

Simen Korbøl Kroken

Friluftslivlæreres refleksjoner om egen profesjonsutøvelse

En studie om hvilke refleksjoner et utvalg lærere i programfag friluftsliv gjør seg om undervisningsmetoder og organisering av undervisning, i programfag friluftsliv. En analyse sett i lys av John Deweys erfaringspedagogikk.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for lærerutdanning og friluftslivstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

På tross av at friluftsliv tilsynelatende har hatt en økning i popularitet både i og utenfor skoleverket, vet vi lite om hva som foregår i den faktiske friluftslivundervisningen. Tema for denne oppgaven er hvilke refleksjoner lærere i programfag friluftsliv gjør seg, knyttet til bruk av ulike undervisningsmetoder og organisering av faget, mens oppgavens problemstilling er i hvilken grad John Deweys teoretiske rammeverk kan bidra til å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med undervisning i programfag friluftsliv. Studiens empiriske grunnlag er produsert gjennom delvis-deltagende observasjon og kvalitative forskningsintervju med tre ulike lærere som underviser i faget på sine respektive videregående skoler. Oppgavens tema belyses i fenomenologisk forstand gjennom tre ulike turbeskrivelser, mens oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i John Deweys teoretiske rammeverk tilknyttet begrepene erfaring, refleksjon, progressivitet og kontinuitet. Funnene viser tre lærere som tilsynelatende har svært ulik praksis ute i felt, dette på tross av at de forholder seg til den samme fagplanen og kompetansemål. Gjennom studiens analysekapittel kommer det frem hvordan vi kan argumentere for at alle tre lærerne jobber målrettet innenfor begreper som er sentrale for Deweys erfaringspedagogikk. Avslutningsvis diskuteres to alternativer. Enten er Deweys teoretiske rammeverk så bredt og generelt at alle former for undervisning potensielt kan inkluderes, eller så er Deweys tanker så godt innarbeidet i undervisningstradisjonen at det ligger til grunn som en uuttalt ufravikelig norm eller standard.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	4
1.0 Innledning	5
1.1 Studiens tema og problemstilling	5
2.0 Friluftsliv i Norge, i skolen og i forskningen.	6
2.1 Tidligere forskning	8
2.2 Hvorfor Dewey?	11
3.0 Teori	12
3.1 John Dewey om pedagogikken	12
3.2 Dewey og pragmatismen.....	14
3.3 Dewey om erfaring	15
3.4 Dewey om refleksjon, kontinuitet og utvikling	16
4.0 Metode	20
4.1 Vitenskapsteoretiske rammer.....	20
4.1.1 Fenomenologisk hermeneutikk	20
4.1.2 Forforståelse og forskerrollen.....	22
4.1.3 Min forforståelse	24
4.2 Datainnsamling	26
4.2.1 Kvalitativ metode	26
4.2.2 Utvalg.....	27
4.3 Observasjon	29
4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	32
4.4.1 Pilotintervju	34
4.6 Transkribering.....	35
4.7 Analyse av data	36
4.8 Etske hensyn	37
5.0 Resultater	39
5.1 DEL 1 – Presentasjon av informanter og deres bakgrunn	39
5.1.1 Erling – Skole 1	39
5.1.2 Børge – Skole 2	40
5.1.3 Liv – Skole 3.....	40
5.2 DEL 2 - Ut på tur!	41
5.2.1 På tur med Erling	41
5.2.2 På tur med Børge.....	44
5.2.3 På tur med Liv.....	47
5.3 DEL 3 – Analysen	49

5.3.1 Erling.....	49
5.3.2 Børge	54
5.3.3 Liv.....	57
6.0 Konklusjon, oppsummering og tanker om veien videre.	63
6.2 Veien videre	66
Litteraturliste	68
Vedlegg 1 Samtykkeskjema	71
Vedlegg 2 Observasjonsguide	76
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	78
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	80

Forord

Da var nok en epoke i livet over, og som han Oluf sa; Vi sto han av! Denne masteroppgaven markerer slutten på en seks år lang karriere som student, hvorav tre år ved NIH. Etter to år som masterstudent er jeg ferdig med mastergraden min, og jeg kan snart kalle meg lektor Kroken. Tiden som student på NIH har vært spennende og lærerik, og jeg sitter igjen med nye kamerater, venninner og kunnskaper. Etter et langt liv innenfor en idrettshalls fire vegger, har jeg de senere år funnet tilbake til gleden av å være ute i bratt lende. Dette resulterte i en masteroppgave om friluftsliv. Jeg tror og håper at kunnskapene jeg har tilegnet meg gjennom det siste året skal bidra til å prege min fremtidige jobbhverdag, uansett hva den måtte bringe.

En stor takk må rettes til alle som har bidratt til denne oppgaven. Takk til informantene “Børge”, “Liv” og “Erling”. Uten dere hadde ikke denne oppgaven eksistert. Takk for at jeg fikk innblikk i deres verden og at dere ønsket å dele deres kunnskaper og erfaringer med meg. Tusen takk til min veileder Jørgen Weidemann Eriksen. Den perfekte veileder som åpenbart har funnet balansen mellom fag, teori og tøvprat. Det er godt å vite at det finnes akademikere med føttene godt plantet både på jorda og i praksisfeltet. Min medstudent og gode kamerat Ole fortjener en ekstra takk på grunn av iherdig korrekturlesning og gode samtaler gjennom to år som naboer og treningskamerater.

Selv om de ikke har bidratt nevneverdig med det akademiske, må de som gir livet mening takkes. Mine gode gutter fra Sørreisa som alltid står ved min side. Takk til svigerfamilie, øvrige venner og kollegaer. Jeg lever i troen på at min familie er årsaken til at jeg er den jeg er. Tusen takk til mamma, pappa, Mina og Espen. Jeg er heldige som har dere. Sist, men ikke minst min elegante, hardtarbeidende og intelligente samboer, Nora Johanna.

Oslo / Sørreisa, mai 2022

1.0 Innledning

Ca. 35 offentlige videregående skoler i Norge tilbyr og gjennomfører undervisning i programfag friluftsliv (Vilbli.no, 2022). Faget baserer seg på at elevene skal praktisere ulike former for friluftsliv til ulike årstider og naturmiljø. Elevene skal utvikle basisferdigheter, og skal gjennom faget få kjenne på hvordan naturopplevelser kan berikes av kunnskap, kroppslig utfoldelse og naturens estetiske kvaliteter (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Selv om skolene må forholde seg til en felles læreplan, vet vi ikke så veldig mye om hva som skjer underveis i de 140 undervisningstimene elevene skal igjennom. Hva slags kunnskap vektlegges? Hvordan organiseres undervisningen? Hvilke læringsteoretiske perspektiver ligger til grunn for lærernes undervisningspraksis, og hva blir dette eventuelt påvirket av? Hvilke didaktiske og pedagogiske grep anvendes av lærerne? Denne oppgaven har ikke som målsetting å svare på alle disse spørsmålene, men skal forsøke å bidra med et lite innblikk i tre friluftslivlæreres holdninger, refleksjoner, ideer og tanker om egen praksis, og faget i generell forstand.

1.1 Studiens tema og problemstilling

Denne studien har som overordnet *tema* å belyse hvilke refleksjoner lærere i programfag friluftsliv gjør seg, knyttet til bruk av undervisningsmetoder og organisering av faget. Oppgavens *problemstilling* handler om i hvilken grad John Deweys teoretiske rammeverk kan bidra til å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med undervisning i programfag friluftsliv. Det er viktig å presisere at det er forskjell på oppgavens tema og problemstilling. Oppgavens tema er noe jeg har som hensikt å belyse og beskrive, mens oppgavens problemstilling er noe jeg har et ønske om å forsøke å besvare. Som Halvorsen (2008, pp. 34-35) beskriver, må ikke ordet problem tolkes direkte. Ordet problem, eller problemstilling, innenfor samfunnsvitenskapelige emner kan i like stor grad tolkes som et spørsmål, eller noe som gir oss en retning for det videre arbeidet. Forskjellen på et vanlig spørsmål og en problemstilling har å gjøre med hensikten med å stille spørsmålet, samt fremgangsmåte og grad av anstrengelse for å besvare det.

Opgavens tema;

- *Hvilke refleksjoner gjør lærere i programfag friluftsliv seg, knyttet til bruk av ulike undervisningsmetoder og organisering av faget?*

Opgavens problemstilling;

- *I hvilken grad kan John Deweys teoretiske rammeverk bidra til å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med undervisning i programfag friluftsliv?*

2.0 Friluftsliv i Norge, i skolen og i forskningen.

Hva er friluftsliv? Helt fra ordet for første gang ble brukt i diktet «På Viddene» av Henrik Ibsen tilbake i 1859, frem til idag, har friluftsliv trolig gjennomgått en like stor forandring som samfunnet det har eksistert i. Diskusjoner om ideologier og hva friluftsliv skal være og har vært, er stadig gjenstand for debatt i Norge jf., Herland (2021) og Aasheim (2020). Helt fra Nansens tid, hvor han manet om å la barn og unge lære seg det tradisjonelle friluftslivet ved hjelp av enkle hjelpemidler, har en ide om at det er positivt å være ute i naturen vært rådende (Hofmann et al., 2018, pp. 13-20). Friluftsliv har siden Nansens tid blitt en arena for alt fra filosofi, sosiologi, ekstremспорт til fysisk aktivitet utendørs, og har etterhvert stadfestet sin posisjon som en naturlig del av både skolehverdagen og fritiden til barn og unge i Norge.

Friluftsliv er en del av kroppsøvingfaget helt fra barn starter i 2. klasse på barneskolen. I følge læreplanen i kroppsøving skal barn i denne alderen få utforske naturen i sitt nærmiljø med varierte aktiviteter, i tillegg til at de skal forstå og praktisere turregler og bruke klær etter forholdene i naturen. Verdier som samarbeid, innsats og felleskap står sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Etter at at LK06 ble innført, kom programfag friluftsliv inn som eget valgfag på utdanningsprogrammet idrettsfag (Abelsen et al., 2018, p. 41). I dagens læreplan er sentrale verdier i faget knyttet til følgende: *«Programfag friluftsliv skal bidra til at elevene utvikler respekt for naturen og bevissthet om klima og miljø. Gjennom opplæringen skal elevene få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Danning og læring i friluftsliv skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i basisferdigheter og naturferdsel gjennom erfaringer og praktiske utfordringer i faget* (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det elevene etter endt utdanning i friluftsliv 1 skal kunne, er knyttet til en rekke ulike ferdigheter og kunnskaper. Elevene skal blant annet kunne planlegge, gjennomføre og reflektere over turer med flere overnattinger i ulike miljøer og til ulike årstider. De skal forstå betydningen av, samt bruke hensiktsmessig utstyr og bekledning, og de skal kunne beskrive og forstå hva som kan skape gode naturopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Basert på dette forstår vi hvordan faget er innholdsrikt og variert, og byr på både teoretiske og praktiske utfordringer.

I åpningen av Stortingsmelding 18 (2015-2016), blir det beskrevet at hele 61% av Norges befolkning ønsker å bruke mer av sin tid ute i naturen (Meld. St. 18., 2015-2016). Videre fremkommer det hvordan familien i mindre grad enn før bidrar til ny rekruttering inn i

friluftslivet. Frivillige organisasjoner, skole og barnehage spiller større roller enn tidligere, og har blitt viktige arenaer i denne sammenhengen (Meld. St. 18., 2015-2016). På samme tid viser Abelsen et al. (2018, p. 39) til Gurholt (2015) som beskriver hvordan Ludviksenutvalget i forbindelse med utarbeidelse av nye læreplaner ikke synes å vektlegge friluftsliv i noen større grad (Abelsen et al., 2018, p. 39). Videre i sin artikkel viser Abelsen et al. (2018, p. 42) til Moen m.fl (2018) som har forsøkt å kartlegge mengden friluftsliv elever fra 5.-10. trinn får erfare. Sammen med dans er friluftsliv så godt som fraværende i kroppsøvningsundervisningen. I overkant av 60% av kroppsøvingslærere på 8.-10. trinn rapporterte i forbindelse med undersøkelsen at de brukte mindre enn fire timer per år på friluftsliv. Abelsen et al. (2018, p. 43) beskriver videre hvordan man på bakgrunn av materialet som foreligger, i liten grad kan si noe konkret om kvalitet og innholdet på den lille mengden friluftsliv som faktisk gjennomføres, men at forskningen trekker frem sosiale aspekter, fokuset på bærekraft og elevmedvirkning som fagets styrker.

Som Leirhaug et al. (2019, p. 15) viser til har det helt fra 70-tallet blitt forsøkt å utvikle et fyldigere pedagogisk tankegodt og rammeverk rundt friluftsliv som aktivitet, men det var ikke før 90-tallet at det virkelig fikk sitt oppsving innen det akademiske miljøet (Hofmann et al., 2018, p. 13). Dette på tross av at friluftsliv som emne allerede fra Mønsterplan av 1974, har blitt beskrevet som et eksplisitt fagområde i den norske skolen (Abelsen et al., 2018, p. 39) I sammenheng med den stadige teoretiseringen og institusjonaliseringen av friluftsliv, har både teoretiske og praktiske innfalsvinkler vært benyttet. I de innledende kapitlene til sin bok *Norwegian Friluftsliv – A Way Of Living and Learning in Nature*, trekker Hofmann et al. (2018, p. 13) frem ulike akademikere og forskningsfelt som har vært sentrale, og beskriver hvordan hovedvekten har vært lagt på friluftslivets betydning for samfunn, fritid, utdanning og folkehelse. Hva gjelder pedagogisk forskning på friluftsliv har tematikk knyttet til danning, undervisning og læring vært fremtredende. Danning i denne sammenhengen er ment som danning av kunnskap, verdier, holdinger til natur og mennesker. Undervisning omhandlende planlegging, gjennomføring og evaluering av læring i naturen. Læring som involverer læring i, om, av og gjennom natur (Hallandvik et al., 2019, p. 11).

2.1 Tidligere forskning

I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg gjort et forsøk på å kartlegge relevant forskning som kan bidra til å belyse dagens status innenfor det aktuelle problemområdet, nemlig ulike læringsperspektiver i friluftslivfaget, med fokus på lærerens perspektiver og tilnærminger. Jeg har valgt å ikke legge vekt på utenlandsk litteratur. Et betimelig spørsmål i denne sammenheng er om det å kun fokusere på norsk litteratur, og utelukke all utenlandsk litteratur, er for begrensende og trangsynt. Som Hofmann et al. (2018, pp. 9-10) beskriver, har friluftsliv som tradisjon en svært sterk forankring i den norske kulturen, og den utstrakte bruken og gleden knyttet til det å klare seg selv ute i naturen er noe særegent. Siden denne masteroppgaven har sitt utspring fra nettopp den norske tradisjonen og forståelsen av friluftsliv, har utenlandsk litteratur blitt vurdert til å ikke være relevant.

Abelsen & Leirhaug utga i 2017 en systematisk kartlegging av eksisterende litteratur. I artikkelen *Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole- en gjennomgang av empiriske studier fra 1974-2014* (Abelsen & Leirhaug, 2017), har de som hensikt å gjennomgå og analysere empiriske studier om elevers opplevelser med friluftsliv i skolen fra 1974-2014. Selv om min masteroppgaves fokus og problemstilling retter seg mot lærerens perspektiv, mener jeg dette er artikkelen som gir det tydeligste bilde over hva som er gjort innen feltet i den respektive tidsperioden.

I artikkelen til Abelsen og Leirhaug har de analysert 24 studier som baserer seg på empiri fra elevperspektiv eller elev-lærerperspektiv, og som dermed utgjør artikkelens empiriske grunnlag. Noe som er verdt å bemerke seg er at kun én av disse artiklene er fagfellevurdert, mens resterende er forskningsrapporter, master- og bacheloroppgaver. Av de 24 studiene er 14 fra grunnskolenivå, mens de resterende 10 er fra videregående. Av de 14 studiene fra grunnskolen er 7 av studiene relatert til begrepet uteskole. Videre fremkommer det hvordan fordelingen er på de 10 studiene fra videregående opplæring. Fire er gjennomført på idrettsfag, fire på programfag friluftsliv og to på friluftsliv i kroppsøvingfaget. Basert på en gjennomgang av den inkluderte empirien beskriver Abelsen and Leirhaug (2017, p. 25) hvordan den gjennomgatte forskningen forteller lite om hva som læres i skolens friluftslivundervisning, og hvordan de basert på litteraturen ser et behov for studier som retter seg mot hvordan lærere og elever kommuniserer rundt friluftsliv og læring. De bemerker i sin konklusjon hvordan det knapt finnes empirisk forskningsbasert kunnskap om den erfarte læreplanen, og de tillater seg derfor ikke å trekke noen samlende konklusjon. Det de derimot

trekker frem er hvordan dette belyser et akutt behov for å utforske hva elevene får ut av den eksisterende friluftslivundervisningen.

Et annet relevant bidrag som belyser mitt problemområde er Linda Hallandvik og Jannicke Høyems bok *Friluftslivpedagogikk* (Hallandvik et al., 2019). Boken inneholder bidrag fra en rekke forfattere, og tar for seg ulike tema bestående av alt fra verdispørsmål og verdiorientert læring i møte med fri natur, til bruk av digitale verktøy i friluftslivutdanning. De kapitlene jeg fra denne boken anser å ha størst overføringsverdi inn mot mitt prosjekt er kapittel 3, «Å planlegge for læring i friluftsliv», og kapittel 5, «Ferdighetslæring i friluftsliv- didaktiske tilnærminger». Dette basert på at kapitlene har som hensikt å belyse ulike aspekter knyttet til undervisningspraksis i friluftsliv.

I kapittel 3 åpner Lundhaug and Østrem (2019) med å vise til Tordsson som påpeker hvordan friluftsliv har en iboende pedagogikk. Det vil si noen unike kvaliteter og verdier som bidrar til menneskelig utvikling og modning. Videre i kapittelet har forfatterne som hensikt å undersøke planlegging av undervisning i friluftsliv og forsøksvis belyse de faktorene som preger denne prosessen. Studien til Lundhaug og Østrem tar utgangspunkt i et kurs kalt «*matverksted i skogen*». De benytter planleggingmodellene didaktisk relasjonsmodell og Werner Munters 3x3-filtermodell, for å belyse hvordan veiledere og deltagerer i kurset implisitt benytter modellene for å nå læringsmålet i kurset. Gjennom drøfting og diskusjon konkluderer de med hvordan veiledere og deltagerer i et krevende miljø klarte å samarbeide, for å utnytte læringsmulighetene i situasjonene som oppsto underveis. Selv om veilederen hadde ekspertise i de praktiske ferdighetene, betydde ikke dette at deltagerne automatisk lærte ferdighetene. Dette krevde en god og transparent planleggingprosess, som potensielt ble ytterligere forsterket hvis veilederen evnet å inkludere og aktivisere deltagerene. Lundhaug og Østrem argumenterer også for at en grundig og transparent planleggingprosess som evner å inkludere elevene vil gi en økt motivasjon til læring. Faktorer som økt følelse av eierskap til turen blir trukket frem som en potensiell årsak (Lundhaug & Østrem, 2019, pp. 50-63).

I kapittel 5, «*Ferdighetslæring i friluftsliv – didaktiske tilnærminger*» innleder Lund and Henriksen (2019, p. 83) med å belyse hvordan det siden 70-tallet har foregått en endring av friluftslivet i retning av at det stadig stilles høyere krav til spesialisert utstyr og ferdigheter. I aktiviteter som padling, terrengsykling, klatring og kiting stiller aktiviteten tydelige krav om at deltageren lærer seg ferdigheten for å ferdes i naturen. Videre fortsetter forfatterne med å

introdusere studien de har gjennomført omhandlende ferdighetslæring i friluftsliv. Lund og Henriksen har spesielt fokus på den første introduksjonen og utprøvingen som foregår i den første innlæringsfasen av en ny ferdighet, og har benyttet seg av følgende problemstilling: «Hvilken betydning har ulike læringsmetoder for hvordan elever lærer ferdigheter i friluftsliv?» (Lund & Henriksen, 2019, p. 84). Lund og Henriksen trekker på tre ulike teoretiske modeller knyttet til innlæring av ferdigheter. Disse tre er oppdagende læring, instruksjon og modellæring. Forfatterne ønsker gjennom en randomisert studie og undersøke de tre ulike læring metodene, hvor en elevgruppe skulle utføre en kameratredning i kajakk.

Forfatterne konkluderer i studien med hvordan alle gruppene løste oppgaven på en tilfredstillende måte, uavhengig av innlæringsmetode. De trekker likevel frem noen sentrale forskjeller. De elevene som lærte gjennom instruksjon og modellæring så ut til å ha et fokus på å reprodusere løsningen de ble gitt. Elevene husket detaljer som var sentrale for at de skulle klare nettopp dette, mens detaljer som ikke virket relevante for klare oppgaven, ble glemt eller ikke fokusert på. Prosedyren med å bli instruert eller bli vist en film (instruksjon og modellæring), så ut til å begrense kreativitet og de lærende ble låst i et fast handlingsmønster. De som lærte gjennom oppdagende læring viste seg å ha et større fokus på prosessen, og kommuniserte på en måte som inviterte til samarbeid. Oppdagende læring viste seg å være fordelaktig ved av at den vekket nysgjerrighet, og tilrettela for kreativitet og engasjement blant elevene. Disse elevene var også de som viste størst tegn til at læringsprosessen fortsatte utover den formelle læringssituasjonen. Elevene lærte derimot ikke de ferdighetene som ikke lå naturlig for dem, noe som begrenset resultatet noe (Lund & Henriksen, 2019, p. 98).

På bakgrunn av den presenterte forskningen forstår vi hvor krevende det kan være å ta hensyn til alle faktorene som spiller inn, for å skape god undervisning i friluftsliv. Som i andre skolefag, krever god undervisning i friluftsliv kompetente lærere som evner å planlegge, gjennomføre og evaluere egen undervisning. Jeg anser det derfor som verdifullt å belyse nettopp disse faktorene, og har som hensikt å gjøre dette ved hjelp av Deweys erfaringspedagogikk.

2.2 Hvorfor Dewey?

Gjennom mitt masterstudium på NIH, har jeg som student blitt presentert og fått innblikk i ulike filosofiske og teoretiske tilnærminger til både bevegelse, kunnskap og læring. Personlig har jeg hele tiden følt tilknytning til, og har hatt stort tro på, Deweys erfaringspedagogikk. Dette er kanskje på bakgrunn av at jeg, i likhet med Dewey, har et noe mer pragmatisk syn på læring, fremfor en stor tro på allmenne prinsipper og teoretiske betraktninger. En annen årsak er grunnet en tro på at læring i friluftsliv ikke bare handler om å vite, men også om å kunne handle, praktisere og erfare. Dette støttes av Høyem (2010, p. 76) som beskriver hvordan friluftslivfagets natur har noen iboende muligheter for erfaringsbasert og konseptuell læring (Høyem, 2010, p. 76). Friluftslivets egenart og store fokus på at utprøving, refleksjon og erfaring som noe sentralt mener jeg henger sammen Deweys tanker og beskrivelse av progressiv pedagogikk. Med dette i bakhodet ser jeg det derfor relevant og interessant å se i hvilken grad Deweys teori støtter den undervisningspraksis som gjennomføres i programfag friluftsliv.

3.0 Teori

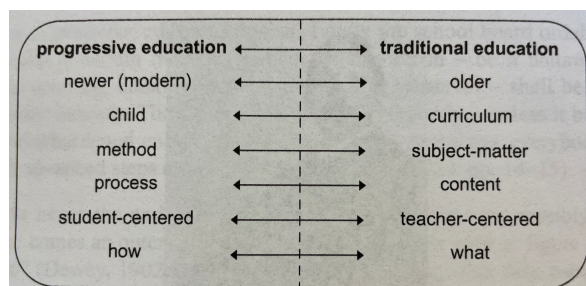
I påfølgende kapittel har jeg som hensikt å gjennomgå og belyse ulike sider av det teoretiske rammeverket tilknyttet oppgaven. Et teoretisk perspektiv har som hensikt å være til hjelp for å belyse tema og problemstilling for den aktuelle oppgave (Dalland, 2017, p. 186). Ofte preges kvalitative studier av at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av en analyse og data, men det kan samtidig være slik at forskningen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra tidligere studier (Thagaard, 2018, p. 193). Som Føllesdal and Walløe (2002, pp. 131-132) beskriver, er det viktig å huske på at ingen teorier er fullstendige beskrivelser av virkeligheten, men heller et forenklet bilde av den. En teori skal ta med det som er viktig for vår forståelse og våre muligheter til å forutsi.

3.1 John Dewey om pedagogikken

For å kunne forstå bakgrunnen for Deweys utvikling av erfaringspedagogikken er det sentralt å forstå samtiden han levde i. Dewey mente det var problematisk, at pedagogikken ikke hadde gjennomgått samme modernisering som resten av samfunnet på 1800-tallet. Dewey mente pedagogikken og utdanningspraksisen inneholdt to leire, som på sett og vis jobbet mot hverandre (Quay & Seaman, 2013, p. 7). «Menneskeheten liker å tenke i retning av ekstreme motsetninger» er åpningen på Deweys bok *Experience & Education* (Dewey, 1938, p. 17). På den ene siden stod de som mente skoleverket i for stor grad hadde fokus på kunnskap og teori som noe statisk og uforanderlig. Dewey kalte dette for den *tradisjonelle pedagogikken*. I følge Dewey lå utfordringen i at den tradisjonelle pedagogikken var innrettet etter de voksnes tilnærming til stoffet. Om man skulle nå elevene med de kunnskapene og ferdighetene man ønsket å videreformidle, nyttet det ikke å organisere læringsstoffet på en slik måte at det kun var modne og velutviklede lærere eller voksenpersoner som forsto det. Gapet mellom elevenes forståelseshorisont og lærernes, var så stort at det forhindret all form for aktiv deltagelse blant elevene (Dewey, 1938, p. 19). Den tradisjonelle pedagogikken og dens tilhengere avviste i stor grad elevenes medfødte og iboende evner. Faginnholdet og teorien var altoverskyggende og skulle bidra til utvikling av erfaring, kunnskaper og moral (Dale, 2001, p. 41). For Dewey var det sentralt at elevene måtte ta en mer aktiv rolle og få et større ansvar for egen utdanning. Han trodde på en iboende livsenergi som trengte utløp.

Til tross for sin kritikk av den tradisjonelle pedagogikken var ikke Dewey snauere enn at han ga en av de fremste representantene for den tradisjonelle pedagogikken, Johann Friedrich Herbart, litt skryt. Undervisningsvirksomheten hadde gått fra å være noe rutinemessig og tilfeldig, til en bevisst metode, og klarere mål gjorde at utdanningen hadde fått en retning. Effekten av Herbarts arbeid hadde ifølge Dewey ført til at metodens plass i forhold til faginnholdet hadde kommet frem i lyset, fordi metoden hadde sammenheng med hvordan og i hvilken rekkefølge man presenterte nytt faginnhold. Det måtte organiseres på en slik måte at det nye faginnholdet korrelerte og interagererte med faginnholdet som tidligere hadde blitt presentert (Dale, 2001, p. 43).

På den andre siden av «konflikten» sto den nye og mer progressive pedagogikken. I motsetning til å organisere læringen på de voksnes premisser, måtte elevenes ferdigheter, kunnskapsnivå og erfaringer være grunnlaget for hvordan undervisningen ble organisert. Et kunnskaps- og læringssyn basert på at det som sto i bøkene var et ferdig produkt og «det eneste sanne», og noe som skulle overføres til elevene, var feil. I en verden som åpenbart var i utvikling og på vei fremover, kunne en ikke behandle kunnskap og læring som noe statisk og endelig. Elevene kunne ikke bare være tilskuere og motta kunnskapen som et ferdig produkt, de måtte selv ta en aktiv rolle og bygge opp en egen erfaring (Dewey, 1938, p. 19). Dewey mente også at et for stort fokus på progressivitet kunne ha sine svakheter. I den progressive pedagogikken var barnets utvikling midtpunktet for all undervisning. Dette var problematisk, mente Dewey, da det kunne føre til at det eneste som ga utdanningen verdi var barnets vekst og utvikling. All kunnskap, forskning og vitenskap var underdanig barnet, så lenge det ikke førte til videre utvikling.



Figur 1: (Quay & Seaman, 2013, p. 8)

For Dewey lå utfordringen i hvordan man kunne utvikle selvstendig tenkende og demokratiske ungdommer, ved hjelp av en pedagogikk som ikke hadde gjennomgått samme utvikling som resten av samfunnet. Både læreplaner og den pedagogiske tilnærmingen hang etter. Dewey så på det «nye» samfunnet som mye mer komplekst og til dels utfordrende, sammenlignet med det familiesentrerte og enkle livet som hadde eksistert før industrialiseringen. Mer komplekse sosiale relasjoner og et mer organisk og «usynlig» samfunn, var argumenter for at pedagogikken måtte moderniseres. I et samfunn hvor vitenskap og teknologisk utvikling var den retningsgivende kraften, måtte pedagogikken også moderniseres for å bevare de demokratiske rettighetene (Thuen & Vaage, 1989, pp. 137-139). Dewey ønsket ikke å konkludere med at hverken det ene eller det andre var rett eller galt. Han påpekte svakheter i begge leirene og kom frem til spørsmålet som la grunnlaget for veien videre, nemlig; Hvordan kan de unge bli kjent med fortiden, på en sånn måte at den ble verdifull i deres møte med nå- og fremtiden? (Dewey, 1938, p. 23). Man skulle ikke kalle det hverken progressiv, eller tradisjonell utdanning. Man trengte en teori som kun omhandlet det alle egentlig brydde seg om; nemlig *utdanning*, uten noe form for prefiks (Quay & Seaman, 2013, pp. 61-62).

3.2 Dewey og pragmatismen

Det er lett at det oppstår misforståelser når man blander inn begreper som progressivisme og pragmatisme hva gjelder Deweys arbeid (Roberts, 2012, p. 49). Roberts beskriver hvordan progressivismen ikke bare er en utdanningsfilosofisk retning alene, men en sosial og politisk bevegelse utviklet rundt samme tid som den pragmatisk filosofien.

Når det gjelder pragmatismen kan den beskrives som en ren filosofisk retning. Grunntanken i den pragmatisk tankegangen ligger i å undersøke hvilke praktiske konsekvenser en handling, et valg eller en ide har som følger. Det vi i dag kaller å være pragmatisk kan derfor forstås som det å ha et praktisk forhold til ting. En pragmatiker vil være opptatt av å prøve og forutse hvilke konsekvenser valg har. Av denne grunn har pragmatikere som George Herbert Mead og ikke minst Dewey i stor grad blitt inspirert og koblet opp mot klassisk forskningsmetode og Charles Darwin. Bakgrunnen for dette begrunnes ved at Darwin i sitt arbeid utformet en hypotese basert på hva han trodde kom til å skje. Når han senere gjennomførte tester og fikk resultater, bidro disse til utforming av ny hypotese. På denne måten spiller erfaring en svært sentral rolle for en pragmatiker, og blir sett på som den viktigste læremesteren. Erfaring vil i

følge en pragmatiker hjelpe oss i å få en mer opplyst og dypere forståelse for empirien (Quay, 2013, p. 21; Roberts, 2012, p. 50). Det er verdt å påpeke at Dewey brukte klassisk forskningsmetode og hypotesetesting som en analogi, heller enn en endelig fremgangsmåte. Mange av Deweys kritikere har brukt nettopp hans beskrivelse av, og tilknytning til Darwin og klassisk forskningsmetode for å kritisere han. De mente dette viste hvordan Dewey anså utdanning som noe positivistisk, objektivt og industrielt. Roberts (2012, p. 54) diskuterer hvordan Dewey heller så på denne «hypotesetestingen» som den beste metoden tilgjengelig for å ta hensyn til den stadige forandringen som skjedde i verden. En skulle ikke ta noe for gitt, og det var sentralt å rasjonalisere betydningen erfaring hadde for å skape god læring, og ta gode beslutninger. Vitenskapen skulle hjelpe å rive oss bort fra et statisk og fiksert syn på en verden som hele tiden forandret seg (Roberts, 2012, pp. 54-55).

3.3 Dewey om erfaring

Deweys pedagogikk har populært blitt oppsummert i den kjente setningen «learning by doing». Dette spiller på en ide om at man i prosessen om å tilegne seg kunnskaper, erfaringer og ferdigheter er avhengig av å praktisere og erfare. Det er nok hevet over enhver tvil at dette til en viss grad er misforstått, fordi det ofte blir tolket dit at bare man «gjør noe» fører dette automatisk med seg læring. Dewey påsto at et individ handler tilfeldig, om det handler på bakgrunn av ytre press. Om utdanningen ble lagt opp slik at elevene bare skulle gjennomføre såkalte rutinehandlinger, kunne en trene elevene til å gjennomføre bestemte aktiviteter. Dewey påpekte derimot at slike handlinger var grunnleggende tilfeldig, og førte til tilfeldige vaner uten noe større forståelse eller kunnskap (Dale, 2001, pp. 49-50; Standal, 2015, pp. 110-112).

Deweys tanker om erfaring og læring kan beskrives å være todelt, fordi den innehar både en aktiv og en passiv side. På den aktive siden består erfaringen av å gjøre et forsøk, eller eksperimentere med noe. Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe aktivt i forbindelse med den, og blir på samme tid lidende under konsekvensene av våre valg.

«Experiences have both an active and a passive part (Dewey, 1938). On the passive side, experience is something the subject undergoes in the sense that what happens is to some extent beyond the control of the subject. On the active part, the subject actively takes or

grasps the experience. This active process is what Dewey referred to as inquiry or reflective thinking” (Standal, 2015, p. 112).

Slik forklares det hvordan erfaringen som nevnt har en aktiv side, men at den aktive siden ikke fører oss videre uten den passive delen. Som sitatet over viser til, beskriver den passive delen noe subjektet blir utsatt for uten noen større grad av kontroll eller intensjon. Dewey bruker her det engelske ordet *undergoing*. En situasjon en aktivt ikke engasjerer seg i eller reflekterer over, men som subjektet gjennomgår. Den aktive delen beskrives som noe vi tar en del av, eller aktivt forsøker å gjøre. Når vi i en aktivitet eller i forbindelse med læring kommer til det punkt at vi handler, blir påvirket av konsekvensene ved vår handling, og dette igjen fører til en forandring hos oss, skjer det læring (Dewey, 1938, p. 27; Standal, 2015, p. 112).

Sett i lys av overnevnte er det derfor slik at erfaringen først og fremst er aktiv-passiv, og ikke kognitiv. Hovedpoenget her ligger i at målet på verdien av en erfaring ligger i forståelsen av forbindelser og sammenhenger som den fører til. Vi har en forståelse, blir påvirket av situasjonen vi tar en del av, blir påvirket av konsekvensene, og utvikler dermed ny forståelse. I så måte er erfaringen kumulativ, men den er avhengig av både en aktiv og en passiv del. I følge Dewey blir elevene altfor ofte betraktet som teoretiske tilskuere som skal tilegne seg kunnskaper, kun ved intellektuelle anstrengelser. Det at kroppslig aktivitet, delvis blir forstyrrende, er fordi den distraherer den intellektuelle og åndelige aktiviteten. Dette medfører også at vi undergraver verdien av våre sanser og kroppslige egenskaper, samt at vi tar utgangspunkt i at man ved hjelp av intellekt kan forstå et fenomen uten å ta en aktiv-passiv del av erfaringen. Uten kombinasjonen av å erfare og eksperimentere, samt å bli utsatt for konsekvensene, er det ikke mulig å utvikle nye innsikter, kunnskaper eller erfaringer. På denne måten er både kroppen og sansene våre svært sentrale, om ikke vitale, for å utvikle nye kunnskaper og innsikter. For å forstå verdien av våre erfaringer er vi i Deweys verden ikke bare avhengig av kroppen og sansene våre, men refleksjon spiller også en sentral rolle. Refleksjonen handler om vår evne til å oppfatte forholdet mellom det vi forsøker å gjøre, og det som skjer som en konsekvens av det (Dale, 2001, p. 54).

3.4 Dewey om refleksjon, kontinuitet og utvikling

Som utgangspunkt skiller Dewey mellom to typer erfaringer, hvor hver av disse innebærer ulik mengde refleksjon. Refleksjonen er sentralt for Dewey, fordi det gir oss en pekepinn på

kvaliteten på erfaringen. Alle våre erfaringer blir ifølge Dewey innledet av en prøve- og feile- metode (Dewey, 1916). Vi utfører en handling med en intensjon, og ser i etterkant om vi har lykket eller ikke, basert på hva vi ønsket å oppnå. Om resultatet ikke samsvarte med intensjonen vi hadde, prøver vi bare noe annet, og håper på et annet resultat. Om vi plutselig lykkes i å finne «den rette» metode settes denne som standard i fremtidige handlinger. Denne første grunne og tilfeldige metoden basert på prøving og feiling uten noen dypere grad av refleksjon er i følge Dewey uheldig, fordi betingelsene vi handler under stadig er i forandring. Om ikke de samme betingelsene er på plass, vil vi ikke oppnå det samme resultatet med vår grunne og tilfeldige metode. Det er i disse situasjonene refleksjonens rolle kommer inn. Om kvaliteten på erfaringer er god, er den i følge Dewey overveiende refleksiv. Utgangspunktet for dette er at vi i prosessen har analysert akkurat hva som ligger mellom handlingen og resultatet. Vi prøver å forbinde årsak og virkning, aktivitet og konsekvens. På denne måten kan vi undersøke om de nødvendige betingelsene er til stede, for at vi skal lykkes i å gjennomføre den handlingen vi ønsker. Om betingelsene ikke er på plass, kan vi endre adferd, eller metode vi bruker for å oppnå vår intensjon. Det at en erfaring er overveiende refleksiv vil derfor si at vi handler på bakgrunn av at vi har fått en dypere innsikt i forbindelsen mellom våre handlinger og følgende av dem, noe som igjen fører til at erfaringen får større verdi og bedre kvalitet (Dale, 2001, pp. 59-61; Dewey, 1916). Her kommer enda et sentralt begrep frem i lyset, nemlig erfaringens kontinuitet.

Dewey mente at en situasjon aldri kommer igjen på den eksakt samme måte som tidligere. Det vil alltid være noen forandringer i rammebetingelser (Dewey, 1916). Det er derfor sentralt at både erfaring, refleksjon og utvikling henger sammen og er holistisk. Her kommer vi inn på Deweys redegjørelser av habit (vaner) og kontinuitet. Erfaringer, refleksjoner og læring er ikke enkeltstående hendelser i et langt liv. Habit, eller vaner i denne sammenhengen, er ikke det dagligdagse begrepet vaner, men et langt mer komplekst og mangefasettert (Quay, 2013, p. 48).

“The basic characteristic of habits is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them” (Dewey, 1916, p. 35).

Standal (2015, p. 161) forsøker å beskrive Deweys vanebegrep gjennom et fysisk eksempel:

“This means that habit is not a matter of reflex. Moreover, it is connected to experience, and it has transformative potentials. I can say, for example, that I am in the habit of running, which means that I run regularly, but running is itself is not a habit. It is a form of movement. However, I can say that I have a habitual way of running, which means that something about my way of running makes it distinctive and recognizable as my own way of running. It is this qualitative experience that is the aim of poise” (Standal, 2015, p. 161)

Vaner påvirker alt fra våre følelser, holdninger og intellektuelle responser i møtet med ulike situasjoner i livet. I bunn og grunn kan derfor erfaringens kontinuitet og vaner, forklares gjennom at vi fra enhver situasjon, tar med oss enkelte bruddstykker videre. Dette påvirker både hvordan vi forholder oss til de gjennomgåtte, men også fremtidige erfaringer. Skal en undervisningssituasjon ha en verdi, eller være «educative experiences» som Dewey kaller det, må de oppfylle kravet om kontinuitet på den måten at tidligere erfaringer og nåtiden utfyller hverandre på en slik måte at vi bedre kan møte fremtiden (Roberts, 2012, p. 59).

Hovedpoenget bak behovet for refleksjon og kontinuitet er en grunnleggende tanke om at det er sentralt for utvikling, forståelse og læring. Dewey (1938, p. 51) forklarer hvordan nettopp disse begrepene (refleksjon og kontinuitet) skal forhindre at kunnskap og innsikt ikke skal hvile på tilfeldigheter eller enhver «intellectual breeze» som tilfeldigvis dropper innom. I tillegg trekker han også frem sosial kontroll og behovet for samhandling i et felleskap som en helt sentral og viktig læremester for barn og unge. Dewey forklarer dette gjennom å bruke lek som et eksempel. Dewey beskriver hvordan barn og unge gjennom lek, samhandler og bidrar i felleskap for å få leken til å holde fram. Enhver lek blir definert gjennom sine regler, og vil ikke kunne fortsette med mindre alle deltagerne aksepterer og forholder seg til dem. Gjennom deltakelse og aktivitet bidrar barnet til at leken opprettholdes og fortsetter. Om barnet går imot reglene og ikke tar en del av felleskapet vil leken bli brutt og barnet risikerer å ikke bli akseptert (Dewey, 1938, p. 52). Dewey er på denne måten klar på at erfaring og utvikling ikke skjer i et vakuum eller internt i et menneske. Ytre faktorer og eksterne kilder gir muligheter og grobunn for utviklende erfaringer. Det å organisere undervisning på en slik måte at hver elev kan verifisere, møte problemer, bli korrigert og påvirket av omgivelsene gjennom aktiv deltagelse i et større felleskap sees derfor på som vitalt i sammenheng med utvikling (Dewey, 1938, p. 40).

«A primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principle of the shaping of actual experience by environing conditions, but they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth”(Dewey, 1938, p. 40).

Helt avslutningsvis er det verdt å bemerke at jeg i resultat og diskusjonsdelen bare kommer til å forfølge begrepene refleksjon, progressivitet og kontinuitet for å diskutere og analysere de ulike lærernes praksis. Som vi gjennom det foregående kapitlet har forstått inngår alle disse begrepene inn under den store paraplyen Dewey kaller erfaring. Om jeg bare skulle tatt utgangspunkt i erfaringsbegrepet i sin helhet, ville dette trolig blitt en svært unyansert og kort diskusjon. Siden refleksjon, progressivitet og kontinuitet utgjør sentrale elementer i Deweys erfaringsbegrep har jeg valgt å ta for meg disse, fordi jeg tror de vil bidra til å belyse de ulike praksisene på en nyansert og balansert måte. Som vi senere skal komme tilbake til i metodekapitlet vil det å se på delene, gi oss et klarere bilde av helheten.

4.0 Metode

Det å være metodisk handler ikke bare om å overholde intellektuelle standarder i vår argumentasjon, krav til ærlighet og sannhet, men det stiller også krav om at vi systematiserer våre tanker og ideer (Dalland, 2017, p. 51). Hensikten med dette kapittelet er derfor å synliggjøre fremgangsmåten og beskrive vurderingene som er gjort underveis. Mine refleksjoner, valg av forskningsdesign og begrunnelser for nevnte skal belyses. Innledningsvis skal oppgavens vitenskapsteoretiske forankring beskrives, før jeg senere skal ta tak i hvordan min forforståelse og egenerfaring mulig kan ha vært med å påvirke arbeidet. Teksten vil ha en kronologisk oppbygning, men det er verdt og påpeke at dette ikke harmonerer med min faktiske prosess og gjennomføring av studien fra start til slutt.

4.1 Vitenskapsteoretiske rammer

4.1.1 Fenomenologisk hermeneutikk

Som tidligere beskrevet har oppgaven som tema å belyse hvilke refleksjoner lærere i programfag friluftsliv gjør seg, knyttet til undervisningsmetoder og organisering av faget, mens oppgavens problemstilling retter seg mot i hvilken grad John Deweys teoretiske rammeverk kan bidra til å belyse undervisningen til et utvalg lærere i programfag friluftsliv. Siden jeg på bakgrunn av tema og problemstilling er opptatt av å både beskrive lærerens atferd og å forstå deres handlinger, vil jeg tilnærme meg problemområdet både innen det beskrivende, men også det fortolkende paradigmet rammer. Innen det beskrivende paradigmet er en opptatt av å presentere verden slik den fremstår for de som opplever den (førstepersonsperspektiv), mens man innenfor det fortolkende paradigme er opptatt av å forstå og forklare hvorfor personene handler som de gjør (Chalmers, 1995, p. 141; Føllesdal & Walløe, 2002, p. 144; Loland & McNamee, 2017). I mitt tilfelle skal jeg med en beskrivende tilnærming forsøke å belyse mine informanternes praksis. Dette kan også beskrives som en fenomenologisk tilnærming.

Fenomenologien søker etter å *beskrive* hva bestemte aktører innenfor et felt, legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring eller personens forståelse av et fenomen (Kvale et al., 2009, pp. 66-67, 45; Loland & McNamee, 2017). Gjennom observasjon og en fenomenologisk tilnærming vil jeg få innsyn i mine informanternes livsverden. Dette vil forhåpentligvis gi meg muligheten til å gi et nyansert og godt bilde over de faktiske forholdene i undervisningen og mine informanternes profesjonsutøvelse. Som det senere vil fremkomme er resultatet og diskusjonen i kapittel 5.0 delt opp i ulike deler. Det som vil inngå i del 2 er en ren beskrivelse av mine informanternes praksis. Basert på den overnevnte forståelsen

av fenomenologi vil en slik turbeskrivelse være en ren fenomenologisk beskrivelse av tre ulike praksiser. Gjennom denne fenomenologiske tilnærmingen vil jeg i de senere faser av arbeidet være avhengig av å kunne tolke og analysere de data jeg har samlet inn. Dette beskriver oppgavens tilknytning til hermeneutikken (Føllesdal & Walløe, 2002, p. 82).

Hermeneutikken innebærer studien om forståelse, samt hvordan man burde gå frem for å kunne oppnå dette. Kvale et al. (2009, p. 69) beskriver hvordan formålet med en hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldige og en allmenn forståelse for hva en tekst betyr. I den klassiske hermeneutikken var denne tolkningen i stor grad knyttet opp mot religiøse, juridiske og litterære tekster, mens det i senere tid har skjedd en utvidelse av begrepet til også å omhandle handling og diskurser. Et av hermeneutikkens prinsipper bygger på en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess. Med utgangspunkt i den intuitive, men uklare forståelsen vi i førsteomgang får av en tekst eller et fenomen, beskriver den hermeneutiske spiral en sirkularitet som åpner opp for stadig dypere forståelse av teksten eller meningen som beskrives. Gjennom tolkning og forståelse av deler av et fenomen blir vår forståelse i relasjon til helheten hele tiden forandret og utfordret (Kvale et al., 2009, p. 216). Gjennom mitt arbeide med både observasjon og intervju har jeg flere ulike vinklinger jeg kan benytte for å forstå konteksten og fenomenet jeg studerer. Gjennom observasjon vil jeg danne meg et grunnlag for å forstå undervisningspraksisen til mine informanter, noe som trolig vil bli endret når jeg senere skal samtale med dem, og få tilgang til deres tanker og perspektiver. Slik vil min første forståelse bli utfordret av en ny, jo lengre jeg kommer i prosessen. Selv om dette kan fremstå som en ond sirkel, beskrives det heller som det motsatte i den hermeneutiske tradisjon. Som Kvale & Brinkmann beskriver, er ikke målet å komme bort fra denne sirkulariteten, men heller komme inn i spiralen på en riktig måte (2009, s.217). Når jeg senere skal presentere resultater og diskutere disse under kapittel 5.0, vil del 3 være tilknyttet hermeneutikken. Jeg skal i denne delen forsøke å koble mine informanters utsagn opp mot Deweys teoretiske rammeverk. Jeg må i denne prosessen forsøke å ikke bare gjenngi, men tolke og analysere mine informanters utsagn. Det er i denne fasen hermeneutikken kommer til nytte og spiller en sentral rolle.

På tross av at jeg gjennom datainnsamlingen får belyst både mine informanters handlinger, men også deres refleksjoner og tanker, legger hermeneutikken vekt på at det trengs dypere analyse og fortolkning. Her kommer min forforståelse, som vi senere skal komme tilbake til, og det teoretiske rammeverket inn. De beskrivelsene jeg får tilgang til via mine informanter blir i litteraturen kalt erfaringsnære begreper. Som Gilje and Grimen (1993, p. 146.147)

beskriver er disse erfaringsnære begrepene direkte knyttet til de lærerne jeg studerer i min oppgave, og gir uttrykk for deres tolkning av egen praksis. På den andre siden har vi de erfaringsfjerne begreper. De erfaringsfjerne begrepene er knyttet opp mot samfunnsvitenskapelig teori. De fortolkninger som de erfaringsnære begrepene legger tilrette for, er i hermeneutikken ikke tilstrekkelig i seg selv. De må derfor tolkes i lys av de erfaringsfjerne begrepene (teori). Mine informaners tolkninger av den symbolske betydningen de uttaler, blir igjen tolket av meg sett i lys av de erfaringsfjerne begrepene, altså at jeg tolker uttalelser som allerede er fortolket av mine informanter. Dette beskrives i litteraturen som dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993, pp. 146, 147; Thagaard, 2018, pp. 38-39). I samfunnsvitenskapen har balansegangen mellom de erfaringsfjerne og de erfaringsnære begreper stadig vært et emne for diskusjon. Balansen handler om at man i for stor grad fokuserer på informantenes begreper, beskrivelser og tolkninger, eller om man ser bort ifra disse, og i for stor grad lener seg mot teoriens erfaringsfjerne begreper. Sentralt for meg som forsker er derfor å finne denne balansegangen mellom å analysere de erfaringsnære begrepene jeg får innsikt i via mine informanter, men samtidig ikke miste kontakten med de erfaringsfjerne begrepene litteraturen innvolverer (Gilje & Grimen, 1993, p. 147).

4.1.2 Forforståelse og forskerrollen

I litteratur omhandlende hermeneutikk er navnet Hans-Georg Gadamer et navn man fort lærer å kjenne. Gadamer skilte seg fra de klassiske hermeneutikerne gjennom hans oppfatning av hvor fritt en forsker kan forholde seg til det feltet eller fenomen som studeres. Tradisjonelle hermeneutikere aksepterte også at vi alle har ulike forutsetningen for å forstå et fenomen, og skilte mellom det som var nødvendig for forståelse og det som ødela for vår forståelse. Gadamer forkastet dette på grunn av at han mente vi ikke kunne godta én del av vår forståelse, mens vi kunne «velge» bort en annen (Føllesdal & Walløe, 2002, p. 103). En grunntanke hos Gadamer og i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, heriblandt språk, begreper og individuelle erfaringer. Når vi skal fortolke en tekst, handling eller som i mitt tilfelle, lærerens refleksjoner og beskrivelser, må vi starte med en viss idé om hva vi skal se etter. I denne prosessen møter jeg ikke lærerne som et blankt ark, eller uten forutsetninger. Det faktum at jeg selv har jobbet som lærer, at jeg har studert pedagogikk, og selv har en personlig interesse som friluftsliv, er alle faktorer som påvirker mitt forskningsarbeid. Alle disse faktorene er med på å utgjøre det som kalles min forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, pp. 148-149; Kvale et al., 2009, pp. 103-104).

I likhet med svært mange andre masteroppgaver er det min personlig interesse og engasjement som legger grunnlaget for hele arbeidet med masteroppgaven. Innenfor positivistisk forskning og det klassiske paradigmet normal-vitenskap, er et sterkt ideal knyttet til nøytralitet og objektivitet. Alt som påvirker denne nøytraliteten er som støy å betrakte. Innenfor den fortolkende tradisjonen, er det allment akseptert at en slik fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Forskningen vil alltid være verdiorientert (Halvorsen, 2008, pp. 25-26). Forskerens engasjement og forståelse for feltet hen opererer i blir mer sett på som en ressurs enn støy, men det er svært sentralt å være bevisst egen posisjon og redegjøre for denne. Dette innebærer å belyse hvordan forskerens posisjon, verdier og engasjement kan påvirke forskningen, samt å være bevisst denne i arbeidet med både datainnsamling og analysearbeid (Tjora, 2017, p. 235). Både for meg selv, leserne av denne oppgaven, men også for oppgavens kvalitet skal jeg videre belyse både mine «profesjonelle» erfaringer, personlige holdninger og opplevelser. Selv om jeg forsøksvis skal reflektere rundt hvordan min forforståelse kan påvirke arbeidet med denne oppgaven, er det ikke alle deler av min forforståelse som så enkelt lar seg formulere. Dette kalles taus kunnskap. Det kan være flere ting jeg som forsker tror på eller tar for gitt, uten at dette noen gang blir formulert, eller rettere sagt lar seg formulere (Gilje & Grimen, 1993, p. 151).

Hva gjelder min forforståelse mener jeg det er hensiktsmessig og dele redegjørelse inn i ulike kategorier. Den første kategorien er basert på at to av mine informanter ble rekruttert gjennom min veileder sitt nettverk. Dette gjorde at han hadde god kunnskap til dem både personlig og profesjonelt. Min veileder hadde også i noen grad kunnskap og erfaring med deres holdninger, tanker og erfaringer tilknyttet friluftsliv. Noe man kan beskrive som min veileders forståelse av mine informanter kom frem gjennom våre samtaler, og kan potensielt ha påvirket min forforståelse og forventning til de som informanter.

På den andre siden ser jeg for meg å belyse min bakgrunn hva angår mitt personlige friluftsliv og oppvekst. Forhåpentligvis vil den siste kategorien gi et innblikk og hjelpe meg til å reflektere over den nevnte tause kunnskapen. Paradoksalt nok har jeg brukt litteratur som viser til hvordan en aktørs forforståelse mer eller mindre henger sammen i et løst sammenkoblet system, og må sees på som holistisk. De ulike delene og fragmentene henger sammen, støtter opp om hverandre og avleder hverandre (Gilje & Grimen, 1993, p. 151). Selv om det å «dele opp» min forforståelse strider mot dette, ble dette gjort for å gi en strukturert og ryddig oversikt.

4.1.3 Min forforståelse

Første punkt som kan være med på å påvirke mitt arbeid er det faktum at friluftsliv er sterkt knyttet til både min identitet og min oppvekst i et ruralt område i Nord-Norge. Ikke bare gjennom skolegang, men også på fritiden har et allsidig og variert friluftsliv preget min hverdag. Jeg har vært heldig og hatt nærhet til både fjell og skog, og har bedrevet mye aktivitet her, sommer som vinter, sammen med min familie og mine venner. På samme tid har jeg vært velsignet med dyktige friluftslivslærere både gjennom barne- og ungdomsskole, videregående, men også på høgsolenivå. Dette har gjort at min interesse for hvordan tilegne seg, og lære bort aktiviteter og ferdigheter i friluftsliv har fulgt meg store deler av mitt liv. Jeg ser på meg selv som mer praktisk enn teoretisk kyndig, og har fått utløp for nettopp dette i et fag som friluftsliv. For meg skal friluftsliv være et fag hvor praktisk ferdighet, kunnskap og erfaring skal vektlegges, fremfor det å være teoretisk sterk. Jeg mener at faget skal tilrettelegges slik at de elevene som kanskje oppfattes som mindre teoretisk sterke, skal slippe å møte et fag hvor deres teoretiske evner skal være begrensende for deres muligheter. Det å vektlegge problemløsende, oppdagende og praktisk læring mener jeg vil fremme slike læringsprosesser. I mitt arbeid med denne masteroppgaven må jeg være svært bevisst på hvordan jeg møter andre synspunkter og praksiser, som mulig kan gå imot mine egne erfaringer og holdninger. Det å være bevisst på at det kan finnes flere veier til Rom, og at mine informanter kan praktisere friluftsliv på en annen måte enn hva jeg personlig mener er hensiktsmessig, må jeg hele tiden ha i bakhodet. Det å ikke vurdere, men heller møte annerledeshet med nysgjerrighet, interesse og forståelse vil trolig styrke oppgavens kvalitet og pålitelighet.

Når det gjelder arbeidet med masteroppgaven retter denne redegjørelse av forforståelse seg mot hva jeg på forhånd tenkte om mine informanter, og hvordan denne forståelsen har utviklet seg gjennom prosessen i forkant av mitt første møte med dem. Som jeg senere skal komme tilbake til i beskrivelse av utvalg, var alle mine informanter utdannet fra Norges idrettshøgskole, de jobbet alle på videregående skoler på Østlandet og de hadde alle stort ansvar for faget på sine respektive skoler. For meg fremsto det som at alle hadde et stort engasjement knyttet til programfag friluftsliv. En annen faktor som jeg reflekterte over var at to av tre informanter ikke var tilfeldig utvalgt, men som tidligere beskrevet, personer jeg fikk tilgang til via min veileder og hans nettverk. Dette medførte at jeg så for meg at de rett og slett kom til å være veldig dyktige lærere, som hadde gode argumenter, mye erfaring og et

reflektert forhold til sin egen profesjonsutøvelse, dette i tillegg til at de hadde tidligere erfaringer med det å bidra i forskningsprosjekt. I arbeidet med observasjon og intervju, forsøkte jeg derfor å hele tiden være observant på små nyanser i undervisningen. Var det sammenheng mellom det de selv tenkte og uttalte om egen praksis, og hva som faktisk foregikk ute i felt? Var det konsekvenser av valgte undervisningsmetode og organisering de ikke klarte å reflektere over?

Det faktum at jeg går på samme skole som alle mine informanter hadde gjort tidligere, gjorde at jeg reflekterte rundt hva Bourdieu kaller kulturell kapital (Dowling, 2016, p. 253). Jeg tenkte vi bevisst eller ubevisst kunne ha ganske like tanker om hva som var god undervisning i friluftsliv, gjennom vårt felles referansesystem og like utdanningsbakgrunn. Selv om både de som lærere, og NIH som utdanningsinstitusjon i stor grad har utviklet seg, var dette noe jeg reflekterte rundt. Hvordan kunne jeg tilpasse observasjons og intervjuguiden på en slik måte at den la til rette for at informantene skulle uttale og beskrive ting på en slik måte at det ble verdifullt i den senere resultatdelen? Basert på våre felles referanser og bakgrunn kunne jeg potensielt komme opp i situasjoner hvor jeg egentlig forsto hva mine informanter mente, uten at de nødvendigvis klarte å sette ord på det. Sett i ettertid var nok dette en noe overdrevet tanke, men det skal fortsatt ikke legges skjul på at det var noe jeg reflekterte rundt og noe som påvirket mitt arbeid.

Alle disse faktorene ble tidlig snakket om, men også formulert. Gjennom samtaler med veileder ble jeg utfordret på hvordan min forforståelse kunne påvirke mitt arbeid med informantene. På forhånd skrev jeg ned hvordan jeg så for meg at datainnsamlingen kom til å foregå, og hva jeg muligens kom til å sitte igjen med. Min egne tanker og holdninger hva angår undervisning i friluftsliv ble også notert ned. Dette gjorde meg bevisst på både de sterke sidene ved metoden, men også de svake sidene. Hva kunne jeg gå glipp av, og hva ble ikke belyst gjennom måten jeg gikk frem på? I ettertid mener jeg dette styrket kvaliteten på oppgaven betraktelig, fordi forberedelsene gikk fra og være basert på de første intuitive tankene og ideene til å bli basert på grundig arbeid og refleksjon.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Kvalitativ metode

Før jeg skal redegjøre for fremgangsmåte og forskningsdesign ønsker jeg innledningsvis å trekke frem noen betraktninger Aksel Tjora (2017, p. 28) gjør seg om forholdet mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. I eksempelvis masteroppgaver blir metodene presentert gjennom å argumentere for valg som allerede er tatt. De blir ofte på grunn av dette basert på generelle karakteristikk og argumenter som bare presenterer metoden for å få det unna vei. Generelle betraktninger som at kvalitative metoder fremhever innsikt, mens de kvantitative fremhever oversikt er klassikere. Tjora er ikke direkte motstander av dette, men mener at det tilslører de større og mer vesentlige forskjellene mellom metodene. I stedet for å trekke frem en påstand som mener at «kvalitative forskningsmetoder er mer subjektive enn kvantitative», burde vi se på hvordan vi kan best mulig utløse det kunnskapsmessige potensialet i å analysere ulike former for empiri (Tjora, 2017, p. 29). Påstanden om subjektivitet mener Tjora også er feil. Det er først og fremst de matematisk baserte analysemetodene brukt i kvantitativ forskning som er mer objektive enn i de kvalitative metodene. To forskere kan komme frem til det samme resultatet basert på det samme tallmaterialet, mens tolkningen og tilknytningen til de erfaringfjerne begrepene like fullt vil være subjektiv. Poenget til Tjora ligger i at ingen av formene for forskning overstyrer den andre. For å få en best mulig oversikt over et kunnskapsfelt trenger vi både kvalitative og kvantitative undersøkelser.

Bakgrunnen for at jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming er fordi jeg ønsker svar på spørsmål som ikke så lett lar seg tallfeste eller måle. Når jeg er på jakt etter ulike læreres tanker og refleksjoner knyttet til undervisningsmetoder og læring i friluftsliv er det svært krevende, om ikke umulig, og utforme et spørreskjema som dekker opp alle mulige tema de reflekterer rundt. Derfor egner en kvalitativ tilnærming gjennom observasjon og intervju seg godt. Jeg vil få muligheten til å identifisere tema jeg som forsker ikke kunne forutsett på forhånd (Tjora, 2017, p. 30). Det skal heller ikke legges skjul på det Tjora kaller for pragmatiske hensyn i valg av metode. Dette dreier seg rett og slett om hvilke praktiske muligheter eller begrensninger som ligger til grunn for arbeidet med masteroppgaven. For meg har rammefaktorer som tid, ressurser, veileder og miljø vært sentrale. Det faktum at jeg hadde et ønske om å gjennomføre all datainnsamling før jul, kombinert med et ønske å levere til normert tid, resulterte i at jeg måtte utelukke all form for vinterfriluftsliv. Vinteren på

Østlandet før jul, er begrenset til noen fattige dager med lett snøfall, noe som igjen resulterer i at de fleste videregående skolene legger sine vinterturer fra mars og utover. Nå skal det sies at grunnet praktiske forhold hos *en* av mine informanter, ble observasjon og intervju flyttet til månedsskifte januar/februar. Et annet eksempel på en ren praktisk rammefaktor for valg av metode var at det i oppstartfasen kom frem via samtaler med veileder at han hadde mulighet til å kontakte ulike lærere som jobbet i videregående skoler på Østlandet og i Oslo området. Slik ser man at en praktisk ting som reisevei har vært med på å påvirke både hvordan datainnsamlingen har foregått, noe som igjen påvirker datagrunnlaget.

Oppsummert er det liten tvil om at både de kvalitative og kvantitative metoder hører hjemme i samfunnsvitenskapen, og har begge sin fordeler og ulemper. Videre vil gjennomgangen av både utvalg, observasjons-strategi og refleksjoner omkring intervjuet presenteres, for å tydeliggjøre sentrale kjennetegn som dybde, forståelse, fleksibilitet og nærhet til feltet. Dette er alle ting som er kjennetegn på en kvalitativ forskningsmetode (Dalland, 2017, p. 53).

4.2.2 Utvalg

Et av kjennetegnene til kvalitative undersøkelser er at det som oftest er et relativt lite utvalg som utgjør informantene i et prosjekt, på bakgrunn av at kvalitative undersøkelser er basert på en annen analytisk logikk sammenlignet med kvantitative undersøkelser. Noe som er avgjørende for utvelging av informanter til et kvalitativt prosjekt er det Thagaard (2018, pp. 65-66) kaller et representativitetsprinsipp. Det er avgjørende for prosjektet at de personer som utgjør utvalget egner seg til å utforske problemstillingen. Det faktum at kvalitative tilnærminger i større grad baserer seg på mer intensive og dyptgående analyser påvirker hvor stort utvalg det praktisk lar seg gjøre å inkludere. Dette gjelder også for mitt masterprosjekt. Konsekvensene av dette utspiller seg i at man derfor må «velge» informanter med omhu. Grunnen til at «velge» står i hermetegn, er fordi det kan oppleves krevende nok bare å få tilgang til miljøer og personer som sier seg villig til å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, p. 54). Dette har flere konsekvenser, både praktiske og rent faglige. Disse skal vi komme tilbake til.

Det første som ble gjort på starten av høsten, var at det ble innhentet godkjenning av prosjektet fra Norsk Senter for Datalagring (NSD). I forbindelse med denne søknaden ble det vedlagte informasjonskrivet utformet (vedlegg 1). Etter at godkjenningen kom fra NSD, fortsatte prosessen i å undersøke hvilke potensielle skoler jeg kunne henvende meg til i søken

etter informanter. Det ble sammen med informasjonsskrivet sendt ut forespørsler på mail til en rekke ulike videregående skoler på østlandet som tilbydde programfag friluftsliv. Disse skolene ble via sine nettsider og vilbli.no identifisert, og spurt om det var noen som ønsket å delta i prosjektet. På tross av gjentatte purringer og påminnelser viste det seg at det var vanskelig å rekruttere informanter på denne måten. Trolig kan dette ha noe med at jeg uttrykte et ønske om å fysisk være med på friluftslivtur, samt et oppfølgende intervju i etterkant. Det er ikke til å legge skjul på at dette kanskje virket litt for omfattende for lærere som ikke hadde noen tilknytning til hverken meg eller min veileder. Det ble derimot gjennom samtaler med veileder rekruttert to informanter. Disse jobbet på to ulike videregående skoler på østlandet, og hadde god kjennskap både til NIH, men også min veileder. Den siste ble rekruttert gjennom mitt eget nettverk, og jobbet på en tredje videregående skole på østlandet.

På bakgrunn av overnevnte beskrivelse kan en med trygghet si at utvalget i denne oppgaven er strategisk utvalgt. Kjennetegnet på et strategisk utvalg er at det baserer seg på at vi velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner vi tror er gunstige med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, p. 54). Noe som i denne sammenheng er sentralt å trekke frem, er at det i kvalitative prosjekt, basert på et strategisk utvalg, ikke vil være et datagrunnlag som er representativt for en hel populasjon. Noe som kjennetegner gode oppgaver vil derfor være at en er bevisst på hvordan dette kan påvirke arbeidet videre, og at en aktivt forsøker å tydeliggjøre både hvordan prosessen har foregått og potensielle konsekvenser (Dale, 2001, p. 57).

Det er naturlig å stille spørsmålsteget ved størrelsen på utvalget i denne studien. På bakgrunn av at datainnsamlingen besto av to deler, med en innledende observasjonsdel etterfulgt av et intervju, ville trolig det å velge flere informanter ført til at arbeidet med transkribering og analyse hadde blitt for tidkrevende. Ved å ha tre informanter har jeg muligheten til å gå mer i dypden på hver enkelt, fremfor å skumme overflaten på et større utvalg. På samme tid ville jeg ved å velge to, trolig ikke evnet å produsere nok data til å få gjennomført en god analysedel, ei heller belyst problemområdet i tilstrekkelig grad. Sammen med min veileder anså vi derfor at studiens metningspunkt lå på rundt 3-4 informanter. Det kan også reflekteres rundt om det å ha flere personer i utvalget faktisk hadde hjulpet til å belyse problemstillingen i enda større grad. Det ble vurdert dit at dette trolig ikke ville utgjort noen større forskjell, da en større del av studiens problemstilling er knyttet til et teoretiske rammeverk (Thagaard, 2018, pp. 65-66).

4.3 Observasjon

Etter at jeg hadde rekruttert tre informanter startet forberedelsene til observasjonsdelen av prosjektet. I første omgang ble det med utgangspunkt i problemstillingen utformet en observasjonsguide (vedlegg 2) som skulle være veiledende for meg selv under selve observasjonsturen. Det er verdt å bemerke at det helt i starten av studien ble utformet både en tentativ intervjuguide, samt observasjonsguide, som skulle sendes i forbindelse med søknaden til NSD. Med den tentative NSD observasjonsguiden som utgangspunkt ble det utformet en endelig observasjonsguide som skulle benyttes på turene. Den originale observasjonsguiden ble i stor grad byttet ut, da denne var produsert på et tidspunkt jeg hverken visste hvilken tur, eller hvem jeg skulle observere. Som Fangen (2010, p. 41) beskriver, er denne fleksibiliteten et kjennetegn for kvalitativ forskning og jeg så derfor ikke på dette som en trussel mot oppgavens reliabilitet eller validitet, men heller en naturlig del av prosessen.

Den endelige observasjonsguiden var i stor grad basert på temaer jeg og veileder kom frem til at kunne bli aktuelle. Den tok utgangspunkt i begreper fra John Deweys teori, samt begreper fra generell didaktikk. Temaer som tidsbruk, bruk av arealer og natur, behovet for kontroll, kommunikasjon og elevmedvirkning er alle eksempler på tema som sto som overordnede kategorier. Her ser vi hvordan både de erfaringsfjerne og de erfaringsnære begrepene har hele tiden har vært en del av prosessen. Observasjonsguiden ble delt opp i tre ulike grader, basert på hvor detaljorientert det var. De minst detaljerte var ment for å benyttes når jeg sto i de ulike læringssituasjonene underveis på turen. Om jeg ikke hadde mulighet til å sette meg ned og ta meg god tid til å reflektere over hva jeg tenkte om situasjonen, var det mye enklere å sette et kryss på om jeg var enig eller uenig i de påstandene jeg hadde skrevet på forhånd. Når jeg senere på kvelden kom inn i teltet, og hadde god tid, ble observasjonsguiden som var mest detaljert benyttet. Her hadde jeg mer utfyllende spørsmål, kunne skrive mer oppsummerende notater og tanker jeg hadde fra dagen. Begge disse var senere en sentral del i arbeidet med å utforme en intervjuguide.

Når det kom til selve gjennomføringen av feltarbeidet hadde jeg som utgangspunkt at jeg skulle stille med ganske åpne kort om både hva hensikten og mine intensjoner med det å delta på turen. Et overordnet formål med det å innlemme observasjon i denne studien var at jeg mente dette ville øke kvaliteten på oppgaven. Dette var også noe jeg var åpen med mine informanter om. Det å være til stede ute i feltet for å kunne observere hvordan mine informanter praktiserte sin profesjon som friluftslivpedagoger, gjorde at jeg fikk et mer

nyansert innblikk i deres praksis. Jeg fikk tilgang til hvordan de snakket og samhandlet med sine elever, hvordan de organiserte undervisningen og hvordan elevene reagerte på deres valg. Det å kunne få innblikk i informantenes praksis, i situasjoner som ikke er organisert av meg eller på mine betingelser, ga meg et mer reelt innblikk i hverdagen deres som lærere. Også det faktum at jeg var til stede da de ulike situasjonene oppsto, gjorde at jeg både under intervjuet, og ikke minst nå i etterkant kan skrive om hendelsene og situasjonene med en mye større innlevelse og troverdighet enn om jeg ikke hadde vært til stede ute i naturen sammen med informantene. Dette er også et av kjennetegnene og styrkene ved det å bruke observasjon som metode. Jeg hadde mulighet til å diskutere situasjoner, få innblikk i deres tanker, og høre hvordan deres opplevelser var (Fangen, 2010, pp. 9-12).

En annen årsak til at observasjon ble valgt som et supplement til intervjuet var at jeg følte dette ville hjelpe både meg og informantene mine i intervjusituasjonen som senere skulle finne sted. Det at de allerede var litt kjent med meg, og at jeg var litt kjent med dem, gjorde at vi slapp å ha de litt ukomfortable første fem minuttene når intervjuet skulle gjennomføres. Da kunne vi heller bruke disse til å snakke om hverdagslige ting, for å høre hvordan det gikk. Hele situasjonen og settingen rundt intervjuet hadde et mye bedre og lettere utgangspunkt enn det potensielt kunne hatt, om vi ikke hadde møttes tidligere. Siden dette er mitt første forskningsprosjekt gjorde dette at jeg var litt mindre nervøs, enn jeg hadde vært om jeg skulle møte de for første gang. Sett i etterkant er jeg veldig fornøyd med dette valget. Jeg føler hele intervjuet bar preg av at de var komfortable med meg, og trygge på meg som person.

Alle disse argumentene og tankene innlemmet jeg også mine informanter i. Jeg hadde ingen spesielle krav til dem i forbindelse med gjennomføringen av turen, eller noen retningslinjer for hvordan de skulle forholde seg til meg. Jeg var åpen på at om de ønsket å bruke meg i noen situasjoner var det helt i orden, om de kun ønsket meg i bakgrunnen som en stille observatør var det også helt greit. Alt dette for å skape åpenhet, og tillit mellom oss. Jeg ønsket bare innsikt i deres «vanlige» praksis og til tilgang til deres tanker og refleksjoner.

Et av punktene jeg reflekterte omkring underveis i datainnsamlingen var knyttet til idealet om nøytralitet. Siden jeg i starten av datainnsamlingsperioden var på to relativt like turer, med to ulike lærere, innenfor en relativt kort tidsperiode, forsøkte jeg så langt det lot seg gjøre å ikke sammenligne de to ulike lærerne. Som Fangen (2010, s.165) beskriver, kan dette være utfordrende, og potensielt ikke mulig. Hun referer videre til Habermas (1984), som diskuterte

hvordan denne absolutte nøytralitet eller objektivitet trolig ikke eksisterer, og at man av den grunn heller må være bevisst og reflektere over eventuelle konsekvenser det kan medfølge (Fangen, 2010, p. 165). Det skulle fort vise seg at det var svært ulik praksis mellom mine informanter. Jeg forsøkte å se på dette som positivt for prosjektet, istedenfor å vurdere den ene over den andre. I etterkant av observasjonsturene ble alle feltnotatene fra turene finskrevet. Notatene ble, som vi senere skal komme tilbake til, brukt i det videre arbeidet med intervjuguiden, men jeg ønsker også å trekke frem at analysearbeidet startet allerede her. All den tid observasjonsguiden var basert på de erfaringsfjerne begrepene var det også innslag av erfaringsnære begreper jeg fikk tilgang til gjennom samtaler med mine informanter underveis i observasjonene. Jeg tematiserte derfor ulike aspekter knyttet til observasjonen jeg tenkte kom til å bli verdifulle i arbeidet videre. Dette kunne være alt fra enkelte situasjoner som oppsto, eller at det var emner og temaer de snakket om, jeg ikke hadde tatt høyde for kunne dukke opp. Faktorer som gruppesammensetning, elevforutsetninger og andre organisatoriske faktorer er eksempler på temaer som dukket opp underveis.

Metoden å kombinere ulike metoder kalles gjerne triangulering. Når man som jeg benytter ulike metoder til datainnsamling, er det vanlig at den ene er overordnet den andre. I mitt tilfelle var intervjuet som skulle foregå i etterkant, overordnet observasjonen og deltagelsen på turene (Fangen, 2010, p. 171). Med tanke på validiteten til oppgaven, forstått som om forskningsmetoden måler det den er tiltenkt å måle, gir triangulering mellom observasjon og intervju høy validitet. Fangen (2010, s.237) beskriver hvordan det som kalles kommunikativ validitet finner sted når to parter med motstridende meninger eller syn på en sak, diskuterer og fremmer deres side av saken. All den tid jeg var til stede på turene, hadde jeg på kveldene mye tid til å snakke sammen med mine informanter. Her kunne situasjoner som hadde oppstått i løpet av dagen komme opp som tema. Her fikk jeg muligheten til å diskutere og høre deres syn på situasjonene. Vi kunne diskutere og utveksle våre meninger om hvordan vi mente læringssituasjonen hadde utspilt seg. Selv om dette ikke var en avtalt og organisert intervjusituasjon, fikk jeg et bedre innblikk i informantenes syn, holdninger og meninger om deres egen praksis. En form for uformell konversasjon (Fangen, 2010, p. 172). Til sammen ga alt dette meg et bedre utgangspunkt for det senere intervjuet fordi jeg hadde bestemte situasjoner jeg kunne ta tak i, og be de utdype.

En av de største fordelene ved å bruke denne metodetrianguleringen med en observasjonsdel og en intervjudel, ligger i hvilken type data jeg har tilgang til i det senere analysearbeidet. De data jeg får gjennom observasjonen kalles handlingsdata. Disse gir naturligvis uttrykk for handlingene og praksisen til mine informanter. På den andre siden gir intervjuet meg tilgang til såkalte diskursive data (Fangen, 2010, pp. 173-174). I et forskningsprosjekt som kun inneholder intervjudata, baserer resultatet og analysen seg da kun på informantens uttrykte selvrepresentasjon. En kan derfor ikke tolke intervjudata som handlingsdata. Med andre ord kan vi heller ikke vite at våre informanter faktisk gjør det de sier de gjør. Hva de sier de gjør, kan heller sees på som et uttrykk for hvordan de faktisk ønsker å handle, ikke hvordan de handler. Her ligger en av de største metodologiske styrkene i dette prosjektet. På bakgrunn av datamaterialet mitt, kan jeg gå utover å behandle intervjudataene som selvrepresentasjon, fordi jeg kan la intervjudataene konfrontere observasjonsdataene. Jeg kan ta for meg bestemte situasjoner jeg selv har erfart og opplevd, og koble mine informanternes utsagn opp mot hvordan jeg opplevde situasjonen. Jeg kan med andre ord «dobbeltsjekke», og vurdere gyldigheten til mine informanternes utsagn (Fangen, 2010, p. 173). Det er verdt å bemerke seg at det i denne sammenhengen kan bli for mye av det gode. Det er viktig at jeg ikke virker å være ute etter å ta, eller arrestere mine informanter på situasjoner de snakker om i ettertid. Dette kan svekke tilliten mine informanter har til meg, og igjen svekke kvaliteten på datagrunnlaget. Varsomhet og balanse er i denne sammenheng en dyd (Fangen, 2010, p. 173).

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen blir intervju som metode sett på som den mest dominerende (Thagaard, 2018, p. 97). Hele hensikten med å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju er å få en fylldig og omfattende beskrivelse av hvordan andre mennesker opplever eller tenker omkring et bestemt fenomen. Selve intervjuet kan utformes på flere ulike måter. På den ene siden har vi et intervju basert på et svært løst skjema, hvor det eneste som er bestemt på forhånd er temaet det skal samtales om. På andre siden har vi et strukturert intervju, hvor spørsmål og fremgangen i intervjuet er strukturert og bestemt på forhånd. Til slutt har vi det Thagaard (2018, pp. 97-98) beskriver som et semi-strukturert eller en delvis strukturert fremgangsmåte. Om en benytter seg av en semi-strukturert fremgangsmåte er i hovedsak temaene det skal samtales om, bestemt på forhånd. Rekkefølge, spørsmål eller oppfølgingsspørsmål er det opp til forskeren å ta en vurdering på underveis i intervjuet. Det å ha en fleksibel innstilling til samtalen vil være sentralt, da informanten kan fortelle og ta opp temaer som ikke er bestemt på forhånd. Samtidig vil en semi-strukturert intervjuguide hjelpe

forskeren til å huske på hvilke tema hen på forhånd ønsket å få mer informasjon om. Når det gjelder mitt prosjekt har jeg gått for hva jeg anser som semi-strukturert tilnærming (Kvale et al., 2009, pp. 143-146; Thagaard, 2018, pp. 97-98).

Årsakene til at jeg valgte å ta utgangspunkt i en semi-strukturert tilnærming baserer seg både på hva jeg på forhånd tenkte kom til å bidra til en mest mulig naturlig flyt i samtalen, samtidig som jeg tok min egen erfaring i betraktning. Med tanke på at jeg ikke hadde noen tidligere erfaring med det å gjennomføre forskningsintervju, følte jeg en trygghet i det å kunne ha noen forberedte tema og spørsmål jeg kunne bruke om samtalen ikke gikk noe videre. Som tidligere nevnt, lå også den tidligere gjennomførte observasjonsturen grunnlaget for hva det ble snakket om i intervjuet. Dette gjorde at det innledningsvis i intervjuet var naturlig å starte med å få mer utfyllende refleksjoner og begrunnelser for valg som ble gjort i de ulike situasjonene på turen. Dette var også temaer jeg og informanten hadde et felles begrep om, all den tid vi begge hadde vært til stede underveis på turen. De senere delene av intervjuet ble forbeholdt tema jeg ikke tidligere hadde fått innsikt i. Dette kunne handle om ting som forberedelser, etterarbeid eller organiseringen av faget på skolen de jobbet på. All den tid begreper som refleksjon og kontinuitet er sentralt Deweys teoretiske rammeverk, så jeg det som viktig å få belyst disse temaene. Som den vedlagte intervjuguiden viser (vedlegg 3), var innledningen på intervjuet mindre strukturert da det her skulle handle om lærernes refleksjoner om turen, og hvordan de hadde oppsummert den for seg selv i etterkant. De senere temaene var noe mer bestemt og strukturert, da disse tok utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

Intervjuguiden ble noe justert og tilpasset hver informant mellom hvert intervju. Siden det var observasjonen som la grunnlaget for intervjuet var det naturlig at ulike situasjoner som var relevant å få en større innsikt i. Det at lærerne hadde relativt ulike tilnærminger gjorde også at jeg så på det som naturlig å ta tak i ulike situasjoner som potensielt kunne legge til rette for gode refleksjoner og beskrivelser.

Som alle andre faglige konversasjoner omfatter også intervju noen spesielle regler og normer jeg som forsker måtte ta hensyn til. Målet mitt var å gjennom dagligdagse (men profesjonelle) samtaler, konstruere kunnskap i samspill og interaksjon med mitt intervjuobjekt. Som det blir gjort rede for av Kvale et al. (2009, p. 22), er et forskningsintervju bokstavelig talt et *interview*. Det kan altså beskrives som en utveksling av synspunkter mellom to personer. En

utveksling av kunnskap, samt en konstruksjon av kunnskap (Kvale et al., 2009, p. 23; Thagaard, 2018, p. 98).

Et sentralt aspekt jeg reflekterte rundt var at jeg skulle gi informantene relativt fritt spillerom. Jeg hadde noen overordnede tema, men lot informantene ta samtalen og tolke spørsmålene dit de ønsket. Jeg mener dette var naturlig på bakgrunn av hvordan problemstillingen er utformet. Når min intensjon var å undersøke hvordan et knippe lærere reflekterer rundt undervisningsmetoder og organisering i friluftsliv var det naturlig at jeg da måtte ta utgangspunkt deres første assosiasjoner og tanker knyttet til spørsmålet jeg stilte. Dette var noe jeg gjennom samtaler med veileder og egne refleksjoner var bevisst på. Jeg var derfor svært nøye på hvilke teoretiske og faglige begreper jeg brukte i spørsmålsformuleringene. Jeg hadde som hensikt å stille relativt åpne spørsmål, og heller la informantene trekke inn deres egne teoretiske begreper og tanker fremfor at jeg selv skulle presentere disse. Istedenfor å formulere spørsmål som, «Hva tenker du om fordelene ved å benytte induktive vs. deduktive læringsmetoder?», ble spørsmålene heller formulert som, «kan du forklare litt om hvordan du tilnærmer deg undervisningen med tanke på hvilke undervisningsmetoder du bruker?». Noe jeg også hadde et bevisst forhold til var at jeg ønsket en god flyt i samtalen. Om det var spørsmål jeg stilte som informantene ikke følte de hadde noe godt svar på, lot jeg det bare være. Et eksempel på dette var knyttet til spørsmål om de tenkte det var noen store bakdelene, eller ting de gikk glipp av ved å gjennomføre turene eller undervisningen på gitte måter. Om de ikke hadde noen refleksjoner rundt egen praksis, så jeg heller på dette som et funn, istedenfor at skulle omformulere meg, eller muligens lede de inn på et annet spor.

4.4.1 Pilotintervju

Det ble innledningsvis diskutert sammen med veileder om det ble sett på som nødvendig å gjennomføre et pilot-intervju. Kvale et al. (2009, pp. 101-105) beskriver forskningsintervjuet som et håndverk, og at det er forskerens person som blir det viktigste forskningsinstrumentet. Dette basert på at det er forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet kan være avgjørende for kunnskapen som produseres. Følsomhet i sosiale relasjoner, kreativitet og evnen til å være en tålmodig lytter blir trukket frem som noen av de sentrale ferdighetene. Det er ikke til å legge skjul på at, sett i lys av min erfaring, kunne vært naturlig å gjennomføre et pilot-intervju, men basert på prosjektets utforming ble det valgt bort. All den tid jeg var med på tur, og fikk tilbringe relativt mye tid med mine informanter i forkant av intervjuet fikk vi i disse situasjonene pratet og samhandlet mye. Jeg fikk lære å kjenne hvordan de tenkte og

uttrykte sine refleksjoner omkring flerfoldige temaer knyttet til friluftsliv og undervisning. Jeg fikk lære å kjenne alt fra deres personlige interesser til konkrete holdninger og innstillinger om deres rolle som friluftslivpedagoger. Vi fikk med andre knyttet en relasjon i forkant av intervjuet. Kunnskaper om å intervjuer er også i stor grad basert på både kontekst og innhold. Siden vi i intervjusituasjonen blant annet diskutere observasjonsturen, og situasjoner vi hadde felles referanser om, så jeg på dette som noe positivt, og noe som hjalp meg litt på veien. Disse betraktningene støttes av Kvale et al. (2009, pp. 104-105) beskrivelser. Intervjuet som håndverk er ikke bare en vitenskapelig metode, som kan utvikles og formaliseres gjennom regelstyring og teoretisk kyndighet. Det meget personlige samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekt motvirker enhver formalisering til upersonlige metodiske prosedyrer. Det faktum at jeg allerede hadde en relasjon til mine informanter, et felles referansegrunnlag og godt kjennskap til deres praksis, samtidig som intervjuguiden var godt teoretisk forankret, hadde jeg troen på at kvaliteten på intervjuet og datagrunnlaget det ville skape var tilstrekkelig (Kvale et al., 2009, pp. 104-105).

4.6 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført startet jeg så fort det lot seg gjøre å transkribere lydopptaket fra intervjuet. På bakgrunn av at jeg hadde lest setningen: «*Ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjon*» (Kvale et al., 2009, p. 186), la jeg ned en grundig innsats i akkurat dette. I forbindelse med intervjuet ble det benyttet til lydopptaker, som ble lånt fra skolen. Denne ble grundig testet og gjort klar for intervjuet. Konsekvensen av å bruke lydopptaker var at jeg kunne fokusere all min energi og oppmerksomhet på å lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål, istedenfor å notere. Rett i etterkant av at intervjuet skrev jeg også en liten oppsummering for meg selv, samt mine umiddelbare tanker om hva jeg hadde fått høre. Hensikten med å transkribere et forskningsintervju baserer seg på at en samtale blir strukturert og bedre egnet for analyse. Noe som derimot er viktig å huske på er at det ikke er helt ukomplisert å gjøre et talespråk og en samtale om til skrevne tekster, uten å miste essensen av meningen. Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende når det skal direkte omsettes i til et skriftlig uttrykk (Kvale et al., 2009, pp. 186-187). På bakgrunn av dette var det sentralt for meg å gjennomføre transkripsjon så fort som mulig, slik at når jeg hørte samtalen på båndopptakeren fortsatt hadde minnene og de umiddelbare inntrykkene jeg fikk underveis i intervjuet. Dette gjorde at

jeg hadde en forståelse av konteksten og meningen bak utsagnene til mine informanter, og kunne skrive disse så korrekt som mulig til senere bruk.

Store deler av den hverdagslige praten, og digresjoner jeg anså for å ikke være relevant for problemstillingen ble utelatt. Disse kom som en naturlig konsekvens av at intervjuet hadde en semi-strukturert form, og at jeg hadde opparbeidet med en god relasjon til mine informanter. Jeg tolker disse digresjonene som en konsekvens av at mine informanter følte en trygghet til meg som person, og at de ikke følte på et press om å holde seg til tema. Fyllord som eksempelvis «liksom», eller gjentatt bruk av «på en måte» eller tilsvarende ble også utelatt da disse ikke påvirket bakgrunnen eller meningen bak utsagnene.

4.7 Analyse av data

Grunnet prosjektets utforming har det vært sentralt for meg å utforme analysen på en måte som gjør at jeg både får presentert og diskutert situasjoner, perspektiver og meninger jeg selv har utviklet gjennom min interaksjon og observasjon på turene jeg har vært med på. På samme tid har jeg gjennom intervjuene fått tilgang til mine informaners egne begrunnelser og refleksjoner knyttet til egen praksis. Jeg har derfor valgt noe Thagaard (2018, p. 188) kaller en kombinasjon av analytiske tilnærminger. På bakgrunn av at jeg har valgt en kombinasjon av analytiske tilnærminger har jeg mulighet til å utforske de enkelte temaene og begrepene som har fulgt meg gjennom hele prosessen. Deweys begreper om erfaring, refleksjon, kontinuitet og progressivitet har som tidligere beskrevet vært styrende og til inspirasjon gjennom hele prosessen. Det er derfor naturlig at jeg i analysen av dataene tar hensyn til disse, og knytter de opp mot mine informaners praksis. En innvendig mot en slik utelukkende tematisert tilnærming er at de enkelte temaene løsrives fra sammenhengen de egentlig er en del av. Siden jeg har benyttet meg av observasjon og har innsikt knyttet til informantenes praksis og handlinger, vil ikke en utelukkende temasentrert analyse gi meg mulighet til å presentere og dra nytte av disse dataene. Gjennom å inkludere en personsentrert tilnærming vil jeg ha mulighet til å presentere et mer helhetlig bilde av dataene mine informanter utgjør. Jeg kan studere sammenhengen mellom de ulike temaene, og de ulike personene som inngår i studien. På bakgrunn av at jeg har valgt en kombinasjon av analytiske tilnærminger kan jeg på denne måten skifte mellom de erfaringsfjerne begrepene teorien utgjør, samtidig som jeg kan knytte disse opp mot de personene jeg har studert og deres praksis (Thagaard, 2018, pp. 188-189)

Rent praktisk ble det i etterkant av transkriberingen gjennomført en ren tematisert analyse av de transkriberte intervjuene. I denne fasen kunne jeg se bort fra de data jeg hadde samlet inn via observasjon, siden disse allerede var lagret og kategorisert tidligere. Det faktum at observasjonsdataene i utstrakt grad la grunnlaget for intervjuet, gjorde at de uansett fulgte prosessen videre på en naturlig måte. I den første delen av analysen ble de ulike temaene samlet, identifisert, og merket. I etterkant av datainnsamlingen, transkriberingen og de første grove analysene ble det gjennom samtaler og møter med veileder diskutert om datagrunnlaget var tilstrekkelig for å kunne belyse problemstillingen. Det ble også diskutert hvordan jeg kunne presentere funnene mine på en slik måte at jeg fikk inkludert både observasjonsdataene og intervjudataene samtidig som jeg kunne analysere de teoretiske begrepene uten for mye repetisjon. Resultatet av vår diskusjon kan sees i kapittel 5.

4.8 Etiske hensyn

Uansett hvilket design, metode, eller populasjon man ønsker å forske på, skal de etiske retningslinjene stå som grunnpilarer gjennom hele arbeidet. I følge Thagaard (2018, pp. 23-25) har de etiske aspektene ved kvalitativ forskning fått en mer fremtredende plass de senere årene. På bakgrunn av den tette kontakten mellom forsker og de som studeres, har det blitt utarbeidet særskilte etiske retningslinjer, som skal definere forholdet mellom forskeren og informanten. All den tid det er tett kontakt mellom forsker og informant er behandlingen av personvernsopplysninger svært viktig (Thagaard, 2018, pp. 23-25). Som utgangspunkt skal et hvert forskningsprosjekt basere seg på informert samtykke. Dette blir definert ved at alle forskningsobjekter til en hver tid skal ha rett til å avbryte sin deltagelse, samt at individets egen råderett alltid skal tas hensyn til. Ikke under noen omstendighet skal en informant bli innlemmet på bakgrunn av ytre press, og en skal som hovedregel informere i så stor grad som mulig om hva prosjektet omhandler og innebærer. Thagaard (2018, p. 27) trekker videre frem konfidensialitet som et grunnleggende prinsipp. Her blir det beskrevet hvordan all personlig informasjon fra forskningsobjektet skal behandles konfidensielt, og at informanten skal anonymiseres. Utover disse generelle etiske hensyn tilknyttet metode, er det andre formalia som må være på plass før jeg kan starte datainnsamlingen min. En vurdering er knyttet til om prosjektet inkluderer sensitive data og opplysninger om informantene. Om dette er tilfelle må man søke til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Dette inkluderer at man må ha et bevist forhold til hvordan man behandler de opplysningene en får tilgang til gjennom både observasjon og intervju (Skilbrei, 2019, p. 109). I dette prosjektet ble det i forbindelse med

søkanden til NSD utformet et samtykkeskjema. Skjemaet inneholdt informasjon om prosjektet, hva det ville innebære for informantene å delta, og hva jeg håpet de kunne bidra med (vedlegg 1). Jeg lånte fra NIH diktafonen som ble benyttet under intervjuet.

Som det tidligere har blitt beskrevet i kapitlet skal det i prosjektet benyttes en kombinasjon av deltagende observasjon, samt kvalitative intervju. Her er det flere etiske dilemmaer og potensielle utfordringer som kan oppstå. Thagaard (2018, p. 84) gjør rede for hvordan det i forbindelse med observasjonsstudier i størst grad har vært spørsmål knyttet til bruk av skjult observasjon i forskning, og om dette er etisk forsvarlig. Dette er ikke aktuelt i mitt arbeid, og vurderes derfor ikke relevant. Noe jeg derimot bør være oppmerksom på er knyttet til det å overholde personvernet til mine informanter. All den tid utvalget i studien er relativt lite, og at alle tre lærerne jobber på videregående skoler på østlandsområdet er det ikke så mange faktorer som trengs å legges sammen før man kan finne identiteten til mine informanter. Jeg må derfor være nøye på at faktorer som kan bidra til å lokalisere sted, skoler eller personer må anonymiseres tilstrekkelig.

Thagaard (2018, p. 85) beskriver også hvordan det er viktig å overholde en viss distanse mellom meg som forsker og mine informanter. Det å finne balansen mellom å ha en god, vennlig og tillitsfull relasjon, og det å ha et forsker / informant relasjon er sentralt for å beholde både faglig validitet og objektiviteten som trengs. Siden jeg har tilbrakt over et døgn sammen med to av mine informanter er dette noe jeg har vært bevisst på. Gjennom observasjonsturene med mine informanter utvekslet vi forholdsvis mye av våre meninger og tanker både hva angår friluftsliv, men også andre mer personlige tema. Jeg har vært bevisst på å prøve og holde denne kunnskapen litt utenfor selve intervjuet. Selv om jeg kanskje basert på en tidligere samtale egentlig har vært klar over hva informanten mener omkring et bestemt spørsmål, har jeg fortsatt tatt det opp under intervjuet. Det å få det «svart på hvitt» gjennom intervjuet har vært viktig. Det betyr at jeg ikke har basert uttalelser og refleksjoner på hvordan jeg husker det fra en tidligere samtale, men isteden basert det på hva informanter faktisk uttrykte.

5.0 Resultater

Gjennom dette kapittelet skal jeg forsøke å belyse tema for oppgaven som er hvilke refleksjoner et utvalg lærere i programfag friluftsliv gjør seg, knyttet til bruk av ulike undervisningsmetoder og organisering av faget? Kapittelet vil bli delt opp i ulike deler, hvor første del vil være en presentasjon av informantene. Del 1 vil inneholde litt om deres bakgrunn, utdanning og skolen de jobber på. Dette er gjort for at du som leser skal kunne få en bedre innsikt i både hvem de er og hvor de kommer fra. Del 2 vil inneholde tre turbeskrivelser. Disse turbeskrivelsene er basert på mine observasjoner fra turene jeg har deltatt på. Turbeskrivelsene har som hensikt å presentere de ulike undervisningspraksisene i fenomenologisk forstand, og legger grunnlaget for del 3. Del 3 har som hensikt å besvare studiens problemstilling, nemlig; I hvilken grad kan John Deweys teoretiske rammeverk bidra til å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med undervisning i programfag friluftsliv? Del 3 baserer seg på en hermeneutisk tilnærming. Videre organisering av kapittelet vil bli nærmere beskrevet underveis.

5.1 DEL 1 – Presentasjon av informanter og deres bakgrunn

Kapittelet vil inneholde en presentasjon av de tre ulike informantene som har bidratt til produksjon av oppgavens empiriske grunnlag. Alle navn er fiktive, og det vil ikke bli gjort noen nærmere presisering enn at alle lærerne jobber på skoler tilhørende Østlandsområdet.

5.1.1 Erling – Skole 1

Første informant ut er Erling. Erling er i sin beste alder, og jobber på en videregående skole på Østlandet. Han er en rolig og hyggelig mann, som er utdannet med en masteroppgave fra Norges idrettshøgskole, og har lang og variert erfaring med det å jobbe som lærer. Han har i tillegg til å jobbe på videregående og høgskole, jobbet med friluftsliv gjennom et selvstendig foretak. Friluftsliv er en stor interesse for Erling rent personlig, og han uttrykker stor glede over å stå på ski vinterstid, men også fiske, padling og turer i skog og mark sommerstid. Han er oppvokst i en familie hvor friluftsliv alltid har vært en naturlig del av hverdagen og ferier. Erling har stort ansvar for programfag friluftsliv på sin skole, og mener han i stor grad har frihet og ansvar til å bestemme hvordan faget blir organisert og hvilke turer det legges opp til. Ifølge Erling selv, har han en nokså sterk elevgruppe i programfag friluftsliv. Dette er basert på karakterkrav for å komme inn på skolen, samt faktorer som ressurser og tidligere kjennskap til friluftsliv blant elevene. Turen jeg fikk gleden av å være med på, var en tre

dagers overnattingstur i et skogsområde ikke så langt fra skolen. En nærmere beskrivelse av denne skal vi komme tilbake til senere.

5.1.2 Børge – Skole 2

Informant nummer to heter Børge, og er også en mann i sin beste alder. Selv om han er noe yngre, har han i likhet med Erling forholdsvis mye erfaring med det å jobbe som lærer i programfag friluftsliv. Børge jobber på en videregående skole på Østlandet, og uttrykker i likhet med Erling at han har mye ansvar, tillit og frihet til å bestemme hvordan programfag friluftsliv blir organisert på skolen. Børge uttrykker hvordan han har en relativt sterk elevgruppe, bestående av elever med generelt god tilgang på ressurser og støtte på hjemmebane. Børge har en mastergrad fra Norges Idrettshøgskole, men har også flere år i forsvaret bak seg. Han uttrykker at erfaringen fra forsvaret i stor grad har påvirket hans egen interesse og bakgrunn som friluftslivmann. Børge tror han på bakgrunn av sin forsvarskarriere er nokså robust og allsidig ute i naturen, og føler stor trygghet rundt det å ha med seg elever på tur. Børge har også en personlig interesse rundt det å bedrive friluftsliv, uten at han spesifikt nevner noen aktiviteter. En tilværelse som småbarnsfar begrenser naturlig nok tiden han har til selvrealisering og fritidsaktiviteter. Børge har også i lang tid drevet med fotball, både som aktiv spiller på høyere nivå, men også som trener. Han uttrykker hvordan han tror en kombinasjon av hans karriere i forsvaret, samt hans erfaringer fra fotballen i stor grad har formet han som lærer og person.

5.1.3 Liv – Skole 3

Min siste informant heter Liv. Hun er en aktiv, energisk og erfaren friluftslivlærer på en videregående skole i Østlandsområdet. I likhet med de andre informantene har Liv en mastergrad fra Norges idrettshøgskole. Hun har svært lang og bred erfaring knyttet til det å jobbe med friluftsliv, og har undervist på alt fra ungdomskolenivå til høgskolenivå. Hun jobber nå på en videregående skole og har ansvaret for både programfag friluftsliv og friluftsliv i aktivitetslærefaget på skolens idrettslinje. Liv uttrykker hvordan hun i stor grad har bidratt til å bygge opp kulturen og organiseringen av programfag friluftsliv på skolen hun jobber, men presiserer at hun er glad for at hun har gode kollegaer å diskutere og ta avgjørelser sammen med. I motsetning til de to tidligere presenterte skolene, jobber ikke Liv på en skole hvor like mange elever kommer fra ressurssterke hjem, med en naturlig tilknytning og erfaring med friluftsliv. Dette gjør at elevene til Liv har diametralt forskjellige forutsetninger sammenlignet med de to andre informantenes elevgrupper. Et eksempel for å

belyse denne forskjellen er at skolen Liv jobber på i stor grad må stille med mye av utstyret som skal brukes på turene, noe Liv er med på å skaffe. Hun forteller hvordan hun har blitt en ekspert på å finne billig eller gratis turutstyr på Finn.no, for å forsyne skolens utstyrlager. Forutsetningene til tross, er friluftsliv et relativt populært programfag på skole 3. Liv har personlig stor glede av å være ute i naturen, og har helt fra hun var ung vært glad i å dra på eventyr. Hun beskriver hvordan hun tidlig i barndommen ofte dro på turer helt alene både i fjellet og på fjorden. En iboende oppdagelsestrang har fulgte henne gjennom hele livet og hun har hatt, og har fortsatt, en stor glede av å være ute på eventyr.

5.2 DEL 2 - Ut på tur!

5.2.1 På tur med Erling

Dagen var kommet hvor jeg skulle på tur med Erling og hans elever. Jeg hadde avtalt å møte Erling ved et lite vann, hvor det var planlagt at første dagen på tur skulle tilbringes. Elevene til Erling hadde ikke kommet enda. De hadde fått en oppgave hvor de ved hjelp av kart og kompass skulle orientere seg frem til leirstedet. På veien til leirstedet, fikk de i oppgave og finne et emne de senere skulle forsøke å lage en pil og bue av. Før elevene kom fikk jeg derfor muligheten til å bli litt bedre kjent med Erling, og fikk høre litt om hvordan forberedelsen til turen hadde vært. Erling fortalte at han på denne turen hadde gjort et lite poeng ut av at elevene ikke skulle få vite alt som skulle skje. Han fortalte hvordan dette ikke var vanlig praksis, med at han gjorde det av en grunn. Hvorfor, skal vi senere komme tilbake til. Etter en stund kom elevene gruppevis frem til leirstedet, og aktivitet- og støynivået steg i takt med antall elever som ankom.

Det er mange elever som har programfag friluftsliv på skolen Erling jobber på, så Erling skulle gjennomføre to identiske turer. Først, tre dager med første elevgruppe, før påfølgende tre dager med elevgruppe nummer to. På turen jeg var med på var elevene delt inn i grupper på fire til fem elever per gruppe, hvor det var lagt opp til soving under presenning, samt ulike oppgaver og aktiviteter de ulike dagene. I tillegg til meg og Erling var det en annen lærer med på turen, samt to studenter som var med og observerte noen timer den første dagen.

Elevgruppen besto av ca 25 elever.

Etter at alle elevene hadde ankommet leirstedet hadde Erling en liten samling, hvor han forklarte hva som skulle skje videre denne dagen. Han ga noen korte retningslinjer om hvor de ulike elevgruppene kunne etablere leir, samt en repetisjon av nøkkelpunkter de tidligere

hadde gått gjennom angående byggingen av gapahuk. Gapahukene skulle bestå av en presenning per gruppe, pluss litt tau. Denne seansen tok naturligvis ganske lang tid, og underveis observerte jeg hvordan Børge hadde en relativt tilbaketrukket rolle, samtidig som han av og til gikk innom for å høre hvordan det gikk. Jeg brukte anledningen til å gå litt rundt og bli bedre kjent med både elvene og de andre voksenpersonene på turen. Etter noen timer var det satt opp en rekke ulike gapahuker, og Erlings program kunne fortsette.

Under neste del var alle gruppene fordelt på tre ulike stasjoner. På Erling sin stasjon fikk hver gruppe presentert en rekke samarbeidsøvelser hvor bruk av tau spilte en sentral rolle. En av utfordringene var at de skulle få flyttet hele gruppen fra et punkt til et annet, uten å berøre bakken. De måtte ta i bruk tauet og en del knuter de tidligere hadde lært. På denne stasjonen fikk jeg inntrykk av at Børge hadde en relativt sentral rolle. Dette var naturlig da konkurranser og engasjementet førte til et ganske høyt støy- og energi nivå blant elevene.

På samme tid var en av de andre gruppene fordelt på en orienteringspost og en latrine post. Erlings kollega hadde ansvaret for orienteringsposten, mens studentene som var med hadde ansvaret for posten hvor elevene skulle bygge en latrine. Hele seansen med de tre ulike aktivitetene tok rundt to timer. Etter at alle gruppene var ferdige med alle tre postene, skulle hver gruppe presentere sin latrine for resten av klassen. Fordeler, ulemper og erfaringer ble delt og snakket om i felleskap. Etter dette var det tid for neste punkt på programmet, det var nemlig klart for kokkekamp. Elevene hadde fått i oppgave å forberede en treretters middag, bestående av forret, hovedrett og dessert. De kunne bruke enten stormkjøkken og primus, eller naturlig flamme fra bålet. Undertegnede fikk glede av å være dommer, sammen med Erling og hans kollega. Etter at dommerpanelet var stappmett, ble det kåret et vinnerlag, og programmet kunne fortsette. Det var nå blitt mørkt og hele dagen skulle avsluttes.

Elevene ble samlet i en stor ring rundt fellesbålet. Her ble dagen oppsummert og diskutert. Elevene fikk i oppgave å diskutere med sidemannen hva som hadde vært gøy, hva de hadde lært, og hva de følte de kunne gjort annerledes. Etter at dette var gjort, ble alt diskutert og snakket om i felleskap. Elevene bidro med gode refleksjoner og evaluerte første dag. Samtalen ble i stor grad styrt av Erling, men det var mange elever som engasjerte seg, og presenterte sine refleksjoner og synspunkter.

Det siste som skjedde denne første dagen, var at elevene fikk presentert hva som skulle skje neste dag. Som jeg beskrev innledningsvis hadde Erling gjort et lite poeng ut av at elevene ikke skulle ha full oversikt over hva som skulle skje på turen. Bakgrunnen for dette kom nå tydelig frem. Elevene fikk utdelt en kartreferanse, og beskjed om å møte Erling på stedet kartreferansen representerte klokken 08:00 neste morgen. Elevene ble deretter bedt om å gå sammen i gruppene sine, for å diskutere seg frem til en plan om hvordan de skulle løse oppgaven. Elevene måtte beregne tiden de skulle bruke på å pakke ned leir, hvilken rute de skulle velge for å komme frem til målet, og hvor lang tid transporten ville ta. Etter at elevene hadde diskutert seg frem til sin egen strategi og plan, gikk alle hvert til sitt, og stillheten senket seg i leirområdet.

Siden turen fant sted på høsten, gjorde dette sitt utslag i at det naturligvis var helt mørkt påfølgende morgen. Jeg fikk beskjed av Erling om at jeg også kunne møte på den aktuelle kartreferansen. Stedet var ca. tre kilometer fra der vi hadde leir første dag. På sett og vis måtte jeg også «løse oppgaven», siden jeg måtte rekke frem før elevene. Elevene gjennomførte oppgaven, og alle gruppene rakk nesten frem til fristen 08:00. Noen av gruppene ble noen minutter forsinket, uten at dette fikk noen store konsekvenser. Etter at elevene kom frem, var det tid for frokost og presentasjon av neste del av turen.

Etter frokosten var konsumert ble gruppene atter en gang delt inn i tre, og skulle igjen gjennom tre ulike aktiviteter. På en av stasjonene fikk elevene prøve seg på å gå manngard i et lite skogsområde i nærheten av stedet vi var på. På en annen stasjon skulle elevene individuelt prøve å lage seg et bål. All den tid det hadde regnet hele døgnet i forveien, var ikke bålfyring en bare enkel oppgave. På den siste stasjonen skulle elevene finne seg et emne de skulle spikke på. De skulle forsøke å lage seg enten en kniv, en skje eller en gaffel. Jeg gikk innom alle de ulike stasjonene og så hvordan både elevene håndterte de ulike utfordringene, men også hvordan Erling opptrådte underveis. Siden aktiviteten ikke innebar noen større mengde undervisning og instruksjon av Erling, hadde jeg her mulighet til å samtale og diskutere både faglige og mer personlige ting med Erling. Etter at denne seansen var ferdig, takket jeg for meg og forlot turfølget.

5.2.2 På tur med Børge

Neste tur ut, var turen med Børge. I motsetning til Erling, som jeg møtte ute i felt, møtte jeg Børge på skolen han jobber på. Før elevene ankom fikk jeg muligheten til å ta en kaffe, samt snakke litt om organisering av turen. I motsetning til turen med Erling, hvor jeg hadde en helt fri rolle uten noe form for ansvar, var situasjonen litt annerledes på turen med Børge. Turen med Børge ble gjennomført i en periode hvor Covid19 pandemien gjorde at en måtte holde seg hjemme om man hadde symptomer eller testet positivt. Noen dager før vi skulle ut på tur, hadde Børge sin kollega blitt smittet, og grunnet gjennomføring av treningssamlinger og skoleturer, var mange av hans kollegaer opptatt på andre fronter. Etter en forespørsel fra Børge, sa jeg meg villig til å stå oppført som andrelærer på turen. Børge var klar på at dette ikke ville få noen praktiske konsekvenser for organiseringen eller gjennomføringen, siden turen og alt det praktiske allerede var planlagt. Det var rett og slett en formalitet som måtte på plass for at turen kunne gå som planlagt.

Etter en kopp kaffe og litt småprat ankom elevene skolen. Elevene til Børge var på forhånd delt inn i grupper på tre til fire elever, og etter en kort samling utenfor skolen, kunne turen starte. I felleskap gikk vi en tur på ca. tre til fire kilometer. Leirstedet for turen var planlagt til et område elevene var kjent i fra før, men ruta vi skulle gå var ny. Elevene hadde derfor fått i oppgave å navigere seg frem til leirstedet ved hjelp av kart og kompass. Turfølget ble noe splittet underveis, men ankom leirstedet forholdsvis samlet. I alt ca. 15 elever.

I motsetning til turen med Erling, var ikke denne turen lagt opp rundt en stor mengde styrt aktivitet. Mens Erling sine elever skulle bygge gapahuk bestående av presenning og tau, skulle Børge sine elever ikke ta i bruk annet enn øks, sag og litt tau. Elevene skulle med andre ord bygge en gapahuk kun bestående av det de kunne finne i området vi var. Det er i denne sammenheng verdt å nevne at Børge hadde avklart med grunneier at turen ble lagt hit. Elevene skulle prøve å begrense seg, men det var greit at de hogde ned buskene som skulle utgjøre gapahuken. En litt tykkere stamme som bæring i front, og en del tynne raier som utgjorde taket på gapahuken ble derfor samlet fra skogen i området rundt. Granbar skulle legges i bunn og på toppen, for å isolere og beskytte mot vær og vind.

Siden dette var et nokså omfattende og tidkrevende arbeid, gikk store deler av den første dagen med til byggingen. Jeg hadde her muligheten til å både snakke med elevene, samtidig som jeg kunne trekke meg litt tilbake og bare observere. Jeg opplevde at elevene fikk stor

frihet til å bygge gapahuken slik de ville. De måtte se seg ut et passende sted, de måtte sanke alle materialene selv, og Børge hadde en svært tilbaketrukket rolle. Om elevene lurte på noe, bisto han, men ga utover dette ingen tydelige instruksjoner. Jeg hadde på grunn av organiseringen mye tid til å samtale med Børge om alt fra hverdagslige ting, til mer faglige og aktuelle ting som oppsto underveis. Siden jeg tross alt var med som andrelærer på turen, hendte det også at jeg bisto elevene om de hadde spørsmål eller utfordringer underveis.

Etter hvert som gapahukene tok form, kom kvelden og mørket. I forkant av turen hadde Børge lagt opp til fire fokusområder hele turen skulle omhandle. Disse punktene var orientering med kart og kompass, bygging av gapahuk, sporløs ferdsel og matlaging på tur. Etter at elevene var ferdige med gapahukene sine, var det tid for middag. Uten at dette ble bestemt, valgte hele turfølget å lage sine respektive middager rundt fellesbålet. Denne seansen ble ikke styrt eller organisert av Børge. Jeg opplevde at elevene selv valgte dette, og middagen ble inntatt i et hyggelig lite felleskap. Etter hvert var maten spist opp, og dagen ble avsluttet med en liten felles aktivitet styrt av Børge. Elevene ble ønsket en god natt, og jeg trakk meg tilbake til teltet mitt.

Dag nummer to hadde Børge lagt opp til to ulike aktiviteter. Den første aktiviteten besto av en individuell samtale mellom Børge og hver enkelt elev. Samtalen skulle ha orientering med kart og kompass som tema. Mens elevene spiste frokost og ellers hadde fritid, tok Børge ut en og en elev. De ble presentert for noen ulike oppgaver de skulle vise for Børge at de behersket. Tema for samtalen var kompasskurs, noen ulike karttegn og noen generelle regler og nøkkelpunkt for orientering. Jeg overhørte noen av samtalene, men holdt meg også litt i bakgrunnen og sosialiserte med resten av elevene. Jeg opplevde at Børge brukte denne organiseringen for å få bedre kontroll over hvor mye hver enkelt elev kunne. Jeg fikk litt inntrykk av at dette var en blanding mellom læring og vurdering som sto i fokus. Børge uttrykte hvordan han følte det var krevende å få like god kvalitet på en slik seanse om den skulle foregå i felleskap. Gjennom å organisere det slik, fikk han litt mer «kvalitetstid» med hver enkelt, og en bedre oversikt over deres nåværende kompetanse og ståsted.

Neste aktivitet på programmet var noe Børge introduserte som «det stille friluftslivet». Dette var en aktivitet Børge hadde blitt inspirert til gjennom en fagsamling han hadde deltatt på i regi av Norges Idrettshøgskole. Aktiviteten besto av at Børge gikk fremst og ledet hele klassen som fulgte etter på en lang rekke. Turen gikk i et lavt tempo både på og utenfor stiene

i området vi var i. Elevene skulle gå med en så lang avstand, at de ikke evnet å kommunisere med hverken den foran eller bak seg. De skulle bare se hvor veien gikk videre. Introduksjonen til aktiviteten besto av at Børge forklarte og ga instruksjoner på hvordan den skulle gjennomføres. Han oppfordret elevene til å forsøke å «koble av» hodet, og bare la tankene flyte, og inntrykkene komme. Han snakket om hvordan hverdagen til elevene besto av en konstant strøm av impulser, forstyrrelser, inntrykk fra telefoner, sosiale media og verden rundt. Elevene skulle i denne sekvensen forsøke å legge vekk alle tanker om hva som skulle skje videre, både på turen, og når de kom hjem. De fikk også beskjed om å prøve å samle noen ulike gjenstander de kunne finne på bakken. Disse skulle brukes når de var ferdige med gåturen.

De skulle i etterkant av gåturen, i felleskap, forsøke å reflektere rundt hva de hadde tenkt på, og prøve å beskrive deres egen opplevelse av aktiviteten. Mange av elevene ga uttrykk for hvordan de opplevde det som givende og nesten litt spennende og bare rusle tilfeldig rundt i skogen, og forklarte hvordan tankene bare hadde flydd av gårde. Som forklart, hadde elevene fått i oppgave og samle noen gjenstander underveis. Disse fikk de nå bruk for. Elevene skulle gå sammen i gruppene sine, og lage en «forestilling» eller et lite eventyr basert på de ulike gjenstandene de hadde funnet. Noen av gruppene fortalte om hvordan en kongle var på jordomseiling på en bit never, mens en annen gruppe fortalte om en jente (les kongle) som ikke hadde funnet seg noen venner.

I likhet med Erling, hadde Børge splittet hele klassen opp i to ulike turer. Turen jeg deltok på var med første gruppe. Etter natten i gapahuk, og de beskrevne aktivitetene dag to, skulle første gruppe gå tilbake til skolen sammen med meg. Mens vi pakket sammen utstyret og demonterte gapahukene kom andre gruppe opp. Ny energi og nye elever møtte med Børge, som var klar for å gjennomføre samme programmet en gang til.

5.2.3 På tur med Liv

Grunnet ulike praktiske forhold lot det seg dessverre ikke gjøre at jeg fikk blitt med Liv og hennes elever på overnattingstur. Liv hadde allerede gjennomført turene som innebar overnatting tidlig på høsten før vi opprettet kontakt, og skulle ikke på overnattingstur før sent på våren igjen. Dette resulterte at jeg heller ble med Liv på en ski-økt hun organiserte i nærheten av skolen hun jobber på.

En solfylt vinterdag møtte jeg Liv og hennes elever på skolen de holder til. Tema for dagens økt skulle være innlæring og kartlegging av elevgruppas skiferdigheter. Som beskrevet tidligere har elevgruppa til Liv svært begrenset erfaring med friluftsliv, med unntak av noen få elever. Konsekvensene av dette oppdaget jeg tidlig. Økta startet med at Liv åpnet utstyrsboden, og sammen med to håndplukkede elever gikk hun i gang med å dele ut ski, sko og staver til alle som måtte ønske det. I alt var det ca. 17 elever med på øka. Etter hvert som elevene fikk utstyret de trengte møttes vi utenfor skolen, og bevegde oss i samlet flokk opp mot området aktiviteten skulle finne sted.

Det kom tydelig frem hvordan ikke alle elevene var kjent og komfortable med å ha ski på beina. Noen av elevene uttrykte hvordan de aldri hadde prøvd å gå på ski før. Noen hadde forsøkt et par ganger, mens et lite knippe hadde med egne ski og hadde en del erfaring fra før. Etter hvert som alle fikk ski på beina, og staver i hendene startet undervisningen. Liv beskrev hvordan planen for økta var at de skulle få kjenne litt på hvordan det var å gå på ski, og at det senere skulle være noen felles lek-pregede aktiviteter. Det var ikke bare den manglende erfaringen som viste seg å bli en utfordring denne dagen. Grunnet en periode med mye mildvær etterfulgt av kulde, ga dette svært interessante forhold på området vi skulle benytte. En god såle bestående av is, kombinert med et tynt snødekke på toppen utgjorde det vi i nord kaller «blindhålk». På tross av et helt liv på ski, var det selv for undertegnede krevende forhold, og jeg kjente jeg hadde sympati for de som måtte debutere under slike krevende forhold.

Økta startet med at vi gikk opp en sirkel av spor, med ulike kryssende diagonaler inni. Liv gikk først, og resten av klassen fulgte etter på lang rekke. Området skulle benyttes til ulike aktiviteter, heriblant sisten og politi og røver. Jeg var selv med på aktiviteten, og observerte underveis både hvordan Liv opptrådte, men også mengden ukoordinerte armer og bein som befant seg ute på området. Etter at denne seansen var ferdig, ble en stafett organisert. Elevene

fikk prøve seg på å gå både med og uten staver. Økta ble avsluttet med ski-fotball, hvor to lag spilte fotball mot hverandre med ski på beina.

På tross av at ferdighetene og kompetansen til elevgruppa var relativt lave, observerte jeg hvordan Liv hadde en relativt tilbaketrukket rolle. Ved enkelte anledninger samlet hun gjengen, ga beskjed om hva vi skulle gjøre videre, før hun igjen trakk seg tilbake. Det er naturlig å tenke at lave ferdigheter i en elevgruppe fører til mer ansvar og en større jobb for den ansvarlige læreren, men jeg opplevde heller det motsatte hos Liv. Liv forklarte hvordan hun hadde tatt med seg to elever hun anså for å være mer erfarne på ski. Disse bidro til å bistå ustødige skibein, samt organisering av de ulike aktivitetene.

Økta ble avsluttet med at vi i samlet gjeng gikk tilbake til skolen, og elevene leverte tilbake alt utstyret de hadde lånt. Jeg fikk da anledning til å bli litt bedre kjent med Liv. Vi snakket om både organiseringen av faget på skolen hun jobbet, og andre litt mer personlige ting. Etter rundt tre timer var økta ferdig. Elevene var ferdig for dagen, og jeg reiste hjem.

5.3 DEL 3 – Analysen

Videre har studien som hensikt å besvare problemstillingen; I hvilken grad kan Deweys teoretiske rammeverk bidra til å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med undervisning i programfag friluftsliv? Gjennom den teoretiske redegjørelsen har vi sett hvordan Deweys begrep «Learning by doing» står som en overordnet «paraply», men at dette ikke må tolkes direkte til at all aktivitet medfører læring. Deweys teori bygger rundt noen helt sentrale begreper som erfaring, refleksjon, progressivitet og kontinuitet. All den tid studien bygger på en hermeneutisk tilnærming, har vi gjennom oppgavens metodekapittel beskrevet hvordan den hermeneutiske spiral baserer seg på en sirkularitet som stadig åpner opp for en dypere forståelse av meningen eller teksten (Kvale et al., 2009, p. 216). Gjennom å forstå deler av et fenomen, kan vi få et klarere bilde av helheten. Dette har studien som hensikt å gjøre i kapittelet som følger. Gjennom å belyse prinsippene om progressivitet, refleksjon og kontinuitet, vil vi forhåpentligvis få en større innsikt i helheten. Dette blir underbygget av Thagaards beskrivelser av hermeneutisk metode. Vi kan kun forstå fenomener når vi ser dem i lys av sammenhengen de tar en del av (Thagaard, 2018, p. 41).

Del 3 vil være delt inn i ulike deler, hvor vi ved hjelp av de ulike begrepene skal forsøke å belyse de tre lærernes praksis i lys av Deweys teoretiske rammeverk. Kan teorien og begrepene hjelpe oss å få en større innsikt i hva undervisningen, friluftslivet og læringen innebærer? Empirien produsert i forbindelse med intervjuet vil bli presentert i form av sitater. Disse vil skape kontekst, samt belyse praksis.

5.3.1 Erling

Av dramaturgiske årsaker tar jeg meg friheten til å overdrive en karakteristikk. Om undervisningen til Liv fremstår som en god miks av mange ukoordinerte armer og bein, kombinert med ulike læringsmål, som på ingen måte fører i en rett linje frem til målet, tilhører undervisningen til Erling andre siden av skalaen. Det er struktur, tydelige retningslinjer og det som for meg fremsto som en svært homogen elevgruppe. Jeg fikk inntrykket av at Erling sine elever håndterte det meste av utfordringer og oppgaver de ble stilt ovenfor. Basert på den tidligere redegjørelsen fremkom det hvordan programmet Erling hadde lagt opp til var ganske tett og fullspekket av ulike aktiviteter. Bare i løpet av første dag hadde elevene vært gjennom to ulike orienteringsposter, bygging av camp, latrine, samarbeidsutfordringer og kokkekamp.

Underveis i intervjuet med Erling ble dette et tema, og hans synspunkter og uttalelser gir oss et innblikk i hans refleksjoner.

På spørsmål om hva Erling tenkte var fordelene ved å ha et ganske tett program, uttalte han følgende:

Erling: Jeg tror de kommer gjennom mye, åpenbart. De har jo ganske stappa dager. Særlig de to første dagene er jo veldig stappa. Det jeg tror de tjener på det, er jo nettopp det. Jeg får jo sikra at de kommer gjennom det jeg anser som viktig.

Gjennom samme sekvens ble Erling i etterkant spurt om hva han tenkte var bakdelen.

Erling: De hadde fått noe annet om det var mindre opplegg.. Men det er jo på en måte litt sånn der.... Det jeg ønsker de skal kjenne på når de er på tur, er at tiden bare går, og at de skal kjenne på at de bare er der på en måte. Bare være. At tiden bare flyter litt. At de oppdager at plutselig er det kveld på en måte. Men samtidig hvis man har veldig veldig tett program, så tror jeg du kan stå i fare for å miste den der frihetsfølelsen man ønsker når man er på tur. Samtidig tenker jeg litt sånn at det er jo tross alt skole. Det er jo noen ting de faktisk må lære. Vi må jo på en måte ha noen innhold. Jeg prøver å balansere det på en måte.

Erling har altså klare refleksjoner rundt mengden opplegg, og man kan merke hvordan han nesten blir dratt litt i begge retninger. Hvor mye opplegg kan han ha, uten at det blir for mye? Dette kom også tydelig frem gjennom den videre samtalen.

Erling: Også er det vanskelig å finne balansen mellom hvor mye tid de skal ha på egenhånd, og hvor mye opplegg skal være styrt av meg. Målet mitt er jo at det skal være balanse i det. På denne turen er det nok mindre fritid enn på andre turer, men så er det nok mer fritid på enkelte andre turer. Balansen synes jeg kan være vanskelig, og det tenker jeg litt på. Hva er passende tid til å sette av til å lage mat for eksempel? Holder det med to timer, eller trenger de tre? Hvis man har veldig tett program, så tror jeg du kan stå i fare for å miste den der frihetsfølelsen man ønsker når man er på tur.

Om en ser til det teoretiske rammeverket ligger konflikten mellom den tradisjonelle pedagogikken og den nye progressive pedagogikken nettopp mellom hva som skal stå i

sentrum. Som Figur 1 viser (Quay & Seaman, 2013, p. 8), skiller de to seg mellom fokuset på innhold eller metode, pensum eller barnet. Om vi ser til Erlings uttalelser omhandler jo hans refleksjoner nettopp denne balansen. Erling er bekymret for at for stort fokus på faginnhold, skal ta vekk fokuset på prosessen læringen inngår i. Det neste spørsmålet er hvordan den progressive pedagogikken kan hjelpe oss å belyse Erling sine refleksjoner. Den tradisjonelle pedagogikken hadde fokus på *hva* elevene skulle lære, men som Quay and Seaman (2013, p. 8) viser til, fokuserte den progressive pedagogikken i større grad på *hvordan* elevene skulle lære.

Selv om jeg på observasjonsturen reflekterte rundt den store mengden opplegg, la jeg også merke til hvordan Børge på tross av dette evnet å ha en ganske tilbaketrasket rolle. Mitt inntrykk var at selv om mengden opplegg var anseelig, hadde elevene ganske fritt handlingsrom, og Erling verdsatte aktive elever. I forbindelse med byggingen av gapahuken, gjorde ikke Erling noe mer ut av seg enn at han i ny og ned gikk innom for å høre hvordan det gikk. Underveis i intervjuet ble hans refleksjon om sin egen rolle et tema. Både i forbindelse med gapahuken, men også på mer generell basis.

Erling: Jeg tenker de fikk lov å lage en leir ut fra det de kan og sånn som de ønsker. Med oppsett av presenning sånn som de har lært, eller en av de variantene de har lært, uten at jeg eller noen andre gikk inn for å korrigere dem. De fikk satt det opp på den måten de ønsket, og tenkte var best for dem.. Det følte jeg også de fikk til.

Vi kom også inn på de andre turene de hadde vært på, og turer de skulle på i fremtiden. Når Erling snakker om *den turen*, henviser han til den første turen de hadde vært på tidligere.

Erling: Det varierer egentlig veldig mye. Egentlig gjennom hele året. På første turen har jeg egentlig ganske stor grad av instruksjon. Da blir de instruert i basisferdigheter. Det er ikke utelukkende instruksjon, men på den turen er da jeg har soleklart mest instruksjon. På denne turen føler jeg det var litt mindre. På neste tur er det nesten ingenting. Etter hvert kommer det en ganske omfattende vintertur. Da er de litt mer tilbake på bar bakke igjen, så da må jeg inn og instruere litt igjen. I det store vinterfjellet er ikke elevene så selvstendig som de nå er i sommersesongen. Så da blir det litt mer instruksjon igjen.

Om vi ser til det teoretiske rammeverket ble det redegjort for hvordan en progressiv pedagogikk, istedenfor å ta utgangspunkt i kunnskap som noe endelig, statisk og eksternt, så på kunnskap som noe elevene selv måtte ta en aktiv del i å bygge opp. Elevenes forutsetninger måtte legge grunnlaget for hvordan undervisningen ble organisert (Dewey, 1938, p. 19). Om vi tar utgangspunkt i Erling sine refleksjoner ser vi her et tydelig mønster. Erling opplever at han i større grad instruerer og lærer elevene sine basisferdigheter på de områdene de tilsynelatende ikke mestrer i like stor grad. Jo større innsikt, bredere kunnskaper og mer kompetanse elevene får, jo mindre sentral blir hans egen rolle. Gjennom Erlings uttalelser kommer det også frem hvordan han omtaler det som noe positivt at elevene fikk bygge gapahuken *uten at jeg eller noen andre gikk inn for å korrigere dem*. Elevene fikk gjennom Erlings undervisningsmetode rom til å utforske og prøve seg frem uten at de ble avbrutt eller korrigert av han selv eller andre. Dette underbygger en prosess som fremmer at elevene rett og slett får kjenne på konsekvensene av sine handlinger. Vi husker fra den teoretiske redegjørelsen hvordan Dewey mente erfaringen hadde en aktiv og en passiv side (Standal, 2015, p. 112). Ved hjelp av den teoretiske redegjørelsen kan vi forstå hvordan friheten elevene får, til en viss grad underbygger læringsprosessen.

Om vi ser til Deweys to begreper vaner og kontinuitet, kan disse bidra til å styrke den overnevnte refleksjonen. Det sentrale ved vaner og kontinuitet, lå i at de skulle hindre at utdanningen skulle bestå av oppstykkede og tilfeldige «intellectual breezes» (Roberts, 2012, p. 59). Det at undervisningen har naturlig oppbygning, og baserer seg på at Erling i starten lærer elevene basisferdigheter og forbereder dem på situasjoner der de selv må ta ansvar, underbygges av Deweys teori.

Et område Erling i stor grad skiller seg fra de andre informantene, er hans fokus på samtaler og bruken av dette. Vi husker fra turbeskrivelsen hvordan Erling på kvelden fikk elevene til å oppsummere dagen, og snakke om hva de hadde lært, hva de syntes var gøy, og hva de følte de kunne gjort litt annerledes. Underveis i intervjuet ble Erling sin bruk av disse samtalene et tema. Erling forklarte at han gjennom sine år som lærer og pedagog i friluftsliv i økende grad hadde sett verdien av å bruke samtaler i undervisningsøyemed. Det at elevene skal lære seg selv og andre å kjenne gjennom samtaler, er viktig for han. Erling fortalte om hvordan de påfølgende dag (dag to av turen), hadde hatt en lignende sekvens, men at de da ikke bare skulle vurdere seg selv og egen innsats, men også de andre medlemmene i gruppa. Hva synes de hadde fungert bra, og hva følte de gruppa kunne utbedre slik at samarbeidet kunne fungere

enda bedre? Erling uttrykte hvordan det på denne måten ble litt mer utfordrende for hver dag, og hvordan elevene hele tiden måtte være bevisst på seg selv, men også hvordan gruppa fungerte i felleskap.

Erling: Ja, så det jobber jeg veldig mye med. Det starter helt i det små på første turen. De øver på å snakke om hva de har opplevd, hva de har lært. Både fremfor hele klassen, men også i små grupper. Også tar vi et steg til på neste tur. Særlig den siste kvelden. Da får de ordentlig brynet seg. De må snakke og gi ærlige tilbakemeldinger til de andre i gruppa. De tingene der jobber jeg mye mer med nå.

Erling forklarte videre hvordan han forsøke å bruke både samtaler og refleksjoner om egen læring gjennom hele prosessen, og hvordan han trekker det videre til etterarbeidet av turene.

Erling: Ja, jeg bruker veldig mye tid på det. Det bruker jeg tid på i rapportene også. De skal reflektere mye over seg selv, og hvordan var gruppa, hvordan var klassen osv. Hva skal de gjøre neste gang for å utvikle seg etc. Alt dette bruker jeg veldig mye tid på. Mye mer enn tidligere.

Om vi ved hjelp at Deweys fokus på refleksjon skal belyse dette nærmere, vil trolig samtalen og kontinuiteten Erling legger opp til virke fremmede for hva Dewey kaller dannende erfaringer. Gjennom refleksive handlinger ønsker vi å forstå forholdet mellom hva vi ønsker å gjøre, og hva som ble resultatet av vårt forsøk. Om vi evner å få en innsikt i denne sammenhengen kan vi oppnå den dannende erfaringen (Dewey, 1916). Om vi beveger oss videre til Erlings beskrivelser om hvordan han organiserer etterarbeidet i forbindelse med turene, ser vi også her hvordan læringsprosessen fortsetter, selv etter elevene har kommet hjem.

Erling: Etter denne turen så skal de se på det de skrev forrige gang, men så kan det hende at de har oppdaget noe nytt rundt orientering som også er en nøkkel. Da skal de føye dette til i den samme rapporten. De skal med kritiske øyne se på det de gjorde forrige gang på en måte. Også satte de seg forrige gang noen mål; Dette må jeg lære meg. Eksempelvis om de ikke lærte seg å tenne et bål. Før denne turen så skal de har lest det. Da må de prøve å få gjort det nå. Den samme rapporten følger dem hele året, så på en måte overvåker de sin egen utvikling.

De ser om de har tatt noen steg, men at de kanskje fortsatt mangler noen ferdigheter. Da må de på en måte neste tur klare å få inn det å lære seg det.

Gjennom Roberts (2012, p. 59) forklaring av begrepene vane og kontinuitet, forstår vi hvordan teorien bygger på at gode erfaringer fordrer en aktiv refleksjonsprosess, som igjen påvirker vår forståelse i møte med nye situasjoner. Det at elevene til Erling hele tiden blir tvunget til å være bevisst sine egne handlinger, hva de har lært og hva de burde lære mer om, gir trolig en god kontinuitet, og gode refleksive handlinger og diskusjoner.

5.3.2 Børge

Om vi med bakgrunn i det teoretiske rammeverket skal forsøke å belyse Børge sin undervisning, kan det være naturlig ta det første først, nemlig planleggingsprosessen. I motsetning til Erling, som hadde gjort et lite poeng av å ikke innlemme elevene i noe særlig grad, kom det tydelig frem hvordan Børge befant seg på andre siden av skalaen.

Børge: Det var noen punkter de måtte forholde seg til. Sporløs ferdsel, mat, det var kart og kompass, og gapahuk var det som var de overordnede punktene og de elevene måtte forholde seg til. Ut over disse, var det ingen spesifikke føringer på tidspunkter, konkurranser, eller ting som skulle rekkes. Her skulle det være smidighet i når vi skulle spise, når vi skulle møtes, når vi skulle stå opp etc. De måtte selv ta ansvar.

Børge forklarte videre hvordan han tror det er bra at elevene må ta en aktiv del av planleggingsarbeidet. Han føler det er mye læring i en slik prosess, samtidig som det tvinger elevene til å gjøre gode forberedelser. Børge hadde introdusert de fire punktene, mens arbeidet videre hadde vært opp til elevene. De måtte gruppevis planlegge hva de skulle ha med av mat, men også sette seg inn i hvordan gapahuken på best mulig måte kunne utformes. I studien som ble presentert helt innledningsvis ble det argumentert for at en transparent og åpen planleggingsprosess trolig økte motivasjonen til læring, samt at følelsen av økt eierskap trolig bidro til økt læringslyst (Lundhaug & Østrem, 2019, pp. 50-63). Om vi setter vår lit til denne forskningen gjør Børge trolig lurt å legge så mye ansvar over på elevene. Det er ikke bare hos Lund og Østrem stort elevengasjement blir applaudert.

Dewey (1916) skiller mellom hva han kaller deltagere og tilskuere. Ved at Børge har en svært åpen tilnærming til planleggingen, blir elevene nesten tvunget til å ta en aktiv del av prosessen. Dette medfører trolig at de i større grad inntar en rolle som deltagere, fremfor hva Dewey kaller tilskuere. Dewey (1916) beskriver hvordan en tilskuer ikke vil ha noen interesse av utfallet av en aktivitet, da personen uansett ikke vil bli lidende av konsekvensene. Han trekker sammenligninger mot en person som sitter i fengsel, mens det regner ute. Siden personen som sitter i fengsel ikke har muligheten til å være ute, spiller ikke regnet noen rolle for personen og dens virkelighet. Motsetningen til en tilskuer er en deltager. En deltager vil være opptatt av utfallet av deres handlinger, siden de vet hvordan de potensielt kan bli påvirket av konsekvensene (Dewey, 1916) Basert på at elevene til Børge vet hvordan dårlig planlegging trolig kommer til å påvirke deres turopplevelse, vil de ha en større interesse av å ta en aktiv rolle i planleggingsarbeidet.

Det er ikke bare i forbindelse med planleggingen av de ulike turene Børge har fokus på en stor åpenhet og et lengre perspektiv. Vi ser den samme tendensen når Børge skulle forklare hvordan faget blir introdusert til elevene.

Børge: Det er jo egentlig en veldig lang prosess. Årlig er vi jo rundt og introduserer faget. Dette skjer på nyåret før de skal ta fagvalg. Da går vi rundt til alle klasser og kort introduserer eksempler på ulike turer som skal gjennomføres og snakker litt om antall turer. Så allerede da før de søker faget, så har de fått vite litt om sånn ca. hva det går ut på. Så kommer jo året der de faktisk har kommet inn på faget. Da får de periodeplaner og oversikt over turene. Da får de oversikt over når vi skal på tur og hva vi skal gjøre. Det har noe med forberedelser å gjøre, både med tanke på utstyr og andre ting de ønsker å forberede seg på.

Om vi igjen snur oss tilbake til Deweys rammeverk ønsker jeg å benytte Børge sin metode i planleggingsarbeidet til å fremme nok et aspekt. Det kunne tenkes at Børge i mye større grad tok styring og ansvar for planleggingen, og i stor grad bestemte hva som skulle skje på de ulike turene. Elevene hadde ikke behøvd å ta en aktiv del i prosessen, og kunne på sett og vis bare fulgt strømmen. Gjennom en slik organisering vil elevene handle på bakgrunn av et ytre press og tvang basert på hva Børge ba de om. I følge Dewey vil en slik organisering øke sjansene for at elevene bare gled inn i en rekke av rutinehandlinger, uten noen større mengde refleksjon. Ikke bare hindrer dette elevene i å forbinde konsekvensene til deres egne handlinger, men det ville også ført til at de handlet uten noen større hensikt eller baktanke. De

hadde på sett og vis bare gjort som de fikk beskjed om. Dewey peker på hvordan man trolig kan lære noe ved å handle tilfeldig, men det fører ikke til noen dypere kunnskap utover den eksakte situasjonen handlingen foregår i (Dale, 2001, pp. 49-50).

Fra turbeskrivelsen husker vi hvordan det ikke skjedde så mye underveis, og hvordan Børge hadde en tilbaketrukket rolle.

Børge: Jeg kommer fra en tradisjon med litt mer instruksjon, undervisning, forklaringer og hele tiden vise hvordan det skal gjøres (les fotball og forsvaret). Det har jeg flytta meg litt bort fra fordi jeg føler at elevene lærer mer av å finne ut av ting selv, og også praktisere det selv i den settingen de blir satt i. Nå har ikke jeg noe personlig forskning på hverken det ene eller det andre, men for meg så gir det mer, og jeg tror også det gir mer til elevene.

Vi ser her hvordan det er klare likheter mellom Børge sine refleksjoner og de tidligere presenterte fra Erling sin praksis. Det ble tidligere argumenter og trukket paralleller til Deweys tanke om erfaringens aktive og passive side. Det som i stor grad skiller de to lærerne er mengden opplegg på deres turer. Hvor det på Erling sin tur skjedde noe hele tiden, var ikke dette tilfelle hos Børge.

Børge: Jeg opptatt av at lærings situasjonene skapes med det jeg har lagt til rette for, og tatt de med på. Også er det egentlig litt opp til eleven selv. Er de med? Handler de? Reflekterer de rundt det?

Jeg vil bemerke at resonnementet som følger i neste avsnitt ikke er basert på inntrykk fra turen til Børge, men det blir gjort for å belyse et nytt aspekt ved Deweys teori. Et tenkt scenario er at Børge underviser på måten han gjør. Han legger opp til stort handlingsrom, og har en tilbaketrukket rolle i undervisningen. Spørsmålet som da dukker opp, er om det kan bli en for stor mengde frihet og handlingsrom? Hvordan vil en undervisningssituasjon som ikke krever annet av elevene enn at de er til stede og tilsynelatende er med på byggingen av gapahuken, bli sett på i lys av Deweys teori?

Dewey beskriver hvordan fortrolighet avler mangel på respekt, men også noe som ligner på hengivenhet. Elevene til Børge vil ikke være klar over de positive sidene med mye frihet, før de møter alternativet, stramme rammer. Vi vet ikke hva vi har før vi mister det.

«Det er mulig for bevisstheten å utvikle interesse for en rutine eller en mekanisk prosedyre hvor den stadig foregår under betingelser som krever den slags fremgangsmåte til fortrensel for enhver annen» (Dale, 2001, p. 38).

Hvis elevene ikke blir utfordret adekvat, avskjæres bevisstheten og synker til et lavere nivå, og blir nødvendigvis opptatt av snevre og forkrøplede erfaringer. En annen erstatning for levende motivasjon er motsetningskrefter. Om aktiviteten i seg selv ikke er interessant, utføres den uansett på bakgrunn av en annen alternativ erfaring. Å gjøre som man får beskjed om er bedre enn alternativet, å få kjeft (Dale, 2001, pp. 38-39). Dette noe søkte eksemplet er ment for å problematisere et potensielt problem som kan oppstå gjennom en for åpen og lite strukturert undervisning. Utfordringen må være tilpasset slik at den vekker indre motivasjon og læringslyst. Vi må vektlegge undervisning som utfordrer elevenes forståelse og innsikt. Det er når elevene opplever konflikt mellom deres egen forståelse og omgivelsene at refleksive erfaringer kan finne sted. Om bevisstheten forsvinner trues vi inn i et handlingsmønster basert på rutiner og vaner, uten noe større form for refleksjon eller aktiv deltagelse (Dale, 2001, pp. 37-40). Igjen må jeg påpeke at jeg ikke opplevde at Børges elever ikke handlet på bakgrunn av en lyst til å lære, eller at deres bevissthet ikke var til stede.

5.3.3 Liv

Som vi husker fra tidligere lot det seg dessverre ikke gjøre at jeg fikk vært med Liv og hennes elever ut på tur. Dette medfører naturligvis at jeg ikke har observert og sett Liv i like mange ulike situasjoner og over en like lang tidsperiode som de to andre. Som beskrevet i metodekapittelet kan jeg derfor ikke i like stor grad behandle Liv sine uttalelser som handlingsdata, men må i noe større grad sees på som selvrepresentasjon. Dette fordi de omtaler en praksis jeg ikke har observert og erfart. Jeg vil bemerke at jeg på tross av en relativt kort observasjonssekvens følte jeg fikk et godt inntrykk av både hvordan elevgruppen var, men også hvordan Liv utøver sin profesjon.

Når vi nå skal ta for oss undervisningen til Liv, er det vanskelig å ikke bevege seg inn på hennes elevers forutsetninger. Jeg merket hvordan jeg ble full av nysgjerrighet og interesse da Liv fortalte hvordan hun i slutten av skoleåret tok disse elevene med på flere netters overnattingstur i vinterfjellet. Dette var elever jeg hadde sett stå på ski for første gang, bare kort tid i forveien. Jeg ønsket derfor en innsikt i hvordan Liv organiserer denne prosessen, som forvandler disse fra nybegynnere til mer erfarne naturkjennere.

Liv: Ja, det er jo å gå trinn for trinn, men det viktigste er jo at jeg har troa. Jeg føler det er kjempeviktig at jeg formidler at jeg har tro på at de kan klare det. At de må tro på prosessen. Også er nok progresjon veldig sentralt. Vi er på veldig mange turer i nærmiljøet. Nå kommer vi til å ha masse skitrening fremover, også skal vi ha en liten vintertur etter det. Da ser vi veldig godt hvem som trenger mer, også legger vi i etterkant opp til et differensierte opplegg. Hvor ikke alle er nødvendigvis er med på alt. De aller sterkeste i gruppa var ikke med på ski, da du var med. Og det var det en grunn til.

Her kommer vi inn på et tema vi ikke tidligere har diskutert. Det fremkommer hvordan Liv differensierer undervisningen sin basert på ferdighetene til elevene. De som er på et nivå Liv anser som akseptabel eller godt nok, får andre oppgaver og utfordringer. Hun beskriver også hvordan hun mener at hennes egen tro, og formidlingen av denne er sentral i læringsprosessen. Mens noen av Liv sine elever får grunnleggende opplæring i å knyte på seg skisko, får andre ansvar utover seg selv.

Liv: For to år siden hadde jeg noen som var helt utrolig flinke. Flere av dem sov ute regelmessig, og den ene eleven sov ute hver natt i et halvt år. Han hadde kjempe mye erfaring. Når vi var på tur på Finse var det veldig dårlig vær. Da sendte jeg han først. Til å lede hele gruppen. Han var skikkelig stolt av seg selv når vi kom fram til hytta.

Dewey var på enkelte punkter ganske konkret og eksplisitt i sine betraktninger hva angår den tradisjonelle pedagogikken og dens tilhengere. Dewey er tydelig på hvordan den tradisjonelle pedagogikken i all hovedsak overser det faktum at det i et levende vesen finnes aktive og spesifikke funksjoner som utvikles i den omdirigeringen og kombinasjonen som skjer når de forholder seg til sine omgivelser (Dale, 2001, pp. 45-47). Lettere sagt, barn er påvirkelige. De er ikke statiske vesener som følger en rutinemessig oppskrift i sin utvikling. Dewey diskuterer videre hvilke implikasjoner dette burde ha for undervisning. Det blir i tradisjonell pedagogikk

antatt at arv betyr at det som har skjedd tidligere i et menneskes liv på en eller annen måte er fastlagt og urokkelig. Feiltolkningen her ligger i at arv betyr hverken mer eller mindre enn individets opprinnelige utrustning. Utdannelse og undervisning må ta utgangspunkt i den kompetansen eleven per tid innehar, ikke den kompetansen man tror eller skulle ønske eleven innehar. Det at den medfødte utrustningen er på den ene eller andre måten, må behandles som et grunnleggende faktum. Hvordan de har oppstått burde ha lav eller ingen betydning for en pedagog. Vi kan naturligvis diskutere hvorfor forutsetningene er som de er, men dette er noe vi kan holde på med ut i evigheten. Jo fortere man behandler utrustningen som et faktum, jo fortere legger man bort vanen ved å forsøke å utdanne eleven til noen den ikke egner seg til (Dale, 2001, pp. 46).

Gjennom observasjon og samtaler med Liv angående hvordan hun organiserte undervisningen og hvordan hun reflekterte rundt sine elevers forutsetninger, begynte det å skapes et tydelig bilde av hennes holdninger og refleksjoner. Det ble tydelig for meg hvordan Liv til dels unngår å fokusere på, og diskutere elevenes forutsetninger. Hun virket å ha slått seg til ro med at forutsetningene er som de er, og «det får jeg ikke gjort noe med». For Liv handler det om å legge til rette for gode opplevelser og mestring, uansett forutsetninger. Liv ble i intervjuet bedt om å reflektere litt om sin egen rolle, og om hvordan hun ville beskrive sin egen «stil»?

Liv: Jeg har nok ganske høyt fokus på det med personlig utvikling. Og da trenger det ikke være så veldig teknisk på en måte. De skjønner på en måte det. Med med en slik gruppe må man ha fokus på hva de kan mestre. Og det kan være små ting. Også en siste ting er kanskje at jeg ikke er så veldig detaljorientert. Jeg har ganske mange elever stort sett, og jeg er litt sånn at jeg tror de lærer ekstremt mye av å prøve selv. Også blir det kanskje ikke slik jeg hadde tenkt. Da tenker jeg bare; hvorfor trenger den gapahuken å se akkurat sånn som jeg mener den burde se ut, eller hvordan den ser ut i boka?

Om vi snur oss til det teoretiske rammeverket er det mange elementer vi kan kjenne igjen. Det som kanskje kommer tydeligst frem, er konflikten mellom fagstoffet og barnet (Quay & Seaman, 2013, p. 8). «Hvorfor trenger den gapahuken å se ut akkurat som jeg mener den burde se ut, eller hvordan den ser ut i boka?». Den tradisjonelle pedagogikken fremla et syn på kunnskap som innebar at *det som sto i boka*, var det eneste sanne. Vi kan forstå hvordan Liv tydelig tar avstand fra dette. Hun verdsetter aktivt handlende elever, som får rom til å utforske og prøve seg frem. Videre i samtalen med Liv kom vi inn på hva hun tenkte var

bakdelen med en undervisning slik hun organiserte den. Liv snakket da om hvordan hun egentlig ikke tenkte det var så mange ulemper ved hvordan hun organiserte undervisningen, men kom etter hvert inn på hvordan eksamen i faget blir organisert. Her blir elevene møtt med en situasjon hvor de blir tvunget til å snakke og forklare noe mer teknisk om aspekter knyttet til friluftsliv. Derfor føler Liv at det i noen situasjoner er litt vanskelig å forsvare hennes tilnærming. På tross av dette uttalte hun følgende.

Liv: Nei, jeg tilpasser meg ikke. Jeg orker ikke det. Man må liksom huske på hva som er oppdraget mitt som lærer. Det er jo ikke eksamen. Jeg tenker det er å få de til å bli glad i friluftsliv, og så trygge at de kan dra på tur på egenhånd. Det er mitt oppdrag. Også tror jeg de lærer veldig mye mer på veien hvis de får ta del i det på en personlig måte. Dessuten har jeg også elever som kanskje ikke er.. Ja de er kanskje ikke så teoretiske. De er ikke så flinke til å lese på egenhånd. De opplever jo det å få lov til å være ute og holde på som en befrielse. Det ønsker jeg ikke å drepe. De har et stort engasjement, som jeg tror jeg ødelegger om jeg skal pirke veldig på utførelse etc. Om jeg sier at de ikke kan gjøre sånn og sånn, da tror jeg det ikke er gunstig.

Denne balansen mellom fokus på fag og teori, styrt undervisning eller utforskning er krevende for Liv. Om vi ser tilbake på beskrivelsene av undervisningen til Erling, husker vi hvordan han brukte samtaler om læring i utstrakt grad. Ved hjelp av Deweys teori belyste vi hvordan dette kunne fremme dannende erfaringer og innsikt i egen læring og utvikling. På dette området skiller Liv seg ut.

L: Nei egentlig ikke. Om vi er på tur, jeg ser at de koser seg med noe, har hatt en lang arbeidsdag, så skal jeg enda en gang drive og avbryte og styre på. Jeg liker ikke det helt. Jeg tenker ofte at nå koser de seg, og nå har de det fint. Så skal de liksom blir avbrutt for å tenke gjennom ditt og datt. Hva synes de om ditt og datt. Sitte et minutt stille å tenke over alt mulig rart. Jeg føler det ikke helt. Jeg er nok kanskje litt dårlig på det.

Vi forstår hvordan Liv har en følelse av at hun ødelegger for elevene ved å skulle avbryte de i situasjoner hvor hun opplever at de *har det fint og koser seg*. Videre uttalte hun:

Liv: Jeg skulle nok ønske at jeg klarte det i større grad. Jeg har nok et ganske stramt program på sånne turer. Kanskje litt for mye. Men jeg føler liksom det er fordi de har så utrolig mye å

ta igjen. Vi må liksom få inn alt. Så jeg er veldig klar over at det jeg mister er kanskje litt den der refleksjonsdelen, som man tenker er veldig viktig.

Betyr fraværet av samtaler om læring at refleksjonen og innsikten i egen utvikling ikke kan finne sted? Quay (2013, pp. 25-28) forsøker å belyse og beskrive prosessen knyttet til refleksive erfaringer. Ved hjelp av denne beskrivelsen kan vi forsøke å forstå hvordan refleksive erfaringer ikke trenger å «fremkalles» gjennom samtaler. Det er nemlig ikke først og fremst samtaler eller bevisstgjøring gjennom handling som fremkaller refleksjon og tenkning. Dette er i følge Dewey en noe dualistisk og unyansert konklusjon. Det er gjennom et møte med hva han kaller en problematisk situasjon at refleksjon oppstår. I motstykket, nemlig en uproblematisk situasjon, vil vi ikke utvikle eller tilegne oss noe som helst. Vi trenger ikke være bevisst på hva vi gjør eller hvordan vi gjør det, fordi ingen vanskeligheter har forårsaket at refleksjon er nødvendig. Handlingen eller aktiviteten bare flyter videre, og vi behøver ikke ha bevisste eller overveide valg (Quay, 2013, pp. 25-28).

Hvis vi tar for oss ski-økta jeg var til stede på under observasjonen, kan vi sett i lys av beskrivelsen over, skjønt at Liv sine elever møter en situasjon de på ingen måte har en «standard» løsning på. Gjennom den manglende erfaringer de har med å gå på ski, vil de stadig vekk forsøke å analysere hva som gjør at de ikke evner å gå fortere, eller hvorfor det er så vanskelig å holde balansen. Slik ser vi at Liv gjennom å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og ferdigheter kan legge opp til aktiviteter og utfordringer som medfører at elevene må gjøre endringer og tilpasse seg situasjonen. De må reflektere og handle, selv om de ikke må snakke om det.

Som presentert av Dale (2001, p. 43) er det sentralt i en progressiv pedagogikk at faginnholdet må organiseres på en slik måte at undervisningen og oppgavene elevene får presentert, korrelere og interagere med det tidligere presenterte. Underveis i intervjuet ble også Liv sin oppbygning av undervisningen i et litt lengre perspektiv et tema. Liv uttalte følgende:

Liv: «Det er ganske stramme rammer i starten egentlig. Ikke helt på gjennomføringen, men på hva som er planen på en måte. Så slipper jeg litt mer opp etter hvert. Siste turen gjør jeg vel egentlig ingenting. Jeg lager på en måte en beredskapsplan, men utover det så er det lite. Jeg har noen mål for turen, på hva vi skal gjennomføre, men utover det så må de ordne alt selv.»

Slik ser vi hvordan Liv varierer hva hun kaller «rammer», basert på hvor langt i løpet elevene har kommet. Det at elevene må «ordne alt selv», vil gjøre at elevene må ta aktive valg, og ta en større del av prosessen, i motsetning til om Liv alltid tar styringen. I alle tre intervjuene forsøkte jeg å få innsikt i den delen av undervisningen jeg ikke hadde fått tatt del av, nemlig etterarbeidet.

I likhet med både Børge og Erling, har Liv i etterkant av turene sine lagt opp til at elevene skal levere en rapport. Dette skjer etter hver tur.

Liv: De skal levere et refleksjonsarbeid, hvor de oppsummerer turen på bakgrunn av noen punkter jeg har satt opp. Om de gjør ting på turen som kanskje ikke var helt optimalt, så kan jeg spørre og se om de ser det selv. Det kan bidra positivt til deres egen karakter på en måte. Jeg føler jeg har funnet en form som funker ganske bra. Jeg gir for eksempel aldri en karakter, før de først har reflektert litt over noen punkter, så stiller jeg spørsmål tilbake til de på det de skriver. Så må de svare på de spørsmålene igjen. Først da kan det hende at de får karakter. Det er ikke sikkert da heller. Da jeg slutter å spørre på en måte så får de karakteren. Det er sånn levende dokument jeg har etter hver tur faktisk, som også er litt sånn vurderingsdokument for meg.

Denne typen organisering er nokså lik hos alle tre informantene. De uttaler at de benytter dokumentene fra etterarbeidet både i vurderingsøyemed, men også at det skaper en god kontinuitet på tvers av turene. Alle tre informantene uttrykker hvordan de organiserer det slik at dokumentet er «levende». Dette vil si at lærerne har mulighet til å kommunisere og gi tilbakemeldinger kontinuerlig underveis i prosessen. Vi husker fra teorikapitlet hvordan Dewey påpekte at utvikling og læring ikke foregår i et vakuum, eller på innsiden av et menneske. Omverden og eksterne miljø er sentrale i kilder til utviklende erfaringer (Dewey, 1938, p. 40) . At elevene må dele sine tanker og refleksjoner med omverden gjør at de på sett og vis enten får dem verifisert eller korrigert. De blir også tvunget til å sette ord på sine opplevelser og følelser, noe som trolig fører til utviklende erfaringer og opplevelser.

6.0 Konklusjon, oppsummering og tanker om veien videre.

Hvilke refleksjoner gjør lærere i programfag friluftsliv seg, knyttet til bruk av ulike undervisningsmetoder og organisering av faget?

På bakgrunn av de ulike turbeskrivelsene har vi sett hvordan de tre lærerne tilsynelatende har svært ulike måter å gjennomføre og reflektere rundt sin egen friluftslivundervisning. Vi har Erling på ene siden, som gjennom et strukturert opplegg har troen på at elevene lærer mye ved å ha mange ulike aktiviteter kombinert med stort handlingsrom. Samtidig er han opptatt av at elevene skal få kjenne på frihet, men også at de skal lære seg selv og hverandre bedre å kjenne gjennom samtaler og refleksjoner i felleskap. Han føler situasjonene han gjennom faget har muligheten til å skape er svært positive og han forsøker å utnytte disse til det fulle. Han ønsker å la elevene kjenne på mestring og frihet slik at de kanskje tar initiativet til å dra på tur på egenhånd etter endt utdanning.

Børge på sin side har organisert undervisningen på en slik måte at elevene selv må ta ansvar for turplanlegging og for egen aktivitet når de er ute på tur. Han forventer at elevene utnytter de situasjonene han fasiliterer. De må handle, reflektere og ta initiativ på egenhånd. Han er opptatt av at det ikke trenger å skje så mye hele tiden, og at han gjennom programfag friluftsliv har muligheten til å gi elevene et pusterom fra en ellers travel og strukturert hverdag. Han er opptatt av mestring og å gi rom for at elevene skal utforske og prøve seg frem på egenhånd.

Gjennom beskrivelsene av Liv sin undervisning har vi sett hvordan hun i stor grad legger bort alle forventninger og krav om hva hun mener elevene burde kunne etter endt utdanning. Hun tar i stedet utgangspunkt i elevenes forutsetninger og prøver å organisere undervisningen slik at alle uansett ferdigheter får ansvar, utvikler seg og får kjenne på mestring. Hun føler programfag friluftsliv ikke bare er et fag som skal bidra til å lære elevene ferdigheter i friluftsliv, men at det skal kan ha et oppdragende formål. Det er ikke eksamen og karakterer som er det viktigste for Liv, det er situasjonene hun har mulighet til å skape gjennom faget. Det å gi ansvar til alle, uansett forutsetninger og ferdigheter bidrar positivt utover den enkelte situasjon og de ulike turene.

Om vi på andre siden skal forsøke å trekke noen paralleller mellom de ulike lærerne, virker de å ha et ganske felles tankesett knyttet til hvordan deres undervisning kan bidra utover de bestemte læringssituasjonene. Ingen av lærerne virker å legge hovedvekten på hvordan de ønsker at elevene skal bli eksperter på hverken ski, klatring, orientering eller andre tekniske aspekter. Det derimot alle lærerne uttrykker, er hvordan de ønsker at elevene skal få kjenne på mestring, frihet og at faget bidrar positivt utover de mer tekniske og faglige aspektene. Selv om det ikke tidligere er bemerket, benytter også alle lærerne nesten utelukkende undervisning som vektlegger samarbeid i grupper og aktivitet i felleskap. Situasjoner som innebærer at elevene er «alene» eller lærer individuelt er nesten helt fraværende. Dette kan naturligvis være på bakgrunn av organisatoriske hensyn, men lærerne virker å verdsette hvordan faget kan bidra til at elevene lærer seg selv og andre bedre å kjenne gjennom samarbeid og læring i felleskap.

I hvilken grad kan John Deweys teoretiske rammeverk bidra til å belyse hvordan et utvalg lærere jobber med undervisning i programfag friluftsliv?

På tross av at vi gjennom turbeskrivelsene og den analytiske delen har sett tre undervisningspraksiser som fremstår som svært ulike, er dette lærere som forholder seg til den samme fagplanen og de samme kompetansemålene. Gjennom å henvise til Deweys teoretiske rammeverk kan vi argumentere for at alle lærerne, på ulikt vis, beveger seg innenfor de teoretiske prinsipper som Dewey mener er vesentlige for å skape gode forutsetninger for læring. Når vi ser til gjennomføringen av de tre ulike turene har det blitt presentert hvordan de tre lærerne på hvert sitt vis organiserer undervisningen ulikt knyttet til aspekter som planlegging, organisering av aktiviteter, mengde innhold, grad av frihet og ansvar til elevene. Vi har også gjennom presentasjon av datamaterialet fra intervjuene sett hvordan de tre ulike lærerne har ulike argumenter, holdninger og verdier de mener er viktige. På tross av dette kan det argumenteres for at alle tre lærere jobber målrettet innenfor begreper som er sentrale i Deweys erfaringsbegrep. Vi har funnet argumenter og refleksjoner som knytter alle de tre lærerne opp mot både refleksjon, progressivitet og kontinuitet. Hva betyr egentlig dette?

Et naturlig første svar vil være at Deweys teoretiske rammeverk egner seg for å analysere ulike undervisningspraksiser. Hans teoretiske begreper bidrar til en dypere analyse av de ulike undervisningspraksisene. Dette er trolig ingen overraskelse da Deweys agenda var å utvikle en pedagogikk og filosofi han mente ville skape bedre forutsetninger for læring og utvikling,

sammenlignet med den tradisjonelle pedagogikken. Som det ble forklart innledningsvis var han ikke ute etter å fremme den ene eller andre formen for utdanning, han følte heller et behov for en pedagogikk uten prefiks, en pedagogikk og filosofi alle kunne strekke seg etter.

Man kan argumentere for at Dewey gjennom sine læringsprinsipper tilrettelegger for en undervisning som tilsynelatende inkluderer og omfatter en svært bred tilnærming til undervisning i friluftsliv. Dette kan på sett og vis være positivt siden teorien og filosofien kan tilrettelegge og omfavne svært ulike praksiser, noe som vil bidra til at mange pedagoger kjenner seg igjen i, og kan forstå teorien. Et betimelig spørsmål vil uansett være om Deweys teori er så generell, at man på sett og vis kan finne argumenter for at alle mulige undervisningspraksiser kan inkluderes i hans teori? Er Deweys tilnærming til læring så lite kontroversielle at de minster sin funksjon, og at det egentlig ikke finnes et reelt alternativ? Hvem vil være uenig at refleksjon og bevissthet rundt egen læringsprosess er nødvendig for at man skal få gode og verdifulle læringsopplevelser? Er det mulig å gå ubevisst og uengasjert gjennom en læringsaktivitet og fortsatt sitte igjen med et stort læringsutbytte? Trolig ikke. Kanskje Dewey, med bakgrunn i sitt mål om å forene den tradisjonelle og progressive pedagogikken rett og slett favnet for bredt?

Når det kommer til progressivitet og kontinuitet kan en også spørre seg hva alternativet til en naturlig oppbygd undervisning med elevenes forutsetninger som utgangspunkt for aktiviteten er. En slik undervisning ville trolig lignet på dette; En lærer arrangerer en konkurranse i orientering, i et terreng som er svært krevende, og med en elevgruppe som ikke kan lese kart, ei heller ta ut en kompasskurs. Etter at konkurransen er ferdig, fortsetter han undervisningen med å lære elevene enkle karttegn og hvordan orientere seg ved hjelp av kompass. Selv om dette er et flåsete og ironisk eksempel, er det ment for å fremme et poeng.

Jeg mener denne studien gir oss to muligheter. Første alternativ er at Deweys teoretiske rammeverk og begreper er så generelle og selvsagte at de på sett og vis kan romme alle mulige slags undervisningspraksiser i friluftsliv. Fordi hele teorien bygger på en pragmatisk tilnærming med aktive elever i sentrum, er ikke teorien nyansert og spesifikk nok til å skille en praktisk undervisning fra en annen. Kan det være at friluftslivsundervisningens egenart ligger for tett opp mot Deweys idealer om utdanning, som igjen medfører at man ikke evner å finne «feil» eller «mangler» i de ulike undervisningspraksisene? Når vi ser på hvor mine informanternes hovedfokus ligger, er jo det nettopp på læring i felleskap, aktivt handlende

elever med en følelse av frihet og medbestemmelse. Det er jo nettopp her kjernen i Deweys teori ligger. Om en av informantene hadde hatt et helt annet syn på undervisning kan det tenkes at resultatet hadde blitt annerledes. En lærer som ikke brydde seg om felleskap eller medbestemmelse, som bare var ute etter å lære bort tekniske ferdigheter for å forsikre seg om å ha et godt vurderingsgrunnlag. Kan det være at mine informanter har for homogene og like holdninger når det kommer til verdier og hva de ønsker å videreformidle, at jeg ikke evner å skille de? Det må det naturligvis tas høyde for at dette kan være en mulighet.

Det andre alternativet er at de pedagogiske prinsippene Dewey manet om er så godt innarbeidet i vår bevissthet og pedagogiske tradisjon at vi tar dem for gitt uten at vi egentlig er klar over det. Den franske sosiologen Pierre Bourdieus begrep *doxa* kan i denne sammenhengen være aktuelt. Doxa viser til sidene av en kultur, tradisjon eller et samfunn som personene som inngår i feltet tar for gitt (Wæhle, 2019). Det pragmatiske paradigme, med progressiv undervisning basert på en naturlig progresjon, med aktivt tenkende elever, ligger der som en ufravikelig norm og standard. Hvilket av disse alternativene som er mest riktig, evner ikke jeg å bestemme.

6.2 Veien videre

Som vist til gjennom Abelsen and Leirhaug (2017) og Hofmann et al. (2018) er det behov for mer forskning innen friluftsliv. Etter min erfaring, basert på arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere tematikker det kunne vært interessant å jobbe videre med innenfor programfag friluftsliv. Et eksempel er knyttet til kjønnsproblematikk. Er faget like godt tilrettelagt for både gutter og jenter? Hvordan er fordelingen av antall gutter vs. antall jenter som velger faget? Et annet eksempel er sosiale ulikhet og forutsetninger. Dette er et tema som kort har blitt belyst i denne oppgaven. Stiller faget krav som bidrar til at ulike elever har ulike forutsetninger for å mestre faget? Denne studien baserer seg kun på undervisning i østlandsområdet. Hvordan skiller denne seg fra undervisning på Vestlandet, eller i Nord-Norge? Har en større nærhet til fjell og vidde noe å si for ferdighetsnivået til elevene? Har elever som er vokst opp i mer rurale områder andre forutsetninger for å mestre friluftslivet enn by-ungdommen?

Selv om dette ikke har blitt diskutert noe videre i denne oppgaven, bemerket jeg meg hvordan de ulike informantene hadde ulikt fokus, metoder og innfallsvinkler knyttet til vurdering. Mitt inntrykk er at vurdering i kroppsøving er et emne som er godt belyst gjennom litteraturen, men at vurdering i friluftsliv ikke er like godt belyst. Et annet tema jeg tenker kan få mer oppmerksomhet er knyttet til klima og bærekraftig utvikling. Det er vanskelig å forestille seg et fag hvor vi har bedre forutsetninger for å skape engasjement rundt natur og utviklingen som skjer i den. Dette er ikke bare knyttet til klima, men kan også knyttes opp mot vern av villmark, dyreliv og andre aspekter. Hvilke kvaliteter og muligheter gir programfag friluftsliv oss, som kan bidra i denne sammenhengen? Jeg bemerket meg hvordan alle mine informanter følte et behov for å gi elevene sine en følelse av frihet, og «et avbrekk» fra hverdagens kjas og mas. På tross av dette hadde ingen av lærerne lagt ned mobilforbud på turene. Hvordan påvirker bruker av teknologi følelsen av frihet? Det sies jo at man skal «inn i naturen», ikke «ut på tur». Klarer vi virkelig å komme oss «inn i naturen», om hele verden bare er et tastetrykk unna?

Litteraturliste

- Abelsen, K., Arnesen, T. E., & Leirhaug, P. E. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole–lite nytt under solen? *Norsk friluftsliv–Forskning i friluft 2018*, 39-51.
- Abelsen, K., & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? : en indføring i moderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning : klassiske tekster*. Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og Oppgaveskriving* (Vol. 6). Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blikk på sosial klasse. In Ø. Seippel, M.-K. Sisjord, & Å. Strandbu (Eds.), *Ungdom og idrett* (pp. 249-268). Cappelen damm akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg., 2. oppl. ed.). Universitetsforl.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøvutg.]. ed.). Universitetsforlaget.
- Hallandvik, L., Høyem, J., & Forum for friluftslivsfag i høyere, u. (2019). *Friluftslivspedagogikk* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Cappelen akademisk forl.
- Herland, K. (2021). Det friluftslivet vi er så glade i kommer faktisk ikke av seg selv. *Troønderdebatt*. <https://www.tronderdebatt.no/det-friluftslivet-vi-er-sa-glade-i-kommer-faktisk-ikke-av-seg-selv/o/5-122-22364>
- Hofmann, A. R., Rolland, C. G., Rafoss, K., & Zoglowek, H. (2018). *Norwegian Friluftsliv : A Way of Living and Learning in Nature* (1st, New ed.). Waxmann.
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 67-78. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-07>

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I., & Faarlund, N. (2019). Friluftslivvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. In L. Hallandvik & J. Høyem (Eds.), *Friluftslivpedagogikk* (pp. 15-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Loland, S., & McNamee, M. (2017). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities. *Eur J Sport Sci*, 17(1), 63-69. <https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>
- Lund, T., & Henriksen, A. (2019). Ferdighetslæring i friluftsliv - didaktiske tilnærminger In L. Hallandvik & J. Høyem (Eds.), *Friluftslivspedagogikk* (1. utgave. ed., pp. 83-99). Cappelen Damm akademisk.
- Lundhaug, T., & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv In L. Hallandvik & J. Høyem (Eds.), *Friluftslivspedagogikk* (1. utgave. ed., pp. 50-64). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 18. (2015-2016). *Meld. St. 18 - Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Regjeringen.no: Klima- og Miljødepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=1>
- Quay, J. (2013). *Education, experience and existence : engaging Dewey, Peirce and Heidegger*. Routledge.
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors : making sense of the 'Educational Situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing : theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Standal, O. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thuen, H., & Vaage, S. (1989). *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Kroppøving (KRO01-05) Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>

Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Læreplan i friluftsliv (IDR07-02)*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/idr07-02>

Vilbli.no. (2022). *Læreplan i friluftsliv*. Vilbli.no.

<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/friluftsliv/ul/v.id/v.idr7-01?rev=lk06>

Wæhle, E. (2019). Doxa. In A. H. Tjora (Ed.), *Store norske leksikon*. snl.no.

Aasheim, S. P. (2020). Bruk denne tiden for alt den er verdt. *NRK*

<https://www.nrk.no/ytring/bruk-denne-tiden-for-alt-den-er-verdt-1.14970526>

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Friluftslivlæreres refleksjoner om egen profesjonsutøvelse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke friluftslivlæreres metoder, refleksjoner og andre spørsmål tilknyttet organisering av en friluftslivtur. Prosjektet inngår i en mastergrad av Simen Kroken, som avlegges ved Norges Idrettshøgskole, på institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.



Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke læreres valg av undervisnings- og organiseringsmetoder samt didaktiske valg, i forbindelse med en friluftslivtur i den videregående skole. Det skal også gjøres et forsøk på å kartlegge hvordan din kompetanse har utviklet seg til det den er i dag. Gjennom én observasjonsøkt ute i felt og et intervju ønsker vi å snakke med deg om dine refleksjoner og tanker rundt din egen praksis som friluftslivlærer.

I forbindelse med observasjonen ønsker vi å se hvordan du legger opp undervisningen, hvor stor grad du bestemmer hva som skal skje, hvilke forhåndsregler tar du med tanke på sikkerhet, hvor mye ansvar legges på elevene, og hvordan de ulike lærings situasjonene organiseres. Om vi får lov, ønsker vi gjerne å ta del på en av turene du organiserer.

I intervjusituasjonen ønsker vi å spørre deg nærmere om hvordan du reflekterer når du planlegger og gjennomfører ulike undervisningsopplegg i friluftslivfaget og hvilke hensyn du tar. Om det på den tidligere gjennomførte turen oppsto situasjoner vi er mer nysgjerrige på,

kan det også hende den blir et tema i intervjuet. Hvordan har du tilegnet deg den kompetansen du innehar, og hva har påvirket denne?

Eksempel på spørsmål vil være knyttet til om du bevisst bruker elevene i planleggingsfasen, hva du legger størst vekt på, eller hvordan du reflekterer over hvordan dine valg av undervisningsmetode påvirker dine elever. Den tidligere gjennomførte observasjonen vil som sagt legge grunnlaget for samtalen.

Opplysningene vil få fra deg som informant vil utelukkende bli brukt i gjeldene masterprosjekt, og vil ikke bli brukt til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet blir gjennomført som en del av en masteroppgave i regi av Norges Idrettshøgskole.



Den som står som hovedansvarlig for prosjektet er førsteamanuensis ved NIH, Jørgen Weidemann Eriksen (bilder over).



Den du i all hovedsak skal forholde deg til, og som kommer til å gjennomføre både observasjon og intervju, er masterstudent Simen K. Kroken (bilder over).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du jobber med friluftsliv i den videregående skole. Du er ansvarlig for planlegning, gjennomføring og organisering av turer i regi av din arbeidsplass, og du har kompetanse og er engasjert i friluftsliv som skolefag.

Om du har lyst å hjelpe oss, og delta i prosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet. Da kommer vi til å ta kontakt med deg for å avklare nærmere.

Om du *ikke* har lyst, kommer vi ikke til å ta kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta, vil vi i første omgang være med å observere på en av friluftslivturene du organiserer med dine elever. Ute i felten vil det være Simen Kroken som er til stede, og som relativt passivt kommer til å observere din praksis. Det er ikke hensikten og forstyrre eller påvirke hverken deg eller dine elever. Her ønsker vi kun å se hvordan turen organiseres, hvordan undervisningen blir lagt opp, hvordan elevene responderer på din undervisning og på generelt grunnlag skaffe oss et lite innblikk i din undervisningspraksis.

Etter at vi har vært sammen ute i praksisfeltet ønsker vi å ha et intervju med deg. Her kommer vi til å spørre deg noen av spørsmålene som ble nevnt tidligere i skrevet. Hensikten med disse spørsmålene er å gi et bedre innblikk i hvordan du reflekterer rundt din egen praksis, og hvorfor du gjør som du gjør. Intervjuet kommer til å bli tatt opp på en båndopptaker. Dette kommer i ettertid til å bli transkribert og anonymisert. Så fort dette er gjort, vil hele samtalen bli slettet.

Vi som forskere har ikke som hensikt å hverken påvirke deg i ditt arbeid, eller dine elevers turopplevelse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Siden fokuset til prosjektet er din profesjonsutøvelse som lærere, vil ikke dine elever blir i noen grad bli innlemmet i prosjektet. Om det uansett er slik at noen av dine elever har spesielle behov i så henseende kan vi gjerne tilpasse dette etter ønske.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun Simen Kroken og Jørgen Weidemann Eriksen som kommer til å ha tilgang til observasjonsnotater og lydopptak fra intervjuet med deg. Ingen andre kommer til å ha innsyn i dine personlige meninger eller tanker tilknyttet temaet.
- Båndopptakeren vil bli lånt fra ansvarlig institusjon, og kun brukt i forbindelse med intervjuet av deg. Når vår samtale er transkribert, vil lydfilen bli slette og båndopptakeren levert tilbake.
- Som tidligere nevnt vil intervjuet med deg så snart som mulig bli transkribert og slettet. Informasjonen om deg, ditt navn og dine meninger vil blir anonymisert og kodet.
- Når prosjektet publiseres vil det ikke være mulig å gjenkjenne deg som person.
- Vi er pålagt og følge loven om personvern, og all informasjon om deg vil bli lagret trygt og med stor forsiktighet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg 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.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du noen rettigheter vi ønsker å informere om:

- du har rett til å få innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- du har rett til å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- du har rett til å få slettet personopplysninger om deg
- du har rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til oss om studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Norges Idrettshøgskole ved Jørgen Weidemann Eriksen.

Kontaktinformasjon; Jorgene@nih.no, tlf 418 01 998

Personvernombud ved Norges idrettshøgskole er Rolf Haavik

Kontaktinformasjon: personvern@nih.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Friluftslivlæreres refleksjoner om egen profesjonsutøvelse*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en observasjonsøkt/tur hvor forskeren er til stede.
- å delta i et intervju i etterkant av observasjonen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Observasjonsguide

Sted:

Tid:

Antall elever:

Antall lærere:

Mål for undervisningen:

Observasjon av:	Spørsmål til meg selv:	Potensielle spørsmål:	Bruke i intervju:
Bruk av arealer/natur/ Utstyr?	<p>Er stedet forhåndsbestemt?</p> <p>Hvorfor er stedet egnet for å undervise i temaet? Hvorfor egner turen seg til å lære om gitt tema?</p> <p>I hvor stor grad brukes stedet/natur til læring? Stedssensitivt? Affordances?</p> <p>Hvilke ulemper/begrensninger har stedet?</p> <p>Blir det benyttet noe form for utstyr i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken rolle spiller det? • Hvordan benyttes det? • Får elevene opplæring i det? 		
Behov for kontroll og grad av frihet?	<p>Hvor mye får elevene gjøre uten av læreren observerer/avbryter/ irectesetter.</p> <p>Hvor mange lærere er det pr elev?</p> <p>Hvor mye må elevene finne ut og løse selv?</p> <p>Hvilke begrensninger blir lagt/uttalt?</p> <p>Hva får de <i>ikke lov</i> til?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uttalt eller implisitt <p>Hvilke valgmuligheter har elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er alt bestemt, eller er noe oppe for tolkning? 		
Elevmedvirkning	<p>Hvor mye hjelper elevene hverandre?</p> <p>Hvor mye må elevene finne ut av selv?</p> <p>Hvor mye frihet har elevene?</p> <p>Hvor mye må elevene samhandle?</p> <p>Hvor mye hjelper elevene hverandre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lagt opp til dette? 		
Kommunikasjon	<p>Hvordan ordlegger læreren seg?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Åpent • Konkret? <p>Gis det tydelige og beskrivende "kommandoer"</p> <p>Er det noe som blir utelatt for at elevene skal tenke selv?</p>		

	<p>Hvor mye snakker elevene?</p> <p>Hva er det læreren <i>ikke</i> sier?</p>		
<p>Hvilke undervisningsmetoder blir brukt?</p> <p>Legges det opp til mye aktivitet, eller er det teoretiske perspektiver som er mest fremhevet?</p>	<p>Hvilken metode benyttes?</p> <p>Hvilke åpenbare fordeler har denne metoden?</p> <p>Vises det tydelig hva de skal gjøre?</p> <p>Hvor mye må elevene finne ut selv?</p> <p>Hva er målet med undervisningen?</p> <p>Hvilken form for kunnskap blir forsøksvis "overført"?</p>		
<p>Tidsbruk</p> <p>Vurdere hvor mye tid settes av til å praktisere og reflektere fremfor et teoretisk kognitivt fokus.</p>	<p>Hvor mye tid bruker læreren på å organisere ulike aktiviteter?</p> <p>Hvor mye tid får elevene på å øve/gjennomføre?</p> <p>Hvor mye tid bruker læreren på instruksjon før elevene får prøve?</p> <p>Hvilke aktiviteter tar lang tid å organisere?</p> <p>Hvilke aktiviteter tar kort tid å organisere?</p>		
<p>Elevenes respons/ Refleksjon</p>	<p>Hvordan responderer læreren på elevenes tilstand og mottagelse av undervisningen?</p> <p>Blir læreren opprørt om det skjer noe? Eller forholder hen seg rolig?</p> <p>Snakke om egen læring?</p> <p>Settes det av tid til det?</p>		
<p>Lærers aktivitet</p>	<p>Hvor mye involverer læreren seg i aktiviteten?</p> <p>Hvordan beveger hen seg?</p> <p>Hvordan oppfører hen seg?</p>		
<p>Differensiering</p>	<p>Blir det lagt opp til at alle elevene har samme mulighet til å lykkes?</p> <p>Undervisningen er godt tilpasset hvert enkelt individ</p> <p>Undervisningen er godt tilpasset ulike ferdighetsnivå</p> <p>Alle elevene har like mye utbytte av undervisningen</p>		

Vedlegg 3 Intervjuguide

Innledning:

- Gjennomgang av formalia med skjema og samtykke, opptaker.
- Hva skal skje?
- Hva er dine rettigheter?
- Om du ikke ønsker å svare er det helt fair.
- Om du ønsker å trekke deg er det helt fair.
- Om du vil ha innsyn i data underveis er det helt fair.
- Hvordan skal vi gå fremover; Starte med turen, så om undervisningsmetoder litt mer generelt, så snakke om personalia og egen utdanning og profesjon.

Hvordan synes du turen gikk? På generelt grunnlag.

- Hvilket inntrykk sitter han igjen med?
- Hva opplevde han som det mest verdifulle?
- Sett i ettertid, gikk turen som planlagt?
- Om det skulle blitt gjort på nytt, hva tenker han ville vært gjort likt, og hva annerledes?
- Prøve å få frem litt hva de tanker rundt organisering

Hoveddel:

- Gjennomgang av turen fra start til slutt og hva som var hovedmålet og tanken bak de ulike delene av turen. Herunder ulike deler som kan legges til:
 - o Kompetansemål
 - o Læringsutbytte for elevene
 - o Refleksjoner rundt aktuelle metode som ble benyttet
- **Aktivitet 1**
- Hvordan gikk denne sekvensen?
- Hvor mye var elevene forberedt på forhånd?
- Hvor mye engasjerer du deg i denne delen, og hvorfor?
- Hva tenker du er læringsutbyttet for elevene i en slik sammenheng?
- **Aktivitet 2**
- Hvordan gikk denne sekvensen?
- Hva tenker du skiller din undervisningsmetode i denne sekvensen i forhold til aktivitet?
- Hva føler du elevene lærte/ sitter igjen med?
- **Aktivitet 3**
- Hvordan evaluerer du denne sekvensen i ettertid? Gikk den som planlagt?
- Hva tenker du er fordelene med å benytte en slik metode?
- Eventuelle bakdeler?
- Hva tenker du om læringsutbyttet til elevene i denne sekvensen?

Forarbeidet

- Hva er gjort i forkant av turen, for å forberede elevene?
- Både muntlig og teoretisk?

Etterarbeidet

- Hva gjorde elevene i etterkant av turen?
- Hvor mye vektlegges denne delen?
- Hvordan organiseres den, og hva er målet?
- Hvor mye vektlegges dette?

Refleksjoner fra lærerens side:

- Hva tror han elevene lærte av turen? (større perspektiv)
 - o Spesifikt
 - o Større perspektiv/prosess?
- I forbindelse med andrelærer, hvordan organiseres dette og hvordan tas det høyde for at dere er to?
- Hvor mye planlegges?

Undervisningsmetoder på generelt grunnlag:

På mer generelt grunnlag;

- Hva tenker du om grad av frihet i undervisningen din vs. grad av kontroll?
- Er dette et bevist valg?
- Hvilke fordeler ser du ved denne metoden?
- Hva tror du mulig kan være bakdelen ved denne?
- Har du noen «idoler»/ Noen teoretikere du har større sans for enn andre.

Underspørsmål for å utdype.

- Hva har du best erfaring med?
- Hvorfor har du best erfaring med dette?
- Hva føler du at du bakdelen ved dette?
- Hvorfor tror du at det har blitt slik?

Personalia:

- Personlig friluftsliv tidligere og nå
 - o Største interesser?
 - o Barndom
 - o Ungdomstid
- Utdanning – fra NIH. Hvor mye har tror du denne har påvirket profesjonsutøvelsen din?
 - o Hvor mye friluftsliv hadde dere?
- Arbeidsplassen
 - o Hvem er ansvarlig
 - o Hvem planlegger og jobber sammen?
 - o Hvordan benyttes den?
 - o Organisering
 - o Egen rolle
 - o Ansvar

Noe informanten ønsker å legge til avslutningsvis? Noe du føler vi ikke har fått snakket om?

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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 den 15.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt som lærere. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen.
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet.
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!