

Lin Cecilie Andersen

En fortelling om minoritetsjenters erfaring med programfag friluftsliv

Masteroppgave i
Seksjon for
Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

Dette er en fortelling om minoritetsjenters erfaringer med programfag friluftsliv i videregående skole. Veien til denne fortellingen ble til gjennom å studere egen undervisningspraksis ved bruk av autoetnografisk metodisk tilnærming. Deltagende observasjon og refleksjonsnotater har vært hovedkildene til studiens empiriske materiale. Studiens utvalg har hovedsakelig bestått av elleve jenter med minoritetsbakgrunn. Disse har gjennomført programfag friluftsliv studieåret 2018 – 2019.

På skolen der studien har funnet sted har flertallet av elevene minoritetsbakgrunn. Noe overraskende har det vært at faget har blitt så populært blant minoritetsjentene. Statistikken viser at jentene har vært i flertall siden oppstarten av programfag friluftsliv i 2014. Interessen min knyttet til hvorfor jentene ønsker faget, hvorfor de ser ut til å trives så godt og hva årsaken er at de faglig og ferdighetsmessig klarer seg så godt, har etterhvert vokst seg større. Disse spørsmålene har brakt meg over til en undring i hvordan programfag friluftsliv bidrar til jentenes identitetsdannelse og personlige utvikling.

Minoritetsjentenes erfaringer fra programfag friluftsliv blir belyst gjennom teoriene til den franske sosiologen Pierre Bourdieu. Ved bruk av Bourdieus identitetsbegreper ønsker jeg å se på hvordan praksis i friluftsliv kan bidra til styrkeforholdet i tilegnelse av kulturell kapital, samt hvordan friluftslivsfeltets spilleregler oppleves og har betydning for jentene posisjon i feltet og for deres personlige utvikling.

Studien viser at jentene har blitt eksponert for friluftsliv i liten grad gjennom familien (primærsosialiseringsarenaen), men at barnehage og skole (sekundærsosialiser) har medvirket til at jentene har et tilstrekkelig grunnlag for å kunne lykkes med programfag friluftsliv. Det kan også virke som at andre tilegnede kapitalformer fra oppveksten har bidratt til å gi jentene gode forutsetninger for å lykkes i faget. Innsats, samarbeid, empati, grundighet og oppmerksomhet er faktorer som kjennetegner jentenes kapital og det kan se ut som at dette oppveier for eventuell manglende friluftslivserfaring. Dette forsterkes ved at jentenes kapitalformer også vektlegges og honoreres av meg som lærer i min praksis.

En av konklusjonene i studien er at jentene har evne til å forstå feltets spilleregler. De har også gradvis inntatt en dominerende maktposisjon i gruppa. De utøver symbolsk makt og min vektlegging av kapitalformer (symbolsk vold) er med på å opprettholde jentenes maktposisjon. Studiens empiri viser også at jentene gir uttrykk for at programfag friluftsliv har bidratt til utvikling på områder som selvforståelse, identitetsdannelse og kulturforståelse, samt utvikling knyttet til tilegnelse av kapitalformer som tradisjonelt vedsettes innen feltet friluftsliv.

Innhold

Sammendrag	1
Innhold	3
Forord.....	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Programfag friluftsliv	7
1.2 Min nyskjerrighet	9
1.3 Problemstilling	11
2.0 Avklaring av sentrale begreper	13
2.1 Friluftsliv.....	13
2.1.1 Friluftsliv i skolen.....	16
2.2 Praksis.....	17
2.2.1 John Goodlads læreplanteori.....	18
2.2.2 <i>Tur etter evne og tilpasset opplæring - beslektede venner?</i>	20
<i>Tilpasset opplæring for alle elever</i>	20
<i>Tilpasset opplæring og utnytte det lokale handlingsrommet</i>	21
<i>Tilpasset opplæring, elevens medvirkning og ulike behov</i>	22
<i>Inkludering og verdsetting</i>	22
2.3 Kultur.....	23
2.3.1 Friluftsliv som kulturfenomen og identitetsbygger.....	24
2.4 Minoritet.....	26
2.5 Innvandrere.....	27
2.6 Tidligere forskning.....	28
2.7 Programfag friluftsliv på skolen.....	29
3.0 Pierre Bourdieu	33

3.1	Habitus	34
3.2	Felt	37
3.3	Kapital.....	39
	3.3.1 Kulturell kapital.....	40
3.4	Symbolisk vold og doxa.....	42
3.5	Kritikk av Bourdieu.....	43
3.6	Bourdieu i egen praksis.....	45
4.0	Å gjøre et stivalg	47
4.1	Utvalget	48
4.2	Forskning i felt.....	49
	4.2.1 Autoetnografi og deltagende observasjon.....	50
	<i>Autoetnografi.....</i>	<i>50</i>
4.3	Å tolke og forstå	52
4.4	"Å være i elevenes sko"	54
4.5	<i>Slik fant jeg veien fram.....</i>	56
	4.5.1 Omfang.....	56
	4.5.2 Informasjon til elevene.....	57
	4.5.3 Refleksjonsnotat.....	58
	4.5.4 Praksislogg og hodenotater.....	60
	4.5.5 På gjengrodde stier til åpnere landskap.....	61
	4.5.6 Å drive balansekunst.....	63
4.6	<i>"Å være et ordentlig menneske"</i>	64
4.7	Ved stivalgets ende.....	66
5.0	Min fortelling om elevenes erfaring	68
5.1	Habitus.....	68
	5.1.1 Primær og sekundærsosialisering.....	70

5.1.2	Den begrensede faktoren.....	71
5.1.3	Brudd eller fornyelse.....	74
5.1.4	Aksept av et miljø å akseptere et miljø.....	77
5.1.5	Friluftslivs betydning for identitet.....	79
	<i>Lokale friluftslivstradisjoner.....</i>	81
	<i>Alenetur.....</i>	84
5.2	Felt.....	87
5.2.1	Populært.....	87
5.2.2	Kampene som kjempes.....	89
	Karakteren.....	90
5.3	Kapital.....	91
5.3.1	Objektiv form.....	93
5.3.2	Fysisk kapital.....	95
	<i>Progresjon.....</i>	97
	<i>Språket.....</i>	99
5.2.3	Kulturell kapital i institusjonalisert forfatning.....	102
	<i>Skolens og min verdiforståelse.....</i>	102
	<i>Bruk av nærområde, profilering og utstyr.....</i>	102
	<i>Tur etter evne og tilpasset opplæring.....</i>	103
	<i>Planlegging og forberedelser.....</i>	103
5.4	Symbolisk vold og doxa.....	105
5.4.1	Hvem har forstått spillereglene?.....	107
6.0	En oppsummering av turen.....	111
6.1	Avsluttende kommentar.....	119
	Litteraturliste.....	121
	Vedlegg.....	132

Forord

Å skrive masteroppgave har først og fremst vært veldig lærerikt, men også langt mere krevende enn det jeg hadde forventet. Først av alt har jeg fått ny innsikt i egen undervisningspraksis på en måte jeg ikke hadde forventet. Denne nye innsikten håper jeg også kan være med på å støtte, inspirere, eller tilføre andre noe av verdi i forhold til friluftslivundervisning og minoriteter.

Det er mange som skal takkes for at denne masteroppgaven har vært mulig å gjennomføre og at den har blitt som den er.

Først av alt vil jeg takke min hovedveileder Jørgen Weidemann Eriksen. Tusen takk for verdifulle råd, fine samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst hjelp med korrektur.

Jeg vil også takke Aage Rådmann min biveileder for god støtte og viktige innspill i oppstart og innspurt av masterprosjektet.

Videre vil jeg takke alle mine flotte programfag friluftslivs elever som sa ja til å være informanter. En spesiell takk til dere elleve jentene som var hovedinformanter i prosjektet og som har gitt meg stor tillitt. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt skrevet.

Jeg vil takke min nærmeste leder på skolen. Uten hans raushet hadde jeg ikke hatt anledning til å fullføre dette masterprosjektet.

Tusen takk til Hege Fosser Pedersen for god hjelp til korrektur og viktige tilbakemeldinger.

Jeg må takke min mann Anders for stor tålmodighet og god psykisk støtte, mine to døtre Solveig og Oda for forståelse og empati. Da Oda ringte meg på ettermiddagene etter skolen var spørsmålet ofte: «*Du er du på lesesalen, ikke sant mamma?*»

Og til sist tusen takk til mor og far som alltid har hatt stor tro på meg.

Lin Cecilie Andersen

Oslo, mai 2019

Innledning

Den ligger så flott til. Marka er rett bak skolen, med store skog- og vannområder. Skiløyper som starter ved gymbygget. Unike turmuligheter kun minutter unna. Klatrefelt i gangavstand. Det høres kanskje ut som om skolen er på landet, men sannheten er at Oslo sentrum ikke er langt unna. Oslo er unik sånn, naturen tett på byen. Jeg føler meg heldig som jobber her.

Jeg sitter på benken ute på plenen ved skolen. Ser elevene strømme ut i storefri. Det slår meg hvor mange ulike typer elever som faktisk går på denne skolen, «et speilbilde av Oslos befolkning», tenker jeg og ser utover mylderet av elever.

Skolen er mangfoldig og majoriteten på denne skolen er minoriteter. Skolen min er romslig. Med romslig mener jeg at både elever, lærere og ledere på skolen har aksept for forskjeller både når det gjelder meninger, utseende og tro. Vår praksis bærer kanskje preg av det? Den som leser dette får danne seg en mening. Jeg vil starte med å fortelle hvordan programfag friluftsliv ble til.

1.1 Programfag friluftsliv

Jeg hadde jobbet noen år som idrettslærer på skolen, og etter ganske kort tid hadde jeg totalansvar for alt av friluftsliv knyttet opp mot faget aktivitetslære på idrettsfag. I begynnelsen som nytilsatt lærer lå jeg lavere i terrenget for å lære og se hvorfor praksis legges opp som den gjør. Men det tok meg ikke lang tid å se at friluftslivsundervisningen bar preg av både tilfeldigheter og tradisjoner. Det siste var i tråd med egen friluftslivsundervisning hvor langt og slitsomt friluftsliv ofte var idealet. Men med en elevgruppe med veldig ulike friluftslivserfaringer, syntes jeg ikke praksis stod i forhold til elevgruppene vi skulle ha med oss på tur. Mangfoldet bestod i alt fra elever med friluftsliv som en del av sin habitus, elever som kun hadde erfaring med friluftsliv igjennom grunnskolen og det var elever som ikke hadde erfaring med «norsk» friluftsliv i det hele tatt. Det var mange elever som ikke hadde mye utstyr og heller ikke ressurser til å kjøpe seg dette. Skolens friluftslivsundervisning måtte, slik jeg så det, ta en klar kursendring som gikk i stikk motsatt vei av det forskning generelt viser til av friluftslivstrender; økt fokus på spesialiserte aktiviteter (Odden, 2008).

Det kom etterhvert fram at mine kollegaer og jeg hadde tenkt de samme tankene rundt friluftsliv. Årsaken til at friluftslivsundervisning ble gjennomført som den gjorde var det ingen som helt viste. Friluftsliv hadde et klart forbedringspotensial for bedre ivareta elevgruppen vi hadde på skolen.

Refleksjon og nysgjerrighet rundt hvordan jeg selv og andre gjennomfører læreplanen ble nødvendig for å komme videre. Ville det være mulig å skape et mestrings, opplevelses - og læringsbasert friluftsliv for elever som ikke var primærsosialisert inn i friluftsliv, innenfor gjeldene rammeverk?

Vi tok noen grep. La opp til et enklere friluftsliv, brukte nærområde i større utstrekning og reduserte egne forventninger til elevene. Positive opplevelser var målet. Friluftsliv ble også prioritert høyere med tanke på tidsbruk og ressurser (utstyr) og vi opplevde å få elever som gledet seg til tur, snarere enn å finne unnskyldninger for å slippe å være med.

Etter at friluftsliv fikk en tydeligere posisjon på skolen, begynte jeg å fatte et håp om å få lov til å starte opp programfag friluftsliv. Kanskje det var mulig, også på en skole som vår? Jeg ønsket å ha mer friluftslivsundervisning. Det følte alltid meningsfullt å gi elevene muligheten til å oppleve natur og ikke minst gi dem anledning til å oppdage nye sider av seg selv og sine medelever.

Friluftsliv var et emne- og fagområde som var blitt ett av mine største interessefelt som lærer. På de fire skolene jeg hadde jobbet, endte jeg alltid opp med å ha et større ansvar for friluftsliv. Litt tilfeldig kan hende, men den viktigste årsaken var nok at jeg etterhvert erfarte at friluftsliv hadde et stort potensial til å gi elevene personlig utvikling, uansett utgangspunkt. Motivasjonen for å ha mer undervisning i friluftsliv ble ikke mindre etter at mine kollegaer og jeg tur etter tur med elever kunne si: *«dette må være den beste turen vi har hatt så lang med elever?»*. Eller høre elever til stadighet snakke om turene de hadde vært med på og nysgjerrig spørre om når neste tur skulle være.

Men det tok noen år før oppstart av programfag friluftsliv ble en realitet. Det var endel skepsis og veien fra ide` til operasjonalisering var litt mere kronglete enn jeg hadde forventet.

Uttalelser under vitner om dette:

«Her er det jo ingen som vil velge friluftsliv» (kollega).

«Hvem er det som har utstyr, eller kan stå på ski av elevene her da?» (kollega).

«Jeg er ikke flink i friluftsliv jeg» (elev).

«Det er vel strengt tatt andre fag vi bør tilby elevene enn friluftsliv?» (leder).

Jeg hadde en rektor som ikke lot seg skremme av fordommer og mente vi burde prøve å tilby faget. Etter å ha fått grønt lys fra rektor var det kun søkertallet som kunne gi svar på om programfag friluftsliv ville være et fag ved skolestart 2014. For at faget skulle bli en realitet måtte jeg ha nok elever - en rimelig stor klasse.

Det var ikke så merkelig at det var en del skepsis fra flere hold. En ting var at flertallet av elever hadde generelt liten friluftslivserfaring, noe annet var konkurransen om hvilke fag som skulle prioriteres. Med Oslos skolepolitiske fordelingsmodell, er vi en av de skolene i Oslo som ikke har ressurser til å tilby et ubegrenset antall med fag. Det ble en maktkamp mellom ulike programfag for studiespesialiserende elever. Fikk jeg ikke nok elever til å velge faget, var min kamp tapt. Jeg forstod at noe viktig stod på spill og jeg gikk inn for å vinne kampen. Jeg solgte faget inn som mitt eget produkt. Jeg laget film til fagvalgdag, snakket kontinuerlig med elever i friminutt og reklamerte på stand.

Skoleåret 2014, nærmere bestemt mandag 1. september satt tjuende elever foran meg i klasserommet. Mine friluftslivselever.

1.3 Min nysgjerrighet

Selv om det var jeg (godt hjulpet av støtte fra rektor og andre kollegaer) som det første året tok ansvaret for å vekke elevenes interesse, har rekruttering mer eller mindre rullet av seg selv de påfølgende årene. Jeg har derfor blitt nysgjerrig på hvorfor så mange har vist interesse for (valgt) faget. Det at minoritetsjenter var i flertall, har vært noe overaskende, men også veldig morsomt. Det er jo ikke uvanlig å høre at minoritetsjenter er de som er vanskeligst å rekruttere til friluftslivet.

Hva var det som førte til at så mange minoritetsjenter ønsket å ha friluftsliv? Hva var det ved programfag friluftsliv som gjorde dette så attraktivt for jentene? Jeg var i høyeste grad også nysgjerrig på den generelle populariteten til faget, men overvekten av jenter gjorde nettopp minoritetsjentenes prioritering av faget spesielt interessant.

For et par år siden begynte jeg å lure på hvilken betydning programfag friluftsliv hadde på det rent personlige plan for disse jentene? Jeg visste at de fleste av jentene kun hadde erfaring med friluftsliv fra skolen og ikke fra familien. Ønsket de å oppnå noe som kunne være viktig for deres identitet, som hjemmet ikke hadde mulighet til å tilby dem? Hadde det noe med at friluftsliv var så tett forbundet med norsk kultur å gjøre, at de ønsket å legitimere sin tilhørighet gjennom å velge faget, skaffe seg erfaringer som kunne bidra til en norsk(ere) identitet? Eller var programfag friluftsliv bare en måte å styrke en identitet som jentene allerede følte var en del av dem? Gjennom året har vi vært på ulike turer og mange elever har fått erfaringer og utfordringer, både fysisk, psykisk og sosialt, som de ikke har fått tidligere. Kunne disse erfaringene være med på å endre deres oppfatninger av seg selv og på den måten endre deres identitet? Under kan dere lese et utdrag fra et refleksjonsnotat til en av jentene etter fjelltur. Fortellingen gir et bilde av min nysgjerrighet og undring:

«Jeg fikk med meg blåmerker som suvenir fra turen som fortsatt sitter på panna og lårene, men jeg er veldig takknemlig at jeg fikk muligheten til å reise til Finse sammen med klassen. Jeg er veldig stolt over meg selv, selv om det å stå på ski var en utfordring. Jeg er veldig takknemlig for alle gangene jeg falt på ski, klassekameratene mine, læreren og valget mitt om å velge dette faget. Dersom jeg ikke hadde valgt dette faget hadde jeg aldri reist til Finse, komme i kontakt med den norske naturen og ikke minst se den utrolige stjernehimelen».

Det er interessant. Mange av jentene lykkes i faget og jeg har gjennom erfaring sett betydningen å ha friluftsliv som tilrettelegger for at elevene kan oppleve personlig utvikling. Gjennom mitt nettverk som idretts- og kroppsøvlingslærer i Norge vet jeg ikke om noen tilsvarende elevgruppe. I Oslo er det tilbud om programfag friluftsliv på to videregående skoler av i alt tjue (Inntakskontoret i Oslo, 2018). Spredt rundt i landet er det relativt mange steder som tilbyr det. Etter en spontan undersøkelse utført på sosiale medier rett før masteroppgavens slutt, fikk jeg svar fra i alt femti en skoler som hadde tilbud om programfag friluftsliv på sine skoler. Det var kun to av disse skolene som hadde noen få minoritetsjenter i friluftsliv skoleåret 2018/2019.

Jeg vet at det finnes et stort potensial for et inkluderende friluftsliv i skolen. Muligheten finnes der. Minoritetsjentenes erfaringer er et eksempel.

Dette er ingen trist fortelling.

1.4 Problemstilling

I denne oppgaven skal jeg fortelle dere bruddstykker av min praksis i programfag friluftsliv der minoritetsjenter er hovedpersonene. De andre elevene er med for å skape en naturlig ramme. Jeg kunne fortalt så mye og jeg kunne tatt dere med på en kronologisk fortelling/reise fra første forberedelsesøkt til siste gjennomført tur. Det skal jeg ikke. Jeg har gjennom feltarbeid valgt å trekke ut observasjoner, samtaler og refleksjonsnotat som jeg synes er interessante. Disse sees i lys av Pierre Bourdieus teori og oppgavens problemstilling.

Hvordan kan min praksis være av betydning for om jentene mestrer eller mislykkes, opplever glede, eller får nedturer, tilføres kapital eller ikke, føler brudd eller fornying av identitet? Kan praksis i friluftslivsfeltet føre til personlig utvikling for disse jentene?

Selv om det er minoritetsjentene som er hovedpersonene i fortellingen, er fortellingen gjennomsyret ved min fortellerstemme, meg som feltdeltaker, og det er jeg som har valgt ut hva som blir fortalt. Jeg har prøvd å gjøre dette så samvittighetsfullt og refleksivt som mulig. Med fortellingen ønsker jeg å skape refleksjon, gi innsikt og engasjement rundt betydningen av friluftslivsundervisning og betydningen av hvordan praksis legges opp. Hvilke muligheter som ligger der, men også hvilke begrensninger.

Min nysgjerrighet har ført veien fram til følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan programfag friluftsliv ha for minoritetsjentes identitet og personlig utvikling?

Jeg ønsker også å svare på følgende forskningsspørsmål:

- Kan programfag friluftsliv bidra til å styrke minoritetsjentes kulturelle kapital i friluftsliv?
- Hvordan oppleves friluftsliv som felt for personlig utvikling for minoritetsjenter?

2.0 Avklaring av sentrale begreper

Faalund (2015) mener at alle som engasjerer seg i friluftsliv burde klargjøre sine verdier og kriterier som har innvirkning og betydning for hvordan man utøver friluftsliv. I Faalunds ånd ser jeg viktigheten med å klargjøre hva jeg legger i begrepet friluftsliv, men også de andre sentrale begrepene og områdene i oppgaven:

friluftsliv – praksis – kultur – minoriteter – innvandrere.

Begrepene blir belyst på en måte som kan bli oppfattet som teori. Det er det også på flere måter, men det er ikke teori som blir brukt i analyse av data. Begrepene er ment å skape et bakgrunnsteppe for en helhetsforståelse i data og analyse.

I tillegg ser jeg det nødvendig av å ta utgangspunkt i en oversiktsartikkel (Abelsen & Leirhaug, 2017) og presentere forskning som er relevant knyttet opp mot hva elevene med innvandrerbakgrunn erfarer i friluftsliv i skolen.

Til slutt gir jeg et lite innblikk i programfag friluftsliv på skolen for de som måtte være interessert.

2.1 *Friluftsliv*

I tråd med Berntsen mfl. (2009) ønsker jeg å presentere noen forståelser av friluftslivbegrepet sett i forhold til normer- og verdier i forhold til det samfunnet vi lever i. Jeg redegjør så for hva jeg legger i begrepet, da min tolkning av hva friluftsliv er bli styrende for undervisningen i programfag friluftsliv med tanke på aktiviteter, verdier, motiver, opplevelser, mangfold, sosiale fenomen, samfunnskontekst og kan være med på å danne en ramme for å forstå hvordan elevene erfarer friluftsliv.

Friluftsliv er et abstrakt begrep og historisk har friluftslivsbegrepet skapt mange diskusjoner og definisjoner deretter. Hvilke forhold man har til natur, samt hvilke aktiviteter man anser som friluftsliv, er avgjørende for hvilken betydning man iletter i begrepet (Gurholt, 2008). Friluftsliv kan med andre ord bli forstått og praktisert ulikt fra person til person (Tordsson, 2010).

Første gang friluftslivsbegrepet ble brukt skriftlig, var i diktet *På viddene* av Henrik Ibsen (1863). For Ibsen dreide friluftsliv seg om at den enkelte måtte finne sin egen særart i naturen (Tordsson, 2010). Haslestad (2000) skriver om Fridtjof Nansens (1916/1940) oppfattelse av friluftsliv som det frie, enkle livet, i frisk luft som fører oss tilbake til noe opprinnelig i oss. At friluftsliv var noe vi manglet, men som alle bevisst eller ubevisst lengtet etter. Det gikk lang tid før noen andre så det hensiktsmessig å definere friluftslivet på nytt. Faarlund (1973) hevdet at det å definere klart friluftslivets «Hva, Hvordan og Hvorfor» først ble aktuelt når det tradisjonelle friluftslivets verdier ble truet. Nansens definisjon gir etter min mening hentydninger om at det ikke gir mye rom for mangfold av forståelser eller aktiviteter. Jeg vil også påstå at hans ekspedisjoner vel ikke kan betraktes som et særlig «enkelt liv» hva utfordringer angikk?

Sentrale myndigheter har med ulike Stortingsmeldinger lagt klare føringer for friluftsliv i Norge (Miljødepartementet, 2001-2002; Kultur og kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Ifølge St. melding nr.18: Friluftsliv- Natur som kilde til helse og livskvalitet og Nasjonal strategi for et aktivt friluftsliv. En satsing på friluftsliv i hverdagen; 2014–2020 (Kultur og miljødepartementet, 2015-2016, s.5), blir friluftsliv definert som «*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse.*» Selv om definisjonen legger vekt på friluftsliv i fritiden og med første blick ikke er rettet mot friluftsliv i skolen, rommer målsettingen i St. meld 18 mer (Kultur og kunnskapsdepartementet, 2015-2016; Tordsson, 2003). Det står blant annet: «*målet er å fremme økt innsats i forhold til friluftsliv for alle der skole som en inkludert del. Dette på bakgrunn av helse, norsk identitet, samt naturopplevelse*». Definisjonen og målsettingen er verdiorientert ved at de retter seg mot helse, natur, miljø og opplevelser. Sentrale styringsmakter ser friluftsliv brukt instrumentelt og ideologisk ved ønske om å rettferdiggjøre friluftslivets rolle for mennesker i samfunnet gjennom å bedre helsen til folk, gi økt kunnskap og høyne livskvalitet gjennom ulike aktiviteter (Pedersen, 1999). Definisjonen rommer ifølge Lien (1973) og Tordsson (2000) mye, men for egen del for mye tyngde i vektlegging av det instrumentelle.

Faarlund (1986) definerer friluftsliv som «*friluftsliv er overskuddsliv i naturen*».

Han fremhever naturhensyn som sentralt der man som mennesker er integrert og ansvarlig del av den. Men det er naturopplevelse som Faarlund (1986) ser på som det vesentligste, selve kjernen i friluftsliv og at opplevelsene i natur ligger i spennet mellom opplevelse og utfordring. Å skape gode opplevelser ute i natur ved å legge opp til passe utfordrende turer, er noe som jeg støtter og vil si mer om når jeg redegjør for praksisbegrepet.

Pedersen (1999) forståelse av friluftslivsbegrepet er relasjonelt. Hun mener man må ta inn over seg hva andre oppfatter hva friluftsliv er. Friluftsliv i dagens samfunn vil ha et stort mangfold som blir til ut fra strukturer og innarbeidede mønstre i samfunnet (Skår, 2002). På den måten kan man se friluftsliv som et relasjonelt begrep, hvor meningsdimensjonen med friluftsliv springer ut av sosial kulturelle tilhørighet, kjønn og bosted (Odden, 2008). Pedersen (1999) ønsker derfor ikke å snakke om egenart i friluftsliv, men heller ser det nødvendig å finne ut av hvordan og hvorfor det finnes ulike måter å oppfatte friluftsliv på. Mine elever vil ut fra denne forståelsen ha ulike opplevelser av hva friluftsliv er og ha ulike erfaringer på en tur fordi dette er nært knyttet til hvilke verdier og levemønstre de bærer med seg (Pedersen, 1999; Bischoff & Odden, 2000).

Definisjonene og forståelsene av friluftslivsbegrepet over viser at det er sammensatt og komplekst. Vi har alle våre oppfatninger om hva friluftsliv er og hva det innebærer. Pedersen (1999) har et poeng ved at man vil få individuelle og ulike svar hvis man spør ulike personer om hva friluftsliv innebærer.

Når friluftsliv er en del av det norske skolesystemet må man som skole og jeg som lærer forholde meg til retningslinjer, formål, kompetansemål for opplæringen, samt andre styringsdokumenter vedtatt av stortinget (Udir, 2006c; Repp, 2001). Formål er kriterier og verdier som ønskes oppnås med faget. Formålet i programfag friluftsliv gir derfor en retning for friluftslivsbegrepet i et skoleperspektiv og blir en innramning av min forståelse av begrepet i friluftslivsundervisningen. Fordi oppgaven i tråd med Pedersen (1999) blir relasjonsbundet til slik jeg oppfatter verden, ser jeg det naturlig å presentere en egendefinert forståelse av friluftslivsbegrepet med formålet som utgangspunkt.

Gjennom programfag friluftsliv skal alle elever gjennom naturopplevelse, opplevelsesbasert læring og miljøvennlig ferdsel, få positive opplevelser gjennom forpliktende samarbeid med andre. Ut fra den enkeltes ståsted og forståelse skal faget gi muligheter for personlig utvikling gjennom mestring og muligheter for å flytte grenser på egne premisser. Bedret livskvalitet og helse, samt norsk kultur er viktige aspekter med formålet, men må sees på i et individuelt behovsperspektiv (IDR7-01 Udir, 2006).

I min forståelse av friluftslivsbegrepet har jeg ivaretatt sentrale kjerneelementer i formålet i faget. Men jeg har også forøkt å være i tråd med Faalund (1986), der selve kjernen er å gi naturopplevelse til elevene og at disse opplevelsene ute i natur ligger i spennet mellom opplevelse og utfordring og kan gi personlig utvikling. Men i motsetning til Nansen (1916/1940) er mangfoldet i forståelse av friluftsliv sentralt. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i det relasjonelle perspektivet der hver enkelt elev må finne ut hva som gir glede i natur ut fra sitt ståsted (Odden, 2008; Pedersen, 1999). Eleven må oppdage sitt eget friluftsliv, som Tordsson (2010) mente Ibsen ønsket å formidle.

2.1.1 Friluftsliv i skolen

I Normalplanen 1939 var det første gang friluftsliv var nevnt der det ble oppfordret til to dager satt av til friluftsliv og idrett. Vektlegging av friluftsliv fikk omtrent samme plass i mønsterplanen av 1974. I Mønsterplanen M-87 stod friluftsliv sammen med lek og idrett som et emne. Men det var ingen føringer om hva friluftslivet skulle inneholde. Ansvar for å definere hva innholdet skulle være var overlatt til den enkelte skole og lærer. Friluftsliv var i tillegg et valgfag skolene kunne velge å tilby sine elever. I L-97 fikk friluftsliv for første gang egen plass i kroppsøvfagsfaget, et såkalt løft hva omfang angikk, men forskning viste forøvrig at friluftslivsundervisning var mangelfull ved de fleste skoler (Fjørtoft & Reiten 2003; Sætre, 2004). I Kunnskapsløftet fikk friluftsliv betydelig mere plass både på grunnskolenivå og i videregående opplæring. På videregående opplæring kom friluftsliv inn som en egen del i kroppsøving på alle trinn. Det ble vektlagt bruk av nærområde, lokale friluftslivstradisjoner og læring av sentral basiskompetanse for å kunne sette pris på natur (KRO1-04 Udir, 2006). Det bør nevnes at friluftsliv på idrettsfag har vært en implementert del av studieretningen siden M-87. Implementeringsanalysen av ny læreplan som virkemiddel (Asen mfl. 2015) viser at Kunnskapsløftet (Udir, 2006c) gikk i retning av en desentralisert styring som gav lokale myndigheter, skolen og lærere tydeligere ansvar for konkretisering og gjennomføring av mål. Selv om L-97 var mer sentralstyrt og la sterkere føringer for praksis, viste trenden at det fremdeles ikke var noe nytt at friluftsliv også med kunnskapsløftet mulig stiller enda større krav til lokalt læreplanarbeid (Asen mfl. 2015).

Ifølge St. melding nr. 18 Friluftsliv- Natur som kilde til helse og livskvalitet og Nasjonal strategi for et aktivt friluftsliv. En satsing på friluftsliv i hverdagen; 2014–2020 (Kultur og miljødepartementet, 2015-2016), legges det opp til økt innsats i forhold til friluftsliv for alle.

Regjeringen trekker frem skolen som den viktigste arena for å nå alle barn og unge, og for utjevning av sosiale ulikheter. I skolen nås barn og unge som ikke har friluftsliv som en naturlig del av sin hverdag. At disse oppdager gleden ved friluftsliv og gis ferdigheter til å utøve friluftsliv som en del av norsk kultur og identitet. På grunnskolen er det satt inn ulike tiltak. Hva gjelder tiltak er videregående skole nærmest fraværende (Kultur og miljødepartementet, 2014).

Det sendes sterke politiske signaler om satsing på friluftsliv for alle, men alle piler peker på at ansvaret til syvende og sist ligger på skolen lokalt og læreren. Hvordan jeg som lærer forstår friluftsliv, hva jeg didaktisk vektlegger som riktig og galt og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen. Pedersen (1999) mener resultatet kan på bakgrunn av dette føre til en snever normativ friluftslivsforståelse snarere enn en vid og kan være av betydning i forhold til hvilke didaktikk man legger opp og være begrensende for å tilpasse undervisningen til elever med svært ulike forutsetninger og bakgrunn.

I St.meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) Kultur for læring, står det at skolen må forandres i takt med samfunnets krav. Tilpasset opplæring og differensiering er sentrale begreper (Ibid). Fordi ingen elever er like vil det være behov for å behandle elever på ulike måter. Tilpasse undervisning blir en nødvendighet for å kunne gi alle muligheter for personlig utvikling (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Ifølge St.meld. nr. 30 (ibid), kan skolen fungere som en integrerings arena og er en av de viktigste samfunnsinstitusjonene vi har.

2.2 Praksis

Før tenkte jeg på begrepet *praksis* som noe alle forstod, men jeg har lært, det kan innebefatte så mye. Jeg skal forsøke å tydeliggjøre hva jeg legger i begrepet ved å gi en kort avklaring på Goodlads (1979) læreplanteori og presentere en egen tolkning av *tur etter evne og tilpasset opplæring*, som er min kompasskurs for gjennomført praksis. Men først vil jeg illustrere praksisbegrepet gjennom et eksempel fra tur.

Kompetansemål: «*planlegge, gjennomføre og vurdere tur i vinterfjellet over flere dager*» (IDR07-01 Udir, 2006). Elevene er som et siste ledd i vinterfriluftsliv på en fjelltur.

Jeg tittet inn til snøhulen lengst til venstre i snøskavlen. Det var mye jobb som ennå gjenstod for å ferdigstille snøhulene, men elevene jobbet godt. Elevene byttet på å grave inne og ute. Jeg hadde fortalt viktigheten med samarbeid i en av forberedelsesøktene. Det var en ensidig jobb å få vekk uendelig mengder med snø som aldri ville ta slutt. Men elevene hadde selv funnet frem til en slags rullering som fungerte. Med unntak av en elev som helst ville jobbe på utsiden. Inni snøhula syntes hun det var for skummelt. Det var nå to jenter som jobbet inne i hula. De var nøye med å ikke ta for mye av taket. «Vi er litt usikre på hvor mye mer vi kan ta av taket før det blir utrygt», sa den ene. Jeg veiledet og fikk elevene til å bruke søkerstanga på riktig måte for å måle tykkelsen. Da jeg en time senere kom bort til hula, så jeg at også dette hadde de fått en slags rutine på: hvem som målte, hvem som stakk søkerstanga inn og hvem som fikk kommunikasjon til å flyte mellom den som var inne i hula og den som var ute.

Fortellingen er et konkret eksempel på en praksis - situasjon og kan på ulike måter illustrere hva jeg legger i praksisbegrepet. Det er en beskrivelse av en liten del av gjennomført praksis, hvordan undervisningen faktisk foregår. Hvordan elevene løser oppgavene sine, at de gjennom forberedelser før tur, godt samarbeid og god arbeidsfordeling etter hvert klarer å utforme en snøhule som konstruksjonsmessig blir god. Noen elever er tryggere enn andre, men det jobbes godt. Fortellingen er mine observasjoner av hvordan elevene erfarer undervisningen.

Da praksis skal gjenspeile læreplaner i faget, vil det være naturlig å se på teori rundt læreplaner. Goodlads (1976) læreplanteori er pedagogisk rettet mot rammebetingelsene som foreligger i det å undervise og ulike læreplannivåer man finner i alle fag.

2.2.1 John Goodlads læreplanteori

Når jeg underviser er læreplaner et slags kommunikasjonsverktøy mellom det politiske nivået, institusjonsnivået, undervisningsnivået og det personlige nivået. Imellom disse nivåene kan det forekomme mange ulike praksiser og oppfatninger om læreplanen. Det oppstår ulikheter i hva som er tenkt og hva som faktisk blir praktisert (Imsen, 2018). Imsen (ibid), mener det er viktig at læreplanen er på et nivå som lar seg gjennomføre i virkeligheten.

Goodlad deler læreplan i fem nivåer. I disse nivåene synes jeg Goodlad (1979) beskriver forholdet mellom teori og praksis på en god måte. Det første læreplannivået er den ideologiske læreplanen. Ideenes læreplan. Interessegrupperes forslag og ideologier før reformer. Det andre nivået er den formelle læreplanen, det vedtatte dokumentet som er ferdig utarbeidet og som blir offentlig og tilgjengelig. I denne delen vil man finne verdier og holdninger i samfunnet eller noen dominerende grupper i samfunnet prøver å fremme. Læreplan i programfag friluftsliv 1 (IDR7-01 Udir, 2006) er endel av kunnskapsløftet (Udir, 2006c) og er den formell læreplan som danner rammer for min praksis, min forståelse av friluftslivsbegrepet og kompetansemålene som jeg trekker fram som eksempler. Den formelle læreplan vil danne grunnlag for det tredje nivået som er den oppfattende læreplanen. Mine tolkninger av den vedtatte læreplan og utgangspunktet for hvordan jeg planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen. Variasjonene i tolkningene kan variere. Tolkningene samsvarer kanskje ikke alltid med det som var intensjonene for forfattere og beslutningstakere av læreplanene. Dette nivået gjenspeiler hvordan fjerde nivå blir, som er den gjennomførte læreplanen. Den gjennomførte læreplanen er hvordan opplæringen gjennomføres, her i programfag friluftsliv innenfor læreplanens rammer. Min kompetanse, kunnskap, forutsetninger og habitus kan virke inn på den oppfattende og den gjennomførte læreplan og kan slik sett skape variasjoner i gjennomført praksis (Goodlad, 1979). Det femte nivået er den *erfarte* læreplan. Hvordan elevene erfarer og opplever den gjennomførte læreplanen, eller hvordan de erfarer gjennomført praksis. Den erfarte læreplan i friluftsliv kan si noe om hva slags utbytte elevene sitter igjen med av kunnskap og erfaringer (Ibid).

Goodlads læreplaner er slik jeg ser det hensiktsmessig for å avgrense mitt forskningsarbeid og forstå hvilke rammer praksis foregår i forhold til. For å illustrere: Goodlads læreplanteori kan sees på som en boks. Oppe i boksen er det mange mulige løsninger, men jeg må forholde meg til veggene og taket i boksen.

Gjennom fortellingene i oppgaven (empiri) beskriver jeg både *den gjennomførte- og den erfarte læreplan*, men hovedfokuset er først og fremst rettet mot *den erfarte læreplan*. Tolkningsdimensjonen av og rundt de ulike læreplannivåer inngår ikke som en del av oppgaven.

2.2.2 Tilpasset opplæring og tur etter evne - beslektede venner?

Fordi vi har et mangfold av elever og flertallet har mindre erfaring med friluftsliv, ble endring av praksis en nødvendighet. Didaktisk dreide dette seg om å ha stort fokus på tilpasset opplæring, eller ut fra egne øyne, det beslektede friluftslivsbegrepet «*tur etter evne*».

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven §1-3: «*opplæringa skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev* (Udir, 2006b). Det dreide seg også om å skape et inkluderende friluftsliv.» Vi som lærere plikter med andre ord etter opplæringsloven og legge opp til en tilpasset opplæring og inkluderende undervisning også i friluftsliv.

Tordssons (2014), *Perspektiv på friluftslivets pædagogik* har mange gode pedagogiske betraktninger, deriblant perspektiver på *tur etter evne*. Tur etter evne er i utgangspunktet et grunnleggende sikkerhetsprinsipp, men har også mange pedagogiske aspekter (Tordsson, 2014).

Under presenteres derfor en forenklet utdypning av opplæringslovens (§1-3 Udir, 2006b) sett sammen med Tordsson (2014) perspektiver på *tur etter evne*, da disse pedagogiske retningene har blitt en overhengende rettesnor for hvordan jeg har tenkt og lagt opp undervisning og tydelig er å finne i empiri som blir presentert.

Tilpasset opplæring for alle elever

Tilpasset opplæring gjelder alle elever og et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Dette skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til alle i elevgruppa innenfor et felleskap. Tilpasset opplæring handler her om tiltakene skolen og jeg som lærer i friluftsliv setter inn for å sørge for at alle elever får best mulig utbytte av vanlig undervisning. Tiltakene kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og utnytte det lokale handlingsrommet med læreplaner (Udir, 2006b).

Gjennom begrepet *tur etter evne* kan man si at alle, uansett ferdighetsnivå, skal kunne ferdes i naturen på en trygg og sikker måte (Mytting & Bischoff, 2018). Man kan si at gjennom å praktisere *tur etter evne* legges det til rette for tilpasset opplæring for alle elever i en gruppe. Men for å få til dette er opplevelsesaspektet på en tur et viktig element. Legger man opp et lite tilpasset opplegg, eller *tur over evne* til en gruppe, vil man i mindre grad få gjennomført det som er planlagt, flere vil få dårlige opplevelse og ikke minst får man passive elever. Eller man

kan få elever som lærer hvordan man ikke bør forholde seg til natur eller medelever. Med andre ord dårligere erfaringer og læringsutbytte. Man må derfor som lærer ha en praksis som er pedagogisk preget av å være særs våken for elevene og de situasjonene som oppstår (Tordsson, 2014).

Tilpasset opplæring og å utnytte det lokale handlingsrommet

I opplæringsloven (Udir, 2006b), nevnes det lokale handlingsrommet. At man som lærer har et lokalt handlingsrom til å tilpasse undervisningen etter turens krav og elevenes forutsetninger (Tordsson, 2014). De fleste elever jeg møter i friluftsliv er ikke klare for å dra på krevende turer i oppstart av året. Jeg må tenke gjennom hvordan jeg organiserer og hvilke arbeidsmåter jeg bruker. Hvordan jeg jobber med progresjon i forhold til å nå kompetansemålene tilpasset elevgruppa blir viktig (Udir, 2006b). Jeg bruker for eksempel nærområde i ganske stor utstrekning og bruker mye aktiviteter og lek for at elevene skal tilegne seg kompetanse som kreves. Det lokale handlingsrommet er å legge opp til et enkelt og aktivitetsbasert friluftsliv i nærnatur, ofte ved bruk av en «baseleir», som gjør det lettere å differensiere og tilpasse undervisning organisatorisk ut fra den enkeltes ståsted (Udir, 2006b). Etter hvert som elevene får mer erfaring og ferdigheter, kan man legge opp til mer krevende opplegg og kanskje forflytte seg lengre unna nærmiljøet for hele gruppa. De klarer mer og mer, og en opplevelse av utvikling og mestring kan ha betydning for selvfølelse og ikke minst glede (Tordsson, 2014).

Elevenes evner og forutsetning må være utgangspunkt for praksis (Udir, 2006b). Å oppleve mestring trekkes frem for at alle skal kunne utvikle seg. Skal man få til mestringsopplevelser må det i tillegg til en god progresjon i opplegg, være nødvendig med godt læringsmiljø på turer, samt at jeg som lærer klarer og arbeider relasjonelt på alle måter (Tordsson, 2018; Udir, 2006b). Da marka ligger rett ved skolen, har jeg et lokalt handlingsrom til å organisere undervisningen til kortere men hyppigere friluftslivsopplegg. Dette øker sjansen, slik jeg ser det, for å legge til rette for et bedre læringsmiljø da elevene (og jeg) møtes oftere og kan bli fortere og bedre kjent. En avgjørende faktor for å få til tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring, elevenes medvirkning og ulike behov

For at opplæringen skal være tilpasset den enkelte, er det nødvendig at elevene er deltagende og aktivt tar del i alle ledd ved undervisning (Udir, 2006b). I et *tur etter evne* perspektiv er god planlegging sentralt. Man må trene elevene til å forstå viktigheten med *turens krav* sammen med *egne og gruppas forutsetninger*. Hva gjelder turens krav kan dette være å ta stilling til en rekke spørsmål som: hvor langt skal vi gå, hvor lang tid tar det, hva slags utstyr krever dette, har vi en alternativ løype, hvor i terrenget er det best å ferdes? (Tordsson, 2014).

Egne forutsetninger blir så videre sentralt. Elevene må ta inn over seg om de har erfaring nok. Klarer de å gjennomføre turen? Har man stor nok sikkerhetsmargin? Basisferdigheter, hvordan er statusen der? Alle disse vurderingene inkluderes i en turplan, som elevene er med på å lage som del av et felleskap (Tordsson, 2014). På denne måten kan man få elevene aktivt deltagende og også være med på å la elevene medvirke på det som skal skje på tur både i forhold til seg selv og også som gruppe (Udir, 2006b). Man ivaretar derfor systemperspektivet i tilpasset opplæring, som tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og som igjen vil komme den enkelte elev til gode (Hattie & Yates, 2014).

Ser man på læreplanverket, inneholder den verdier og føringer for læring som må sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Dette innebærer å ivareta elevenes ulike behov for eksempel hva gjelder inkludering, medvirkning og verdsetting (Udir, 2006b).

Inkludering og verdsetting

Ved å praktisere tur etter evne er dette en måte å inkludere alle på. Inkludering innebærer at alle elever skal føle tilhørighet og ta del i et felleskap. Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Felleskapstanken springer ut fra prinsippet om likeverd. Likeverdig opplæring går ut på at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra hvilke behov man har (Udir, 2006b). På samme måte tar *tur etter evne* utgangspunkt i elevenes forutsetninger og turen må planlegges og gjennomføres tilpasset den enkelte og gruppa. Riktignok krever dette er en lærer som situasjonsforfatter elevenes og naturens skiftende humør (Tordsson, 2014).

Jeg ser en parallell til *tur etter evne*, som mulig ikke er så innlysende, i forhold til inkludering og likeverd. Det er fokuset Tordssons (2014) har rundt kravet om *innsats* og behovet for

trygghet. Elevene må få utfordringer som er krevende nok til at de lærer hvor grensene deres går og kjenner at det kan bo krefter og sider i enhver som de kanskje de ikke er klar over. Spenningsfeltet med å mestre eller ikke mestre må skje på en slik måte at elevene har en grunnleggende følelse av *trygghet*. Kombinerer man innsats og trygghet, vil dette føre til høy grad av *deltakelse* og *medansvarlige* elever. Noe jeg tenker er den beste formen for å skape et inkluderende læringsmiljø og ikke minst verdsette den enkelte elev (Ibid).

Skolen kan være et sted som utvikler et fellesskap uavhengig av elevenes sosiale bakgrunn, kjønn, evner og forutsetninger (Udir, 2006b; Bachmann & Haug, 2006). Å ha *tur etter evne* som en overhengende rettesnor vil kunne bidra til at elevene i fellesskap utvikler seg sammen med alle deres ulike forutsetninger og behov og slik sett ivareta tilpasset opplæring (§1-3, Udir).

2.3 Kultur

Kultur er et begrep det kan være vanskelig å forklare enkelt, det er omfattende og det benyttes i en rekke felt (Tordsson, 2014). Jeg gjør først kort rede for kulturbegrepet på et generelt plan. Jeg vil så belyse friluftsliv som en potensiell identitetsbygger, da friluftsliv er viktig del av vår kultur og forteller noe om hvilke verdier og kvaliteter vi vektlegger i samfunnet (Lien mfl., 2007). Fordi minoritetsjentenes identitet er en sentral del av oppgaven, forsøker jeg å vise at identitet ikke kun dreier seg om jentene individuelt, men de som endel av et samfunn – en del av en kultur.

Kultur kan forstås som alt det som er felles for de som er en del av et samfunn. Det som integrerer dem og skaper en følelse av fellesskap. Eksempler på dette kan være felles språk, verdioppfatning, religion, aktiviteter. Ser vi på Norge og prøver å finne ut hva som er typisk norsk, finner vi noen fellestrekk nordmenn deler, hva vi tenker er særegent med å være norsk, hva vi verdsetter, hva vi vil ta vare på. Norsk kultur forteller om hvilke tradisjoner vi har, vaner, verdier, skikker, aktiviteter, tro for å nevne noe (Eriksen & Sørheim, 2003). Men definerer man hva som er fellestrekkene ved norsk kultur, kan det også føre til å gjøre en kultur mer enhetlig enn det trenger å være og et uttrykk for generalisering. Hvis du er norsk «*liker du å gå på tur*», hvis du er fra Sri Lanka kan en forståelse være, som en av jentene i

studien beskrev: «Vi «Lankere» er sånne realfagsfolk». En statisk forståelse som kan føre til at man overser viktige forklaringsvariabler som strukturelle forhold, makt og dominans (Prieur, 2004).

Men det er ingen tvil, det eksisterer variasjoner i å være norsk. Disse variasjonene kan ha ulike årsaker som alder, geografi, økonomiske forhold. Det kan for eksempel være ulike måter folk tenker og lever på i Oslo øst, enn det er i Oslo vest, i en liten bygd høyt opp i nord, enn i sentrale deler av Østlandet. Den økonomiske bakgrunnen og den sosiale statusen folk har, er ofte med på å påvirke vaner, verdier og kunnskaper man har (Klausen, 1992).

Ser vi på kulturutviklingen i Norge og ellers i verden, er det to av faktorer Featherstone (1995) omtaler i *Undoing culture: globalization, postmoderism and identity* som jeg ser relevant for denne oppgaven. Den ene er at nye skikker, livstiler og kunnskaper kommer til, helt uavhengig nasjoner og som fører til at det eksisterer ulike kulturer som ikke kan forstås som representanter for det «å være norsk». Jentene i oppgaven identifiserer seg med å være norsk, men på en annen måte ikke. En av jentene sier: «*jeg føler meg norsk, men jeg føler meg også mange andre ting*». Deres identitet er likevel ikke kulturløs. Her er det snakk om en slags «tredje kultur».

Den andre faktoren jeg tenker relevant, har med globaliseringen å gjøre. Fordi verden «trekkes nærmere sammen», har flere behov for å «tegne» opp en slags grense der man skiller mellom «egen» kultur og andres (Featherstone, 1995). Et spørsmål jeg har stilt meg er om noen elever har behov for å få bekreftet sin norske kultur ved å for eksempel å velge programfag friluftsliv og gjennom dette få identifisert sin norske identitet.

2.3.1 Friluftsliv som kulturfenomen og identitetsbygger

Når man tenker på norsk kultur vil nordmenns forhold til naturen ofte bli framhevet. Det å dra på tur i skog og fjell er blitt sett på noe som et gode vi nordmenn har og som de fleste foreldre ønsker å lære bort til barna sine. Friluftsliv har blitt en tradisjon, noe som er viktig for mange og en sentral måte på å leve på i Norge og i andre skandinaviske land. Det handler ikke om at slike verdier er noe som kun blir vektlagt i Norden, men noe som mange forskere mener er særlig framtreddende her. Man sier ofte at nordmenn er glad i natur (Eriksen & Sørheim, 2003). Man har i ulike perioder levd med samme måter å utfolde seg i naturen; å gå, stå på

ski, klatre og padle. Men i ulike tider har mennesker opplevd forskjellige verdier og kvaliteter i det de gjorde. Disse ulikheter er det mulig å forklare ved å se på endringene i samfunn og kultur (Tordsson, 2014).

Friluftsliv står sterkt i norsk bevissthet sammenlignet med andre land som er lik Norge på mange andre måter. Ifølge Tordsson (2000) har en oversett årsak til at friluftsliv har spilt en så viktig rolle, vært de historiske fellesprosjektene, både de ideologiske og pedagogiske, som er knyttet opp mot ulike tiders utfordringer. Tordsson har identifisert fem nasjonale fellesprosjekter, som han mener har bidratt til å etablere friluftsliv som de kulturfenomen og nasjonal identitetsbygger gjennom de siste 100 årene. Jeg gir her en kort oppsummering over fellesprosjektene. Prosjektene kan gi et innblikk i hvordan friluftslivet vokste frem i Norge og hvorfor. Mye av prosjektene dreide seg om å bygge norsk kultur og identitet og indirekte den enkelte persons identitet. Da minoritetsjentes identitet er en sentral del av oppgavens problemstilling, kan denne oversikten være med på å gi et innblikk i hvilken rolle friluftsliv har hatt og har i samfunnet og hvilken rolle den også kan ha for betydningen av jentenes identitet (Tordssons, 2000).

Det nasjonale prosjektet: Ved århundreskiftet var en viktig oppgave å forme nasjonens identitet. Selvstendigjøring av Norge trengte symboler for å vise folk at vi var noe særegent som vi kunne være stolte av (Odden, 2008). Et felles bilde av Norge ble dannet. Friluftsliv ble en viktig brikke i dette der hver og en kunne finne en identitet som både var individuell og nasjonal (Tordsson, 2014, 2003). **Det sosiale prosjektet:** Men det var ikke like rosenrødt for alle. Det var to utelatte grupper fra dette harmoniske Norge. Industriarbeidere i byene og småkårsfolk på bygdene. Mellomkrigstiden var preget av kriser både sosialt og økonomisk. Da åttetimers arbeidsdag ble innført i 1919, samt tre uker ferie ble innført i 1937, ble økt fritid en realitet for mange (Byrkjeland, 2006). Den skulle brukes aktivt og målbevisst. Naturen skulle være et møterom med andre, frigjort fra klassesdeling og andre skiller i samfunnet, hvor alle møttes på lik linje (Tordsson, 2000). **Moderniseringsprosjektet:** Etter krigen tok rekreasjons-ideologien form. Friluftslivet skulle tjene industrisamfunnet. Det ble i stor grad tilrettelagt for friluftslivsområder ved toaletter, merking, skilting, veier, badeinnretninger ol. Dette i kombinasjon med at folk flest fikk bedre råd gjorde naturen lettere tilgjengelig. Men naturen var også en potensiell (negativ) ressurs for moderniseringen av Norge (Tordsson, 2014). **Det økososiale prosjektet:** På 70-tallet og inn på 80-tallet vokste økologien frem som

et resultat av naturinngrep. Friluftslivet ble en inngang til å se på hvilke samfunn vi skulle ha (Tordsson, 2000).

Fellesprosjektet som manglet: Frem mot århundreskiftet manglet Norge et fellesprosjekt. Naturen har blitt en del av et regulert samfunn og må akseptere kompromisser. Friluftsliv har lenge blitt et emne for politikk, forskning og en raskt voksende forvaltning. Friluftsliv står sterkt i det norske kulturmønsteret, men har ikke klart, som idretten, å samle seg i enhetlige organer. Mer enn før må den enkelte finne ut av sin egen identitet. Man må selv velge og skape. I dette ligger det utallige muligheter, men det ser ut som det for mange kan være vanskelig å finne seg selv på måter som er relevant for et fellesprosjekt knyttet opp mot tidens utfordringer. Det er mulig svaret for noen kan ligge i å knytte våre valg til noe rotekte, til noe av vår kulturarv ved ulike aktiviteter i friluftsliv som kan knytte oss sammen og skape en følelse av et fast punkt på tross av diverse brudd ellers i livet (Tordsson, 2000).

Friluftsliv har vært en kulturbærer som har spilt ulike roller opp gjennom historien for samfunnet og individene i samfunnet. Kanskje er friluftsliv en kulturbærer for minoritetsjentene også? Kanskje dette kan være en forklaring for at jentene føler seg så «norske» når de går på ski? Kan friluftsliv være en brikke i identitetsbygging og at dette fellesprosjektet som manglet likevel er der på en måte men på et individuelt plan, om ikke like tydelig som fellesprosjektene tidligere?

2.4 Minoritet

Da primærutvalget i oppgaven er minoritetsjenter blir det naturlig å forklare litt rundt begrepet. Internasjonalt finnes det ingen enighet om hvordan minoritet bør defineres. Uenigheten baserer seg på at begrepet «minoritetsgruppe» er så variert (Donnell, 2003). I et sosiologisk perspektiv er minoriteter svakere stilt enn majoriteten i en befolkning. En minoritet eksistere bare i forhold til en majoritet og omvendt (Eriksen & Sørheim, 2006). Det vil si at majoriteter i et land kan være minoriteter i andre land eller andre steder. Begrepet brukes ofte også om en underordnet gruppe som defineres ut fra etnisitet, kjønn, kultur, religion eller språk. Et kriterium som ofte brukes om begrepet er ulikheter i makt og politisk innflytelse (Wæhle, 2018).

Eriksen og Sørheim (2006) definerer en minoritet som en gruppe i mindretall i et større samfunn, som ikke har reel politisk innflytelse, som er endel av en etnisitet over en viss tidsperiode. I Norge har vi to former for etniske minoriteter. Den ene gruppen er samene, urbefolkning nord i landet. Den andre er de minoriteter som er innvandrere, barna deres og barnebarn (ibid). Hvis man for eksempel er fra Pakistan og innvandret til Norge, har man ingen rett til et eget område som deres kultur er knyttet til. Er man Pakistaner i Norge må man integreres inn i det Norske systemet. Staten Norge har ulike strategier for behandling av minoriteter. En av disse hovedstrategiene er integrasjon: deltakelse i samfunnet, som fra et politisk ståsted ofte er målet. At minoritetene skal innordne seg majoriteten. Dette kan lett føre til at minoritetsgrupper føler press og kan være en fare for deres identitet og kultur (Eriksen & Sørheim, 2006).

Informantene mine er jenter med fremmedkulturell bakgrunn, men ikke fra den vestlige delen av Europa. På et nasjonalt plan er jentene minoriteter, men på et lokalt plan ser det annerledes ut. På skolen «vår», har 90% av elevene en fremmedkulturell bakgrunn. Hvis man ser på minoritetsbegrepet i et lokalt perspektiv kan man kanskje si at det finnes en tredje gruppe etniske minoriteter? De norsk etniske elevene som går på skoler tilsvarende denne eller som bor i områder med en overvekt av «minoriteter».

2.5 Innvandrere

Innvandrer blir definert som en person som flytter fra et land til et annet land der intensjonen er å bli boende i det nye landet (Tønnesen, 2018). I Norge blir innvandrere statistisk definert som en person som har to utenlands fødte foreldre. Men man skiller igjen mellom innvandrer og norskfødte med innvandrerforeldre (ibid).

I denne oppgaven er det innvandrere eller norskfødte barn av innvandrere som blir fokuset. Jenter med annen opprinnelse enn norsk, eller jenter med foreldre med annen opprinnelse enn norsk (Tønnesen, 2018). Flertallet er norskfødte med innvandrerforeldre.

Ifølge statistisk sentralbyrå (SSB) har 17,3 % av befolkningen i Norge innvandrerbakgrunn. Av disse utgjør 3,2 % norskfødte med innvandrerforeldre.

Innvandrere bor spredt rundt om i landet, men det største flertallet bor i Oslo. Antallet innvandrere i Oslo er ifølge IMDI (2018) 25,1 % av befolkningen. Men variasjonene er store fra bydel til bydel. I noen bydeler er mennesker med innvandrerbakgrunn over 50%. Elever som går på den videregående skolen som er utgangspunkt for oppgaven, bor hovedsakelig i disse bydelene.

2.6 Tidligere forskning

I denne oppgaven har jeg ikke sett behov for å måle mine funn opp mot tidligere forskning. Det har likevel vært interessant og relevant å se på hva som er gjort tidligere på område med tanke på forskningsbehov.

Goodlad mfl. (1979) skrev at det ikke var lett å få tak i god empiri for den *gjennomførte læreplanen*, men med tanke på den *erfarte læreplan* er den «even more slippery» (s.63).

Oversiktsartikkelen *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole- en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014*» (Abelsen & Leirhaug, 2017), kan gi et bilde på at dette er en sannhet. Oversiktsartikkelen er en systematisk gjennomgang av 24 empiriske studier der den erfarte læreplan knyttet til friluftsliv var fokus. Formålet med oversiktsartikkelen har vært å se på elevers opplevelse med friluftsliv i skolen og drøfte hva disse studiene kan fortelle om friluftsliv som en del av opplæringen i norsk skole. Av de inkluderte studiene er det 10 studier fra videregående skole, alle i perioden 2008-2014, hvorav 4 på idrettsfag og 4 rettet mot programfag friluftsliv. Et relativt lite utvalg.

Friluftsliv og innvandrere har fått økt fokus i senere tid og de 3 studiene som inkluderer informanter med innvandrerbakgrunn og deres opplevelser, gir ikke et ensartet bilde av friluftsliv i skolen. Samtidig som de diskuterer fravær av primærsosialisering og habitus (Eriksen, 1997; Nausdal, 2012; Gøtz, 2014) som fører til negative opplevelse og lav mestring deretter, er det likevel utsagn i disse studiene som forteller noe om at elevene opplever friluftsliv som noe nytt, spennende, at det gir nye utfordringer, sosiale opplevelser og positiv avveksling. Forskning viser generell lavere deltakelse i friluftsliv blant innbyggere med minoritetsbakgrunn (Vaage, 2015). Eriksen (1997) spør om friluftsliv er en egnet arena for

integrering. Informantene til Eriksen (ibid) ser riktignok ikke betydningen av overføringsverdien av opplevelse fra friluftslivsundervisningen til deres daglige liv. Studien er 22 år gammel og mye har skjedd hva det flerkulturelle Norge angår. Oversiktsartikkelen (Abelsen & Leirhaug, 2017) viser til en annen studie som kom etter undersøkelsen deres ble ferdig. Tune (2016) forteller om to minoritetsjenter som gjennom sin sekundærsosialisering har skaffet seg erfaringen og glede ved å være ute i natur. De har et ønske om å bringe denne kompetansen videre til familie og venner. Tune (2016) kommenterer at skolen har hatt en fremtredende rolle for jentenes dannelse og utdanning til friluftsliv. Denne masteroppgaven er et enkelt eksempel og kan vise at friluftsliv i skolen kan virke inkluderende for elever som ikke møter norsk natur og friluftsliv i sin primærsosialisering. Men Abelsen & Leirhaug (2017) fremhever at bak dette eksempelet er det uavklarte problemstillinger.

Oversiktsartikkelen viser at det er lite og tvetydig forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplan i norsk skole knyttet til elever med innvandrerbakgrunn. Det er skrevet lite om hva elever kan og tenker om friluftsliv, naturopplevelse, refleksive prosesser og læring underveis. Abelsen & Leirhaug (ibid) konkluderer i oversiktsartikkelen med at det er et akutt behov for å utforske og dokumentere hva elever får ut av eksisterende friluftslivsundervisning. Det trengs og utarbeides friluftslivsdidaktisk teori og praksis på et generelt plan, men da også rettet mot elever med innvandrerbakgrunn som jeg har som utgangspunkt. Jeg håper derfor min utforsking og dokumentasjon av hva minoritetsjentene erfarer i programfag friluftsliv kan være et lite bidrag på veien.

2.7 Programfag friluftsliv på skolen

Hele oppgaven er knyttet opp mot programfag friluftsliv og i metodekapittelet vil faget bli belyst på ulike måter. Jeg ser likevel det kan være nyttig å få et innblikk i følgende: 1) Hvilke kompetansemål det er i faget 2) Hvem kan velge faget. 2) Hvordan jeg organiserer faget og løser utstyrsbehov. 4) Konkret hvilke turer vi gjennomfører. Her er en kort gjennomgang.

Læreplan i friluftsliv 1- valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag
(IDR7-01 Udir, 2006).

Basisferdigheter

Mål for opplæringen er at eleven 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
- vurdere betydningen av hensiktsmessig bekledning for ulike typer friluftsliv
- 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

Naturkjennskap

Mål for opplæringen er at eleven 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

Programfag friluftsliv er et fem timers fag som ligger under programområde Idrettsfag. Men det er et frittstående programfag og kan være et tilbud til elever på studiespesialiserende på lik linje med andre frittstående programfag dersom skolene selv prioriterer dette. På min skole er faget først og fremst et tilbud til vg2 og vg3 studiespesialiserende elever. I tillegg er noen få plasser (fire-seks) holdt av til vg2 og vg3 idrettselever.

Rent organisatorisk har ikke faget vært timeplanfestet. Fagets litt originale måte å legge undervisning utenfor vanlig timeplan har muliggjort tilbud til alle vg2 og vg3 elever uten å ta hensyn til fagkombinasjoner, der fag kolliderer med hverandre på timeplan. Vi har hatt en fast undervisningstime i uka, som et utgangspunkt. Denne økta har vært praktisk å gjennomføre da

hele skolen har en midttid på seksti minutter hver mandag. Ellers har vi benyttet fritimer som er lagt på samme tid for mange elever, hatt samarbeidprosjekt med kroppsøving, tatt i bruk andre storefri og lagt timer på onsdager fra kl. 1400, da alle skolens elever har hatt kort skoledag. Småturer, orientering, øving av basisferdigheter, skiøker ble ofte plassert på onsdag «etter skoletid». Turer av varighet på en halv dag eller lengre var meldt inn i terminplanen før skoleoppstart. Dette for å skape et godt handlingsrom i forhold til andre fag, forutsigbarhet i forhold til lærere på skolen og et signal om seriøsitet. To av overnattingsturene er plassert i forbindelse med helg. Dette er blitt gjort for å skåne elevene for å miste for mye annen undervisning, samt for å imøtekomme andre lærere som sårt trenger den tiden de har til rådighet i sine program- og fellesfag.

De fleste elevene har lite utstyr, vi har derfor skaffet og opparbeidet oss en «utlånsbank» på skolen med skiutstyr, skøyter, telt, klær, liggeunderlag, stormkjøkken/primus, spader mm. Vi har prioritert å kjøpe inn noe nytt utstyr hvert år og vi har kjøpt endel brukt utstyr på loppemarked og Finn. Vi har også fått endel klær fra venner og bekjente. I tillegg har elevene vært aktive brukere av BUA (Frivillighetsentale). BUA er utlånstaler i Oslo det i alt finnes tjue stykker av, som er spredt rundt i byen.

Her er en oversikt over gjennomførte/planlagte turer dette skoleåret. Turer som har inngått som en del av denne oppgaven har jeg satt et kryss bak (X).

Høst:

- Dagstur for å bli kjent og lære basisferdigheter i nærmarka.
- Lokale friluftslivstradisjoner, 2 dagers gåtur med lokal friluftslivshistorie og bygging av gapahuk i nærmarka X.
- Orientering i nærmarka 2-4 øker. Individuelt tilpasset. Felles og individuelt.
- 1- hjelps opplegg ute i nærområde, timebaserte øker x 4.
- Egenopplevelsestur med eller uten overnatting. Naturopplevelse i nærmarka.

Vinter:

- Skileik 2-4 øker. Individuelt tilpasset i nærmarka X.
- Skitur halv dag i nærmarka X.

- Skitur hel dag i nærmarka X.
- Skitur i 2 dager med overnatting i telt/hytte i Oslomarka X.
- Fjelltur til Finse, 3 dager. Snøhulegraving og skitur i fjellet X
Dette er turen vi indirekte «forbereder» oss mot hele vinteren.

Vår:

- Kanotur i Oslofjorden to dager. (Ikke tre som planlagt på grunn av eksamen). Denne er ikke gjennomført ennå.

3.0 Pierre Bourdieu

I oppstartsfasen av mitt mastergradsprosjekt var jeg på en veiledningstime hos Jørgen, min hovedveileder. «Jeg er usikker på hvilken hovedteori jeg skal bruke i oppgaven», sa jeg. Vi hadde landet på at oppgaven burde ha en vinkling som omhandlet noe om minoritetsjentes identitet og personlig utvikling. «Hva med å bruke Pierre Bourdieu?» spurte Jørgen. «Jo kanskje det», svarte jeg. Jeg kjente litt motstand mot Bourdieus teorier, og var i utgangspunktet skeptisk. Min egen tro på individets muligheter stod langt sterkere enn Bourdieus vektlegging av samfunn og systemer. Da Jørgen langt senere i prosjektet spurte om hva jeg nå syntes om Bourdieus teorier, hadde mostanden min blitt til en oppdagelsesreise i egen praksis.

Før jeg tar dere med på denne oppdagelsesreisen, blir Bourdieus teorier presentert slik jeg selv tolker dem for å belyse problemstillingen min.

Pierre Bourdieu er en kjent fransk sosiolog og filosof. Hans forskning var preget av tverrfaglighet, men mye av hans arbeid var rettet mot utdanningssystemet. Hans interesse for sosiale klasser i samfunnet, samt skolesystemet som et felt for reproduksjon av sosiale ulikheter (symbolsk makt), var tydelig. For Bourdieu spilte for eksempel utdanningssystemet en sentral rolle knyttet til hvordan samfunnet ble konstruert. Ifølge Bourdieu er det utdanningssystemet som bidrar til å produsere og reprodusere kunnskap om verden vi lever i. Overordnet kan man se en rød tråd i forskning til Bourdieu der over- og underordninger i samfunnet går igjen mens hovedfokuset er maktrelasjoner (Aagre, 2016; Nygaard, 1995; Prieur & Sestoft, 2006).

Mennesker inngår alltid i sosiale relasjoner og de inngår alltid i et samfunn som i en eller annen form er inndelt i hierarkier. Bourdieu brukte den samme begrepsmessige metodikken i sine forklaringer, uansett hvilke felt han arbeidet innenfor (Nygaard, 1995). Men begrepene så han alltid fra nye vinkler. Derfor blir det lite interessant å snakke om generaliserte forståelser når det kommer til Bourdieus begreper. Bourdieu uttalte selv at hans begreper skulle brukes som en hjelp til å reflektere i forbindelse med empirisk forskning (Wilken, 2008). Dette passer godt inn med slik jeg selv har tenkt, da jeg ser Bourdieus begreper som interessante, men på ingen måter fastlåste tankemønstre.

Fordi dette er en masteroppgave vil det kun være mulig for meg å gå inn på deler av Bourdieus teorier. Mange før meg har benyttet denne teorien for å analysere strukturer i samfunnet og spørsmål rundt utdanning. Jeg ønsker å benytte Bourdieus begreper slik jeg mener de vil ha relevans for min analyse av elevenes erfaringer med praksis i friluftsliv og betydningen dette har for deres identitet og personlig utvikling.

Teoriene er hentet fra ulike kilder som jeg anser som relevante. Begreper som blir sentrale er habitus, felt, kapital, symbolsk vold og doxa. Disse vil bli presentert slik jeg selv forstår dem.

I min problemstilling er personlig utvikling et sentralt begrep. Før jeg presenterer Bourdieus mest sentrale begreper knyttet til min problemstilling, vil jeg derfor kort redegjøre for hvordan personlig utvikling kan ses i relasjon til Bourdieus begrepsapparat.

Personlig utvikling er ikke et begrep Bourdieu benytter direkte i sin teori. Med personlig utvikling mener jeg i denne oppgaven at elevene endres på en eller annen måte som kan komme dem til gode på et personlig plan (Tordsson, 2006). Overført til Bourdieu velger jeg å tolke personlig utvikling som endring av habitus i en eller annen positiv retning - tilføring av kulturell og/eller symbolsk kapital. Personlig utvikling kan derfor anses som en prosess som tilfører elevene noe som har positiv innvirkning på deres identitet.

3.1 Habitus

I følge Bourdieu velger man venner, smak og utdanning, men ikke fritt og uavhengig. Dette er det en persons habitus som avgjør (Wacquant, 1996). Wilken (2008) bruker uttrykket "ryggmargsrefleks" for å beskrive habitus. Dette er stort sett ubeviste handlinger som gjør vår væremåte relativt forutsigbar (Prieur & Sestoft, 2006). Kroppslige uttrykk, som måten vi snakker på, går på og leser på er forankret i kroppen. Vi er ikke bevisst vår måte å snakke til andre på, den er kroppsliggjort og forankret i det ubevisste (Wilken, 2008). Slik er det stort sett i all praksis. Det skjer gjennom "*våre intuitive responser på de situasjonene vi møter.*" Vi handler uten at beslutningen tar veien om vår bevissthet (Prieur, 2004). Dette er en slags kroppslig praktisk kunnskap som kan bidra til å befeste en persons posisjon i samfunnet (Wacquant, 1996). Det at vi handler ut fra intuitive responser, kan forklares ved at habitus

består av en rekke historiske relasjoner som er lagret i enkeltpersonen gjennom ulike handlingsmønstre, persepsjonsmåter og vurderingskriterier (Bourdieu, 1995). Man kan si at kroppen formes av habitus og at kroppen uttrykker vår habitus (Wilken, 2008).

Habitusbegrepet retter seg blant annet mot to interagerende prosesser. På den ene siden; hvordan en person lærer og tilegner seg kunnskap og gjør hver enkelt istand til å gjøre sine liv meningsfulle. På den andre siden; en persons omsetting av denne kunnskapen som fører til praktisk handling (ibid).

Habitus kan tolkes som et kulturbegrep på grunn av sammenhengen mellom individet og det sosiale. Men habitusbegrepet er mer fleksibelt og rommer ikke så mye som kulturbegrepet gjør. Med utgangspunkt i forståelsen av den situasjonen man er i, handler vi deretter. Dette er og blir vår habitus. Kultur internaliseres i individet og individets forståelse og handlinger naturligjøres. Habitus blir, slik jeg tolker det, noe som forteller hvem vi er og slik sett er habitus hver enkelt persons identitet. Habitusbegrepet er et helhetlig perspektiv på mennesket uten tanke på å skille kropp og sinn (Wilken, 2008). I tillegg vektlegger (Bourdieu, 1992) menneskets sosiale forankring, noe som kan gi en forklaring på hvorfor vi gjør som vi gjør og hvilke tanker som ligger til grunn for våre handlinger i forhold til det samfunnet vi er en del av.

Habitus vil være et resultat av vår sosialisering og dermed en prosess som skjer gjennom hele livet. Men selv om habitus er prosessbasert, er den heller aldri uten spor av vårt tidligere liv (Bourdieu, 1995). Den er stabil, men ikke uforanderlig. En endring av habitus er en treg prosess som tar tid. Bourdieu mente ikke at den enkelte ikke hadde fri vilje, men at mennesker kan forme sitt eget liv. Men Bourdieu var opptatt av at habitus la sterke føringer for hvordan vi lever våre liv og dermed bidra med å styre oss inn i mønstre (Bourdieu, 1992). Derfor blir en viss form for forforståelse et viktig element i møte med nye situasjoner. Valg av skole, fag, høyere utdanning påvirkes av habitus (Wilken, 2008).

Habitus blir utviklet gjennom påvirkning fra familie, utdanning og erfaring (Wilken, 2008). Ser man på familien, så skjer det en generasjonsoverføring hva gjelder sosial posisjon. En slags automatisk overføring gjennom daglige handlinger, som hvilke aktiviteter man gjør med familien, matvaner, daglige gjøremål etc.(Prieur & Sestoft, 2006). Vi responderer på mennesker og samfunnet rundt oss, og vi kroppsliggjør forventinger som miljøet rundt oss

stiller til oss. Derfor vil det å vokse opp i ulike miljøer, være med på å forme vår habitus og gjøre habitus klassespesifikk (Bourdieu, 1977).

Tidlig sosialisering er ifølge Bourdieu (1993) den største påvirkningen i forhold til dannelse av mønstre for hvordan vi får med oss ting, hvordan vi forstår og hvordan vi handler i forhold til dette senere i livet. Når vi er barn foregår mye erfarings- og kunnskapstilegning gjennom ubevisst internalisering. Vi lærer i større grad igjennom erfaring enn gjennom forklaring. Vi skaper en forståelse for hvordan verden er og hva som er rett og galt (Wiken, 2008).

Primærsosialiseringen kan med dette synet påvirke en persons habitus i stor grad. Men disposisjonene i habitus forsterkes og reproduseres også gjennom sekundær sosialisering, der utdanningsinstitusjoner er en viktig arena. Erfaringer og læring eleven for eksempel tilegner seg gjennom skolen, vil også være noe hun eller han ubevisst bærer med seg videre gjennom livet (Wilken, 2008).

Men noen vil oppleve at deres primære og sekundære erfaringer ikke stemmer. Eksempelvis kan en elev med lite friluftslivserfaring fra sin primærsosialisering oppleve skepsis, utilstrekkelighet og liten grad av mestring i møte med friluftsliv i skolen. Eller det kan føre til sosial fornyelse ved å oppleve mestring og kanskje personlig vekst. Ifølge Bourdieu (1993) kan slike brudd med en persons habitus gi mulighet for at eleven føler motstand og tar avstand ved å identifisere seg med friluftslivsfeltet i enda mindre grad, eller det kan føre til endring av habitus og tilføring av ny kapital (Wilken, 2008).

Men i tillegg til at endring av habitus tar tid, kreves det et dynamisk forhold mellom aksept av et nytt miljø og at miljøet aksepterer individet. Eksempelvis vil skolen måtte se på egen praksis, tilrettelegge og endre. På den måten kan individet og miljøet legge forholdene til rette for endring og aksept (Bourdieu, 1995).

Forfatter Per Anders Nordengen (2011) skriver i sin bok «*Når forandring ikke fryder*» at forandring er noe som er «*for andre*» en oss selv. Med dette er han inne på kjernen i det Bourdieu (1990) mener om habitus. Det er trangt og vanskelig å bevege. Vi er som vi er uten at vi riktig vet hvorfor, og vi kan kjenne motstand når forandring skjer som vi må ta del i som ikke samsvarer med de referansene vi kjenner oss igjen i. Dette kan anses som en slags trussel mot vår identitet. Dette kan være en forklaring på at lærere ofte ikke endrer praksis, selv om de er pålagt dette (Rønbeck & Rønbeck, 2010).

Fordi mitt største fokusområde i oppgaven er praksis betydning for identiteten til elevene, blir habitus sentralt. Habitus er på mange måter kjernen i hvordan vi er, en persons identitet. Så hvor mye kan praksis i friluftslivfeltet bety for endring av habitus? Er skolen som agent i friluftsliv undervurdert som sosialiseringsarena for elevenes personlige utvikling?

3.2 Felt

Hvis jeg skal forstå elevens adferd og handling holder det ikke med at jeg kun ser på deres habitus. Jeg må også koble dette sammen med hvilken kontekst dette foregår i - i hvilket felt (Wilken, 2008).

Hvis habitus er en måte å forklare et individs bakgrunn og rammer for hvordan vi opptrer i verden, vil felt være de forskjellige sosiale arenaene handlingen foregår innenfor. Feltbegrepet er ikke en direkte forklaring på oppdelinger av et samfunn, men er en måte å tegne opp et bilde av samfunnsstrukturer, nettverk av posisjoner og relasjoner mellom elevene som kjemper om bestemte kapitalformer (Wilken, 2008).

Et eksempel på et felt eller et samfunnsområde kan være skole, eller i denne oppgaven programfag friluftsliv som er et relativt begrenset felt. Et felt har et visst sett av oppgaver og mange ulike egenskaper som gjør at det kan kalles et felt. Feltbegrepet kan defineres i en mer vid betydning som idrettsfelt, det økonomiske felt, det politiske felt. Programfag friluftsliv er her et avgrenset spesialisert område, som på mange måter er ganske selvstendig, men samtidig blir det også påvirket av andre felt.

Bourdieu (1995) vektlegger at mennesker er med i ulike kamper med andre mennesker, der man kjemper om makt og innflytelse. Felt er på den måten en arena der man kan tilegne seg personlige egenskaper og andre former for kapital som igjen kan gi elevene tilgang til å delta i kamper på andre felt. Men et felt oppstår kun der noe står på spill, der individer kjemper om symbolske og matrealistiske eiendeler som er viktig for dem, noe det er verdt å kjempe for og om (Wilken, 2008; Broady & Palme, 1989). I forhold til min problemstilling kan dette være elevenes kamp om karakterer, status og kompetanse. Innad i feltet vil det være dette individene kjemper om. For å få et felt til å fungere må det finnes innsats og individer som er

villig til å spille spillet (Bourdieu, 1992). På den måten kan det gjennom spillet oppstå sosiale ulikheter. Bourdieu (1993) fremhevet dette som et sentralt poeng og mente feltet og kampene i feltet kunne forklare hvordan ulikheter ble produsert. Ikke alle har like gode forutsetninger for å forstå spillet eller kjempe kampene som foregår i et felt (Ibid). Hvor man blir plassert i et felt er avhengig hvilken kapital den enkelte har, eller elevens habitus. Elevene møter friluftslivsfeltet med et sett av kapitalformer som blir avgjørende for hvor godt man gjør det. Summen av kapitalformene (habitus) som elevene besitter kan oppfattes som en virkelighet, mens feltet er en annen virkelighet for den enkelte elev. Hvis disse virkelighetene er sammenfallende, vil dette bety at eleven føler trivsel og feltet føles meningsfylt. Felt, habitus og kapitalbegrepet er derfor noe som følger hverandre og kan sees i sammenheng. Felt er ikke noe som bør betraktes som et avgrenset område, men noe dynamisk som kan påvirke habitus (Wilken, 2008).

Skal man forstå dynamikken som ligger i feltbegrepet, må man også se på hvilke krefter som virker på og i feltet. På skolen er det en rekke mindre felt. I denne sammenhengen er dette fag som elevene kan velge som frie programområder på vg2 og vg3. Rettslære, entreprenørskap, sosiologi, samfunnsøkonomi, psykologi og programfag friluftsliv for å nevne noen. Mellom disse fagene foregår det en kamp mellom de som dominerer og de som blir dominert, om innflytelse og makt. Det handler om hvilke programområder som kan bli et tilbud til elevene, og hvilke av programområdene som får tildelt ressurser. Det foregår med andre ord kamp om posisjon og dominans, selv om dette er mer eller mindre uttalt. Dette hierarkiet vil hele tiden utfordres.

Hva som legger føringer for prioriteringer av fag og forståelsen av fag er også et spørsmål om maktkamper på et høyere skolepolitisk felt som påvirker praksis. Det er ikke bare innad i feltet foregår kamper, men også om feltet og feltes grenser. (Bourdieu, 1993; Mauquant, 1998; Wilken, 2008).

Jeg ønsker å ha fokus på elevenes feltilhørighet og feltets styrke og dominansforhold. Jeg vil ta for meg hvordan friluftslivsfeltet ble til og hvilke dominansforhold det fikk i forhold til andre felt. Jeg vil også ta for meg hvordan denne posisjonen har hatt betydning for posisjoner elevene har fått. Maktkamper i feltet blir viktig for å se på hvilke spilleregler som gjelder i feltet og om elevene har forutsetninger for å forstå dette spillet. Er jeg som lærer med på å produsere ulikheter ved å ilegge visse kapitalformer mer verdi enn andre, eller kan min vektlegging av kapital ha betydning for personlig utvikling? Jeg ser det også som nødvendig å

se på felt som et analytisk begrep, som kan fortelle noe om de sosiale rammene som praksis utspiller seg innenfor (Bourdieu, 1986).

3.3 Kapital

I felt kjempes det kamper. Svaret på kva det kjempes om er et av Bourdieus sentale begrep: det handler om kapital.

Ofte ser vi kapitalbegrepet brukt i forhold til økonomiske tilganger. Bourdieus perspektiver på kapitalbegrepet er mer omfattende og har en symbolsk betydning. Han bruker kapitalbegrepet for å kunne karakterisere ulikheter i samfunnet (Bourdieu, 1986). Hva gjelder friluftslivsundervisning kan kapital beskrives som symbolske og materielle tilganger som kan være avgjørende for elevenes posisjon i faget. Symbolsk kapital er et overordnet begrep Bourdieu benytter i sine teorier rundt kapitalbegrepet. Med symbolsk kapital er formålet å forklare hvordan den enkelte kan oppnå respekt og tillit innenfor en sosial kontekst. Symbolsk kapital kan derfor sees på som et relasjonelt begrep. For å oppnå tillit og eller respekt må elevene ha bestemte ferdigheter, egenskaper og kvaliteter som blir verdsatt innenfor en bestemt kontekst. Har man symbolsk kapital følger symbolsk makt. Det blir på den måten mulig å påvirke andre og konstruere virkeligheten. Således blir symbolsk kapital summen av det man klarer å bruke og utnytte fra andre former for kapital og overføre dette til en form for verdi (Bourdieu, 1996). Bourdieu (1996) ser for seg at alle uavhengig ståsted deltar i en symbolsk kamp for å få frem definisjonen av den sosiale virkeligheten som best passer til egne interesser.

Elevenes habitus kan være styrende når andre kapitalformer skal omsettes og utnyttes. For elevene dreier det seg om å ha forstått formålet med spillet, forstått hvordan man skal spille spillet og knekt koden for hva som betyr noe (Backman, 2010).

Selv om symbolsk kapital er overordnet kapitalbegrepet og har en symbolsk betydning, deler Bourdieu kapitalbegrepet grovt inn i tre hovedkategorier; økonomisk, kulturell og sosial kapital. Bourdieu (1986) så på disse kapitalformene som de tre grunnleggende dimensjonene som skapte forskjeller i samfunnet.

Økonomisk kapital omhandler penger eller annet som kan omsettes til penger. Sosial kapital er hvilke sosiale forbindelser man har. Dette kan under noen omstendigheter omgjøres til økonomisk kapital. Kulturell kapital er et produkt av utdanning. Ikke bare utdanning akademisk sett, men også generell dannelse (oppvekst). Kulturell kapital ser jeg som spesielt sentralt for denne oppgaven, noe jeg kommer tilbake til senere. Kapital tiltrekkes kapital og mange kapitalformer kan hjelpe og utfylle hverandre (omsettelig). Har man for eksempel mye kulturell kapital gjennom god utdanning, kan dette føre til at man får seg en god jobb hva stilling og lønn angår (Wilken, 2008; Wilson, 2002). Felles for kapitalformene er at de fungerer som hjelpemidler til å gå inn i dominerende posisjoner innenfor de felt de hører inn under (Aagre, 2016).

I denne oppgaven er den kulturelle kapitalen, eller elevenes kulturelle identitet som jeg velger å kalle det, mest interessant å fokusere på. Dette fordi Bourdieu var opptatt av skolens rolle i reproduksjon av en satt kultur og slik sett var han kritisk til skolesystemet. Bourdieu & Passeron (1990) utviklet opprinnelig dette begrepet for å forklare skolesuksessen til barn av utdannede foreldre. Dette er sentralt for meg for å kunne se på om det i praksis vektlegges visse kapitalformer fremfor andre og om det har betydning for reproduksjon eller produksjon av en satt eller fornyet kultur og hvordan dette er av betydning for erfaringer for personlig utvikling i faget.

3.3.1 Kulturell kapital

Den kulturelle kapitalen springer ut fra en persons habitus og går ut på at man skal mestre de ulike kulturelle kodene man finner i samfunnet eller i en sosial kontekst. Den kulturelle arven man har som menneske, kan man si kommer fra begrepet kulturell kapital (Bourdieu, 1986).

Bourdieu definerte kulturell kapital med noen ulike varianter. Han refererte blant annet til de ressurser mennesker eller en familie har til rådighet i form av ambisjoner, livsstil, normer, tradisjoner og andre verdier (ibid).

Det finnes to måter å tilegne seg kulturell kapital på. Man kan tilegne seg kulturell kapital gjennom kunnskap og utdanning, eller man kan tilegne seg kulturell kapital gjennom

holdninger og verdier fra familie og oppvekst (Bourdieu, 1986). Men kulturell kapital er først og fremst skapt gjennom sosiale overføringer fra familie og oppvekst generelt, der man er lært opp til å mestre ulike kompetanseområder. Dette setter seg i kroppen vår og preger hvordan vi snakker, ter oss og hva vi oppfatter som god smak (Aagre, 2016). Norsk skole bygger på ideologien om lik muligheter for alle (Udir, 2006a). Bourdieu mener at skolen er med på å reprodusere forskjeller (Wilken, 2008). Dette fordi den generaliserte kulturelle kapitalen man kan se i skolesammenheng der elever som kommer fra ressurssterke hjem med god tilgang på bøker, aviser og varierte fritidstilbud stiller med andre forutsetninger enn elever som kommer fra hjem med begrensede akademisk lærdom, samt mindre økonomiske ressurser (Aagre, 2016).

Elever kommer til skolen med svært ulik kulturell kapital og stiller på denne måten veldig ulikt i møte med praksis. De elevene som har den rette kapitalen kan få mange fordeler (Wilken, 2008). Men Bourdieu forkaster likevel forestillingen om at skolen er et speilbilde av samfunnet. Bourdieu (1995) hevder at skolen er relativt autonom, selv om den er under innflytelse fra politikk -og økonomiutforminger i samfunnet. Han mener at skolen, som tilsynelatende er en nøytral og upartisk formidler, fremmer ulikheter gjennom symbolsk vold. Dette tolker jeg dithen at skolens praksis er svært viktig for å unngå reproduksjon av maktforhold og blir vesentlig for elevenes utvikling av identitet.

Min praksis i friluftsliv kan derfor være med på å opprettholde en klasses dominans ved å belønne visse kapitalformer fremfor andre, eller være dette bevisst å unngå dette.

I Bourdieus sitt mest kjente verk *Distinksjon* (1979, utgitt på norsk i 1995), viser han hvordan økonomisk og kulturell makt fordeler seg i samfunnet og kobles opp mot bestemte måter å leve på. Denne teorien er bygget opp under et stort empirisk materiale. Et av hans hovedpoeng er at den enkelte nødvendigvis ikke er bevisst på de sorteringsmekanismene som former oss og at hvem vi er og hvordan andre er oppfattet som naturlig i alle samfunnslag (Aagre, 2016).

Hvis man ser på en utvidelse av begrepet i et friluftslivsperspektiv kan kulturell kapital komme til syne på ulike måter. I objektiv form ser vi dette igjennom hva slags utstyr man har, tilgang på utstyr fra hjemmet samt kjennskap til utstyr eller lignende. Man kan på den måten oppnå en form for kulturell kapital med å inneha det riktige utstyret, ha utstyrkunnskap og signalisere kunnskap og erfaring på det synlige, tekniske plan ovenfor andre i feltet. Den objektive formen for kapital kan virke som symbolsk makt ovenfor andre i en gruppe (Ibid).

Kulturell kapital kan også være fysisk kapital - en såkalt kroppsliggjøring av den kulturelle kapitalen en er i besittelse av. Fysiske ferdigheter elever har i friluftsliv kan derfor bli en form for fysisk kapital (Bourdieu, 1986). Fysisk kapital kan også referere til den sosiale formingen gjennom ulike aktiviteter der man kan oppnå sosial tilhørighet.

Fysisk kapital kan påvirke hvordan eleven utvikler seg rent ferdighetsmessig, som for eksempel hvilke skiferdigheter de har, men også hvordan eleven fremstår gjennom språk og måten å bevege seg på. På den måten kan fysisk kapital, hvordan elevenes kropper fremstår, ha en symbolsk verdi. I denne sammenheng dreier begrepet seg om elevenes kroppsliggjorte erfaring med friluftsliv fra oppvekst, organisert aktivitet, skole eller nåværende praksis (Bourdieu, 1986).

Kulturell kapital kan også være i en institusjonalisert forfatning. Eksempelvis er dette slik jeg tolker det hvilke innvirkninger ulike styringsledd kan ha å si for hvordan friluftsliv forstås og praktiseres i skolen (Bourdieu, 1986). Mer konkret kan dette være hvilke politiske føringer som foreligger på læreplannivå og hvilke prioriteringer som gjøres sentralt på etatsnivå. Det kan være hvordan skolekultur man har for praksis, samt hvordan læreplan oppfattes, gjennomføres og erfares (Udir, 2006a; Goodlad, 1979). Hvordan praksis gjennomføres vil være styrt av mange ulike ledd, som igjen vil være avgjørende for hvordan elevene erfarer friluftsliv og innvirke på hvilken betydning praksis har for den enkeltes utvikling (Udir, 2006a).

3.4 Symbolsk vold og doxa

Utdanningssystemet er ifølge Bourdieu den viktigste kulturbæreren i samfunnet (Nygaard, 1995). Ubevist overføres dominerende klassers kultur som legitime. Fordi dette stort sett skjer på et ubevisst plan, er det ikke lærerens hensikt å belønne visse elever med den rette kapitalen fremfor noen andre som ikke har den rette kapitalen. De vet som oftest ikke at de er med på å bidra til sosial sortering og at elever med annen kapital enn det som verdsettes, sjelden klarer seg bra fordi deres kapitalformer er vanskelig forenelig med den dominerende

kulturelle kapitalen i faget. Bourdieu kaller dette for symbolsk vold. Læreren og skolen er med andre ord med på å reproduser de objektive maktforholdene. Den rette kulturelle kapitalen som verdsettes i skolen gir elevene tilgang til andre felt og gir disse elevene en fordelaktig fremtid (Wilken, 2008).

Symbolsk vold fører meg over til ordet doxa som også kan relateres til habitus. Doxa får elevene til å godta at de blir undertrykt og den sosiale orden som regjerer og at det faktisk finnes alternativer til denne ikke synlige form for rangering. I friluftslivsfeltet finnes det noen klare regler som elevene må godta som del av spillet. Dette er feltets doxa. Elevene handler i forhold til noen udiskutable og ofte uuttalte premisser i feltet. Innenfor feltet er det ikke alltid lett å få øye på premissene og man må ofte ut av feltet for å se kritisk på disse. Det er disse reglene og premissene elevene kjemper en kamp om og som gjør kampene meningsfulle (Wilken, 2008; Bourdieu & Wacquant, 1993).

3.5 Kritikk av Bourdieu

Bourdieu's teorier knyttet til identitet og makt er mye brukt, men mange har også vært kritiske til Bourdieu. Jeg velger her å trekke frem noen av de kritiske perspektivene, da jeg ser dette som relevant opp mot analysedelen av min oppgave. Maktstrukturer kan ha betydning for elevenes identitet. Hva er styrende for forandring, det strukturelle eller eleven selv? Og hvilke av Bourdieu maktstrukturer er avgjørende for utfallet i forhold til identitet og personlig utvikling?

Teoriene har blitt kritisert for å være noe trangsynt, med tanke på å vektlegge struktursiden mer enn individene, at det som skjer er årsaksbestemt og at teoriene i for liten grad er åpne for kritikk for å nevne noen (Christensen, 2002; Wilken, 2008).

En kritikk som har vært rettet mot Bourdieu, er hans manglende vektlegging av menneskets individuelle valg – både de bevisste og ubevisste. Han har blitt tolket som at han i liten grad vektlegger menneskets mulighet til å styre sine liv som de selv ønsker, men i hovedsak blir et produkt av det samfunnet de lever i. Metaforisk kan det se ut som at «veien» er lagt for den enkelte og det er lite rom for å ta «avstikkere» fra denne veien (Wilken, 2008). Men flere

hevder at kritikken om Bourdieus manglende tro på individets endringsmuligheter ikke er i tråd med det Bourdieu egentlig mente. Bourdieus habitusbegrep gikk nettopp ut på å se individet som handlende vesener, men at det strukturelle i verden var begrensende for individets handlingsmuligheter. Selv om intensjonen for Bourdieus (1995) fremstilling av habitus var å se på mulighetene for forandring på et individnivå, men med begrensninger på et strukturelt nivå, kan det ut fra mine betraktninger se ut som forandringsperspektivet hans er sekundært fremfor reproduksjon. Når mitt fokus i oppgaven er utvikling og endring snarere enn reproduksjon kan habitusbegrepet være begrensende.

Teoriene er også blitt kritisert for å være tett knyttet til særegenheter omkring strukturering av det franske samfunn, utdanningssystemet, kulturliv mm: at teorien ikke gir mening utenfor den franske konteksten (Prieur & Savage, 2013).

Ser man på Norge hevdes det at konvertering av den kulturelle kapitalen står svakere i Norge enn i andre land. Dette forklares med den mye mere ensartede historiske kulturen Norge har vært preget av som en svak storborgerlig tradisjon, sterk bonde- og arbeiderbevegelse og sterke motkulturelle bevegelser (Skarpenes & Sakslind, 2008; Danielsen, 1998). Bourdieu har stort fokus på sosial klasse og man kan spørre seg om i en tid da de fleste mennesker i Norge og mange andre land i verden tilhører middelklassen, om klassebegrepet er treffende for vårt postmoderne samfunn? Bourdieus forståelse var at klassebegrepet var mer effektivt når man ikke så dens eksistens (Bourdieu & Passeron, 1990).

Det har skjedd store endringer i det Norske samfunnet. I tillegg har de formene for kulturell kapital som gjorde seg gjeldene i Frankrike ikke den samme annerkjennelsen i Frankrike eller andre land som for 50 år siden. Er begrepene og metodene til Bourdieu likevel relevante i dag? (Jonvik, 2017).

I en bok der Hjellbrekke mfl. (2015) evaluerer relevansen av teoriene til Bourdieu i forhold til livsstiler i Norge, kommer de frem til at kulturelle praksiser er tydelig differensiert. Selv om Norge har et sterkere likhetsideal sammenlignet med andre europeiske land, ser man kulturbruken i Norge strukturert etter sosiale klasser. De konkluderer med at modellen til Bourdieu egner seg godt til å identifisere kulturelle retninger og at tidsaspektet for når teorien ble til, samt i hvilken kontekst det foregår i, har mindre betydning.

Bourdieus vektlegging av de sosiale klassenes innvirkning på utvikling av habitus kritiseres også for å være ensidig. Hvordan etnisitet vektlegges i forhold til dannelse av habitus er for meg noe uklart. I mitt prosjekt vil jeg likevel støtte meg til Bourdieu (1995) som mente å benekte at det eksisterer klasser er det samme som å benekte at det eksisterer og oppstår forskjeller. Klassebegrepet har en rolle når man skal danne seg en forståelse for hvordan man skal forklare forskjeller og hvordan disse oppstår og opprettholdes.

3.6 Bourdieu i egen praksis

Det er årets første tur i programfag friluftsliv, feltet jeg skal se nærmere på dette skoleåret. Mange med meg sitter rundt bålet. Flere kommer til. Noen har spist, andre er sultne, noen hogger ved, andre gjør siste finpuss på gapahuken, noen lager mat på stormkjøkkenet, en sitter og spikker. Det er fint å sitte og se på elevene, hva som skjer. Elevene som er de aktive aktørene i dette feltet, alle med sin ulike habitus. Hvordan er egentlig hver og en av de rustet med sin personlige identitet til å forstå hva som må til for å lykkes i faget? Og hva slags spilleregler er det som må til for å gjøre det bra? Vil jeg klare å legge opp til en undervisning som vektlegger kapitalformer som gjør at elevene opplever personlig utvikling? Vil noen erfare endring av habitus? Eller er min praksis med på å utøve symbolsk vold og doxa?

Pierre Bourdieus teori om identitet vil være å se som en rød tråd i mine fortellinger og som en rød tråd når jeg med et forskerblikk går inn i fortellingens mange dimensjoner. Det blir spennende å se hva hans teori bringer fram på overflaten.

Nå var de aller fleste elevene ved og rundt bålet, men det var fremdeles mange som holdt på med sitt. Kosestunden rundt bålet var ikke kommet for alle, ennå. Men ved å høre, se og observere fikk jeg øye på mange interessante Pierre Bourdieu perspektiver.

«Hvor mye må jeg ha på meg for ikke å fryse?». «Hvorfor brenner bålet så dårlig, skal ingen gjøre noe med det?» «Tenk å få sitte her da, i stedet for å være i et klasserom». «Se på meg nå Lin, nå kan jeg kløyve ved!». «Hvem har brukt dette stormkjøkkenet? Den som har brukt det må ordne opp!»

4.0 Å gjøre et stivalg

Elever: «Skal du forske på oss? Hm, det må jeg si, visste ikke at faget skulle gjøre meg så interessant...». «Hvordan har du egentlig tenkt å gjør det da Lin? Skal du skrive ned alt jeg gjør?»

Da jeg skulle i gang med dette forskningsprosjektet, var det viktig å stille meg selv spørsmålet: ville jeg være i stand til å innta en tilstrekkelig «utenifra posisjon» i forhold til forskningsfeltet? Det er jo ikke tvil om at jeg ble ansett for å ha en "innenifra posisjon» knyttet til programfag friluftsliv. Fossåskardet (1997) stiller spørsmål om det er mulig å oppnå tilstrekkelig distanse til feltet man forsker på, når man er i felt og en del av et felt. Selv tenker jeg på min forståelse for feltet som ganske unikt. Fossåskardet (ibid) støtter opp under dette ved å formidle at man trolig vil tilføre feltet kunnskap som andre ikke har tilgang til, om man bruker sin kunnskap om feltet på metodisk riktig måte.

Siden jeg valgte å forske på min egen undervisningspraksis falt valget på en autoetnografisk metodisk tilnærming (Fangen, 2010) til forskningsprosjektet. Jeg så det naturlig i tillegg å benytte en hermeneutisk tilnærming (Lund, 2012), da alt jeg ville foreta meg av observasjoner, empiriproduksjon og analyse, innebefattet en eller annen form for fortolkning. Fenomenologi ble for meg relevant å ta med meg elementer ifra, og støtter meg til Everett & Furuseth (2016) som forklarer at dette er for å ivareta personers livsverden gjennom å beskrive erfaringer, ikke bare tolke. Under vil jeg redegjøre for metodene, samt vise hvordan jeg praktisk har gjennomført forskningsprosjektet. Etske vurderinger er inkludert inn i redegjørelsene for metoden, men jeg vil også trekke frem noen viktige etiske betraktninger mot slutten av kapitlet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere stivalget mitt. Men først vil jeg fortelle litt om utvalget.

Til orientering rundt kildebruk: I tråd med nærheten til feltet, vil noe bruk av teori og henvisninger til kilder bære preg av min personlige tilnærming. I noen sammenhenger er det jeg som kommer med forklaringer, betraktninger og poenger, men som leseren kan se er kildehenvisning likevel oppgitt bak. I disse tilfellene er kildene jeg oppgir opphavet for mine oppdagelser, eller jeg har funnet støtte fra teori i noe jeg selv har tenkt eller ment.

4.1 Utvalget

Det var august, en uke etter skoleoppstart. Det var første time med elevene i programfag friluftsliv. De kom slentrende inn i klasserommet, men det var mye prat og latter elevene imellom. «Virkelig en livlig gjeng til å være første time», tenkte jeg. Og de var mange, totalt 29 elever. Rådgivere hadde snakket litt forbi hverandre i år. Jeg kjente ikke flertallet av disse elevene. De aller fleste var elever fra studiespesialiserende vg3, noen få idrettselever fra vg3. De sistnevnte kjente jeg godt gjennom ulike idrettsfag. Det var jo idrettslærer jeg primært var. Det var spennende med nye elever og jeg kjente jeg ble nysgjerrig på hvilken gjeng jeg skulle ha med meg på tur dette skoleåret.

Jeg hadde lenge gått med et ønske om å få gjøre et forskningsprosjekt på elevene i programfag friluftsliv, men jeg visste ikke helt hvordan og om det var mulig å gjøre forskning på egen praksis. Feltarbeid med en autoetnografisk metode ble derfor en inngangsbillett for å forske på egen praksis. Våren 2018 fikk jeg støtte og veiledning om hvordan jeg kunne gjennomføre studiet. Rektor og ledelsen på skolen jeg jobber var positivt innstilte. Høsten 2018 fikk jeg godkjenning fra NSD om å kunne gjennomføre forskningsprosjektet med forutsetning om at elevene samtykket. På forhånd hadde jeg snakket med noen idrettselever om at jeg skulle gjøre et forskningsprosjekt. Noen var nysgjerrige og de stilte en rekke spørsmål. Det virket som et positivt utgangspunkt. Da gjenstod det bare å se hvem som faktisk sa seg villig til å være med.

Primærutvalget ble elleve minoritetsjenter som sa ja til å bli med i prosjektet. Alle jentene var vg3 elever som var 18 år eller eldre. Ni av jentene gikk på studiespesialiserende programområde og to av jentene på idrettsfag. Jentene er, med unntak av to, født i Norge. Foreldrene deres er født i ikke vestlige land. Nasjonalitetene er Etiopia, Kenya, Somalia, Senegal, Marokko, Pakistan, Afghanistan, Iran, Sri Lanka og Nepal.

Programfag friluftsliv har vært et interessant fenomen helt fra fagets oppstart høsten 2014. Det at så mange elever på skolen har hatt ønske om å ha programfag friluftsliv har vært spennende i seg selv, men at jentene prosentmessig har vært og er i flertall i dette faget, er etter egne betraktninger noe overaskende. Inneværende skoleår er det første hvor jentene ikke utgjør mer enn 60% av klassen. Jeg har ikke hatt til hensikt å ha fokus på jentene i et kjønnsperspektiv, men har sett utvalget som en fin mulighet til å tilføre ny kunnskap, da oversiktsartikkelen til Abelsen & Leirhaug (2017)» *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser*

med friluftsliv i norsk skole, viser at det ikke er gjort forskning på minoritetsjenter i programfag friluftsliv tidligere. Utvalget ble både et strategisk- og et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2016).

Jentene var som sagt primærutvalget, men da prosessen med prosjektet startet, så jeg at det ville være vanskelig å få fullstendige menings- og situasjonskontekster med disse elleve jentene uten å ha med flertallet av elevene i klassen inn i prosjektet. Utvalgets størrelse må ifølge Thagaard (2016) vurderes underveis ut i fra om studier av flere enheter vil gi fyldigere informasjon som bidrar til en bedre forståelse for feltet. Minoritetsjentene var elleve elever som var en del av en klasse og var selvsagt i interaksjon med de andre elevene. Jentene kunne derfor ikke representere en egen gruppe i faget. Jeg tok kontakt med NSD med forespørsel om å ta med hele klassen. Jeg hadde bestemt meg, jeg ønsket å ha minoritetsjentene i fokus i prosjektet og ikke hele klassen. Men for å kunne observere jentene på en best mulig måte, ville det innebefatte og også observere de sammen med de andre elevene. NSD godkjente dette. Jeg valgte å spørre femten elever i tillegg til jentene som allerede var med. Alle samtykket om å være med i prosjektet. Det var tre elever fra vg2 som var under 18 år som jeg valgte å ikke inkludere. Av de tjueeni elevene i faget er det fire elever med norsk etnisitet.

Ordet eleven/elevene er ofte brukt i oppgaven. Årsaken er som nevnt over at jentene var en del av en klasse og en del av en større kontekst. «Elevbegrepet», kan derfor også innbefatte noen av de andre informantene. Men når jeg skriver fortellinger og gjengir sitater i oppgaven, er det alltid jentene jeg siterer og det er alltid jentene jeg har i fokus.

4.2 Forskning i felt

Når man hører om forskning i felt tenker kanskje mange på etnografi. Etnografi er en av flere metoder som undersøker hvordan sosial samhandling og kulturelle prosesser kan forstås. Innen etnografi finnes det mange ulike metoder som Brinkman og Tanggaard (2015) poengterer ikke er strengt strukturerte. Leter man etter litteratur som beskriver oppskrifter «hvordan gjøre det», blir man skuffet. Metoden innen feltarbeid er mer på et abstrakt plan og en runddans mellom teori, metode og empiri (Wedel & Fuglestad, 2014). De mest interessante

feltstudier oppnås ved metoder preget av personlighet, nysgjerrighet, åpen undring og der det inngår intuisjon og sensitivitet ovenfor forskningsmateriale (Brinkman & Tanggaard, 2015). Et kjennetegn ved etnografiske studier er ønsket om å beskrive en kultur gjennom deltagende observasjon (Fangen, 2010; Postholm, 2010).

4.2.1 Autoetnografi og deltagende observasjon

Deltakende observasjon er en av de mest sentrale kvalitative metodene innen samfunnsforskning. Metoden blir beskrevet som en måte å samle inn empiri ved selv delta i naturlige hendelser til de menneskene man studerer (Fangen, 2010). Det finnes uendelige mange muligheter å gjennomføre deltagende observasjon på. Det finnes ingen fasit som Fangen (2010) fremhever som gjennomgangstema i metodeboka «Deltakende observasjon».

Karin Lindelöf (2014) beskriver at autoetnografi er en variant av deltagende observasjon i sin autoetnografiske undersøkelse knyttet til kvinnesykkelløp. Når jeg under redegjør for autoetnografi slik jeg velger å tolke den, har både Fangens (2010) ”ingen-fasit betraktninger” og Lindelöfs (2014) syn på autoetnografi vært en inspirasjon for mitt metodevalg.

Autoetnografi

Autoetnografi er en refleksiv metode som vokste frem blant etnografer (antropologer) når de var ute i feltarbeid. Dette gjaldt diskusjoner rundt relasjonen og refleksiviteten man hadde som deltagende observatør ute i felt (Fosskardet mfl., 1997).

I etnografiske studier er det etterhvert mange antropologer som har brukt autoetnografi for å beskrive kulturer de selv tilhører (Ellis & Bochner, 2008). Etnologer i felt er mer eller mindre insidere i de felt de studerer. I etnografiske arbeid inngår ofte tanker, opplevelser og følelser i feltnotater, men man bruker ikke den delen av materialet som et grunnlag for vitenskapelige analyse. Her har vi hovedskille mellom etnografi og autoetnografi og også hovedskille hva gjelder mitt prosjekt. Ifølge Chang (2008) blir erfaringer, opplevelser, inntrykk en del av empirien som skal analyseres. Med andre ord subjektiviteten som forsker er viktig og ikke begrensende som det ofte blir i etnografiske og andre empiriske studier (Ellis, 2004).

Ser man på ulike definisjoner av autoetnografi er det lett å se at det spriker i betydningen (Ellis, 2008). Fangen (2010) definerer autoetnografisk metode som en måte der forskerens stemme (auto) redegjør for de etnografiske oppdagelsene. Dette er en av mange definisjoner og etter egen oppfatning er den håndterlig.

For å vise hva som har vært beskrivende i forhold til eget prosjekt, ønsker jeg å ta for meg selve begrepet autoetnografi. Autoetnografi omhandler alt fra det personlige til det kulturelle. Auto betyr «selv» og representerer meg som person og forsker med mine observasjoner, erfaringer og undersøkelser. Etno betyr «kultur» og avspeiler det jeg som forsker retter min oppmerksomhet mot. Her forstås det som elevene og den konteksten og handlingene erfaringene blir til i, samt meg som en del av denne kulturen. Grafi er den vitenskapelige prosessen der personlige observasjoner og erfaringer transformeres fra mitt personlige plan til vitenskap. Litt avhengig av hvordan man balanserer forholdet mellom auto, etno og grafi, forteller dette om hvilken type etnografi som definerer et prosjekt (Brinkmann & Tangaard, 2015). Jeg har vært etnoorientert ved at jeg hatt fokus mot *hva som skjer* kombinert med egne erfaringer og tolkninger i beskrivelse og analyse. Jeg har som lærer i programfaget friluftsliv vært forskerens stemme som har gjort rede for elevers erfaringer og opplevelser på en eksplisitt måte i egen undervisning. Dette har jeg også kombinert med en grafiorientert tilnærming, der jeg har sett det vesentlig i å ivareta den vitenskapelige prosessen. Ellis (2004) forståelse av selvutforskning (autoorientert), å ha meg selv som primærdeltaker, har ikke stått i sentrum. Subjektiviteten har vært «min fortelling om elevenes verden», og ikke en fortelling om meg. Min rolle har likevel vært inkludert i empiri og analyse og har som Thagaard (2016) poengterer, ved autoetnografiske studier, hatt utslag på undersøkelsesresultatene.

Videre i metodekapittelet skal jeg prøve å være så tydelig og konkret som mulig om hvordan jeg metodisk har forholdt meg til observasjoner, empiri og analyse.

4.3 Å tolke og forstå

Hermeneutikk kalles gjerne for tolkningsvitenskap og forståelse er et kjernebegrep som blir brukt (Ruud, 2005). Jeg skal nå forklare hvordan jeg metodisk har gjennomført dette i praksis.

Ved å ha en hermeneutisk tilnærming til min egen forskningsprosess, måtte jeg ha en bevissthet med meg om at det alltid var et dypere meningsinnhold i det jeg oppfattet og så (Thargaard, 2016). Men for at denne fortolkende tilnærming skulle bli så «riktig» som mulig, var jeg avhengig av en forståelse av egen forforståelseshorisont. Dette omfattet bevisste og ubevisste oppfatninger, forventinger og erfaringer jeg hadde med meg inn i prosjektet. Å forske på egen praksis resulterte i at jeg ikke bare påvirket fortolkningsprosessen, men også var en stor del av den. Når jeg eksempelvis loggførte det jeg observerte under tur, var det da allerede et bearbeidet materiale. Ifølge Krogh (2014) blir det man velger å skrive ned basert på hva man husker og basert på kriterier for hva som er relevant. La meg ta et eksempel.

Da vi ankom hytta på Finse, var hovedkrana fryst og vi måtte skaffe vann ved å smelte snø, eller finne overvann. Jeg sendte noen elever ut for å hente snø til smelting. «Hæ, vi kan ikke drikke snø?» var det en elev som sa. Elevene forstod ikke hva jeg mente. De hadde aldri hørt om dette. Det gikk opp for meg at i min forståelseshorisont hadde jeg tatt det som en selvfølge at elevene viste og forstod.

Fangen (2010) fremhever hvordan en hermeneutisk tilnærming har fokus på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Første nivå innebar at jeg tolket det som skjedde med en bevissthet om at jeg selv var deltakende. Jeg observerte og kommuniserte med elevene. Å skaffe vann var en situasjon der vi felles hadde et oppdrag og jeg trodde elevene intuitivt forstod hva jeg mente når vi måtte hente snø for å få vann. Men uansett ulik forståelseshorisont, var vi alle innseforstått med at vann var noe vi måtte skaffe, på en eller annen måte. Her var vi på sammen nivå hva gjaldt forståelse og tolkning av situasjonen vi var i.

Det andre nivået var en dobbelthermeneutikk hvor jeg skulle tolke virkeligheten til elevene slik de allerede hadde tolket den gjennom deres egen forståelse (erfaringsnære begreper). Her inngikk, som Thargaard (2016) beskriver, også tolkninger som gjenspeiler teoretiseringer (erfaringsfjerne begreper). Da det gikk opp for meg at elevene som jeg hadde kommunisert

med for å hente snø, ikke forstod hva jeg snakket om, måtte jeg skaffe meg større forståelse i årsaken bak denne, for meg, overraskende holdningen. Fangen (2010) trekker fram viktigheten med å få tykke beskrivelser for å forstå. Elevene var klar over at vi trengte vann, men jeg forstod også at de gjennom sine spørrende uttrykk og spørsmål ikke oppfattet dette med å smelte snø. Jeg måtte spørre ut elevene og som en av jentene sa: «*Det har jeg aldri hørt om før, at jeg kunne varme opp snø til vann*». Gjennom samtalen forstod jeg at det ikke hadde falt dem inn at snø skulle bli drikkevannet deres.

Thargaard (2016) beskriver det siste nivået som den kritiske teoriens trippelhermeneutikk. Dette nivået innebefattet dobbelthermeneutikk og en kritisk tolkning av de forholdene som kunne påvirke elevene, friluftslivsfeltet, skolen samt meg som forsker og lærer (ibid). På dette nivået tolket jeg handlinger ut fra teori som var årsak til handlingers skjulte eller underliggende betydning. Gjennom å benytte trippelhermeneutikk ble jeg i mitt tilfelle nødt til å anvende Bourdieus teoretiske tilnærming for å skape ytterligere forståelse for feltet. Var det manglende habitus i friluftsliv, eller hadde jeg ikke forberedt elevene godt nok? Når jeg tok frem notater fra denne første dagen, ble min tolkning først basert på en forståelse om at denne situasjonen oppstod som en kombinasjon av manglende kapital og at jeg hadde gjort en for dårlig jobb før tur. Men gjaldt dette for de fleste elevene? Det var flere ting som hadde skjedd. Da jeg etter et par timer senere kom inn i hytta var det andre elever som kom inn med snø og som tydeligvis hadde tatt denne oppgaven med snøsmelting med stor selvfølgelighet. Hadde de fått beskjed av de andre elevene om å gjøre dette? Hadde noen «lært de opp»? Nei, dette var basert på eget initiativ, forstod jeg etterhvert. Senere på kvelden observerte jeg elevene som først hadde vært spørrende til det hele. De kom skravlende (om helt andre ting) inn i hytta med masser av nysnø, hvor de videre gjorde klar kjeler for smelting. De utførte det som: «*slik skaffer vi vann, selvfølgelig!*»

Jeg måtte selv innom alle nivåer, frem og tilbake for å forstå årsak og sammenheng. Delene måtte forstås i forhold til helheten og omvendt. Den hermeneutiske sirkel måtte benyttes (Krogh, 2014; Fangen, 2010). Noen elever hadde fått med seg dette med snøsmelting, andre ikke. Noen hadde ikke denne kompetansen, men fikk den raskt. Det var ikke entydig svar på manglede kapital, tilføring av kapital eller forberedelser. Det jeg mente var «rett» i møte med én situasjon, var i samsvar med Johansson (2016) ikke nødvendigvis gyldig i møte med en annen. I prosessen var jeg farget av min forforståelse. Jeg trodde snøsmelting var noe alle visste, men arbeidet med empirimateriale gav meg ny forståelse som igjen påvirket min

forforståelse, som igjen hadde betydning for videre arbeid med og analysen av empirimateriale. Som Johansson (2016) poengterer finner man først et svar, etterhvert finner man flere svar.

Under drøfting var det svært viktig å se empirimateriale opp mot relevant teori. Når jeg observerte, loggførte og analyserte var det veldig viktig å gjøre dette med et kritisk blikk. Hvorfor handlet elevene som de gjorde? Var det noe skjult som lå bak deres handlinger? Var det, som Thagaard (2016) stiller spørsmål om, noe tegn som kunne gi kunnskap om underliggende strukturer?

Eksempelet mitt er ikke enkeltstående; tvert imot gjennomsyrrer dette måten jeg har jobbet med å øke min forståelseshorisont i dette prosjektet og har blitt en viktig del av analysearbeidet mitt.

Ved å bruke hermeneutikk som metode ble prosjektet mitt billedlig som å skrelle en løk. Det fantes mange lag, det var mange ulike fortolkninger i disse lagene og med bevegelser i den hermeneutiske spiralen som aldri tok helt slutt. Men jeg opplevde at denne løken innimellom hadde en form for kjerne. At det fantes noe grunnleggende som gikk på tvers av konteksten og elevenes ulikhet. Dette fører meg over i fenomenologien.

4.4 «Å være i elevenes sko»

Fenomenologien ser på den opplevde virkeligheten. All fenomenologi er beskrivende der målet er å beskrive et fenomen, fremfor å forklare et fenomen (Duesund, 1995).

Skulle jeg benytte meg av fenomenologi måtte jeg ta utgangspunkt i eleven akkurat slik de fremstod som subjekter. Bevisstheten vår er alltid rettet mot noe og nærhet til vår livsverden vektlegges i fenomenologien (ibid). Poenget var at jeg måtte utforske elevene og deres handlinger så forutsetningsløst som mulig å prøve og se på egenarten bak elevenes erfaringsverden. Mine forståelser måtte jeg prøve å settes til side og fenomenet skulle som Trondalen (2004) fremhever, tre frem i sitt egentlig jeg.

Det finnes ulike retninger innen fenomenologi. En retning som fattet min interesse var hermeneutisk fenomenologi. Denne retningen er både beskrivende og fortolkende (Duesund, 1995). Van Manen (1990) mener hermeneutisk fenomenologi retter søkelyset på hvordan fenomenologi i praksis er refleksjon over levde erfaringer. Refleksjonen bør være omtenkssom og mest mulig fri for teoretiske spekulasjoner. Van Manen var redd for at vi kan miste kontakt med virkeligheten til fordel for teoretisk tilnærming til pedagogikken (Van Manen, 1990; Standal, 2015). Van Manen (1990) var veldig opptatt av følsomhet på det relasjonelle plan og på å kjenne etter hva som var riktig og galt.

Det var vår første skiøkt. Jeg stod ute og småpratet med noen elever som var klare. På avstand så jeg en jente som stod alene. Hvordan hun sakte bøyde seg ned, prøvde å trække ned i bindingen. Jeg så at kroppen fikk et annet «tempo» da hun etter gjentatte ganger ikke fikk skiskoene ned i bindingen. Bindingen skulle vippes opp, men jenta bare trakk ned gang på gang; trampende etterhvert. Jeg ropte bort til henne, mens jeg viste på avstand; «du må vippe eller dra bindingen opp for å kunne trække ned i den». Etter kort tid så jeg skiskoene komme på plass ned i bindingene. Hun så bort på meg og ropte: «takk». Jeg så at skuldrene hennes var lave igjen.

Dette er et eksempel på hvordan jeg i noen observasjoner har prøvd å ta utgangspunktet i kun å beskrive hva jeg så for å forstå essensen i elevenes verden. Ut fra kroppsspråket kunne jeg anta at jenta var i en noe usikker situasjon. Men det var vanskelig og ikke gå inn i en fortolkning. Stod hun alene for å ikke vise sin usikkerhet, ble hun stresset fordi hun trodde jeg hadde forventninger til henne? Eller var hun en person som bare ville prøve helt på egenhånd? Mulig dette er i tråd med Van Manens (1990) hermeneutisk fenomenologi, men jeg er ganske sikker på at jeg som oftest fortolket mer enn hans tilnærming forfekter.

Et annet element fra fenomenologien jeg har forsøkt å ta inn i analysearbeidet, er å foreta en *horisontalisering*, som Langdridge (2007) har gitt meg kunnskap om. Jeg har prøvd å behandle detaljer med lik verdi og har holdt igjen når det gjelder å produsere hierarkier av meninger. Ved å innta denne horisontale holdningen støtter jeg meg til Johansson (2016) som mener at man klarer å stille seg mere åpent i møte med empirimateriale ved å tenke på de som likeverdige i først omgang.

Guttene var i utgangspunktet mer åpenlyst nysgjerrige. De hadde hendene i været i ett sett og stilte en masse med spørsmål. De var jevnt over urolige, men hadde et tydelig engasjement gjennom kroppsspråk. Dette kunne resultere i at jeg fortolket guttene som mer interessert i faget. Der klarte jeg, etter egen mening, å bruke min følsomhet og foreta en horisontalisering der jeg behandle det jeg så av detaljer med lik verdi. De fleste jentene viste sin interesse i stor grad gjennom å følge veldig godt med på sin stillferdige måte.

Som Van Manen (1990) vektlegger, har jeg prøvd etter beste evne å være i elevenes sko og engasjere meg i deres liv. Jeg har gjennom relasjon med elevene prøvd å få tak i meningen med en erfaring. Dette har jeg gjort ved å tilstrebe å sette min egen forståelse til side, samt være opptatt av hvordan elevene faktisk erfarer den aktuelle opplevelsen. Jeg har forøkt å få tak i essensen, eller «kjernen i løken» (ibid).

4.5 Slik fant jeg veien fram

4.5.1 Omfang

På grunn av omfang valgte jeg å avgrense empiriinnsamling til tre turer. En høsttur, en vintertur i marka og en vintertur på fjellet. Begrunnelsen for at jeg har valgt disse turene er av praktisk art. Alle elevene var med på disse turene og de lå tidsmessig (nesten) etter hverandre.

Før oppstart av prosjektet hadde jeg sett for meg at feltobservasjonene var noe jeg skulle foreta meg på kun disse tre turene, men hva innebar egentlig det? Ville det ikke være vanskelig å få et riktig og godt bilde av eleven uten å inkludere forarbeidet og etterarbeidet knyttet til turene? Svaret var egentlig selvsagt. Jeg måtte ha med alt som var knyttet opp mot turene inn i feltarbeidet. Feltarbeidet foregikk derfor over to perioder. Første periode fra september til slutten av oktober. Andre periode fra starten av januar til midten av april. I et feltstudieperspektiv er ikke dette en lang feltstudieperiode, men fordi dette var en masteroppgave, håpet jeg at feltarbeidet og empiriinnsamlingen jeg fikk, var passe stort til å kunne gi svar på problemstillingen. Noe av det vanskeligste med en oppgave kan være å vite når man har tilstrekkelig med empiri til å gjøre en god analyse (Silverman, 2010; Thagaard,

2016). Jeg har selv en opplevelse av å ha skaffet meg tilstrekkelig empirimateriale. Også på bakgrunn av at jeg har mange års erfaring med friluftsliv som fag og med denne type turer, samt forberedelser. Kunnskapen jeg har fått gjennom årene har skaffet meg et repertoar av hendelser som, etter egne vurderinger, har hjulpet meg å forstå de observasjonene jeg har gjort under arbeidet med masteroppgaven på en bedre måte. Om jeg har klart å skape et helhetlig og riktig bilde av elevenes erfaringer på en god måte, må bli opp til hver enkelt leser å bedømme.

November og desember inngikk ikke i feltarbeidet mitt. Det er vanskelig å skru observasjonsknappen «av», når den først er «på». Og selvfølgelig innebefattet også disse månedene elementer som indirekte påvirket prosjektet og meg som autoetnograf. Noe annet ville vært rart. Selv om november og desember var de månedene med minst friluftslivsaktivitet, ingen fellesturer og jeg så elevene i mindre grad, ble jeg likevel bedre kjent med elevene og gruppa i denne perioden. Den kan derfor også ha bidratt til å fargelegge hva jeg har sett etter og hva jeg har funnet som Thagaard (2016) også poengterer.

4.5.2 Informasjon til elevene

Tidlig i oppstarten av skoleåret bad jeg jentene bli igjen etter en time. Der informerte jeg litt om mitt mulig kommende forskningsprosjekt. Jeg likte ikke tanken på at jentene skulle måtte forholde seg til om de ønsket å delta eller ikke uten å få tenke ordentlig gjennom det. Jeg hadde flere samtaler med jentene etter dette. Dette var tilfeldige samtaler, der elevene var de som mer eller mindre tok initiativet:

«Det er stas hvis du forsker på oss da Lin» «Hmm, åssen har du egentlig tenkt til å gjøre det?». «Jeg er med, du kan bare skrive i vei om meg».

Etter å ha fått godkjent prosjektet av NSD innkalte jeg til et informasjonsmøte.

Alle jentene møtte opp, selv om tre kom fem minutter for sent. Da jentene satt der foran meg, kjente jeg plutselig en usikkerhet, til tross for at jeg hadde snakket om dette forskningsprosjektet til flertallet av jentene opptil flere ganger. Hvordan skulle jeg forklare på en ordentlig måte at jeg ønsket å ha minoritetsjenter som fokus i oppgaven? Sa jeg da at de ikke var som «de andre»? At de ikke var like flinke, erfarne, norske? Da jeg fikk noen støttende nikk og jeg så at de alle fulgte med, kom jeg i gang. Usikkerheten min gikk gradvis

over til engasjement når jeg opplevde elevene som støttende. Jeg informerte om selve prosjektet, om at det var helt frivillig å delta, om informert samtykke og retten til å trekke seg når som helst. Jeg understreket dette veldig. Dette studie ville IKKE på noen som helst måte ha noe innvirkning på vurderingen. Om de valgte å trekke seg var dette helt greit. Jeg betrygget dem om at jeg ikke kom til å skrive noe som kunne være identifiserende for de som enkeltpersoner og at de under hele prosessen kunne få lese og få innsyn i det som ble skrevet. Etterpå synes jeg vi hadde hatt en fin samtale. Noen var veldig nysgjerrig på hvordan jeg skulle samle inn empiri. Jeg forklarte at de nok høyst sannsynlig ikke kom til å merke det. At jeg ville være lærern` deres, men notere meg ting de gjorde, sa, situasjoner som oppstod og valg de tok. Og at det ble lagt opp til at de skulle skrive refleksjonsnotater etter turene. Dette høres veldig rosenrødt ut. Det var det også på mange måter, men jeg merket meg et par av jentene som var utålmodige. Motvillig var de ikke, men at de var mer opptatt av å rekke kantina før storefri tok slutt, var tydelig. Fra flertallet av jentene fikk jeg en fornemmelse av at de syntes det var litt stas å få være med. At det var en måte å bli sett på. Jeg avtalte med jentene at jeg ville ha en dialog med de under hele prosessen, innkalle til frivillige møter underveis og gi innsyn i empirimateriale fortløpende for de som ønsket.

Noen dager senere var vi samlet igjen. Da viste det seg at samtlige av jentene stilte seg positive til å være med i forskningsprosjektet og underskrev samtykkeerklæringen. Da jeg delte ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring var det flere av jentene som først ikke ville ta imot. Reaksjonen var som denne: «Du kan bare skrive meg opp Lin, jeg trenger ikke å skrive under det der». »Det går fint, I am in!«

Det var ikke noe tvil, jeg hadde elevene med meg på dette. Jeg kjente at dette skulle bli moro. En liten uke senere hadde jeg et nytt informasjonsmøter, denne gangen for hele klassen.

4.5.3 Refleksjonsnotat

I tillegg til egne observasjoner hadde jeg bestemt meg for at elevene skulle skrive refleksjonsnotat etter hver tur. I alt skrev jentene tre refleksjonsnotat, hvor den siste var mer en reflekterende fortelling knyttet til vintertur i fjellet. Notatene og fortellingen var basert på nøkkelord og emner som var sentrale på tur knyttet opp mot kompetansemål, samt noe tematikk rundt identitet og personlig utvikling (se vedlegg). Slik sett var det jeg som hadde lagt rammene for hva jentene skulle skrive. Refleksjonsnotatene var ikke knyttet til vurdering

i faget. Dette kommuniserte jeg både muntlig og skriftlig hver gang. Notatene var ment som støtte-empirimateriale for observasjonene jeg hadde gjort. I forhold til analysen fokuserte jeg på de delene fra notatene som jeg så som særlig interessante for oppgaven rettet mot problemstillingen.

Jeg opplevde refleksjonsnotatene, og særlig fortellingene fra Finse, som ekstra morsomme og interessante å lese. Jeg fikk bekreftet og avkreftet hva jeg selv hadde funnet og fant svar på en del spørsmål jeg hadde stilt meg. Refleksjonsnotatene erfarte jeg som Fangen (2010) har et poeng med, en opprettholdelse av undring. Jeg hadde flere samtaler med elevene rundt det de hadde skrevet.

Jeg gikk forbi noen av jentene som satt i gangen. Det var en uke etter første vintertur. En av de spurte: «*har du lest det vi har skrevet eller?*» Jeg svarte: «*Ja, det er skikkelig artig å lese det*». «*Kanke` tenke meg at det er noe jeg skriver som er interessant for den der oppgaven din*», svarte jenta tilbake. «*Det kan jeg garantere deg at det er*», sa jeg. «*Vil du vite hva jeg synes er det interessante?*», spurte jeg. Jenta lo. «*Ja, det vil jeg gjerne*». De to andre jentene som satt ovenfor henne, var også nysgjerrige. Vi gikk inn på kontoret mitt og tok en prat. Denne noe mangfoldige intuitive måten å ha dialog på er et godt eksempel på hvordan jeg har operert og kvalitetssikret egne observasjoner og tolkninger og om disse samsvarte med jentenes.

Dette er et utdrag fra en av fortellingene fra Finseturen. Et hyggelig eksempel, men også et lite skråblikk på at innholdet kan være farget av et mål om å gjøre det bra i faget.

«Min eventyrhistorie fra Finse»

Lørdag den 30 mars reise jeg og friluftslivklassen til Finse som ligger i Hordaland. Denne turen var veldig omfattende, det var derfor nødvendig med mye planlegging, for å kunne overleve denne turen, men også kose seg(..)(..)Selv om alt var gøy, koselig og utfordrende, vil den siste kvelden være uforglemmelig i mine øyne. Den siste kvelden fikk vi beskjed av læreren at vi burde komme ut å se på stjernehimmelen, og jeg angrer ikke i det hele tatt at jeg gikk ut. Det var en fantastisk opplevelse, alt var så stor, lyst men mørkt samtidig(..) (..) Jeg mener; er det en ting i verden som kan skape en indre ro i kroppen og få bort all bekymring, er det natur og vakre utsikter. Fjell, strender, snø osv. Hvertfall områder der det ikke er så mange andre, og alt du ser er kun utsikten, det er kanskje den beste skoleundervisning man kan få.»(..)

Gjennom refleksjonsnotatene kunne elevene skrive og svare det de trodde jeg vil høre. Det at jentene var elevene mine kan også ha innvirket på hva jeg oppdaget. På den annen side, det meste av empiriinnsamlingen ble foretatt ved observasjon. Gjennom feltarbeid over tre turperioder var elevene i en svært naturlig virkelighetsnær kontekst og som jeg i likhet med Thagaard (2016) mener førte til nyanser i det jeg fant. I tillegg sikret jeg ifølge (Fangen, (2010) høy grad av gyldighet, da deltakende observasjon er en metode som anses å måle det den skal måle i stor grad.

4.5.4 Praksislogg og hodenotater

Å skrive feltnotater går ut på å omdanne situasjoner og hendelser som kun eksisterer i små perioder og øyeblikk til noe som permanent blir nedtegnet på papir og som man kan ta frem og vurdere på nytt (Fangen, 2010; Geertz, 1973). Dette har jeg gjort i en såkalt praksislogg. Det er en fin liten notatbok som jeg har hatt med meg under feltarbeidet. En logg er en praksis innenfor sosiologiske tradisjoner som brukes som er verktøy i empiriinnsamlingen i feltarbeid (Wadel, 2014). I tillegg til at jeg har nedtegnet hva jeg har sett og hørt, har dette også vært en bok hvor egne og teoretiske refleksjoner har blitt skrevet ned innimellom - hva jeg intuitivt tenker på, spørsmål, og hva jeg må huske på. Poenget har vært å benytte loggen til analysearbeidet som Fangen (2010) skriver.

Jeg har hatt som målsetting å foreta loggføringen så nær opp mot hendelsene som mulig. Rett i etterkant av småpauser på tur, på kvelden, rett etter timer og på tilfeldige tider når jeg har kommet på noe av interesse. Det nære tidsaspektet skulle hjelpe til å gjøre selektive observasjoner minst mulig bearbeidet, som (Brinkmann & Tangaard (2015) fremhever. Men det har vært utfordrende å få det til slik jeg har ønsket. Årsakene har vært flere. Fordi det har vært mange elever, ble det få pauser og få muligheter for å skrive på tur. For øvrig er dette med pauser på tur med elever en luksus som jeg uansett ikke har mye av. Da kveldene kom og jeg var blant de siste som gikk til sengs, var jeg for trøtt til å gjøre notater. Det aller meste av loggføring på turer foregikk derfor i etterkant av tur, selv på fjellturen der vi var to lærere. Etter teoriøkter og lignende, var det heller ikke mye rom for å sette seg ned å notere. Da dukket det opp andre ting. Sånn er det ofte å være lærer. Selv om jeg har notert meg en hel del, og praksisloggen har vært et viktig verktøy for meg, har nok det meste av empirimateriale som ha blitt brukt til analysearbeidet kommet fra hodenotater. Det sies at hukommelsen vår ikke er nøyaktig og jo lengre tid fra vi erfarer, jo flere detaljer går tapt. En fare for stereotype

beskrivelser kan være resultatet (Nielsen, 1996). Men jeg er heldigvis ikke alene om å sette lit til hodenotatene mine. Van Maanen (1988) forteller om en dramatisk hendelse fra feltstudie som i stor grad var basert på minnet hans. Min teknikk for å huske hva som hadde skjedd har slik Fangen (2010) beskriver, vært å notere når jeg har hatt anledning og bruke disse notatene som knagger for videre hukommelse.

Når jeg har loggført, har dette alltid skjedd uten at elevene har vært til stede. Det å ikke fiske frem notatboka mi til enhver tid har vært et bevisst valg. Fangen (2010) mener dette er viktig for å bevare en naturlig kontekst. Jeg unngikk å notere i elevenes påsyn med hensyn til selve undervisningssituasjon og for at elevene ikke skulle føle forskningsprosjektet som et mas. I tillegg har jeg virkelig ikke hatt behov for å blande lærerrollen og forskerrollen. Hvis jeg hadde skrevet feltnotater under påsyn av elevene, ville det fra mitt ståsted vært akkurat det jeg hadde gjort.

4.5.5. På gjengrodde stier til åpnere landskap

Jeg er ingen systematiker. Det er mange måter å føre praksislogg på, heldigvis. Noen kategoriserer og deler inn observasjoner etter temaer med en gang. Det passet ikke meg. Jeg skrev ned ting etter hvert som det intuitivt falt meg inn. Fangen (2010 s. 111) skriver at feltnotater kan utføres som en «stream of consciousness». At inntrykkene skrives raskt ned etterhvert som de strømmer på.

De tilfeldige inntrykkene mine som ble nedskrevet, ble et utgangspunkt for et observasjonsskjema jeg hadde fått råd om å benytte av min biveileder Aage Radmann. På venstre side skulle jeg først skrive ned hva som skjedde, uten å gå inn i tolkningsdimensjonen. På høyre side av arket skulle jeg skrive hvorfor dette skjedde. På første tur ble dette et refleksivt verktøy for meg. Observasjonene ble noe mer enn en vanlig lærerobservasjon. De hjalp meg til å lære og tenke mer refleksivt, til å rekonstruere hva jeg hadde sett og til å utvikle tanker og vurderinger underveis (Fangen, 2010). Men det manglet noe. Jeg savnet «knagger» for å kategorisere det jeg fant opp mot Bourdieus teori om identitet. På mange måter ble den første høstturen i marka mest et pilotprosjekt. Et lærerikt prosjekt. Jeg fant ut

hvordan jeg måtte gjøre det metodisk videre og jeg oppdaget flere ting med egen praksis som var forskningsmessig relevant. Observasjonsskjema:

Hva skjer?	Hvorfor - Refleksjon
<u>Oppmøte</u> Møter opp i god tid, med unntak av 2. De gir beskjed. Alle godt forberedt. Mange har lånt sekker og noen sko	Har de gledet seg? Tror de er spente. De har forstått betydningen av å forberede seg godt. Lånt utstyr- det er tidkrevende. Tegner til at elevene ønsker å gjøre det bra

I den neste perioden som varte fra januar til april var jeg bedre rustet og forberedt. I praksisloggen min hadde jeg skrevet opp hva jeg skulle se etter i stikkordsform hva gjaldt habitus, kulturell kapital, symbolsk kapital, symbolsk makt, illusio og doxa. Jeg valgte å ha dette nedtegnet i boka og ikke ryddig på et maskinskrevet dokument. Dette av praktiske årsaker, da det meste som jeg hadde skriftliggjort så langt var nedskrevet i denne praksisloggen og fordi jeg av erfaring jobber bedre med et visst kreativt systematisk kaos. Det stod godt i stil med de intuitive feltnotatene jeg hadde foretatt så langt. Et eksempel:

Habitus- Oppfatter: (tider, beskjeder, aktiv/ikke aktiv..). **Forstår:** Har innsats/ikke, forberedt? (utstyr mat, tid). **Handler:** Ferdigheter (ski, sekk, kart, samarbeid, viser miljøhensyn..) og **MÅTEN** elevene gjorde dette på (beveger seg, tar på utstyr, kommuniserer, lytter, øver, reagerer).

Når jeg observerte eller leste refleksjonsnotatene, kategoriserte jeg det jeg fant i forhold til de ulike «knaggene». Kun i stikkordsform og litt tilfeldig. Det hele var først og fremst bevisgjørende for meg og en måte for meg å være analytisk. Følsomhet i forhold til observasjoner man gjør er viktig som Fangen (2010) skriver, noe jeg selv oppdaget som veldig sentralt.

Noe jeg støtter meg til er at det i autoetnografiske studier foregår analyse fra første stund (Fangen, 2010). Fra observasjonene i feltarbeidet startet til forskningsprosessens slutt benyttet jeg hermeneutikk som metode i analysearbeidet. Etter å ha kategorisert observasjonene, i bevisstheten min først og fremst, opplevde jeg at valg av empiri og analyse knyttet opp mot observasjoner gikk veldig greit. Det å ha teorien «under huden» og bevisgjøringen rundt kategoriseringen av empiri, gjorde at jeg husket godt og brukte hukommelsen med noe støtte

fra refleksjonsnotat og notater, som empiribank når jeg skrev fortellingene og knyttet analyse og diskusjon opp mot dette.

4.5.6. Å drive balansekunst

I Kvalitativ forskning refererer Fangen (2010) til kommunikativ validering som en form for å sikre gyldigheten av tolkninger og observasjoner gjennom dialog med andre. Jeg har tidligere i kapitlet gitt et eksempel på en tilfeldig dialog jeg hadde med noen jenter sittende i gangen. Denne dialogformen ble brukt mye, først og fremst med jentene, men også med kollegaer, venner og bekjente. Jeg har hatt intensjon om å gjøre dette på en systematisk måte, men heller ikke dette har vært helt enkelt. Foruten disse relativt hyppige tilfeldige samtalene var det mest systematiske jeg foretok meg jevnlig å tilby elevene å lese hva jeg hadde skrevet knyttet opp mot empiriinnsamlingene. I tillegg hadde jeg regelmessig kontakt og veiledningstimer med Jørgen. Avtalte møter med alle jentene ble gjennomført et par ganger, der jeg snakket om prosessen, hva slags empiri jeg hadde funnet og hvordan veien videre så ut. Jeg hadde planlagt å ha flere møter, men det var ikke enkelt å samle alle elevene. Jentene gikk i fem ulike klasser og en stor variasjon av timeplaner eksisterte. Men med hånden på hjertet kan jeg si at jeg tok dialog og åpenhet på alvor, selv om det utenfra kan se noe usystematisk ut. Jeg har benyttet enhver naturlig anledning til å snakke med jentene og andre elever. Jeg har tatt enkeltelever ut av timer, oppsøkt jentene i friminutt, tatt en prat når tilfeldighetene førte oss dit. Innimellom avsatte jeg fem-ti minuttene av timen for å ta opp ting eller la jentene/elevene stille spørsmål. Den tilfeldige (men hyppige) dialogen ble min form for kommunikativ validering. En av utfordringene har vært at flertallet ikke har lest det jeg har skrevet. Det har virket som de har vært fortrolig med det jeg har gjort og har hatt tillit til meg. En forklaring kan selvsagt være at det har vært mye tekst. «*Det er veldig mye å lese Lin!*» som en av jentene sa. Og veldig interessant å lese alt dette, var det kanskje heller ikke for alle? Jeg vil også påpeke at uansett hvordan jeg gjennomførte dialog, var målet mitt ikke nødvendigvis å komme til en enighet om hva som var riktig. Målet var i likhet med Fangens (2010) betraktninger, å få større innsikt i egen virkelighetsoppfatning og la eventuelle uenigheter bli til nye ideer (Fangen, 2010).

En krevende oppgave i dette prosjektet har vært å balansere ivaretagelsen av både lærer-elev rollen og forsker-informant rollen. Dette tror jeg er en av hovedårsakene til denne mangfoldige tilnærmingen jeg har endt opp med å ha til hele prosjektet. Jeg har måttet forholde meg til hele prosessen på en intuitiv og følsom måte. Jeg har grepet muligheten når den har kommet - spart meg når jeg har opplevd det ble for mye mas. Jeg har i tråd med Standal (2015) involvert elevene i prosjektet når jeg har følt dette var mest hensiktsmessig og etisk riktig. Jeg har som Brinkmann & Tanggaard, (2015) beskriver listet meg på tå mellom å fortelle og vise, mellom å velge hva som skulle med og hva som skulle utelates, mellom meg selv og elevene.

Hans Skjervheim (1996) skriver i sitt essey «*Deltakar og tilskodar*» «at det samfunnvitenskaplige ideal er å være et tilstedeværende subjekt» (ibid.s.87). Gjennom deltagende observasjon er det nettopp det jeg har vært. Forskningsdimensjonen med min tilstedeværelse ble, slik jeg opplevde det, nærmest fraværende. Det gav etter eget syn reelle og naturlige situasjoner, men var også en balansekunst i forhold til hvilke roller jeg hadde i forhold til elevene og hvilke roller elevene opplevde de hadde ovenfor meg. Disse etiske aspektene fører meg over mot etiske avveininger som jeg ellers har måttet forholde meg til i prosjektet.

4.6 «Å være et ordentlig menneske»

Den viktigste etiske vurderingen jeg har dvelt ved i denne oppgaven har vært å være et ordentlig menneske. Jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjer om informert samtykke, retten til å trekke seg og prøvd etter beste evne og forsøkt å ivareta elevene på best mulig måte. Brinkmann & Tanggaard (2015) skriver at selv om man behandler informantene med respekt og fortrolighet kan det likevel oppstå etiske dilemmaer, noe jeg selv også har erfart. De beslutningene jeg har tatt som har vært knyttet til etiske utfordringene, har vært basert på egne valg. Anonymisering av elevene, har for eksempel vært en utfordring. I tråd med kravet til konfidensialitet skal ikke leseren kjenne igjen informantens identitet og lokalisering (Ruyter, 2003). Samtidig er dette en autoetnografisk studie, der egen praksis og personlig fortellinger står i sentrum. Dersom leseren er nysgjerrig på hvilken skole jeg skriver om, er

det en enkel sak å ta rede på det da mitt navn ikke er anonymisert. Etter egne vurderinger er også skolens geografiske plassering viktig for å skape et helhetlig bilde til det jeg skriver om.

«Skolen ligger så fint til, marka rett bak skolen, men Oslo sentrum er ikke langt unna...».

Klarer jeg likevel å ivareta konfidensialiteten til elevene i oppgaven? Svaret er både ja og nei. Ja fordi jeg ikke har brukt navn på elevene og det ifølge norsk Lovdata (2018) ikke er lov av skole eller etat å oppgi navn på elever til det offentlige. Selv om leseren vet hvilken skole dette dreier seg om, vil den enkeltes anonymitet kunne bevares i forhold til offentligheten. Nei fordi jeg har brukt sitater og hendelser fra enkeltelever. Andre medelever og enkelte lærere på skolen vil kunne kjenne igjen og indentifisere noen av elevene. Nå vil jeg presisere at jeg ettertrykkelig har spurt jentene om det er greit at jeg har brukt det de har skrevet. Fortellinger jeg har vurdert som personutleverende har jeg også fått godkjenning fra de jentene dette omhandler. Sitater og fortellingene, har også vært en måte å bevare integriteten til jentene på. De har skapt nyanser, fått frem ulike forståelser og fått frem sammenhengen mellom jentenes erfaringer og mine egne.

I følge Geertz (1973) skal kvalitative tekster inneholde tykke beskrivelser. Mine tykke beskrivelser inneholder tolkninger der jeg i stor utstrekning har satt jentenes selvforståelse inn i en teoretisk sammenheng som kanskje ikke samsvarer med hvordan de selv oppfatter sin virkelighet. Oppfatninger av hva som er skrevet trenger ikke være sammenfallende som Thargaard (1998) skiver. Bourdieu (1996) hevder at i kraft av sin rolle som forsker kan man yte symbolsk vold gjennom fortolkning. Svarene jeg finner i oppgaven bør med egne ord sees på med et kritisk blikk. Er konklusjonene kun mine, eller samsvarer de med jentenes? Jeg har forsøkt å motvirke dette gjennom å fremstille empiri og analyse så nyansert som mulig. Da jentene er forskjellige i hvordan de synliggjør seg på og er av ulike årsaker mer tilgjengelige i skolehverdagen enn andre, kan dette hatt innvirkning på min oppfattelse av relevant empiri og analysearbeidet. Svarene mine kan derfor være farget av noen jenter fremfor andre. Jeg har forsøkt å gjøre et utvalg av empiri jevnt fordelt forhold til alle jentene. Jeg har jo hatt et inderlig ønske om innsikt i den livsverden jentene er en del av.

4.7 Ved stivalgets ende

Ved å gjennomføre studie i egen kultur har jeg hatt god forkunnskap og, etter egne betraktninger, et eget blikk for samhandling. Men min kulturfortrolighet kan ha ført til kulturblindhet for enkelte observasjoner, fordi jeg har tatt ting for gitt. Men et spørsmål som kan stilles er om mine personlige forutsetninger har vært et større hinder for hva jeg har funnet, enn om jeg hadde vært en forsker som kom utenfra? Ifølge Fangen (2010) vil det uansett ståsted skje en «oversettelse» på bakgrunn av forskerens forutforståelse. Jeg har gjennomgående prøvd å ha med meg hermeneutikk for å være så åpen, fortolkende og analytisk som mulig i hele forskningsprosessen. Fangen (2010), Brinkmann & Tanggaard (2015) og Thargaard (2016) støtter opp under mitt syn om at en hermeneutisk tilnærming forhåpentligvis har ført til at min forutforståelse har blitt en forutsetning for innsikt, snarere enn det motsatte.

Noe av formålet med å benytte autoetnografi som metode, er å skrive så tett opp mot virkeligheten som mulig, formidle på en måte annen kvalitativ forskning ikke kan tilby og kanskje vekke interesse (Ellis, 2008; Brinkmann & Tanggaard, 2015). Å lese personlige fortellinger synes jeg ofte gir en annerledes inngang til å skape forståelse og samtidig gjøre teksten lettlest. Jeg har derfor forsøkt å skrive så virkelighetsnært som mulig. Min personlige måte å formidle på, samt valg av autoetnografi som metode, har ført til at forskningsresultatene ikke ble objektive, de kan neppe etterprøves, kontrolleres og ble hele veien påvirket av meg som forsker (Bruscia, 2005). Fangen (2010) poengterer at objektiviteten er rettet mot lojaliteten som forsker i deltakende observasjonsstudier - om jeg i det hele tatt kan snakke om objektivitet i dette prosjektet.

I dette metodekapittelet har jeg forsøke å gjøre rede for min metodiske tilnærming. Jeg har etter beste evne forsøkt å være bevisst på min rolle i dette prosjektet; nettopp for at min fortelling ikke skal bli en følelsesladet fortelling om hvor godt vi har lyktes, men en kritisk analyse av hvordan minoritetsjentene opplever møtet med friluftsliv programfag, sett i forhold til personlig utvikling og egen identitet.

5.0 Min fortelling om elevenes erfaringer

Her er min fortelling og minoritetsjentenes erfaringer som jeg, i lys av Pierre Bourdieus teoretiske begreper om identitet, analyserer opp mot oppgavens problemstilling. Noe empiri har vært presentert som illustratoriske små «forretter» i foregående kapitler. Her kommer «hovedretten» i form av fortellinger, utsagn og utdrag fra refleksjonsnotater. Fortellingene følger ingen tids- eller stedslogikk, men presenteres før de belyses gjennom Bourdieus teorier. Kronologisk følger jeg (nesten) samme rekkefølge i fortellingene som jeg benyttet i oppbygningen av kapitlet om Pierre Bourdieu: habitus, felt, kulturell kapital, symbolsk vold og doxa. Samtidig så jeg under oppgavens gang hva Bourdieu mente med å benytte de teoretiske begrepene dynamisk og i tilknytning til hverandre, og ikke som selvstendige adskilte områder (Wilken, 2008). Denne forståelsen har jeg fulgt og strukturelt bærer analyse preg av at begrepene må sees i en sammenheng, ikke bare som separate deler. Symbolsk kapital blir ikke omhandlet i et eget kapittel, da symbolsk kapital er summen av de andre kapitalformene, og fører med seg symbolsk makt (Bourdieu, 1986). Symbolsk kapital løftes fram under andre kapitler der det er naturlig.

Jeg har sett fram til denne delen.

5.1 *Habitus*

I denne oppgaven er det jentenes habitus i forhold til friluftslivsvaner og kompetanse som jeg velger å se på nærmere på og ikke minst hvordan de har tilegnet seg denne habitusen.

Det slo meg kort tid inn i første time, hvor vi var i gang med å snakke om første tur, hvor mange spørsmål elevene hadde. Det var hender i været i ett kjøp og jeg tenkte her går det litt over stakk og stein. Det var guttene som var ivrigst i å stille spørsmål: «*Må vi ha sekk?*» «*Kan du vise hva du mener med sekk?*» «*Skal vi bare være ute?*» «*Skal vi overleve ute i naturen på egenhånd?*» «*Skal vi overnatte i hytter vi bygger selv, er du sikker på at det er trygt da?*» «*Var det «gapahukk» du kalte den der hytta?*» For hvert spørsmål kom det en latter, eller et oppfølgingsspørsmål, men det virket ikke som noen hadde intensjoner om å latterliggjøre

andre medelever. Jeg kjente faktisk på en god atmosfære selv om det var uroligheter i gruppa. Jentene var generelt mer avventende og jeg så de fleste hadde et annet fokus enn guttene. De flakket ikke så mye rundt med blikket og forholdt seg rolige. De virket konsentrerte.

Jeg bestemte meg - jeg slapp ikke til flere spørsmål, ennå. Jeg ga tydelig beskjed om at spørsmål måtte komme etter jeg var ferdig med å snakke, i håp om at min forklaring på fagets innhold og rammer ga svar på noen spørsmål. Det ble stille og jeg observerte en potensielt urolig gjeng bli rolig og jeg følte blikkene på meg. Godt, der hadde jeg de, trodde jeg. Jeg prøvde å være så kort og tydelig som mulig. Phuuu, det så ut til å gå bra, at jeg klarte å engasjere. Det var viktig å fange blikkene deres. Ha de på meg og med meg hele tiden. Jeg prøvde å se på alle. Hadde lært meg navnene før timen. Puggen bilder som lå i skolekatalogen. Brukte navn på elevene der det følte naturlig, det ga ofte resultater. Hvem likte vel ikke å bli lagt merke til? Det ble viktig, som alltid, å bli kjent med elevene, men her måtte det skje raskt! Gjennom å skape gode relasjoner var det lettere å trygge elevene. Jeg prøvde å gjøre det hele tiden og gi de tro på at dette var noe de kunne klare ved innsats.

Jentene hadde etter endt time mange spørsmål. Hvor de kunne få tak i utstyr? Om de hadde god nok sovepose? Om jeg kunne gi råd om sko? Om det var det greit å låne sekk av noen de kjente? Spørsmålene jentene stilte var kun rettet til meg - ikke til hverandre.

Måten elevene snakket på, alle spørsmålene, både den åpenlyse usikkerheten blant guttene og den mer stille varianten blant jentene, ga signaler om at mange elever var uten annen erfaring med friluftsliv enn fra skole og barnehage. Flertallet av elevene hadde høyst sannsynlig liten habitus i friluftsliv.

Av erfaring bærer oppstarten av et fag preg av forventning og ikke minst en stor porsjon usikkerhet blant elevene, så dette med manglende habitus kunne jeg ikke vite med sikkerhet. Samtidig, i tråd med Wacquant (1996), viste denne kroppslige forankrede ubevisste oppførselen til elevene i denne første timen, tegn på elevens posisjon i forhold til programfag friluftsliv. En svak posisjon og en generell liten friluftslivhabitus. Men elevene hadde valgt programfag friluftsliv, de hadde valgt å gå inn i dette feltet, så derfor antok jeg at friluftsliv høyst sannsynlig ikke var helt nytt for flertallet av elevene. Likevel var *programfaget friluftsliv* helt nytt for alle. Det måtte jeg inkludere i mine betraktninger.

Jeg kjente at jeg var spent på hvordan møtene med disse nysgjerrige sjarmerende urolighetene kom til å gå fremover. Jeg var i tillegg litt usikker på om jeg hadde lyktes i å være støttende nok i denne første timen?

5.1.1 Primær og sekundærsosialisering

I Norge har friluftsliv vært en viktig del av vår kultur og den grunnleggende opplæringen i friluftsliv har stort sett foregått igjennom primærsosialisering. Den kanskje viktigste sekundærsosialiseringsinstitusjonen er skolen (Eriksen & Sørheim, 2003). Skolen har på mange måter stor innflytelse på den enkelte elev (Udir, 2006a). Jeg har gjennom refleksjonsnotat og samtale med jentene fått vite litt om deres tidligere erfaringer i friluftsliv:

«Familien min driver ikke så mye med friluftsliv.»

«Vi var masse på ski på barneskolen. Jeg likte det, det er derfor jeg er brukbar på ski.»

«Om jeg husker riktig tror jeg det var i 5-7 klasse vi var mest på tur.»

«Det var på barneskolen vi var på tur og på ski, husker ikke vi var så mye på tur på ungdomsskolen.»

«Nei, med familien har vi ikke gjort mye med friluftsliv. Eller, vi har dratt ut på stranda, tatt med oss mat og sånn, men ikke overnatta.»

«Vi har vært på turer rett bak der vi bor, men ikke gjort sånn som vi gjør her i dette faget.»

»I barnehagen var vi ute og på tur hele tiden». «Jeg gikk i en sånn naturbarnehage.»

Jentene hadde, med noen variasjoner, erfaringer med friluftsliv fra barneskolen. Noen nevnte også barnehagen. På skolen og i barnehagen har friluftsliv vært brukt som lek, uteklasserom, til dagsturer, sosiale settinger, leirskole og i kroppsøvingsfeltet. Friluftslivserfaring fra familien var det få av jentene som hadde. Noen utflukter og småturer, men friluftsliv med familien der de overnattet i telt, gapahuk, snøhule, gikk med tyngre tursekk, osv. var det ingen som hadde. Ifølge Imsen (2005) må en resosialisering til hvis en først møter friluftsliv i ungdomsårene. Med tanke på at de hadde en interesse av å gå inn i friluftslivfeltet på videregående skole var det et tegn på at barneskole og barnehage hadde tilført jentene noe friluftsliv habitus og en omfattende resosialiseringsprosess ikke var nødvendig.

Bourdieu (1995) var opptatt av at habitus la sterke føringer for hvilke valg vi tar og hva vi mener er godt for oss, men at muligheten for at habitus kan endres er tilstede, selv om det er en treg prosess. Jentenes manglende primærsosialisering, men like fullt tilstrekkelige sekundærsosialisering de hadde fått gjennom barnehage og skole jevnlig og over flere år, kunne vise at mulighet for endring av habitus var mulig. En endret habitus gjennom sekundærsosialisering primært, var med på å styre deres valg til å ta programfag friluftsliv.

Programfag friluftsliv stiller helt andre krav i møte med friluftsliv med tanke på kompetansemålene i faget enn jentene tidligere har møtt i grunnskolen. Høye kompetansemål kunne føre til at enkelte elever følte utilstrekkelighet. For å unngå en opplevelse av å ikke innfri forventninger i faget, måtte jeg ha respekt og ta utgangspunkt i de elevene jeg hadde. Eller, i et Bourdieus perspektiv, ta utgangspunkt i elevenes habitus og deres symbolske kapital. I tillegg måtte jeg stille meg kritisk til hvilke verdier, normer og holdninger jeg anerkjente som de «riktige» og ikke la gjeldene maktstrukturer i samfunnet styre hva som var det «rette friluftslivet». Min praksis kunne være utslagsgivende for om jentene følte brudd, styrking eller fornying av identitet.

5.1.2 Den begrensede faktoren

12. mars – markatur vinter

Det var første vintertur med overnatting i nærmarka. Vi skulle gå på ski 4 km inn til en hytte hvor vi skulle etablere leir. Elevene skulle selv bære med seg alt de trengte i sekk. Noen skulle sove i telt, andre under noen grantrær. Vi hadde i tillegg en hytte. Jeg risikerte ikke å dra på første vintertur uten muligheter for å kunne gå inn. Hva om det ble skikkelig kaldt? I en *tur etter evne-tilpasset opplæringsperspektiv* ønsket jeg å inkludere flest mulig elever ved å gi de en passe dose utfordringer slik at tryggheten ble ivaretatt. Det var min vei for å få delaktige og medansvarlige elever. Jeg hadde gjennomført mange overnattinger på vinteren der telt var det eneste alternativet for alle. Den gang ville jeg nok ikke sett på det jeg drev med nå som «ordentlig friluftsliv». Men når den kulturelle kapitalen var begrenset, kunne opplevelsesperspektivet lett bli negativt når turens krav var langt over evne for å overnatte ute hvis det ble skikkelig kaldt. Elevene ville kunne føle utrygghet, som igjen kunne føre til at

turen og friluftsliv var noe de tok avstand fra fordi det kunne fremstå som en trussel mot egen status.

Turen inn til leir gikk stort sett oppover og de fleste hadde kjennskap til at det kunne bli tungt å gå. Mange ble svette, men evnet ikke å skifte eller ta på seg mer tøy før det var for sent da de kom fram. Da jeg blant de siste ankom leirplass, så jeg at de fleste elever stod med skiskoene godt plantet i snøen og det var uvanlig lite prat blant elevene. Noen av jentene spiste som de hadde fått beskjed om, men de fleste stod i «natostilling» og var blitt kalde.

Det ble naturlig å fremskynde planlagt tur. Etablering av leir ville føre til at kulda ville etablert seg enda mer i kroppene deres. Gruppevis dro vi ut på ulike differensierte småturer i nærområde uten sekk. Gruppene var delt inn etter nivå på ski. Jeg hadde ingen lærer med på denne turen, men tre erfarne programfag friluftsliv 2 elever. (Programfag friluftsliv 2 bygger på programfag friluftsliv 1, der veiledning inngår som en viktig del) (IDR7-01 Udir, 2006). Disse elevene skulle ha ulike oppgaver på tur, som blant annet innebefattet å ha ansvar for en liten gruppe hver. Vi fordelte også noen av de andre mer skikompetente elevene på de ulike gruppene der «mer-ansvar» var oppdraget deres.

Da denne markaturen var en del av forberedelsene til den kommende fjellturen, måtte en del basisferdigheter erfares og trenes på. De fleste måtte bli bedre på ski og orientering grunnet sikkerhet, men også for at flest mulig skulle oppleve mestring. Kart var utdelt til alle elevene og en kort gjennomgang av turruta og arbeidsmåte ble gjennomgått før vi begynte å gå. Fordi vi gikk på ski, innebefattet dette også indirekte å trene ferdselsteknikk. På grunn av områdets utrolig idylliske skue var det et ønske om at elevene skulle oppdage og glede seg over naturen. I tillegg ble intensjonen med turen naturlig nok å få igjen varmen.

Jeg hadde en gruppe med lav-middels skiferdigheter. Det var kaldt, fine skiforhold, men oppstarten bar preg av elever som frøs. Elevene var stille, blikkene vendt ned og det tok litt tid før de fikk igjen varmen. Med varme i kroppen kom etterhvert humøret også tilbake. De fleste elevene var fult konsentrerte i nedoverbakkene. Jeg forstod etter kort tid at elevene ikke fulgte med på kartet. Vi gikk i en annen retning enn det som først var bestemt. Jeg hadde ombestemt meg da to elever fra en annen gruppe hadde blitt med oss. De hadde mistet gjengen sin. Jeg vurderte derfor en annen rundtur med tanke på nivå. Etter halvgått tur var det en av jentene som spurte: «*Går ikke vi i feil retning?*» Jeg hadde ikke sagt noe, ville se hva som skjedde. Alle hadde kart tilgjengelig, men fokuset hadde vært et annet sted.

Jeg hadde presisert det før oppstart: «*Dere skal to og to sammen prøve å ha kartkontakt. Mister dere kartkontakten, spør dere noen av medelevene eller meg.*» Jeg kunne vært mer aktiv selv også, spurt hvor de var, hvor langt vi hadde gått, men å få igjen varmen krevde energi. Skiferdigheter som var greie, men ikke gode, gjorde også sitt. I tillegg skulle de se og oppleve naturen! Det ble for mye(nytt) på engang. Men denne historien er ikke et engangstilfelle. Da vi gikk på ski, ble det å orientere i tillegg, for mye for mange. På denne turen ble det alt for mye!

Fortellingen kan vitne om at elevenes kroppsliggjorte og mentale handlingsdisposisjoner som er habitus ikke var gode nok til det som var satt opp som mål på denne turen, eller som Bourdieu (1992) ville sagt, ikke samsvarte med habitus som ble verdsatt i feltet. Det kan også ha vært en bekreftelse på at mine forventninger til elevenes habitus var for høy, eller at mine krav til turen ikke stod i forhold til elevenes forutsetninger (kapital). At elevene ikke skiftet tøy eller tok på seg mer tøy, gikk rundt i snøen i bare skiskoene, var et ganske tydelig tegn på manglende kroppslig erfaring. Et uttrykk for at kroppene uttrykte elevenes habitus. Eller det kunne selvsagt være latskap. Vi hadde gjennomgått teori om prinsippene om bekledning og varmetap, snakket om hvor viktig det var med jevnt tempo, skifte når man kom fram og ikke ta av skiene før det var helt nødvendig. Jeg visste at de fleste elevene hadde fått det med seg, men de hadde ikke klart å omsette denne kunnskapen til praktisk handling.

Det er heldigvis slik at man kan og bør justere sin praksis underveis. Det krever at man som lærer situasjonsfornemmer elevens handlinger og ser på avvik som en mulighet og ikke en begrensning (Tordsson, 2014). Målet for turen ble *å være på ski ute i naturen* - så enkelt. Selv om mine krav lå for høyt i forhold til elevens forutsetninger opplevde jeg likevel ikke at de følte noe form for utrygghet. Etterhvert som de fikk varmen tilbake, observerte jeg en gruppe som sammen stod ned bakker, ventet på hverandre, lo og hadde det hyggelig. Var det et inkluderende læringsmiljø jeg observerte? Det så ut til at det var kun mine forventninger som begrensningen hvilte på. Hvilke kapitalformer jeg vektla, ble en forutsetning for at en endring av elevens habitus ble mulig. Hadde jeg ikke foretatt justeringer underveis ville det hele blitt en fiasko. Elevene hadde følt seg utilpass og kjent på motstand mot det ukjente som de ikke følte at de behersket. Et dårlig utgangspunkt for neste tur og ingen god inngang for endring av habitus.

5.1.3 Brudd eller fornyelse?

Bourdieu (1992) mente habitus er individuell og at hver og en har sin egen unike historie, men den er også kollektiv. Elevene kan oppleve brudd eller likhet med den samfunnsstrukturen som er med på å forme deres habitus og den virkeligheten friluftslivfeltet de var en del av. Elevenes erfaringer med friluftsliv (friluftslivskapital) som bekledning, utstyr, overnatting ute, pakke og gå med sekk, orientere, tenne bål, lage mat ute, ta seg frem om vinteren med ski for å nevne noe - samsvarte dette med deres tidligere erfaringer og den enkeltes habitus? Eller opplevde elevene brudd mellom egen habitus og den habitus som ble verdsatt i friluftsliv?

1. oktober Gapahuktur - oppstart

Jeg kom gående over skolegården kl. 0900. Positivt overasket. Alle elevene stod klare med sekker nede ved gymbygget. Høstværet var på vår side. Forventninger lå i lufta. Forberedte elever, småpratende, god stemning, litt spente? Jeg gledet meg.

Oppstarten gikk fra skolen og inn i marka rett bak. Vi skulle ikke gå langt. Kun fire-fem km. De første kilometerne får man en fornemmelse av stemning. Etter at justering av sekker og klær ble foretatt, kom alle i gang og en opplevelse av positivitet lå i lufta. Når sola skinner med nydelige høstfarger, er det kanskje ikke så vanskelig å se for seg?

12. mars Der står de igjen, godt forberedt også denne gangen....

Jeg blir overasket hver gang. Overasket og glad over å se at elevene har forberedt seg så godt. Det er et ganske så hyggelig syn å se elevene stå der med sekkene på, skiene klare, god lue, tjukk jakke. Jeg er veldig nøye med forberedelser og har erfart viktigheten av dette gjennom mange år. At jeg må setter av god tid, jobber oss gjennom temaer som omhandler tur, involverer elevene, gjøre de delaktige i planarbeid og fokusere på arbeidsinnsats. Jeg opplever dette bygger opp en forventning hos elevene og jeg mener det sender signaler om en seriøsitet i forhold til det vi holder på med. Men når dagen er der, da er jeg likevel spent på om alle har forstått oppdraget. Gøtz (2014) fremhever viktigheten av at elevene har brukt mye tid på forberedelser. Da er muligheten større for at de vet hva som vektlegges og legger grunnlag for å mestre og få positive erfaringer når de er på tur. Det er egentlig ganske

innlysende og kanskje enkelt vil sikkert mange mene, men man vet aldri helt sikkert om man har nådd helt frem. Mennesker er så forskjellig.

Noen kan nok tenke: «*Det er selvsagt at alle elever står med klar sekker og alt av utstyr før en tur*». Det at alle var godt forberedt i denne gruppa her, var ingen selvfølge. Det var mange som ikke hadde vært på overnattingsturer tidligere, spesielt ikke om vinteren. At det var mange nye ting å forholde seg til som ikke samsvarte med elevenes tidligere erfaringer, var også tydelig. Men jeg observerte likevel ikke at elevene opplevde brudd med egen habitus. Snarere ble jeg gang på gang overasket over det jeg ville kalle fornyelse av habitus, eller var det kanskje en bekreftelse/styrking av deres identitet? Elevene stod klare for tur med alt utstyr, humøret var på plass og underveis mestret de nye ting. Jeg stiller meg derfor noe undrende ovenfor endringsperspektivet til Bourdieu (1986). Var endring av habitus en så treg prosess som han vektlegger, eller var det internaliserte mønstre som elevene hadde med hjemmefra årsaken til at de tilpasset seg så bra? Det kunne se ut som noen tanke- og handlingsmønstre i primærsosialiseringen satt i kroppene deres og ga dem noen fordeler. Hadde hjemmene gjennom måten de snakket og tenkte på sendt signaler om å forholde seg seriøst til skolen? Hadde de lært viktigheten av å følge med og forberede seg godt? Eller viste det seg at endring av habitus var mulig uavhengig elevens bakgrunn, kun etter så kort tid? En forklaring kan være at mange av elevene hadde tilegnet seg kunnskap og erfaring i friluftsliv gjennom ubevist internalisering via sekundærsosialiseringen, barneskolen primært. I lys av Bourdieu var den norske friluftslivskulturen inkorporert i elevenes habitus. Så selv om «ekstremvarianten» (forstå meg riktig) programfag friluftsliv, med overnatting ute, sekk, telt, snøhule ikke var en del av deres habitus, var det å være ute på tur noe de flere elevene opplevde var en del av dem. Elevene hadde preferanser de kjente seg igjen i og det var lettere for mange å bygge videre på noe som var kjent, selv om dette hadde kommet fra sekundærsosialiseringen primært og ikke primærsosialiseringen. Det hele kunne selvsagt være en kombinasjon. At primærsosialiseringen hadde lagt en grunnplattform for å forstå og handlet riktig ut fra det som ble vektlagt (Bourdieu, 1993) og grunnskolens formidling av friluftsliv ubevist var internalisert i elevene. Et tredje alternativ var at endring av habitus gikk langt raskere med riktig tilpasset undervisning og kulturtilnærming.

Selv om jeg gjennom feltstudiet ikke direkte så elevene oppleve turer som en trussel rettet mot egen status, var det episoder der jeg erfarte at elevene ikke så en direkte forbindelseslinje med egen habitus og turens innhold og krav. På Finseturen observerte jeg dette. Været på Finse er

ingen spøk. Jeg vet at denne type tur, uansett hvor tilrettelagt jeg legger den opp med hytte, korte skiturer og snøhule nær hytta, ligger langt unna det de fleste elevene har erfaring med fra tidligere. Hvis jeg gjennom året forstår at gruppa ikke er godt nok forberedt til å dra til Finse, må vi finne et alternativ. Fjellturen til Finse er med andre ord noe jeg vurderer fra år til år.

Med denne gjengen hadde vi forberedt oss til fjelltur lenge, både indirekte og direkte, og jeg vurderte turen som forsvarlig å gjennomføre. Det er likevel alltid en fin balansegang hvilket utbytte turen kan ha for elevene på et personlig plan. Om turen er etter evne eller over evne, om turen blir en fornying eller om den ligger for langt unna det elevene kan identifisere seg med. Fortellinger fra elevene som følger kan gi et bilde av dette.

Refleksjonsnotat fra Finsetur

(..)«Turen for meg var både lærerikt og slitsom. Under turen lærte jeg hvor viktig bekledning var, dårlig med bekledning ville kanskje ha drept meg under denne turen. Jeg lærte meg å bygge meg en snøhule som jeg føler styrket min kompetanse innenfor vinterturer. Jeg lærte også at det er mulig å koke snø, noe jeg aldri hadde hørt om før. Pakking av sekk var en utfordrende oppgave siden jeg ikke visste hva Finse hadde å tilby av vær så det var veldig viktig at jeg tok med meg klær som ikke veide så mye, som f.eks. tynn ullgenser, ekstra stillongs og en vanlig joggebukse(..). Samarbeid mener jeg var det viktigste under turen, uten samarbeid ville ikke snøhullene eller matlagingen blitt så bra som de ble. Alt i alt var dette en fantastisk tur og er kjempe glad for å ha opplevd hvordan det er å dra ut på fjellet og oppleve Norge på beste og det kaldeste. Kommer aldri til å dra tilbake, skjønte under turen at jeg liker sommerturer og ikke vinterturer. Takk for at du arrangerte dette Linn, håper neste tur blir like bra eller enda bedre.»

Eleven er tydelig glad for opplevelsen med turen og læringsutbytte var i høyeste grad tilstede. Men uttalelsen «kommer aldri til å dra tilbake» kan si noe om at preferansene eleven hadde fra tidligere, ikke stod i forhold til turens krav, selv med gode forberedelser.

Spenningsforholdet opplevelse og utfordring var ikke i balanse. Jenta velger å identifisere seg med sommerturer, noe hun fikk bevissthet om under turen til Finse. Jeg vil derfor kalle det for en innsikt i elevens habitus snarere enn et brudd. Men elevens fortelling kan også gi et innspill på viktigheten av å tilpasse turer etter elevenes forutsetninger. Hadde jenta fått mange slike

erfaringer med programfag friluftsliv, ville dette sannsynligvis ført til at fremmedheten hun kjente på Finse hadde vokst seg større i henne.

«Jeg fikk mange flere nye erfaringer etter denne fjellturen, spesielt fordi jeg ikke har vært på så mange tidligere. Det kan noen ganger oppstå situasjoner som man ikke er helt klar over. Det at vi ikke hadde vann, og ikke hadde ordentlig toalett, skremte meg litt på starten, men senere så jeg det som en type opplevelse. Jeg fikk en følelse av «evne til å overleve» Og det å faktisk klare «å overleve», fikk meg til å knekke oppfattelsen jeg hadde av meg selv. Før tenkte jeg; «at det er bare for de andre, ikke for sånne som meg». Jeg lærte å takle nye type utfordringer, og jeg merket at jeg var mye sterkere mentalt og fysisk enn jeg trodde. Dette skapte en type motivasjon i meg som blant annet fikk meg til å ta en lengere tur opp mot Hardangerjøkulen, før vi dro hjem.»

Historien taler for seg selv og er en av grunnene til at jeg jobber som lærer. Jenta har forstått hvilke muligheter som ligger i henne. Opplevelser som denne og andre hun erfarte, var med på å bidra til personlig vekst og jeg er ganske sikker en varig livsendring.

5.1.4 Aksept av et miljø og å akseptere et miljø

8. februar - Planleggingstimer før vintertur i marka

Det var tre uker igjen til vi skulle på første vintertur og jeg hadde satt av god tid til planlegging. Jeg hadde lagt opp turplanlegging basert på gruppearbeid i noen timer. Hvem som skulle være i hver gruppe hadde jeg nøye satt sammen på forhånd. Tre personer i hver gruppe. Gruppene fikk alle ulike oppgaver knyttet til turen. Ved å inkludere alle til oppgaver som jeg trodde både ville gi de ny kunnskap, men også var innenfor hver enkeltes elev forutsetninger, kunne jeg være med å bidra til å få aktive elever. Aktive elever fører til delaktige og medansvarlige elever og gir lettere et inkluderende læringsmiljø (Udir, 2006b). I korte trekk gikk gruppeoppgavene ut på:

Gr. 1: Å finne frem til relevante kompetansemål og lage vurderingskriterier. Gr. 2: Lage utstyrliste. Gr. 3 Gå igjennom/forberede orientering for turen. Gr. 4: Naturhensyn og lover. Gr. 5: Historie om stedet. Gr. 6: Pakking, innstilling av sekk. Gr. 7: Vintertelt og vinterbål. Gr. 8: Bekledning. Gr. 9: Vinterturmat.

En dobbeltime var avsatt til oppgaven. Først en time gruppejobbing med oppgaven, så en time med rullering der alle gruppene skulle gå fra smågruppe til smågruppe der presentasjon og gjennomgang av forbedret tema skulle utveksles. Elever som vandret rundt og som skulle forholde seg til nye elever og grupper i et gitt tidsrom, kunne føre til kaos, i dette tilfelle fungerte det slik:

Jeg så elevene var litt nølende i starten, men ble mer frie etter hvert som de hadde rullert et par ganger. Gruppene fant etterhvert sin form. Jeg hadde en fornemmelse av at de fleste følte seg inkludert i gruppa. Jeg så at de etterhvert briljerte med egne emner. Det å lytte og å motta fra de andre gruppene, klarte de alt fra greit til godt. Det var fint å se aktive elever. Elevene fikk ti minutter på hver gruppepresentasjon, ingen hav av tid, men jeg ønsket ikke at de skulle ha tid til å «skli ut». Jeg kikket meg rundt og så på mimikk, gestikulering, praten, klare stemmer og på smilene at det jevnt over var godt humør som preget elevene og at det foregikk fint samarbeid rundt omkring. I tillegg så jeg at tiden de hadde til rådighet gjorde noe med fokuset. Det så også ut som gruppefølelsen hadde gjort seg gjeldene i positiv forstand og at de følte de hadde noe å bidra med.

Resultatet av denne formen for forberedelser tror jeg, i samsvar med det Bourdieu (2000) mente, kan føre til at elevene kjenner en slags sosial forankring og at det enklere åpner opp for en individuell aksept for friluftslivfeltet. Elevene var en del av et felleskap og de ble kjent med andre medelever i gruppa ved å måtte samarbeide. Fordi det var små grupper var det kanskje lettere å føle trygghet (ikke så skummelt å prate), og elevene fikk i tillegg vist hva de kunne. Med denne formen for metodikk var sjansen tilstede for at elevene rakk over flere kompetansemål og elevene kunne bli klar over hvilke krav turen stilte gjennom å måtte ta stilling til en rekke ting gjennom elevinvolvering. Ut fra mine observasjoner hadde alle elevene tilegnet seg en form for kapital innenfor friluftslivfeltet og muligheten lå til rette for fornyelse av habitus.

Bourdieu (2000) påpeker å bli akseptert av et nytt miljø han medføre at individet selv ønsker å bli en del av det nye miljøet, men at denne endringen verken skjer hurtig eller er

uproblematisk. På en måte er jeg enig med Bourdieu, men på en annen side har jeg også et annet blikk. Et slikt opplegg kunne ført til utrygge elever som følte seg fremmede og ekskludert i et kaos. Konsekvensene av et slikt kaos kan være flere. Elevene kunne følt motstand til oppgaver som ikke var tilpasset forutsetningene, der deres preferanser ikke var sammenfallende med det de kjente igjen fra før. De kunne fått en opplevelse av sosial utilstrekkelighet ved dårlig/lite hyggelig samarbeid med nye elever de ikke følte seg trygge på. En følelse av fremmedhet i forhold til deres identitet kunne blitt resultatet. For at denne formen for metodikk skulle fungere, var det helt avhengig av at jeg klarte å se den enkeltes elev forutsetninger (kapital) og ga de passe krevende oppgaver der spennet mellom opplevelse og utfordring ble essensielt. Et kontinuerlig blikk for å kunne gå inn å korrigere praksis, var også helt nødvendig. Som lærer må man alltid være forberedt på elevenes, som naturens, stadig skiftende fremtreden.

Jeg må presisere at jeg aldri hadde fått til dette opplegget hvis jeg ikke på forhånd hadde lagt et grunnlag for gode relasjoner. I tråd med Bourdieu er det ikke på noen som helst måte en lett sak å få alle til å få sosial tilhørighet og akseptere/få aksept i en gruppe, men det er ingen umulighet og etter egne betraktninger tar det ikke alt for lang tid om man som lærer går inn for å imøtekomme elevenes ulike habitus og på den måten skaper aksept inn i miljøet.

5.1.5 Friluftslivs betydning for identitet

12.mars - Rundt bålet

«Nå sitter vi her rundt bålet dere og føler oss riktig så norske», sier en av jentene. Det var kun ti elever som satt igjen rundt bålet. Det var kveld og kaldt. «Det der kan du ta med inn i oppgaven din Lin.» De lo. Elevene begynte å snakke om identitet. Det var ikke mitt initiativ. Jeg hadde virkelig ikke tatt opp dette med identitet mange ganger. Synes det hele ble så unaturlig. Jeg hadde ikke lyst til å legge ord i munnen deres. Jeg ble sittende å høre.

«Jeg føler meg norsk. Jeg vil si at jeg er norsk, men det er alltid noen som spør hvor jeg egentlig er fra. Selv om foreldrene mine er fra Etiopia, er jeg født og oppvokst i Norge. Men det er ikke bare her i Norge de spør. Når jeg er på ferie i Etiopia spør de hvor jeg er fra. Før syntes jeg det var litt irriterende. Nå bryr jeg meg ikke lengre.»

«Det er ingenting som får meg til å føle meg mer norsk enn når jeg står ute i naturn` med ski på beina.»

«Vet ikke helt jeg, faktisk er det ikke alltid jeg tror jeg kan kalle meg norsk.»

«Jeg forstår liksom natur, og norsk kultur bedre nå. Tenker at når eller hvis jeg får barn da, da har jeg liksom ikke lyst til at det bare er skolen, eller andre som lærer de å være ute og gå på ski og sånn. Det tenker jeg å gjøre sjøl.»

«Vi «Lankere» blir sett på som sånne «realfagsfolk», vi er på en måte det. Jeg tror når jeg forteller om friluftsliv som jeg har på skolen, at det får noen til å tenke. Men jeg vet selv at dette er en del av meg... er faktisk en person som liker å være på tur.»

«Jeg er ikke norsk, men samtidig er jeg det likevel. Jeg vil jo være norsk. Men jeg har fått et nytt syn på friluftsliv nå. Har faktisk vært litt tur med familien jeg - og skole. Men nå kan jeg mer. Kan dra på tur med venner og ta med barna mine.»

Det er mye mulig masteroppgaven min har fått elevene på sporet av dette med egen identitet. Jeg er ikke sikker. Men man skal ikke se bort ifra at elevene faktisk blir mer bevisst over «hvem de er» med å ha friluftsliv som fag, særlig med tanke på norsk identitet. I formålet med faget står det innledningsvis: «*Friluftsliv har tradisjonelt vært en del av måten å leve på i Norge, og er en sentral del av den nasjonale kulturen*» (IDR-01 Udir, 06). Friluftsliv er noe av det norskeste for veldig mange her i landet. Flere av jentene hadde samme oppfatning. Opplevelser jentene hadde i møte med tilfeldige turfolk som spurte hvor de kom fra på engelsk, var kanskje en årsak til at jentenes tankeprosesser knyttet opp mot egen identitet og norsk kultur var noe de ønsket å prate om og som opptok dem? En av jentene hadde en kommentar knyttet til dette: «*Å snakke om hvem vi er rundt et bål kunne vel ikke vært mer passende?*» En bemerkning som kunne oppfattes som både en avkreftelse eller bekreftelse om at friluftsliv var noe som var en del av jentene, eller et ønske om.

Fordi jentene både følte tilhørighet til norsk kultur og til forelderens kultur, og noen ganger ikke visste hva de følte, vitnet det om at norsk kultur var inkorporert i jentenes habitus, samtidig som foreldrenes kultur også var det . Mye kan tyde på at mange av jentene følte seg mer norske ved å tilegne seg kulturell kapital i friluftsliv. Ut fra det jeg så og hørte, opplevde jeg av at mange av jentene følte seg norske(re) bare ved å sitte rundt bålet der og da, uten at

det overhode var et mål fra min side. At de på en naturlig måte satt godt innpakket rundt noe så urgammelt som et bål og snakket om hvem de var sammen med andre som kjente på egen identitet på litt samme måte som dem selv. Jeg tror de vil huske denne samtalen rundt bålet. Det er godt mulig at noen av de som satt der opplevde en motstand i seg, at *dette her gjør jeg bare fordi jeg har valgt faget - må være med på turen og henge med venner rundt et bål*. Men jeg klarte ikke se tegn til mistrivsel, motstand eller tilbaketrukkethet fra noen. Jeg tror en del av jentene hadde et ønske om å finne ut noe om seg selv. Kanskje ble friluftsliv inkorporert i jentene på et ubevist plan i enda større grad? Jeg håper det var på en måte som passet inn i deres selvforståelse med å gjøre friluftsliv til noe som var deres eget, ikke en måte å opparbeide seg norskhetskapital på som Øia (2010) omtaler i *Oppvekst i Norge*.

Lokale friluftslivstradisjoner

I et av kompetansemålene i programfag friluftsliv står det: *planlegge, gjennomføre og vurdere turer knyttet til lokale friluftslivstradisjoner* (IRD07-01 Udir, 06). Politiske føringer legger tydelig vekt på friluftsliv som en kulturbærer på det formelle læreplannivå (Goodlad, 1979). Gjennom egen tolkning av formålet og kompetansemålet hadde jeg lagt opp til en historisk vandring i nærmarka, dette i kombinasjon med gapahukbygging senere på dagen med overnatting.

1.oktober - Markatur med lokale friluftslivstradisjoner

Vi startet på skolen og gikk med ulike oppgaver og stopp innover i marka. Det var et sted jeg synes var spesielt fint, der flere lokale friluftslivshistorier egnet seg godt å formidle. Der stoppet vi og elevene satt på noen ruiner fra en gammel husmannsplass mens de hørte meg fortelle. Jeg tok elevene med på en liten historisk reise og fortalte hvordan personer og hendelser opp gjennom tiden hadde preget stedet og tradisjoner deromkring knyttet opp mot friluftsliv. Den normalt litt urolige gjengen satt stille og konsentrert under hele historiefortellingen. Jeg ble så overasket - dette hadde jeg ikke ventet! Elevene ble så engasjerte og interesserte. Det ble stilt flere spørsmål og etter historiefortellingene gikk mange av elevene uoppfordret rundt og så på ruiner på stedet og leste på informasjonsplakater som permanent stod oppført. Forventingene mine var ikke så høye til elevene hva gjaldt et såpass foredragspreget opplegg, tross spennende historier etter egne betraktninger. Jeg tenkte det

kanskje kunne vekke interesse blant de mest teoretisk interesserte elevene, men der tok jeg feil.

5. oktober - Refleksjonsnotat etter markatur

Refleksjonsnotatene knyttet til turen var rettet mot relevante kompetansemål for turen. Her er hva de skrev knyttet opp mot lokale friluftslivstradisjoner.

«Stedet får mer mening for meg.»

Noen av jentene fortalte at ved å høre historier om et naturområde de var på vei til eller var på, så fikk de et annet bilde av stedet. En opplevelse av betydning og en tilknytning til naturen oppstod. Det ble sagt at gjennom historiene *«var veien ikke lengre kun en vei, men det ble en større mening bak denne veien.»* Elevene så stedet og naturen med nye øyne. Dermed ga naturområdet også mer personlig mening. *«Rent personlig kan stedet bli mer interessant og levende for meg om fortellinger/historier blir fortalt»*, skrev en av jentene.

Norsk kulturarv

Det ble fremhevet at ved å få kunnskap om stedets historie, fikk de en større innsikt i hvordan friluftslivet vokste fram og hvordan dette hadde blitt en del av norsk kulturarv. *«Også for meg som person»*, er det en av jentene som skrev. Flere av jentene fortalte at de syntes lokalhistorie var spennende: *«Gjennom å få vite hvordan stedet ble brukt og samtidig være der, gjør at jeg får en større nærhet til stedet.»* En av jentene formidlet at *«gjennom å lære om steder får en til å tenke over naturen mer som en helhet. På den måten kan man finne ut hvilken person man er.»*

Elevene assosierte friluftsliv med norsk kultur. Det var stadig bemerkninger fra elevene som tydet på det og fremkom også gjennom refleksjonsnotatene. Det følgende sitatet er fra en elev med sekk og ski, klar for tur: *«Jeg kan ikke føle meg mer norsk enn jeg gjør nå.»*

Det var ut fra interesse blant elevene, samt svarene fra refleksjonsnotatene, ingen tvil om at historiene vekket nysgjerrighet hos elevene. Da turens første dag hadde et sterkt kulturelt innslag der fokuset var rettet mot lokale friluftslivstradisjoner, var det klart at dette hadde innvirkning på elevenes fokus og hva de skrev. Svarene til jentene vitnet også om en

forståelse om friluftslivets betydning for jentene på et rent personlig nivå, samtidig som de så friluftsliv som en viktig identitetsbærer også på et nasjonalt plan.

Det ble skrevet at «*naturen får mer betydning, mer mening, man får en større tilknytning*». Jeg tolker dette opp mot med det sosiale prosjektet til Tordsson (2010), der naturen blir et møterom for alle. Naturen blir et sted hvor man kan føle tilhørighet og der naturen er det sentrale, ikke hvem du er. Det at en av jentene trakk fram «*en forståelse for at naturen er en del av en helhet*», forstår jeg både som at hun så seg selv som endel av den knyttet til hvordan mennesker hadde levd med natur, men også i et større økososialt bilde. Jeg tror elevenes interesse og deres refleksivitet vitner om en nysgjerrighet rettet mot egen identitet. Kanskje det også var en av grunnene til at friluftsliv på skolen hadde blitt så populært?

Slik samfunnet er i dag har det enkelte individ større frihet til å velge og skape sin identitet enn tidligere (Giddens, 1984). Unge i dag står ovenfor så utrolig mange valg og hver og en må forme egen identitet på en annen måte enn de måtte før. Det at disse minoritetsjentene følte seg norske, men samtidig ikke, kunne også være forklaringen på at historier vekket interesse og innsikt og kunne bidra til å være med på å bli en kulturbærer for den enkelte. Kanskje elevene gjennom lokale friluftslivstradisjoner kunne få følelsen av å komme bort i noe rotekte som knyttet dem og samfunnet sammen og, som Tordsson (2000) skriver, gi dem følelse av et fast punkt i livet?

Men jentenes uttalelser kan også sees på med et mer overordnet kulturkritisk blikk der maktstrukturer i samfunnet er med på å styre hva de mener og føler knyttet til deres identitet. Tordsson (2003) skriver at den enkelte kan velge å ta del i friluftsliv, som er en viktig del av vår kulturarv. Men gjennom skolen har jentene opp gjennom grunnskolen mer eller mindre tatt del i denne «kulturarven», uavhengig av om de vil det eller ikke. Gjennom skolens dannelsesvei er fellestrekk i norsk kultur og væremåte blitt fremmet gjennom blant annet friluftslivsturer og undervisning. En måte å utjevne forskjeller på og kanskje en måte å få minoriteter til å føle seg norske(re)? For Bourdieu var skolen det stedet der kunnskap om den verden vi lever i ble produsert og reproduert (Aagre, 2016). Skolen er med andre ord en viktig kulturformidler og mitt spørsmål blir derfor om det er jentenes eller noen andres kulturelle identitet som blir formidlet, bekreftet eller reproduert?

Klarte jeg som lærer i programfag friluftsliv å verdsette elevens sosiale og kulturelle bakgrunn slik at elevene selv så verdien av friluftslivets betydning for deres identitet, uavhengig

majoritetens (norsk kultur) dominans i forhold til kulturformidling? Jeg hadde ingen intensjoner om å gjøre elevene norske eller norskere gjennom friluftsliv. Snarere så jeg viktigheten av at de selv fant fram til egne prosjekter, selv om dette omfattet andre forståelser og erfaringer enn det norske friluftslivsideal. Jeg håper at denne romsligheten har preget praksis.

Fra dag to - markatur høst med lokale friluftslivstradisjoner- kommer et eksempel på hvordan praksis kan bli løst og noen interessante refleksjoner som forteller litt om betydningen friluftsliv kan ha for minoritetsjentenes på et personlig plan.

Alenetur

2. oktober – Marka

Uten å gå i detalj fikk elevene, på en del av turen, i oppgave å gå alene. Det vil si at alle skulle gå på en merket sti med 50 meters mellomrom i ca. 2 km. De hadde ikke lov til å prate sammen. Naturopplevelse var tema. De ble bedt om å konsentrere seg, holde alle sanser våkne, prøve å observere og kjenne hvordan dette opplevdes. Alle ble informert om at de skulle prøve å huske inntrykkene sine å notere dette ned i refleksjonsnotat etter endt tur. Refleksjonene skulle være knyttet opp mot personlig utvikling.

Tanken bak alenaturen var et ønske om at elevene skulle få kjenne litt på å være i natur «alene», bli mer bevisst hva de kunne oppleve gjennom sansene. Fordi det sosiale aspektet var så sentralt for mange på tur, som jeg også så viktigheten av, fikk de sjelden anledning til å oppdage natur på egenhånd. Jeg ønsket å skape rom for bevisgjøring rundt betydningen av friluftsliv til den enkelte.

Jeg var litt spent. Jeg så for meg elever som etterhvert gikk sammen, som pratet og som ble utålmodige. Men jeg håpet de tok oppgaven på alvor, noe jeg opplevde at de gjorde. Jeg kunne ikke høre noen stemmer og jeg observerte en konsentrert gjeng. Full kontroll hadde jeg naturligvis ikke, da rekken av elever var lang. Jeg gikk selv som en av de siste ut på turen.

Jentenes svar fra sine refleksjonsnotater kan gi et inntrykk av hvordan de erfarte praksis knyttet opp mot deres personlige utvikling. Jeg hadde ikke snakket om hva jeg la i begrepet personlig utvikling, kun at det var et positivt ladd begrep. Dette preger selvsagt svarene til

jentene. Det jeg tenker er interessant med svarene er at de tydelig tok oppgaven med å gå alene å observere på alvor og har et mangfold i personlige betraktninger og erfaringer.

Naturopplevelse og miljøbevissthet

I stor utstrekning erfarte jentene at dette var en ny opplevelse. De hadde en sanselig tilnærming og fremhevet en nærere kontakt med naturen. En beskrivelse av farger, lukt av skog, frisk luft, lyd fra fugler og som en av jentene forteller: *«lyden fra noe jeg trodde var en elg»*. En av jentene skriver, ikke ulikt mange andre: *«Jeg opplevde denne delen av turen som spesielt lærerik og spennende fordi jeg møtte naturen på en annen måte enn jeg tidligere har møtt den.»* En refleksivitet ovenfor miljøbevissthet er tydelig: *«Man blir bevisstgjort hvor viktig det er å ta vare på naturen.»* Og nettopp dette med bevissthet blir av flere trukket fram: *«Jeg blir mere oppmerksom på ting jeg ikke har vært meg bevisst tidligere.»*

«Jeg har fått mer innblikk- kunnskap om naturen». Jeg tenker annerledes om naturen nå.»

Trygghet og utrygghet- spennet mellom opplevelse og utfordring

Et par elever trakk frem følelsen av både trygghet og utrygghet:

«At det var fint og deilig å gå alene, men også litt skummelt. Men det å gå alene på denne måten skapte først og fremst en følelse av trygghet. At man fint kunne klare å finne veien hjem alene.» Her refererte elever til kartforståelse. Selv om alle elevene var utstyrt med kart, var ikke kartkontakt oppgaven på alenaturen. Det var likevel noen som valgte å bruke kartet aktivt og følte en slags trygghet i det. En elev opplevde det som skummelt og beskriver en opplevelse å være alene i større grad enn de andre elevene. Dette var eleven som gikk først ut. En av jentene har en god opplevelse av å mestre: *«Det høres kanskje rart ut, men jeg følte på en måte at jeg mestret det. Jeg liker ikke gå alene, men selv om jeg ikke gikk alene følte jeg det førts som litt skummelt, men så ble det fint.»*

Samarbeid og det sosiale aspektet

«Selv om jeg gikk alene, måtte jeg også samarbeide. Vi skulle jo gå med et visst mellomrom. Da måtte jeg hele tiden forholde meg til den som gikk foran meg. Det er faktisk sånn at samarbeid er helt nødvendig i friluftsliv, hvis ting skal fungere.»

To av jentene var ikke helt fornøyd, men kom med noen gode poenger jeg tenker er interessante:

«Det er litt rart da, at vi må gå en lang del av turen alene. Det var helt greit egentlig, men det sosiale er for meg viktig, trodde også det var noe av det viktigste i friluftsliv at vi skulle være sammen.»

«Jeg synes trær er fine jeg, men jeg liker bedre mennesker enn trær. Jeg gikk alene hele veien, men det hadde vært mye hyggeligere å gå sammen med noen.»

Ut fra svarene å dømme har jentene fått tilført kapital på en rekke områder. Svarene er i utgangspunktet skrevet isolert ut fra denne lille «alenetiden» på tur, men jeg velger å se større på det. Først og fremst var opplevelsesaspektet viktig. Det å oppdage naturen å lære og bruke sansene kunne gi naturen en større mening. Friluftsliv ble noe som kunne ha en egenverdi for jentene. De har fått større miljøbevissthet. Det å være i natur og møte den på en litt annen måte enn de hadde gjort tidligere, kunne vitne om at det gjorde noe med jentenes bevissthet til natur. Det var ikke innlysende at samarbeid og felleskap var noe som var spesielt fremtredende i denne isolerte oppgave, tvert imot var det sosiale aspektet så å si fraværende. Det ble likevel trukket fram, og det sier kanskje noe om hvor viktig dette er i friluftsliv. Ifølge Eriksen (1997) egner friluftsliv seg godt for å utvikle sosiale ferdigheter. Noen av jentene oppdaget at det sosiale var det viktigste for dem i friluftsliv.

Flere følte mestring gjennom å oppleve noe de syntes var litt utrygt, men som de likevel behersket. Den objektive kapitalen de hadde tilegnet seg i form av orientering fikk flere til å føle trygghet. Og det å bli utsatt for passende krevende oppgaver førte til en oppdagelse av «å kunne klare å finne veien hjem», og en følelse av å mestre. Jentene ble klar over enge forutsetninger og hvilke krav turen stilte. I dette tilfelle samsvarte dette med de fleste. Å mestre ga troen og lysten til å gjøre noe mer. Et positivt utgangspunkt og erfaring med å være ute i natur. En tilegnelse av kulturell kapital som åpnet opp for jentenes muligheter og utvikling både i form av symbols kapital og en endring av habitus.

5.2 Felt

Innledningsvis i oppgaven ga jeg et innblikk i hvordan friluftslivsfeltet ble til og hvilke dominerende posisjon feltet fikk på skolen. Under vil jeg fortelle hvorfor elevene har valgt å gå inn i friluftslivsfeltet, hvordan den dominerende posisjon utspiller seg blant elevene og hvilke kamper som utkjempes innad i feltet.

5.2.1 Populært

«Noen venner av meg sa jeg burde velge det, du kommer ikke til å angre sa de.»

«Jeg vil bare oppleve noe annet, har hørt det er fint.»

«Noen jeg kjenner sa jeg burde ta det.»

«Du kommer ikke til å angre, var det en venn av meg som sa». «Jeg liker friluftsliv, jeg. Det er derfor jeg har valgt det.»

Mye kan tyde på at tidligere elever i faget hadde snakket om friluftsliv i positive vendinger og at det var en oppfatning om at faget ville føre med seg noe bra. Det bidro til at elever valgte å gå inn i feltet og var villig til å kjempe om ulike måter for å oppnå gevinst. Dette foregikk nok likevel mest på det ubeviste plan. De fleste velger nok ikke et fag om de ikke tror at det vil føre med seg et eller annet i form av personlig positivt utbytte.

29. mars – Venter de på noen?

Jeg kom gående og så jentene stod rett utenfor hovedinngangen i skolegården, fremdeles. De hadde med alt utstyret de hadde lånt fra BUA, fra skolen og fra meg. Snart ville skoledagen være over og alle elevene ville komme strømmende ut gjennom nettopp denne inngangen. Kanskje de ventet på noen? Men etter at alle elevene var ute av skolebygget, forstod jeg årsaken bak denne plasseringen til jentene. De ventet ikke på noen spesifikke. Jentene hadde fått rimelig mange kommentarer og ikke minst oppmerksomhet fra medelever som kom ut: *«Skal dere på tur igjen?» «Er det vinterekspedisjon dere skal på?» «Hvor mange dager skal*

dere være borte?» «Hvor skal dere dra?» «Kan du spørre læreren din om jeg kan få være med?» Jeg tror de stod ved hovedinngangen for å vise at de var en del av friluftslivsfeltet.

3. februar Klasserommet – enda noen nye elever?

Jeg hadde gjort klar diverse rekvisitter; kart, kompass, skrudd på prosjektoren, men enset ikke hvem som kom inn i klasserommet. Elevene falt etterhvert på plass, jeg hevet blikket. Der satt det nok en gang noen nye elever. I hver teoriøkt kom det inn elever som ikke hadde friluftsliv. En av de kom jevnlig. Jeg lo, spurte om de var misunnelige, loste elevene så hyggelig jeg kunne ut fra klasserommet. Det kunne vært fint å ha de der, men i år var det nok med de elevene jeg hadde. Tenkte at det var litt rart, at det kom elever inn og vil være med, men det var litt trivelig også. Var det fordi det var store midttimen og de kjedet seg, eller var de nysgjerrige? Noen av jentene kommenterte dette når jeg spurte hvorfor det alltid var noen andre elever som kom inn når vi skulle ha time? *«De vil ha med seg ting som foregår vet du».* *«Han ene ville egentlig ha friluftsliv, men det var fullt.»* Etter egne vurderinger var den ene «faste tilleggsleven» mest interessert i å være sammen med kompisen sin, men jeg tror han synes friluftsliv virket litt spennende også.

31. mars Finse - tid for å ta bilder

Vi hadde funnet overvann på et av vannene i nærheten av camp. Jubel og høy stemning. *«Tenk vann, det vi tar som en selvfølge, at man kan bli så glad bare for å finne vann!»*, var det en av jentene som sa. Å smelte snø til både drikke og matlaging tok tid, det ga et løft på humøret at vi hadde vann tilgjengelig. Den verste vinden hadde også lagt seg. Himmelen hadde klarnet. Blide fjes og nydelig lys. Perfekt tidspunkt for å ta fine bilder. *«Kan jeg få ta noen bilder av dere jenter?»*, spurte jeg. *«Klart det»*, sa en av jentene, *«hvis du legger det ut som forsidebilde på skolens Insta.»* Var hun ironisk? Jeg forstod etterhvert at hun mente det. Når jeg tenkte etter, var det noen andre elever som også hadde spurt om jeg kunne legge ut bilder av de på skolens Instagram på sist tur. Elevene var vant med at jeg regelmessig la ut bilder fra turer og aktiviteter, men at de veldig gjerne ønsket at jeg la ut identifiserbare bilder, var nytt.

Disse fortellingene gir ganske klare signaler om at friluftslivsfeltet er kultivert inn i skolekulturen. Skal man forstå dynamikken som ligger i feltbegrepet, må man også se på

krefter som virker på og i feltet (Bourdieu, 1996). Feltet friluftsliv er avhengig at det er elever som ønsker faget (velger det) for at det i det hele tatt skal være et programfag på skolen. Slik det er nå, har feltet fått en dominerende maktposisjon i form av popularitet og en dominerende rolle uten at dette har vært en bevisst strategi. Programfag friluftsliv har blitt en viktig del av skolen. Jeg vil gå så langt som å hevde at faget er på vei til å bli en del av skolens identitet. Fra andre medelever har friluftsliv blitt et felt som har høy aksept. Posisjonen som programfag friluftsliv har fått på skolen, vises gjennom at andre elever vil se, vil være med, noen vil ha faget og at programfag friluftsliv elevene vil vise at de er en del av dette feltet gjennom bilder på skolens sosiale medier og at de synliggjør at de skal på tur. Det gir elevene en symbolsk kapital som kan føre til respekt og tillit ovenfor andre elever på skolen. Ved å vise at de er en del av friluftslivsfeltet, gir dette elevene mulighet for å utøve symbolsk makt ovenfor andre medelever. Den dominerende rollen friluftslivsfeltet har er, som Wilken (2008) skriver, i kraft av de mindre dominerende roller andre fag har.

5.2.2 Kampene som kjempes

Oktober – Marka *«tror det er greit å få en god karakter jeg»*

Vi var på vei innover i marka. Vi skulle bygge gapahuk. Elevene som gikk rett før meg hadde ansvar for kart og hvor vi skulle gå. Jeg prøvde å holde et øye med elevenes kartkontakt, mens jeg småpratet med noen elever rett bak. Vi kom inn på hvorfor de hadde valgt dette faget:

«Hørt det er ganske enkelt og lett å få en god karakter.»

«Det er greit og ikke ha så mange timer i uka.»

«Å gjør praktiske ting liker jeg.»

«Synes det var fint å gjøre noe annet enn å sitte i klasserommet.»

Samtalen kunne gi en indikasjon på at det i friluftslivsfeltet var oppnåelig å få en god karakter, at de slapp faste timer på timeplan, kunne få mer tid til andre ting og at de fikk muligheten til å lære noe annet enn i et vanlig klasserom, noe praktisk rettet. Når eleven hadde *«ønske om å gjøre noe annet»*, tolket jeg det dithen at eleven ville erfare, oppleve eller lære noe nytt. Elevene hadde forventninger om at de kunne trives og oppleve feltet som meningsfylt. Kunnskapsdepartementets nasjonale satsning (2012-2017) *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir, 2019) vektlegger at undervisning skal være så relevant som mulig for å øke

motivasjon og læring. Praksis bør være virkelighetsnært og noe elevene kan kjenne seg i igjen i, knyttet opp mot sin hverdag. Ut fra uttalelsene til jentene kunne det virke som om disse jentenes hadde en oppfatning av at deres virkelighet (deres habitus) samsvarte med friluftslivsfeltets virkelighet. Et inntrykk jeg oppfatter er gjeldene hos de fleste elevene. Hvis ikke ville det vel svirret rykter om å ikke velge faget, samt færre mindre positivt ladde forventinger?

Jeg vet det ble kjempet kamper innad i friluftslivfeltet. Kamper der elevene kjempet om makt og innflytelse på ulike måter. Målet for de fleste av elevene var å gjøre det bra i feltet, for de fleste å få en god standpunktkarakter, men også å tilegne seg egenskaper de kunne bruke på andre arenaer i livet. Kampene utspilte seg i form av symbolsk makt som kunne være anseelse i gruppa, respekt og anerkjennelse fra meg og ikke minst oppnå gode karakterer. Jeg vil først fortelle hvordan elevene oppnådde symbolsk makt gjennom karakterer, da dette er en viktig og ikke minst en tydelig faktor. De fleste andre kamper elevene kjempet blir mer naturlig å omtale gjennom andre fortellinger og under andre begreper, i tråd med Bourdieus dynamiske forståelse av identitetsbegrepene (Wilken, 2008).

Karakteren

Etter turer var mange utålmodighet etter å vite hva de fikk i karakter. Elevene var spente, de oppsøkte meg, og spurte meg flere ganger før tilbakemeldinger og vurderinger ble publisert. Jeg kjenner at jeg ikke lengre er like glad i dette med karakterer. Jeg blåser en lang vei i om det er elever med liten eller mye kapital jeg har som elever. Det stikker litt i meg, da jeg vet det ofte er lettere å få gode karakterer for de elevene som har friluftsliv som en del av sin primærsosialisering. Ønsket mitt er at elevene skal lære å bli glad i natur og dra på tur, uansett utgangspunkt. På veien dit hjelper det ofte at elevene opplever å lykkes gjennom å oppnå god karakter.

To av jentene kom til meg etter første vintertur, de ville spørre om noe. De virket litt tilbakeholdne, som om de ikke helt visste om de turte spørre om det de hadde kommet for. Jentene er generelt mer forsiktige enn guttene. «*Jo, vi bare lurer bare på om det er mulig for oss å få en 6`er i faget?*» spurte de litt nølende. Fremfor å gi de svaret, stilte jeg spørsmål tilbake. Jentene tenker seg litt om og kom etterhvert fram til det vi hadde snakket om tidligere på skoleåret. «*Gode forberedelser, innsats, bidra til at andre har det bra, lære viktige ting*

som vi må kunne som å orientere, stå på ski, fyre bål.....være tilstede i natur, ha overskudd til å hjelpe andre enn oss selv»

Disse jentene var klar for å kjempe en kamp. De hadde ambisjoner etter videregående og ville selvsagt ha så gode karakter som mulig. Og det er klart - de av elevene som hadde oppdaget spillereglene i faget og forstått hva som ble vektlagt av ulike kapitalformer, hadde en dominerende posisjon i forhold til de andre elevene. Noen elever har vært mer pågående når det kom til oppmerksomhet i form av bilde og profilering. Kanskje dette var en måte å synliggjøre seg selv på? Ovenfor meg som lærer, like mye som det var en måte å skaffe seg respekt og symbolsk kapital på i forhold til andre elever og andre felt på skolen? Så kan jeg spørre meg selv om de kapitalformer jeg vektla var noe de fleste elevene hadde forutsetning for å forstå, og som produserte minst mulig ulikheter? Et spørsmål av stor betydning for å kunne oppnå det jeg ønsker med programfag friluftsliv. De neste kapitlene vil gi innblikk i og forhåpentligvis svar på hvem som oppfatter hvilke spilleregler og om ulikheter som blir produsert.

5.3 Kapital

Kulturell kapital kommer til uttrykk på ulike måter, som innledningsvis illustreres først. Så følger fortellinger, eksempler og betraktninger som belyser kapital i objektiv og fysisk form, samt i en institusjonalisert form.

Jentene tilegnelse av kapital, hvilke kapitalformer de har med seg inn i friluftslivsfeltet, hvordan det tilrettelegges for tilegnelse av ny kapital og hvilke utfall dette har for kampene de kjemper blir belyst i det påfølgende.

20. januar - Skolegården

Vinteren lå der fin og hvit. Det hadde snødd mye og vi kunne gå på ski hvor vi måtte ønske. Vi skulle ha en skileikøkt oppe på løkka. Vi måtte trene på ferdselsteknikk. Det var for mange som ikke var gode nok for at skituren med sekk kunne bli en god opplevelse. Jeg hadde tatt elevene ut av kroppsøvingstimene. Det var sa kjekt, kroppsøvingstimen på Vg3 lå parallelt på slutten av samme dag dette skoleåret. Jeg hadde et samarbeid med kroppsøvingslærerne og benyttet denne muligheten når anledningen var der. Utstyrsutdeling til elevene startet i friminuttet. Da utstyrsdelingen var ferdig og jeg kom ut i skolegården, hadde de fleste elevene på seg ski. Midt i skolegården lå en liten slakk bakke. Opp og ned kjører de i den. Et morsomt syn! De andre vg3 elevene, som snart skulle ha kroppsøving, stod og så på. Det var mye hoing og latter. Jeg ble litt overrasket. Det hadde ikke skjedd så mange ganger før, at elevene ville vise seg fram på den måten. Men det var noe med holdningen, blikket, smilene. Jeg synes de så litt stolte ut? Ville de vise seg fram? Kroppene signaliserte «*se hva jeg kan*», «*vi skal ha ski vi*.» De var ikke direkte flinke på ski, men kanskje i de andres øyne?

Jeg tror de opplevde at de fikk en form for respekt fra sine medelever ved å vise at *friluftsliv er noe jeg har, det er en del av meg og i tillegg behersker jeg det gjennom å kunne stå på ski i skolegården*. Friluftslivsfeltet hadde som nevnt fått en dominerende posisjon og elevene hadde en slags oppvisning i ferdigheter og egenskaper som ga uttelling i form av symbolsk makt. Denne «forestillingen» står for meg som en måte for elevene i programfag friluftsliv å vise de andre elevene at de hadde ferdigheter og kunnskap som de andre burde misunne og se opp til.

1.april Finse kl.1100 - «De er så like»

Jeg var den siste som gikk ut av hytta, måtte se over at alt var som da vi kom. Mange hadde sovet i snøhule rett i nærheten av hytta, de fleste hadde sovet inne en natt. Med så mange mennesker på et lite sted var det mye som måtte ordnes. De fleste elevene hadde vært ute en times tid og sto klare for tur med sekker og smurte ski. Jeg er nesten alltid sist klar på slike turer. Det gir meg en anledning til å observere elevene, komme utenfra og inn på en måte. Der stod de og det slo meg hvor like de var, litt uniformerte på en måte. Halvparten hadde de samme kongeblå sekkene, de samme skiene blå og hvite. Det meste kom fra Frivillighetssentralen (BUA) eller skolen, de fleste snakket samme «språk», ingen trengte å føle på lite fjellerfaring, de behersket å gå på ski, men de var ingen gjennomsnittsskiløper. Elevene tror for eksempel at jeg er helt utrolig god på ski.

5.3.1 Objektiv form

«Under turen lærte jeg hvor viktig bekledning var, dårlig med bekledning ville kanskje ha drept meg under denne turen.» (elev).

September - Klasserommet

Det var ikke lenge før vi skulle dra på første overnattingstur. De forstod det nå, at de måtte gjøre en innsats for å skaffe seg utstyr. De fleste hadde ikke ordentlige tursekker eller liggeunderlag. Soveposer var noe alle hadde i en eller annen form, men jeg tvilte på kvaliteten. Spørsmålene som haglet, vitnet om en bevissthet hos mange elever om utstysbehovet til den enkelte. Men åpenheten de viste da de snakket om utstyrs mangler, vitnet om en «*dette trenger vi ikke skjule*» holdning.

En klar bidragsyter til elevens anskaffelse av utstyr til turer var BUA, en bydelsadministrert utlånsentral drevet først og fremst gjennom frivillig arbeidskraft. BUA har mange filialer rundt omkring i byen. Der kan "hvemsomhelst" komme og låne utstyr gratis. Jeg er en av de som er svært takknemlig for dette tilbudet. Spesielt etter at en ny avdeling åpnet rett ved skolen kun for noen år tilbake. For en lykke og en fin mulighet for elevene.

September - I skolens korridor

Jeg kjente det gjorde noe med meg da jeg tilfeldig kom gående og hørte en av jentene i friluftsliv rope til noen elever i den andre enden av gange; «*BUA har åpent fra klokka 15 i dag. Blir dere med og henter ut utstyr?*» Det var friminutt, det var mange andre elever i gangen, jeg viste de kjente hverandre og at de gikk på samme trinn.

Jentene er like på mange måter, men også forskjellige. De kommer til skolen med ulik kulturell kapital og stiller ulikt i møte med praksis og kan på den måten oppnå fordeler eller ikke, alt etter hvilke forutsetninger de har og hva som vektlegges i undervisningen (Wilken, 2008). Men med de sosiale rammene som jentene har vokst opp i, gjør at dette med å ikke ha utstyr selv, var normalen. Dermed stilte jentene ganske likt med tanke på deres objektive kapital.

Jeg mener at det er liten grad av reproduksjon av forskjeller i skolesammenheng knyttet til utstyr. Eller tar jeg feil?

Det var klart det var en fordel å ha lett tilgang på godt utstyr. Noen av jentene hadde litt utstyr hjemme. Det var selvsagt fordelaktig å kunne signalisere at de hadde mer erfaring og en måte å skaffe seg symbolsk makt ovenfor andre medelever. Det var gjennom skoleåret også en del elever som kjøpte seg viktig utstyr. Det var fint, ikke minst for at de i andre anledninger hadde den objektive kapitalen hjemme hos seg selv som gjorde naturen ble lettere tilgjengelig også utover skolens tilbud.

Men virkelig, det med utstyr mener jeg er oppskrytt. Hva trenger man egentlig på tur? Det viktigste som sovepose, liggeunderlag, gode sko og skiutstyr må være bra, men de fleste hadde det som trengtes av andre ting hjemme, selv om de visuelt kanskje ikke så ut som de var «helnorske friluftslivsentusiaster». Jeg prøvde alt jeg kunne å ikke legge vekt på, eller signaliserer noe utstyrshysteri. Lånt var like bra som noe annet. Utstyrsfokus tror jeg er et av de områdene som fort kan bidra til ulikheter. Elever som har dyrt og flott utstyr kan bruke dette for å styrke sin maktrelasjon i forhold til de andre medelever og styrke sin posisjon i forhold til meg som lærer. Jeg opplever ikke at denne maktkampen er noe som har vært gjeldene blant elevene mine. Hvor utstyret kommer ifra spiller ingen rolle, bare elevene har skaffet seg det som trengs til turen.

En av måtene å tilegne seg kulturell kapital på er gjennom utdanning (Bourdieu, 1986). Gjennom året ble dette helt klart for meg at et av de tydeligste kompetansehevingsområdene for elevene gjennom skoleåret, var tilegnelse av kulturell kapital i objektiv form ved å få en mye større utstyrskunnskap. Hvordan skiene ble tatt på, sekken ble pakket, hvordan bekledning de valgte første gang på skoleåret og hvordan de gjorde dette på Finse, var to helt ulike utgaver for de aller fleste.

Refleksjonsnotat fra Finse

«(..)Siden jeg tidligere hadde dratt på en vintertur i marka og hadde opplevd hvordan det var å dra på vintertur med både sekk og ski, hadde jeg forberedt meg godt til neste tur. På markaturen sov jeg ute i snøvær og minus ni grader, som etterhvert ble for kaldt. Men poenget er at da hadde jeg opplevd og gjort meg oppmerksom på hva som trengs for at neste tur (Finse) skulle bli bra og ikke kaldt. Når du reiser langt til et sted som Finse, og skal overnatte flere netter, er det viktig å være klar for all slags vær. Lin (friluftsliv lærer) fortalte

alle oss før tur at på Finse kan man forvente all slags vær og det kan hende når som helst. Slik ble det også!(..)»

5.3.2 Fysisk kapital

30. januar - Sletta

Det var første økt på ski. Elevene jobbet seg oppover på sletta. Noen nærmest småløp. En jakke ble slengt av der, enn annen her. Vi var på en flat gresslette godt dekt av snø. Det var januar, blå ekstra, fine forhold. Jeg hadde delt inn i to lag og vi spilte ball med en ski på beina. Det vil si kun en ski, ingen staver, først en så to og så tre baller. Ballen ble kastet fremover på banen. Alle måtte ha minst en pasning for at laget kunne ta poeng. Skåre gjorde man ved å kaste ballen over en strek til en annen på laget som stod på andre siden av streken. Jeg ble med. Klarte ikke stå å se på. Hvorfor skulle jeg forresten det? Syntes det var mye lettere å få med alle da jeg er en del av gruppa. En av jentene ropte: «jeg er her, ser dere ikke meg?» hun stod rett bak målstreken klar for mottak. Jeg så hele laget hennes hadde forflyttet seg opp over hele banen, ingen som stod igjen bak. De klarte det. En annen kastet ballen mot jenta som ropte. Jenta hev seg etter ballen for at den ikke skulle berøre bakken. «Wow» hørte jeg flere som sa. Jeg så det på henne, at hun overrasket seg selv. Hun lo høyt. Vendte så kroppen og sklei på skia opp igjen i forsvar. Morro dette. Vi tok en pause.

«Kanke` huske jeg har vært så aktiv jeg.»

«Skal du få oss skikkelig svette eller Lin?»

«Det var reine gymtimen dette.»

«Hvorfor kan ikke vi ha dette i gymmen egentlig?»

Kommentarene til jentene kunne stille spørsmål om min tolkning av friluftsliv. Vi var ute i natur, vi hadde det fint sammen med andre, vi var på ski, vi var aktive. Det var flere enn jentene som ville definert denne økta som en kroppsøvingstime og ikke friluftsliv. Tidligere ville jeg nok gjort det samme.

Det er ikke til å legge skjul på at skiferdighetene til jentene var varierende og som nevnt tidligere fortalte jentene at det var på barneskolen de lærte å stå på ski. Fordi et av kompetansemålene er å *planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting i vinterfjellet* (IDR07-01 Udir, 2006), ville det være vanskelig å unngå ferdselsteknikk på ski. Men ifølge opplæringsloven har man et lokalt handlingsrom for å tilpasse undervingen til den elevgruppa man har (Udir, 2006b). Målet mitt var at elevene skulle bli så flinke og trygge på ski og i andre basisferdigheter, at det ble spennende, men at det samtidig følte trygt å dra på vintertur i fjellet. Derfor la jeg opp til mange småøkter i nærområde, så halvdagstur, så heldagstur og så en markatur (snillere variant), før fjelltur.

Ved å ha elevene oftere og på kortere økter og turer oppnådde jeg, etter egne vurderinger, god gevinst. Det var lettere å bli ordentlig kjent og da enklere å tilpasse undervisningen til den enkelte. Det at vi gjorde noe sammen i en annen kontekst enn i klasserommet la grunnlag for et godt læringsmiljø. Gjennom ulike aktiviteter ute ville det foregå en sosial forming og på den måten gi elevene mulighet til å føle sosial tilhørighet, aksept fra et miljø og ikke minst selv akseptere miljøet (feltet). I tillegg, skulle jeg lykkes med «slike grupper» måtte det trening til, morsom trening. Aktiviteter som ga mestring og skapte trygghet. Jeg måtte gi elevene troen på at «det der kan jeg klare». Dowling (2010) mener at lærere i stor grad ser etter evner som noe medfødt, fremfor å se at det er uttrykk for kontraksjoner av det som verdsettes i fag. Gjennom denne formen for undervisning håpet jeg å se hvilke evner som lå i hver enkelt elev. Ikke bare hvilke fysisk kapital de fra før var utrustet med.

Men på en annen side - hvis man er flink på ski og er i god fysisk form kan elevene ha et helt annet overskudd på tur. Dette var det noen av jentene som forstod. De var kjapt ute med å spørre om vi ikke kunne ha flere korte skiøkter. Vi hadde da hatt to skiøkter så langt: «*Jeg trenger å trene mer. Jeg kjenner at jeg blir bedre gang for gang.*»

I timen etter vintertur i marka, var det en av jentene som sa:

«*Denne turen trengte jeg. Ikke minst for å bli bedre forberedt før finsetur. Jeg føler at jeg har mye bedre kontroll å gå med sekk og ski. Finsetur skal gå bra.*»

Forsking viser at elever ikke trenger å ha høy objektiv eller fysisk kapital i friluftsliv for å få positive opplevelser med friluftsliv (Gøtz, 2014). Men fordi kompetansemålet var styrende for

innholdet i undervisningen og elevgruppa var som de var, måtte elevene tilegne seg en viss mengde fysisk kapital rettet mot vinterfriluftsliv med tanke på mestring og sikkerhet.

Og det er ikke tvil om at en forvandling skjedde igjennom året, fra å kjøre ned småbakker og oppleve det som nok, til å kjøre ned lengre strekk på fjellet, på krevende føre, med sekk på ryggen. En av jentene hadde en kommentar jeg tenker er interessant knyttet opp mot dette: *«Vet du, før så jeg nesten bare ned, måtte konsrterere meg. Nå kan jeg faktisk se på naturen rundt meg»*. En tilføring av fysisk kapital kunne bidra til styrking på andre områder. I dette tilfellet var det naturopplevelse. Jenta fikk glede av å nyte naturen gjennom å beherske skiteknikk.

Progresjon

30. januar Halvdagstur på ski i nærmarka

Det var 12 minusgrader. Vi skulle på tur i nærområdet. Vi tok et skritt av gangen. Denne var et hakk opp fra hva vi har gjort tidligere, da vi bare hadde hatt et par timers lek og moro ute på ski. Nå lå vinterlandskapet klart og stille fremfor oss og en halvdagstur ventet. Men det var veldig kaldt. Hvilke reaksjoner ville jeg få fra elevene når de kom? Det var nok noen som var skeptiske, som kanskje ikke var så motivert som tidligere? Der kom de. Jeg hørte de lenge før de var inne i gangen, praten gikk. Nei, det var ingen av jentene som engang kom med hentydninger om at det var for kaldt eller unnskyldninger for å ikke være med. Det var kun en sum av konsentrasjon for å finne frem riktig sko, ski, staver og smøring av ski. Og en og annen som spurte om råd i forhold til om de hadde nok klær, om de burde ta med en ekstra jakke. Flere hadde med seg sekk med litt ekstra tøy, mat og drikke. Vi kom oss etterhvert ut og vinterlandskapet lå foran oss. Det var virkelig kaldt, men vakkert. Det var to jenter som ikke hadde møtt opp.

«Hvor kaldt er det egentlig?», spurte en jente. «12 minus», svarte jeg «Særr?...Hmm det føles ikke sånn i det hele tatt, jeg er helt varm jeg.»

Temperaturen gjorde at det ikke var noe rom for bålkos. Vi måtte bruke dagen til å ta oss gjennom landskapet og glede oss over bakkene. Jeg brukte denne muligheten, lot bakkene bli en god del av turen, opp og ned. Vi ble varme. Jeg så det på kroppene deres ville få det til. Blikket hadde en ivrig glød i seg og konsentrasjon var tydelig å se. Røde kinn, høye stemmer

når skiene ikke helt ville den riktige veien ned. Elev: «*Kan jeg kjøre ned bakken engang til? Det gikk mye bedre denne gangen, litt skummelt men veldig moro.*» Jeg ble med, kjørte opp og ned sammen med elevene. Ga litt tips underveis. Ba eleven dele rådet mitt til de som kom bak. Vi hadde det morsomt. Det så og følte ut som alle hadde det fint. Tok jeg feil? Hva med de to jentene som ikke kom?

Man kan stille spørsmål om jeg gjennom denne tilrettelegging i form av å styrke elevenes fysiske kapital gjennom skileik, korte skiturer med lek, «trening» på skiferdigheter var i stand til å tenke annet enn nytteverdi? Eriksen (1997) stiller spørsmål ved om skolen med sin strukturelle arbeidsform har muligheter for å ta vare på friluftslivets egenart. Det var progresjon som først og fremst stod pedagogisk i sentrum, men selvsagt også andre ting. Men det nytter ikke å ha en tanke i hode av gangen. Progresjon fører av erfaring til både tryggere elever og flere som mestret å gå på ski. Til eget forsvar mener jeg som Tordsson (2003) at ved å føle og bruke det som dukker opp av muligheter underveis, får elevene og jeg anledning til å opprettholde den spontane og uformelle preget som er en viktig del av friluftslivets egenart.

Jeg måtte også tenke langsiktig. Jeg hadde en flokk elever som skulle gjøres klar for å få gode opplevelser på skitur i marka og fjellet. Jeg hadde ikke råd til å misbruke sjansen til å gi så mange elever mulighet for personlig utvikling ved å ikke trene på ski - steg for steg.

Men hva med de jentene som ikke dukket opp? De mistet en sjanse på veien, de hadde ikke med seg nok klær den dagen mente de selv. Jeg hadde hatt nok klær til å kunne låne bort. Jeg tror en av disse to jentene ikke møtte opp fordi hun var skeptisk til om hennes skiferdigheter var gode nok. Manglende tro på fysisk kapital. Hun tok feil viste det seg neste uke. Hun var bedre enn mange av de andre. Men jeg tror også jentene var skeptisk til kulda, noe som var fullt forståelig. Jeg var selv noe kritisk før oppstart av timen.

Språket

31 mars Finse «Fonn, skaresnø, å løye, føre, dalføre, skavl, snøfokk...».

Føret var krevende, det hadde lagt seg et skarelag på snøen. Det hadde vært mildvær noen dager i forveien. Det kunne se ut som at noe av nedbøren hadde falt ned som regn, selv her på 1200 moh. En elev spurte hvordan det kunne bli så hardt. Jeg fortalte om skare, denne type snødekke som ble til ved mildvær, og om vinden som også hadde gjort sitt. *«Enda et ord!, det er så mange nye ord, det går surr for meg. Dette er opplæring i norsk kultur dette Lin, er det norskopplæring eller?»* Det blir latter fra de andre. Det så ut som noen var enige, eller kjente seg litt igjen, alle disse ukjente ordene.

Språket er kroppsliggjort og på mange måter ubevist forankret i kroppen, en del av vår Habitus (Wilken, 2008). Men nettopp fordi elevene var blitt bevisst disse nye friluftslivsbegrepene og sin egen måte å « snakke om og beskrive friluftsliv », ble dette ferdigheter elevene etterhvert opparbeidet seg, og slik jeg så det, en form for fysisk kapital. Jeg har valgt å la «språk» som fysisk kapital ta litt plass i dette kapittelet, da det har vært ett av de områdene jeg opplever har vært veldig bevisstgjørende for mange av elevene i programfag friluftsliv, og da spesielt for flere av jentene.

Å lære seg nye fagbegreper er ganske vanlig når man har et nytt fag. Likevel var det flere ord knyttet til friluftsliv som elevene oppfattet som dagligdagse, men som de likevel ikke forstod betydningen av. På finsetur ble dette noe som virkelig opptok elevene og som det gjentatte ganger ble gjort en sak ut av. Kanskje fordi jeg med overlegg brukte mere faguttrykk på denne turen? Dette var fjerde turen til elevene, og jeg følte tiden var moden for å øke kunnskapsnivået til mange og å gjøre dem klar over hvordan de brukte språket. Jeg har sett det mange ganger før, at elevene faller litt igjennom på eksamen blant annet. Ikke fordi de ikke vet hvordan de «fyrer opp et bål» eller hvor de skal finne god snø for snøhule, men fordi de bruker språket på en mindre faglig måte: *«Er spørsmålet hvordan jeg skal putte fyr på bålet? Da putter jeg pinner oppå hverandre.» «Jeg finner en sånn ganske stor kul med snø som er passe stor til å grave snøhule i.»*

«Hva var det du kalte den man kan grave fine snøhuler i Lin?», en elev spurte. *«Er det noen som husker det?»*, jeg stilte spørsmålet tilbake. Nei, ingen husket. Den lille gruppa som var med meg på en liten rundtur for å se på og bli kjent med terrenget, hadde fått med seg ganske mye. Det var ingen som husker ordet «fonn, eller snøfonn», men de hadde lært seg en hel del

som jeg tenkte var viktigere enn akkurat det ordet. «*Det der er en snøfonn*», sa jeg og pekte. «*Maks fem meter høy fra tredve grader bratt, hvis ikke kan det rase snø, stemmer ikke det Lin?*» «*Også må vi ha en snø som er minst tre meter inn*» Samtalen vitnet om at de hadde fulgt med. «*Vi må huske ordet fonn dere*», var det en av jentene som sa. «*Ganske sikker på at du gir oss en gloseprøve på alle disse nye ordene*», var det en annen som repliserte og lo litt. «*Kanskje jeg skal gjøre det, hadde dere syntes det var greit da?*», spurte jeg. Svaret var ganske klart fra flere «*Det er jo noe vi likevel må kunne, er det ikke?*»

Vi har gjennom året hatt mange runder med ord som ikke er kjent for de fleste. Jeg og en kollega reflekterte over nettopp dette. Noen begreper er ukjente for de fleste uansett utgangspunkt når de starter med faget, men vi har lagt merke til forskjellen begge to. At mange minoritetslevene har et begrenset ordforråd når det kommer til friluftslivsbegreper, som normalt blir brukt knyttet til aktiviteter som oppfattes som del av vår tradisjonelle kultur. Språket er kroppslig ubevisst forankret (Wilken, 2008) og vi kan høre det. De kan falle litt igjennom fordi de ikke forstår et og annet ord og helheten kan også bli vanskeligere å få tak på.

Jeg hadde gjort noen justeringer ut fra erfaring med bruk av begreper. Tidlig i oppstarten av faget vektla jeg ulike begreper i minst mulig grad. Jeg prøvde å forklare og unngå ord de ikke kunne. På Finse ønsket jeg heller å gi dem denne kapitalen og løfte frem begrepene mange ganger for at de skulle lære.

Jeg har tro på at det å lære begreper i friluftsliv kan bidra til personlig utvikling i form av forståelse for friluftsliv spesielt, men også mer generelt rettet mot kulturell kapital som hadde en norsk kulturell verdi og som kunne være til nytte i form av symbolsk kapital på andre områder i livet (sosiale settinger, militære, jobb, høyere utdanning). Hvis jentene i tillegg hadde et ønske om å føle seg (mer) norske, kunne en større begrepsforståelse styrke deres identitet.

Etter en grundig fortolkning har jeg i ettertid sett hva min vektlegging av begreper har hatt av betydning for elevene. Det jeg har fundert på er om jeg la for stor vekt på dette momentet og eventuelt hvilke utslag denne vektleggingen fikk for de elevene som ikke klarte å tilegne seg begrepene. Jeg tror dessverre det ble en liten maktkamp mellom elevene om å lære seg mange nye ord nettopp for å få anerkjennelse fra meg og kanskje ble det også produsert ulikheter? Jeg ser dette tydeligere i ettertid, selv om det fra mitt ståsted skjedde på en lystbetont måte

elevene imellom. Men jeg håper jeg klarte å ha i meg det jeg anså som grunnleggende viktig for egen praksis. Det å verdsette og se hver enkelt elevs ulike kulturelle og sosiale bakgrunn, tilrettelegge og inkludere, legge vekt på at de forstår og handler fremfor å ilegge en konkret ferdighet mer verdi enn noe annet. Men jeg forstår hva Bourdieu mente med at produsering av ulikheter kan skje ubevisst (Aagre, 2016). Det at maktrelasjonene elevene mellom ble styrt av hvordan jeg bidro til vektlegging av språket, lå ikke klart og tydelig fremfor meg. Mitt ønske med styrking av friluftslivbegreper lå helt og holdent i å tilføre hver enkelt elev en form for fysisk kapital.

1. april Finse - Hallingskarvet

På vei ned fra Hardangerjøkulen gikk jeg og småpratet litt med en av jentene. Hallingskarvet lå rett imot oss. Tidligere på turen hadde vi snakket litt om ulike topper rundt oss, sett på kartet og funnet ut hva vi så. Kanskje var det derfor jenta spurte meg om hva vi hadde rett imot oss. «*Er det vi ser der et slags sammenhengende stort fjell?*», spurte hun. Jeg forklarte at det var Hallingskarvet som hun riktig hadde observert var en fjellrygg som stakk seg fra Finse til Geilo, 35 km lang. Hun var ganske kjapt ute med å spørre hva Hallingskarvet betydde. Jeg kjente en liten tvil i magen. Spørsmålet hennes var et resultat av maset mitt, tenkte jeg. Spurte hun meg fordi hun trodde jeg forventet det av henne, eller var det fordi hun var nysgjerrig og ville lære? Hun så på meg, det så ut som hun virkelig lurte. «*Skarv betyr nakent fjell*», sa jeg. «*Hva tror du halling vil si da?*», spurte jeg. «*Har det noe med at det er en del av Hallingdalen?*», spurte hun.

Jenta hadde fått en bevissthet i forhold til språket. At ord ikke bare var ord, men ofte hadde en større betydning. Denne bevisstheten førte til mer kunnskap og kunne tilføre henne enn større forståelse på flere plan. Språkets betydning ble internalisert gjennom kulturen i friluftsliv. Hun både lærte seg og klarte å overføre denne lærdommen til praktisk handling. Hun hadde kanskje også inntatt en dominerende maktrelasjon i forhold til andre elever i form av en styrket fysisk kapital, men for henne rent personlig tror jeg språkforståelsen hadde en verdi. En styrket fysisk kapital som førte til symbolsk kapital og sannsynligvis til endring av habitus.

5.3.3 Kulturell kapital i institusjonalisert forfatning

Skolens og min verdiforståelse

På skolen er minoritets elever majoriteten. Slik har dominansen vært i mange år, med en jevn stigning prosentmessig minoritets elever de siste ti årene. Dette har preget skolekulturen og med en så mangfoldig elevmasse har vi ingen mulighet for å være fastlåst i bestemte pedagogiske prinsipper som Tordsson (2014) skriver. Kulturen bærer preg av at vi tar utgangspunkt i de elevene vi har og er en skole som tør tenke litt utenfor «boksen». For hvem er skolen til for hvis man ikke selv har en bevissthet på hvilke normer, verdier og holdninger man skal ha overfor de elevene man har? Jeg har vært virkelig heldig som har fått jobbe på en skole med en skolekultur hvor det er rom for åpen diskusjon rundt akkurat dette med verdiforståelse.

Bruk av nærområde, profilering og utstyr

For å legge til rette for friluftsliv på min skole er bruk av nærområde en av de institusjonaliserte formene jeg mener har hatt størst betydning for gode opplevelser for elevene. Den ligger rett utenfor skolen klar til bruk. Derfor er også mulighetene gode for ta elevene oftere med ut i natur. Det koster ingenting og man får brukt tiden veldig godt i fin natur fremfor å måtte bli transportert hit og dit.

Gjennom å profilere faget i skolens sosiale mediekkanaler har vi gjort oss synlige og jeg tror vi har klart å vise et inkluderende bilde. Gjennom det visuelle er det lettere for elevene å danne seg et bilde av mulighetene som ligger der for den enkelte elev.

Det er fra skolen side vært sterkere prioriteringer knyttet til kjøp av utstyr. I tillegg har jeg skaffet mye brukt utstyr fra Finn og bekjente. Alt dette til utlån og har bidratt til å gjøre friluftsliv lettere tilgjengelig (objektiv kapital).

Alle turer er lagt inn på terminplan. Dette gir en forutsigbarhet i forhold til andre lærere og gir signaler om en seriøsitet, noe som hjelper til med å opprettholde den dominerende maktposisjon faget har fått på skolen.

Tur etter evne og tilpasset opplæring

I Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) er det fokus på to begreper: tilpasset opplæring og differensiering i opplæringen. Alle elever er å betrakte som likeverdige, men behandler man alle likt får vi store forskjeller i den andre enden (Ibid). Jeg har derfor prøvd å legge opp til turer som ivaretar alle og hatt en bevissthet om at min friluftslivsforståelse, i likhet med det Säfvenbom (2005) mener, har en relevans med den livsverden jentene er en del av. Gjennom min tolkning av friluftslivsbegrepet har jeg blant annet fokus på at *alle* elever skal få *positive opplevelser* ute i *natur sammen* med andre. Dette har jeg etter beste evne forsøkt å gjøre ved å legge opp til en didaktikk der spennet ligger mellom opplevelse og utfordring, slik at muligheten for personlig utvikling for elevene ligger der. Ifølge Pedersen (1999) er en romslig relasjonell forståelse av friluftslivsbegrepet nødvendig for å ha en didaktikk som ivaretar elever med sosiale og kulturelle forskjeller. Et brudd på elevenes habitus kan i verste utfall fremstå som en kulturell hindring.

Planlegging og forberedelser

For at friluftsliv skal oppleves som noe meningsfullt og gi elevene mulighet for tilføring av kulturell kapital, vektlegger jeg god planlegging knyttet til min undervisning. Det er kanskje ikke så innlysende at jeg trekker fram planlegging som en institusjonalisert form for kapital? Da ansvaret for gjennomføring av læreplaner ligger på et lokalt nivå, er det jeg som må gjøre prioriteringer i programfag friluftsliv og til å tolke og gjennomføre læreplaner som står i forhold til politiske føringer. Jeg mener derfor et av de viktigste grepene jeg kan gjøre for å legge til rette for ny kunnskap, er å forberede elevene så godt som mulig. Det er gjennom planleggingen i forkant av tur jeg kan være med på å utjevne forskjeller blant elever. Har ikke elevene den riktige kapitalen, kan de gjennom planlegging og gode forberedelser bli forberedt på hva som venter dem og legge et godt grunnlag for å tilegne seg den kunnskapen de trenger.

Jeg spurte jentene om dette, som en del av et refleksjonsnotat etter første vintertur, hva de trodde var viktig for at de skulle få en fin tur med læringsrike erfaringer:

«Turen blir garantert lettere, med god planlegging og forberedelser, det har mye å si.»

«Har du ikke forberedt deg, er det ikke sikkert du får like mange positive opplevelser.»

«Hvis vi bruker tid på planlegging, når alle er godt forberedt kan vi forvente mer om hva som skjer, og da takler jeg det på en annen og bedre måte enn hvis vi ikke hadde forberedt meg så godt.»

«Skal jeg gjøre det bra på tur – må jeg planlegge godt. Man blir garantert bedre på tur når man er godt forberedt. Også unngår man å fryse, sulte og tørste. Det blir en bedre tur.»

Gode forberedelser var helt klart noe jentene vektla mest i forhold til å lykkes på tur. De hadde med andre ord forstått reglene i spillet slik jeg oppfattet de. De hadde forstått betydningen av å tilegne seg kapital gjennom gode forberedelser i forkant av tur. Jeg mener det er mange pedagogiske aspekter som kan bidra til endring av habitus, men en av de viktigste brikkene for at elevene skulle føle trygghet og kjenne potensialet i å mestre, ligger i hvordan man legger opp planleggingen og forbereder elevene. Forberedelser kunne, slik jeg så det, kompensere for manglende kapitalformer og bidra til fornyelse av habitus. Jeg tenker uansett utgangspunkt er forberedelser viktig, men fordi hver skole og hvert felt har sine lokale forutsetninger, historikk at og at ting alltid skjer i en kontekst, skal jeg være forsiktig med å si at: *«planlegger du godt med elevene, vil alt gå bra»*. Øia (2011) mener man være forsiktig med å fokusere på enkeltfaktorer (NOVA). Men for elevene mine vil jeg påstå det er en avgjørende faktor for at elevene skal kunne utvikle seg og lykkes i friluftslivsfeltet. Et eksempel på min vektlegging av planlegging:

26 mars – 4 dager før Finsetur

Det var bare en uke igjen før vi skulle dra til Finse. Det var så kort tid igjen. Hadde vi fått tid til å planlegge godt nok - var elevene forberedt? Jeg kjente jeg trengte litt mere tid. Her er mailen jeg sendte til kontaktlærerne for å få «kjøpt» meg mere tid til forberedelsene:

«Hei, på lørdag drar programfag friluftsliv til Finse. Det er alltid en del å forberede før tur og på vinterfjellet blir dette spesielt viktig med tanke på sikkerhet og trivsel. Jeg trenger sårt litt mer tid og håper å få lov til å låne følgende elever i kontakttiden i morgen hvis det passer?»

Desentraliseringspolitikken førte til at ansvaret for gjennomføring av læreplaner ble skolene lokalt (Aasen mfl., 2015). Denne tilliten har skolen og jeg brukt i beste hensikt og har

gjennom vår tilrettelegging bidratt til at elevene kan velge friluftsliv og har gitt elevene muligheter for opplevelser ute i natur, selv uten direkte politisk støtte. Om det gjennom direkte politiske tiltak hadde sett andelenes ut, er meg uvisst. Uansett må man selv som lærer og skole alltid se etter mulighet for forbedring, selv om man opplever at mange elever får personlig vekst og utvikling.

5.4 Symbolsk vold og doxa

Hvilke kapitalformer er det jeg vektlegger, hvem har forstått hva jeg vektlegger og hvilke utslag får det for jentene posisjon og muligheten for personlig utvikling?

1. oktober - Ankomst leir og gapahukbygging

Ved østsiden av et vann i marka, omgitt av høye klipper på den ene siden, skog, primært furutrær på den andre siden, der slo vi leir.

Det var som å se maur i en murtue da vi kom frem til stedet. Det skulle bygges gapahuk, settes opp telt. De fleste var tydelig rastløse og litt oppspilte. Alle ville finne den fineste plassen til å etablere leir. Jeg gav instruksjer om hugging av trær. Ingen hugging før de var helt sikre på at det var greit. Samtlige av jentene var veldig nøye på at de hadde funnet den rette plassen for leir. Med unntak av de to gruppene som startet med å sette opp telt, var det mange spørsmål. Elevene trengte litt hjelp til å ta avgjørelse om egnet sted. Teltene ville jentene ordne helt og holdent selv. Det vil si, de som hadde vært på tur før hjalp de andre.

Arbeidet med gapahukene ble et morsomt skue. Og ja, det minnet meg om maur.

Arbeidsomme maur. Det var myldring. Elever her og der, hugging, bæring og binding.

Beskjeder på kryss og tvers. Alle var i aksjon - god jobbing. Jeg måtte overbevise noen grupper om at de ikke trengte mye hjelp, men kun litt veiledning, at dette var noe de kunne klare selv. Samarbeidet gikk veldig bra. De hjalp hverandre, pratet og planla. Noen få uoverensstemmelser observerte jeg, men dette ordnet seg. Det var vel kanskje et resultat av at mange mente og ville så mye. Gapahukene ble forskjellige men kjempefine og jentene var

tydelig fornøyde. Det meste av tiden var de selvdrøvne, etter litt innføring fra min kollega eller meg.

Dette var første overnattingstur og jeg opplevde, som det fremkommer i dette utdraget fra turen, at det gikk veldig bra på mange måter. Fortellingen signaliserer mye av det jeg vektla som de viktigste kapitalformene i friluftsliv. Jeg belønnet elever som hadde innsats, tok initiativ, samarbeidet godt og løste utfordringer sammen. Jeg så etter selvstendighet i arbeidet, engasjement, at elevene hadde fulgt med på beskjeder og var støttende for andre medelever. I tillegg ønsket jeg at elevene skulle tilegne seg et godt natur - og miljøperspektiv. Jeg vektla kvaliteter som jeg trodde de fleste av elevene hadde mulighet for å ha eller få. Min første tolkning var at jeg ikke utøvde symbolsk vold og var med på å reprodusere objektive maktforhold. Mulig jeg gjorde det likevel? Jeg la selvsagt også vekt på kapitalformer som fysisk kapital og objektiv kapital gjennom utstyrskjennskap, pakking av sekk, å kunne orientere og lignende. Men dette var noe jeg ikke forventet de fleste behersket, men som var noe som kom etterhvert som innsatsen var tilstede. Jeg spurte elevene etter gapahukturen om hva de trodde skulle til for å mestre og ha det fint på tur. De svarte følgende:

Gode forberedelser, god innsats, ta initiativ, positivitet, samarbeid, hjelpe og støtte hverandre, inkludere alle, fysiske egenskaper - «det handler ikke om å konkurrere». «Ta vare på miljøet.»

Svarene var ikke ulike de premissene jeg anså som viktige på denne første turen. Premissene var for øvrig ikke helt ukjent for elevene, da vi sammen hadde laget vurderingskriterier før tur der blant annet innsats og samarbeid, initiativ og miljøhensyn var inkludert. Elevene fikk også utfyllende tilbakemeldinger etter turen hvor kapitalformene jeg la vekt på kom til uttrykk som positive tilbakemeldinger eller vekstpunkter. Jeg har aldri fått spørsmål fra elever etter slike skriftlige tilbakemeldinger. Jeg håpet det var et resultat av at de hadde forstått hva som ble forventet, at de hadde forstått spillereglene. Eller var det her jeg faktisk utøvde en form for symbolsk vold og doxa? Jeg hadde også noen elever som hadde friluftsliv som en del av sin habitus, men som aldri hadde sagt noe om urettferdighet fordi jeg «premierte» aktive og delaktige elever mer enn elever som var «veldig flink til å gå på ski». Var det egentlig et godt tegn, at de aldri stilte spørsmål rundt min vektlegging av kapital? For selv om kapitalformene stort sett var synliggjort for elevene, kunne de likevel oppfattes som udiskutable. Elevene godtok denne sosiale ordningen slik den var, ved å godta tilbakemeldingene mine, selv om de kanskje ikke var enige. Bourdieu brukte begrepet doxa for de dominerende forestillingene

som man ikke behøver å begrunne, fordi de opplevdes som en selvfølge (Bourdieu, 1996). Spørsmålet jeg stilte meg var om jeg utøvde en produksjon av objektive maktforhold heller enn en reproduksjon av objektive maktforhold, som kunne vært en fordel for de elevene med friluftsliv som en del av sin habitus? Bildet jeg nå tegner opp kan få det til å virke som jeg ikke jeg tilrettelegger eller tar hensyn til de elevene med mye friluftslivserfaring. Jeg ser det som en like viktig oppgave å tilpasse undervisningen også til de elevene som har friluftsliv som en del av sin habitus. Men uansett hvor erfarne elevene var, kunne de ikke være late og ta lite ansvar hvis de ønsket å spille seg gode og gjøre det bra i friluftslivfeltet.

5.4.1 Hvem har forstått spillereglene?

1.oktober - Kveldstur

Elevene var sultne. Det kostet energi å bygge gapahuk. Etter mat skulle vi gå en ettermiddagstur bort til noen bratte klipper. Jeg hadde forklart for elevene opptil flere ganger hvor vi skulle gå for å komme dit. Noen av guttene begynte å gå før de andre, men gikk i motsatt retning av det jeg hadde forklart. Mange av jenter sto og observerte, lo og spurte om guttene skulle på en annen tur. Det var fint vær - mild temperatur. Jeg lot de gå feil. Resten av gruppa begynte å gå mot klippene. Det var interessant å observere guttenes reaksjon da de etter en stund oppdaget sin uoppmerksomhet og kom stytende etter. «*Går man først, må man vite hva man gjør. Går man etter noen, må man vite hva de før deg gjør.*» Dette var et utsagn fra en av jentene som jeg bet godt merke i.

2. oktober – Gapahuktur, før frokost

Det så ikke bra ut rundt leirbålet. Det var flere stormkjøkken som lå slengt rundt omkring, matrester det samme. «*De som brukte stormkjøkken i går kveld må ta ansvar og rydde dette opp nå*», sa jeg høyt. Jeg husket hvilke elever (gutter) som hadde brukt stormkjøkkenene, men jeg sa ikke noe, ville at de selv skulle forstå oppdraget selv. Jeg fikk respons etter litt. «*Vi kan ta å fikse det vi*». Jeg visste at de to jentene som meldte sin velvillighet ikke var i nærheten av et stormkjøkken kvelden før. De hadde laget mat på bålet.

2. oktober - Før retur

Jeg hadde bedt elevene fordele søpla og fellesutstyr. Jeg så det ganske kjapt før vi gikk. Det var jentene som tok ansvaret.

12. mars - Markatur vinter, kveld

Det blåste kraftig selv om vi var inne i tett skog. Snø lavet ned og gradestokken var i ferd med å krype ned mot ti minusgrader. Klokka var 21 og jeg hadde ingen forventning om at alle skulle sove ute i telt denne natta, selv om telt og andre overnattingsteder var klargjort. Men da kvelden kom lå fjorten elever i telt eller under grantrær. Av disse var tretten jenter.

Som fortellingene over viser, har jentene inntatt en dominerende posisjon i forhold til å ha forstått spillet i friluftsliv. Ikke helt ulikt hva skoleforskning viser om at jenter generelt gjør det bedre på skolen enn gutter (Jacobsen, 2018). De hadde forstått at det lønte seg å jobbe godt, bidra til felleskapet, ta ansvar, høre etter når beskjeder blir gitt, utfordre seg selv. Hvorfor sov jentene ute i stort flertall og ikke guttene? Det var kaldt og det var sikkert mer fristende for mange av jentene å sove inne. Men de bestemte seg likevel å teste ut egne grenser. Svaret på hvorfor de valgte teltet eller grantreet tror jeg handlet om at jentene jevnt over var bedre forberedt enn guttene til turen. En av de viktige måtene å spille seg god på. Mange av guttene hadde ikke forstått alle spillereglene ennå. Hadde de forutsetninger for å forstå spillet riktig?

Jentene og jeg snakket litt sammen om hva familien deres syntes om at de hadde friluftsliv på skolen. I og med at primærsosialiseringen har mye å si for hvilke verdier og holdninger de har med i sin habitus (Bourdieu, 1996), tenkte jeg at noe av svaret på hvorfor de hadde forstått reglene i spillet, at de hadde en så god utvikling og klarte seg så bra, kanskje lå der?

«Familien min synes det er artig at jeg har tatt noe annet et typisk studiespesialiserende programfag.»

«Familien min synes det er veldig spennende at jeg har friluftsliv og mamma synes jeg burde ha interessert meg for det tidligere.»

«Familien min er veldig fornøyd. De ønsker jeg skal være mer aktiv og bruke det jeg lærer senere i livet.»

«Overaskende nok er de veldig stolte over at jeg valgte dette faget, siden de vet at jeg behersker realfagene best. Da jeg fortalte de om dette, var de først i sjokk. Da de fikk vite mer om hva det gikk ut på, ble de stolte av at jeg valgte noe annet enn realfag.»

«Familien min synes det er veldig spennende.»

Jentene ville nok fremstå i et godt lys ovenfor meg som lærer når de svarte, uansett hva jeg hadde sagt på forhånd. Tilbakemeldingene fra familiene var kun positive. Hvis jeg skal ta uttalelsene på alvor, vitnet dette om stor støtte fra familien i forhold til friluftsliv. At det verdimeessig var noe de så som bra både i et nytte-, men også i et egenverdiperspektiv. Et verdisyn fra foresatte om friluftsliv som jeg også synes forteller noe om deres åpenhet, eller kanskje en form for tilknytning til natur i en eller annen form? Uttalelsene til jentene gav et innblikk i at de kommuniserte en del om skole med foresatte. Svarene forteller at skole var noe som opptok foresatte og som de ila stor verdi og hadde tillit til. En ubevist overføring av verdier og holdninger til jentene om at skole var noe de måtte ta på alvor, også til noe som ble ansett som et mer utradisjonelt fag.

Jeg har avgrenset prosjektet til ikke å omhandle kjønnsforskjeller eller kjønnsforskning, men fordi jeg ser såpass store forskjeller på de fleste jentene og guttene, må jeg ta med noen betraktninger som jeg synes er interessante.

Jeg undres på om jentene er oppdratt generelt annerledes enn gutter når det kommer til arbeidsmoral og plikter? Nå høres jeg veldig generaliserende ut, og det er helt klart nyanser her, men jeg mistenker at minoritetsjenter, kanskje jenter generelt, i større grad er vant til å bidra mer i hjemmet og både få og ta mere ansvar enn gutter.

Hadde de med seg en symbolsk kapital hjemmefra som førte til bedre forutsetninger for å forstå spillet? Eksemplene over kan tendere mot dette.

Er det slik at primærsosialiseringen til jentene, der det å hjelpe til og bidra, samt skolens verdimeessige ståsted i hjemmet, gjør jentene bedre rustet til å inneha den rette kulturelle kapitalen, samt forstå spillereglene i faget bedre enn guttene?

Forskning viser at jenter skårer jevnt over bedre på selvregulering. Med selvregulering menes den evnen vi alle har til å fungere i hverdagen og som inngår som et sentralt element i sosial kompetanse og å kunne klare å engasjere seg i læringsaktiviteter (Halsan, 2014). Evnen til

selvregulering kan være viktig forklaringsfaktor på hvorfor jentene i større skala har forstått hvordan de skal kjempe sine kamper.

Spørsmålet blir om jeg var med på å produsere symbolsk vold og doxa ovenfor guttene i faget og de som hadde friluftsliv som en del av sin habitus? Jentene hadde forstått spillereglene og bidro gjennom dette til en reproduksjon i spillet. Høyst sannsynlig skjedde dette ubevist, men gjennom sine forståelses- og handlingsmønstre var jentene med på at den dominerende kulturen fikk sine verdier og holdninger anerkjent. Et tankekors er at jentene frem til dette skoleåret har vært i flertall i faget.

Jeg har ikke hatt til hensikt å belønne elever med den rette kapitalen fremfor noen andre. Og det kan stilles spørsmål ved om jeg har bidratt til å overføre den dominerende klasses kultur som den rette? I et feltperspektiv er nok svaret ja. Hvis man ser det i et større perspektiv, tror jeg svaret er nei da den fysiske og objektive kapitalen høyst sannsynlig vektlegges i større grad i mange programfag friluftsliv grupper rundt omkring i landet. Hvordan hadde praksis sett ut om jeg hadde vektlagt den «norske» dominerende klasses kultur? Jeg er usikker om jeg i det hele tatt ville hatt elever som ønsket å gå inn i friluftslivsfeltet eller så muligheten for å gjøre det, hvis jeg vektla fysisk og objektiv kapital i stor utstrekning, fra oppstarten. Et annet spørsmål er i hvor stor grad jeg egentlig er med på å produsere symbolsk vold og doxa, der hardt arbeid er det som vektlegges mest?

Refleksjonsnotat fra en av jentene på tur.

«(..)Vi fikk utdelt oppgaver hver dag, og alle visste godt hva de skulle gjøre og var aktive. Jeg, personlig synes jeg utførte mye arbeid på turen og gjorde en god innsats. Det er viktig når vi er en stor gruppe at alle bidrar like mye og er med på at gruppedynamikken fungerer godt. Jeg tenker at det er viktig at man kan utføre arbeid uten å nøle som læreren deler ut, i tillegg må man ta de små jobbene som også dukker uventet opp underveis slik at alt blir gjort(..)»

6.0 En oppsummering av turen

Som lærer er jeg veldig opptatt av nettopp dette med forskjeller og har etterhvert blitt veldig bevisst på å legge opp til en praksis som prøver å ivareta alle elever. Men en refleksivitet knyttet til hvordan min praksis har hatt betydning for utvikling av elevenes identitet, har jeg ikke klart å ta inn over meg før jeg ble «kjent» med Bourdieu. Nå tenker jeg vel heller at jentenes habitus overhode ikke er ferdig konstruert når jeg møter dem i friluftsliv. Slik mente vel heller ikke Bourdieu at det var. Han hadde tro på individet som handlende, men han mente at det strukturelle var begrensende for individets handlingsmønster (Wacquant, 1996). Jeg tenker fremdeles at det kan være begrensende, men at det strukturelle også kan åpne opp for muligheter. Jeg er mer optimistisk på jentenes vegne enn det Bourdieu gav uttrykk for i sin teori, og det leder meg over på muligheter fremfor begrensinger og svar på oppgavens første problemstilling:

Kan programfag friluftsliv bidra til å styrke minoritetsjentenes kulturelle kapital i friluftsliv?

Vi var ferdig med skileikøkta. Det var fremdeles for lite snø i marka, så vi hadde lagt skileiken til en skiarena. Flere av elevene stod samlet i utkanten av arenaen. Praten gikk livlig og lett. Det stod en eldre mann litt bortenfor oss. Han så litt nysgjerrig ut. Jeg hadde observert han flere ganger mens vi lekte oss på ski. Han kom mot meg og var tydelig interessert i å vite hva slags gjeng vi var. Det ble en veldig hyggelig prat der elevene etter hvert ble inkludert i samtalen. Når jeg fortalte han om friluftsliv på skolen, litt om elevene og populariteten til faget, signaliserte han begeistret at han syntes dette var veldig stas. Det var vel ikke et vanlig syn med en så stor gjeng minoritetsungdom på ski med varierende utstyr og ferdigheter, og som mannen sa: «veldig hyggelig å se noe annet enn seriøse skiløpere i trang trikot.»

Hvis man kommer utenfra og besøker skolen vår, tror jeg flere hadde blitt overasket, eller kanskje nysgjerrig som denne mannen, hvis de så friluftslivselevene med skiutstyr i skolegården. Med tanke på mangfoldet av elever vi har, er ikke friluftsliv det første utenforstående vil identifiserer skolen med. Dette er holdninger som jeg tror hovedsakelig bunner i fordommer. Eller majoritetens konstruksjon av en virkelighet som ikke samsvarer med det som faktisk foregår.

Minoritetsjentene har gjennom sekundærsosialisering, grunnskolen og barnehage primært, tilegnet seg erfaring med friluftsliv. Selv om Bourdieu (1990) mente at primærsosialiseringen var viktigst så har skole og barnehage gjort en god jobb og spilt en sentral rolle i jentens dannelse og vei inn til friluftslivet. Jentene har gjennom barneårene ubevisst internalisert preferanser de trenger for å kjenne at friluftsliv er noe som er kjent og som jeg tror de fleste føler er en del av dem. De våger, og velger å ta programfag friluftsliv, noe som vitner om en bevissthet eller ubevissthet om at dette er noe de kan mestre. Et godt fundament for en videre kompetanseheving når det gjelder friluftsliv (kulturell kapital).

Det er ganske tydelig at jentene i utgangspunktet ikke har sterk objektiv eller kroppslig kapital med friluftsliv, og utenforstående ville nok også lett trekke slutninger om en gjeng inkompetente ungdommer hvis de hadde sett dem på ski den første gangen. Jentene har likevel et forhold til seg selv og naturen som jeg tror vil overraske mange. Habitus er et produkt av tidligere erfaringer, og som vil påvirke eleven gjennom hele livet (Bourdieu & Wacquant, 1993). Med tanke på hva mange barnehager og skoler vektlegger når det gjelder bruk av friluftsliv til uteskole og lek, er det kanskje ikke så rart at jentenes tidligere erfaringer har ført til positive opplevelser i forholdet til friluftsliv som de har tatt med seg videre?

Selv om primærsosialiseringen ikke har sosialisert minoritetsjentene inn i friluftsliv, kan det se ut som jentene har fått med seg noen verdier og holdninger fra tidlig sosialisering som ubevisst er internalisert i jentene og som har gitt dem noen fordeler i måten de tenker og handler på. De har med seg symbolsk kapital inn i friluftslivsfeltet og har på den måten forutsetning for å forstå spillereglene i faget på en bedre måte enn for eksempel mange av guttene. Minoritetsjentene har forstått at de kan lære, utvikle seg og lykkes i faget hvis de forbereder seg godt, har god innsats, gode holdninger som for eksempel å bidra inn til felleskapet, følger med på beskjeder og klarer å utfordre seg selv. Objektiv og fysisk kapital kommer etterhvert som et resultat. At jeg vektlegger disse kvalitetene er på ingen måte overraskende for meg, det er jeg meg meget bevisst. Hvordan ellers skulle jeg få nok elever til å velge faget, oppleve mestring og glede ut i natur om ikke jeg hadde vektlagt noe jeg tror alle har forutsetninger for å få til? Men utfallet av min vektlegging av kapital har overrasket meg. Noen forstår reglene i spillet bedre og ikke minst raskere enn andre. Mange av guttene klarer for eksempel ikke å se at det er lurt å hjelpe kameraten med dårlige smurte ski framfor selv å komme først fram til leir, rydde ved bålplassen uoppfordret, høre etter når beskjeder blir gitt og å bruke litt mere tid på forberedelser, for å nevne noe. I tillegg har jeg blitt bevisst på at

elever med friluftsliv som en del av sin habitus stilltiende godtar at jeg vektlegger andre kapitalformer i større grad (feltes doxa), enn fysisk og objektiv kapital som er deres styrker inn i feltet. Jeg vektlegger også fysisk og objektiv kapital, men som jeg skrev i analysen, så holder det ikke med mye friluftslivserfaring om eleven er mest opptatt av seg selv og ikke gjør en innsats for resten av gruppa. Gjennom min maktposisjon har jeg vektlagt kapitalformer som er en fordel for dem som jobber hardt og som bidrar inn til felleskapet. Dermed innser jeg også at min praksis innebærer at jeg utøver symbolsk makt overfor de elevene som ikke har den rette innstillingen. I tillegg ble jeg overrasket over hvordan min vektlegging av språk også medførte utøvelse av symbolsk makt. Forståelse for friluftslivbegreper har ført til at flere av jentene har forsterket sin dominerende maktposisjon til andre elever i faget, noe som henger sammen med fokuset de har og arbeidsinnsatsen for å strekke seg etter mer kunnskap. Jeg vil påstå at det gjennom året har skjedd en språklig vekst hos flere av jentene. Dette har vært rettet mot forståelse for friluftslivsbegreper spesielt, men har også bidratt til et høyere språklig bevissthetsnivå generelt, som jeg tror vil komme jentene til gode på andre områder i livet. Kanskje har det også ført til en følelse av tilknytning til norsk kultur på en måte som føles riktig for jentenes egen konstruksjon av virkeligheten?

Jeg opplever jentene som veldig motiverte og det tror jeg blant annet skyldes den dominerende maktstrukturen som jeg har bidratt til å opprettholde. Minoritetsjentenes styrkeforhold i faget har ført til en forvandling gjennom året når det gjelder styrket kulturell kapital i friluftsliv. Selv om jentene har et positivt forhold til friluftsliv og jevnt over har noe erfaring, stiller programfag friluftsliv helt andre krav til jentene gjennom ulike kompetansemål enn det de tidligere har møtt. De har gjennom hardt arbeid, samarbeid og en positivitet man skal lete lenge etter, trent seg opp til å bli bedre på ski, lært å sette opp telt, lært å orientere, lage mat, grave snøhule, lært å ta vare på naturen og lært seg betydningen av mange nye ord, for å nevne noe. De har i det hele tatt blitt mye bedre rustet til å dra ut på tur både på egenhånd og sammen med familie og venner. Mange av jentene har fortalt at de ikke følte seg kompetente nok for å dra på egenturer tidligere. Men viktigst av alt: Tilegnelse av ny objektiv og fysisk kapital har ført til et annet overskudd og trygghet når jentene er på tur. Naturoplevelsen har kommet i sentrum, for flere. Endring av habitus er resultatet. Hardt arbeid gir stort sett stor avkastning.

Elleve minoritetsjenter har vært inkludert i masterprosjektet. Det kan ut fra mine konklusjoner og oppsummering virke som alle jentene er like og at alle har tilegnet seg like mye kulturell

kapital. Alle jentene er veldig forskjellig med sine særegenheter og ulike sosiale- og kulturelle bakgrunn. Det er selvsagt også nyanser blant jentene. Foruten styrking av kulturell kapital opplever jeg at friluftsliv har blitt en del av jentene, men på veldig ulike måter. For noen er det sosiale aspektet viktigst, for andre naturopplevelsen. Å mestre ferdigheter i naturen har for noen av jentene vært sentralt, for andre har det å finne fram til noe som føles meningsfullt vært det viktigste. Uansett forskjeller blant jentene er det et fellestrekk som går igjen. De har alle forstått hva som vektlegges i faget og har med det oppnådd å styrke sin kulturelle kapital i friluftsliv, selv om styrkeforhold knyttet til maktposisjoner og hvor mye kapital tilegnelse de har fått er noe ulikt.

Men hva om min tolkning er feil? Hva om noen av jentene bare spiller et skuespill? Er det mulig at de ovenfor meg og medelever later som de liker å være på tur og jobber godt kun for å oppnå et bedre vitnemål? Hvis de skal klare å pretendere at de liker friluftsliv, må de ha forstått spillereglene. Jentene kan gjennom gode forberedelser og evnen til å ikke bli lagt merke til i stor grad, oppleve å komme seg godt igjennom et skoleår med programfag friluftsliv. Det kan tenkes at dette gjelder noen få av jentene. Men jeg tror de skal være rimelige flinke skuespillere om de skal klare å holde fasaden «flink jente på tur som ikke liker å være på tur», gjennom alle turer. Det kan godt være at noen av jentene går med denne innstillingen i oppstarten av faget. At de tar faget for å komme enklere ut av det rent timeplanmessig eller slipper teorityngre fag. Men god jobbing gir ofte resultater i form av tilegnelse av ny kapital og positive opplevelser i friluftsliv. Min opplevelse er en ekthet i forhold til minoritetsjentenes engasjement på mange eller flere områder.

Fordi jentene er forskjellige, har en avgjørende faktor for å styrke kapitalformene til jentene og gi mulighet for personlig vekst vært å legge opp til en praksis som imøtekommer alle elevenes ulike habitus. I tillegg har det vært et mål å skape et miljø som aksepteres av den enkelte elev og en aksept fra elever og meg i faget. Hvordan min praksis legges opp i programfag friluftsliv spiller med andre ord en avgjørende rolle for brudd eller fornyelse av jentenes habitus og hvordan veien dit oppleves. Dette fører meg over til problemstilling nummer to:

Hvordan oppleves friluftsliv som felt for personlig utvikling for minoritetsjenter?

Problemstillingen ønsker jeg å svare på slik jeg har valgt å få frem de andre poengene i oppgaven - gjennom en fortelling. I år har jeg hatt mange veldig flinke jenter i friluftsliv.

Mange av dem har gjort sterkt inntrykk på meg. Dette er en fortelling om en av disse jentene. Jentas innstilling, utvikling og bakgrunn representerer bare henne selv, men er likevel et godt bilde på jentenes styrkeforhold og hvordan de bearbeider sine opplevelser. Fortellingen gir i sin helhet et oppsummerende bilde på hvordan praksis og kultur i feltet oppleves og hvordan det skapes rom for personlig utvikling.

«Klarer jeg å rekke toget?»

31.mars - Underveis til Finse

Toget skulle komme om fem minutter. Hvor var hun? Vi mangler bare en elev. Jeg tok opp mobilen. Hun hadde ringt meg. Typisk meg å glemme og sjekke mobilen. Det tok et ring før hun svarte: «*Lin, jeg har forsovet meg*».....«*Jeg er på vei, kanskje jeg kan rekke toget?*» Det var forhåpning i stemmen hennes. Jeg forstod raskt at hun ikke ville rekke toget. Så utrolig ergerlig og så typisk henne. Jeg visste at hun så gjerne ville. Hun trengte å komme bort fra vanlig skole og daglige plikter. Jeg var også klar over at denne turen «kostet» henne en hel del hva gjaldt forberedelser. Låne, frakte utstyr hit og dit. Der stod hun altså, på t-banen med sekk, ski klar for finsetur, uten å rekke det!

Da toget kjørte ut fra Oslo S ble det en tydelig reaksjon fra medelevene da de hørte hun ikke var med toget. Alle begynte å snakke om mulige løsninger for å få henne med opp. Neste tog gikk ikke før om fire timer. Vi prøvde å finne andre alternativer. På det tidspunktet så værutsiktene på Finse ikke helt ukompliserte ut for å utsette skituren. Vi skulle starte fra Finse stasjon å gå sju km østover inn til ei hytte. Det var lørdag. Klokka var 08:30.

«*Kan vi ringe noen som har bil, en som kan hjelpe med en kjøretur opp til Hønefoss?*», spurte en elev. Flere medelever ringte rundt. Jeg ringte en medelev jeg visste hadde bil. Jenta ringte selv rundt til alle mulige hun kunne tenke seg. Ingen svarte, det var sannsynligvis for tidlig på en lørdag for de fleste. «*Skal jeg ringe pappa å spørre om han kan kjøre henne?*», var det en som spurte. Jeg kjente at medelevenes engasjement ikke gjorde at saken ble lettere å slippe. Vi fikk ikke tak i noen, og konkluderte med at tiden snart var ute for å få henne transportert opp til Hønefoss. Jeg hadde akkurat lagt vekk mobilen, da hun ringte meg på nytt: «*Jeg drar snart, har fått tak i noen som kan kjøre meg.*» Det viste seg at det var Uber som skulle «kjøre» henne. Jeg kjente en klump i magen. Det kostet mye penger, og det måtte kjøres fort for å ta

igjen toget. Jeg var ikke alene om å kjenne på spenningen knyttet til transportetappen hennes. Den neste halvannen timen var stemningen preget av urolige elever. Ville hun klare å nå fram til Hønefoss i tide? «*Blir helt satt ut av dette jeg*», var det en jente som sa. En annen medelev var på mobilen med henne i ett sett. Etter hvert som vi nærmet oss Hønefoss forstod vi at hun kunne klare å rekke toget. På stasjonen hoppet tre elever og jeg ut av toget for å ta henne imot. Men hun var ikke der - hvor var hun? Vi forstod ingenting. Etter to minutter vinket konduktøren oss inn på toget igjen. I det toget gled ut fra perrongen kom hun - ti sekunder for sent! Hva hadde skjedd? Vi visste at hun ankom Hønefoss sentrum 8-10 minutter tidligere.

Da jeg ringte henne var hun nedstemt og oppriktig lei seg. «*Hva gjør vi nå?*», sa hun svakt. «*Nå gir vi oss ikke, vi skal få deg opp på en eller annen måte*», sa jeg.

Jenta ankom Finse stasjon fire timer senere enn oss andre. Da hadde min kollega og jeg samt mine «medhjelpere» (tre elever fra programfag friluftsliv 2), kommet frem til at min kollega og en av elevene ble igjen på stasjonen for å vente på henne. Jeg og de resterende friluftsliv 2 elevene skulle sammen ta resten av gruppa fram til hytta. Værutsiktene så noe bedre ut enn antatt. Det var vindstyrke stiv kuling, men det blåste fra vest og vi hadde den i ryggen. Jeg kjente vi hadde gjort det rette. Fått henne med.

Hvorfor rakk hun ikke toget? Jeg vet hun har mange søsken, at hun daglig følger og henter i barnehagen. Det er for mange hensyn der hjemme til at noen kan sørge for at hun skal rekke et tog. Å komme seg opp i tide må hun selv sørge for. At hun faktisk kjemper som hun gjør for å komme seg opp til Finse (bruker opp månedens opptjente penger på Uber taxi), vitner om at hun er i et felt hvor hun ønsker å kjempe en kamp. Hun ønsker å oppnå noe. Jeg har spurt henne hva hun tror friluftsliv betyr for henne. Et lite sammendrag fra samtalen: «*Før var jeg ikke så glad i å være på tur, nå liker jeg det veldig godt. Er deilig å være ute, se natur, være med venner, kjenne at jeg lever. Har lært meg ganske mye og da. Kjenner jeg liker å bruke kroppen.*» Jenta tar alltid et ekstra ansvar for å fyre opp bål og å i peisen. Dette har blitt hennes «varemerke» på tur, og jeg vil påstå at friluftsliv har blitt noe som er viktig for henne og nå er blitt en del av hennes identitet. Jeg har undret meg over om interessen hennes for friluftsliv, og også for de andre jentene, har vært basert på et ønske om en norsk(ere) identitet? Om jeg har klart å skape en stor nok romslighet i min praksis for at jentene selv ser betydningen av friluftsliv for egen identitet, uavhengig om denne er norsk eller ikke, er jeg ikke sikker på.

Jeg mener at de fleste jentene har styrket sin identitet som allerede har vært en del av dem. Min praksis preges av at jeg kontinuerlig ønsker at elevene selv kommer fram til egne løsninger, basert på hvem de er og hva de står for, selv om dette ikke nødvendigvis betyr at de gjør ting slik jeg ville gjort det. Jeg håper dette har bidratt til å gjøre dem mer selvstendige, også når det gjelder hvordan de oppfatter sin egen identitet.

Jenta er ressurssterk og har god fysisk kapital i friluftsliv. Denne kapitalen har hun primært skaffet seg gjennom grunnskolen og særlig idrettsfag på videregående. Hun behersker ski, orientering, vet hvordan man setter opp telt og hun har gravd snøhule før for å nevne noe. Selv om hennes objektive kapital (utstyrskunnskap, ikke utstyrstilgang) ikke er likestilt med elever fra hjem der friluftsliv er en del av habitus, er det ingen tvil om at denne jenta har betydelig bedre objektiv kapital enn de fleste av hennes medelever. Dette tror jeg hun har tilegnet seg gjennom jevnlig turer i skolesammenheng. Selv om objektiv og fysisk kapital ikke har vært noe jeg har vektlagt i stor grad, har nok hennes overskudd på tur vært gunstig for hennes kompetanseutvikling. På Finse forventet jeg i tillegg at elevene skulle ha tilegnet seg en viss kulturell kapital. Jenta forberedte seg godt, hjalp alltid til, samarbeidet bra og hadde alltid god innsats. Kampen hun kjempet om å komme seg opp til Finse er et fint «bilde» av hvordan hun er som person. Hun har nøkkelfaktorene jeg legger vekt på for å lykkes i faget. Hun har forstått reglene i spillet og har gjennom dette skaffet seg symbolsk makt i gruppa.

Det at hele reisefølge gjorde en så stor innsats for å få henne med på tur, er en treffende beskrivelse av den kulturelle kapitalen i institusjonalisert forfatning som preger skolen og friluftslivsfeltet. Det eksisterer et inkluderende miljø. Elevene ønsker hverandre vel og viser at det er høy aksept innad i miljøet. På turen til Finse møtte alle elevene opp. Et tydelig tegn på høy grad av aksept til miljøet. En selvfølge at alle møter opp vil kanskje noen mene? Ut fra kjennskap til elevene, vet jeg hvor mye det «koster» av forberedelser å dra på denne turen. «Prisen» disse elevene betaler er ganske høy til forskjell fra elever som for eksempel har god tilgang på utstyr hjemme. Det er i tillegg til utstyr mye som skal være på plass før en slik tur, og når det kommer til forberedelser er jentene best i klassen. De har knekt koden ved å kompensere for manglende eller svak kapital gjennom gode forberedelser, som igjen skaper trygghet og rom for gode opplevelser.

Jeg er usikker på om alle skoler ville engasjert seg i like stor grad som det vi gjorde, for å få med jenta opp til Finse. Kanskje tar jeg feil? Men jeg vil hevde at vår skolekultur er

kjennetegnet av at vi tar utgangspunkt i de elevene vi har, deres ulike habitus og ulike bagasje hva gjelder kulturell kapital. Jeg opplever at vi gjør det vi kan for å løse utfordringer og strekker oss langt for å tilrettelegge på best mulig måte. Det jo fins alltid en mulighet! På skolen opplever jeg at miljøet som helhet har klart, som Gudem (1990) skriver, å forankre en form for inkluderende sosial praksis og at skolen og lærere som er involvert også verdsetter dette. På denne turen jobbet vi oss fram til løsninger.

Kompetansemålene i faget har heldigvis stort rom for tilrettelegging (Udir, 2006b). Denne tilretteleggingen har for meg vært "tilpasset opplæring" og "tur etter evne". En rettesnor for egen praksis. Og jeg er temmelig sikker på at denne rettesnoren har vært en avgjørende faktor for jentenes opplevelse av personlig utvikling i friluftsliv. Finseturen hadde vært en tur langt over jentenes evne dersom jeg ikke fra skoleoppstart hadde brukt det lokale handlingsrommet jeg har til å tilpasse undervisningen til jentenes ulike habitus. Gjennom det lokale handlingsrommet har vi med god utstyrstilgang brukt nærmiljøet og satt av nok tid til forberedelser. Vi har hatt en jevnlig progresjon, gått steg for steg og har lagt vekt på felleskap. En praksis som har gitt gode opplevelser, mestring og et inkluderende læringsmiljø. For jentene ble Finseturen noe som først lå der langt framme - litt uopnåelig, til så å bli noe som lå rett foran jentene - fullt oppnåelig. En tur etter evne de etterhvert gledet seg til. For en reise det har vært for mange, og ikke minst meg selv.

Jeg må også nevne noe jeg tror har vært vesentlig for jentenes tro på egne muligheter. Jeg har fra første time og gjennom hele året gitt dem tillit og lagt betydelig vekt på at jeg har stor tro på elevene.

Jeg er usikker på om jenta hadde kjempet så hardt for å komme seg til Finse, dersom vi ikke hadde engasjert oss så mye som vi gjorde. Jenta har helt klart en dominerende posisjon i gruppa. Hun er blant de beste i det meste. Hennes maktposisjon er å betrakte som en form for doxa. Jentene har generelt symbolsk makt som gjør at de er i posisjon til å få ting løst ut fra egne premisser. Det er for eksempel lettere for flertallet av jentene å få gjennomslag for egne forslag, ønsker eller behov når andre elever vet de jobber godt og oppnår gode resultater. Det er også lettere for meg som lærer å strekke ut en hjelpende hånd hvis en elev er pliktoppfyllende og ikke lat. Det fører meg over til spørsmålet om jeg hadde lagt ned samme innsats for alle de andre elevene med tanke på transport opp til Finse? På bakgrunn av den symbolske- og kulturelle kapitalen jenta hadde i friluftsliv, var det selvsagt en elev jeg sterkt ønsket å ha med, ikke minst med tanke på ressursene hun tilførte gruppa. En vanskelig

innrømmelse var det å erkjenne at jeg hadde kjempet hardere for å få henne med, enn jeg ville gjort med mange av de andre elevene. Jeg bidro med dette å reprodusere de objektive maktforholdene. Jeg la godt til rette for denne jenta, noe som jeg også ville gjort for de fleste av de andre minoritetsjentene. På en annen side var jeg helt avhengig og ha slike elever som henne med på tur for å få turen til å bli bra for flest mulig. Dette er ikke en rettferdiggjøring, men en forklaring på min forskjellsbehandling. Symbolsk kapital og symbolsk makt er en av de viktigste årsaksfaktorene for jentenes personlige utvikling i programfag friluftsliv slik jeg ser det.

Når jeg tenkte nærmere etter, så eksisterte denne forskjellbehandlingen også på andre felt på skolen. Jentene hadde skaffet seg respekt og status, ikke bare i forhold til andre medelever gjennom den dominerende rollen friluftsliv hadde fått på skolen, men også i forhold til andre lærere i andre fag. Jeg har selv fått kommentarer fra lærere som synes det er så flott med friluftsliv og de gir inntrykk av at det er så hyggelig at «jenta» gjør det så bra. Den symbolske kapitalen i friluftslivfeltet har ført til fordeler i andre fag gjennom verdsetting av kvaliteter og respekt fra ulike lærere. En dominoeffekt av positivitet også på andre felt.

6.1 Avsluttende kommentar

Om det finnes tilsvarende grupper som har programfag friluftsliv i Norge, er nok det i et meget lite antall. Hver og en skole bestemmer selv hva slags fag de tilbyr ut fra tilgjengelige ressurser, så normalen er nok mest at tradisjoner og fastlåste mønstre preger fagtilbudet. Etter min første lengre overnattingstur alene som barn lærte jeg tidlig at begrensingene ligger i å ikke se mulighetene. Jeg tror det er for få som ikke vil eller våger å se mulighetene et slik fagtilbud kan tilføre elevene med riktige pedagogiske grep. Jeg er sikker på at jentenes sjanse for personlig utvikling i friluftsliv ikke hadde vært der i samme grad, om ikke skolens tilbud og min tilrettelegging av praksis hadde muliggjort det. Jeg håper derfor at oppgaven kan være til inspirasjon for noen. Fortellingen er til forskjell fra mange andre fortellinger om minoritetsungdom, en til å glede seg over.

Jeg vil avslutte oppgaven med noe en av jentene skrev til meg etter finsetur:

«Friluftsliv er en del av meg nå, som jeg ikke har følt på samme måte før. Jeg var på skoleturer med barneskolen og ungdomsskolen min, men friluftsliv her er mye mer krevende. Det å gå i friluftsliv for meg gjør meg litt mer sprekere og får hjernen min til å hvile etter som jeg har realfag og det er mye lesing og jobbing. Turene i dette faget får meg til å komme opp av senga og ta noen små turer selv også. Og det har jeg faktisk gjort. Jeg har tatt med mamma, som ikke pleier å gå på turer, med meg ut på tur. Friluftsliv for meg handler bare ikke om å oppnå alle de målene, kunne orientering, basisferdigheter osv. men handler om å utvikle meg til å være ute, gjøre noe annet enn å bare være hjemme og å gjøre skolearbeid. Nyte naturen. Det å gå ut en liten tur hjelper meg med å finne roen når jeg skal starte å jobbe.»

Litteraturliste

- Aagre, W. (2016). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). *Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (06), 417- 433.
- Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017), Oversiktsartikkel: *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole- en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014*.
- Bachmann, K. og Haug P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgsulen i Volda & Møre Forskning.
- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish physical education: a struggle of values: educational and sociological perspectives*. Erik Backman, Stockholm 2010.
- Berntsen, P., Andkjær, S., Eijbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: natur, samfund og pædagogik*. Munksgsgaard Danmark, København.
- Bischoff, A. & Odden, A. (2000). *Bidrag til stortingsmelding nr. 39*.
- Bourdieu, P. (1977). *Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology: Outline of a Theory of Practice*. Series Number 16. Cambridge Studies in Social Anthropology.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Ricardson (red.) *Handbook of Theory and Research for the sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, (1990). *The Logic of Practice*. Oxford: Polity Press & Basil Blackwell Ltd.
- Bourdieu, P. (1992). *Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.

- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu P. & Macquand, L.J.D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990 [1977]). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjon*. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax Forlag.
- Byrkjeland, M. (2006). *Kortare arbeidstid – Eit oversyn over diskusjonen om arbeidstidsforkortingar i Noreg 1880-2006*. Regjeringen. Norge.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broadly, D. & Palme, M. (1989). *Pierre Bourdieus utdannings sosiologi. I Oppdagelsen til det moderne* av Thuen, H. & Vaage, S.(1989). Universitetsforlaget 1989.
- Bruscia, K. E. (2005). *Designing Qualitative Research*. I B. L. Wheeler (Red.), Music Therapy Research. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Chang, (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, USA. Left Coast Press.
- Christensen, O. M. (2002). *Noen kritiske merknader til Bourdieu, med hovedvekt på Distinksjonen*. Nordisk kulturpolitisk tidsskrift, 2, 80–105.
- Danielsen, A. (1998). *Kulturell kapital i Norge*. Sosiologisk tidsskrift, 6 (1-2), 75–107.
- Donnell, J. (2003): Universal Human Rights. *In theory and practice*, London: Cornell University.

Dowling, F. (2010). *Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget. Problematisk, ikke problematisk*. I: Steinsholt, K. & Pedersen, K.P. (2010) *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og danning*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget 2. Utgave.

Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I - A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek: Alta Mira Press.

Ellis, C. (2008). *Autoethnography*. I G. M. Lisa, *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (ss. 49-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). *Autoethnography: An Overview*. Hentet fra Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> Eyre

Eriksen, J. W. (1997). *Friluftsliv som arena for integrering av ungdom med innvandrerbakgrunn. En kvalitativ undersøkelse om ungdom med innvandrerbakgrunn sitt forhold til friluftsliv, sett i et integreringsperspektiv*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Eriksen, Thomas H. og Sørheim, Torunn A., (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge.*, Oslo. Gyldendal akademisk 4. Utgave.

Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjellar i praksis. Perspektivet på det fleirkulturelle Norge*. Gyldendal, Oslo. 3. Utgave.

Everett, E. L. & Furuseth, I. (2016). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget. 3. Utgave.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.

Faarlund (1973). *Friluftsliv - Hva Hvorfor Hvordan*. Kompendium.

<http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>

Faalund, N. (1986). Askeladden, I: Ydegaard, T. *Om å gripe fjellet – og bli grepet av fjellet: en vennebok om friluftsliv og Nils Faalund* (s. 13-24). Nordisk forum for vejledning i natur- og friluftsliv.

Faalund, N. (2015). *Friluftsliv. En dannelsesreise*. Ljå Forlag.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget. 2. Utgave.

Featherstone, M. (1995:114). *Undoing culture: globalization, postmoderism and identity*. Sage.

Fjørtoft, I. & Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv*. En kunnskapsoversikt. Høgskolen i Telemark Friluftslivets fellesorganisasjon. Porsgrunn.

Fossåskaret, Erik, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red.) (1997): *Metodisk Feltarbeid. Produksjon og tolkning av data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Polity Press.

Goodlad, J. I. (1979). *The Scope of the Curricular Field. I: J. I. Goodlad et al. Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget.

Gurholt, P. K. (2008). *Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'*.

Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670802097619?journalCode=raol20>

Gøtz, J. H. (2014). *Friluftsliv og kulturell bakgrunn: en kvalitativ studie av hvordan elever med fremmedkulturell bakgrunn opplever friluftslivsundervisning i forhold til etnisk norske elever*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.

Halsan, A. (2014). *Jenter er flinkere enn gutter til å regulere egen atferd*. Forskning.no Universitetet i Stavanger. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-partner/jenter-er-flinkere-enn-gutter-til-a-regulere-egen-atferd/539609>

Haslestad, K-A. (2000). *På leting etter kva friluftsliv egentlig er- med utgangspunkt i ulike perspektivet – og med et spesielt fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplan*. Fagartikkel til Hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Oversetter: Ingvill Christina Guveia. Cappelen Damm Akademisk.

Henrik, I. (1863). *På viddene*. Bokselskap.
https://www.bokselskap.no/boker/ibsen_digte/tittelside

Hjellbrekke, J., Jarness, V. & Korsnes, O. (2015). *Distinctions égalitaristes: le cas de la Norvège*. I Lebaron, F. og Le Roux, B. (red.) *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action: Espace culturel, espace social et analyse des données* (s. 131–150). Paris.

Imsen, G. (2005). *Elevers verden. En innføring i pedagogisk psykologi*. 5. Utgave. Oslo Universitetsforlaget.

Jacobsen, S. E. (2018) *Vi må slutte å snakke så mye om kjønn*. Artikkel. Kjønnforskning.no <http://kjonnsforskning.no/nb/2018/10/vi-ma-slutte-snakke-sa-mye-om-kjonn-i-skolen>

Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori*. Fagfellesvurdert artikkel.
<https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

Jonvik, M. (2017). *Diskusjonar om Distinksjonen, og distinksjonar i diskusjonen*. Iduun.
https://www.idunn.no/tfs/2017/02/diskusjonar_om_distinksjonen_og_distinksjonar_i_diskusjon
onen

- Klausen, A. M. (1992). *Kultur mønster og kaos*. Oslo. Gyldendal.
- Krogh, T. (2014) *Hermeneutikk. Om å forstå og tolke*. Gyldendal akademiske.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: theory, research and method*. Harlow: Prentice-Hall.
- Lien, M., Lidèn, H., Vike, H. (2007). *Likhetens paradoks. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Lindeløf, K.S. (2014). *Tjejvåttern: En autoetnografi av Sveriges största cykellopp för kvinnor*. Gränsløs, Lund: Centrum för Öresundsstudier.
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:771635/FULLTEXT02.pdf>
- Lund, M. F. (2012). "*Vi leker ute!*": en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute. Doktoravhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. NTNU.
- Lovdata (2018). Personopplysningsloven. Justis- og beredskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv*. Gyldendal undervisning. Oslo.
- Nausdal, E. K. (2012). *Hvorfor skal jeg reise så langt bare for å se et tre?: kvalitativ analyse av minoritetsungdoms livserfaring i møte med friluftsliv på idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.
- Nielsen, F., S. (1996). *Nærmere kommer du ikke...håndbok i antropologisk feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Nordengen, P. A. (2011). *Når forandring ikke fryder*. Skagerak Forlag.
- Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka*. Oslo. Universitetsforlaget.

Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv?: En studie av utviklingsstekk av norsk friluftsliv 1974-2004.*

Pedersen, K. (1999). «*Det har bare vært naturlig*»: *Friluftsliv kjønn og kulturelle brytninger.* Bjørkmanns, Alta.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Universitetsforlaget 2. Utgave.

Prieur, A. (2004). *Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge.* Pax Forlag.

Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduksjon.* Hans Reitzel Forlag.

Prieur, A. & Savage, M. (2013). *Emerging forms of cultural capital.* *European Societies*, 15(2), 246–267. DOI: [10.1080/14616696.2012.748930](https://doi.org/10.1080/14616696.2012.748930)

Repp, G. (2001). *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv: Nansen som føredøme?* Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Ruud, E. (2005). *Philosophy and theory of science.* I B. L. Wheeler, *Music therapy research* (ss. 33-44). Gilsum: Barcelona Publishers.

Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn.* Gyldendal Akademisk.

Rønbeck, E. A. & Rønbeck, N.-F. (2010). *Kroppsøving etter kunnskapsløftet – læreplanoppfatning.* Rapport. Alta. Høgskolen i Finnmark.

Säfvenbom, R. (2005). *Fritid og aktivitet i moderne oppvekst, grunnbok i aktivitetsfag.* Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research - A practical handbook.* London: SAGE Publications Ltd.

Skarpenes, O. & Saksli, R. (2008). *Kulturforskning og empirisk analyse. Svar til Skogen mfl.* Tidsskrift for samfunnsforskning, 49(2), 265–273.

Standal, Ø. F. (2015). *Fenomenologi and Pedagogy in Physical Education*. New York: Routledge.

Skjervheim, H. (1996). *Deltaker og tilskodar og andre esseys. Ide`og tanke*. Aschehoug, 1996.

Skår, M. (2002). *Dagens friluftsliv: tradisjonelt og moderne: Med sykkelen som eksempel*. Forsking i Doktoravhandling ved NTNU.

Statistisk sentralbyrå (2018). *Innvandrere i Norge*.
<https://www.ssb.no/sok?sok=Innvandrere+i+Norge>

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Stortingsmelding nr. 18 (2015–2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet og Nasjonal strategi for et aktivt friluftsliv*. En satsing på friluftsliv i hverdagen: 2014–2020 (Kultur og miljødepartementet, 2015-2016).

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/arbeidstid/arbeidstid_rokkan_historisk.pdf?id=2155325

Sætre, F. (2004). *Friluftsliv i ungdomsskulen etter innføringa av L97*. Ei kartlegging av friluftslivsundervisning knytt til kroppsøvingfaget i ungdomsskulane i Møre og Romsdal. Arbeidsrapport. Høgskulen i Volda.

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget 5. Utgave.

Tordsson, B. (2000). *Om friluftsliv som naturforståelse og om friluftslivets egenart. I: Hans Kolstad (red) Har fjellet ansikt?* Naturfilosofisk essays. Naturfilosofisk seminar.

Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale*. The Norwegian University of Sport and Physical Education.

Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv kultur og samfunn*. Høyskoleforlaget, Kristiansand 2010.

Tordssons (2014). *Perspektiver på friluftslivs pædagogikk*. Books of Demand.

Trondalen, G. (2002). *En fenomenologisk inspirert arbeidsprosedyre for analyse av improvisasjoner i musikkterapeutisk praksis. Et narrativt perspektiv*. I E. Nesheim, I. M.

Mills, C. (2008). "Reproduction and the transformation of inequalities of schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu". *British Journal of Sociology of education*. Nr. 2.

Tune, O.-J. (2016). «Å jobbe med menneskesjela»: *Hvilken forståelse har lærere og elever i videregående opplæring av friluftsliv som fenomen, og hvordan erfares friluftslivsundervisningen med bakgrunn i denne forståelsen og deres livserfaring?* Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Tønnesen, M. (2018). *Innvandrer*. Store norske leksikon. <https://snl.no/innvandrere>

Undervisningsdepartementet. (1938). *Normalplanen for byfolkeskolen*. Oslo. Aschehoug.

Undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.

Undervisningsdepartementet. (1984). *Mønsterplan*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Aschehoug.

Utdanningsdirektoratet. (1997). *Reform 94*. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2006 a). *Læreplan generell de av læreplan*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2006 b). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet (2006 c). *Kunnskapsløftet. Læreplanverket*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i friluftsliv - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR7-01)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/IDR7-01>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Ungdomstrinn i utvikling. 2012-2017 – sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>

Vaage, O.F. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2004. Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. University of Chicago Press, 1988.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: SUNY Press.

Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid I egen kultur*. Cappelen Damm akademisk.

Wacquant, L. J. D. (1996). *"Toward a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu."* Social theory and sociology: The classics and beyond: 213-229. The Open University. <http://www.open.ac.uk/researchprojects/iccm/library/108.html>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.

Wæhle, E. (2018). *Minoritet*. Det store norsk leksikon. <https://snl.no/minoritet>

Øia, T. H. F. (2010). *Oppvekst i Norge*. Abstakt Forlag.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. NOVA rapport 9. <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2011/Ungdomsskoleelever.-Motivasjon-mestring-og-resultater>

Andre kilder:

Inntakskontoret Oslo (2018).

<https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/etater-foretak-og-ombud/utdanningsetaten/#gref>

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke erklæring

Vedlegg 3: Refleksjonsnotat markatur høst

Vedlegg 4: Refleksjonsnotat markatur vinter

Vedlegg 5: Elevens fortelling fra finseturen

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende friluftsliv i skolen

Referansenummer

918168

Registrert

24.08.2018 av Lin Cecilie Andersen - linca@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jørgen Weidemann Eriksen , j.w.eriksen@nih.no, tlf: 41801998

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lin Cecilie Andersen, lincecilie.andersen@ude.oslo.kommune.no, tlf: 99486528

Prosjektperiode

31.10.2018 - 05.07.2019

Status

21.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

21.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 21.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD

Kjære elever,

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt - en masteroppgave

I tillegg til at jeg er læreren deres i faget programfag friluftsliv 2018/2019, skal jeg også avslutte en mastergrad ved Norges Idrettshøgskole. Jeg skal skrive en masteroppgave der temaet er Inkluderende friluftsliv i skolen.

Formålet med studien og hvordan det vil foregå

Målet mitt er få en større forståelse om minoritets jenters erfaringer/opplevelser med programfag friluftsliv og hvordan dette kan ha betydning for personlig utvikling og identitet. For å finne ut av dette ønsker jeg å gjøre deltagende observasjon på de jentene i programfag friluftsliv som er over 18 år og har minoritetsbakgrunn.

Deltagende observasjon vil primært foregå på en høsttur og to vinterturer. I tillegg ønsker jeg å bruke refleksjonsnotat etter endt tur som støttemateriale for observasjonene jeg gjør.

Observasjonene vil foregå når det er helt vanlig undervisning. Jeg ønsker å observere hva dere gjør, hvordan dere løser ting, samarbeider, kommuniserer mm. Jeg ønsker å finne ut av hvordan dere tilegner dere kunnskap og hva friluftsliv har å si for dere som mennesker ut fra deres tidligere erfaringer.

Det jeg observerer skrives ned som notater.

Dette er helt frivillig

Det er helt frivillig å være med og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst uten å oppgi noen årsak for at du gjorde det. Dersom du finner ut at du ønsker å trekke deg vil all data som omhandler deg bli slettet. Det vil ikke få noen innvirkning på deg i forhold til faget, vurdering, skolen eller andre måter dersom du ikke ønsker å være med mer.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg

- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Jeg behandler opplysninger om deg kun basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er i tillegg til meg og veileder Jørgen Eriksen, kun hver enkelt av dere elever som har tilgang til det som skrives underveis*
- *Jeg vil ikke nevne navn i oppgaven, men skolens navn vil være gjenkjennbar. Dette fordi mitt eget navn ikke er anonymisert og fordi det beskrives at skolen er i Oslo. I utgangspunktet er det ifølge personvernloven slik at ingen skal kunne kjenne dere igjen, med mindre dere samtykker om dette. Det vil ikke bli oppgitt navn til offentligheten, da skolen aldri har lov til å oppgi navn på elever ved skolen til eksterne. Men medelever og andre lærere ved skolen vil kunne kjenne enkelte av dere igjen igjennom fortellinger og sitater i oppgaven, selv om jeg ikke navngir noen. Jeg skriver det meste av viktige observasjoner ned i en notatblokk, uten navn. Denne vil ingen andre ha innsyn i. Alt av datamateriale vil bli skrevet in på min pc og oppbevares på en intern server som kun jeg har tilgang på.*
- Jeg har et ønske om å bruke noen naturbilder med dere i oppgaven. Bildene vil ikke være nærbilder og ingen som ikke kjenner dere vil kunne indentifisere dere. Hvis dere ikke ønsker å være avbildet, er dette helt greit og jeg skal sørge for at du ikke er en del av de bildene som velges ut.

Hva skjer etter at prosjektet er slutt?

Når prosjektet er slutt vil all datamaterialet være anonymisert og all datainnsamling vil bli slettet. Dette vil skje senest i juli 2019.

Har du spørsmål?

Hvis du har spørsmål, eller vil snakke litt mer om hva dette går ut på, er det bare å kontakte meg på e-post; lincecilie.andersen@ude.oslo.kommune.no, tlf 99486528, eller avtal en prat med meg på skolen. Du kan også kontakte min veileder Jørgen Weidemann Eriksen på telefon 23262105 / j.w.eriksen@nih.no.

Eller NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Har du Lyst til å delta?

Dersom du har lyst til å være med på dette prosjektet må du undertegne på samtykke erklæringen.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Inkluderende friluftsliv i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon på turer
- å delta med egne refleksjonsnotater fra turer
- å være med på bilder til bruk i oppgaven
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2019

 (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vennlig hilsen

Lin C. Andersen
Masterstudent

Jørgen W. Eriksen
Prosjektleder, Norges Idrettshøgskole

Refleksjonsnotat

Markatur høst - lokale friluftslivstradisjoner

1. Skriv litt om hvordan du erfarte turen. Fint om du skriver litt om lokale friluftslivshistorie og historier som var knyttet opp mot dette på turen og om dette kan ha noe å si for deg personlig.
2. Fortell hva du opplevde når du gikk alene. Ga denne delen av turen deg noe som føltes meningsfylt/meningsløst? Så, hørte, luktet eller følte du noe? Var det hyggelig eller skummelt? Reflekter gjerne over hva friluftsliv kan ha å si for deg både i forhold til identitet og personlig utvikling.

Husk, det finnes ingen riktig eller gale svar. Bruk gjerne kompetansemålene under eller stikkord som hjelp:

lokal friluftslivshistorie, naturhensyn, samarbeid, orientering, bekledning, bål

Kompetansemål høsttur

Basisferdigheter

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- planlegge, gjennomføre og vurdere turer knyttet til lokal friluftslivstradisjon
- behandle og vedlikeholde redskap og utstyr slik at det til enhver tid er i orden
- vurdere betydningen av hensiktsmessig bekledning for ulike typer friluftsliv
- gjøre rede for og praktisere de bestemmelsene som gjelder for friluftsliv og allmenn ferdsel i utmark

Naturkjennskap

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise kjennskap til den naturen eleven ferdes i, og praktisere et friluftsliv der hensynet til naturen er overordnet

Refleksjonsnotat Markatur vinter

Ta utgangspunkt i noen av læringsmålene under og fortell hvordan du erfarte turen

Stikkord: naturopplevelse, vinterfriluftsliv, orientering, bekledning, bål, overnatting ute, samarbeid, naturhensyn.

Jeg vil også gjerne at du skriver litt om hva du tror må til for å lykkes i faget

Kompetansemål høsttur

Basisferdigheter

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- planlegge, gjennomføre og vurdere turer knyttet til lokal friluftslivstradisjon
- planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute over flere dager i vinterfjellet (Denne turen er en forberedelse til fjelltur)
- behandle og vedlikeholde redskap og utstyr slik at det til enhver tid er i orden
- vurdere betydningen av hensiktsmessig bekledning for ulike typer friluftsliv
- gjøre rede for og praktisere de bestemmelsene som gjelder for friluftsliv og allmenn ferdsel i utmark

Naturkjennskap

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise kjennskap til den naturen eleven ferdes i, og praktisere et friluftsliv der hensynet til naturen er overordnet
- forklare de mest alminnelige varsler naturen gir oss

Min fortelling fra Finsetur 2019

Oppgaven er å skrive din **fortelling** fra turen. Fortellingen bør inneholde:

1. noe fra to av kompetansemålene på tur.
2. hva lærte du mest av og var det noe du kunne gjort anledes for at turen kunne vært enda bedre eller mer lærerrik.
3. Reflektere noe rundt ditt forhold til natur.

Hvordan skal du skrive: Du kan enten skrive fritt, eller du kan for eksempel lage en detaljbeskrivelse av snøhulebygging, hvordan finne frem på kartet, skrive om Hardangervidda, Rallarvegen, naturopplevelse(stjernehimel, overnatting i snøhule, skitur....). Gjør det gjerne personlig.

Kompetansemål

Basisferdigheter

- * planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting i vinterfjellet
- * behandle og vedlikeholde redskap og utstyr slik at det til enhver tid er i orden
- * vurdere betydningen av hensiktsmessig bekledning for ulike typer friluftsliv
- * gjøre rede for og praktisere de bestemmelsene som gjelder for friluftsliv og allmenn ferdsel i utmark

Naturkjennskap

- * vise kjennskap til den naturen eleven ferdes i, og praktisere et friluftsliv der hensynet til naturen er overordnet