men er det positivt for elevenes læring og skolens mål om utvikling og vekst at elevene allerede kjenner en eller flere sider av den undervisningen de møter?

### **8.1.3 Betydningen av kontekstuelle betingelser – medelevene og lærerne**

Det kommer fram av mitt datamateriale at alle mine informanter ser på sine medelever som en viktig del av undervisningen. Elevene nevner her viktigheten av et godt samhold, bygging av vennskap og det å kunne lære av hverandre som viktige dimensjoner ved det å være på tur. Dette kan henge sammen med Bourdieus begrep om sosial kapital der de bånd som forener individer i en gruppe til hverandre er viktige, og hvordan vi kan dra fordel av disse båndene til å oppnå læring. Det kan også gjelde bånd eller sosiale relasjoner som elevene tar med seg inn i undervisningen som en del av sin biografi/habitus.



Den friheten og fleksibilitetene elevene møter på denne turen, i forhold til tid og aktivitet, betyr også mye for elevene og det sosiale samholdet. Det at de får tid til å nyte det å være på tur og få tid og rom til å bli godt kjent med hverandre var viktig. Undervisningen kan da bli omtalt som en sosial praksis som en sentrert rundt det å ha det gøy, trives på tur og bygge sosiale relasjoner til sine medelever. Men kan det være uforpliktende gøy når denne sosiale praksisen er en del av skolehverdagen? Begrepet gøy på denne turen kan sees fra ulike synsvinkler. For noen handlet det å ha det gøy rett og slett om å trives på tur og ha det koselig med de personene som de hadde rundt deg. For andre var det selve aktivitetene i seg selv som var høydepunktet. Disse elevene synes det var gøy å kjenne på spenningen og utfordringene som la nedfelt i deres møte med aktivitetene og friluftsliv som sosial arena.

I løpet av denne turen var det elever fra tredje klasse som stod for det meste av det organiserte opplegget, og dermed hadde de til dels ansvar for hva elevene fra andre klasse skulle lære. Det er fint at lærerne gir elevene fra tredje klasse muligheten til å lære bort eller legge til rette for at elevene i andre klasse skal lære praktiske ferdigheter som trengs når man er ute på tur. Men til tider blir det for mye fokus på konkurranse og det å mestre fysiske og praktiske kunnskaper istedenfor for å utvikle nye og reelle naturverdier, naturkyndighet og turkunnskaper. Lærerens kvalitetssikring av oppleggene til tredjeklasse kan her være viktig. Dette kan være med på å styrke og høyne kvaliteten på denne undervisningen og gi elevene tyngre teoretiske og etiske/moralske kunnskaper i form av *episteme* og *fronesis*. Fordi elevenes erfarte lærerplan viser at denne undervisningens fokus stort sett er preget av et *techneperspektiv*. Fokus på kun et perspektiv bør nødvendigvis ikke være negativt, men med tanke på at friluftsliv er et eget fag i en akademisk kontekst bør undervisningen legge til rette for varierte og utfordrende lærings situasjoner. Men jeg vil også være åpen for at elevene kan ha lært kunnskaper omkring *episteme* og *fronesis* som de ikke kan gi uttrykk for i forhold til konseptet omkring *taus kunnskap*.

På bakgrunn av mine tolkninger, elevenes uttalelser/beskrivelser og undersøkelsens datamateriale vil jeg på det nåværende tidspunkt antyde at friluftsliv valgfag ved den utvalgte skolen er et praktisk, kroppslig og sosialt fag. Det skrinlegger en av mine tanker før startskuddet for dette prosjektet gikk. Det var en tanke om at når friluftsliv var blitt et eget fag i en akademisk verden vil det forekomme både utvikling av sosial og kulturell kapital i Bourdieus forståelse av begrepet og teoretisk, sosial og kroppslig læring. Ut ifra mitt datamateriale kan det til dels av forekommet, men fokuset lå på det fysiske og sosiale.

Hvis *techneperspektiv* dominerer hele friluftslivsfaget kan det tyde på at lærerne bør bli mer aktive og reflekterende rundt egen praksis. En reflektert og gjennomarbeidet praksis kan gjøre det enklere å legitimere for bruken av friluftsliv i skolen. Hvis en slik praksis innenfor friluftsliv skal forsvares på et akademisk nivå, bør den inneholde en reflektert praktiker som handler profesjonelt og kyndig i konkrete situasjoner. Selv om min oppgaves hovedmål var å undersøke elevenes erfarte lærerplan og hva som påvirker denne, undersøkte jeg også til dels om friluftslivets potensiale som læringsarena i skolen. Jeg nevnte i innledningen at man gjennom pedagogisk forskning omkring elevenes erfarte og “lærte” lærerplan kan få en forståelse rundt hvilke begreper elevene selv bruker om egen læring, og hvilke opplevelser som gir elevene meningsfylt læring. Etter å ha gjennomført denne masteroppgaven har jeg forstått at det er vanskelig å komme fram til enkle eller spesifikke handlingsregler eller et begrepsapparat for hva elevene beskriver at de lærer i friluftsliv og hva som kan påvirke dette. Hver elevgruppe som helhet har sin bagasje med forutsetninger, tidligere erfaringer og opplevelser. Men hvis man som lærer kan handle ut ifra at hver elevgruppe er unik og med sine særskilte forutsetninger og behov, kan man lære mye og bygge opp sitt personlige faglige og didaktiske bibliotek. En styrke med undervisningen er at friluftsliv valgfag ved den utvalgte skolen til dels samarbeider med årets elevgruppe om fagets innhold. På denne måten kan undervisningen tilpasses den enkelte elevgruppe. En slik tilnærming krever at læreren kjenner sine elever og deres tidligere kunnskaper og ferdigheter slik at fagets innhold kan bygge rammene for å sikre elevenes læring, vekst og utvikling. Da kan elevene oppleve skolen og dens undervisning som betydningsfull og lærende. Denne plikten er gitt til læreren gjennom hans/hennes profesjon.

## **8.2 Stier inn i nye forskningsfelt**

Lærerens friluftslivspraksis og hans/hennes tanker rundt dette har ikke vært målet for denne oppgaven. For framtidig forskning kan det være spennende å se min oppgave gjennom en læreres øyne og analysere lærerens profesjon og hans praksis. En slik vinkling kan også være med på å berike min oppgave, og rette fokuset mot betydningen av den reflekterende praktiker

En del av mine informanter trekker fram media og friluftslivsprogrammer på tv som en viktig påvirkningsfaktor til deres forståelse av friluftsliv og hvorfor de hadde valgt friluftsliv som valgfag. Media ser ut til å påvirke elevenes motivasjon, men det er et forhold som jeg med oppgavens omfang og tidsdimensjon for øye, ikke har hatt muligheter til å gå dypere inn i. Medienes innflytelse er et spennende og interessant funn som jeg ikke hadde vurdert og reflektert rundt i forkant. Media som sosialiseringinspirator til friluftsliv kan derfor være en spennende innfallsvinkel for videre forskning.

En tredje ide handler om å utvikle mine tanker omkring det tredimensjonale læringsbegrepet og hvordan man kan benytte det i videre forskning omkring elevenes erfarte lærerplan skolen generelt og friluftsliv spesielt. Dette begrepet handler om et helhetlig begrep for menneskelig utvikling, ikke en ny form for dualisme. Derfor ønsker jeg igjen å presisere at denne oppgavens mål ikke har vært å utvikle et nytt begrep, men se begreper og teorier som allerede foreligger i et nytt lys. Utvikling av mine tanker rundt dette begrepet kan derfor tydeliggjøre en sti som jeg har begynt å gå på.

En fjerde tanke er knyttet til min oppgaves begrensede observasjonstid. Ved å følge en klasse gjennom et helt år med valgfag friluftsliv, kan man undersøke dybden i elevenes erfarte læreplan, og hvordan kunnskapen utvikler seg gjennom et undervisningsår. Samtidig kan det også være spennende å sammenlikne flere skoler og se forskjeller og likheter i forhold til denne lærerplanen og omgivelsenes betydning. Min undersøkelse sier kun noe om min utvalgte klasse og deres beskrivelser, tanker og mine observasjoner omkring en kysttur i en bestemt skjærgård. Derfor kunne det vært spennende å følge en eller flere klasser på ulike turer og i ulike geografiske sosiale og kulturelle miljøer. Dette vil kunne gi ytterligere og mer utdypende informasjon og interessant kunnskap omkring feltet læring i friluftsliv.

Til slutt har jeg sett for meg forskning omkring det å utvikle læreren i friluftsliv og av friluftsliv som fag. En slik forbedring kan skje gjennom å bedrive aksjonsforskning for å (videre)utvikle friluftslivsundervisningens form og innhold, samt lærerprofesjonen. Her kan man som forsker gå inn og se på hvordan fagets innhold og form blir utviklet og hvilke tanker læreren eller elevene har omkring dette. Her kan man også utvikle spesielle undervisningsopplegg som testes ut på ulike klasser eller grupper.

Samfunnsvitenskapelig forskning er omfattende og spennende, og kan legge til rette for en mengde nye stier å gå. Jeg håper at denne oppgaven kan gi oss et innblikk i elevenes erfarte læreplan og gi inspirasjon og ettertanke for nye prosjekter og utvikling av selve undervisningen i friluftsliv valgfag.

## Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London, SAGE.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Backman, E. (2008) *What is valued in friluftsliv within PE teacher education? – Swedish PE teacher educators' thoughts about friluftsliv analysed through the perspective of Pierre Bourdieu*. Sport education and society, 13: 1, 61-76
- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education: a struggle of values: educational and sociological perspectives*. Doktorgradsavhandling, Stockholm, Stockholms Universitet.
- Bakke, K. R. & Tønnesen, E. S. (2007). *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus: læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Masteroppgave i pedagogikk. Oslo, Universitetet.
- Bamle, K. A. (2009). *Fra læreplan til læring: en kvalitativ undersøkelse av sammenhengen mellom læreplanens intensjoner og undervisningsaktivitetens realiteter*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Bang, K. (2005). *Alle var enige om at det hadde vært tur: en kvalitativ studie av tidligere kroppsøvingstudenter handlingskompetanse i friluftsliv*. Master i kroppsøving, Høgskolen i Nord-Trøndelag. Levanger
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Bourdieu, P., et al. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo, Pax.
- Breivik, G. (1979). *Friluftsliv: noen filosofiske og pedagogiske aspekter*. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Breivik, G. & Løvmo, H. (1978). *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager: et utvalg*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm, HLS förlag: 645 s.
- Dalebø, G. (1996). *Læreplanen i kroppsøving, reform 94: "Den opplevde barriereplan": ein undersøking omkring implementering av friluftsliv i kroppsøvingfaget ved fire vidaregåande skular*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2007-2008). Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*. Oslo.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen, Fagbokforlag.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap. Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Gurholt, K. P. (2003). *Er det "ukult" å like natur?: ungdoms fortellinger om natur*. Kulturforskning. Oslo, Universitetsforlaget: S. 183-193.
- Gurholt, K.P. (2008a). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an "educated man". *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Vol. 8 (1): 55-70
- Gurholt, K. P. (2008b). Norwegian friluftsliv as bildung: A critical review. I: P. Becker & J. Schirp (Eds.), *Other ways of learning*. (s. 131-154.) Marburg: BSJ-Marburg.
- Gurholt, K.P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: Steinsholt, K & Gurholt, K.P. (eds.) *Aktive liv*. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse. (s. 175-203) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunnskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm, Skolverket.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund, Studentlitteratur.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo, Gyldendal.
- Holme, I. M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo, Tano Aschehoug
- Jakobsen, J. E. (2007). *Friluftsliv i ungdomsskolen: skolen kan hvis skolen vil*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Jensen, M. (2010). *Friluftsliv som arena for sosial læring og mestring i alternative skoletiltak*. Masteroppgave i kroppøving, idrett og friluftsliv. Høgskolen i Telemark, Bø i Telemark.
- Kongsrud, T. D. (2004). *Friluftsliv i ungdomsskolen i et elevperspektiv: hvordan opplever elevene undervisningen der det utvidede klasserommet er et primitivt skogsmiljø*. Masteroppgave. Oslo, Norges Idrettshøgskole.
- Kruuse, E. (2001). *Kvalitative forskningsmetoder: i psykologi og beslægtede fag*. København, Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Kvale, S., et al. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott*. Doktorgradsavhandling. Stockholm, Stockholm University.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København, Reitzel.

- Lindbekk, T. (1996). *Samfunnsteori: fra Marx til Giddens*. Trondheim, Tapir.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, Calif., Sage Publications.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London, Falmer Press.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg, Daidalos.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo, Universitetsforlag.
- Nordland, E. (1997). *Gruppen som redskap for læring*. Oslo, Gyldendal akademisk
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Pedersen, K. (1999). "Det har bare vært naturlig": friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger. Doktorgradsavhandling. Oslo: Institutt for samfunnsfag, Norges idrettshøgskole.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo, Spartacus.
- Repp, G. (1993) *Natur og friluftsliv i grunnskolen*. Dokumentet er en del av serien Rapport Møreforskning. Volda: Møreforskning
- Roaldset, K. J. (2010). *Læring og sosialt miljø hos elever på idrettsfag: en studie basert på elevenes egne erfaringer og opplevelser*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Svenning, S. (2004) Beprövad erfarenhet – exemplet Friluftsliv. In: Gustavsson, B. (eds), *Kunnskap i det praktiska*. (s.153- 186). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2002) Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I: Bråten, I. (eds.), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sølvik, R. M. (2003). *Friluftsliv: ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med åtferdsvanskar*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Taylor, S. J. and R. Bogdan (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. New York, Wiley.
- Tordsson, B. (1994). *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Tordsson, B. (2005). Fritid, friluftsliv og identitet. I: Säfvenbom, R. (eds.) *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: grunnbok i aktivitetsfag*. (s. 162-186). Oslo, Universitetsforlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Vigane, Å. (2007). "Kysten er jo alt for meg!": om ungdoms erfaringer og dannelse i et kystlandskap. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, SEEK.

- Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Flekkefjord, SEEK.
- Westersjø, J. H. (2001). *Friluftsliv i læreplanen for idrettsfag: reform 94: en kvalitativ undersøkelse om implementering av friluftsliv på studieretning for idrettsfag ved fire videregående skoler*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Wilken, L. & Andreassen, V.F. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Wright, L. J. M (2000). Practical knowledge, Performance and physical education. *Quest* 52:3, 273-283
- Østerås, J. (2000). *Friluftslivstradisjoner og legitimering av dem i den videregående skole: en studie av læreplaner, lærebøker og lærerens bruk og forståelse av dem i emnet friluftsliv i den videregående skole*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Åvangen, L. S. (2008). *Friluftsliv på idrettsfag i en videregående skole: en kvalitativ studie av fire elevers opplevelser, erfaringer og læringsutbytte i friluftslivsundervisningen på idrettsfag i en videregående skole*. Masteroppgave. Oslo, Norges idrettshøgskole.

## **Internettbaserte kilder**

Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i friluftsliv – valgfritt programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 13.januar 2011 fra:

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=202397&visning=5>

## **Vedlegg**

**Vedlegg 1: Oppgavetekst elevstiler**

**Vedlegg 2: Skjema for observasjonsnotater**

**Vedlegg 3: Intervjugudie**

**Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykke skjema**

**Vedlegg 5: Samarbeidsavtale**



## **Elevstiler**

**Overskrift: "Mitt friluftsliv, i hjemmet og på skolen"**

Stikkord:

- Friluftsliv, hva er det?
- I hjemmet / på fritiden
- På skolen
- Hva gjør du når du bedriver friluftsliv?
- Hvem og hva har påvirket og påvirker din oppfatning av hva friluftsliv er og hvorfor?
- Hvorfor valgte du friluftsliv som valgfag?

## Observasjonsskjema

Tid/Dato/sted:

Tema:

	Observasjon	Tanker / refleksjoner	Kontekst
oppmøte			
Ulike aktiviteter formiddag			
Ulike aktiviteter ettermiddag			
Informasjon og beskjeder			
Kvelden og natten			
Tanker følelser etter endt dag (endt økt)			
Elevers biografi			

# Intervjugudie

## Informasjon

- Litt informasjon om prosjektet – hva er hensikten?

## Bakgrunn

- Alder
- Kjønn

## Friluftsliv i skolen og undervisningssammenheng (elevenes erfarte lærerplan, egen definert læring)

Jeg hadde det utrolig fint sammen med dere på tur. Dette en kysttur med fokus på livet ved og på havet. Er det andre slags type friluftslivsundervisning/ulike turer/aktiviteter har du vært igjennom på skolen generelt og i valgfag friluftsliv?

- Hva var fokuset på disse turene?
- Var det noe spesielt du følte at du fikk ut av denne turen?
- Hva mener du at du selv sitter igjen med etter den turen? Læring, opplevelse, positive eller negative erfaringer?
- Hva får du ut av forarbeide, gjennomføringen og evalueringen? Samt teori undervisningen?
- Hvem føler du påvirker din læring?
- Hva virker inn på din læring? Tidligere erfaringer og kunnskaper, informasjon og kunnskaper som blir tilført rett før turene eller turen i seg selv?

## Friluftsliv – egne kunnskaper og ferdigheter (kroppslig, akademisk, sosialt)

- Hvilke kunnskaper/ferdigheter føler du at du sitter inne med? Det vil si hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter og kunnskaper i forhold til ferdsel i naturen eller på den turen vi var på sammen?

- Lærer du av andre medelever og lærere eller er du den som lærer bort til andre? Det vil si deler du dine tidligere erfaringer?
- Blir du brukt som ressursperson i undervisningen? Enten i forarbeidet, gjennomføringen eller etterarbeidet?
- Føler du at du lærer noe nytt når du drar på tur eller har teoriundervisning i friluftsliv eller blir det kun repetisjon?
  - Hvis du lærer noe nytt i undervisningen har du fått brukt for det du lærte senere?
- Hva er det du føler du behersker bra/mindre bra i forhold til gjennomføring, forarbeid og etterarbeid av turer og aktiviteter i naturen?
- Er det noen andre ting du føler deg mer sikker på, når det gjelder det å være ute i naturen?
  - Er det noen innenfor ferdsel om sommer som du er mer sikker/usikker på?

- Vinteren
- Når det gjelder ferdsel til ulike naturmiljø? Vann, skog, fjell?
- I forhold til forarbeid og planlegging av ulike turer, bruker du /din gruppe mye tid på dette før dere reiser ut? Hva gjennomgår dere da?
- Når jeg sier bruken av naturen som matkilde, hva tenker du da og føler du deg trygg på bruken av naturen som matkilde?
- Hvordan vil du vurdere dine egenskaper i forhold til utstyr og bekledning
  - Da tenker jeg spesielt på å ta godt vare på utstyret og ha med det du trenger og vedlikeholde og
  - riktig bruk av kokeapparater
  - Bekledning på tur i ulike værforhold?
- I forhold til kroppslige ferdigheter som roing, løping, svømming, gå i ulent terreng, hvor sikker føler du deg på dette og føler du at du får noe innføring eller kunnskaper om dette i friluftslivsundervisningen?

#### **Det sosiale aspektet – samholdet i gruppen og forhold til medelever**

- Hvor viktig er det sosiale miljøet i klassen for deg i forhold til samarbeid og samhold på tur?
  - Føler du at det er viktig med godt samarbeid og samhold på tur?
- Ulikheter/forskjeller i gruppen, hva tenker du om det?
  - I forhold til ulike kunnskaper, ferdigheter
- Arbeider dere mye sammen i grupper? Hvordan synes du det fungerer? Hva er det som gjør det bra/mindre bra å jobbe i grupper?
- I forhold til kystturen jeg var med på så fikk dere ulike gruppeoppgaver i forhold til matlaging og underholdning, hva tenker du om dette?
  - Hvordan fungerte det og hva fikk du ut av dette?
  - Føler du at det er en bra arbeidsform eller er det andre arbeidsmåter du synes fungerer bedre?

#### **Kontekstuelle faktorer**

##### **Lærerens betydning for egen læring**

- Hva betyr læreren for din opplevelse og læring i forhold til friluftsliv?
- Bidrar læreren mye i undervisningen og på hvilken måte føler du at læreren bidrar? Får du brukt for tips, råd og innspill som læreren gir deg på turene dere er på eller får du bruk for dem i ettertid?
- Tror du lærerens kompetanse / kunnskaper / erfaringer spiller inn på friluftslivsundervisningen? hvis ja, kan du forklare hvordan og hvorfor?
- Hva mener du er de viktigste egenskapene til en lærer som underviser i friluftsliv i skolen?
  - Hvilke forventninger har du til læreren/ lærerne?
  - Hvilken betydning har læreren for det du får ut av undervisningen?

**Medelevenes betydning for egen læring**

- Hva med dine medelever?
- Hva betyr dine medelever for din opplevelser og læring i forhold til friluftsliv?
- Tror du dine medelevers kompetanse / kunnskaper / erfaringer spiller inn på friluftslivsundervisningen?
- Hvilken betydning har dine medelever for det du får ut av undervisningen?
- Føler du at de er avgjørende for hva du selv lærer?

**Friluftsliv i skolen**

- Hva med mengden undervisning innenfor friluftsliv, føler du at det er satt av nok timer?
- I forhold til opplæring eller videreutvikling innenfor fagområdet friluftsliv, føler du at det er godt nok?
- Tror du at du får brukt for det du har lært i undervisningen etter at du er ferdig med dette kurset eller du er ferdig på skolen?

Til slutt:

- Noe du ønsker å tilføye som du føler at det er verdt for meg å vite?
  - o Hvis ikke, tusen takk for hjelpen

**Til rektor, lærere, elever og foresatte ved ----- videregående skole**

**Informasjon om prosjektet: "Naturlig læring" gjennom friluftsliv: *selsagt, konstruert, situert og sosialt***

Mitt navn er Jane-Christin Foss - student ved Norges Idrettshøgskole. Der jeg studerer til en mastergrad innenfor kroppsøving og friluftsliv. Jeg er utdannet kroppsøvingslærer fra Høyskolen i Oslo, og ønsker nå å få spisskompetanse innenfor læring i friluftslivsundervisning. Som en del av masterstudiet skal jeg skrive en masteroppgave om friluftsliv i skolen, og jeg ønsker å benytte elevene ved ----- videregående skole som et grunnlag for denne oppgaven.

I den forbindelse kontaktet jeg -----, og ansatt ved ----- videregående skole, ----- . Han anbefalte meg å snakke med ----- og ----- . Jeg har hatt kontakt med dem per e-post og de har stilt seg positive til å la meg foreta elevstiler, observasjoner og elevintervjuer i forbindelse med friluftsliv valgfag på deres skole.

Mitt ønske er å få elevene til å skrive en stil om deres forhold til friluftsliv i august /september, være deltakende observatør på en tur så snart det er mulig på høstsemesteret og foreta elevintervjuer med et utvalg elever i slutten av høstsemesteret. Jeg ønsker på ingen måte å påvirke undervisningen og er inneforstått med at for å foreta disse undersøkelsene må jeg innhente samtykke fra elevene. Ettersom det ikke skal innhentes personsensitive opplysninger kan også elever under 18 år selv gi sitt samtykke. En samarbeidsavtale er inngått med de involverte lærerne og rektor. Funnene vil bli rapportert i min masteroppgave, som er planlagt ferdig i mai 2011.

Grunnen til at jeg ønsker å gjennomføre dette prosjektet er å skape en forståelse for hva og hvordan elever lærer i friluftsliv. Det trengs forskning på feltet for å skape en bevisstgjøring rundt elevenes læring i friluftslivsundervisning.

Deltagelse i prosjektet er 100 % frivillig. Den enkelte elev kan når som helst trekke seg fra å delta. Som forsker og prosjektleder er jeg underlagt full taushetsplikt når det gjelder personlige opplysninger. Verken navn, bilder eller andre kjennetegn som kan knytte hendelser og uttalelser direkte til personer eller til skolen vil bli offentlig kjent. Etter endt prosjektperiode vil alt datamateriale bli slettet og kun det ferdige produktet vil bli bevart.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Min veileder og faglig hovedansvarlig er Dr. Scient. Kirsti Pedersen Gurholt. Hun er førsteamanuensis ved Seksjon for Kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole: [kirsti.gurholt@nih.no](mailto:kirsti.gurholt@nih.no), Tlf.: 23 26 24 97

Skulle det være noen spørsmål eller uklarheter kan disse rettes til [jane-christin.foss@student.nih.no](mailto:jane-christin.foss@student.nih.no).

**Med vennlig hilsen**

**Jane- Christin Foss**, Mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole

*Samtykkeskjema*

*Svarfrist for samtykkeskjema er: 30.august 2010*

*Jeg gir mitt samtykke til å delta i prosjektet " Naturlig læring" gjennom friluftsliv: selsagt, konstruert, situert og sosial*

-----  
*Elevenes navn og underskrift*

## Samarbeidsavtale

Jeg er informert om formålet med prosjektet " *Naturlig læring*" gjennom *friluftsliv: selvsagt, konstruert, situert og sosial*, og har blitt kjent med framgangsprosessen. Jeg vet at det er 100 % frivilling å delta, og at skolen når som helst kan trekke seg fra prosjektet.

Jeg er kjent med personvernet og at alle data vil fremstilles anonymt i det ferdige prosjektet, og at studenten som gjennomfører prosjektet er underlagt fullstendig taushetsplikt når det gjelder personlige opplysninger.

Elevstiler, observasjon og elevintervjuer kan foregå ved vår skole i perioden august/september 2010 til januar 2011 og prosjektet sluttresultat vil ferdigstilles i mai 2011.

---

---

-----

-----

Lærer ved----- videregående skole

Rektor ved ----- videregående skole

---

**Jane – Christin Foss**

Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole

