

Benjamin Aleksander Vea

Dannelse og friluftsliv i Norsk folkehøgskole

Folkehøgskolestipendiatens erfaringer fra elevåret

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Denne kvalitative oppgaven søker å belyse hvilke elementer ved dannelse som er av betydning i dagens Norske folkehøgskole, fra et elevperspektiv. Friluftsliv er fagfeltet som studeres med følgende problemstilling: *Hvilke dannelseserfaringer opplever folkehøgskoleelever som meningsfulle fra friluftslivsrelatert undervisning på Norske folkehøgskoler?* Med en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring ble dannelseserfaringene studert og operasjonalisert i lys av Étienne Wengers sosiale læringsteori, læring som sosial deltagelse. Det ble utført to semistrukturerte fokusgruppeintervju av 9 folkehøgskolestipendiater ved to kristne folkehøgskoler. Innsamlet empiri ble tematisk analysert gjennom Étienne Wengers (1998/2004) konsept om *Praksisfellesskap*, hvor temaene «gjensidig engagement», «fælles virksomhet», «fælles repertoire» og «legitim perifer deltagelse» ble anvendt for å undersøke oppgavens problemstilling (s. 90-104, 121-122).

Det empiriske materiale viser at elevene opplever mange meningsfulle dannelseserfaringer gjennom et år med friluftsliv på folkehøgskolen. Felles blant informantene syntes dannelseserfaringer knyttet til mangfoldet på folkehøgskolen, fellesskapets unike kultur og undervisningens fokus på å gjøre eleven selvstendig i friluftslivet som noe av det mest meningsfulle. Erfaringsbasert læring står sentralt i undervisningen. Elevene opplever at friluftslivet har noen spesielle egenskaper som gjør det lettere å snakke med hverandre, knytte relasjoner og hjelper med å få frem ulike sider ved en person. Frivillighetsperspektivet oppleves som meningsfullt og underbyggende for elevens opplevelse og erfaring. Det kan også virke som om friluftslivet er en god motvirkning til den stressende og prestasjonsbaserte kulturen som preger flere i dagens samfunn.

Nøkkelord: Folkehøgskole, elev, dannelse, læring, friluftsliv og praksisfellesskap.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Introduksjon.....	8
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaring	10
1.4 Disposisjon.....	11
2. Folkehøgskolen	13
2.1 Innledning.....	13
2.2 Folkehøgskolens historie	13
2.2.1 Opprinnelsen.....	13
2.2.2 Folkehøgskolen i Norge.....	13
2.3 Dagens folkehøgskole.....	14
2.4 Dannelse i folkehøgskolen	15
2.4.1 Folkehøgskolen som sosiokulturell samlingsarena.....	16
2.5 Friluftslivets plass i folkehøgskolen.....	17
2.5.1 Friluftsliv i folkehøgskolen.....	17
2.5.2 Friluftslivspedagogikk	18
3. Teori.....	20
3.1 Innledning.....	20
3.2 Den sosiale læringsteoriens historieforløp	20
3.3 Læring.....	21
3.4 Mening	22
3.4.1 Meningsforhandling.....	22
3.4.2 Deltagelse	23
3.4.3 Tingsliggjørelse	24
3.4.4 Sammenhengende elementer	24
3.5 Identitet.....	25
3.6 Praksisfellesskap	25
3.6.1 Praksis og fellesskap.....	26

3.7	Legitim perifer deltagelse.....	28
3.8	Praksisfellesskap i folkehøgskolen.....	30
4.	Metode	32
4.1	Innledning.....	32
4.2	Valgt metode.....	32
4.2.1	Kvalitativt intervju.....	32
4.2.2	Semistrukturert intervju.....	33
4.2.3	Fokusgruppe intervju.....	33
4.3	Vitenskapsteoretisk forankring	34
4.4	Kvalitativt fokusgruppeintervju – Styrker og svakheter	35
4.5	Utvalgt og seleksjonskriterier	37
4.6	Intervjuguide og pilot intervju	39
4.7	Gjennomføring av intervju	41
4.8	Transkripsjon.....	42
4.9	Analyse.....	43
4.10	Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	45
4.10.1	Reliabilitet	45
4.10.2	Validitet	46
4.10.3	Overførbarhet.....	48
4.11	Etiske refleksjoner	48
5.	Resultat og diskusjon	50
5.1	«Det mest meningsfulle».....	51
5.2	Gjensidig engasjement.....	52
5.2.1	Muliggjørelse av gjensidig engasjement og aktiv deltagelse.....	52
5.2.2	Mangfold – Du kan lære noe av alle.....	56
5.2.3	Gjensidige relasjoner	61
5.3	Felles virksomhet	65
5.3.1	Levelig oppholdssted	66
5.3.2	Dannelse er langsomme greier	70
5.3.3	Gjensidig ansvarlighet	72
5.4	Felles repertoar	73
5.5	Legitim perifer deltagelse.....	74
5.5.1	Nykommer	74
5.5.2	Perifere åpninger.....	76
5.5.3	Legitimering i friluftslivet	81
6.	Oppsummering	89

6.1	Konklusjon – friluftsliv har stort dannesepotensial.....	89
6.2	Veien videre.....	91
	Referanser.....	92
	Vedlegg.....	95

Forord

Med denne masteroppgaven markeres avslutningen på 4 fine år ved Norges Idrettshøgskole. Reisen startet når jeg gikk inn dørene på Hedmarktoppen folkehøgskole i 2015. Interessen for folkehøgskolen ble værende etter skoleslutt og har preget mitt akademiske løp. Jeg ser tilbake på oppturer og nedturer, faglig og sosial utvikling, en korona pandemi, et usunt stressnivå, en smakebit av læreryrket i folkehøgskolen og mange minnerike eventyr.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Kristian Abelsen. Tusen takk for faglig innputt, givende samtaler og spennende turer. Du besitter en ubeskrivelig mengde tålmodighet og visdom! Takk til alle mine informanter. Takk for at dere tok dere tid til å dele spennende historier og erfaringer fra folkehøgskoleåret deres. Takk til Marie Wiland, folkehøgskolekontoret, for spennende samtaler og refleksjoner. Ditt engasjement for folkehøgskolen er inspirerende. Takk til mine medstudenter for faglige diskusjoner, samarbeid og utallige treningstimer. Takk til Älvsbyhus Norge AS for tilrettelegging slik at studie og jobb kunne kombineres. Til slutt vil jeg rette en stor takk til venner og familie. Takk for samtaler, tålmodighet, latter, omsorg, støtte, veiledning, inspirasjon og motivasjon gjennom hele prosessen. Jeg er uendelig takknemlig.

Oslo, mai 2023

Benjamin Aleksander Vea

1. Innledning

1.1 Introduksjon

Folkehøgskolen anses som et nordisk fenomen og er i dag utbredt i Danmark, Sverige, Finland og Norge (Lövgren & Nordvall, 2017, s. 65). Folkehøgskolen etablerte seg i Norge på 1860-tallet og de to første skolene var Sagatun folkehøgskole på Hamar (1864) og Vonheim folkehøgskole i Sel i Gudbrandsdalen (1867) (NOU 2022:16, s. 24). Per 2023 er det registrert 85 folkehøgskoler i Norge. Skolene tilbyr til sammen 918 linjer og har hatt et gjennomsnittlig elevtall på 7500 de siste fem årene (Folkehøgskolene, u.å.; NOU 2022:16, s. 36). Flere skoler tar også inn internasjonale elever.

Norske folkehøgskoler er eksamensfrie skoler der allmenndanning og folkeopplysning står i sentrum (Folkehøgskoleloven, 2002, §1). I rapporten *En folkehøgskole for alle – Vilkår for økt kvalitet og mangfold i folkehøgskolene* (NOU 2022:16) står det: «folkehøgskolens dannelsesoppdrag og metode handler om møte mellom mennesker, der elevene bor og lærer sammen i små samfunn gjennom lengre tid» (s. 17). Gjennom et folkehøgskoleår har mange elever opplevd etablering av livslange vennskap, uforglemmelige opplevelser, utfordringer og menneskelig utvikling på mange områder. Noen av områdene omfavner det sosiale og faglige, elevene får erfare selvstendighet og personlig utvikling innenfor trygge rammer.

Friluftslivet er i dag et etablert fagområde i folkehøgskolen. I vårens kampanje, 2023, for å rekruttere elever til folkehøgskolen, blir friluftsliv løftet som det vanligste linjefaget med 239 unike linjer (Folkehøgskolene, u.å.). Nærmere titt på ulike skolars hjemmesider viser at det er stort spekter av friluftslivsinnhold. På skolene utøves ulike typer friluftsliv igjennom linjefag, valgfag, fellesfag og i hverdagslivet.

At friluftsliv har en slik posisjon i folkehøgskolen, er kanskje ikke så rart. Selv om vi ikke har god empirisk dekning, peker flere masteroppgaver, eks. Melby (2011), Brekke (2020), Gundersen (2021) og Hjortland (2022), på friluftsliv som en unik læringsarena med stort potensial for allsidig dannelse. I en kunnskapsoversikt, som generelt løfter elevens opplevelser med friluftslivet i norsk skole, fremkommer det at friluftslivet «har kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse», til

tross for ulike skoleslag og aldre (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 28). I Stortingsmeldingen *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet* (Meld. St. 18 (2015–2016)) pekes det på hvordan kombinasjonene mellom fysisk aktivitet, naturopplevelser og kompetanseutvikling har vært en kilde til «miljøengasjement, personlig utvikling, velvære og livskvalitet» (s. 10). I nevnte stortingsmelding vises det også til behov for mer forskning som ser på: «hvilken rolle friluftsliv spiller for livskvalitet generelt, som helsefremmende aktivitet og som pedagogisk virkemiddel for læring generelt og for å øke kunnskapen om natur og miljøvennlig adferd» (s. 114). Randi Sølvik (2013) har sett på potensialet friluftsliv har i en spesialskolekontekst. Hun finner at friluftslivet er en ressurs til autentisk læring, samhandling, relasjonsbygging, mestring, utvikling av ens virkelighetsperspektiv og at friluftslivet, i samspillet mellom voksenrollen og eleven, tilrettelegger for varierende og dynamiske forhold.

På tross av en generell folkelig overbevisning (jf. Meld. St. 18 (2015-2016)) om friluftslivets rike potensiale for personlig vekst, sosial- og faglig dannelse, finnes det fortsatt lite empirisk forskning som underbygger dette i en folkehøgskolekontekst. Ifølge Lövgren og Nordvall (2017) er det blitt produsert lite «indepth empirical research on contemporary folk high schools» (s. 61). Dette bekreftes i en fersk rapport fra NOU (2022:16) som peker på at «det finnes få empiriske studier som kan slå fast at folkehøgskolene har betydelige positive samfunnsbidrag» (s. 17). Tilveksten av empirisk forskningsbidrag med dannelsesrelaterte problemstillinger på folkehøgskolen er allikevel voksende om en inkluderer mastergradsarbeider, eks. Jepsen (2009), Tysdal (2012), Brekke (2020) og Hjortland (2022). Påfallende blant disse nyere forskningsbidragene er fraværet av studier som oppsøker elev-perspektivet. De fire nevnte masteroppgavene er alle kvalitative studier som baserer seg på lærere eller rektorer som informanter.

Vi har som sagt lite forskningsbasert kunnskap om hva elever uttrykker av mening, erfaringer og opplevelser etter et år med folkehøgskole. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke nærmere hva folkehøgskoleelever opplever, lærer og erfarer gjennom et år med friluftslivsundervisning på folkehøgskole.

1.2 Presentasjon av problemstilling

I denne oppgaven vil jeg altså undersøke elever som har valgt friluftsliv som fag i folkehøgskolen. Målet er å belyse hvilke elementer ved dannelse elevene løfter som meningsfulle etter et år med friluftsliv på folkehøgskole. Oppgavens problemstilling har følgende ordlyd:

- *Hvilke danneseserfaringer opplever elever som meningsfulle etter et år med friluftsliv på Norske folkehøgskoler?*

Igjennom følgende forskningsspørsmål forsøker jeg å belyse problemstillingen:

- *Hvilke danneseserfaringer fremtrer som mest meningsfulle for eleven?*
- *Hvilke danneseserfaringer er knyttet til seg selv?*
- *Hvilke danneseserfaringer er knyttet til andre?*
- *Hvilke danneseserfaringer er knyttet til samfunnet?*

1.3 Begrepsavklaring

I dette delkapittelet belyser og forklarer jeg hvordan jeg forstår ulike begreper anvendt i problemstillingen.

I oppgaven støtter jeg meg til Tora Aasland (2011) sin definisjon av dannelse:

«Dannelse er å kunne og å duge» (s. 11). Hun beskriver hvordan dannelse favner bredt, det handler om: «menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning» (s. 11). Det er erfaringer knyttet til disse aspektene jeg definerer som *danneseserfaringer*. Siden jeg ønsker å studere dannelse og danneseserfaring i en skole- og undervisningssammenheng har det vært naturlig å knytte an til læring og læringsteori. I så måte har funnet god støtte i Étienne Wenger sin sosiale læringsteori, som kontekstualiseres gjennom hans eget konsept om *praksisfellesskap* (1998/2004). Dette konseptet blir utredet grundig i oppgavens teorikapittel.

Psykologien Roy F. Baumeister (1991) definerer begrepet *mening* på en måte som gir god mening i min sammenheng: «meaning is shared mental representations of possible relationships among things, events, and relationships» (s. 15). Sørensen (2020)

nyanserer Baumeister sin definisjon og skriver: «*representasjoner*» [min utheving] skal her forstås som den enkeltes kart over virkeligheten» (s. 101). Når det skjer endringer i dette «kartet» definerer jeg det i denne oppgaven som *meningsfullt*. Det er igjennom nye erfaringer og opplevelser at meningen kan endres, en såkalt meningsforhandling (se kapittel 3.3.1 for ytterligere utredning).

Informantene i oppgaven er folkehøgskoleelever som tar et andre år på folkehøgskolen. De omtales som *stipendiater*. Det er etter hvert blitt en utbredt praksis i folkehøgskolen at elever kan søke seg videre som andreårselever, ofte omtalt som elevstipendiat eller miljøarbeider (NOU 2022:16, s. 113-114). Ifølge Abelsen (2010) har stipendiatene «*krav på fagplan, timeplan og metodiske opplegg. Videre er de nybegynnere som miljøarbeidere – og i de fleste tilfeller er de svært uerfarne*» (s. 1). Hvordan stipendiatene følges opp, hvilke rammer som gjelder og hva som er tiltenkt læringsutbytte varierer fra skole til skole, men felles synes å være at de tar et andre år som innebærer ledertrening, lederansvar, miljøoppgaver og av øvrige førsteårs elever oppfattes de som et bindeledd mellom lærer og elev i folkehøgskolen (Abelsen, 2010).

Begrepet *friluftsliv* favner vidt, fra det folkelige til det mer institusjonaliserte. Her er relevante tematikker (folke)helse, naturguiding, læringsfag i skolen, mm.. Jeg støtter meg til Gurholt (2008) når hun beskriver friluftsliv som et «*complex social phenomenon*» og «*cultural phenomenon*» (s. 55-56). I oppgaven omfavner friluftslivsrelatert undervisning bredden av friluftslivsaktivitet, herunder tradisjonelle aktiviteter, som skogtur, båltur, telttur, fjellskitur, og mer moderne aktiviteter, som randonee, terrengsykling, elvekajak, vindsurfing og kiting, samt undervisning om friluftslivet (kulturhistorie, HMS, praktiske og tekniske aspekter).

1.4 Disposisjon

Opgaven starter med en redegjørelse for folkehøgskolekonseptet, hvor folkehøgskolen står i dag og friluftslivets plass i folkehøgskolen (kapittel 2). Kapittel 3 tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. Som nevnt har jeg anvendt Wenger sin sosiale læringsteori, kontekstualisert med *praksisfellesskap* (1998/2004). Wenger belyser hvordan læring som sosial deltagelse muliggjør menneskers evne til å tolke verden og kontinuerlig fornye sin forståelse av verden gjennom meningsforhandlinger. Videre presenteres praksisfellesskapets tre læringsdimensjoner: «*gjensidig engagement*»,

«fælles virksomhed» og «fælles repertoire», etterfulgt av en redegjørelse av konseptet «legitim perifer deltagelse» (s. 90-104, 121-122). Oppgavens forskningsdesign og metodiske valg presenteres i kapittel 4. Her utreder jeg valgt metode og min vitenskapsteoretiske forankring. Jeg belyser styrker og svakheter ved valgt metode, valg knyttet til før, under og etterarbeidet med det empiriske materialet og det analytiske arbeidet av datamaterialet. Til slutt underbygger jeg metodens validitet, reliabilitet og overførbarhet, før jeg fremlegger mine etiske refleksjoner. Resultater og diskusjon er kombinert i denne oppgaven (kapittel 5). Funnene relatert til min problemstilling og forskningsspørsmål diskuteres og drøftes i lys av valgte teoretiske perspektiver. Avslutningsvis oppsummer jeg studiens funn, før forslag til videre forskning presenteres (kapittel 6). Litteraturliste (kapittel 7) og vedlegg (kapittel 8) er festet til sist i oppgaven.

2. Folkehøgskolen

2.1 Innledning

For å gi et bedre bilde av konteksten og sammenhengen for denne masteroppgaven vil jeg gi ett innblikk i hva folkehøgskole er, hvor den kommer fra og hvordan den ser ut i dag. Jeg belyser sentrale tematikker og elementer i folkehøgskolen, før jeg avslutningsvis redegjør for friluftslivets plass i folkehøgskolen og friluftslivspedagogikk.

2.2 Folkehøgskolens historie

2.2.1 Opprinnelsen

Folkehøgskolen er hovedsakelig et nordisk skoleslag som vokste frem på midten av attenhundretallet. Det er den Danske teologen og presten Nikolai F. S. Grundtvig (1783-1872) som anses som folkehøgskolens «far». Grundtvig var sterkt preget av sin kristne tro, noe som spilte en sentral rolle i utformingen av verdigrunnlaget i folkehøgskolen. Torjusson (1977) hevder denne forankringen har fulgt skoleslaget. Grundtvig mente den klassiske latinske skolen var «ødelæggende for ungdommen», og tuftet på nasjonalromantiske idéer kjempet Grundtvig for bygdeungdommens og vanlige folks rett til allmennkunnskap og folkeopplysning (Møller, 2015, s. 110). For Grundtvig var «det muntlige og levende ord» viktig (NOU 2022:16, s. 24). Dette var viktige aspekter i dannelsen av en folkelig skole og «ein skule for livet», slik Torjusson beskriver det (1977, s. 38-39). Rødding folkehøgskole, grunnlagt 1844 i Danmark i Nord-Slesvig av Christen Flor, anerkjennes som historiens første folkehøgskole (Lövgren & Nordvall, 2017, s. 62; Torjusson, 1977, s. 42).

2.2.2 Folkehøgskolen i Norge

Inspirert av Grundtvigs teologi og pedagogiske syn startet Olaus Arvesen (1830-1917) og Hermann Anker (1839-1896) Norges første folkehøgskole på Hamar i 1864, døpt Sagatun folkehøgskole. Ole Vig (1824-1857), beskrives som «talsmann for Grundtvigs tanker», og teologen Christopher Bruun (1839-1920), grunnleggeren av Vonheim folkehøgskole, var viktige bidragsytere som preget folkehøgskolebevegelsens tidlige fase i Norge (NOU 2022:16, s. 24). På 1870-tallet økte antallet Norske folkehøgskoler. På denne tiden var mange kritiske til de frilynte grundtvigianske skolene, kjent som forløperne til dagens frilynte folkehøgskole. I tidens spenning og som et tiltak for å

balansere tilskuddet av nye folkehøgskoler ble 30 amtsskoler, kjent som fylkesskoler, etablert fra offentlig hold. Amtsskolene lignet den grundtvigianske folkehøgskolen, men tok stor avstand fra grundtvigianismen. Religiøse aktiviteter skulle utføres i «vanleg statskyrkjeånd» med «andakt og bibellesing», samtidig som det var større undervisningsfokus på politisk nøytralitet, ettersom de grundtvigianske folkehøgskolene ble «rekna for å vera politiske skular», ifølge Bergsgård (1951, s. 64). Mot slutten av 1890-tallet ble også kristelige ungdomsskoler etablert. Disse ungdomsskolene hadde et tydelig formål om å forkynne den kristne troen gjennom sin pedagogiske praksis i tillegg til et økt fokus på formelle kunnskaper. På midten av nittenhundretallet ble amtsskolene, de kristne ungdomsskolene og de grundtvigianske folkehøgskolene underrettet en felles lov, og på 1970-tallet innlemmet alle skolene ordet folkehøgskole (NOU 2022:16, s. 24-25).

2.3 Dagens folkehøgskole

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2023) er dagens folkehøgskole et supplerende friskoletilbud i det norske utdanningssystemet, hvor noe av egenarten er eksamensfrihet og selvstendighet. Norske folkehøgskoler skilles mellom frilynte og kristne, basert på deres verdigrunnlag. Hver part har et eget folkehøgskolelag, Noregs Kristelege Folkehøgskolelag (NFK) og Norsk Folkehøgskolelag (NF), hvor Folkehøgskolerådet fungerer som et felles overordnet skolepolitisk organ (Knutas & Solhaug, 2010, s. 12). I Norge eksisterer det 85 folkehøgskoler fordelt på 33 kristne og 52 frilynte (Folkehøgskolene, u.å.). De kristne skolene bygger hovedsakelig på kristne verdier, mens de frilynte skolene ikke bygger på ett bestemt livssyn, men på «fellesverdier i norsk kultur og i menneskerettighetene» (NOU 2022:16, s. 25). Skolene tilbyr ulike linjer, også kjent som kurs, hvor hovedandelen av studieåret går over ca. 9 mnd. Linjetilbudene omfavner et vidt spekter av fagområder hvor friluftsliv, idrett og sport, musikk, media, reise, kunst, teater, voksenopplæring, bærekraft og ledertrening er utbredte. Klassene består ofte av 10-20 elever og en lærer. Avhengig av valgt fordypning/linje betaler elevene et sted mellom 85 000 kr og 169 000 kr for å gå på folkehøgskole. Elevene er i alderen 18-25 år, og majoriteten av elevene kommer rett fra fullført videregående skole (Folkehøgskolene, u.å.). Mange folkehøgskoler har egne stipendiatordninger. De fleste folkehøgskolene tilbyr et helårstilbud som stipendiat eller ledertreningselev. Selv om dette praktiseres ulikt mellom skoler er fellesnevneren at dette er et tilbud for elever som ønsker et andre år på folkehøgskole, og som ønsker

ledertrening som fag og/eller muligheten til å bidra som miljøstipendiat. Ved fullført skolegang mottar elevene vitnemål (NOU 2022:16, s. 48, 52, 113-114).

Som nevnt er folkehøgskolene meget selvstendige på det pedagogiske og sosialpedagogiske plan. Dette medfører at det er mange likheter og ulikheter blant skolene og linjene. Verdigrunnlaget er det som utad skiller eller forener skolene i størst grad. Fraværet av overordnede rammer og undervisningsplaner, skaper spillerom hvor lærerne kan forme undervisningen og linjeinnhold på unike måter. Det er på denne måten hver linje får sin unike karakter. Utover dette identifiserer NOU (2022:16) følgende fellestrekk i dagens folkehøgskoler: «pedagogisk frihet, vektlegging av praksis, internatskole, ettårige kurs, fellesfag, sang, tett oppfølging, skoletur og sosialt» (s. 26). All pedagogisk virksomhet i folkehøgskolen har sin forankring i folkehøgskolens hovedformål: «fremme allmenndanning og folkeopplysning» (Folkehøgskoleloven, 2002, §1). Folkeopplysning omhandler å hjelpe elevene til å utvide sitt blikk på verden. Nyre og Liestøl (2018) forteller at folkeopplysning er dagsaktuelt og skriver «unge folk må lære seg viktige ting som dei kanskje ikkje er interessert i, for då ser dei verkelegheita i eit meir kritisk lys etterpå» (s. 9). Begrepet allmenndannelse er en utgreining fra dannelsen, begrepet jeg innledningsvis redegjorde for, og kan ha flere ordlyder. Tora Aasland (2011) beskriver allmenndannelse slik: «allmenndannelse er det som danner grunnlaget for menneskets innsikt i og forståelse av seg selv, av seg selv i forhold til andre og i forhold til samfunnet» (s. 11). Dannelseserfaringer, i forhold til seg selv, andre og samfunnet, er av interesse og vil bli studert nærmere i denne oppgaven. I påfølgende delkapittel dykker jeg ned i folkehøgskolens fokus på dannelsen.

2.4 Dannelsen i folkehøgskolen

Dannelsen i folkehøgskolen har siden den første folkehøgskolen omhandlet mennesket og menneskets utvikling. I rapporten NOU (2022:16) vises det til Grundtvigs formulering av målet med folkehøgskolen: ««Dannelsen og Oplysning», ikke «Examen og Levebrød»» (s. 97). I den samme rapporten løfter de frem Grundtvigs syn på hva dannelsen er «tett knyttet til forestillinger om hva som gjør et menneske til menneske» (s. 27). Det var i lys av disse tankegangene at det muntlige og levende ordet fikk en sentral plass i folkehøgskolen. Knutas og Solhaug (2010) utdyper: «Grundtvig sin ide var å ta den enkelte ut av det daglige livet og gi elevene muligheter til å reflektere over livets

spørsmål i relasjoner med andre» (s. 37). Erfaring og opplevelse gjennom sine sanser var viktig for å kunne gjøre seg opp en oppfatning om alt, inkludert det åndelige og bevisstgjøringen av selvet, slik Grundtvig så det. Dette peker på «erfaringsbasert læring», som også er sentralt i dagens folkehøgskole (NOU 2022:16, s. 26). I studien til Knutas og Solhaug (2010) hevdes det «at folkehøgskolen bidrar til personlig modning, selvtillit og egenverd, samt sosial læring» (s. 103). Via utfordringer i det sosiale og det faglige, i samhandling med andre, utvikler og danner eleven selvbevissthet og selvinnikt. Det er slike dannelseserfaringer som kan gi «innsikt i og forståelse av seg selv» og «av seg selv i forhold til andre» (Hagtvet & Ognjenovic, 2011, s. 11).

Folkehøgskolen har også fokus på å danne og opplyse eleven i forhold til samfunnet. Knutas og Solhaug (2010) belyser flere fokuspunkter i folkehøgskolen som har overføringsverdi og som de mener bidrar til at elevene kan bli bedre samfunnsborgere. Tillit og tillitsoppbyggelse er faktorer som løftes frem, og som gjør eleven mer villig til samarbeid og mer frimodig til å ta ansvar, uavhengig av gruppetilhørighet. De viser til at elevene må lære seg måter å vise gjensidig engasjement og vedlikeholde de faglige og sosiale relasjonene over tid. Knutas og Solhaug viser også til at folkehøgskolene hjelper elevene til å øke sitt sosiale engasjement ovenfor demokratiet ved å gi kunnskap og forståelse om demokratiet og samfunnet. I studien avdekkes det at folkehøgskoleelever får en dypere forståelse av yrkesvalg og lærer meningen med å engasjere seg i forskjellige samfunnsaktiviteter, som politikk, dugnad eller foreningsdeltagelse. Knutas og Solhaug trekker også frem at: «elever som har tatt et år på folkehøgskole har markant høyere foreningsdeltakelse enn «ikke-elever»» (s. 101). I NOU (2022:16) fremkommer det også at elever som ikke har fullført VGS drar tilbake og fullfører den videregående utdanningen i større grad etter et år på folkehøgskole. Det vises også til at elevene generelt er mer dannet til å delta i ulike deler av samfunnslivet etter folkehøgskoleåret (s. 97).

2.4.1 Folkehøgskolen som sosiokulturell samlingsarena

Folkehøgskolen er unik i den form at den samler forskjellige mennesker, fra ulike deler av landet, med bakgrunn fra ulike kulturer, miljøer og omgivelser. I ett år får jevnaldrende elever, med ulike erfaringer og ulik bakgrunn anledning til å samhandle, diskutere, reflektere, bygge relasjoner og tillit. Det er i disse sosiokulturelle møtene at elevene utvikler sin virkelighetsoppfatning gjennom nye innsikter, erfaringer,

relasjoner, noen ganger kultursjokk og refleksjon med andre. Dette er underbyggende faktorer som fremmer «utviklingen av en positiv selvfølelse, for livsmestring og for forståelsen av verden og seg selv» (NOU 2022:16, s. 97). For flere er året på folkehøgskolen deres første lengre periode i livet bortreist fra sitt hjemsted, sine nære relasjoner og sitt miljø. Internatordning er en naturlig del av læringsprogrammet på folkehøgskolen og er et av vilkårene for at skolen skal få godkjent statstilskudd (Folkehøgskoleloven, 2002, §2b). Det skrives om en inkluderende kultur, hvor et stort mangfold er en positiv ting på folkehøgskolen. En av informantene i studien til Knutas og Solhaug (2010) forteller at hun gikk igjennom en modningsprosess gjennom folkehøgskoleåret og understreker at «det var miljøets samhold og støtte som gjorde at hun turde å holde et foredrag om en tøff periode i sin liv» (s. 103). Det må påpekes at det fremdeles er forbedringspotensial når det kommer til utbredelse av mangfoldet i folkehøgskolen. I NOU (2022:16) framgår det underrepresentasjon av yrkesfagelever, elever med minoritetsbakgrunn og elever fra meget velstående familier, samtidig som elever i gruppen med høyere utdannet foreldre er overrepresentert (s. 97).

Det finnes mange gode, og unike, klasserom og arenaer som egner seg for læring og dannelse på folkehøgskolen. I påfølgende kapittel redegjøres friluftslivets plass i folkehøgskolen og friluftslivspedagogikk.

2.5 *Friluftslivets plass i folkehøgskolen*

2.5.1 *Friluftsliv i folkehøgskolen*

Friluftsliv har hatt og har fortsatt en sentral posisjon i den norske kulturarv og den nasjonale identitet. I Meld. St. 18 (2015-2016) leser vi at friluftslivet er en kilde til økt livskvalitet, velvære, personlig danning, bedre helse, naturopplevelser og miljøforandring (s. 10). Friluftsliv har en sentral plass i skolefaget kroppsøving, friluftsliv er et godt etablert fag i universitet og høyskole sammenheng og som jeg viste innledningsvis, friluftsliv er et utbredt og etablert fagområdet i den norske folkehøgskolen. Et kjapt søk på folkehøgskole.no, database med oversikt over alle linjetilbudene i Norge, viser at 281 av 900 linjer tilbyr friluftsliv i en eller annen kombinasjon (Folkehøgskolene, u.å.). Spekteret av tilbud er omfattende, fra tradisjonelle linjer med bålpynting, utendørs overnatting, fotturer, til mer moderne friluftsliv, med hav kajakk, randonee eller hundekjøring. Skolenes geografiske lokasjon preger kursdesignene, friluftslivsaktivitetene og fellesturene som tilbys. Felles synes å

være at skolene tar utgangspunkt i skolenes nære naturomgivelser og friluftslivet som naturlig hører hjemme her. Det er også utbredt å reise på lengre friluftslivsturer innenlands og internasjonalt (NOU 2022:16, s. 26). Denne tilbudsbredden muliggjør mange former og rom for allmenndannelse. Det finnes mange måter å studere dannelsen på. I denne oppgaven har jeg valgt å studere dannelsen som skjer i og gjennom læring i friluftsliv. Før jeg utreder for hvordan begrepet læring anvendes i denne oppgaven vil jeg redegjøre for friluftslivspedagogikk.

2.5.2 Friluftslivspedagogikk

Bentsen et al. (2009) skriver at friluftslivspedagogikken omhandler undervisning «i, om og med friluftsliv» (s. 78). Det er relevant å belyse at friluftsliv ikke er pedagogikk i seg selv, men inneholder en rekke kvaliteter som egner seg for pedagogisk bruk. Tordsson (2014) skriver innledningsvis i sin bok om friluftslivspedagogikk: «Arbejds måder og -metoder vi bruger, når vi underviser i de enkeltfærdigheder og specialkunderskaper, der kræves for at leve friluftsliv», men utdyper videre at friluftslivet omhandler mer enn kunnskap og ferdigheter (s. 13). Subjektive elementer som vurdering, opplevelse og erfaring spiller en sentral rolle, på lik linje med kunnskap og ferdighet, argumenterer Tordsson (s. 13). I friluftslivet skal man vurdere situasjoner, tilrettelegge for gode erfaringer og opplevelser, balansere den sosiale atmosfæren i gruppa, respektere og virkeliggjøre friluftslivets verdier og videreføre kulturarv. Bentsen et al. (2009) forteller at «en stor del af læringen i det enkle friluftsliv handler om, hvordan man som mennesker fungerer sammen» og løfter frem «Ansvar, respekt, tillid, empati m.m.» som viktige elementer (s. 197). Miljøbevissthet og sporløs ferdsel er også tematikker som blir løftet frem i friluftslivspedagogikken (Mytting & Bischoff, 2018, s. 279-282). Det er i samhandlingen mellom livet i naturen og de pedagogiske kvalitetene at utvikling av menneskelige kvaliteter muliggjøres i form av «helhedslæring, personlig modning og social udvikling, ændring af adfærd, selvbillede og livsorientering, sundhed, glæde, psykisk balance og livskvalitet, selvtillid, handlekompetence og social intelligens ...» (Tordsson, 2014, s. 12).

Elevene kommer til folkehøgskolen med ulike forutsetninger og varierende grad av kompetanse innen friluftslivets fagfelt. Det er lærerens oppgave å møte elvenes ferdighets-, kunnskaps- og erfaringsforskjeller, og balansere læringsprosessene slik at alle elevene sitter igjen med gode og meningsfulle erfaringer og opplevelser. Tordsson

(2014) snakker om en «iboende pedagogik» i friluftslivet (s. 15-21). Friluftslivet inneholder et stort spekter av aktiviteter og praksiser som «appellerer til forskjellige evner, handlingsmønstre, ferdigheter og måder at erfare og oppleve på» (s. 18). I de ulike undervisningssituasjonene eksisterer det ulike handlingsrom. Hvert handlingsrom har sitt eget potensial, og det er opp til læreren å bruke sine evner til å dra ut det pedagogiske potensiale i situasjonen. Dette er en av de store fordelene med friluftslivet, samtidig som det er en av de store utfordringene. Hvor godt friluftslivets iboende pedagogikk blir brukt og realisert, er helt avhengig av lærerens evne til å identifisere potensiale(ne) i situasjonen.

Tordsson (2014) hevder at «læring, påvirkning og utvikling sker *integreret* og på en række planer *samtidig*» i friluftslivet (s. 20). Tom Lund og Anne Henriksen synes å støtte en slik oppfattelse når de skriver at «læring innen friluftsliv er en holistisk prosess med fokus på personlig, sosial og intellektuell utvikling» (Hallandvik et al., 2019, s. 83). En fellesnevner ved læring i friluftslivet, ikke minst i folkehøgskolen, er det sosiale aspektet, fellesskapet og læringsarbeid i små grupper. I det påfølgende teorikapittel utreder jeg hvordan læring som sosial deltagelse muliggjøres gjennom praksisfellesskap.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk som er anvendt for å analysere og drøfte det empiriske materiale i denne oppgaven. I arbeidet med å analysere mitt empiriske materiale har jeg anvendt Wengers (1998/2004) sosiale læringsteori som forståelsesramme. Rienecker og Stray Jørgensen (2013) forteller at en slik ramme gir meg forutsetninger, perspektiver og begreper for å «beskrive, analysere, forklare og forutsi» de menneskelige erfaringene og perspektivene som studeres (s. 180). Jeg vil redegjøre for den sosiale læringsteoriens historie, avklarer rammene for begrepet læring, hva et praksisfellesskap er, hva som konstituerer et praksisfellesskap, redegjøre for begrepet legitim perifer deltagelse og avklare hvilke praksisfellesskap som studeres. Jeg anvender eksempler fra friluftslivet når jeg kontekstualiserer og eksemplifiserer mine teoretiske verktøy.

3.1 Innledning

I denne oppgaven er dannelse operasjonalisert gjennom læring, ved bruk av sosial læringsteori. Hutchinson et al. (2015) skriver at Étienne Wenger er en viktig bidragsyter innen sosiale læringsteorier og hans teori har spilt en betydningsfull rolle innen læringsfagfeltet (s. 1). I boken *Praksisfellesskaper. Læring, mening og identitet* presenterer Wenger (1998/2004) sin sosiale læringsteori. Teorien omhandler hvordan vi som mennesker opplever, interagerer og gir mening til verden som en fundamental sosial prosess. Bokens tittel er også navnet på konseptet Wenger bruker for å belyse læring som sosial deltagelse. Den nåværende utgaven av Wengers sosiale læringsteori har gått igjennom flere faser og er i dag en meget anerkjent teori (Lövgren, 2017, s. 39; Hutchinson et al., 2015, s. 1). Før jeg utreder for anvendt teori vil jeg kontekstualisere teoriens historieførløp.

3.2 Den sosiale læringsteoriens historieførløp

Wengers sosiale læringsteori har sitt opphav fra studier på fenomenet mesterlære. Mesterlære er et flertydig begrep, men omhandler fundamentalt forholdet mellom en læremester og en lærling. Webster's (1968, referert i Nielsen et al., 1999) forteller at ordet mesterlære, eller «Det angelsakiske ordet *apprenticeship* stammer fra det franske ordet *apprendre*, som betyr å lære eller å begripe» (s. 18). Videre forteller Nielsen et al. (1999) at mesterlære er en læringstradisjon som har hatt en sentral rolle i overføringen

av kunnskaper, ferdigheter og verdier i Europa de siste tusen år (s. 28). I et forsøk på å identifisere hvilke elementer ved mesterlære som er relevante i utformingen av en generell teori om læring, gjennomførte Wenger (1998/2004) og antropologen Jean Lave en rekke etnografiske undersøkelser som resulterte i boken *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991) (s. 22). I boken ble konseptene om deltagelse og identitetsendring underfokusert, noe som gav Wenger (1998/2004) et grunnlag til å bygge videre på disse konseptene i det som ble hans sosiale teori om læring i boken *Praksisfellesskap* (s. 22).

For denne oppgaven har jeg valgt å legge mitt hovedfokus på Wengers sosiale læringsteori introdusert i *Praksisfellesskap* (1998/2004) ettersom den tar for seg den sosiale læringsteorien mer generelt, fremfor den videreutviklet versjonen som fungerer på et høyere og mer abstrakt plan (se for eksempel Wenger et al. 2015). Videre følger redegjørelse for begrepet læring, med etterfulgt utredning av Wengers sosiale læringsteori.

3.3 Læring

Sølvik (2013) beskriver læring som: «endring, basert på tileigning av nye ressursar. Ressursar som gjer at ein kan handle, tenkje eller oppleve noko på nye måtar», og viser til at læring kan ha like former og se ulikt ut (s. 39). Løvgren (2017) følger opp denne forklaringen og viser at sentralt i sosiokulturell teori er fokuset på læring som sosial interaksjon, og hvordan læringsprosesser konstitueres ved bruk av ulike verktøy og ulike praksiser (s. 41). Wengers (1998/2004) syn på læring er som en lysbryter: ikke tradisjonell lysbryter som skrur av og på, men mer som en lys-dimmer som dempes eller intensifieres basert på spennet mellom individets premisser og potensialet i det som skal læres (s. 18). Et eksempel kan være samarbeid i gruppe eller lag på tur i fjellet. Underveis på turen øker og synker intensiteten i hvor mye man må samarbeide, avhengig av utfordringene og oppgavene gruppen står ovenfor.

Wenger argumenterer for at hans teori ikke erstatter eksisterende læringsteorier, men at den sameksisterer med sitt eget sett av antagelser og sitt eget fokus. Primærfokuset ligger i læring som sosial deltagelse og har følgende grunnleggende antagelser:

- «Vi er sosiale væsener.

- Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder.
- Indsigt er et spørsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne virksomheder.
- Mening – vores evne til at opleve verden og vores engasjement deri som noget meningsfuldt» (Wenger, 1998/2004, s. 14).

Når Wenger (1998/2004) skriver om deltagelse betegner han ikke kun spesifikke aktiviteter, i spesifikke grupper, men: «en mere omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relasjon til disse fællesskaber» (s. 14-15). Det er i interaksjon med praksisen og fellesskapet at læring muliggjøres, identiteten formes og meningen påvirkes. Det er læring knyttet til disse aspektene, «*praksis*», «*fellesskap*», «*identitet*» og «*mening*», som utgjør hjørnesteinene i Wengers sosiale læringsteori (s. 15).

3.4 Mening

Det er helt essensielt for den menneskelige opplevelsen av læring at den gir oss en erfaring av å være i live og at læring inneholder noe som er meningsfullt. Wenger (1998/2004) underbygger dette med at: «Mening [...] er i sidste instans det, læringen skal producere» (s. 14). Det er læring gjennom sosial deltagelse at vi tilegner oss evnen til å tolke verden og kontinuerlig fornye vår forståelse av verden, ifølge Wenger (University of Brighton, 2013, 14:14). For å få en bedre forståelse av disse prosessene presenterer Wenger konseptet meningsforhandling.

3.4.1 Meningsforhandling

Wenger (1998/2004) introduserer begrepet *meningsforhandling* som omhandler prosessen der «vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld» (s. 67). Livet er altså en kontinuerlig meningsforhandlingsprosess. Dette er en enkel prosess samtidig som den kan være komplisert. Dette skyldes meningsforhandlingsprosessenes mange elementer og hvordan disse prosessene igjen påvirker elementene. Her kan vi trekke frem et eksempel med å gå på ski i marka. Som tenåring går du på skitur i marka for å være sosial. Å gå på tur i marka gir mening ettersom det er en kilde til å søke det som er meningsfullt, å være sosial. Du går på tur i den samme marka 15 år senere, men nå er målet å gå på tur for å ta vare på helsa. Omstendighetene er de samme, men meningsfokuset er forandret. Gjennom disse 15 årene har det skjedd meningsforhandlinger og hva som er meningsfullt har endret seg. Et annet eksempel kan

være betydningen av et grantre. Som liten er assosiasjonen til et grantre gjerne relatert til juletre. Du blir eldre, studerer friluftsliv og lærer at grantreet kan både være husly og god ved når været krever det. Altså, ved nye møter i verden vil ny meningsforhandling oppstå. Ny innsikt og nye perspektiver utfordrer tidligere rammer for forståelse og medbringer en ny meningsfylt virkelighetsoppfatning. Det skal påpekes at meningsforhandling ikke er fundamentalt positivistisk. Forhandlingene kan føre i positiv, nøytral eller negativ retning, relatert til det som endres, ifølge Wenger (1998/2004, s. 104). På denne måten kan vi ha ulike meninger om det samme aspektet grunnet meningsforhandling over tid.

Forhandling av mening er dynamiske prosesser i møte med det opplevde, satt i en kontekstuell, unik og historisk ramme slik Wenger ser det (1998/2004, s. 68). Gjennom stadig meningsforhandling med verden og gjennom sosial deltagelse utvider mennesket sin meningshorisont. På samme måte som ting i verden er med på å forme mennesket gjennom meningsforhandling er mennesket også med på å forme verden, også kaldt gjensidig påvirkning (Wenger, 1998/2004, s. 67-68). For å kunne få en bedre forståelse av hvordan meningsforhandling tydeliggjøres i praksisfellesskap vil jeg se nærmere på deltagelse og tingsliggjørelse.

3.4.2 Deltagelse

Som tidligere nevnt omhandler deltagelse i denne teorien omfattende prosesser knyttet til aktiv deltagelse i fellesskap og identitetskonstruksjon i og gjennom fellesskap. Grunnleggende handler deltagelse om bruk av kroppen, sansene og sinnet for å interagere med andre eller annen virksomhet. Når Wenger (1998/2004) bruker begrepet deltagelse snakker han om: «At have eller tage del i eller være fælles med andre om (en eller anden aktivitet, virksomhed, etc.)». Wenger skriver videre at deltagelse brukes til å «beskrive den sociale oplevelse af at leve i verden som medlemskab i sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagender» (s. 70). Et av de viktige kjennetegnene ved deltagelse er opplevelse av gjensidig gjenkjennelse. Når vi interagerer med andre fremtrer det «noe» ved personen eller det personen sier som vi kan kjenne oss selv igjen i. Dette «noe» blir fokuspunkt(er) og kan bli kilde(r) til meningsforhandling. Dette kan bestå av likheter, likesom ulikheter. Ettersom denne prosessen er gjensidig virker den på samme måte hos begge parter, selv om dette «noe»

kan bestå av forskjellig ting for partene. På denne måten kan deltagelse føre til meningsforhandling for alle deltagerne i fellesskapet.

3.4.3 Tingsliggjørelse

Tingsliggjørelse er et mindre kjent begrep sammenlignet med deltagelse og omhandler prosessen der vi gir en abstraksjon, eller noe abstrakt, en framstilling som noe ekte og/eller som et spesifikt materielt objekt. Etymologisk betyr ordet «at gjøre til en ting» (Wenger, 1998/2004, s. 72). Wenger gir begrepet en liten vri ved at tanken som konkretiseres som et materielt objekt faktisk ikke trenger å være et spesifikt materielt objekt. På denne måten bruker Wenger begrepet mer generelt ved å fokusere på «den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i «tingslighed» (s. 73). Effektivitet, bærekraftig friluftsliv eller rutine er eksempler på abstraksjoner som kan tingsliggjøres. I en friluftslivskontekst kan en rutine tingsliggjøres som prosessen av å sette opp leir. Herunder får teltet, bålet og latrinen mening for individet ved at det dekker ens grunnleggende behov. Effektivitet kan tingsliggjøres ved en gitt rekkefølge å pakke ned et telt eller en bestemt måte å klatre en rute for å komme raskest mulig til toppen. Bærekraftig friluftsliv kan tingsliggjøres gjennom sporløs ferdsel. Tanken om sporløs ferdsel underbygger handling og tankegang i friluftslivet, som igjen er med å påvirke og skape mening for individet.

Tingsliggjørelse har den egenskapen at den skaper fokuspunkter for vår meningsforhandling og er med på å forme vår opplevelse av verden. I motsetning til deltagelsens gjensidighet sammenkobler tingsliggjørelse individet med verden igjennom projeksjoner. Disse projeksjonene er ikke alltid noe som vi behøver å gjenkjenne oss selv i, og på denne måten så får våre meninger en uavhengig eksistens. Tingsliggjørelse har en tveegget karakter ettersom det ligger en subjektiv antagelse til grunne for forståelsen av det som er tingsliggjort. På denne måten har tingsliggjørelse kraften til å rettlede likesom den kan missvise (Wenger, 1998/2004, s. 72-77).

3.4.4 Sammenhengende elementer

Deltagelsesprosesser og tingsliggjøringsprosesser utgjør et samspill som er med på å utforme våre meninger. Vår opplevelse og engasjement i verden gjenspeiler detaljrike prosesser hvor deltagelse og tingsliggjørelse er sammenhengende elementer. Jeg går

ikke i dybden på dette samspillet, men det er viktig å påpeke at deltagelse og tingsliggjørelse ikke er motsetninger eller dikotomier, men komplementære elementer som utfyller hverandres mangler. Det er i prosessen mellom tingsliggjørelse og deltagelse at en viss form for meningsproduksjon og meningskontinuitet kan utspilles i vårt tidsrom. Vi mennesker er alle forskjellige og hva meningsproduksjonen kommer av vil variere ut ifra våre premisser (Wenger, 1998/2004, s. 77-88).

3.5 Identitet

Identitet ses på som en akse mellom det sosiale og det individuelle, på en slik måte at de kan beskrives i forhold til hverandre. Wenger (1998/2004) skriver: «vores identitet omfatter vores evne og vores manglende evne til at skabe de meninger, der definerer vores fællesskaber og vores måder at høre til på» (s. 169). Når vi deltar i fellesskap ligger det en gjensidighet til grunne, slik jeg viste tidligere i delkapittelet om deltagelse. Wenger skriver at: «i denne oplevelse af gjensidighed er deltagelse en kilde til identitet» (s. 71). Gjennom en toveis forhandlet opplevelse av hvem vi er i fellesskapet og hvordan fellesskapet opplever oss, formes det Wenger kaller for *deltagelsesidentitet* (s. 71). Identitetsperspektivet ved deltagelse i fellesskap får et nytt perspektiv når vi ser det fra et multipelt medlemskapsperspektiv. Deltagelse i ulike fellesskap er med på å påvirke vår identitet på ulike måter og er med på å utgjøre vår person som helhet, sett fra et sosialt perspektiv (Wenger, 1998/2004, s. 169-190).

Det er igjennom vårt engasjement i disse praksisene og konstitueringene av vår identitet(er) at det finnes et underliggende spørsmål om «hvordan man skal være som menneske» (s. 174).

3.6 Praksisfellesskap

Wenger et al. (2002) definerer praksisfellesskap som: «groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis» (s. 4). Det er igjennom den kontinuerlige sosiale deltagelsen at læring finner sted og meningsforhandlinger utspilles. Læring i praksisfellesskap er en spiralprosess mellom personlig erfaring og den sosiale definerte kompetansen innenfor fagfeltet (University of Brighton, 2013, 26:55).

Medlemsstatus i et praksisfellesskap reflekterer kunnskapsnivå innenfor praksisfellesskapets fagfelt. I noen praksisfellesskap er man et sentralt medlem, og derav mer erfaren, mens i de fleste praksisfellesskap blir man definert som et perifert medlem, altså mindre erfaren (Wenger, 1998/2004, s. 17). Et annet perspektiv ved praksisfellesskap som er viktig å adressere er at de er dynamiske. Over tid blir praksisfellesskapet introdusert og utfordret av nye idéer og nye prosedyrer, ofte av nye perifere medlemmer, som godkjennes eller avvises av praksisfellesskapet. Det er i disse tidsrommene, hvor praksisen opplever bølger av prøvelser, at meningsforhandlinger fremkommer i praksisfellesskapene. I disse prosessene fungerer deltagelse- og tingsliggjøringsformene som kilder til kontinuitet og diskontinuitet. Det er i enden av disse kontinuiteter og diskontinuiteter at praksisfellesskapet blir formet og definert. Disse historiske prosessene i praksisfellesskapene kaller Wenger (1998/2004) for *læringshistorier* (s. 105-123). Videre skal vi se nærmere på hvilke elementer som må ligge til grunne for at et praksisfellesskap skal kunne opprettes og i det hele tatt eksistere.

3.6.1 Praksis og fellesskap

Grunnleggende er det praksis som konstituerer fellesskap. Ifølge Wenger (1998/2004) blir fellesskap i en praksis konstituert igjennom tre «*læringsdimensjoner*»: «gensidig engagement, en fælles virksomhet og et fælles repertoire» (s. 89-104, 117, 177). Det er i forbindelsen med praksis og fellesskap at læring tydelig fremkommer som emergente strukturer (Wenger, 1998/2004, s. 116-119). En emergent struktur kan visualiseres ved et barn som bygger sandlott. Våt sand slik mellom barnets fingre og danner en struktur når den treffer bakken. Plutselig raser slottet sammen, men barnet fortsetter å la ny sand tilfeldig lande oppå det fallende slottet, og slottet får en ny struktur. På samme måte kan en læringsprosess være uforutsigbar med hva den kan produsere. Legg også merke til at prosessen ikke starter fra bar bakke, men på et eksisterende fundament.

Friluftsliv som fagfelt er interessant ettersom det inneholder mange unike/spesifikke praksiser, samtidig som mange av friluftslivets generelle praksiser er naturlig del av disse unike/spesielle praksisene. Praksisfellesskap som fokuserer på topptur og nedkjøring på ski eller snowboard spesialiserer seg innen topptur tematikken, samtidig som medlemmene ofte har et visst kompetansenivå innenfor det generelle friluftslivet, som å etablere leir, skaffe husly eller ferdes i naturen. Medlemmene av dette

praksisfellesskapet praktiserer friluftsliv på lik linje med et praksisfellesskap som fokuserer på elvekajakk. Det er på denne måten at ulike praksisfellesskap innen friluftslivet kan studeres i forhold til hverandre, ettersom de alle praktiserer friluftsliv.

Gjensidig engasjement

Gjensidig engasjement beskrives som det første premiss for et praksisfellesskap. I denne dimensjonen, på lik måte som de påfølgende læringsdimensjonene, ligger det flere aspekter som må tilfredsstilles. Fundamentalt så må det tilrettelegges for at gjensidig engasjement i fellesskapet skal kunne skje. Dette kan innebære å tilrettelegge praksisen ut ifra kompetansenivået i fellesskapet, eksempelvis padle elvekajakk i roligere styrk ettersom noen av medlemmene er mindre erfarne. Medlemmene må kunne interagere med hverandre og utvikle sin evne til å opprettholde relasjonene mellom hverandre (Wenger, 1998/2004, s. 90-95). Det er gjennom «*Udvikling af forskellige former for gensidigt engagement*» at læring skjer i praksis, på dette dimensjonsnivå (s. 115). Et annet eksempel på gjensidig engasjement er inkludering. Dette kan være å inkludere medlemmer i veivalg på tur, rydding i etterkant av et måltid eller ved etablering av leir. Det er også essensielt å være en aktiv deltager i opprettholdelse av fellesskapet over tid. Det er dette aspektet som fører til kontinuitet av relasjonsorganisering og som hjelper fellesskapet til å utøve den praksisen de er der for å utøve.

Felles virksomhet

Den andre læringsdimensjonen omhandler praksisfellesskapets felles virksomhet. Praksisfellesskapets felles virksomhet sier noe om hva praksisen fokuserer på, og er limet som opprettholder fellesskapet bestående av forskjellige mennesker. Et annet viktig aspekt er å gjøre rommet der praksisen utøves til et levelig oppholdssted. Dette er en kollektiv forhandlingsprosess som inneholder komplekse former av gjensidig engasjement. Dette kan eksempelvis være å effektivisere systemer eller spesifikke praksiser slik at prosessen mot et sluttprodukt går raskere. Et annet aspekt ved felles virksomhet er at gjensidig ansvarlighet er et produkt av forhandlingene mellom praksismedlemmene (Wenger, 1998/2004, s. 95-100). I et friluftslivspraksisfellesskap kan en virksomhet være å bygge hverandre opp med positive tilbakemeldinger eller fordele ansvar ved etablering av leir. Disse aspektene avspeiler kompliserte læringsprosesser på et individuelt og et kollektivt nivå.

Felles repertoar

Den siste læringsdimensjonen er praksisfellesskapets felles repertoar. Wenger (1998/2004) skriver at «Et praksisfellesskaps repertoire omfatter rutiner, ord, verktøyer, måder at gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fellesskapet har produsert eller indoptaget i løbet av sin eksistens, og som er blevet en del av dets praksis» (s. 101). Eksempler på repertoar fra friluftslivspraksisfellesskap kan være sporløs ferdsel, rom i fellesskapet for å prøve og feile eller praktisering av stillhet under ferd/forflytning. Forhandlingsprosessene rundt fellesskapets repertoar inneholder historiske og flertydige aspekter, som har potensiale til meningsforhandling og som frembringer ressurser til gjensidig engasjement (s. 100-103). Det er igjennom læring og meningsforhandling innen disse tre dimensjonene at medlemmene finner hver sin unike plass og unike identitet i praksisfellesskapet (s. 93).

Nå har jeg sett på læringsaspektene og ulike premisser for læring innenfor Wengers sosiale læringsteori. Jeg har også redegjort for begrepet praksisfellesskap, hva som konstituerer et praksisfellesskap og hvordan man blir medlem av et praksisfellesskap. Videre skal vi se på et av de grunnleggende konseptene, som også er en av forløperne til Wengers sosiale læringsteori.

3.7 Legitim perifer deltagelse

Tanken om læring gjennom legitim perifer deltagelse har sitt opphav i tradisjonelle mesterlære, håndverkslære, fra studier på vest-afrikanske skreddersyere (Lave, 1991, s. 30, 69-72). Legitim perifer deltagelse omhandler deltagelsesperspektivet og prosessene der en nykommer er på vei til å bli en del av et praksisfellesskap.

Wenger (1998/2004) argumenterer «at periferitet og legitimitet er to modifikasjonstyper, der er nødvendige for at muliggjøre faktisk deltagelse» (s. 121). Periferitet kan forklares som det der muliggjør helhetlig deltagelse i en praksis. Deltagelse i praksisen blir muliggjort eksempelvis gjennom «nedsatt intensitet, nedsatt risiko, særlig støtte, reduserte feilomkostninger, nær supervision eller mindsket produksjonspres», ifølge Wenger (s. 121). På denne måten skapes det perifere åpninger for nye potensielle medlemmers deltagelse i praksisen og fellesskapet. Dette aspektet åpner også for rom av ulike former og grader av engasjement (Wenger, 1998/2004, s. 212-213). Disse perifere åpningene til praksisfellesskapet er også tosidig ettersom det har evnen til å tilrettelegge

for et dypere medlemskapsengasjement, likeså kan de medføre at individet forblir perifert eller utgår. Premissene her ligger like mye hos individet som hos praksisfellesskapet, ettersom «*Kompetence kan styre erfaringen*» og «*Erfaringen kan styre kompetencen*», forteller Wenger (1998/2004, s. 162-163). Dette kan belyses gjennom eksempel fra et praksisfellesskap som praktiserer topptur og nedkjøring på randonee. En nybegynner skal være med fellesskapet på topptur for første gang. Nybegynneren har dårlig utstyr, dårlig bekledning og er i middels god fysisk form. Det er da opp til praksisfellesskapet å skape perifere åpninger gjennom å tilpasse tempo, låne bort utstyr, gi grunnleggende opplæring i nedkjøringsteknikk etc. Om fellesskapet ikke viser interesse/engasjement for å lære og hjelpe nykommeren, øker sannsynligheten for at vedkommende forblir et perifert medlem eller faller fra praksisfellesskapet.

Det er opp til de legitime medlemmene av praksisfellesskapet å lære nykommeren i deres praksis og fellesskapsorienterte forhold. Det er på denne måten legitimitet omhandler kompetansen innen et praksisfellesskap. Wenger (1998/2004) forklarer at «legitimitet kan antage mange former: være nyttig, være støttet, være fryttet, være den rigtige type, have den rette baggrund» (s. 122). Legitimitet kan innebære forskjellige ting, avhengig av praksisfellesskap. I friluftslivet er kompetanse, i form av kunnskap, erfaring og opplevelser, sentrale faktorer for å legitimere deltageren, som tidligere eksemplifisert. Legitimitet i friluftslivet kan belyses ved for eksempelvis selvstendighet. I noen aktiviteter er utstyr et kriterium for å kunne medregnes som legitim deltager. Toppturutstyr er ikke nødvendig for å gå på topptur, men om en ikke har utstyret er det rom for at utstyrmangel eller dårligere utstyr kan medføre at man ikke blir inkludert på turer, blir spurt mindre eller bare blir ekskludert av fellesskapet. Riktig utstyr kan i slike situasjoner være essensielle for å legitimere egen deltagelse i praksisfellesskapet.

Legitim perifer deltagelse har en rekke aspekter som muliggjør læring i praksis. Ett av aspektene er at periferien inneholder et stort læringspotensial, beskrevet av Wenger (1998/2004) som et «meget frugtbart område for forandring», både for individet og for praksisfellesskapet (s. 140). Gjennom tingsliggjørelse og deltagelse blir læring satt i praksis i det perifere området. Som illustrasjon på dette kontekstualiserer jeg med et tenkt praksisfellesskap som praktiserer jakt i skog. Praksisfellesskapet har noen gitte rammer for hvordan et medlem skal delta i fellesskapet, eksempelvis uskrevne normer

om hva hver og en må bidra med til fellesskapet, rutiner knyttet til bruk og behandling av våpen/utstyr, sosiale normer, som når det er greit å tøyse eller når man skal være stille. Det er rammene som setter føringene for at aktiviteten kan praktiseres på best mulig måte og at fellesskapet blir et levelig oppholdssted. Et nytt perifert medlem må utvikle sin handlemåte og grad av deltagelse for å passe inn, og derav utspilles læringsprosesser. Disse læringsprosessene, sammen med de sosiale forholdene, preger medlemmets deltageridentitet. Personens identitet kan også tingsliggjøres i praksisfellesskapet gjennom en bestemt prosedyre å pakke ryggsekken eller en spesiell måte å kommunisere på. Det er fellesskapets reaksjon på personens deltagelse og tingsliggjøringsprosesser som skaper fokuspunkter for meningsforhandling, som igjen reflekterer læringsprosesser for individet og praksisfellesskapet. Eksempelvis sprer «Hanna» positiv energi i praksisfellesskapet med å alltid ha en god holdning og gi oppmuntring til de andre medlemmene. Den positive væremåten er en refleksjon av «Hanna» sin identitet i fellesskapet. De andre medlemmene ser den positive effekten «Hanna» sin væremåte bringer til gruppa, så flere begynner å gjøre som «Hanna». Gjennom å tingsliggjøre verdier som omsorg og nestekjærlighet kan en si at «Hanna» har trigget en meningsforhandling hos de andre medlemmene, som igjen påvirker deres identiteter.

Legitime perifere deltagerer er også essensielle for praksisfellesskapets dynamiske utvikling. Om et praksisfellesskap opplever en nedgang i nye medlemmer må de utvikle og/eller endre sine perifere åpninger i takt med verdens sosiokulturelle utvikling, for å bli attraktive for nye medlemmer. På denne måten oppstår det en toveis meningsforhandling mellom praksisfellesskapet og deltageren. Dette aspektet kaller Wenger (1998/2004) for «grænsesrelasjoners dualitet» (s. 125-144). Avslutningsvis vil jeg avklare hvilke praksisfellesskap det skrives om i denne oppgaven.

3.8 *Praksisfellesskap i folkehøgskolen*

På folkehøgskolen lever elevene i ett stort fellesskap. Det kan tenkes at dette store fellesskapet kan betraktes som et praksisfellesskap, men det skal det ikke. Wenger (1998/2004) skriver: «det ville faktisk være misvisende at betrakte disse mere omfattende nivåer som praksisfellesskaper», og viser til at skoler arbeider på et mer

overordnet nivå (s. 147-148). Mer riktig er å omtale folkehøgskolen som en samlingsplass for mange praksisfellesskap.

I folkehøgskoleklasser utøves det ofte mer enn en praksis på linjen. Det er i samspill mellom den aktuelle praksisen og klassefellesskapet at praksisfellesskap bli konstituert. På denne måten kan det eksistere flere praksisfellesskap innad i en folkehøgskoleklasse. Med dette til grunne studeres flere friluftslivspraksisfellesskap i forhold til hverandre for å svare på oppgavens problemstilling.

4. Metode

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres og begrunnes de metodiske valgene anvendt for å undersøke oppgavens problemstilling. Jeg belyser valgt metode, vitenskapsteoretisk forankring, styrker og svakheter ved metoden og før-, under- og etterarbeid knyttet til datainnsamlingen. Avslutningsvis drøftes metodens validitet, reliabilitet, overførbarhet og etiske refleksjoner.

4.2 Valgt metode

Ved valg av metode ble flere kvalitative metoder vurdert. Oppgavens rammer og praktiske hensyn har vært avgjørende faktorer. For å svare på oppgavens problemstilling ble den metodiske kategorien intervju valgt. Ifølge Thagaard (2018) er intervju en meget godt egnet metode for å studere hvordan mennesker «opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (s. 53). Det er elevenes subjektive opplevelser og erfaringer som står i fokus i problemstillingen og det er dermed viktig at elevenes stemmer kommer til ordet.

4.2.1 Kvalitativt intervju

En av hovedhensiktene med kvalitative metoder er å få bedre kunnskap om sosiale fenomener. Thagaard (2018) skriver at gjennom kvalitativ tilnærming tilrettelegges det for muligheten «til å studere sosiale handlinger og sosial organisasjon innenfor et mangfold av sosiale settinger, og bidrar til at vi kan utforske kompleksiteten i sosialt liv» (s. 17). Grunnleggende dreier intervju seg om en konversasjon. Kvale og Brinkmann (2008/2009) skiller mellom hverdagslige, litterære og faglige konversasjoner, som alle har sine respektive regler og teknikker, med hver sin hensikt (s. 21-22). Kvalitative forskningsintervju er faglige konversasjoner, som fokuserer på å produsere ny eller etterprøve kunnskap. I et forskningsintervju blir kunnskapen konstruert i et samspill mellom den kunnskapen som er kjent og den kunnskapen som utspiller seg i «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2008/2009, s. 22). Samtalestrukturen i forskningsintervju varierer, hvor hovedforskjellen ligger i hvilken type informasjon forskeren ønsker å konstruere. Samtalestrukturer i forskningsintervju befinner seg på et spekter mellom ustrukturerte intervju og strukturerte intervju. Tanggaard og Brinkmann

(2012) poengterer at «ingen forskningsintervjuer er fullstendig ustrukturerte» (s. 24). For at et forskningsintervju skal kunne konstruere god data er det viktig at intervjumetoden velges med problemstillingen og dens vinkling som grunnlag.

4.2.2 Semistrukturert intervju

I min problemstilling er det elevenes subjektive opplevelser og erfaringer som står i fokus. For å studere dette ønsket jeg å anvende en fleksibel metode hvor jeg kunne etablere/danne et fundament ved bruk av temaer fra min teori, samtidig som jeg ønsket å ha muligheten til å inkludere skjulte og nye tematikker som kunne oppstå under intervjusituasjonen. Basert på dette, valgte jeg å benytte semistrukturerte intervju. Thagaard (2018) karakteriserer denne tilnærmingen som «en delvis strukturert tilnærming», og er den mest anvendte intervjumetoden i kvalitative studier (s. 91). Semistrukturerte intervju kjennetegnes ved sin fleksible struktur, hvor tematikken og sentrale aspekter er planlagt på forhånd, men åpner også for å endre rekkefølgen basert på intervjusituasjonen. Et semistrukturert intervju åpner også for muligheten til å utforske nye temaer som intervjuobjektene belyser under intervjuet. Denne fleksibiliteten stiller store krav til intervjuferdighetene til intervjueren, ettersom vedkommende må kontrollere intervjuet slik at det ikke blir en stor skjevfordeling i datamaterialet. Her er forberedelsesfasen viktig for å tilrettelegge for et godt intervju. Før jeg går dypere i disse aspektene redegjør jeg for min metodiske fremgangsmåte.

4.2.3 Fokusgruppe intervju

Den vanligste fremgangsmåten i kvalitative intervjuer er individuelle intervju. Ritchie og Lewis (2003) løfter også frem gruppeintervju, også kjent som fokusgruppeintervju, bestående av ca. 4-10 personer eller en hybrid mellom individuell og gruppe, kjent som «*Paired (or triad)*» dybde intervju (s. 36-37). Disse datainnsamlingsmetodene har sine egne kvaliteter og søker å generere litt ulike typer data. Valg av datainnsamlingsmetode baserte jeg på tre komponenter: «the type of data sought, the subject area, and the nature of the study group» (Ritchie & Lewis, 2003, s. 57). I løpet av et år på folkehøgskole opplever og erfarer elevene veldig mye, og ofte mye forskjellig. Det er mange nye inntrykk og en rekke faktorer spiller inn og preger hva som til slutt blir læringsutbytte og meningsfulle dannelseserfaringer for eleven. Mye er sikkert uklart for elevene, kanskje fornemmelser, eller antagelser, noen bevisste og andre mer ubevisste. Hvor bevisste elevene er på sin egen utvikling kan også variere. Om elevene har et stort

spekter av nye og meningsfulle erfaringer og opplevelser, eksisterer muligheten for at noe vil bli utelatt om jeg kun studerer problemstillingen fra elevens innvendige perspektiv. Jeg ser derfor stort potensial i fokusgruppeintervju som metode for å innhente informasjon. Gjennom gruppesamtale kan elevene hjelpe hverandre, de kan mimre tilbake på felles erfaringene, samtidig som den åpner og gir rom for å reise nye tematikker. Rubin og Rubin (2012, referert i Thagaard, 2018) forteller at fokusgruppeintervju: «kan gi viktige innsikter i holdninger og meninger som er utbredt innenfor det feltet vi skal studere» (s. 92). I tillegg gir fokusgruppeintervju muligheten for medelevene til å trekke frem sider ved hverandre som kun kan beskrives med et utvendigperspektiv. For min oppgave har jeg derfor valgt å gjennomføre semistrukturerte fokusgruppeintervju. Før jeg utreder styrker og svakheter ved valgt metode, vil jeg redegjøre for min vitenskapsteoretiske forankring.

4.3 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteoretisk forankring sier noe om hvilket blikk jeg ser på verden, hvilken type informasjon som søkes og former utgangspunktet for hvordan forståelsen av denne informasjonen utvikles i forskningsprosessen. I min problemstilling søker jeg å studere menneskelige forhold og har derfor valgt en fenomenologisk-hermeneutisk forankring. Fenomenologi og hermeneutikk er supplerende tilnærminger, hvor fenomenologien omhandler «*læren om fenomener*» og hermeneutikken omhandler «fortolkningslære» (Nyeng, 2012, s. 45; Skirbekk & Gilje, 2007, s. 453)

Vi mennesker lever i en verden med hvert vårt blikk og oppfatning av den. Vi bruker våre sanser og fatning til å gjøre opp en mening om hva som er sannhet, hva som har betydning og hva som ikke har. I fenomenologien er det subjektets levde erfaring og meningene bak disse erfaringene som er i fokus. Med en fenomenologisk tilnærming rettes oppmerksomheten mot å «forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer», «beskrive omverdenen slik den erfares av dem» og søke etter å beskrive «det som tas for gitt innenfor en kultur» (Thagaard, 2018, s. 37). Nyeng (2012) presiserer at det er gjennom «vår primære, kroppslige erfaring med ulike fenomener som danner grunnlaget for vitenskapens objektive og symbolske beskrivelser» (s. 34). Samtidig ligger det en bakenforliggende fortolkning av de perspektivene som erfares og belyses. Nyeng (2012) skriver at den hermeneutiske tilnærmingen vil «insistere på at både følelser og handlinger er det de er i kraft av en større sosial sammenheng, og at vi

ikke kan forstå dem uten at de tolkes inn i sin meningsgivende kontekst» (s. 48). På samme måte kan fysiske objekter også ses og tolkes på forskjellige måter, jeg eksemplifiserer med et grantre. For noen er grantreet et symbol på fred eller en kristen høytid, potensielle planker i en byggeprosess, husly for natten eller et livstruende objekt i det treet faller mot bakken. Det er personenes forforståelse og levde erfaring som danner en virkelighetsoppfatning. Det er igjennom konstante erfaringer og inntrykk at nye fortolkninger utspilles og kan endre eller forsterke vår forståelse. Denne prosessen kalles for «den hermeneutiske sirkel» (Nyeng, 2012, s. 48).

En annen faktor som kan påvirke forskningsprosessen er min evne til å reflektere over egne erfaringer og hvordan disse vil påvirke forskningsprosessen som helhet. Disse elementene legger premissene for at jeg kan «beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere», slik Merleau-Ponty ser det (1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2008/2009, s. 46). Her er det essensielt at jeg er bevisst og legger mine fordommer og forforståelse til side, slik at det som fremkommer i intervjuene ikke blir satt i «bås». Dette aspektet beskrives som «fenomenologisk reduksjon» (Kvale & Brinkmann, 2008/2009, s. 46; Thagaard, 2018, s. 36). Samtidig sier hermeneutikken at jeg ikke kan studere andre mennesker fra et nøytralt ståsted. Nyeng (2012) påpeker at: «Det handler om å innse at man ikke er et fast punkt i prosessen med å utvikle kunnskap, men også selv forandres» (s. 50). Det er på denne måten at det blir «et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og mønstre i datamaterialet», slik Thagaard beskriver det (2018, s. 33). Det er viktig i dette gjensidige påvirkningsforholdet at jeg ikke har et forutinntatt perspektiv, men holder meg åpen for de erfaringene som enkeltpersonene i studien beskriver.

4.4 Kvalitativt fokusgruppeintervju – Styrker og svakheter

En av styrkene til et fokusgruppeintervju er dens egenskap til å skape synergier mellom deltagerne som kan føre frem spennende diskusjoner om ulike temaer. Her skapes det også muligheter til å oppdage nye, og kanskje skjulte tematikker, som gir ny og berikende kunnskap til prosjektet. I fokusgruppeintervjuer blir intervjuerens rolle, ideelt sett, mer tilbaketrukket og lyttende, sammenlignet med et en-til-en intervju. På denne

måten får deltagerne i større grad muligheten til å «intervjue» hverandre, kommentere og stille hverandre spørsmål til refleksjon og diskusjon (Ritchie & Lewis, 2003, s. 171).

Svakhetene med fokusgruppeintervju er ifølge Ritchie og Lewis (2003), at metoden i mindre grad åpner for dybdeperspektiver, men søker å få flere perspektiver over flere tematikker (s. 58). Ved mindre fokus på dybdeperspektiver går jeg kanskje glipp av personlige aspekter som kun kan adresseres og løftes frem gjennom et dybdeintervju. Det er også en fare for at jeg, i noen grad, mister rike beskrivelser fra enkeltpersonens kontekst knyttet til forskningsspørsmålet. En annen utfordring ved fokusgruppeintervju er knyttet til organisering og gjennomføring. Samling av informantene og gjennomføring av et fokusgruppeintervju krever mer logistikk og planlegging, sammenlignet med et en-til-en intervju. Intervjurammene spiller også en viktig rolle. Lokasjon, tid på dagen, omgivelser og med-informanter, kan påvirke kvaliteten på dataene. Det er derfor viktig å tilrettelegge for rammer som kan trygge og hjelpe informanten(e) på en positiv/god måte (Ritchie & Lewis, 2003, s. 58-59).

Et fokusgruppeintervju kan ses på som et tveegget sverd i den forstand at sammensettingen av informanter kan spille en stor rolle for kvaliteten på dataen som fremkommer i intervjuet. Finch og Lewis (2003) skriver at fokusgruppeintervjuet søker å tilrettelegge for en så naturlig samtale som mulig, som igjen: «reflects the social constructions – normative influences, collective as well as individual selfidentity, shared meanings – that are an important part of the way in which we perceive, experience and understand the world around us», slik Bloor et al. ser det (2001, referert i Ritchie & Lewis, 2003, s.172). Basert på problemstillingen kan det være hensiktsmessig eller mindre hensiktsmessig å ha deltagere som kjenner hverandre fra før. Om deltagerne ikke er komfortable med å dele rike, dype og følsomme data, er det stor sannsynlighet for at denne informasjonen forblir skjult for forskeren. I min problemstilling var det hensiktsmessig å ha informanter som kjente hverandre fra før. Deres kjennskap til hverandre medbragte bedre muligheter til å produsere rike, dype og følsomme data.

En av hovedstyrkene til kvalitative intervju er forskerens kontroll over tematikken som skal adresseres. Thagaard (2018) beskriver et forskningsintervju som en samtale med asymmetrisk relasjonsforhold mellom intervjuer og intervjupersonen(e), der

intervjueren «planlegger temaer for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet fremover» (s. 91). Det er denne asymmetrien som gir intervjueren det privilegiet å kunne planlegge og vinkle intervjusituasjonen mot sitt forskningsformål. Samtidig som forskeren kan planlegge og legge til rette for produksjon av relevant data, er det fremdeles intervjupersonen(e) som velger hvordan de ønsker å formulere sine svar. På denne måten har de(n) intervjuede også en viss kontroll over intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 91-92).

Noen utfordringer knyttet til fokusgruppeintervju omhandler deltageres grad av engasjement. Det er en utfordring for intervjueren å formulere spørsmål til en deltager som er generelt uinteressert i det tema som reises. En lignende situasjon oppstår med passive deltagere, som holder seg i bakgrunn av samtalen som føres. For å møte slike situasjoner kreves det at intervjueren har formulert gode spørsmål som evner å inkludere disse uinteresserte eller passive deltagerne inn i gruppesamtalen. En måte å utvikle forholdet mellom intervjuer og de(n) intervjuede er å «formidle positive tilbakemeldinger til det intervjupersonen forteller», skriver Thagaard (2018, s. 92). Men det er også en utfordring dersom enkelte deltagere blir for engasjerte eller dominerende. Disse deltagerne kjennetegnes ved at de har lange utbroderinger slik at det blir mindre tid og rom for de andre deltagerne til å dele sine perspektiver. Det er intervjuers oppgave å balansere disse utfordringene i intervjusituasjonen, sikre taletid til alle som deltar og tilstrebe at det som blir sagt er relevant for tema som diskuteres, eller forskningens problemstilling.

Med disse redegjørelsene for valgt metode, fremgangsmåte og min vitenskapsteoretiske forankring vil jeg videre utrede for utvalg og seleksjonsprosessen.

4.5 Utvalgt og seleksjonskriterier

I kvalitativ metode søkes det å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene med så rik og detaljert informasjon som mulig. Gode og gjennomtenkte seleksjonskriterier var derfor essensielt for å kunne velge en gruppe mennesker som kunne belyse min problemstilling best mulig. Thagaard (2018) skriver at en «*Strategisk utvelging*» hjelper oss med å velge «personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (s. 54). Med denne oppgavens rammer og problemstillingens ordlyd var det flere aktuelle utvalg. En

løsning som utpekte seg var å oppsøke elever som hadde valgt å ta et andre år på folkehøgskolen (stipendiater), og som hadde bakgrunn fra friluftslivslinje fra førsteåret. Thagaard (2018) bruker ordet «skjevhet» når hun snakker om faktorer som svekker utvalgets representasjonsevne for en populasjon (s. 55). Påfølgende fremlegger jeg argumenter og tiltak anvendt for å forebygge skjevheter i denne oppgaven.

Å velge stipendiater var praktisk ettersom de kunne samles på sine respektive folkehøgskoler. Et annet aspekt var at stipendiatene allerede hadde gått igjennom en intern seleksjonsprosess på sin skole. Hvert år skal et gitt antall nye stipendiater utvelges, og konkurransen er ofte høy for å få en av disse plassene. Stipendiatene er ifølge Abelsen (2010) ofte «motiverte, oftest modne og virkelystne» elever (s. 5). At utvalget på forhånd har gått igjennom en slik prosess øker kvaliteten på dataene. Dette er faktorer som gir mulighet for at informantene vil kunne gi rike, velformulerte og reflekterte svar. Med informanter som kjenner hverandre vil det også kunne brukes mindre tid til å avspenne relasjonsforholdene, som igjen vil skape mer rom for nye eller dypere dykk i tematikker og diskusjoner i intervjusituasjonen.

Den interne seleksjonsprosessen medfører også noen mulige skjevheter for denne oppgaven. Det er mulig at elever som ikke ble valgt som stipendiater, eller ikke var egnet som stipendiater kunne ha belyst andre tematikker og synspunkter, relatert til min problemstilling. En annen ulempe ved denne metoden er at stipendiatene vil være preget av sine erfaringer og opplevelser fra andreåret. Det ble derfor gitt ekstra oppmerksom på å tydelig informere informantene om kun å dele erfaringer og opplevelser fra førsteåret. Dette ble også korrigert eller påpekt underveis i intervjuene når dette oppsto.

Ettersom problemstillingen spør om «meningsfulle dannelseserfaringer» ble tidspunkt og timing for intervjuet viktig (Ritchie & Lewis, 2003, s. 53). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene så kort tid etter skoleavslutning som mulig, slik at nye erfaringer og opplevelser fra andreåret skulle kunne prege dataene så lite som mulig.

I min studie satt jeg et mål om å intervju 8-12 tidligere folkehøgskoleelever fra to Norske folkehøgskoler. Følgende seleksjonskriterier ble utformet:

- Har fullført ett elev-år på Norsk folkehøgskole.

- Har gått på en folkehøgskolelinje med friluftsliv som undervisningsfag.
- Er nåværende stipendiat ved samme folkehøgskole.

Det ble sendt ut e-post til administrasjonen ved en rekke folkehøgskoler, ettersom dette var den raskeste og mest praktiske måten å komme i kontakt med folkehøgskolestipendiatene. Denne e-posten ble sendt for å kartlegge hvilke folkehøgskoler som hadde nok stipendiater til å danne en fokusgruppe med 4-6 elever, som tilfredsstilte seleksjonskriteriene. I neste runde fikk stipendiatene tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) med detaljert informasjon om studiens formål og andre spesifikasjoner. Totalt signerte 9 stipendiater ved to folkehøgskoler samtykkeerklæring. De selekterte folkehøgskolene har begge et kristent verdigrunnlag. Fordelingen i utvalget var henholdsvis 4 og 5 stipendiater, 2 jenter og 2 gutter fra folkehøgskole A og 1 jente og 4 gutter fra folkehøgskole B. Alle elevene hadde et helt års erfaring fra en linje med hovedfokus på friluftsliv, med unntak av en jente som kun gikk vår-halvåret. Typen friluftsliv som ble praktisert og undervist på friluftslivslinjene inneholdt et bredt spekter innenfor tradisjonelle og moderne friluftslivsaktiviteter (Dervo et al., 2014, s. 87-88). Dato for intervju ble avtalt og lokasjon ble satt til deres respektive skole.

4.6 Intervjuguide og pilot intervju

I planleggingsfasen av et semistrukturert fokusgruppeintervju utarbeides en intervjuguide hvor sentrale tematikker, forankret i forskningsprosjektets problemstilling og teori struktureres. Samtidig skal det tas forbehold for at nye tematikker kan oppstå i intervjusituasjonen. Det er avgjørende for kvaliteten på datamaterialet at intervjuguiden utformes så godt som mulig. Min utforming av intervjuguiden trakk inspirasjon fra Rubin og Rubin sin «*elv-med-sidestrømmer-modell*» (2012, referert i Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden har en tenkt struktur i form av en elv, hvor muligheten for nye tematikker utformer seg som sidestrømmer til elven. Med denne modellen muliggjøres en mer flytende samtale mellom alle temaene, samtidig som den kan følge sin tenkte struktur.

En viktig forberedelse er at jeg som forsker har tenkt igjennom og lest meg opp på ulike situasjoner og utfordringer som kan oppstå under gjennomføringen av intervjuet. Hvordan jeg som intervjuer responderer og reagerer på uforventede situasjoner kan

spille en stor rolle i intervjusituasjonen. En måte å planlegge for dette er å forberede gode oppfølgingsspørsmål. Dette kan være å stille mer åpne spørsmål, be vedkommende utdype eller gi en bredere forklaring på det svaret de allerede har gitt. Et annet grep som bør brukes aktivt er «pusterom». Gi deltagerne tid til å tenke og utforme gode svar. Et hjelpeverktøy kan være å gi deltagerne notatblokker slik at de kan notere ned ting de kommer på underveis i intervjuet. Prober er også et verktøy som kan anvendes for å skape bedre flyt i samtalen. Thagaard (2018) forteller at: «Prober kan ha form som et spørsmål eller en kort respons som «ja ...», «hm ...» eller et nikk fra den som intervjuer» (s. 96). Prober kan også benyttes til å spesifisere svaret til deltageren ytterligere. Dette kan være nyttig i situasjoner hvor intervjuer opplever en form for språkbarriere/forståelsessvikt eller et ukjent tema eller fenomen adresseres på en ny og ukjent måte.

Thagaard (2018) beskriver noen kompetanseområder som definerer en god intervjuer: «håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjoner» (s. 94). Gjennom min bachelor i friluftsliv og tidligere utdanning har jeg tilegnet meg faglig spisskompetanse og utviklet ferdigheter innenfor friluftslivet. Utdanningsløpet og profesjonslivet har også medbragt rikere ordforråd og en bedre formuleringsevne i sosiale relasjoner. Det å mestre sosiale relasjoner er en livslang streben. Ulike sosiale erfaringer fra dagligliv, min rolle som stipendiat og engasjert folkehøgskolelærer, har bidratt til at jeg har utviklet mine evner til å lytte, stille gode spørsmål, vise genuin interesse i samtalen, være bekvem med stilhet og justere språkbruk etter den sosiale settingen.

Jeg har noe erfaring fra utdanningsløpet med intervju, men liten erfaring med fokusgruppeintervju. Jeg anså det som helt essensielt å gjennomføre pilotintervju for å teste intervjuguiden og egne ferdigheter som intervjuer. Kvale og Brinkmann (2008/2009) understreker at «man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervjuer» (s. 36). Det ble gjennomført ett pilot-fokusgruppeintervju med tre voksne venner, tidligere folkehøgskoleelever på en friluftslivslinje. Intervjuets varighet var ca. 90 minutter. Under intervjuet ble det brukt to diktafoner for å evaluere mine intervjuferdigheter, teste reliabiliteten og validiteten til diktafonene, tidsfordeling på de ulike temaene og formulering av spørsmålene. Jeg kjente på opplevelse av å være uerfaren og jeg brukte ord som «vennene» mine syntes var vanskelige og som opplagt bidro til distanse mer

enn nærhet. Jeg opplevde også å bli tryggere på å adressere og stille oppfølgingsspørsmål der nye tematikker oppsto. I pilotintervjuet var det påfallende en skjevfordeling i hvem som tok mye plass i samtalen, noe jeg jobbet med underveis i intervjuet. I etterkant brukte jeg opptaket fra pilotintervjuet til å studere egen intervjueteknikk. Jeg merket meg hva som var fungerende kvaliteter og hva jeg måtte videreutvikle.

4.7 Gjennomføring av intervju

I gjennomgangen av intervjuene benyttet jeg meg av Finch og Lewis sine fem faser i et fokusgruppeintervju (Ritchie & Lewis, 2003, s. 176-180). Den første fasen omhandler rammesetting og grunnleggende regler for intervjuet (s. 176-177). Gruppeintervjuene ble gjennomført på skolens lokaler med så god isolasjon mot utvendig påvirkning og avbrytelser som mulig. Det ble benyttet diktafoner til lydopptak under intervjuene. Intervjuene startet med utdeling av notatblokker og en rask gjennomgang av informasjonsskrivet (Vedlegg 2), etterfulgt av en gjennomgang og signering av samtykkeerklæringen (Vedlegg 2) for de som ikke hadde gjort dette på forhånd. Videre ble ytterligere regler for intervjuet redegjort for, og eventuelle spørsmål ble besvart.

I fase to, som omhandler introduksjon av deltagerne, tok vi en kort introduksjonsrunde av alle deltagerne (Ritchie & Lewis, 2003, s. 177-178). Jeg brukte liten tid i denne fasen ettersom deltagerne allerede kjente hverandre. Eventuell informasjon fra før folkehøgskoleåret ble kun adressert om det spilte en essensiell rolle i deres beskrivelse og erfaring knyttet til temaene som skulle ble reist under intervjuet.

Den tredje fasen omhandler åpningstemaet for intervjuet (Ritchie & Lewis, 2003, s. 178-179). Her var det viktig å stille åpne og enkle spørsmål som fikk samtalen i gang. I denne delen av intervjuet var det ekstra viktig at jeg som intervjuer var aktiv med å inkludere alle deltagerne i samtalen. Dette kunne eksempelvis være å stille oppfølgingsspørsmål til korte eller generelle svar og poengtere, i verste fall avbryte lange svar eller rettlede svar som ikke var relevant for temaet. Det var på denne måten at jeg som intervjuer tok «*regi*» over intervjuet med ønske om å skape god atmosfære og utvikle et tillitsforhold til deltagerne (Thagaard, 2018, s. 99).

For å forstå de sosiale relasjonene i intervjuene søkte jeg å være: «oppmerksom på – og i stand til å fortolke – stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk», slik Kvale og Brinkmann skriver det (2008/2009, s. 49). Det er viktig å være bevisst på den verbale kommunikasjonen på lik linje med den non-verbale kommunikasjonen som anvendes igjennom intervjuet. Intervjuene ble gjennomført med et dramaturgisk perspektiv, som Thaagard (2018) beskriver som: «en dynamisk, meningsskapende prosess som har en emosjonell forankring» (s. 99). Gjennom dette perspektivet og intervjuguidens strategiske struktur opplevde jeg, fra et ytre perspektiv, at deltagerne i begge intervjuene raskt gikk fra å være usikre, anspente, nervøse, engstelige, til å være rolige, avslappet, stemningsfulle og trygge i intervjusituasjonen.

Åpningstemaet medførte en naturlig flyt i samtalen som naturlig ledet over i intervjuets fjerde fase, diskusjonsfasen (Ritchie & Lewis, 2003, s. 179). I diskusjonsfasen ble min rolle som intervjuer mer tilbaketrukket og lyttende til det deltagerne sa og diskuterte. I denne fasen av intervjuet er det lett for dominerende eller sterke synspunkter eller personligheter å ta mye rom i samtalen. Det var dermed viktig i min intervjurolle å ha et overordnet blikk med tanke på intervjuets tidsaspekt og temaene som skal berøres i løpet av intervjuet. Som planlagt fløt samtalen mellom temaene som en elv, med noen interessante sidestrømmer.

Til slutt gikk intervjuet mot en avslutning, intervjuets femte fase. Som Lewis og Finch anbefaler så avsluttet jeg intervjuene mine i en positiv atmosfære (Ritchie & Lewis, 2003, s. 179-180). Når alle temaene hadde blitt adressert åpnet jeg for ytterligere kommentarer på spørsmål og tema, som var kommet opp underveis. Etter formell avrundning ble jeg værende igjen for noen hyggelige samtaler og videre nysgjerrighet utover det som var relevant for selve intervjuet. Lydopptakene ble kort tid etter intervjuene sikkerhetskopiert, lagret og overført for transkripsjon.

4.8 *Transkripsjon*

I etterkant av intervjuene skal datamaterialet rekonstrueres fra lyd til tekst. Dette er ikke nødvendigvis en komplisert, men en tidkrevende prosess. En av de store utfordringene med transkripsjon er å beholde og forme de mellommenneskelige aspektene gjennom tekst. Kvale og Brinkmann (2008/2009) skriver at: «talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» i denne forbindelsen (s. 186). Siden

tekstspråk og talespråk er forskjellige narrativ, er det uunngåelig at en mister aspekter som «temporale utfoldelsestempo, stemmeleie, kroppsspråk», «ironi» og andre non-verbale aspekter i transkripsjonsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2008/2009, s. 187). Det er derfor essensielt å gjenfortelle intervjusituasjonen etter beste evne og gjennomføre transkripsjonen kort tid etter intervjuet.

Lydopptak og notater var viktige hjelpeverktøy til å reflektere, rekonstruere og analysere intervjusituasjonene. Thagaard (2018) fremhever at: «Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson» (s. 111). Lydopptak var mest essensielt, ettersom dette gav meg friheten til å fokusere mer på samtalen, spørsmålene og svarene under intervjusituasjonene. Notatene ble hovedsakelig brukt underveis i intervjuene for å notere hvilke temaer som hadde blitt berørt eller interessante punkter jeg ønsket å komme tilbake til ved en senere anledning. Jeg fokuserte på å ikke gjøre for omfattende notater ettersom dette kunne være distraherende under intervjuet.

Et av hovedmålene med transkripsjon er å omgjøre datamaterialet slik at det egner seg bedre til å bli analysert. I sin skriftlige form er det lettere å strukturere og analysere datamateriale fra flere intervjuer. Det finnes mange ulike måter å transkribere, men Kvale og Brinkmann (2008/2009) nevner at: «én grunnregel i transkripsjon: skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført» (s. 189). I min problemstilling og metodiske avgjørelser belyser jeg at det er den verbale dataen som er i hovedfokus. Med dette til grunne transkriberte jeg en detaljert ordrett gjentakelse av intervjuene, kort tid etter intervjuene ble gjennomført. Det ble gjennomført flere kontroll-gjennomganger for å sikre kvaliteten på det transkriberte materiale. Flere av informantene hadde utfordrende dialekt og utydelig norsktale, noe som ikke egnet seg godt for presentasjon/sitering. Jeg har derfor oversatt de gjeldene delene til bokmål slik at det er leselig for leseren.

4.9 Analyse

Johannesen et al. (2016) påpeker at i kvalitativ dataanalyse er det viktig at de(n) som har innsamlet datamateriale også analyserer dem, ettersom forforståelse, teori og hypotese har relevans for dataanalysen (s. 161). Selv om det analytiske arbeidet hovedsakelig skjer i etterkant av feltarbeidet er det uunngåelig å allerede starte analysen under

feltarbeidet. Dette skyldes at vi utvikler vår forståelse underveis i feltarbeidet, noe som ifølge Thagaard (2018) preger resultatene av feltarbeidet (s. 151). I mitt arbeid ble feltnotater og refleksjonsnotater viktige med tanke på etterarbeidet.

Det finnes flere analyseteknikker, hvor alle har sine respektive hensikter og mål. For denne oppgaven sitt analytiske arbeid har jeg valgt en temaanalytisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 171-172). Denne tilnærmingen søker å gå i dybden på enkelte temaer gjennom å sammenligne dataene på tvers av deltagerne. En av utfordringene som oppstår i denne sammenligningen er at data kan vurderes og løsrives fra sin opprinnelige kontekst. Oppmerksomhet mot dataens kontekst og opprinnelige sammenheng var derfor et fokusområde i mitt analytiske arbeid.

Første fase i analysearbeidet omhandlet «datareduksjon» (Johannesen et al., 2016, s. 161). På dette stadiet er mengden datamateriale ofte uhåndterlig og ofte ustrukturert. Dermed var det hensiktsmessig å redusere og strukturere datamaterialet til en håndterlig størrelse. Johannesen et al. (2016) understreker at ved reduksjon av data «finnes det ingen fasit på hvordan dette skal gjøres, slik som i kvantitativ dataanalyse» (s. 161). Målet med datareduksjonen er å sammenfatte meningsholdet i datamaterialet som er relevant i lys av problemstillingen.

I sammenfatningen av meningsinnhold er det vanlig å lete etter temaer og mønstre for å danne et helhetlig inntrykk av datamaterialet. Allerede i intervjuguiden hadde jeg utformet noen temaer jeg ønsket å berøre: «*Praksis* (læring gjennom utførelse), *Fællesskap* (læring som tilhørsforhold), *Mening* (læring som erfaring) og *Identitet* (læring som tilblivelse)» (Wenger, 1998/2004, s. 15). Disse temaene har sin forankring i oppgavens teori og ble benyttet som et utgangspunkt for å inndele datamateriale i koder og kategorier.

Hvordan jeg valgte å lese dataene hadde betydning for hvordan dataene ble organisert og inndelt i koder. Johannesen et al. (2016) forteller at vi har følgende «tre måter å «lese» en tekst på: bokstavelig, fortolkende og refleksiv» (s. 164). En fortolkende innstilling ble naturlig ettersom jeg søkte å forstå meningsfulle dannelseserfaringer hos deltagerne. Her er det viktig å belyse at min forforståelse og bevissthet ovenfor mitt

tolkningsmønster var avgjørende i det analytiske arbeidet. Dette var aspekter som preget og som utviklet seg gjennom forskningsprosessen.

Koder ble flittig anvendt i arbeidet med tekstene. Johannesen et al. (2016) forklarer koding som et analytisk verktøy der hjelper forskeren til å redusere, markere og organisere relevant data (s. 174). Innledningsvis etablerte jeg beskrivende koder, koder som gir en beskrivelse av meningsinnholdet i teksten. Underveis i det analytiske arbeidet tok jeg også i bruk induktive koder, koder som fremkommer i dataene. Kodene ble videreutviklet i flere omganger og hjalp i å identifisere mønstre i datamaterialet. Mønstrene ble organisert i kategorier og underkategorier, slik at de ulike kodene ble satt i en større sammenheng og kunne skape mening mellom de to transkriberte intervjuene. De overordnede kategoriene ble utformet med forankring i oppgavens teori og problemstilling. Denne prosessen kaller Johannesen et al. (2016) for «*Kondensering*» (s. 176). Produktet av denne prosessen utbragte nøkkel-sitater som jeg har valgt å anvende i presentasjon av dataene, og som gir et representativt bilde av funnene i denne studien. Jeg vil nå gjøre rede for oppgavens kvalitet og troverdighet ved å underbygge studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

4.10 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Troverdighet er en nøkkelfaktor for å kunne vurdere kvaliteten på et forskningsarbeid. Thagaard (2018) fremhever at forskningsarbeidets validitet, reliabilitet og overførbarhet er avgjørende for å legitimere forskningsarbeidet (s. 181). I dette delkapittelet fremlegger jeg mine valg tatt for å øke troverdigheten i mitt forskningsarbeid gjennom henholdsvis validitet, reliabilitet og overførbarhet.

4.10.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler påliteligheten til forskningsarbeidet som er utført. Om arbeidet er godt utført og dokumentert skal andre forskere kunne gjennomføre det samme prosjektet. For å underbygge studiens troverdighet har jeg igjennom forskningsprosessen hatt fokus på å være transparent i alle prosjektets faser. I min redegjørelse av forskningsstrategi og metoder i det analytiske arbeidet har jeg gitt detaljrike beskrivelser innenfor hensiktsmessige rammer. Jeg har også vist transparens ved å anlegge mine begrunnelser i studiens ulike faser. Her skal det påpekes at det skal eksistere en balanse mellom hva som skal begrunnes og til hvilken grad. Jeg har gjort

mitt beste for å argumentere og begrunne mine valg så konkret og spesifikt som mulig innenfor oppgavens rammer.

Thagaard (2018) belyser at: ««primærdata», det vil si data som i den grad det er mulig, er atskilt fra forskerens fortolkninger» er en kilde til troverdighetsoppbyggelse (s. 188). I transkripsjonsfasen og det analytiske arbeidet har jeg fokusert på å nedfelle og gjengi primærdata relatert til sin sammenheng i intervjuene. Dette gjenspeiles i dataene som presenteres i kapittel 5. Det er med dette grunnlaget at jeg har valgt å inkludere enkelte lengre sitater.

Min veileder har spilt en viktig rolle for å styrke studiens kvalitet. Gjennom jevnlige møter har alle fasene av studien blitt evaluert og veiledet slik at kvaliteten ble forhøyet. Mitt møte og samvær med informantene i feltsituasjonene har stor innflytelse på den empiri som muliggjøres. Sosiale og formelle forhold ble derfor viktige fokuspunkter slik at forutsetningene for at informantene skulle kjenne på trygghet, åpenhet, ærlighet og gjensidig respekt ble ivaretatt. Nyeng (2012) påpeker at reliabilitet er nødvendig i vitenskapelig forskning, samtidig som «reliabilitet bare er én av betingelsene for at en empirisk undersøkelse skal ha høy kvalitet» (s. 105). Derav følger validitet som den neste betingelsen.

4.10.2 Validitet

Validitet omhandler forskningsprosjektets resultat og hvordan disse blir tolket. Validitet kan ha flere former, hvor begrepsvaliditet anses som den mest fundamentale. Nyeng (2012) forklarer begrepsvaliditet ved: «at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke – og ikke noe annet» (s. 109). Det kan høres enklere ut på papiret enn det er i praksis. Grunnlaget for dette ligger i at den empirien som samles inn ofte berører flere forhold, flere aspekter og potensielle tolkningsmønstre ut over relevansen den har for problemstillingen. Det er i denne spenningen at min teoretiske forankring blir meningsfull ved at den danner et grunnlag for tolkning og virker som forståelsesramme i det analytiske arbeidet. Gjennom min fenomenologisk-hermeneutisk forankring og presenterte teoretiske konsepter er det etablert rammer for hvordan informantenes like og ulike erfaringer kan tolkes i en sammenheng, og dermed belyse sin relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Thagaard (2018) påpeker i arbeidet med analyse av data viktigheten av kritikk nærmere (s. 189). En faglig medhjelper kan bli en

meningsfull støttespiller med sine kritiske og konstruktive innvendinger slik at validiteten til arbeidet styrkes. Min veileder har spilt en viktig rolle med å gi kritiske og spørrende tilbakemeldinger. En slik figur muliggjør også nye perspektiver og tolkninger av dataen.

Ved datainnsamling kan man ikke unnlate at irrelevant data inkluderes eller påvirker den dataen som er innsamlet. Eksempelvis kan mine informanter trekke inn historier eller erfaringer som ikke er relatert til friluftslivsundervisning, eller faktorer utenfor friluftslivsundervisningen kan underbevisst påvirke svar og refleksjon. Jeg jobbet derfor aktivt i intervjusituasjonene med å påpeke, rettlede og spørre på en slik måte at disse forholdene ble redegjort på best mulig måte.

Min erfaring «innenfra» miljøet er et viktig perspektiv for å underbygge validiteten. Thagaard (2018) forteller at: «Når vi kjenner til miljøet fra før, har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra»» (s. 190). Jeg har erfaringer som elev, stipendiat og lærer fra ulike folkehøgskolemiljø. Dette har gitt meg flere og viktige perspektiver i arbeidet med empiriinnsamlingen og etterarbeidet. At jeg har denne erfaringen som en «insider» er dobbeltsidig. På den ene siden har jeg en dypere forståelse og kobling til de erfaringene som blir beskrevet i intervjuene. På den andre siden kan dette perspektivet medbringe blindsider, hvor tematikker og mulige fortolkninger ikke kommer i lyset. Dog med oppgavens rammer var jeg begrenset i hvor mange tematikker som kunne berøres.

I studiens ulike faser kan det oppstå bias. Šimundić (2013) definerer bias som: «any trend or deviation from the truth in data collection, data analysis, interpretation and publication which can cause false conclusions» (s. 12). En type bias jeg har vært bevisst på underveis i prosessen er knyttet til mine fordommer og ønsker. Jeg har et sterkt engasjement for folkehøgskolen og jeg både ønsker og tror at friluftsliv som fag har mye å tilby folkehøgskolen. Jeg har derfor forsøkt, etter beste evne, å være så nøytral som mulig i alle oppgavens faser, jeg har diskutert med veileder og jeg har kritisk vurdert egne tolkninger gjennom hele prosessen.

4.10.3 Overførbarhet

I vitenskapelige studier stilles spørsmålet om det finnes grunnlag i tolkningen av resultatene om å overføre disse til andre sammenhenger, altså om det er «overførbarhet» (Thagaard, 2018, s. 193-194). Johannessen et al. (2016) påpeker at: «ved kvalitative undersøkelser snakker man om *overføring* av kunnskap i stedet for generalisering» (s. 233). På denne måten kan et mindre utvalg, slik som i denne studien, argumenteres for å bringe relevant kunnskap inn i andre sammenhenger. De erfaringene og opplevelsene informantene sitter igjen med etter et år på folkehøgskole kan belyse hvilke aspekter ved friluftslivsundervisningen som er gode, dårlige og meningsfulle. Deres opplevelse kan bli en kilde til forbedring/endring/inspirasjon i friluftslivsklasser på andre folkehøgskoler. Jeg vil også argumentere for at informantenes erfaringer har overføringsverdi til andre sammenhenger hvor det undervises i friluftslivet.

4.11 Ethiske refleksjoner

I denne studien har jeg stått ovenfor etiske utfordringer og dilemma. Dette delkapittelet belyser jeg etiske refleksjoner i forhold til disse utfordringene og dilemmaene.

I henhold til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, nedfelt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), var det nødvendig å søke om godkjenning for bruk av personopplysninger i dette prosjektet. I meldeskjema til NSD, nå SIKT, ble det søkt og godkjent for bruk av personopplysning i denne studien (Vedlegg 1). Personopplysningene ble oppbevart på en passord-beskyttet PC. Etter transkripsjon ble lydopptak og person id. slettet. I sammenheng med disse etiske retningslinjene trekker Johannessen et al. (2016) frem tre viktige hensyn som må tas: «1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade» (s. 85). Thagaard (2018) presiserer viktigheten av at deltagere i studien skal informeres tilstrekkelig og gi sitt samtykke til deltagelse (s. 113). I denne studien ble informantene gitt rikelig informasjon i forkant av, under og etter intervjuet. Informanter ble gitt informert samtykke, med vedlagt samtykke erklæring til signering (Vedlegg 2), i forkant av intervjuet. Til tross for at deltagerne vil bli godt informert så er det ingen garanti at alle deltagerne oppfatter informasjonen likt. Det ble derfor tydelig kommunisert før, under og etter intervjuene

om forholdene oppgitt i informasjonsskrivet, som også omhandler de tre hensyn som er nevnt over.

I den analytiske fasen er det ofte forskeren som blir ansett som spesialisten, ettersom tolkningen og analysen blir utarbeidet med forankring i ens faglige bakgrunn, akademiske- og praktiske erfaringer. I denne sammenheng kan det oppstå noen etiske dilemma hvor informanten ikke gjenkjenner det som er nedfelt i det transkriberte materialet. Det transkriberte materiale ble dermed sendt til informantene for gjennomlesning og eventuelle innvendinger. Det ble ikke gitt noen tilbakemeldinger fra informantene i denne studien.

5. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet presenteres og diskuteres resultatene fra det analytiske arbeidet. Resultat og diskusjon er kombinert med hensikt for å skape flyt i presentasjon av funn og diskusjon knyttet til disse. Denne kombinasjonen skaper også mer rom i oppgaven til å diskutere funn og tematikker, ettersom det blir færre gjentakelser. Som nevnt i metodekapitlet vil dette rommet også bli brukt til å presentere lengre sitater, slik at primærkildene blir mer fremtredende. Jeg vil også presisere at det er friluftslivsklassen som omtales når det skrives om praksisfellesskap i dette kapitlet.

Dannelseserfaringene i datamaterialet berører et spekter av ulike og like tematikker. Hensikten med følgende struktur er først og fremst å skille tematikkene, samtidig som den søker å fremheve tematikkens «tyngde» i datamaterialet. Innledningsvis presenteres studiens informanter, etterfulgt av funn knyttet til de informantene oppgir som meningsfulle dannelseserfaringer. Kapitlet «Det mest meningsfulle» er en generell presentasjon av funn knyttet til dette tema og vil bli diskutert mer inngående i påfølgende kapitler. Som nevnt i teorikapittel er Wengers (1998/2004) konsept om praksisfellesskap valgt for å analysere, strukturere og presentere funnene i denne oppgaven. Funnene presenteres i henhold til sin tematiske relevans til praksisfellesskapets tre læringsdimensjoner: gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar, og konseptet om legitim perifer deltagelse. Kapitlene er strukturert med underkapitler, som tar for seg tematikkene og kategoriene fra det analytiske arbeidet.

Studios informanter:

Folkehøgskole «A»

1. «Oda» 21 år.
2. «Erik» 20 år.
3. «Lars» 22 år.
4. «Ine» 20 år.

Folkehøgskole «B»

5. «Ruben» 20 år.

6. «Åge» 21 år.
7. «Inge» 21 år.
8. «Anne» 20 år.
9. «Marius» 19 år.

5.1 «Det mest meningsfulle»

Innledningsvis ble informantene spurt hva de trekker fram som det «mest meningsfulle» fra elevåret. Elevene trekker frem noen felles og noen unike tematikker. Seks av informantene trekker frem kombinasjonen av fellesskap og praksis i friluftslivet som det mest meningsfulle. Oda forteller om en utvikling gjennom året som nådde et høydepunkt på en av årets siste turer. Denne turen var en kombinasjon av sterk naturopplevelse og godt fellesskap, noe hun beskriver som et resultat av mange og utfordrende læringsprosesser gjennom året. Marius, Inge og Åge løfter frem at det var ekstra spesielt å være på tur med andre. Inge utdyper at friluftslivet har en spesiell egenskap som gjør at man blir mer naturlig kjent, og peker på et samhold og en lagfølelse som er unik. Åge løfter frem det positive samholdet: «menneskene rundt deg prøver å booste deg opp og hjelpe hverandre og alltid være der». Anne forteller om sin introverte og sjenerte personlighet og hvordan friluftslivet var en god arena hvor hun lettere kunne sosialisere seg med andre. Anne følte hun kunne «tenke klarere» på tur.

Flere av elevene løftet også frem kunnskap og erfaring som meningsfulle elementer. Erik syntes ikke én tur var spesiell, «men muligheten til å prøve så mange ulike nye aktiviteter. Og så ha folk som virkelig kan det og som vil lære bort». Erik viste stor interesse for kunnskap på mange områder. For Lars og Ine var det meningsfullt å kunne bli enda flinkere og gå i dybden på noe de allerede hadde kjennskap til i friluftslivet. Lars var spesielt opptatt av bål og matlaging på bål, mens for Ine var det viktig å kunne bli selvstendig og lære ulike aspekter i friluftslivet bedre. Ine forteller: «man lærer mange ting her som man på en måte kan ta med seg videre til å kunne drive med aktivitetene sjølv, uten at det er en lærer som sier: “no skal du gjøre det”».

Utover intervjuene belyste informantene nyanser og koblinger til «det mest meningsfulle». Jeg vil i de påfølgende kapitlene dykke dypere ned i dannelseserfaringer relatert til «det mest meningsfulle» og andre meningsfulle dannelseserfaringer som informantene løftet fram.

5.2 Gjensidig engasjement

I dette delkapitlet presenteres og drøftes funn knyttet til Wengers (1998/2004) første læringsdimensjon, gjensidig engasjement (s. 90). Det redegjøres for hvordan gjensidig engasjement muliggjøres og hvilken betydning mangfoldet har for læring og erfaring i friluftslivet, før jeg avslutningsvis ser på diverse relasjonelle aspekter ved praksisfellesskap i klassene.

5.2.1 Muliggjørelse av gjensidig engasjement og aktiv deltagelse

For at gjensidig engasjement skal være mulig må eleven kunne bli inkludert i den aktuelle praksisen og dets fellesskap. I intervjuene fremstår inkludering på ulike måter. Jeg vil først fokusere på inkludering i praksisen, før jeg videre ser på inkludering i fellesskapet.

Å inkludere alle elevene i praksisfellesskapet reflekterer komplekse former for gjensidig engasjement fra både lærer og elev. Hvert år mottar folkehøgskolene nye elever, med forskjellige personligheter og ulike forutsetninger. Både eleven(e) og lærer finner sine måter å engasjere seg i hverandre ved skolestart. I denne prosessen blir det tydelig hvilke relasjoner som blir nære eller mer distanserte, den enkeltes styrker og svakheter blir synlig, som igjen er med på å utforme ens deltagelsesidentitet, og det utformes måter å samhandle, kommunisere og være med andre. Disse formene for gjensidig engasjement utvikler seg gjennom skoleåret og blir for læreren en kilde til å kunne inkludere og tilrettelegge for den enkelte elev i undervisningen. Ine forteller om undervisningsopplegget på linjen:

«opplegget er alltid tilpasset de som skal være med på opplegget, og det har nok mye å si for at alle, eller mange, opplever at det er en god tur. Fordi det gjør at akkurat den gruppa skal syntes det blir en god tur liksom».

Lundhaug og Østrem (2019) løfter frem «involvering og inkludering» som faktorer som fremmer elevens læringsprosess i friluftslivet (s. 56). Wenger (1998/2004) argumenterer også for at tilpasning er en grunnleggende faktor for at eleven skal kunne inkluderes og delta i praksisfellesskapet (s. 121). Om turen(e) ikke tilrettelegges for eleven kan dette ha motsatt effekt og medføre ekskludering eller utstøtelse fra meningsfulle dannelseserfaringer. Informantene tydeliggjør at flere av lærerne bruker

medbestemmelse som verktøy for å inkludere elevene. Dette gir mening i lys av det Hjortland (2022) avdekker i sin masteroppgave, hvor folkehøgskolelærere studeres: «Når lærerne snakker om medbestemmelse er det stort sett i form av at elevene kan ha innvirkning på innholdskomponenter i undervisningen» (s. 78). Når på året, hvilken grad av medbestemmelse og hva som skal bestemmes varierer mellom linjene. Flere av informantene forteller at de lærte mye av å kunne være med i avgjørelser, bestemme og få ansvar for ulike deler av friluftslivspraksisen. Oda sier:

«Jeg følte at me blei tatt med i prosessen for hvordan en skulle planlegge en tur ofte, eller at en hadde noe en skulle ønske en hadde sagt. Og så opplevde jeg å bli utfordra flere ganger av læreren til å ta ulike oppgaver».

Erik trekker frem konkrete eksempler fra en skitur hvor læreren aktivt inkluderte elevene i veivalg og HMS-avgjørelser. Flere av informantene forteller om en gradvis progresjon i ansvar og inkludering i turplanlegging og turledelse, i takt med kompetanseutviklingen gjennom året. Elevene forteller også om stor frihet til å velge hvor aktive eller passive de ønsket å være. Lars forteller om lite rom for medbestemmelse i hans klasse, med et lite unntak angående turledelse og sier: «ble kanskje litt utfordra på slutten av året om å ta litt ansvar». Det fremkommer forskjellige fokuspunkter i praksisfellesskapene blant informantene. Hensikt og mål med undervisningen er faktorer som «må vurderes og sees i lys av hverandre», ifølge Lundhaug og Østrem (2019, s. 56). Lars forteller at «jakt og fiske» var hovedmålet i hans praksisfellesskap, og at «den planleggingsbiten den har læreren tatt, og ja. Vi er jo med å planlegge å pakke mat og sånn, men akkurat selve turen det var fastsatt». Slik som i eksempelet «*Matverksted i skogen*» til Lundhaug og Østrem blir det tydelig at fokuspunkter må selekteres og justeres, som igjen medfører at noen læringsområder nedprioriteres til fordel for andre (s. 56).

Det er interessant at elevene rapporterer ulikt og at det synes å være god blanding av bevisst tilrettelegging (læreren som gir elevene stadig mer ansvar) og det som kan framstå som en ganske lærerstyrt praksis (lærer som planlegger det meste – hele tiden). Til tross for ulike tilnæringer virker det som om elevene synes disse fungerer godt i deres praksisfellesskap, og som antageligvis resulterer i forskjellige dannelseserfaringer.

Informantene fra folkehøgskole B forteller om et stort kollektivt fokus på inkludering.

Inge forteller:

«Det å inkludere alle, det er liksom ett stort fokus på skolen. Alle må bli sett og alle må bli hørt, både for elever og stipendiater. Det å sitte ned med noen du egentlig ikke snakker med eller bare inkludere da. Invitere alle til alt. Sette på Facebook når du skal på tur. Alle gjør det. Så det var veldig bra».

Anne supplerer med at det var «åpenhet og det var veldig lite gjengete. Ganske lite hvert fall. At en snakka med alle». Anne problematiserer gjengkultur og drar koblingen til egne negative erfaringer fra ungdomsskolen og videregående skole, hvor det var gjengkultur som medførte at enkelte følte seg ekskludert og utstøtt. Annes opplevelse av å bli inkludert og sett ble en viktig faktor som gjorde at hun følte på trygghet i praksisfellesskapet og som medførte økt mot og større villighet til å utvikle egne ferdigheter og kunnskaper gjennom skoleåret. Erik trekker også frem problemstilling med gjengdannelse på folkehøgskolen. Erik forteller at på et punkt valgte skolen å slå sammen to like klasser, hans og en annen, og fortsetter:

«så når vi ble en litt stor klasse, så ble det litt mer gjengete, kanskje. For min del så hadde jeg mange gode venner som jeg koste meg veldig med. Så jeg synes det var kjempegøy å bli med de og. Men det var kanskje sånn reint klassemiljø-sett litt mer gjengete ja. Og kanskje noen som falt litt mer ut enn de hadde gjort hvis det bare var en klasse?».

Her blir det tydelig at antall elever og gruppestørrelse kan ha innflytelse på inkluderingsevnen i praksisfellesskapet. Gjengkultur kan være tveegget i den forstand at det kan være et sted hvor medlemmene kan forme dype og livslange relasjoner, mens de som utelukkes kan oppleve seg ekskludert eller utstøtt. På denne måten kan gjeng og gjengkultur være en kilde til diskontinuitet i et praksisfellesskap og dermed begrense og verste fall ødelegge enkelte elevers mulighet for læring og opplevelse.

Informantene løfter frem et spekter av ulike verktøy og ulike praksiser som anvendes for å danne elevene. Inkludering, involvering og tilpasning er faktorer som spiller en meningsfull rolle i elevenes læringsprosess innen den praktisen som studeres. Disse

virker å bidra til økt trygghet, økt mot og større villighet til gjensidig engasjement i praksisfellesskapet. Flere elever peker også på en naturlig progresjon gjennom året hvor elevene blir mer og mer utfordret til å lede, ta ansvar, planlegge og ta avgjørelser. Wenger (1998/2004) påpeker at diskontinuiteter, som gjengkultur, utstøtelse eller ekskludering, sjeldent fører praksisfellesskap til sammenbrudd, men argumenterer for at alle må vise interesse og iver etter å skape kontinuitet i praksisfellesskapet (s. 114-115). Kontinuitet av gjensidig engasjement er medvirkende til å stabilisere de indre forholdene i praksisfellesskapet som dermed skaper læringshistorier/dannelseserfaringer for individet og praksisfellesskapet.

Fellesskapsopprettholdelse

Wenger (1998/2004) understreker at opprettholdelse av fellesskapet er en viktig del ved alle praksiser (s. 92). Tilhørighet til en linje på folkehøgskolen er en ramme som gjør at fellesskapet opprettholdes gjennom skoleåret. Innenfor disse rammene er det noen skoler som tillater elever å bytte mellom linjer av ulike årsaker. Oda forteller at de hadde tre runder med bytter innad i klassen, og at dette påvirket gruppedynamikken og deres fellesskap. Oda fortsetter:

«Det preger jo ett miljø, for når du er en gjeng på 9, som vi var helt i starten. Og det er ganske stor forskjell på å være 9 og 15. Absolutt det prega miljøet, men jeg følte nok at vi 9 som begynte laga en sånn kjernekultur som me klarte å ta med oss videre, selv om vi hadde bytter til oss da, følte jeg i hvert fall. Men det blei jo en helt anna dynamikk, selvfølgelig».

Her ser vi et eksempel der nye medlemmer inkludert i praksisfellesskapet medfører meningsforhandlinger blant medlemmene, som igjen synes å lede til endring i gruppedynamikken. Samtidig som kulturen og miljøet utfordres av de nye medlemmene bringer de nye medlemmene med seg muligheter for nye former for gjensidig engasjement. Med sine personligheter og kompetanser er de nye medlemmene med på å påvirke virksomheten og videreutvikle eller endre repertoaret i praksisfellesskapet. Det er i dette møte mellom de eksisterende medlemmene og de nye at et «frugtbart område for forandring» utfoldes (Wenger, 1998/2004, s. 140). Jeg kommer tilbake til opprettholdelse av fellesskapet i kapittel 5.3.1 «Levelig oppholdssted».

5.2.2 Mangfold – Du kan lære noe av alle

Noe av det som gjør et praksisfellesskap til et praksisfellesskap er forskjellighet og homogenitet blant medlemmene, slik Wenger beskriver det (1998/2004, s. 92). Det er disse likhetene og ulikhetene som utgjør fellesskapets mangfold. Informantene forteller om et stort mangfold og at dette hadde positiv innvirkning i praksisen og fellesskapet. Oda forteller: «jeg følte klassen var sammensatt av veldig ulike typer, mangfold. Men at det var en god ting». Lars er enig med det Oda sier og utdyper:

«Vi var jo en gjeng med all slags typa. Vi hadde jo fra skikkelig bonde-knøl til den bygutten liksom, og alt imellom. Spreke og ikke så spreke og. Men det var liksom plass til alle sammen og turene varte jo lagt opp etter det og ting funka».

Mangfoldet i klassen utgjør et stort læringspotensial for eleven. Gjennom gjensidig engasjement kan elevene lære, kommunisere og påvirke hverandre sosialt og faglig. Anne gir et godt eksempel på hvordan mangfoldet er en kilde til utvikling og læring:

«At en blir, på en måte, ikke venn med alle. Men det å bare møte masse folk. Og alle de skaper jo på en måte et inntrykk, og alle har noe du kan lære av å. Jeg har blitt bedre på liksom småprate og liksom møte nye folk da. Det er en veldig fin erfaring».

Som Anne sier så er medelevene meningsfulle i den forstand at de har forskjellige erfaringer, meninger og opplevelser, som kan berike hverandres virkelighetsoppfatning og bli en ressurs til meningsforhandling. Ine forteller at hun opplevde et lite virkelighetssjokk: «Det var jo ikke tidenes sjokk, men hvor mange som faktisk aldri hadde prøvd randonee eller aldri hatt muligheten var jeg litt overasket over». Her ser vi et av mange eksempel på hvordan medelever og deres «annerledeshet» kan være kilde til meningsforhandling og potensielt bidra til ny innsikt.

Det kan se ut som at mangfoldet på folkehøgskolen er en dannelsesressurs på flere områder. Informantene forteller om hvordan mangfoldet synes å bringe læring og utvikling som kan gi «innsikt i og forståelse av seg selv, av seg selv i forhold til andre og i forhold til samfunnet» (Aasland, 2011, s. 11). Dette samsvarer også med det som skrives i NOU (2022:16): «Det å møte folk med en annen bakgrunn enn en selv, bidrar

til refleksjon og personlig danning» (s. 97). Det virker som mangfoldet representerer et læringspotensial, som kan realiseres gjennom gjensidig engasjement og sosial deltagelse. Som Anne sier: «alle har noe du kan lære av», men det er opp til den enkelte å søke dette læringspotensialet.

Komplementær og overlappende kunnskap

I et praksisfellesskap med stort mangfold er det vanlig at det er kompetanseforskjeller mellom medlemmene. Elevenes kunnskap syntes å enten være overlappende eller komplementære med hverandre. Oda forteller at forskjellene innad i klassen var en positiv ting: «me utfylte hverandre fint og gjorde at det, det var mye humor på en stort sett god måte? Så et veldig godt fellesskap, etter hvert, hvor det var plass til å være den man var og ville være». Av informantene løftes friluftslivet frem som en arena der alle sidene ved en person blir mer fremtredende og synlig, noe som igjen virker å invitere til at elevene får dypere kjentskap og erfaring med hverandre som mennesker. Oda sier:

«Også ble det jo sånn at når man er på tur så kommer jo på en måte de forskjellige sidene fram? Og de forskjellene blir kanskje enda tydeligere? Sånn at det også blir lettere å kjenne på, eller på en måte jeg føler jeg er bygd sånn at jeg lett ser det som trengs å gjøres kanskje? Også har jeg noen andre i kokelaget som ikke ser det, og blir fortalt det. Og da, det kan være litt frustrerende når du har gått en mil i regnet og er nødt til å sette opp camp. Men ja, sånn vil det jo på en måte alltid være. Så det lærer man mye av også».

Slik som Oda forteller så streber elevene med å veilede hverandre og påpeke hverandres mangler. Oda sier at hun har et øye for hva som trengs i ulike situasjoner, noe hun til tider opplever som frustrerende. Å opprettholde et gjensidig engasjement kan til tider være krevende arbeid, ifølge flere av informantene. Wenger (1998/2004) forteller at ved å vedlikeholde relasjoner innad i praksisfellesskapet «forbinder det deltagerne på måder, der kan gå dypere end mere abstrakte ligheder med hensyn til personlige træk eller sociale kategorier» (s. 94). Samarbeid, interaksjon og engasjement er sentrale elementer som opprettholder praksisfellesskapet. Ruben forteller om en læringsrik og meningsfull tur i vinterfjellet tidlig på året og at praksisfellesskapet hadde hatt lite undervisning om vinterfjellet på dette tidspunktet:

«Og da var det veldig kult og fint å se hvor mye folk hjalp hverandre med det de trodde var rett eller det de kanskje hadde hørt eller lært, og at folk var skikkelig på. Vi gjorde jo kanskje ikke ting på den beste måten, men vi gjorde ting i lag. Og prøvde å jobbe oss fram til hva som var best. Og da så jeg virkelig at den omsorgen begynte å ta mer og mer form, for det var noe som bygde seg opp igjennom hele året. Men en så skikkelig klare tendenser til det da, når det begynte å slå om til at vi skulle begynne å ligge ute om vinteren, at da brydde folk seg enda mer. Fordi folk skjønnte jo at det var kanskje viktig å ta vare på de som trengte det litt ekstra da og når det er såpass kaldt og det er all snøen og alt».

Her ser vi flere former for gjensidig engasjement. Elevene viser drivkraft og samarbeidsvillighet for å gjøre turen best mulig. Personer som besitter kunnskap blir verdifulle for elevene som har lite kunnskap. Gjensidig viser elevene evne til å engasjere seg fysisk, sosialt og emosjonelt, med mild omsorg, i praksisfellesskapet. Ruben trekker også frem en historie fra en fjelltur tidlig på året hvor læreren måtte snu av spesifikke årsaker og elevene måtte samarbeide og bruke sine kunnskaper for å gjennomføre situasjonen på en god måte:

«Altså jeg merka på meg selv at jeg var ikke noe redd, bare fordi læreren måtte snu. For allerede da så følte jeg at klassen var såpass bra bygd sammen at jeg kunne stole på at den gjengen liksom skulle klare å få hverandre opp. Og at jeg og stolte på kunnskapen, i alle fall til enkelte der, til å liksom få det greit i land. Så kom det jo opp ekstra lærere, 3 dager etterpå. Men da hadde vi den første kvelden og sånn helt alene og måtte finne ut helt selv med det lille vi hadde lært fra de ukene før».

Her ser vi et resultat av videreutviklede former for gjensidig engasjement og læringsprosesser i praksisfellesskapet. En annen side som også blir synlig, er lærerens evne til å utnytte en situasjons iboende pedagogiske potensiale. Tordsson (2014) skriver at lærere «må opøve sin evne til at «lese» situationens egenart» og sikter til å «benytte de pedagogiske utfordringer og muligheter, som ligger i rækken af situasjoner vi møder, når vi lever friluftsliv» (s. 18-19). For at læreren skal kunne ta en forsvarlig avgjørelse, og la elevene få fortsette turen, må det eksistere en viss tillit mellom lærer

og elev, samtidig som kompetansenivå innad gruppen må være akseptabelt. I NOU (2022:16) skrives det: «Folkehøgskolene er spesielt godt egnet til å bygge tillit mellom mennesker, fordi [...] folkehøgskolepedagogikken bygger på menneskemøtet som metode» (s. 97). Putnam (1996) utdyper tillitsaspektet og skriver: «Tillit [...] fremmer samarbeid og samarbeid i sin tur fremmer normer og verdier som for eksempel toleranse, evne og vilje til samarbeid og ansvar ovenfor andre» (henvist i Knutas & Solhaug, 2010, s. 101).

Elevenes komplementære og overlappende kunnskaper beriker ikke kun gjensidige læringsprosesser, men muliggjør også nye lærings situasjoner. Informantene løfter frem at deres forskjell i kompetanse kan være frustrerende, positive og lærerike. Det kan se ut som elevene i stor grad tørr å åpne seg i praksisfellesskapet og at de beskriver kvaliteter ved friluftslivet, som positivt og avgjørende for åpenheten. Åpenheten kan få fram elevenes gode og/eller dårlige sider, som igjen eksponerer potensielle områder for utvikling på et faglig, relasjonelt og personlig nivå.

Deltagelsesidentitet

Folkehøgskolen er en samlingsplass for mange like og ulike mennesker, og elevene må lære å sameksistere med alle. Wenger (1998/2004) skriver at gjennom gjensidig engasjement i praksisfellesskapet finner den enkelte sin plass i fellesskapet som danner grunnlaget for en «deltagelsesidentitet» (s. 71, 177). Videre forteller han at deltagelsesidentitet er et produkt de praksiser man engasjerer og de praksis man aktivt velger å ikke delta i (s. 191).

I intervjuene tydeliggjøres forskjellene mellom informantene. Noen synes mer aktive og raske til å finne sin plass og sin identitet i praksisfellesskapet, mens for andre er dette en mer langsom prosess. Erik forteller at han var aktiv i å engasjere seg i andre elever og at hans engasjement i mangfoldet medførte at han opplevde nye sider ved seg selv. Erik forteller at han hadde et seriøst mål om å bli genuint interessert i alle personene han snakket med og forteller: «jeg måtte jobbe veldig med meg selv på det». Videre poengterer han at det var flere «jeg ikke klikka med, med en gang? Selvfølgelig», men «da måtte jeg bare jobbe med meg selv, for det letteste er jo bare å tenke “OK, da gidder jeg ikke henge med den personen da”». Videre forteller Erik at strevet gav resultater og medførte tre situasjoner hvor «de fordommene jeg hadde forsvant og det ble en god

venn. Jeg lærte veldig mye om at er man tålmodig og interessert, så kan man finne gull i alle, og med noen tar det litt lenger tid».

Mangfoldet blant medelevene ble en ressurs for Eriks utvikling. Han viser aktivt engasjement som ikke alltid er gjensidig fra første stund. Dette peker på identitetsforskjeller som krever mer samhandling enn vanlig, slik Erik forteller. Det er ingen garanti for at disse forholdene lander i god jord. Dette er en realitet som elevene må lære seg å leve med, samtidig som de må klare å opprettholde en viss grad av gjensidig engasjement for å ha kontinuitet i praksisfellesskapet. Lars forteller om en litt annen opplevelse enn Erik:

«I starten av året så er det jo veldig mye at vi ikke, eller jeg følte i hvert fall det, at du snakka med alle sammen og sånn greie. Men jeg følte ikke jeg fant plassen min før etter høstferien og frem mot jul. Og det var først da jeg begynte og liksom bli kjent med litt flere og litt i dypere sammenheng på en måte».

Videre poengterer Lars at det ikke var spesifikt på tur eller i friluftslivet at han fant sin plass. Han opplevde det som et resultat av internatlivet og skolefellesskapet utenfor linjen, men at han allikevel ikke kunne utelate friluftslivets påvirkning for hans identitetsutvikling. Det kan virke som at Lars søkte fellesskap utenfor klassen for å danne dypere relasjoner og vennskap, og at hans deltagelsesidentitet i klassens praksisfellesskap fikk et mer faglig og formelt preg. Dette er et resultat av flere meningsforhandlinger i praksisfellesskapet. Erfaringene til Lars peker på meningsforhandlinger som kan ha justert/endret han syn på hvilke fellesskap som er meningsfylt å engasjere seg dypere i, samtidig som friluftslivet virker å spille en viktig rolle i disse prosessene.

Lars og Erik løser problematikken med mangel på gjensidig anerkjennelse forskjellig, noe som igjen medfører ulike læringsprosesser og meningsforhandlinger.

Folkehøgskoleelever er på ulike stadier i sin livslange dannelsesreise og hva som er meningsfullt for elevene er også forskjellige, slik eksemplene over viser. Det virker som gjensidig engasjement, kombinert med tålmodighet og pågangsmot, kan medbringe nye oppdagelser og nye sider ved seg selv. Om gjensidig engasjement uteblir virker dette å begrense potensielle dannelseserfaringer hos elevene.

5.2.3 Gjensidige relasjoner

Grupper og gruppearbeid er et pedagogisk verktøy som fremmer praksis og fellesskapsutvikling. Wenger (1998/2004) forteller at en «specifikke koordinasjon» og «konstant oppmerksomhet» kreves av deltagerne i praksisfellesskapet for å kunne gjøre ting sammen (s.92). Informantene fra folkehøgskole A trekker frem et konkret eksempel med «kokelagsgrupper», en kombinasjon av mat- og telt-grupper hvor diverse ansvar fordeles mellom gruppens 3-4 medlemmer. Oda opplevde at: «de kokelaga gjør at ein har ein naturlig arbeidsfordeling i klassa egentlig». Erik supplerer med å kommentere gruppenes strategiske sammensetting: «jeg tror læreren satt grupper sammen litt ut ifra hvem som passer eller som passer, men ikke henger så mye sammen». Å sette elever som ikke er mye sammen, utfordrer elevene på det relasjonelle og praktiske i friluftslivet. For at gruppen skal ha kontinuitet i praksisen må alle vise en viss grad av gjensidig engasjement ifølge Wenger (1998/2004, s. 113-115). Informantene fra folkehøgskole A trekker frem en tredagers tur med kun kokelagsgruppen tidlig på året som meningsfull. Oda forteller at det var «de [medelevene] du kom tettest på» og at den turen gjorde det mulig å «bli skikkelig godt kjent». Lars fortsetter:

«Ja, nei det er jo en helt random gjeng som dem sier da. Der vi bare blir satt sammen. Så ja, det må jo bare fungere på en måte og det gjør det jo. Du blir jo ekstra godt kjent med dem».

Små grupper har sine fordeler og ulemper forteller Mytting og Bischoff (2018, s. 286). I mindre grupper, færre enn 6-8 deltagere, går prosessen med å fordele oppgaver, ansvar, regler og rutiner raskere sammenlignet med en stor gruppe. Kombinasjonen av små grupper og friluftslivets egenart, med å få frem elevens ulike sider, synes å gi gode betingelser for å lettere få frem elevens personlighet og evne til å engasjere seg sosialt likesom praktisk. Tur uten lærer gjør også at elevene må vise større grad av selvstendighet og samarbeid for å gjennomføre turen på en god måte. Ruben forteller:

«når du går der uten en sånn “opphøya” person da, og alle er på samme nivå, så må en tenke mye mer bak avgjørelsene og sånn. Og det fikk jeg veldig mye ut av både sånn lærdommen og litt mer sånn selvsikkerhet med å være ute på egenhånd».

Det virker som om små grupper i friluftslivet, spesielt uten lærer, er godt egnet for å frembringe meningsfulle læringsprosesser og meningsforhandlinger hos elevene. I lys av at elevene når et dypere relasjonsnivå kan dette også medbringe nye dannelseserfaringer, som kun kan frembringes på et slikt relasjonsnivå. Det er i denne forbindelsen, mellom fellesskapet og praksisen, at elevens læringsutvikling kan synliggjøres som en emergent struktur, ifølge Wenger (1998/2004, s. 116-119).

Kunnskap bringer trygghet

For enkelte elever var det en trygghet å ha forhåndskunnskaper innen friluftslivet før de startet på folkehøgskolen. Ruben forteller:

«Jeg tror for meg så spilte friluftslivet en ganske stor rolle. Det er en arena som jeg føler meg ganske trygg i. Og det gjorde det og litt lettere at selv om jeg kanskje ikke følte meg så sikker på alt vi gjorde, så var jeg på en arena der jeg hadde et litt sånn små fortrinn og visste litt ekstra fra før av».

Ruben sikter her til både de faglige aspektene, men også det relasjonelle i praksisfellesskapet. Forhåndskunnskap var for han et verktøy til å koble relasjonelt med flere av medelevene, ettersom han kunne hjelpe og lære bort med sin kompetanse. Oda forteller: «med kunnskap så kommer jo også trygghet, tenker jeg», og viser til turer med elvekajakk og stisykling hvor hun følte på mye usikkerhet og frykt. Kunnskap i denne sammenhengen inkluderer også ferdigheter. Teoretisk kunnskap kombinert med ferdigheter og erfaring løftes frem som meningsfulle aspekter, som igjen medbringer trygghet og sikkerhet. Dette kan også knyttes til det Wenger omtaler som «baner» inn i praksisfellesskapet, som jeg vil ta for meg i dybden i kapittelet om legitim perifer deltagelse (Wenger, 1998/2004, s. 179-180).

Det beste publikummet

Et aspekt som går igjen hos alle informantene, og som fremstår som meget meningsfullt, var opplevelsen av at det var plass til å være den man vil eller ønsket å være. Åges sitat er representativt for informantenes erfaringer:

«Jeg tenkte veldig på det at du får ... Du kommer jo hit på folkehøyskole. Du kjenner jo ingen, eller mest sannsynlig kjenner du ingen? Du har liksom en

veldig god mulighet til å være akkurat den du er da. Være deg selv inn og ut, ikke føle deg dømma av andre på hvem du er eller hvordan du er. Ja, du kan rett og slett finne deg selv. Finne ut hvordan person du er og blir bedre kjent med deg selv og».

For flere er folkehøgskolen en ny start og en ny mulighet med blanke ark i livet. For noen er folkehøgskoleåret deres første selvstendige år hjemmefra. Informantene forteller om en kultur og et «veldig godt miljø», hvor det er stort fokus på å inkludere hverandre, lage rom for identitetsutvikling og en aksept for at det er lov å gjøre feil. Oda sier:

«Du er i ett miljø hvor det er veldig lov å gjøre feil, som du nevnte. Det er absolutt åpent for å komme som den du er der, og det gjør at du tørr å så prøve i mye større grad, trur jeg. Som jeg tror er kjempesundt for alle».

Lars tilføyer:

«Det med å drite seg ut og, det ja. Det er jo, på en måte, vil si at folkehøgskolene er kanskje det beste publikummet du kan få. Selv om det går litt dårlig eller bra så er det ja. Det er alltid. Du blir tatt imot bra liksom, det ja. Det er beste publikummet».

Her ser vi tydelige tegn på velfungerende og oppbyggende praksisfellesskap. Det virker som det eksisterer en sosial norm og aksept for å kunne prøve og feile, noe som er spesielt gode forhold for dannelsesutvikling. NOU (2022:16) trekker også frem folkehøgskolen som en god bidragsyter for «ungdommers psykiske helse og identitet» (s. 92). Flere av informantene løfter frem friluftslivet som en arena som forsterker dette aspektet. Ine forteller:

«Ja, man blir liksom ... Tvinges til å bli godt kjent når man på en måte møter hverandre i alle situasjoner. Og når man møter hverandre når man er skikkelig glad, og når man er skikkelig, har skikkelig knekken liksom. Sånn at det å og dele telt med noen som kanskje våkner opp og er syk dagen etterpå, så, liksom, så ser du dem på demmers aller verste. Det blir så naturlig å hjelpe hverandre og se hverandre og gjøre det som trengs å gjøres sammen».

Her ser vi hvordan friluftsliv med lengre turer naturlig synliggjør menneskers ulike sider, positive og negative. Dette er en av egenartene ved friluftslivet, og en kvalitet med et iboende pedagogisk potensial. Tordsson (2014) skriver at «livet i naturen tilbuder en manifoldighet af måder at være menneske på, som påkalder og utvikler vore menneskelige evner» (s. 19). Friluftslivet byr på situasjoner og utfordringer som virker å tvinge frem elevenes ulike sider. Oda setter ord på dette: «så da er det jo sider som dukker opp som du kanskje ikke var klar over at du hadde for eksempel». Oda trekker parallellen med det tradisjonelle klasserommet:

«At jeg tror at man blir kjent på en heilt anna måte. Når man er ute og er nødt til å samarbeide og står i snøstorm, eller hva det måtte være. Kontra i et klasserom da, hvor en kanskje ser hverandre, eller hvor en kanskje kan putte på en maske, eller det er lettere å på en måte være i en rolle. Mens når du er ute, så tror jeg man får fram sider ved seg sjølv som man kanskje ikkje ville sett».

Alle informantene uttrykker en slik unik kultur. Kulturen framstår veldig meningsfull og godt egnet for å danne og utvikle elevene. Friluftslivet virker å være en faktor som underbygger og forsterker denne kulturen. Selv om eksemplene ikke er så mange, kan det se ut som om friluftslivets iboende pedagogikk er noe lærerne tenker bevisst om og bruker som verktøy og virkemiddel for å utfordre elevene, få fram ulike sider og derav tilrettelegge for dannelse. Sølvik (2013) påpeker at: «Det er pedagogen sitt faglege ansvar å ta i bruk pedagogiske verdier i læringslandskapet», men utdyper samtidig at det er opp til elevene å «oppdage verdiane på eiga hand» (s. 183). Det er først når elevene selv oppdager nye sider, utformer spørsmål eller blir nysgjerrig at læringspotensialet kan gripes av læreren.

Naturlig arena for bonding

Felles friluftslivsturer med andre friluftslivsklasser løftes frem som meningsfullt. Oda forteller at gjensidig engasjement på tvers av linjene medførte et styrket samhold mellom elevene. Hun forteller at friluftslivet var en meningsfull ressurs for å knytte og utvikle relasjoner samtidig som den fremmer kunnskaps- og ferdighetsutvikling. Flere av informantene opplever at naturopplevelse og aktivitet i friluftslivet gjør det lettere å engasjere seg i relasjoner. Erik opplever at han «bonder» med andre når de opplever noe sammen:

«Ja for eksempel, setter utfor en bakke på ski sammen, og alle jubler på veien. Og ja. Nei det er bare veldig sånn, det er ikke liksom å sitte i en ring å smalltalke og bli kjent, men det er sånn veldig naturlig arena å få bare bonda egentlig».

Ine opplever også at «det er lettere å bli kjent med folk ute når man går på tur. Sånn naturlig å snakke med dem som går foran deg på stien liksom». Videre forteller Ine at frivillighetsperspektivet er avgjørende faktor for elevenes engasjement og opplevelse i praksisfellesskapet: «det er jo så sykt frivillig å gå på folkehøgskole. Sånn at alle har liksom valgt å være her». Det snakkes om en annen type motivasjon og driv for å delta i praksisen på folkehøgskolen. Informantene forteller om et fravær av prestasjonsstress og at friluftslivet spesielt er «stress fritt». Elevene uttrykker at de opplever mindre bekymring og mer glede.

Det kan virke som om friluftslivet har noen egenskaper og aspekter som reduserer negativt ladet forhold og fremmer positive forhold hos informantene. Dette gir mening i lys av Meld. St. 18 (2015-2016) som skriver at friluftslivet har: «egenverdi i form av kilde til høyere livskvalitet, glede og personlig identitet» (s. 10). I den samme Stortingsmeldingen skriver de også at: «Undersøkelser viser at stillhet og fred, naturopplevelse, å komme bort fra stress og mas er blant de viktigste årsakene til at folk driver med friluftsliv» og at utøvelse av friluftsliv basert på fri vilje gir «flere mulighet til å se på naturen med nye øyne» (s. 14). Det kan virke som om friluftslivet er en god motvekt til en stressende og prestasjonsbasert kultur som preger flere i dagens samfunn. Frivillighet virker å være en avgjørende faktor for elevenes engasjement og opplevelse i praksisfellesskapet. I hvilken grad det er frivilligheten, friluftslivet eller en kombinasjon som gjør det enklere å knytte relasjoner kan være momenter som kan studeres videre.

5.3 Felles virksomhet

I dette kapitlet belyser jeg elementer i forbindelse med praksisfellesskapets felles virksomheter. Som beskrevet tidligere er praksisfellesskapets felles virksomhet limet som holder fellesskapet sammen og blir definert av Wenger (1998/2004) som: «resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet» (s. 95). Deres felles virksomhet gir også et bilde av hva praksisen fokuseres på. Dette omhandler ikke bare det som er teknisk og faglig relatert til friluftslivsaktivitetene, men også mellommenneskelige aspekter, forhandlingsprosesser

og andre kompliserte læringsprosesser på et individuelt nivå. Hva gjør elevene for å gjøre praksisrommet til et levelig oppholdssted? Hvilke utfordringer belyses?

5.3.1 Levelig oppholdssted

Et av aspektene Wenger (1998/2004) trekker frem som viktig i praksisfellesskapets felles virksomhet er felles streben etter å gjøre rommet der praksisen utøves til et levelig oppholdssted (s. 96). I denne forbindelsen trekker informantene frem flere interessante aspekter. Aspekter som forteller noe om hvordan elevene forholder seg til fellesskapet og hverandre, men også en hel del om hvordan friluftsliv som kontekst, fagfelt og metode synes å virke i denne dynamikken.

For Ine var det meningsfullt å spre glede og hjelpe andre til å føle mestring i en aktivitet hvor hun selv hadde kompetanse: «man lærer veldig mye av å være den som sier sånn «Hei, det går bra! Du klarer det!»». Ine trekker frem et eksempel fra en klatretur hvor hun motiverte og hjalp en medelev, som slet veldig med høydeskrekk på vei mot toppen:

«også var ho liksom oppå toppen og så var det sånn. Med en gang ho var oppe så sa ho “ta meg ned. Ta meg ned!” Men så var vi sånn. “Nei, men du må nyte. Du må nyte at du klatra opp”. Og da når ho kom ned så fortalte ho at det var liksom veldig viktig for ho at vi hadde sagt det “du må liksom være glad for at du fikk det til”. Og det var en veldig god følelse eller god opplevelse, å kunne liksom hjelpe andre til å få en sånn følelse som du kanskje selv får i den samme aktiviteten. Da lærer man mye om hva som er viktig. Eller hva som er poenget med å gjøre noko».

Ines engasjement og iver bidro ikke bare til å gjøre rommet til et levelig oppholdssted, men bidro også til at en annen elev kunne oppleve en meningsfull erfaring. Motivering og støtte av medelever til opplevd

mestring virker å være en virksomhet i flere av praksisfellesskapene blant informantene. Tordsson (2014) skriver at hensikten med veiledning og opplæring i friluftslivet handler om å «dygtiggjøre den enkelte, og gruppen som gruppe, til selvstændigt at leve friluftsliv» (s. 235). Veien til å bli selvstendig i friluftslivet er ingen

dans på roser og kan by på utfordringer og prøvelser, slik som venninna til Ine uttrykker. Om gode dannelseserfaringer på veien til selvstendig utøvelse av friluftsliv er målet, er det viktig å gjøre rommet i praksisfellesskapet til et levelig oppholdssted. På denne måten opprettholdes fellesskapet og det dannes en balanse mellom læring, utfordring, refleksjon og støtte.

Utfordringer i praksisfellesskapet

På tur kan det oppstå ulike situasjoner innad i gruppen som gjør det utfordrende og besværlig. Flere av informantene forteller historier fra turer i friluftslivet, spesielt lengre turer, hvor de selv eller medelever opplever ulike utfordringer fysisk og mentalt. Inge forteller:

«noen ganger på tur kan det bli litt krangling, spesielt på lange turer når du blir sliten og sulten og kald. Men jeg tror klassen var ganske flink til å kommunisere slik at det ikke ble for mye konflikt. Ja, vi var ganske flinke til å si ifra også, hvis det var noen ting».

Inge forteller om en kultur, et fokus og en åpenhet i klassen for å si ifra hvis det var noen utfordringer, og at klassen som fellesskap støttet og hjalp med å gjøre rommet mer levelig for alle. Konflikt er en av flere produkter fra fellesskapets forhandlede virksomheter. Hvordan elevene takler disse utfordringene gjenspeiler kompliserte former for gjensidig engasjement, meningsforhandlinger og læringsprosesser på individ- og gruppenivå. I masteroppgaven til Hjortland (2022) løftes betydningen av utfordring, ubehag og konflikt i friluftslivsundervisningen (s. 63-69). Han skriver at flere folkehøgskolelærere: «er opptatt av å ta konkrete hendelser opp med enkelteleven og med klassen som helhet», hvor en av lærerinformantene beskriver denne prosessen som «*gullet*» [min utheving] for å jobbe med dannelse i folkehøgskolen» (s. 69).

Utfordrende situasjoner i friluftslivet gjorde at Oda opplevde nye sider ved seg selv:

«jeg tenker jo for eksempel når du er ute og er sulten og trøtt, og så ser du “oi, okey». Sånn her fungerer det bare. Har gått langt og er sulten og trøtt og de på kokelaget ikke setter opp teltet, eller sånn. Og kanskje sånn åssen preger det oss som et kokkelag når det er ulike behov? Kan nesten bli sånn overlevelses fokus innimellom. Eller at man er veldig kjapp på å hjelpe, når man er ute. Og at

andres behov er viktige da. Så det tror jeg på en måte er veldig lærerikt og viktig inn i en gruppe».

Her ser vi igjen hvordan friluftslivet får frem ulike sider ved elevene. Gruppearbeid og samhandling fremtrer som gode verktøy til å fremme læringsprosesser hos elevene. Elevene beskriver at deres reduserte tilstand preger en selv og deres samhandling med andre. Det er disse prosessene elevene løfter frem som meningsfulle og avgjørende for styrket samhold og relasjonsbygging i fellesskapet.

Overskudd

Erik forteller om et fokus på å komme igjennom utfordringer på en bra måte, og samarbeide slik at opplevelsen blir best mulig:

«For eksempel, så hvis det var den ene ganga når det regnet masse, så var det hun ene på gruppa som var sånn “nå gidder jeg ikke å gjøre noe. Nå må dere bare sette det opp, fordi det trenger jeg”, så da fikk hun furte litt. Og da var jeg sånn “OK, det er null stress vi har overskudd til det». Også kan vi hjelpe hverandre litt sånn som det, så det funka veldig bra».

Elevene viser her gjensidig engasjement og en iver etter å gjøre turopplevelsen så god som mulig for hverandre. Dette engasjementet og oppmerksomheten på å gjøre rommet til et levelig oppholdssted, hjelper elevene til å klare å gjennomføre turen på en god måte. Denne forhandlingsprosessen medbringer flere læringsaspekter. Elevene erfarer hverandres grenser og bristepunkt underveis på tur i naturen. På en annen side lærer elevene hvilken påvirkning naturen, med dens egenskaper, sammen med turopplegget slik det er lagt opp, har på de forskjellige medlemmene i praksisfellesskapet. Tordsson (2014) skriver at vi må beregne «*tid til omstilling*» fra det hverdagslige livet til livet på tur (s. 244). Videre viser han at omstillingen kan forbedre turopplevelsen og de interne utviklingsprosessene innad i praksisfellesskapet (s. 244-245). Raskere omstilling gjør at vi bruker mindre energi på overgangen fra hverdagslivet til friluftslivet, som igjen kan brukes til problemløsning. Fysisk og mentalt overskudd frembringer ressurser som kan bidra til å skape kontinuitet i praksisfellesskapet, og bidra til å løse problemer som oppstår underveis på tur.

Spre varme og glede

Utfordringer på tur kan også handle om svake forberedelser og mangel på kompetanse eller erfaring. Åge forteller om en felles telttur med en annen klasse i vinterfjellet hvor han og flere i klassen hadde forberedt seg dårlig og tatt med dårlig sovepose. En medelev løftes frem som meningsfull for turopplevelsen:

«Så han hadde da rett og slett, når vi var ute og varmet oss løp litt for å tjene varmen, så hadde han allerede startet å koke opp vann og legge varmeflasker inn i soveposene til de andre og. Det var liksom da du kjente skikkelig at du ble tatt hånd om. Folk som brydde seg i klassen og fellesskapet». Åge

Informantene gir inntrykk av at det er stort fokus på god opplevelse, gjensidig engasjement, samhold og fellesskapsbygging i klassene. Flere av informantene forteller at det kollektive fokuset på å spre glede og positivitet var meningsfullt. Ruben forteller:

«vi hadde og et fokus, i alle fall innad i klassen, på å heie på andre. Om du hadde en dårlig dag kanskje, eller hvis du så noen kjørte en kul linje på ski eller tok et kult hopp eller ett triks, så var alle som så det på med en gang å jubla og hoia og dro opp stemninga. Og hvis noen datt og tryna litt sånn spektakulært, så var alle også der og liksom heia de opp igjen og lo litt vennskapelig av de da. Og hvis folke klarte en ny klatrerute eller uansett hva vi drev på med. Så det var veldig stort fokus på det å dele gleden. Folk unna alltid alle det å få til noe nytt. I alle fall for meg, så synes jeg det er veldig viktig at en kan heie folk fram, og det gjør sikkert veldig mye mer enn en aner og. Det at alle rundt deg jubler for deg og er glad på dine vegne».

Dette sitatet reflekterer et oppbyggende klassemiljø. Ikke bare reflekterer dette flere former for gjensidig engasjement, men det skaper også trygge rammer i klassen hvor elevene kan føle større frihet og motivasjon til å utfolde seg, teste og ikke minst tørre å prøve nye ting. Ruben forteller videre at denne kulturen ble naturlig ettersom læreren hadde mye fokus på det og jobbet det frem igjennom året.

Tur og naturopplevelse trekkes frem som viktige fokuspunkter i utøvelsen av friluftsliv i praksisfellesskapene. Om de interne forholdene i praksisfellesskapet stjeler

oppmerksomheten og energien til elevene så er det større mulighet for at naturopplevelsen blir dårligere for flere. For å underbygge gode tur og naturopplevelser, er det tydelig at de fleste praksisfellesskapene fokuserer sin virksomhet på å ha en positiv, oppløftende, åpen og reflekterende kultur innad i fellesskapet. Dette er egenskaper som ser ut til å virke godt med mål om å danne eleven.

5.3.2 Dannelse er langsomme greier ...

Wenger (1998/2004) snakker om at praksisfellesskapet utvikler seg i den konteksten den eksisterer: «historiske, sociale, kulturelle, institusjonelle – med spesifikke ressurser og begrensninger» (s. 97). Folkehøgskolene og lærerne har over tid etablert og utviklet didaktiske og pedagogisk hensiktsmessige rammer for å adressere formålet om allmenndannelse og folkeopplysning. Hvordan elevene reagerer og opptrer i forhold til disse rammene og denne strategien, er del av praksisfellesskapets lokale virksomhet.

Anne forteller at det å være underordnet et system (folkehøgskolen), som medfører en form for rutine (undervisningsplanen), er viktig. Hun synes det er vanskelig og krevende å skulle utøve praksis i friluftslivet på egenhånd, noe som var grunnen til at hun søkte folkehøgskole. Ine er også inne på det Anne sier og forteller at det er godt og betryggende at noen andre bestemmer hva hun skal gjøre: «Når alle bare får beskjed om at man skal gjøre det, så er det så mye lettere å bare «ok», men nå har jeg den her muligheten, så da tar jeg den liksom».

Her er vi altså ved et interessant paradoks. Elevene er ikke selvstendige enda. Da er det deilig med ledere, opplegg og «oppskrifter» som kan sette retning for hva som skal gjøres. Slike planer, rutiner og opplegg er noen av måtene folkehøgskolen bruker for å legitimere sine elever i friluftslivet, særlig i den tidlige fasen. Legitimeringsprosesser innebærer en gradvis overgang som passiv og lyttende deltager, til mer aktiv og utførende. Dette er perspektiver jeg kommer tilbake til i kapittel 5.5.

Det sosiale trykket

Lars og Anne uttrykker at det sosiale trykket på tur kan bli utfordrende til tider. «Det kunne være litt tøft når det er liksom en lang tur og du har ikke ditt eget rom på hytta di eller i teltet da», forteller Anne som syntes det var ekstra utfordrende når hun måtte holde alle negative tanker og følelser for seg selv, ettersom det var en stor del av

skolekulturen. Samtidig forteller Anne at hun ønsket å gå på folkehøgskole nettopp for å bli bedre på det sosiale:

«Det med det sosiale livet og det å være introvert eller ekstrovert og hva som gir energi. Det er noe jeg fortsatt jobber med å finne ut av. For det synes jeg kan være vanskelig å liksom skjønne. Trenger jeg egentlig alenetid nå? Eller trenger jeg å snakke med folk og sånt?».

Informantene fra folkehøgskole B forteller at de ble lært til å holde negative tanker og følelser for seg selv på tur, ettersom det ikke er oppbyggende for fellesskapet å spre negativitet til andre. «Hvordan man møtte andre når du var kald og når du var sliten, det var en utfordring for meg. Bare sånn å holde det til meg selv» forteller Marius. Det var utfordrende men lærerikt å streve med å holde seg positiv ovenfor gruppen, og forteller at han måtte handle og tenke annerledes i samspillet med andre.

Dette er interessant i et lærings- og dannelsesperspektiv. En ting er å legge lokk på følelsene der og da. En annen ting er å senere kunne ta det opp, dele, diskutere og bearbeide. Tordsson (2014) løfter frem viktigheten av at: «*kommunikation* står sentralt i gruppens indre liv» (s. 194). Om de negative følelsene og opplevelsene aldri får utløp eller blir tatt opp, vil det få konsekvenser i det lange løp. Det er derfor viktig at slike opplevelser og følelser blir bearbeidet på et senere tidspunkt. Søndena (2004) skriver at refleksjon kan være et verktøy til å skape bevissthet/mening eller meningspunkter i det opplevde (s. 17). I lys av Wengers (1998/2004) sosiale læringsteori vil det være essensielt å reflektere og bevisstgjøre eleven slik at erfaringene ikke blir meningsløse, og derav unngå tapt læring (s. 14). Mange vil hevde dette som helt avgjørende for læring og utvikling. I praksis kan dette arte seg som samtale med læreren, en til en, eller med hele praksisfellesskapet. På denne måten kan negative opplevelser og følelser føre til utvikling og lærdom for den enkelte og for fellesskapet. Det skal ikke utelukkes at praksisfellesskapene har slike samtaler, men det er interessant at dette ikke løftes frem av informantene. Om det er fravær eller nedprioritering av refleksjon og samtale vil dette være overraskende i lys av læringsteori, men også i lys av funnene i studien til Hjortland (2022) som i sin masteroppgave nettopp løfter fram at mange av sine lærerinformanter ser betydningen av refleksjonssamtalen (s. 80-81).

5.3.3 Gjensidig ansvarlighet

I forhandlingene av og utøvelsen av praksisfellesskapets felles virksomhet, er gjensidig ansvarlighet mellom medlemmene viktig. Wenger (1998/2004) forteller at ansvarlighetsrelasjonene ikke bare omhandler praksisen som utøves, men også rommet der praksisen utøves (s. 99). «Vi visste egentlig ganske bra når det var tid for å jobbe» forteller Inge, som referer til rutinene på teltplassen og under forflytningene på tur. Det var gjort en arbeidsfordeling og forventningsavklaring innad i klassen, noe flere informanter forteller om. Ruben forteller om en streben etter å vise gjensidig ansvarlighet og at dette var en læringsprosess gjennom året: «det å klare å pakke skikkelig og si minst ja, komme tidsnok til når vi alltid skulle starte og ha på de rette klærne og ikke glemme ting igjen og sånn». Å holde hverandre ansvarlig slik at oppgaver blir gjort og at det sosiale rommet er levelig for alle, styrker samholdet i klassen og etablerer en gitt form for respekt innad i fellesskapet. Ine forteller:

«vi var på mange turer at ingenting skjedde før æ sa at det skulle gjøres. Jeg vet ikke om det var fordi jeg var potet eller fordi jeg bare er sånn? Men det ble liksom i alle fall til at man må ta ansvar for ting, selv om det kanskje ikke står på papiret at det er du som har ansvaret for det. Men ja, av og til, så ble det bedre i løpet av året og i noen grupper, så tror jeg kanskje det ble dårligere i løpet av året?»

Lars kjenner seg igjen i det Ine sier, og forteller litt frustrert: «det var litt pisking for å få litt hjelp». Oda er også enig, men påpeker at «sånn vil det jo alltid være». Å lære seg å handle, si ifra og holde hverandre ansvarlig er en læringsprosess elevene kjente på. Om elevene ikke klarer å stå til ansvar for den oppgaven de har fått eller ødelegger for det sosiale i praksisfellesskapet, vil dette medføre dis-kontinuitet i praksisfellesskapet.

Rutiner er et verktøy som sikrer «alles deltagelse og ansvar for hinanded» i praksisfellesskap slik Tordsson (2014) skriver det (s. 184-185). Rutinene i seg selv bringer læring på et individuelt og et kollektivt nivå. Elevene må lære seg de gitte standardene for hvordan innholdet i rutinen skal utføres, eks. sette opp telt, lage latrine eller hvordan pakke tursekken riktig. Om rutinene som angår fellesskapet ikke utføres av den ansvarlige, vil fellesskapet reagere, noe som igjen åpner for egne læringsprosesser. Elevene må lære seg å tørre å si ifra, eller rettlede sine medelever, slik

at de står ansvarlige for sine oppgaver. Om elevenes engasjement i praksisfellesskapet ikke er gjensidig så må elevene utvikle måter å overkomme problemet. Om elevene utfører sitt ansvar kan dette over tid bygge en gruppekultur. Ved å følge kollektive rutiner etableres det også en viss form for respekt og tillit innad i praksisfellesskapet, og som jeg tidligere viste så leder tillit til større villighet til samarbeid.

5.4 Felles repertoar

Wenger (1998/2004) beskriver «fællesskabs fælles ressourser som et *repertoire*» ettersom disse ressursene kan gjenbrukes for å skape engasjement i praksisen (s. 101). Det er allerede presentert flere sitater og funn som har kobling til praksisfellesskapenes felles repertoar. For å unngå for mange gjentakelser vil jeg i dette kapitlet løfte frem tematikker som ofte ble gjentatt og trukket frem som meningsfulle fra intervjuene, samtidig som jeg løfter frem noen nye temaer.

Informantene forteller om en kultur og et miljø i praksisfellesskapene som er oppløftene, støttende og motiverende. «Bække kultur» er ordene Erik bruker for å beskrive kulturen i hans klasse, og i flere av klassene på folkehøgskole A. Informantene fra folkehøgskole B bruker ikke det samme ordet som folkehøgskole A, men forteller om en tilsvarende kultur. «Bække» er et positivt ladet ord, som beskriver informantens engasjement, motiverende kraft og iver etter å løfte opp, støtte og påvirke medelevene til å overkomme personlige grenser (fysiske og mentale) og diverse utfordringer i praksisfellesskapet. Å «bække» blir nevnt ved flere anledninger, og flere historier i begge intervjuene, som jeg har sitert tidligere. Dette repertoaret fremstår ikke bare som et meningsfullt verktøy som fremmer læring og utvikling på et personlig plan, men også på et faglig og mellommenneskelig plan.

Ine løfter frem sporløs ferdsel som et meningsfullt tema fra friluftslivsundervisningen. Oda forteller at læreren vektla å bevisstgjøre elevene på sporløs ferdsel, noe som ble forsterket gjennom opplevelser fra tur. Oda forteller: «du får et forhold til naturen som gjør at du ... Du bare låner den litt? Ikke det at vi skal på en måte ta og utnytte den». Ruben forteller også om sterke naturopplevelser og erfaringer i naturen som gjorde at han fikk en «større beundring og respekt for naturen». Disse erfaringene trigget en meningsforhandling som gjorde at han så på naturen på en ny måte og dermed viktigheten av å ta vare på den.

Sporløs ferdsel er et flertydig konsept som omfavner flere iboende pedagogiske elementer. Tordsson (2014) skriver om hvordan situasjoner, handling og forståelse i friluftslivet er med-avhengige elementer som kan gi læring og utvikling (s. 17). Elevene må utvikle en forståelse for hvorfor sporløs ferdsel er viktig og hvilke følger forsøpling og skader i naturen kan medføre. De må vise gjensidig engasjement ved å handle, samtidig som de må vite hvordan de ferdes sporløst. Oda forteller at dette ble en naturlig del av leirrutinen i klassen. Rutiner i leir er noe de fleste friluftslivspraksisfellesskap etablerer i sitt repertoar. Dette kan være alt fra fordeling av hvem som lager latrine, setter opp telt, lager mat, hvor utstyr skal plasseres i leiren, hvilken vei teltene skal stå, leggetid, samlingstidspunkt og sted. Oda forteller om betydningen av leirrutinene: «de viker man aldri unna». Dette gir et bilde av praksisfellesskapets gjensidige engasjement og gjensidig ansvarlighet. Gode leirrutiner reflekterer ikke bare respekt innad i praksisfellesskapet og for naturen, men reflekterer også elevenes læringsprosesser mot å bli legitime medlemmer i friluftslivet.

5.5 Legitim perifer deltagelse

I dette delkapittelet ser jeg på hvordan elevenes posisjon som legitime perifere deltagere skaper og bidrar til meningsfulle dannelseserfaringer. Jeg studerer modifikasjonstypene periferitet og legitimitet for å se nærmere på hvordan informantene har utviklet seg i praksisfellesskapet.

5.5.1 Nykommer

Som nevnt i teorikapittelet handler legitim perifer deltagelse grunnleggende om prosessene og dynamikken med å være en nykommer i et praksisfellesskap. Mange av elevene på folkehøgskole er helt nye eller meget perifere i den friluftslivspraksisen linjen deres utøver. Det er også noen elever som har mer erfaring innen den grunnleggende og/eller spesielle friluftslivspraksisen, slik Ruben viste tidligere. Disse elevene regnes som mer legitime ved skolestart, men kompetanse forskjellene utjevnes utover skoleåret.

Mine informanter representerer et stort spekter av friluftslivslinjer som utøver ulike aktiviteter og ulike former for friluftsliv. Slik informantene beskriver linjene sine virker det å være noen tydelige likheter og noen tydelige forskjeller. Felles virker å være stort fokus på det enkle og grunnleggende friluftslivet. Mytting og Bischoff (2018) forteller

at basisferdigheter som «ferdselsteknikk», «orientering til lands og til vanns», «ly, leir og bivuakk», «mat og bål», «redskapsbruk» og «ferdigheter knyttet til sikkerhet» er essensielle for å klare seg på tur og få gode opplevelser i friluftslivet (s. 10-12). Noen av linjene som er representert fokuserer mye av sin tid innen det tradisjonelle friluftslivet, hvor basisferdighetene brukes flittig. Anne forteller: «fjellski var jo nytt for meg, og for de fleste i klassen egentlig» og forteller videre at hennes utviklingsprosess var preget av mange «feil» og at det ikke var så gøy å ikke mestre med en gang. Den tidlige fasen av skoleåret er preget av mye utvikling og mange dannelseserfaringer. «Men etter hvert så begynte jeg å sette veldig pris på fart og spenning med å kjøre ned», påpeker Anne. Ervervet kunnskap og ferdighet oppleves (fremtrer) som meningsfullt for Anne. Marius hadde liten erfaring med vinterfriluftsliv og trekker frem flere meningsfulle dannelseserfaringer. Marius forteller:

«Det å bli varm og tørr, sånne enkle ting. Det kan vi bare lære utendørs. Ting som det at du må huske å pakke klær til, hvis vi blir våte og kalde, og ikke bruke alt opp den første dagen av turen».

Det enkle friluftslivet virker å være en god arena for nykommere i friluftslivet. Enkle, men konkrete oppgaver gjør at alle kan oppleve mestring og faglig utvikling, samtidig som relasjonelle aspekter utvikles. Det er dette Tordsson (2014) sikter til når han skriver at det typiske i friluftslivet er: «læring, påvirkning og utvikling sker *integrert* og på en rekke planer *samtidig*» (s. 20). Dette er gode forutsetninger når formålet er å danne eleven.

Flere av informantene forteller at deres linjeinnhold la opp til at elevene kunne prøve og utvikle seg innen mange ulike friluftslivsaktiviteter. Odas utsagn speiler informantenes erfaringer: «vi har vært innoen så enormt masse». Oda hadde liten erfaring med klatring før folkehøgskolen, og forteller om en stigende interesse for denne aktiviteten. Når Erik forteller om hva som var «mest meningsfullt» vil han ikke begrense seg til en spesifikk aktivitet eller hendelse, men «muligheten til å prøve så mange ulike nye aktiviteter. Jeg følte jeg vokste mye på bare å få lov til å prøve nye ting og utfordre meg selv på det». Erik trekker senere frem eksempler fra klatring, elvekajakk, fjellturer og stisykling. For Ine, Lars og Åge var hovedfokuset å gå i dybden på deres linjeaktiviteter og praksiser.

De trekker frem stisykling, randonee, jakt og grunnleggende friluftslivsferdigheter som meningsfulle perifere utviklingsområder.

Basisferdigheter i friluftslivet er integrert i alle praksisene informantene trekker frem. De fleste informantene forteller om utvikling av basisferdighetene som et biprodukt av den aktiviteten eller målet læreren har satt for undervisningen. På samme måte utfoldes en rekke dannelseserfaringer og meningsforhandlinger som et biprodukt av den praksisen som utøves. Folkehøgskolen virker å være en arena der mange elever blir introdusert for nye og noen ganger ukjente friluftslivsformer og aktiviteter. Med sine normer, verdier og utfordringer bringer dette mangfoldet av friluftslivsaktiviteter inn et stort potensial til meningsforhandling, berikelse av virkelighetsoppfatning, allsidig utvikling og dannelse av elevene.

5.5.2 Perifere åpninger

Wenger (1998/2004) forklarer at: «Periferitet giver en tilnærmelse til fuld deltagelse, som åbner mulighed for faktisk praksis» (s. 121). Han bruker begrepet «*baner*» om de innfallsvinklener/tilnærmingene deltageren tar for å bli en del av praksisfellesskapet (s. 122, 179-182). På folkehøgskolen er det hovedsakelig læreren som står ansvarlig for å tilrettelegge for «*innadgående baner*» i praksisfellesskapet for den perifere deltageren/eleven (s. 180). Læreren er praksisfellesskapets mest legitime medlem, og besitter god kompetanse innenfor det området som skal undervises og praktiseres. Erik utdyper hvor viktig det er å «ha folk som virkelig kan det og som vil lære bort». Oda sier: «Jeg hadde følelsen av at når jeg først ville gå på en friluftslivsskole så ville jeg velje denne skolen fordi jeg hadde inntrykk av at her var det ganske proft, og de visste hva de gjorde». Elevene trekker frem eksempler fra utøvelse av praksis. Ine trekker frem et eksempel i forbindelse med gruppeledelse og manøvrering i vinterfjellet: «Å lese skredvarslene og sånn. Man fikk sett hvordan læreren gjorde det noen gang, og så kunne man lære litt av det etter hvert». Ruben trekker også tilfeldigvis vinterfriluftslivet frem som eksempel: «det er en trygg plass å starte med å lære litt sånn på, fordi da har du en veldig flink person som kan hjelpe deg».

Lærerens kompetanse og evne til å vise kompetanse i praksis fremstår som en meget viktig faktor for å hjelpe og motivere eleven til en innadgående bane i praksisfellesskapet. Det er gjentagende at læreren bruker sine erfaringer, fysiske

ferdigheter og metoder på en eksemplarisk måte, noe informantene virker å like. At læreren bruker seg selv som eksempel og verktøy til å skape perifere åpninger for elevene, virker å fungere godt hos flere av praksisfellesskapene til informantene. Tordsson (2014) skriver at læreren må kunne se og «bruge *situationer*; at udsøke, skabe, tage vare på og benytte de pedagogiske udfordringer og muligheter», som igjen fremmer «kommunikasjon, tillid og samarbejde mellom makkerne», «selvtillid og evne til at tage beslutninger på egen hånd» (s. 18). I lys av dette kan øye for situasjonen spille en like så viktig rolle som faglig kunnskap og ferdighet, med mål om å danne eleven.

Progresjon

Ved oppfølgingsspørsmål om det var noen progresjon gjennom året, legger Ruben til:

«Ja, eller det blir jo mer og mer egentlig og selvfølgelig. I begynnelsen så er jo veldig mange veldig nye til bare teltlivet. Men så får folk litt mer og mer ansvar for å huske på alt utstyret selv, og at de må sjekke alt selv og at liksom læreren sier at “ja, dere vet hva dere skal ha med så jeg trenger ikke å gå gjennom noe skikkelig pakkalista?” Folk vet det mer og mer. Og mens vi lærer mer og mer om skred og hvordan vi skal gå videre på ski og så får vi mer og mer kunnskap, og til slutt så planlegger vi turen selv, dagen før. Vi ser på kartet og planlegger hvor vi skal gå og så at vi utfører det».

Her forteller Ruben om en sammenkobling med teori og praksis. Ved spørsmål om det var noe meningsfylt knyttet til teoretisk undervisning forteller informantene om mye praktisk fokus på linjene. På folkehøgskole B forteller Ruben om den generelle strukturen på alle linjene:

«alle ukene/timene som var satt av til linje tid, brukte vi mest mulig på tur. Vi var kanskje litt på skolen, med litt sånn små aktiviteter og teori læring. Men hovedfokuset var på å dra på ut på tur, nesten hver gang».

Åge, Inge og Marius stiller seg bak det Ruben sier, mens Anne utfyller bildet med at det teoretiske ofte ble gjennomgått «rundt bålet til læreren», ofte ved en lokal gapahuk.

Progresjon og utvikling er helt avgjørende for å bli et legitimt medlem av praksisfellesskapet. Informantene gir bilde av lærere som gradvis gir elevene mer og mer ansvar, i prosessen mot å gjøre elevene selvstendige. Slik som i rapporten NOU (2022:16) fremkommer det også i min studie at det er et tydelig og stort fokus på erfaringsbasert læring i folkehøgskolen (s. 26). Tordsson (2014) argumenterer for at erfaringsbasert læring i friluftslivet «er den mest gunstige situation som tænkes kan for læring og menneskelig utvikling» (s. 28). Ettersom friluftsliv er et fag som kan «erfares med kroppen» så er det kanskje ikke så rart at mye av undervisningen er lagt opp i naturens åpne klasserom? Det er også spennende hvordan læreren underviser på tur. Fremfor å holde undervisning, og kanskje samtale, refleksjon og diskusjon, ved elevens bål eller område velger læreren å bruke sitt eget bål/område. Det kan virke som om læreren bevisst ønsker å skape en egen ramme for samtalen. Magnussen og Vold (2018) forteller at å «skape en ramme som innbyr til samtale» kan være betydningsfullt (s. 70). Ved å invitere elevene til sitt eget bål og leiområdet innbyr ikke bare settingen til samtale, som i seg selv har sine dannelsesaspekter, men området, bålet og teltet kan bli en læringsressurs for elevene. På denne måten kan læreren igjen bruke seg selv, gjennom bålet struktur, hvordan teltet er satt opp eller utgreie om sine rutiner som eksempel, slik at det skapes nye perifere åpninger hvor eleven kan få inspirasjon, kunnskap og derav utvikle seg til å bli mer legitim i praksisfellesskapet.

Det som ligger bak

Turplanlegging er noe flere av informantene trekker frem som viktig. Ine viser til at hun har lært betydningen av turplanlegging, hvor mye som ligger bak den og hvilke konsekvenser det kan få om en ikke planlegger i friluftslivet. Ine forteller at det er mange ting man må forholde seg til og at:

«Man har planlagt for det og læreren har lagt til rette for hva som trengs i klassen. At det opplegget er alltid tilpasset de som skal være med på opplegget, og at det har nok mye å si for at alle, eller mange, opplever at det er en god tur».

Oda bygger på det Ine sier om at alt henger sammen og forteller at hun får:

«mulighet til å faktisk se hvor mye som ligger bak ting, men og at en får muligheten til å lære mer om bare terrenget me bruker og beveger oss i. Sånn

f.eks. nesten alle klassene er jo på isbre i løpet av høsten. Og bare det at man får høre historiene bak at “OK”, det her var en ferdselsåre, eller du føler på en måte du er ... Får et forhold til naturen som gjør at du ... Du bare låne den litt? Ikke det at vi skal på en måte ta å utnytte den. Skolen har et veldig sånn fokus på det».

Oda berører tematikken om sporløs ferdsel, hvor respekt for naturen tingsliggjøres. Ruben bygger på dette og forteller at han utviklet en «enda større beundring og respekt for naturen» gjennom folkehøgskoleåret.

Gjennom den nære samhandlingen i, om og gjennom friluftslivet, muliggjøres en helhetlig læringsprosess hos elevene. Informantene gir innsyn i deres erfaringer med et veilederperspektiv. De lærer hvor meningsfylt turplanlegging er for egen del, men viser også evne til å tenke på andres turopplevelse. Her ser vi et ytterligere steg på elevens vei mot å bli selvstendig og legitim deltager i friluftslivet. Disse dannelseserfaringene bygger tydelig på tilegnet praksiskompetanse. Informantene belyser også folkeopplysningsperspektiver. Oda forteller hvordan praksisfellesskapene på folkehøgskole A integrerer kulturhistoriske perspektiver i sin undervisning. Meld. St. 18 (2015-2016) skriver om hvordan «*kulturell verdiskaping*» bidrar til bærekraftig utvikling (s. 99). Vi ser også at denne type kulturformidling kan føre til meningsforhandlinger. Bevisstgjøring av sporløs ferdsel reflekterer meningsforhandling hos elevene som kan resultere i fornyet eller forsterket mening når en ferdes i naturen. Dette er viktig i et dannelsesperspektiv.

De er kompetente, men ...

Lærerne fremstilles som kompetente, erfarne og legitime mestre. Dette er gode og til dels avgjørende premiss for at eleven skal kunne få tilrettelagt, erfare og oppleve meningsfulle dannelseserfaringer. Selv om læreren er kompetent og har mye erfaring er det alltid en utfordring å tilrettelegge og skape gode baner inn i praksisen for alle elevene. Informantene forteller også historier der de perifere åpningene/banene inn i praksisen ikke var ideelt tilrettelagt. Oda trekker frem et eksempel fra elvekajakk:

«opplevde første dagen: dødsgøy, litt sånn tilpasset nivået. Husker jeg var så gira når jeg var ferdig og tenkte nå er elvekajakk min greie! Også reiste vi dag 2 ved en demning. Da ble det et hopp da? En bratt bratt kurve fra ja litt sånn litt stryk

til demning med mye ... Så da bikka jeg rundt heile tia og merka fullstendig selvtillitsknekk fra dagen før, men også veldig følelse av at her har jeg ikke litt kontroll. Hvor mye krefter det er i vatnet. Som satte skikkelig skrekken i meg. Det blei litt med meg videre».

Erik følger opp: «elvekajakk, det var en sperre for mange. Det var noe mange syntes var skummelt og da var det, ja, mye vann og mye stryk og mye greier». Oda og Erik forteller om noen uheldige skader og krasjer i forbindelse med elvekajakken. Disse hendelsene og erfaringene utgjorde en betydelig meningsforhandling, spesielt for Oda som forteller at hun «måtte jobbe skikkelig med meg selv» i etterkant.

Her blir meningsforhandlingens tveeggede karakter synlig. Meningsforhandlinger kan både fremme ny læring, likesom den kan hindre/hemme. Eleven kan få en dårlig opplevelse/erfaring, slik som Oda hadde med elvekajakk, eller få en opplevelse/erfaring noe slik som Ine forteller om hennes første erfaringer med stisykling rett før høstferien: «Hva er det her vi holder på med? Det er jo livsfarlig!». Etter de første turene forteller Ine:

«da fikk jeg litt knekken og var litt skeptisk gjennom hele høsten på at vi skulle starte rett på med det her da. Men så læreren tok det veldig med ro, og liksom tilpassa godt da. Så det var jo kjekkare og kjekkare i løpet av året. Men jeg husker jeg sa det at “jaja, dør jeg i dag så dør jeg i dag da”».

Lars hadde også stisykling og tilføyer: «jeg føler jo fortsatt at det er jo kjempeskummelt».

«Læring innebærer et tætt samspill mellom orden og kaos», forteller Wenger (1998/2004, 118). På veien mot å bli mer legitime medlemmer av praksisfellesskapet må elevene gjennomgå mer utfordrende og noen ganger skremmende erfaringer. Det er disse områdene utenfor komfortsonen, utenfor det kjente at Wengers «fruktbar[e] område for forandring» synliggjøres (s. 140). Her kan det diskuteres om hensikten med disse kompetanshoppene er planlagte positive pedagogiske valg, hvor lærer ønsker emosjonell reaksjon, diskusjon eller samtale med elevene for å videreutvikle dem. På en annen side kan det virke som om læreren er noe fraværende og til og med indikerer

dynamikken mangler kompetanse for å tilrettelegge og følge opp for gode perifere åpninger i den gitt praksisen. I Sølvi (2013) sin studie hevdes det at elevers opplevelse med risiko er høyst individuelle og at den samme situasjonen kan oppleves veldig forskjellig fra elev til elev. Hun knytter dette til at elevene har veldig ulike erfaringsbakgrunner (s. 188). Samtidig viser Sølvi til at: «Den ibuande risikoen i naturen er likevel del av læringslandskapet, og kan såleis definerast som eit pedagogisk potensial i større eller mindre grad» (s. 190). Igjen trekkes læreren fram som en viktig støttespiller for å legitimere elevene. En legitim lærer vil kunne bruke elevenes erfaringer til refleksjon og samtale, slik at elevene får innspill i sine meningsforhandlinger og snu noe negativt til noe positivt og læringsrikt. Kommunikasjon og transparens vil være viktige verktøy for å bearbeide slike opplevelser og erfaringer. Slike erfaringer kan også kobles på mer langsiktige dannelseserfaringer. De overnevnte historiene gir en tydelig indikasjon på at elevene ble møtt med utfordringer over deres kompetanse nivå. Dette vil mest sannsynlig gjenta seg senere i livet, med andre utfordringer eller hindringer. Hvordan elevene reagerer og responderer på erfaringer og opplevelser fra folkehøgskolen, kan produsere viktige dannelseserfaringer og meningsforhandlinger, som igjen kan gjøre de mer rustet for reisen videre i livet.

5.5.3 Legitimering i friluftslivet

Læringsprosessene mot å bli en legitim deltager av praksisfellesskapet er sjeldent lineær. På veien mot å bli legitime deltagere i praksisfellesskapet trekker informantene frem flere legitimeringsprosesser, hvorav noen tematikker allerede er presentert. Selvstendighet er essensielt for å bli en legitim deltager i friluftslivet. For flere av informantene var prosessen mot å bli selvstendig i friluftslivet et meningsfullt fokusområde i undervisningen. På spørsmål om hva som var mest meningsfullt forteller Ine:

«det første jeg tenkte på når du spurte var, å bli liksom selvstendig i friluftslivet. At man lærer mange ting her som man på en måte kan ta med seg videre til å kunne drive med aktivitetene sjølv uten at det er en lærer som sier, “no skal du gjøre det” på en måte. Og at man får kompetanse på det og at man blir liksom trygg i det. At man ikke lurar på hva som er rett, men man vet liksom. Man kan gjennomføre det sjølv».

Oda tilføyer: «med kunnskap så kommer jo også trygghet». Teori og kunnskap løftes frem som et fundament til å kunne bli selvstendig og trygg på den praksisen som skal utøves. Slik som jeg viste med turplanlegging får elevene innsikt i hva som kreves før, under og etter turen og derav bevisstgjør elevene for hvilken grad av legitimitet som kreves for å bli selvstendig innen gitt praksis. Ruben setter ord elevenes legitimeringsprosess:

«Folk vet det mer og mer. Og mens vi lærer mer og mer om skred og hvordan vi skal gå videre på ski og så får vi mer og mer kunnskap, og til slutt så planlegger vi turen selv, dagen før. Vi ser på kartet og planlegger hvor vi skal gå og så at vi utfører det»

Selvstendighet reflekterer evnen til å kunne ta egne valg og evne til å håndtere ulike situasjoner. Informantene forteller at fra skolestart konsentrerer de på å mestre mikro ferdigheter, som hvordan sette opp telt, pakke sekk og smøre ski, før de starter mer komplekse oppgaver/makro ferdigheter, som navigering i terreng, planlegging og risikovurdering. Her ser vi at legitimering i praksis er en prosess med flere komponenter. Felles blant informantene virker det som trygghetsaspektet spiller en meningsfull rolle for deres læringsutvikling. Trygghet kan bygge selvtillit som igjen kan styrke elevenes evne til å håndtere ulike situasjoner og tørre og ta egne valg. På denne måten blir lærerens evne til å skape trygge rammer et betydningsfullt moment for å legitimere elevene.

Pedagogiske verktøy

Inndeling i grupper er et pedagogisk verktøy som blir flittig anvendt på folkehøgskolen for både å ansvarliggjøre elevene og bidra til at de blir mer selvstendige. I en turgruppe åpnes mulighetene for utprøvelse av teoretiske konsepter, hvor det skjer samhandling, refleksjon og diskusjon. Læringsinnhold kan differensieres, tilrettelegges og tilpasset flest mulig. Ruben forteller hvordan han fikk prøve, erfare og lære turløp i vinterfjellet under trygge rammer:

«Når vi var ute på tur, spesielt på vinteren, så hadde læreren min en del fokus på å gi oss ansvaret for sånn med skred tanker og sånn. Så er det alltid meg som skulle prøve å legge spor opp øve ved fjellet, og vi måtte tenke en del selv på

hvor vi trodde det var smart å gå og hvor det var dumt å gå. Han fulgte jo, selvfølgelig, alltid med de som gikk inn i ett sånn skikkelig skummelt område. Men han fokuserte mye på det. Og samla oss i litt store grupper også gikk igjennom tankene; hva folk tenkte, hvorfor de tenkte det og hvorfor ikke? Sånn at vi lærte en del av det. Det er en trygg plass å starte med å lære litt sånn på, fordi da har du en veldig flink person som kan hjelper deg. Samtidig som du har også en stor klasse og folk du kan diskutere med og få prøvd en del sånn ... Selvstendig, selv om du er veldig beskyttet på samme tid».

Her ser vi at eleven løfter frem læreren som en viktig bidragsyter for å skape trygghet, slik at læring blir mulig for elevene. Det virker som om læreren gir elevene rom for å prøve, feile og utvikle seg, og bryter inn der en ser det nødvendig. Samtidig virker det som at fellesskapet spiller en meningsfull rolle for elevenes utvikling. Her blir det også tydelig at læreren bruker friluftslivets iboende pedagogikk (Tordsson, 2014, s. 17). Når en situasjon, erfaring eller opplevelse utspilles virker læreren å reflektere og diskutere dette i gruppen. Slik kan enkeltelevens erfaring eller opplevelse bringe lærdom og utvikling til flere elever.

Informantene på folkehøgskole A forteller læringshistorier fra kokelagsgruppene. Kokelagsgruppene dannes tidlig på året og består av ca. 3-4 personer, hvor gruppelemmene selv står ansvarlig for å fordele diverse oppgaver innad i gruppa. Målet med kokelagsgruppa er at elevene skal få kjennskap til og utvikle basisferdighetene i friluftslivet, hovedsakelig relatert til leir og leirvirksomhet. Integrert i undervisningen og skoleåret skulle alle kokelagsgruppene ha egen tur. Oda forteller at på turen «var man på en måte overlatt til seg selv. Man måtte finne eller navigere seg i terrenget og finne fram fra A til B som en skulle gå». I utgangspunktet er arbeidsoppgavene jevnt fordelt, men Lars forteller at det ikke alltid gikk like sømløst:

«Og det endte jo opp med at jeg måtte sette opp telt eller måtte ta ansvar for det. Og så hadde æ med maten, og så måtte æ lage maten til slutt da. Ja, det var litt... Men det gikk jo fint. For min del eller sånn da visste jeg at ting vart gjort og da, og jeg fikk mat. Ja, men det var ... litt pisking for å få litt hjelp».

Gruppearbeid som pedagogisk verktøy virker å hjelpe læreren til å skape innadgående baner i praksisfellesskapet. Informantene forteller at læreren støtter og hjelper der det er behov, men ellers gir rom til eleven for egen utforskning og utfoldelse. På denne måten synes det som om læreren skaper forutsetninger og trygge rammer for eleven til å utforske mer krevende og til dels risikofylte områder av friluftslivet, som for eksempel ferd i vinterfjellet. Det virker også meningsfullt for eleven å kunne diskutere og drøfte forskjellige tematikker innad i praksisfellesskapet. Jeg har allerede berørt hvordan felles refleksjoner er en form for gjensidig engasjement som kan bringe læring og utløse meningsforhandlinger hos flere elever. Samtidig ser vi hvordan prosessen også kan være fylt av frustrasjon og utfordringer. At dette er komplisert vitner Ine sitt utspill om: «av og til, så ble det bedre i løpet av året og i noen grupper, så tror jeg kanskje det ble dårligere i løpet av året?». Mytting og Bischoff (2018) skriver at «Kommunikasjon er limet i en gruppe» og viser til at gruppens utvikling preges av medlemmenes kommunikasjonsevne og evne til å håndtere utfordringer (s. 288). God kommunikasjon og evne til å håndtere utfordringer er egenskaper som reflekterer modenhet. Utvikling av kommunikasjonsevne og evne til å overkomme konflikter og utfordringer, til fordel for gruppens behov, virker å være som mange andre dannelsesprosesser, langsomme.

Når det legitime medlemmet er borte

Når veteranen (læreren) i praksisfellesskapet ikke er til stede, oppstår en meningsforhandling mellom alle de perifere medlemmene og de mer legitime medlemmer av praksisfellesskapet. Ruben trekker frem en historie fra tidlig på året hvor klassen skulle på flere dagers fjelltur. På vei opp fjellet første dag måtte læreren snu grunnet matforgiftning og klassen skulle fortsette turen alene. Ruben fortsetter:

«Altså jeg merka på meg selv at jeg var ikke noe redd, bare fordi læreren måtte snu. For allerede da så følte jeg at klassen var såpass bra bygd sammen at jeg kunne stole på at den gjengen liksom skulle klare å få hverandre opp. Og at jeg stolte på kunnskapen, i alle fall til enkelte der, til å liksom få det greit i land. Så kom det jo opp ekstra lærere, 3 dager etterpå. Men da hadde vi den første kvelden og sånn helt alene og måtte finne ut helt selv med det lille vi hadde lært fra de ukene før».

Historien til Ruben kan leses som et eksempel på et praksisfellesskap hvor utvikling av gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar muliggjør at gruppen kan ferdes selvstendig. Når læreren ikke er med i praksisfellesskapet er det linjestipendiatene som oftest er de mest legitime medlemmene og får derav et større ansvar for å ta seg av de andre medlemmene. En slik situasjon er veldig rik på muligheter og representerer et stort utviklingspotensial for praksisfellesskapet og for den enkelte. En autentisk situasjon uten lærer tester kompetansenivået til eleven. Eleven vil kunne oppleve en større innsikt i sine egne ferdigheter og kunnskap, samtidig som vedkommende må vise evne til å samarbeide, kommunisere og vise omsorg for de andre. På denne måten får eleven også innsikt i seg selv i forhold til andre.

De fleste informantene forteller at de hadde hatt et eller flere solodøgn, hovedsakelig mot slutten av skoleåret. Erik oppsummerer:

«Da var oppgaven å samle ved og lage bål osv. og sette opp en camp da. Og det er litt sånn, da må du bare prøvde deg fram. Og jeg likte egentlig veldig godt at du har masse tid, og så har du ingen som forventer at du skal klare det. Og det står bare på meg selv. Og da var det bare sånn “jeg får bare prøve”. Og så gikk det bra eller sånn».

De øvrige informantene fra folkehøgskole A trekker ikke frem noen utfordringer eller problemer i forbindelse med solodøgnet. Dette kan indikerer at deltagerne har kommet langt på vei mot å bli legitime medlemmer i deres friluftslivspraksis. Ine forteller at hun så potensialet og det positive ved solodøgnet: «Jeg sov 15 timer, av de 24 timene vi hadde fordi jeg bare var sånn; “ok. Nå skal jeg gjøre det jeg ikke får gjort ellers». For Lars var solodøgnet ett av årets høydepunkt og syntes en natt alene i skogen var «veldig enkelt» og et sted hvor han kunne søke «indre ro».

Her ser vi hvordan konseptet med solodøgn kan bidra til ulike dannelseserfaringer. Først og fremst viser et fullført solodøgn elevens kompetanse innen friluftslivets basisferdigheter. Dette avhenger selvfølgelig av rammene som er satt for gjennomføringen av solodøgnet, men grunnprinsippet om å «overleve» et døgn alene i naturen krever en viss grad av selvstendighet. Som informantene forteller, blir solodøgnet brukt til ulike formål. Under intervjuet forteller Erik at han er en person som

liker å reflektere, og at solodøgnet gav ham god anledning til dette. Tilsvarende virker Lars å søke det fredfulle og stille. Lars elsker å lage bål og lage mat på bål, så solodøgnet var noe som traff midt i blinken for han. Ine viser at solodøgnet også kan brukes til restitusjon.

Tegn på legitimitet

Flere av informantene trekker frem flere aspekter som de opplevde som meningsfulle på deres ferd mot å bli legitime medlemmer. Marius forteller:

«jeg tenkte også om vinteren, hvor viktig det er å bli varm og tørr fordi det er, ja ... sånne enkle ting. Det kan vi bare lære en gang utendørs. Hvis vi blir våte og kalde, så ja. Ting som det du må huske å pakke klær til. Og ikke bruke alt opp den første dagen av turen, for neste dag har du ingenting annet? Og så det å være positiv. Hvis alle i gruppa er positiv, så blir turen veldig, veldig mye gøyere. Men hvis du er liksom “oi! Nå er det kaldt og jeg er sliten”. Da blir turopplevelsen veldig dårlig. Så det er viktig å huske hvor mye humøret ditt kan påvirke andre. Det er viktig for gruppeopplevelsen at du er positiv og selv om du kanskje føler deg litt kaldt, men ikke klager».

Igjen løftes kompetanse innen friluftslivets basisferdigheter frem som meningsfulle utviklingspunkter for å få en god turopplevelse. Marius viser evne til å reflektere over hvilke aspekter han måtte fokusere på for å få en bedre turopplevelse. I tillegg til sitt personlige forbedringspotensial løfter han problematikken med negativ utladning i gruppe på tur. Som nevnt var dette noe linjene på folkehøgskole B fokuserte mye på. Marius sine ord er representative for flere av informantene fra folkehøgskole B når han forteller at det å ha en positiv innstilling har en oppbyggelig påvirkning på gruppen og turopplevelsen som helhet.

Informantene forteller at mange av elevene hadde god utvikling i praksisfellesskapet gjennom skoleåret og at dette ble mer og mer tydelig mot slutten av skoleåret. Inge forteller:

«Du har nesten et helt år med læring og å jobbe sammen, og så kan du virkelig si at etter noen måneder sammen ute på tur: “shit, det fungerer på ordentlig!” Det går

mye fortere enn i starten, og maten var mye bedre, og at det var mer behagelig. Så det var kjempetøft å se alle jobbe litt sånn sammen som ett lag den siste tiden».

Oda setter også ord på dette:

«Me hadde ein tur på rando. Nå i begynnelsen av april. Som va ein bare generelt skikkelig fin tur, hvor ting klaffa. Det var jo på en måte siste skitur vi fikk i løpet av sesongen, sånn ordentlig, så følte at folk hadde god greie på det de driver med».

Informantene synes å beskrive praksisfellesskapets utviklingsfase i det Mytting og Bischoff (2018) beskrivelser som «*prestasjonsfasen*, kjennetegnet med at «ting går av seg selv»» (s. 287). Praksisfellesskapets felles virksomheter og felles repertoar har hatt god tid til å utvikle seg, som igjen reflekterer et effektivt gjensidig engasjement. Måten informantene ordlegger seg på virker å gjenspeile gode praksisfellesskap, som reflekterer at her har det skjedd meningsforhandling og utvikling på individ og gruppenivå.

Det jeg tar med videre

Avslutningsvis spør jeg informantene: «hva er det viktigste dere tar med dere videre etter et år på folkehøgskole med friluftsliv?». Ruben trekker frem den grunnleggende friluftslivskompetansen som har gjort det mulig å være selvstendig: «Og ja ta det videre, bygge på det». Han poengterer også at han må motivere og minne seg selv på hvor gøy det er å drive med friluftslivet. Inge stiller seg bak det Ruben sier. Inge og Åge har fått en lidenskap for friluftslivet og de ønsker å dedikere mer av fritiden til friluftslivsaktivitet. Ine forteller om kjærlighet for friluftslivet og at hun ønsker å spre denne gleden videre til andre.

For Marius var det sosiale og relasjonelle det viktigste. Han forteller hvordan friluftslivet har en egenskap til å skape «mer verdifulle minner» sammenlignet med å se film, gå på kafe eller drikke (alkohol). En god kombinasjon mellom å gå på tur og henge med venner. Lars løfter også frem kombinasjonen mellom friluftsliv og fellesskap som meningsfullt.

Anne utrykker et stort ønske om å kunne dra mer på tur på fritiden, men opplever seg selv som ikke selvstendig nok. Derfor har hun valgt å ta ett år til på folkehøgskolen. Oda tar med seg mange nye interesser og hun ønsker å videreutvikle disse. Hun trekker også frem verdiaspektet med å spille hverandre gode: «en kan hype hverandre til å få til ting de kanskje eller ikke hadde klart». Erik stiller seg bak det Oda sier og forteller om en generell takknemlighet for skoleåret og muligheten for å prøve mye nytt. Erik forteller også at han overvant sin frykt for å feile og at dette er noe han tar med videre til andre aspektet av livet: «Altså det handler om å prøve, og så feile, og så prøv igjen».

I dette kapittelet, og som informantene forteller avslutningsvis, løftes det frem et spekter meningsfulle dannelseserfaringer fra friluftslivspraksisfellesskapene på folkehøgskolen. Å bli selvstendig innen deres praksis virker å være et av de mest meningsfulle aspektene som løftes frem av informantene. Læreren fremstår stort sett kompetent og egnet til å tilrettelegge for deltagelse, utvikling og god (na)turopplevelse innen sin praksis. Flere av informantene forteller at det relasjonelle i praksisfellesskapet er meningsfullt for faglig, sosial og personlig utvikling. Informantene opplever at det er stort mangfold i praksisfellesskapene, hvor medelevenes forskjeller og ulike bakgrunner kan bringe læring og utvikling. På reisen mot å bli selvstendig og mer legitim løftes praksisfellesskapenes fellesvirksomhet, med en oppbyggende, støttende, motiverende og inspirerende kultur, som meningsfull. Denne kulturen i samhandling med lærerens fokus på å skape trygge rammer for lærings situasjoner, med et underbyggende moment av frivillighet, virker å gi elevene motivasjon, drive, engasjement og mot til å prøve, feile, lære og utvikle seg i praksisfellesskapet. Det kan virke som året med friluftsliv på folkehøgskolen gir eleven økt motivasjon og en indre drive til å fortsette med sin friluftslivspraksis etter skoleslutt. Noen elever løfter også frem elementer som kan ha overføringsverdi til andre områder i livet, som frimodighet til å prøve og feile, eller troen på en kan overkomme det som oppleves som uoverkommelig.

6. Oppsummering

Friluftsliv er et utbredt fag i folkehøgskolen og som tidligere nevnt det faget som har flest dedikerte linjetilbud. Disse friluftslivslinjene tilbyr et stort spekter av friluftslivsinhold. Jeg har vist hvordan litteraturen over tid har dokumentert hvordan friluftsliv synes å ha en rekke kvaliteter og egenskaper som utgjør et stort potensial for allsidig dannelse. På tross av dette, og en generell folkelig overbevisning om friluftslivets rike dannelsespotensiale, finnes det fortsatt lite empirisk forskning som underbygger dette i folkehøgskolekonteksten. Med dette som grunnlag, har formålet med denne oppgaven vært å belyse hvilke elementer ved dannelse elever selv løfter som meningsfulle etter et år med friluftsliv på folkehøgskole. Studien er bygd på følgende problemstilling: *Hvilke dannelseserfaringer opplever elever som meningsfulle etter et år med friluftsliv på Norske folkehøgskoler?* I oppgaven er dannelse operasjonalisert gjennom læring, ved bruk av sosial læringsteori. Étienne Wenger sin sosiale læringsteori, læring som sosial deltagelse, er brukt som forståelsesramme i arbeidet med det empiriske materialet. Wenger bruker konseptet om praksisfellesskap for å belyse læring som sosial deltagelse. Herunder er følgende teoretiske verktøy tatt i bruk for å analysere og drøfte oppgavens empiriske materiale: gjensidig engasjement, felles virksomhet, felles repertoar og legitim perifer deltagelse. Med en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring ble to semistrukturerte fokusgruppeintervju utført med totalt 9 stipendiater, på henholdsvis to kristne folkehøgskoler. Intervjuene ble transkribert, redusert og kondensert ved bruk av temaanalytisk tilnærming, som resulterte i nøkkel-sitater anvendt i presentasjon og diskusjon av dataene.

6.1 Konklusjon – friluftsliv har stort dannelsespotensial

Studien viser at elevene opplevde mange meningsfulle dannelseserfaringer etter et år med friluftsliv på folkehøgskolen. Friluftslivsundervisning virker å bidra til økt "innsikt i og forståelse av seg selv, av seg selv i forhold til andre og i forhold til samfunnet", slik Aasland (2011) definerer allmenndannelse (s. 11). Dette er i tråd med formålet og legitimeringsgrunnlaget til folkehøgskolen (Folkehøgskoleloven, 2002, §1). Å bli selvstendig virker å være den store underliggende faktoren for friluftslivsundervisningen i praksisfellesskapene jeg har undersøkt. Dette opplever informantene både givende og meget meningsfullt. Lærerens kompetanse og evne til å

se den enkelte løftes frem som en avgjørende faktor. Informantene forteller om stort fokus på gode turopplevelser og at friluftslivsundervisningen tilrettelegges ut ifra elevens forutsetninger. Erfaringsbasert læring står sentralt i undervisningen. Lærerne bruker pedagogiske verktøy som medbestemmelse, turplanlegging, grupper, samarbeid og ansvarliggjørelse for å legitimere elevene innen gitt friluftslivspraksis. Informantene opplever en naturlig progresjon i faget. Flere av informantene forteller om meningsfulle dannelseserfaringer knyttet til bærekraftig utvikling, gjennom opplysning om kulturhistorie og sporløs ferdsel. Frivillighetsperspektivet oppleves som meningsfullt og styrkende for informantenes opplevelse og erfaring. De sier frivillighetsperspektivet bringer en annen type motivasjon og driv for å delta i praksis.

Kombinasjonen av praksis i friluftslivet og fellesskaps- og relasjonsbygging innånd i klassen og på tvers av klasser, oppleves som noe av det mest meningsfulle fra elevåret. Elevene opplever at friluftslivet har noen spesielle egenskaper som gjør det lettere å snakke åpent og ærlig med hverandre, knytte relasjoner og hjelper med å få frem ulike sider ved en person, uavhengig av hvem det er. Det snakkes også om en spesiell kultur i praksisfellesskapet. Informantene beskriver en unik kultur som inkluderer, støtter, motiverer, er lite gjengete, gir rom for å prøve og feile, og at dette virker å være veldig meningsfullt for mange elever. Informantene forteller også at denne kulturen sammen med friluftslivets spesielle egenskaper, til å få frem elevenes ulike sider, styrker samhold og relasjoner, skaper rom for at eleven virkelig kan være/finne seg selv. Lars setter ord på et særmerk ved dette fellesskapet: «det beste publikummet». Informantene forteller at linjene består av ulike elever og et stort mangfold, og at dette er en positiv ting. Mangfoldet utgjør et stort læringspotensial, som kan berike elevenes virkelighetsoppfatning og bli en ressurs til meningsforhandling. Det snakkes om et sosialt trykk i praksisfellesskapet, noe som virker å ha positive og negative sider. Det kan også virke som om friluftslivet er en god motvirkning til den stressende og prestasjonsbaserte kulturen som preger flere i dagens samfunn. I denne forbindelsen opplever informantene at friluftslivet spesielt er «stress fritt» og at dette medfører mindre bekymring og mer glede.

Slik informantene forteller virker det som at det er forskjell blant lærerne i hvilket innhold som velges og prioriteres i undervisningen. Noen lærere inkluderer og engasjerer elevene sine aktivt i tur og turplanlegging, mens andre nedprioriterer dette på sine linjer. Disse forskjellene kan være hensiktsmessige i sine rammer, men jeg stiller meg undrende til om lærernes pedagogiske valg har potensiale til å produsere flere meningsfulle danneseserfaringer for elevene. Det virker også som om friluftslivsaktiviteter som er mer krevende, som elvekajakk, stisykling og klatring, krever mer av læreren med mål om å tilrettelegge for gode (na)turopplevelser og meningsfulle danneseserfaringer for elevene. Om læreren øker vanskelighetsgraden for raskt kan dette medføre selvtillitsknekk og skrekkopplevelser, slik Oda forteller at hun «måtte jobbe skikkelig med meg selv» i etterkant av en episode fra elvekajakk. Det er interessant at informantene ikke løfter frem noen bearbeidelsesprosess i etterkant av disse dårlige erfaringene de trekke frem. Jeg har ikke empiri som tilsier at det ikke var noen bearbeidelsesprosess i etterkant av hendelsene, men jeg stiller meg undrende til at potensiell læring kan ha gått tapt.

6.2 Veien videre

Hensikten med denne studien har vært å bringe ny empiri til folkehøgskole som forskningsfelt. Jeg ser at mine funn og det empiriske materiale kan være av interesse for miljøet (praksisfellesskapet) av friluftslivslærer i folkehøgskolen. Jeg tror mitt bidrag dels kan inspirere til å fortsatt «tro på det de gjør», men også forfine praksis, bli mer bevisst på hva elevene anser som særlig meningsfullt når friluftslivs skal lede til dannelse. Som litteraturen viser, er det et behov for ytterligere empiriske studier på folkehøgskolen. Jeg vil presisere at denne oppgaven er en liten studie og har sine begrensninger for hvor representativt empirien er. Men funnene er etter hva jeg kan se, så spennende, at det bør gjøres mer omfattende undersøkelser som innlemmer flere studenter, skoler og praksisfellesskap fra flere skoler, kristne og frilynte.

Referanser

- Aasland, T. (2011). Dannelse, personlighet, ferdighet. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 11-14). Dreyers Forlag.
- Abelsen, K. (2010, 1. februar). *Elevstipendiatene – et pedagogisk grunnarbeid* (Rundtskriv S 05-2010). Noregs Kristelige Folkehøgskolelag. <https://docplayer.me/51244538-Elevstipendiatene-et-pedagogisk-grunnarbeid.html>
- 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>
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford Press.
- Bentsen, P., Andkjær, S., & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv: Natur, samfund og pædagogik*. Munksgaard.
- Bergsgård, A. (1951). *Skipinga av amtsskulane*. Aksjeselskapet Trykk.
- Brekke, K. T. (2020). *Hvordan oppfatter og praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?* [Masteroppgave]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (H. Wenche, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dervo, B. K. (red.), Skår, M., Köhler, B., Øian, H., Vistad, O. I., Andersen, O., & Gundersen, V. (2014). *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* [NINA Rapport 1073](1504-3312). <http://hdl.handle.net/11250/2372241>
- Finch, H & Lewis, J. (2003). Focus Groups. I Ritchie, J. & Lewis, J., *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (s. 170-198). Sage Publications.
- Folkehøgskolene. (u.å.). *Hva vil du bruke året ditt på?*. Hentet 30. mars 2023 fra <https://www.folkehogskole.no/>
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler* (LOV-2002-12-06-72). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2002-12-06-72/>
- Gundersen, R. (2021). *En kvalitativ studie av lærere på friluftslivlinjer sin mening om hva som er en god friluftslivlærer på folkehøgskolen* [Masteroppgave]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 8(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/14729670802097619>
- Hagtvet, B. & Ognjenovic, G (Red.). (2011). *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Dreyers Forlag.
- Hallandvik, L. & Høyem, J. (Red.). (2019). *Friluftslivspedagogikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Hjortland, M. (2022). *Dannelse i folkehøgskolen: En kvalitativ studie av fire lærere tilknyttet friluftslivsfag i folkehøgskolen: «Hvordan beskriver og forstår lærere i friluftslivsfag i folkehøgskolen dannelsesbegrepet, og hvordan legger de til rette for elevers dannelse i undervisningen?* [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- Hutchinson, S., Fenton-O'Creevy, M, Goodliff, G., Edwards, D., Hartnett, L., Holti, R., Mackay, E., Mckeogh, S., Sansoyer, P. & Way, L. (2015). Introduction: An invitation to a conversation. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (Red.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (s. 1-9). Routledge.

- Jepsen, M. S. (2009). *Allmenndannelse i folkehøgskolen: Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). "Som en sang i sinnet - som et eneste sollyst minne" : elevers utbytte av folkehøgskolen (978-82-7570-219-5). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://samforsk.no/publikasjoner/som-en-sang-i-sinnet-som-et-eneste-sollyst-minne-elevers-utbytte-av-folkehogskolen>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 22. februar). *Folkehøgskole*. Regjeringen. Hentet 1. mars 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/folkehogskoler/id587387/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 2. utg.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2008)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2019). Å planlegge for læring i friluftsliv. I L. Hallandvik & J. Høyem (red.). *Friluftspedagogikk* (s. 50-66). Cappelen Damm Akademisk.
- Lövgren, J. (2017). *The Reflective Community-Learning processes in Norwegian folk high schools* [Doktorgradsavhandling]. MF Norwegian School of Theology.
- Lövgren, J. & Nordvall, H. (2017). A short introduction to research on the Nordic folk high schools. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 61-66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-02-01>
- Magnussen, L. I. & Vold, T. (2018). *Friluftsliv og guiding i natur: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Melby, I. (2011). *Friluftslivsutstyrets betydning i en folkehøgskolekontekst – glemt eller høyt profilert? en kvalitativ undersøkelse av friluftslivsutstyrets betydning for folkehøgskoleelever* [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- Meld. St. 18 (2015–2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=3>
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv* (3. utg.). Gyldendal.
- Nielsen, K., & Kvale, S (Red.). (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. (G. Bureid, Overs). Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2022:16. (2022). *En folkehøgskole for alle: - Vilkår for økt kvalitet og mangfold i folkehøgskolene*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-16/id2940852/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyre, L. & Liestøl, G. (2018). Folkeopplysning på stranda med mobilen i handa. *Norsk medietidsskrift*, 25(4), 1-10. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2018-04-06>
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (med Bidragsyter, Skov. S.). (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage Publications.
- Simundic, A.-M. (2013). Bias in research. *Biochemia medica*, 23(1), 12-15. DOI: 10.11613/BM.2013.003
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie: Innføring i europeisk filosofihistorie med særleg vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi* [Nynorsk [utg.], 8. utg. ed.]. Universitetsforlaget.
- Sølvik, R. M. (2013). *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko: Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.

- Sørensen, T. (2020). Mening og meningsdannelse. I L. Rykkje & A. Austad (Red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 99-116). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215035697-2020-06>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. (T. Ydegaard. Overs.; 2. Utg.). Books on Demand.
- Torjusson, A. (1977). *Den norske folkehøgskulen: Opphav og grunnlag*. Det Norske Samlaget.
- Tysdal, K. (2012). *Friluftsliv i folkehøgskolen: Dannelsesreiser eller ferieturer?: Om friluftslivets allmenndanne[n]de betydning i folkehøgskolen* [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.
- University of Brighton. (2013, 6. november). *Dr Etienne Wenger: Learning in landscapes of practice* [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=qn3joSQm4o&t=1684s&ab_channel=UniversityofBrighton
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. (B. Nake, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1998)
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W., M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner B. (Red.). (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vurdering

Referansenummer

382007

Type

Standard

Dato

23.09.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave - Dannelse i Norsk Folkehøgskole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Kristian Abelsen

Student

Benjamin Aleksander Vea

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

Ungdommer 16-17 år skal selv samtykke til deltagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at ungdommer 16-17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til behandlingen av personopplysninger på selvstendig grunnlag.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Dannelse i folkehøgskolen. Folkehøgskolestipendiatens erfaringer fra elevåret.*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere folkehøgskoleelevens erfaringer fra elevåret. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke folkehøgskoleelevers erfaringer knyttet dannelse/allmenndannelse i friluftslivsrelatert undervisning og utøvelse på Norske folkehøgskoler. Datainnsamlingen vil skje igjennom kvalitative gruppeintervju. Tidligere folkehøgskoleelever uttrykker ulike erfaringer fra året på folkehøgskole. Forskningsprosjektet er en masteravhandling ved Norges Idrettshøgskole. Dataene som innhentes skal kun brukes til forskning, ingen ytterligere formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttleder for lærerutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskole er overordnet forskningsansvarlig. Min veileder, Kristian Abelsen, er prosjektleder og jeg, Benjamin Aleksander Veia (Master student), er prosjektmedarbeider.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien vil vi intervju 8-12 tidligere fhs elever fra to Norske folkehøgskoler. Du får spørsmål om å delta i denne studien ettersom du:

- Har fullført ett elev-år på Norsk folkehøgskole.
- Har gått på en folkehøgskolelinje som har undervist og utøvd friluftsliv.
- Er nåværende stipendiat på den samme folkehøgskolen du fullførte ditt elev-år.

Personens kontaktopplysninger

Kontaktopplysninger til stipendiatene fremkommer hovedsakelig fra administrasjon/stipendiat ansvarlig hos den angitte folkehøgskolen. Ytterligere informasjonsutveksling vil skje direkte med stipendiaten.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som anvendes i dette studiet er et gruppeintervju med 4-6 personer. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et gruppeintervju med dine med-stipendiater. Intervjuet vil ta ca. 1,5 time. I intervjuet vil vi stille spørsmål og samtale om personlige erfaringer, og gruppens erfaring, med friluftslivsrelatert undervisning og utøvelse gjennom skoleåret som fhs elev. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptak vil bli transkribert.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst

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.

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.

De som vil ha tilgang til dine personopplysninger vil være Benjamin Aleksander Vea (Master student) og veileder som er prosjektansvarlig. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data, som sikkerhet mot at personopplysningene dine skulle komme på avveie.

Ved publisering vil du ikke kunne gjenkjennes ettersom dine personopplysninger anonymiseres etter transkripsjon av lydopptak fra intervju. Dine personopplysninger blir anonymisert i form av fiktive navn. Av dine opplysninger vil det kun være opplysningene som kom frem i intervjuet som kan publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Lydopptak slettes etter transkripsjon. Det transkriberte materiale oppbevares frem til prosjektet er avsluttet, og vil deretter slettes. Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. 01.06.2023.

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 rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Master student Benjamin Aleksander Vea (Tlf: 91803671, e-post: benjaminvea@hotmail.com)
- Norges Idrettshøgskole ved Kristian Abelsen (Tlf: 97748642, Mail: kristiana@nih.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik (personvernombud@nih.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen
(Forsker/veileder)

Benjamin Aleksander Vea

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Dannelse i folkehøgskolen. Folkehøgskolestipendiatens erfaringer fra elevåret.*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

En retrospektiv studie av folkehøgskoleelevers dannelseserfaringer

Problemstilling

Hvilke dannelseserfaringer opplever folkehøgskoleelever som betydningsfulle fra friluftslivsrelatert undervisning på Norske folkehøgskoler?

Innledning

Formell *takk* for deltagelse.

Informere om

- lydopptaker, konfidensialitet og anonymitet.
- Estimert tid - ca. 1 time og 30 minutter.

Kjøreregler

- Skru av/flymodus på tlf.
- En og en person snakker, så langt det er mulig.
- Bruke fornavn i samtalen.
- Gjensidig respekt, åpenhet, tålmodighet og ærlighet med hverandre.
- I løpet av intervjuet skal vi berøre noen temaer. Underveis kan det hende at jeg avbryter dere. Det er ikke fordi dere sier noe feil, men fordi vi må videre.

Kortfattet redegjøre formålet med intervjuet

Spørsmål?

Tema 1 – Kunnskap og generelle spørsmål

1. Fortell kort om dere selv – Navn, alder og hvilken linje dere gikk i fjor.
2. Trekk fram det fra friluftslivsundervisningen i fjor som står fram som veldig betydningsfullt for deg.
3. 5 minutter med notering
 - a. Noter ned erfaringer som var betydningsfulle for deg og erfaringer knyttet til deres personlige/menneskelige utvikling i friluftslivsrelatert undervisning og utøvelse.
4. Hvorfor dere valgte Folkehøgskole og en linje med friluftsliv?
5. Hva vil dere si særpreger de ulike linjene?

Tema 2 – Læring som utførelse - Praksis

1. Hvor mange turer hadde dere ila. året?
2. Hvordan var lengden på turene?
3. Var det viktig med så mange/få turer?
4. Hvorfor?
5. Jobbet dere i grupper på tur?
6. Hvordan var det?
7. Erfarte dere noe som var overaskende?
8. Har dere noen erfaringer dere ønsker å trekke frem i forhold til temaet utøvelse og praktisering i friluftslivet?
9. Hva med undervisningen – Var det noe betydningsfullt dere lærte/erfarte i klasserommet som dere ikke lærte/erfarte på tur?
10. Hvilke friluftslivstilbud hadde dere, ut over det som skjedde i linjeundervisningen?

Tema 3 – Læring som tilhørighet - fellesskap

1. Hvilken betydning hadde friluftslivet mtp. relasjonsbygging og fellesskap?
2. Fortell litt om klassefellesskapet deres.
3. Hvordan var deres opplevelse av klassen?
4. Endret klassemiljøet seg i løpet av året?
5. Var det noen nøkkelhendelser underveis?
6. Opplevde dere noen utfordringer personlig?
7. Opplevde dere noen utfordringer som gruppe(r)?
8. Var det noen verdier som var/ble viktige for fellesskapet deres?
9. Er det noen aspekter, mtp. det sosiale/fellesskapet dere tenker er unikt i friluftslivet?

Tema 4 – Læring gjennom erfaring – Mening

1. Knyttet til friluftsliv - Hva vil dere trekke frem som det viktigste etter et år på folkehøgskole, for deres egen del?
2. Var det noen temaer/verdier som dere vil trekke frem som viktige/betydningsfulle?
3. Fikk dere noe selvbestemmelse/medbestemmelse/ansvar i forbindelse med friluftslivet?
4. Hvordan så dette ut?
5. Var det noe nytt dere ble oppmerksomme på i denne/disse periodene?
6. Hvilke turer eller opplegg vil dere trekke fram som særlig betydningsfulle/viktige?

Tema 5 – Læring gjennom å bli/tilblivelse – Identitet

1. Noen hevder at friluftsliv er bra for personlig/menneskelig utvikling. Har dere erfart dette?
2. Noen vil si at det kan være lettere å se endringer/utvikling fra et utvendig perspektiv. Erfarte dere noen endringer hos hverandre?
3. På hvilken måte spilte friluftslivet en rolle i dette?
4. Har du lært noe om deg selv knyttet til disse tingene «*Tryggere, mer sosial, åpen, nysgjerrig, frimodig, tørre å drite meg ut, frigjort*»?
5. Opplevde dere utfordring/usikkerhet. Eks. utenfor komfortsonen, kjente på ubehag ol.?

Avslutningsspørsmål

1. Er det noen av punktene dere har notert dere ønsker å løfte frem?
2. Har dere noen andre hendelser/erfaringer dere ønsker å trekke frem?
3. Hva mener dere er det viktigste dere tar med videre etter et år med friluftsliv på folkehøgskole?
4. Annet?

Tusen takk for at dere tok dere tiden til å bli intervjuet!