

Marius Valstad

Risikovurdering i friluftslivsundervisning på videregående skole

En kvalitativ studie av hvordan lærere opplever og erfarer at de involverer elevene i risikovurdering i tilknytning til overnattingstur utendørs

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

Tidligere forskning viser at lærere prioriterer sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen på videregående skole, men at skriftlige risikoanalyser er manglende. Forskningen viser også at ganske få lærere involverer elevene i arbeidet med sikkerhet og risiko tilknyttet turaktivitet. Formålet med denne studien har derfor vært å undersøke *hvordan opplever og erfarer lærere at de involverer elevene i risikovurdering i tilknytning til overnattingstur utendørs på programfaget friluftsliv på videregående skole?* For å svare på oppgavens problemstilling, ble det i denne studien brukt en kvalitativ metodisk tilnærming. Det ble gjennomført semistrukturerte dybdeintervju av fem forskjellige lærere på programfag friluftsliv. Datamaterialet ble tematisk analysert, og Torgersen og Sæverots (2015) «Pedagogikk for det uforutsette» ble brukt som teoretisk rammeverk.

Funn fra studien viser at lærerne forteller at de vektlegger arbeidet med sikkerhet og risiko i egen undervisning, og forsøker å legge til rette for både teoretisk og praktiske forberedelser med sikkerhet og risiko. Å legge til rette for at elevene både utvikler teoretisk og praktisk kunnskap tilknyttet sikkerhet og risiko, kan bidra til at elevene blir bedre rustet til å oppdage og håndtere risikofaktorer i naturen. Ut i fra lærernes fortellinger har de imidlertid forskjellige tilnærminger når det kommer til den didaktiske planleggingen og gjennomføringen av friluftslivsundervisningen. Flere av lærerne forteller at de forsøker å involvere elevene i risikoanalysene som forberedelse til tur, men at det er utfordrende når elevene ikke har erfaringer eller kunnskap om hvilke farer som finnes og konsekvensene de medfører. Enkelte lærere gir derfor elevene mer ansvar og involvering utover i skoleåret, ettersom elevene tilegner seg flere erfaringer og kunnskap. Når uforutsette situasjoner først oppstår underveis på tur, forteller flere av lærerne at de lar elevene håndtere situasjonen, men alvorlighetsgraden i situasjonen har betydning for hvor mye lærerne innblander seg. Å utnytte slike uforutsette situasjoner underveis på tur til å bli produktive øyeblikk, kan bidra til økt læring hos elevene om risikohåndtering.

Nøkkelord: risikovurdering, programfag friluftsliv, videregående skole, elevinvolvering.

Innhold

Sammendrag.....	3
Innhold	4
Forord.....	6
1. Innledning	7
1.1 Kontekst og bakgrunn for tema.....	7
1.2 Vandringskultur og sikkerhetskulturer.....	10
1.2.1 Norsk versus anglo amerikansk sikkerhetskultur i friluftsliv	10
1.3 Tidligere forskning	12
1.3.1 Søkeprosessen.....	12
1.3.2 Hva sier tidligere forskning?	13
1.4 Problemstilling	17
1.5 Begrepsavklaring	18
1.5.1 Risiko.....	18
1.5.2 Sikkerhet.....	19
1.5.3 Risikovurdering	19
1.5.4 Læreplan i programfag friluftsliv	20
1.6 Oppgavens oppbygning	20
2. Teoretisk rammeverk	21
2.1 Pedagogikk for det uforutsette	21
2.2 Begrepet «det uforutsette»	22
2.2.1 Det usikre, det uforutsigbare og det tilfeldige	23
2.2.2 Tidsbegrepet «det uforutsette»	23
2.3 Evnen til å predikere	24
2.4 To didaktiske perspektiv og en hybrid.....	24
2.4.1 Planlegging og trening.....	25
2.4.2 Utnyttelse av situasjoner = Produktive øyeblikk	26
2.4.3 En didaktisk hybrid.....	28
3. Metode.....	29
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og hermeneutikk	29
3.1.1 Forskerrollen og forforståelse.....	31
3.2 Metodisk valg	33
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju	33
3.3 Prosedyre for datainnsamling.....	34

3.3.1	Utvalg	34
3.3.2	Rekruttering	35
3.3.3	Utarbeidelse av intervjuguide	36
3.3.4	Pilotintervju	37
3.3.5	Gjennomføring av intervju	38
3.3.6	Transkribering	40
3.4	Analyse.....	40
3.5	Forskningens troverdighet – reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	43
3.5.1	Reliabilitet	43
3.5.2	Validitet	44
3.5.3	Overførbarhet.....	46
3.6	Etiske betraktninger	47
4.	Resultat og diskusjon	49
4.1	Presentasjon av lærerne	49
4.2	Lærere og risikovurdering	51
4.2.1	Læreplanens betydning for vektlegging av sikkerhet og risiko	51
4.2.2	Lærernes oppfattelse av risiko og risikovurdering	53
4.2.3	Lærernes oppfattelse av elevenes forhold til risiko	55
4.3	Læreres refleksjoner om egen undervisningspraksis	57
4.3.1	«Første tur er mest lærerstyrt»	58
4.3.2	Hva gjøres av risikovurdering i de teoretiske forberedelsene til tur?	60
4.3.3	Hva gjøres av risikovurdering i de praktiske forberedelsene til tur?	65
4.4	Underveis på tur.....	69
4.4.1	Hvordan arbeider lærerne med risiko og sikkerhet underveis på tur?	69
4.4.2	Elevenes rolle når uforutsette hendelser først har oppstått	72
5.	Oppsummering.....	78
5.1	Studiens funn.....	78
5.2	Studiens begrensninger	80
5.3	Implikasjoner for videre forskning	80
	Referanser.....	82
	Vedlegg	91

Forord

Nå sitter jeg her og skriver mine siste ord i denne oppgaven, etter to fantastiske år som masterstudent ved NIH. Dessverre har masterhverdagen blitt påvirket av covid-19 situasjonen, og har medført til tilpasninger både i undervisningen på NIH og begrensninger i denne studien. Likevel er jeg svært takknemlig for all kunnskap, gode vennskap og positive minner jeg sitter igjen med. Det siste året som masterstudent ved NIH har vært svært lærerikt og spennende. Selv om det har vært krevende og stressende perioder, har jeg fått fordypet meg i et tema jeg interesserer meg for. Jeg har utviklet verdifull kunnskap som jeg personlig vil dra nytte av, samtidig som det vil hjelpe meg i møtet med arbeidslivet som lærer innen kroppsøving, idrett og friluftsliv.

I forbindelse med denne studien er det flere personer som fortjener en takk. Først vil jeg takke lærerne som stilte opp i denne studien. Takk for at dere delte deres opplevelser og erfaringer fra deres liv – uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Jørgen Weidemann Eriksen, og biveileder, Simon Kennedy Beames. Takk for all veiledning, faglig påfyll og konstruktive tilbakemeldinger. Dere har betrygget og motivert meg gjennom våre samtaler og møter. Jeg vil også rette en spesiell stor takk til, Lenda Dahl, som kom inn som vikarierende veileder for Jørgen siden april. Takk for et fantastisk engasjement og kloke tilbakemeldinger. Jeg er veldig fornøyd med hvordan du har opptredd som min veileder gjennom ferdigstillingen av masteroppgaven. I tillegg vil jeg takke medstudenter, gode venner, familie og arbeidskollegaer, for verdifulle sosiale avbrekk. De sosiale avbrekkene har vært avgjørende for min trivsel gjennom denne prosessen. Avslutningsvis vil jeg takke min kjæreste Tuva for korrekturlesing, utallige samtaler og uvurderlig støtte.

Oslo, juni 2021

Marius Valstad

1. Innledning

Tema for denne masteroppgaven er sikkerhet og risiko tilknyttet turaktivitet på programfag friluftsliv ved videregående skole. Friluftsliv og ferdsel i ulike naturomgivelser er en sentral del av manges barns oppvekst i Norge. Lek og ferdsel i natur kan for mange bety gode naturopplevelser både i fritid og gjennom skolen. I skoleinstitusjonen har vi gjennom de siste læreplanene av Reform94 og L97, samt dagens gjeldende læreplan «Kunnskapsløftet av 2006», sett at friluftsliv har fått en sterkere posisjon i idretts- og kroppsøvningsfaget enn tidligere (Abelsen, Leirhaug & Arnesen, 2018, s.40). Også i Fagfornyelsen, som blir gradvis innført fra høsten 2020, gis det klare signaler på at friluftsliv skal videreføres som en viktig posisjon i utdanningen (Meld. St. 18 (2015-2016), s.10).

Abelsen et al. (2018, s.44) viser i sin rapport at friluftsliv nedprioriteres i kroppsøvningsfaget etter barne- og mellomtrinnet. Samtidig viser Dahl, Moe & Standal (2017, s.201) til at overnattingsturer og friluftsliv ved idrettslinjen, i motsetning til andre programfag på videregående skole, blir prioritert. Dette stemmer med min egen erfaring. Under en praksisperiode fikk jeg delta på en overnattingstur med en idrettsklasse på idrettslinjen over tre dager, noe jeg ikke tidligere har deltatt på i skolesammenheng. Her erfarte jeg at sikkerhet på tur var et viktig element i undervisningen blant lærerne. På tross av denne erfaringen, viser forskning at det skjer ulykker på tur ved idrettslinjen i Norge (Dahl, Lynch, Moe & Aadland, 2016, s.229).

1.1 Kontekst og bakgrunn for tema

For programfag friluftsliv på videregående skole, står det i formålet med faget at naturopplevelser er selve kjernen i friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.1). For å skape varierte naturopplevelser, blir det hensiktsmessig å oppleve naturen til forskjellige tider og i ulike miljøomgivelser. I de kompetansemålene som omhandler turaktivitet, står det at «... eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting...» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7), til forskjellige årstider og i ulike miljø. Målet presiserer at det er hensiktsmessig med et mangfold av opplevelser i forskjellige naturomgivelser, samtidig som grunnlaget for turaktivitet har sammenheng med forberedelser, gjennomføring og evaluering.

For å skape trygge og gode naturopplevelser på tur, påpeker Mytting og Bischoff (2018, s.11) at vi trenger kunnskaper og ferdigheter om hvordan vi gjør friluftslivet vårt sikkert. I turplanleggingen blir det derfor sentralt å ha en redegjørelse for hvilke farer og situasjoner som kan oppstå underveis på tur, samt hvordan de håndteres. Det kalles å gjøre en risikovurdering (Beames, Higgins & Nicol, 2012, s.77). På denne måten utvikler vi kunnskap og ferdigheter, som gjør det mulig å skape sikker ferdsel (Mytting & Bischoff, 2018, s.149), og samtidig utvikle respekt for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.8). En av ferdighetene eleven skal lære gjennom friluftslivsundervisningen som kan bidra til å utvikle økt sikkerhet på tur, er å «... behandle og vedlikeholde redskap og utstyr slik at det til enhver tid er orden» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7).

Dahl et al. (2017, s.208) viser i sin forskning at lærere på idrettslinjen baserer friluftslivsundervisningen sin ut ifra kompetansemålene. Derav var det flere lærere som ikke vektla sikkerhet og risiko i undervisningen før vg3 fordi kompetansemålene i lærerplanen på vg1 og vg2 ikke spesifikt la vekt på disse tematikkene. Siden sikkerhet og risiko ikke blir tildelt en tydelig plass i kompetansemålene for programfaget friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7), kan det tenkes at sikkerhet og risiko ikke får en stor plass i undervisningshverdagen til lærerne. Men forskning på undervisningens innhold knyttet til tematikkene sikkerhet og risiko er som litteraturgjennomgangen senere vil vise mangelfull, og dette tydeliggjør et behov av å se hvilken plass risikovurdering og undervisning i risikovurdering har i forbindelse med turaktivitet i skolen.

En viktig del av lærernes risikovurdering av friluftslivsturer i skolen er å gjennomføre en skriftlig risikoanalyse av risikofaktorer som lærerne og elevene kan møte underveis på turene. Dette er en lovpålagt prosess (Meld. St. 18 (2015-2016), s.106). Forskning viser samtidig at flere lærere mangler kunnskap om dette kravet når friluftslivsaktiviteter skal praktiseres (Dahl et al., 2017, s.211). Målet med lærernes risikovurderinger er å forebygge risiko eller redusere risiko som oppstår i aktiviteter (Beames et al., 2012, s.77). En av utfordringene med naturen, er at den aldri er fri for risiko og farer (Mytting & Bischoff, 2018, s.156). I en risikovurdering blir det derfor sentral å gjøre rede for farer og risiko som har sannsynlighet for å oppstå og hvilke spesifikke farer som kan relateres til aktivitetens formål (Beames et al., 2012, s.81).

Ifølge Barton (2007, s.60) må ikke risikovurdering begrenses til en skriftlig prosess i planleggingsfasen av friluftslivsaktiviteter, men være en kontinuerlig prosess som også foregår underveis i aktiviteten. Derfor blir det viktig at lærere har en kombinasjon av disse to tilnærmingene til risikovurdering tilknyttet turaktivitet. Det er derimot vanskelig for både lærer og elev å forutse alle risikofaktorene på grunn av naturens kompleksitet og uforutsigbarhet (Beames et al., 2012, s.78; Mytting & Bischoff, 2018, s.156). I tillegg har en persons tidligere erfaringer og kompetanse betydning for hva som oppfattes risikotruende og utrygt (Gill, 2010, s.19).

Aadland, Nuer og Vikene (2016, s.143) finner at ulykker i kajakkpadling har sammenheng med en persons kompetanse om padling og evnen til å vurdere sikkerheten både i forkant av padlingen og underveis. Ved å gjennomføre en risikovurdering, kan både lærer og elev inneha mer kunnskap om spesifikke situasjoner. Denne kunnskapen kan bidra til å forebygge at risikotruende situasjoner oppstår, samt hvordan situasjonene kan håndteres når de først oppstår (Mytting & Bischoff, 2018, s.157). I kompetansemålene for friluftslivsfaget blir det også tydeliggjort at «elevene skal kunne praktisere førstehjelp og livreddende ferdigheter i tilknytning til friluftsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7). Å utvikle ferdigheter innen førstehjelp og livredning i utdanningsforløpet kan bidra til at både elever og lærere har større kunnskap til å håndtere situasjoner som oppstår underveis på tur.

Dahl et al., (2017, s.208) finner at elever er lite involvert i utarbeidelsen av turens rammer, hovedplaner, kriseplaner og risikovurderinger ved overnattingsturer (Dahl et al., 2017, s.208). Av de lærerne som aktivt bruker elevmedvirkning i planlegging av tur og risikovurdering, forteller disse at elevene er bedre forberedt til å håndtere situasjoner og risiko underveis på tur (ibid.). Gill (2010, s.6) argumenterer for at undervisning om risikovurdering hvor elever er delaktige, gir elevene økt forståelse og kunnskap om hvordan risiko kan håndteres. I følge Vikene, Vereide og Hallandvik (2016, s.122) er lærerens tilnærming til styring og ledelse på tur, avhengig av graden av risiko i situasjonen. Der risikobildet er potensielt stort er det hensiktsmessig med en autoritær og styrende rolle, og der risikoen er lav, åpnes det mer opp for elevmedvirkning (ibid.). Dette fremhever et spenningsfelt mellom hvilke vurderinger av risiko og sikkerhet lærere gjør selv, og hvilke vurderingsprosesser elevene deltar på. Sistnevnte har utdanningsverdi og læringspotensial for elevene til å forstå og håndtere risiko i naturen

ved at de etablerer kjennskap til vurderingsprosessen (Beames et al., 2012, s.89). Hvordan det arbeides med sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen, kan dermed påvirke hvilken læring elevene utvikler tilknyttet tematikken. Det blir derfor viktig å vite mer om hvilken rolle elevene har i arbeidet med risikovurdering i en skole og undervisningskontekst.

1.2 Vandringskultur og sikkerhetskulturer

I skoleopplæringen finner vi tegn på at tradisjonelle aktiviteter og vandringskulturen står sterkt. Kompetansemålene vektlegger at «elevne skal planlegge, gjennomføre og vurdere turer...» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7), i ulike årstider og til ulike miljø. Kompetansemålene bidrar slik til å befeste at vandringskulturen er sentral i skolens friluftslivopplæring. Med tradisjonelle aktiviteter menes her å praktisere friluftsliv forankret i en gammel jeger- og bondekultur hvor ulike former for jakt, fiske, fotturer og sanking av bær og egg, stod sterkt (Rafoss & Seippel, 2016, s.185). Landsrepresentative undersøkelser viser at selv om «nye raske og actionfylte» naturaktiviteter appellerer godt til barn og unge i dag, så er vandrekulturen i friluftsliv godt befestet i befolkningen (Sanderud & Gurholt, 2014, s.3). Medlemstall fra Den norske turistforeningen i 2017 bekrefter i tillegg vandringskulturens popularitet i Norge, som viser over 300.000 medlemmer (Bakke, 2017). Det er derfor naturlig at vandringsfriluftslivet har en stor plass i skolen i dag.

Studien til Dahl et al. (2016, s.229) viser at vandringsfriluftslivet er en av de aktivitetsformene lærere oftest velger å undervise i, sammenlignet med andre aktivitetsformer. Selv om vandringsfriluftslivet som undervisningsform ikke krever komplekse former for utstyr, vil naturens kompleksitet og uregelmessighet likevel kunne medvirke at ferdsel i naturen kan by på utfordringer, og uforutsette situasjoner kan oppstå (Gurholt, 2010, s.183; Horgen, 2019, s.14). Jeg skal nå presentere den norske og internasjonale sikkerhetskulturen, og vise hvordan de kulturelle forskjellene påvirker vår forståelse for risiko og sikkerhet i forbindelse med ferdsel og opphold i naturen.

1.2.1 Norsk versus anglo amerikansk sikkerhetskultur i friluftsliv

Den norske sikkerhetskulturen kan se ut til å skille seg noe fra den angloamerikanske. Innenfor det norske pedagogiske friluftslivet har *vegledertradisjonen*, forankret i Nils

Faarlunds sikkerhetstenkning fra 1970-tallet, vært dominerende (Gurholt, 2016, s.291). Horgen (2019, s.114) mener at en norsk sikkerhetskultur er langt på vei konstruert i kontrast til et generalisert bilde av andre lands tradisjoner og kulturer. Selv om det er motsetninger knyttet til hvorvidt en norsk sikkerhetskultur faktisk finnes, velger jeg i denne oppgaven å ta utgangspunkt i sikkerhetstenkningen innenfor vegledertradisjonen som den norske sikkerhetskulturen.

Vegledertradisjonen tar avstand fra sikkerhetstiltak og tilrettelegginger i naturen, og legger vekt på verdiprinsippet eller normen *tur etter evne* (Gurholt, 2016, s.293; Horgen, 2016, s.226). Tur etter evne handler om å evaluere egne forutsetninger i relasjon til de kravene naturen stiller overfor (Faarlund, 1976, s.101). Normen tur etter evne kan oppnås dersom våre forutsetninger til enhver tid og sted, er bedre enn de aktuelle kravene naturen stiller (Faarlund, 1976, s.76). Dette medfører en tydelig didaktikk om å unngå unødvendig risiko (Dahl et al., 2017, s.202), og at grundige forberedelser blir en forutsetning for å kunne vurdere de kravene opp i mot egne eller gruppens forutsetninger. En slik måte å tenke på, kommer også til uttrykk i Stortingsmeldingen hvor det blir poengtert at det er ønskelig med et opplæringstilbud som gir kompetanse til å planlegge og velge tur etter evne (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 87).

Til forskjell fra en norsk sikkerhetskultur legger en anglo-amerikansk sikkerhetskultur ofte vekt på utfordring, risiko og ferdigheter som fokusområder og pedagogiske virkemiddel til personlig utvikling (Andkjær, 2012, s.126; Gurholt, 2010, s.183). Eksempler på land hvor en slik friluftslivspedagogikk har vært veldig fremtredende er New Zealand, UK og Australia (Horgen, 2016, s. 212). Kulturen etterstreber å utfordre seg selv gjennom å søke risiko (ibid.), og har videre medvirket til større fatale ulykker i Europa opp gjennom 1900-tallet (Beames & Brown, 2016, s.14). I flere land ser vi derfor at myndighetene har gått inn og regulert sikkerheten i friluftslivet, gjennom en økning i tilrettelegging av sikkerhetstiltak og sertifisering av individer, turledere og organisasjoner (Andkjær, 2012, s.126).

Av dette har en norsk sikkerhetskultur en mer forsiktig tilnærming til risiko, sammenlignet med tendensene innenfor en internasjonal kontekst. En mer forsiktig tilnærming til risiko underbygger viktigheten av gode forberedelse og vurderinger av

naturens krav opp i mot individuelle forutsetninger. På denne måten blir ikke risiko et direkte fokus, men et mer underliggende element i turaktivitet og oppstår som utfordringer underveis på tur (Gurholt, 2016, s.183). Grunnleggende for den norske sikkerhetskulturen er å ikke utsette seg selv for mer risiko enn man kan klare å håndtere, og gir et viktig budskap om å begrense graden av risiko man utsetter seg selv for. Det kan dermed se ut som at den norske sikkerhetskulturen har særegne trekk for hvordan risiko imøtekommes og håndteres.

1.3 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg presentere fremgangsmåten for litteratursøket, i tillegg til tidligere forskning på fagfeltet sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisning.

1.3.1 Søkeprosessen

I søkeprosessen med å skaffe en oversikt over tidligere forskning på tematikken rundt risiko og friluftsliv i skolen, har jeg benyttet meg av systematisk søk og kjedesøking. Systematisk søk bør brukes når det skal søkes etter litteratur i et spesifikt emne (Reinecker & Jørgensen, 2019, s.120). Jeg gjennomførte det systematiske søket i de nasjonale og internasjonale databasene ORIA, ERIC og Google Scholar. I søket brukte jeg disse norske og engelske søkeordene enten enkeltvis eller i kombinasjon: «friluftsliv», «risiko», «sikkerhet», «friluftslivsundervisning», «ulykker», «skole», «videregående skole», «risikovurdering», «elevinvolvering», «outdoor education/recreation», «risk», «safety», «accidents» «risk assessment» «school», «upper secondary school» og «student/pupil involvement». For å finne relevant forskning innenfor studiens tematikk, valgte jeg å basere søkeordene på studiens problemformuleringer. Når jeg brukte søkeordene enkeltvis, fikk jeg for mange treff og det var utfordrende å utvelge relevant forskningsartikler. Jeg brukte derfor Rienecker og Jørgensens (2013, s.121) råd om å kombinere søkeordene for å innsnevre søkefeltet. Dette ga meg langt færre treff. Å kombinere søkeordene kan imidlertid ha medført at relevant forskning ikke ble funnet, fordi søkefeltet ble innsnevret for mye på bakgrunn av for mange sammenslåtte søkeord (Rienecker & Jørgensen, 2011, s.121). I ettertid har jeg erfart at jeg kunne ha kombinert færre ord, slik at jeg potensielt kunne ha funnet annen forskning på tematikken om sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen.

Inklusjonskriteriene for litteratursøkingen var at artiklene skulle enten være engelsk- eller skandinaviskspråklig, ikke være eldre enn 25år, og i tillegg være fagfelleverdert. Samtidig skulle artiklene være tilknyttet en skole- og friluftslivskontekst. På bakgrunn av at det finnes lite forskning om sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen på videregående skole, spesielt i Norge, valgte jeg å inkludere artikler som var opp mot 25år gamle for å få et helhetlig inntrykk av tidligere forskning. Konsekvensen av å inkludere så gamle artikler, er at forsknings kan være noe utdatert sammenlignet med hva som skjer i og hvordan friluftslivsundervisningen foregår i dag.

Det systematiske søket ga meg to kvantitative studier som inneholdt en oversikt over ulykker i norsk friluftsliv (Aadland et al., 2015; Dahl et al., 2016). I tillegg fant jeg til sammen fem kvalitative studier som omhandlet tilknyttet sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisning (Cure, Hill & Cruickshank, 2018; Dahl et al., 2017; Dahl et al., 2019; North & Brookes, 2017; Stan & Humberstone, 2011).

Siden det var utfordrende å finne relevant litteratur på sikkerhet og risiko tilknyttet friluftslivsundervisning i skolesammenheng valgte jeg å gjennomføre et kjedesøk for å se hvilke artikler og litteratur den tidligere forskningen har støttet seg på. Kjedesøk er en metode for å finne relevant litteratur ved å gjennomgå en teksts referanseliste (Reinecker og Jørgensen, 2019, s.119). Dette ga meg også mulighet til å se om det var samsvarende referering til litteratur og forfattere på tvers av referanselistene (ibid.). Etter å ha gjennomgått referanselistene fant jeg to masteroppgaver som omhandlet sikkerhet og risiko på barneskolen og videregående skole i Norge (Nastad, 2000; Neegaard, 2008). I tillegg fant jeg seks studier (Brookes 2003a; Brookes 2003b; Brookes, 2004; Brookes, 2006; Brookes, 2011; Salmon, Goode, Lenné, Finch & Cassell, 2014; Salmon, Williamson, Mitsopoulos-Rubens, Rudin-Brown & Lenné, 2009) som analyserer ulykker i friluftsliv for å identifisere faktorer som medvirker til ulykker i friluftslivsundervisning.

1.3.2 Hva sier tidligere forskning?

På bakgrunn av at tidligere forskning handler om forskjellige deler ved et sikkerhets- og risikoarbeid tilknyttet friluftsliv, har jeg valgt å strukturere tidligere forskning i to deler. Den første delen vil handle om hvilke risikofaktorer medvirker til at ulykker oppstår i friluftsliv, og som derav kan være sentrale å ta høyde for i et sikkerhetsarbeid. Del

nummer to konsentrerer seg mer direkte om hvordan sikkerhet og risiko arbeides med i friluftslivsundervisningen i skolen.

Medvirkende årsaker til ulykker i friluftsliv

Forskning viser at det forekommer ulykker ved praktisering av friluftsliv i Norge (Aadland et al., 2015, s. 135; Dahl et al., 2016, s.229). I den kvantitative surveyen til Dahl med kolleger (2016, s.229), finner de at ulykker oppstår i friluftslivsundervisningen på videregående skole. Studien konkluderer med at det ser ut til å være en statistisk-sammenheng mellom lærere med 60 studiepoeng i friluftsliv og mindre sjanse for ulykkeshendelser i friluftsliv (Dahl et al., 2016, s. 234). Den kvalitative masteroppgaven til Nastad (2000, s.119) konkluderer også med at kompetansen hos friluftslivslærere har betydning for ivaretagelsen av sikkerheten i friluftslivsundervisningen.

I litteraturstudien til Aadland et al. (2015, s.143) analyseres 41 ulykker tilknyttet havkajakpadling og turisme fra år 2000 til 2014 i Norge. Her finner de i likhet med Dahl et al. (2016, s.234), at ulykkene har sammenheng med kompetansen og kunnskapsnivået til individene. For å unngå tilsvarende ulykker i fremtiden, foreslår studien å øke padleres situasjonsbevissthet, slik at de er i stand til å vurdere hva som skjer i situasjonen og reflektere over beslutningene som tas (Aadland et al., 2015, s.135). Brookes (2003a, s.21) argumenterer at å studere dødsulykker er nødvendig for å forebygge alvorlige ulykker, men er samtidig ikke tilstrekkelig nok til å kunne forebygge alle ulykker. Å ha kjennskap til tidligere ulykker, kan bidra til at ikke de samme ulykkene gjentar seg fordi man er bevisst på et potensielt hendelsesforløp (Brookes, 2007, s.8).

Blant dødsulykkene Brookes (2003a, s.24) analyserte, var det ofte et element av uflaks som medvirkende faktor. Salmon et al. (2009, s.57) identifiserer at instruktørene eller lærerne er en stor årsaksfaktor for at ulykker oppstår i friluftsliv. Brookes (2003b, s.35) sier at kompetente lærere kan bidra til å oppdage faretruende situasjoner og videre bidra til å håndtere de, men noen ulykker er unngåelige selv om det er en lærer i nærheten. Ulykker som oppstår overraskende og tilfeldig, kan være vanskelige å oppdage og forebygge (ibid.). Brookes (2003b, s.37) påpeker ut ifra et utvalg av dødsulykker i Australia, at områder med rennende vann eller høyder der elever har mye frihet til å

bevege seg, oppstår det oftest alvorlige ulykker. En måte å forebygge ulykker i spesifikke områder, mener Brookes (2004, s.47; 2011, s.41) er å ha lokalkunnskap om området man ferdes i. En utfordring er at unge gutter har en tendens til å ta mer risiko, spesielt i områder med rennende vann eller høyder, sammenlignet med lærere og jenter (Brookes 2007, s.6; Brookes, 2011, s.41).

Salmon et al. (2014, s.111) identifiserte faktorer som medvirket til ulykker og nesten-ulykker, gjennom å analysere friluftlivshendelser som resulterte i en skade. De finner at det er spesielt farlig terreng, deltageres handlinger og instruktørens vurderinger som medvirker til at ulykker og nesten-ulykker oppstår (Salmon et al., 2014, s.114). En ting som er viktig i denne sammenheng, er at ulykker som oppstår ikke kan isoleres til et bestemt valg eller handling, men at det er flere faktorer som påvirker samtidig (Salmon et al., 2014, s.118). Salmon et al. (2014, s.119) fremhever derfor at en vurdering av farene i miljø og terreng bør ha en sentral del av planlegging og risikoanalysen tilknyttet friluftslivsaktiviteter, slik at det utvikles strategier for å håndtere farene.

Sikkerhet og risiko i skolen

I skoleundervisning har også lærerens kunnskapsnivå om sikkerhet og risiko, betydning for hvilken tilnærming lærerne har til å håndtere risiko. Stan og Humberstone (2011, s.217) gjennomførte en kvalitativ studie av grunnskole elever og deres lærere og ledelse, for å finne ut hvordan lærerne tilnærmer seg risiko i utendørsaktiviteter. Studien fant at lærere med lav kompetanse i friluftsliv har ofte en kontrollerende tilnærming til risiko, hvor elevene ikke får mulighet til å ta selvstendige valg (Stan & Humberstone, s.222). Dette er i følge Stan og Humberstone (2011, s.222) hemmende for elevenes danning, fordi elevene blir automatisk mer passive og avhengige av lærernes beskjeder, og det blir derfor utfordrende å utvikle ansvarsfulle holdninger til håndtering av risiko.

Forskning viser at sikkerhet og risiko er tematikk som vektlegges av norske friluftslivlærere i friluftslivsundervisning (Dahl et al., 2017, s.212; Nastad, 2000, s.119; Neegaard, 2008, s.148). Lærere forteller at det derimot er vanskelig å planlegge for alle risikomomentene i friluftsliv, fordi det er så mange faktorer i naturen som stadig endrer seg (Crue et al., 2018, s.164). Dahl et al. (2017, s.204) gjennomførte flere fokusgruppeintervjuer av lærere på norske videregående skoler, for å undersøke deres

refleksjoner rundt sikkerhet i friluftslivundervisning. Studien fant at sikkerhet og risiko vektlegges i turforberedelser, men at lovpålagte skriftlige risikoanalyser blir lite prioritert (Dahl et al., 2017, s.209). En norsk masteroppgave av Neegaard (2008, s.145) konkluderer også med at skriftlige risikoanalyser i barneskoler er manglende, etter å ha intervjuet åtte lærere fra fire forskjellige skoler. En risikoanalyse har som hensikt på å skape bevissthet om hvilke farer som kan oppstå og hvordan disse skal håndteres, og en unnvikelse av denne gjennomgangen kan ha betydning for elevenes kritiske refleksjon om sikkerhet (Dahl et al., 2017, s.211).

I følge Dahl et al. (2017, s.208) blir også elevdeltagelse lite prioritert i forberedelsene til tur, og kan ha følgelig konsekvenser for elevenes kritiske tenkning til sikkerhet på tur. Cure et al. (2018, s.154) undersøkte hvordan lærere på videregående skole i Australia brukte «feil» til å skape læring og utvikle kritisk refleksjon til sikkerhet i friluftsliv. For lærerne var det sentralt å skape diskusjon og refleksjon rundt sammenhengen mellom handling og konsekvens, som et forebyggende tiltak til at vi ikke gjør de samme feilene i våre fremtidige handlinger (Cure et al., 2018, s.161). Studien viser imidlertid at lærere gjør fortløpende vurderinger om hvorvidt de kan tillate feil i situasjoner, avhengig av hvor høy risikoen er i forhold til elevenes kompetanse (Cure et al., 2018, s.166).

Et av de mest utfordrende områdene å ferdes i, med tanke på sikkerhet og risiko, mener lærere er på høyfjellet eller vinterfjellet (Dahl et al., 2019, s.261). Når Dahl et al. (2019, s.262) intervjuet friluftslivlærere på videregående skole i grupper, svarte lærerne at som sikkerhetstiltak tok de enten å tilpasset turens rammer til ferdighetsnivået blant elevene, eller så ble enkelte elever ekskludert fra turen fordi de utgjorde et for stort risikoelement å ha med seg. En utfordring som lærere uttrykker, er at elever med forholdsvis lav kompetanse opplever situasjoner og risikofaktorer forskjellig fra andre med høyere kompetanse (Dahl et al., 2017, s.207). Cure et al. (2018, s.162) viser at når elevene ikke forstår hva som kan gå galt eller hva som faktisk gikk galt, går noen lærere inn i situasjonen for å skape forståelse.

North og Brookes (2017, s.191) undersøkte hvordan caser av dødelige hendelser kan forebygge dødsulykker i friluftslivsutdanningen. De fant ut at å presentere, analysere og bearbeide dødsulykker i undervisning, kan virke mot sin hensikt til å etablere trygghet, men heller utvikle redsel og usikkerhet (North & Brookes, 2017, s.199). North og

Brookes (2017, s.193) argumenterer for at caser kan være en nyttig metode for å utvikle læring, men at det bør tas utgangspunkt i hva som oppfattes som risikotruende situasjoner for elevmassen (North & Brookes, 2017, s.193).

1.4 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å bidra med kunnskap og innsikt i læreres undervisningspraksis i forhold til sikkerhet og risiko tilknyttet turaktivitet på programfag friluftsliv i videregående skole. Som min forskningsoversikt viser, har tidligere forskning funnet ut at forskjellige risikofaktorer samspiller og medvirker til at ulykker oppstår i friluftsliv. I tillegg viser forskningen at å gjennomføre en risikoanalyse av farer kan bidra til økt kunnskap om hva slags farer som finnes og hvordan disse kan håndteres, og bidrar derav til å forebygge at ulykker oppstår i friluftsliv. Videre viser forskningsoversikten at lærere i Norge prioriterer arbeidet med sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen, men at skriftlige risikoanalyser er manglende.

Som redegjort for tidligere (jf. s.8 og s.14), er risikovurdering en kontinuerlig prosess som foregår både i forkant og underveis i en aktivitet. Risikovurderingen kan bidra til å belyse hvilke farer som finnes og hvordan disse kan håndteres når de først oppstår. Det fremkommer dermed et behov for å gå dypere inn i hvilken rolle risikovurdering har i undervisningen, samt hvordan risikovurderingen foregår i friluftslivsundervisningen. I tillegg har forskningen vist at elevenes rolle blir nedprioritert i arbeidet med sikkerhet og risiko i friluftsliv (Dahl et al., 2017, s208). Ifølge tidligere forskning kan dette ha påfølgende konsekvens for elevenes kritiske tenkning og læring om sikkerhet og risiko (Dahl et al., 2017, s.211; Stan og Humberstone, 2011, s.222). Jeg ønsker å bygge videre på denne forskningen, ved å gå mer spesifikt inn på hvordan lærere forsøker å involvere elevene i arbeidet med sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen. På bakgrunn av tidligere forskning og oppgavens foregående kapitler, har jeg formulert følgende problemstilling jeg ønsker å få svar på:

Hvordan opplever og erfarer lærere at de involverer elevene i risikovurdering i tilknytning til overnattingstur utendørs på programfaget friluftsliv på videregående skole?

For å hjelpe til med å svare på hovedproblemstillingen, har jeg videre utarbeidet tre underproblemstillinger:

1. Hvordan oppfatter lærere begrepet risikovurdering hos seg selv og sine elever?
2. Hva gjør lærere av risikovurdering og hvordan brukes risikovurdering i undervisningen?
3. Hvilken plass har elevene i dette arbeidet?

Utarbeidelsen av underproblemstillingene er til hjelp for å få se en større helhet i lærernes opplevelser og erfaringer tilknyttet elevinvolveringen, samt avgrense og tydeliggjøre hovedproblemstillingen.

1.5 Begrepsavklaring

Jeg skal i dette kapittelet forklare noen sentrale begrep som både er en del av problemstillingen min, men også begrep som informantene i studien har omtalt. Denne begrepsavklaringen bidrar til å vise hvilken mening og forståelse som legges til grunn i de enkelte begrepene for denne studien.

1.5.1 Risiko

I følge idéhistorikeren Vidar Enebakk kommer begrepet risiko fra det italienske *risco* som betyr «det som skjærer», som i «skjær i sjøen», i overført betydning «å risikere lasten på åpent hav» (Enebakk, 2000, s. 16). I denne forstand er risiko et sjansespill. Terje Aven utvider begrepet risiko til å omfatte flere kontekster som risiko virker i. For han, blir risiko brukt til «å uttrykke den fare som uønskede hendelser representerer for mennesker, miljø og økonomiske verdier» (Aven, 1994, s.7). Risiko inneholder en viss fare som ikke bare påvirker mennesker, men også farene som påvirker omgivelser og økonomi. I denne studien vil jeg rette risikobegrepet opp mot faren som har innvirkning mot mennesket og dets handlinger. Beames et al. (2012, s.78) utdyper at en fare er alt mulig som er potensielt skadetruende. Dette gjør at begrepet risiko får en negativ verdi, fordi farene kan påføre mennesket skader.

Annette Bischoff definerer risiko som «sannsynligheten for at en situasjon kan føre til alvorlig skade og tap av liv» (Bischoff, 1999, s.3). Hun begrenser her risikobegrepet til å omhandle kun alvorlige hendelser, i tillegg at det er ulik grad av sannsynlighet for at en fare kan oppstå. Risiko kan i denne forstand måles ut ifra hvor sannsynlig den er for

å inntreffe. I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i definisjonen til Beames et al. (2012, s.78), som viser at risikobegrepet avhenger av flere variabler enn sannsynlighet. Deres definisjon sier at risiko «er sannsynligheten og alvorlighetsgraden av å bli skadet av en fare (Beames et al., 2012, s.78)». Risiko er derfor avhengig av to variabler; sannsynligheten for at den oppstår, vurdert opp i mot alvorlighetsgraden eller konsekvensen av faren. På denne måten kan risiko deles inn i forskjellige farenivå. Gitt at vi ikke kan eliminere all risiko, er det sentralt å avklare hva som er akseptabel risiko. Akseptabel risiko innebærer en fare som har lav alvorlighetsgrad eller lav sannsynlighet for å inntreffe (Beames et al., 2012, s.80).

1.5.2 Sikkerhet

Begrepet sikkerhet blir ofte brukt i sammenheng med begrepet risiko, og det er derfor sentralt å avgjøre hvilken forståelse av sikkerhet jeg tar utgangspunkt i denne oppgaven. Bischoff definerer sikkerhet som «...å forebygge og kunne håndtere en hendelse eller et uhell, slik at det ikke får alvorlige konsekvenser» (1999, s.4). Hun viser at sikkerhet handler om å forebygge at uønskede hendelser oppstår, og samtidig være i stand til å håndtere situasjonen for å unngå alvorlige konsekvenser. Aven (1998, s.11) definerer sikkerhet med «evnen til å unngå skader og tap som følge av uønskede hendelser, enten disse skyldes tilfeldige eller bevisste handlinger». Han viser at sikkerhet handler om å være beskyttet for skader og tap, og gjør at sikkerhetsbegrepet omhandler også mindre alvorlige hendelser. Sikkerhet handler derfor om å redusere muligheten for at uønskede hendelser og skader oppstår. Sammenlignet med risikobegrepet vil dermed høy risiko gi henholdsvis lav sikkerhet og motsatt.

1.5.3 Risikovurdering

Risikovurdering handler om å identifisere hvilken risiko som kan oppstå og hvordan denne kan håndteres (Beames et al., 2015, s.78). En slik redegjørelse for hva som kan skje, bidrar til å skape sikkerhet i aktiviteten som gjennomføres (Mytting & Bischoff, 2018, s.150). Redegjørelsen av risiko bør inneholde en vurdering av både generell risiko – ytre påvirkninger som vær og omgivelser, og spesifikk risiko tilknyttet aktiviteten som utføres – for eksempel utstøvsbruk (Barton, 2007, s.60). Risikovurdering bidrar på denne måten til å skape bevissthet rundt hvilken risiko som finnes og hvordan den kan påvirke oss. Barton (2007, s.67) påpeker at dersom risikovurdering skal være en effektiv prosess til å minske risikoen i aktiviteten, er det nødvendig å gjøre vurderinger også

underveis i aktiviteten. På denne måten blir risikovurdering en prosess som foregår både i forkant og underveis i turaktivitet.

1.5.4 Læreplan i programfag friluftsliv

På videregående skole i Norge, finnes friluftsliv både som et eget programfag og som et dellemne av andre fag. Vi finner friluftslivundervisning både gjennom kroppsøvfingsfaget og gjennom fellesfaget «aktivitetslære» på idrettslinjen (Utdanningsdirektoratet, 2006b; Utdanningsdirektoratet, 2006c). I tillegg tilbyr enkelte videregående skoler friluftsliv som et av flere valgfrie programfag ved idrettslinjen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det er skoler som tilbyr friluftsliv som et valgfritt programfag som er tatt med i denne studien. Det valgfrie programfaget friluftsliv kan følges over to år og inndeles i fagemnene «Friluftsliv 1» og «Friluftsliv 2» med tilhørende kompetansemål. Overordnet del for opplæringen har i nyere tid blitt fornyet og fornyelsen blir gjeldende for alle trinn fra høsten 2020, inklusiv for de valgfrie programfagene i friluftsliv. Siden skolene som ble inkludert i denne studien hadde tilbud om programfaget friluftsliv først på vg2, vil ikke Fagfornyelsen være gjeldende før høsten 2021. Lærerplanen jeg har tatt utgangspunkt i mine diskusjoner i denne masteroppgaven, er derfor styrt av LK06 og ikke fagfornyelsen.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppbyggingen av oppgaven er gjort som følger: I kapittel to, vil det teoretiske rammeverket for denne studien bli redegjort for, før studiens metodiske tilnærming og forskningsmetode blir fremstilt og diskutert i kapittel tre. I kapittel fire vil resultatene til studien presenteres og videre diskutert opp mot det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og annen relevant litteratur. Avslutningsvis vil jeg i kapittel fem gi en oppsummering av studiens funn, og til slutt drøfte kort om oppgavens begrensninger og vise muligheter for videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne studien. Et teoretisk rammeverk inneholder teoretiske perspektiver som har betydning for hvordan vi tolker datamaterialet (Thagaard, 2018, s.184). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke «Pedagogikk for det uforutsette» av Torgersen og Sæverot (2015) som det teoretiske rammeverket. Jeg vil først presentere hva «pedagogikk for det uforutsette» handler om, før jeg går inn på begrepet «det uforutsette». Deretter vil jeg gå inn på vår evne til å predikere og se dette i sammenheng med det uforutsette og risikovurdering. Avslutningsvis vil Torgersen og Sæverots didaktiske perspektiver om hvordan «det uforutsette» kan håndteres, bli presentert.

2.1 *Pedagogikk for det uforutsette*

Torgersen og Sæverot (2015, s.17) introduserer pedagogikk for det uforutsette som en ny pedagogisk tenkning som har til formål å komme det uforutsette i forkjøpet. Deres perspektiv har et militært bakteppe, men siden det uforutsette kan opptre i forskjellige situasjoner til ulike kontekster, viser Torgersen og Sæverot (2015, s.18) at deres perspektiv også kan ha tilknytting til andre typer opplæringssituasjoner og pedagogiske kontekster. Det uforutsette forstås som en overraskende potensiell hendelse, og kan oppstå i forskjellige kontekster. Grunnen til at uforutsette hendelser oppstår, kan være mange forskjellige kjente og ukjente faktorer. Torgersen og Sæverot (2015, s.17) retter fokus mot at slike hendelser kan skapes av naturkrefter, teknologisk svikt eller menneskelige beslutninger og handlinger. Tematikken blir derfor også sentral for pedagogisk undervisning knyttet til mennesker og friluftsliv. I en skolekontekst kan det å forberede seg på det uforutsette og håndtere det uforutsette i friluftslivundervisningen, være en meningsfull erfaring for elevene, og kan være noe de også kan dra nytte av senere i livet. For å kunne håndtere det uforutsette, trenger vi innsikt i det uforutsettes natur og hva det innebærer (Torgersen & Sæverot, 2015, s.18).

Det uforutsette handler om at hendelser og situasjoner som ikke skal skje, men som likevel skjer. Dette til tross for grundige forberedelser, prosedyrer og planlagt handlingsmønster for ulike tenkbare hendelser (Torgersen & Sæverot, 2015, s.21). I begrepet det uforutsette finnes elementene usikkerhet og overraskelse (Torgersen & Sæverot, 2015, s.319), og har derfor tilknytting til naturens uregelmessige egenskaper

(Mytting & Bischoff, 2018, s.45). Torgersen og Sæverot (2015, s. 21) fremhever at problemstillinger og utfordringer knyttet til det uforutsette også er aktuelle i situasjoner som ikke er farlige eller alvorlige, men som likevel preges av uplanlagte overraskelser og hendelser. Dette kan ha overføringsverdi til lærere i friluftsliv og deres planlegging og undervisning. Av og til vil forløpet i den planlagte undervisningen ikke følge en lineær plan, men bli preget av uforutsette og overraskende situasjoner underveis. Her kan prinsippene knyttet til pedagogikk for det uforutsette gi læreren muligheter til å utnytte uforutsette situasjoner i friluftslivsundervisningen. Å utnytte de uforutsette situasjonene kan skape produktive øyeblikk for læring og ulykkesforebygging. Produktive øyeblikk handler om hvordan vi utnytter uforutsette situasjoner som oppstår til å skape læring og utvikling (Torgersen & Sæverot, 2015, s.22).

2.2 Begrepet «det uforutsette»

For å kunne dra nytte av pedagogikk for det uforutsette, er det relevant å avgrense hva som menes med begrepet det uforutsette og hvilken betydning begrepet har. Torgersen og Sæverot har definert begrepet *det uforutsette* som:

«en relativt ukjent hendelse eller situasjon, som opptrer relativt uventet og overraskende, med relativt liten sannsynlighet eller forutsigbarhet for den enkelte, de grupper eller det samfunn som opplever hendelsen og konsekvensene, og som eventuelt må håndtere dette» (2015, s.318).

Ordet *relativt* blir brukt for å vise at det uforutsette kommer i forskjellige grader. Graden av uforutsetthet baseres på hvem som opplever situasjonen, samt hendelsens egenart (Torgersen & Sæverot, 2015, s.318). Dette gjør at det uforutsette kan opptre forskjellig fra person til person. Torgersen og Sæverot (2015, s.318) forteller at sannsynligheten for at noe uforutsett kan inntreffe eller alvorlighetsgraden i konsekvensene av det uforutsette, kan deles inn i gradene liten, middels og stor. Dette har sammenheng med risikobegrepet, som bruker sannsynlighet til å antyde risikoen for at noe inntreffer; lav, middels eller høy risiko (ibid.).

Kvernbekk, Torgersen & Moe (2015, s.30) utdyper at definisjonen er både generell og minimal. Dette forklarer de med at begrepet ikke skal begrenses til en bestemt kontekst og bruksområde, men at det kan omhandle flere fenomener og situasjoner i forskjellige

kontekster. De ønsker en utgangsforståelse for begrepet som ikke spesifiserer hva slags størrelser det uforutsette kan være, og heller ikke hvilken grad av uforutsetthet en situasjon må ha, eller for hvem (ibid.). På bakgrunn av dette blir det uforutsette en abstrakt størrelse. Kvernbekk et al. (2015, s.31) viser videre at det uforutsette beskrives som et begrep nært knyttet til det usikre, det uforutsigbare og det tilfeldige, begreper som jeg vil gjøre rede for i følgende avsnitt.

2.2.1 Det usikre, det uforutsigbare og det tilfeldige

Det usikre defineres som noe du ikke rår over, eksempelvis naturgitt forhold som vær og vind, og er noe man kan analysere og vurdere konsekvensene ifra. Dette skiller seg ifra det uforutsigbare, som beskrives som en hendelse man har kjentskap til og dets omfattende negative konsekvenser. Det uforutsigbare kan ikke kontrolleres når eller hvor den oppstår, eksempelvis et snøskred. Begrepet det tilfeldige, betegner en hendelse man i utgangspunktet ikke har kontroll over eller som ikke er tatt med i betraktningen på forhånd. Det tilfeldige har tilknytting til flaks og uflaks, noe som kan påvirke individet eller en gruppe både positivt og negativt. For eksempel at en istapp faller ned. Kvernbekk et al. (2015, s.28) peker mot at det er mellom gradene av det usikre, det uforutsigbare og det tilfeldige at det uforutsette utarter seg og tvinger individer til å ta beslutninger under usikkerhet.

2.2.2 Tidsbegrepet «det uforutsette»

Selv om vi ikke vet når, hvordan eller hvor det uforutsette oppstår, fremhever Torgersen og Sæverot (2015, s.326) at det rommer et spesifikt tidsperspektiv. Det uforutsettes tidsaspekt tilsier at det uforutsette er alltid ankommende; det utspiller seg fremover i tid og består derfor av et ikke-kalkulerende element (Torgersen & Sæverot, 2015, s.24). Det uforutsette blir derfor et fremtidsbegrep som ikke har en gitt fasit på forhånd. Dette medfører at det uforutsette blir vanskelig å planlegge for og å beregne fullstendig. Torgersen og Sæverot (ibid.) mener at teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer hjelper å utvikle en viss forståelse for det uforutsette, men at en full forståelse ikke er mulig. De forklarer dette med at det skyldes det uforutsettes uberegnelighet som alltid må «medregnes» til enhver tid. Det finnes ikke en lineær fremgangsmåte på hvordan det uforutsette skal imøtekommes da det kan opptre i så mange forskjellige former og fenomener. Torgersen og Sæverot fremhever likevel at den menneskelige evne til å

predikere kan bidra inn i denne sammenheng. Dette vil jeg redegjøre for i det følgende kapittelet.

2.3 Evnen til å predikere

Mennesket vil ofte forsøke å se framover i tid, og etter beste evne forsøke å predikere hva som kan eller vil skje på ulike områder til ulike tider (Kvernbekk et al., 2015, s.35). Kvernbekk med kolleger referer til Rescher (1998), som sier at mennesket til alle tider har bestrebet seg på å øke predikerbarheten i sin hverdag. Dette eksemplifiseres gjennom at vi mennesker etablerer praksiser, normer, regler og tradisjoner. Vi utvikler planer, styringsverktøy og modeller. Vi øver, repeterer og trener. Vi har forberedelser, beredskap, strategier i møte med det uforutsette, planlegging og risikovurdering – alt dette kan brukes til å møte det uforutsette med, på ulike måter i ulike kontekster og med ulikt resultat (Kvernbekk et al., 2015, s.35). Men de fremhever at den menneskelige evne til å predikere varierer derimot ut ifra kunnskap og erfaring. For noen kan en hendelse eller handling komme totalt overraskende på en person, men samtidig være helt forutsigbar for en annen. Dette forklarer Kvernbekk et al. (2015, s.36) med at identifiseringen av noe uforutsett eller faretruende har med å gjøre hva slags og hvor mye informasjon et menneske har i en gitt situasjon. Noen vil ha mer kunnskap og innsikt enn andre, og disse menneskene er derfor i bedre stand til å predikere et utfall. Ut ifra dette kan det være forskjeller på hvordan elevene og en friluftslivslærer predikerer farer og risiko i en undervisningssammenheng, både ved planlegging av tur og underveis på turen.

En utfordring i predikasjonen, er at vi ikke vet hva framtiden innebærer fordi informasjonen vi har er ufullstendig om den (Kvernbekk et al., 2015, s.29). Noen ting lar seg forutsi korrekt uten vanskeligheter, noen ganger tar vi feil, noen ganger er usikkerheten håndterlig fordi vi er forberedte, og andre ganger oppstår det som lyn fra klar himmel. Hvis man er bevisst på at noe uforutsett alltid vil kunne skje, men ikke hva, hva slags opplæring og trening kan da være til hjelp for å mestre det uforutsette når det først oppstår?

2.4 To didaktiske perspektiv og en hybrid

Torgersen og Sæverot (2015, s.325) viser til to ulike didaktiske perspektiver for å kunne forstå den kompetansen som skal formidles inn i en undervisningssituasjon. Deres

perspektiver har som formål å kunne forberede individer og grupper på å håndtere det uforutsette før det oppstår og når det oppstår. Imidlertid er det et skille mellom perspektivene i tidsforløpet av det uforutsette. Det første perspektivet tar forberedelser og planlegging som sentrale element, der det andre perspektivet vektlegger evnen til improvisasjon og håndtering når det uforutsette først har oppstått. Selv om perspektivene tar for seg ulike tidsforløp, utfyller de hverandre ved at de til sammen tydeliggjør at det er behov for både forkunnskaper, praktisk erfaring og evne til å ta i bruk situasjoner til læring når det uforutsette først har oppstått.

2.4.1 Planlegging og trening

Det første perspektivet handler om den intenderte didaktiske planleggingen av opplæringen og trening (Torgersen & Sæverot, 2015, s.325). Dette perspektivet har til hensikt å utvikle kompetanse for å komme det uforutsette i forkjøpet gjennom å bedre forutsetningene for å kunne mestre situasjoner underveis hvis de inntreffer. Når det kommer til kompetanse og det uforutsette, vil det være sentralt i opplæringen å utvikle kompetanse til å fange opp, tolke og vurdere signaler slik at ulike former for risiko kan oppdages og begrenses eller stoppes før de inntreffer (Torgersen & Sæverot, 2015, s.323). Hvilken kompetanse som bør utvikles, finnes det derimot ikke alltid en fasit på fordi vi noen ganger mangler innsikt i hvilke spesifikke situasjoner som kan oppstå. Derimot fremhever Torgersen & Sæverot (2015, s.336) at vi kan forberede oss på situasjoner som potensielt kan oppstå i de områdene vi beveger oss i. I friluftslivsundervisningen er det læreren som gjør en vurdering av hvilket innhold undervisningen skal ha ut ifra de områdene skoleklassen skal bevege seg i, og forutsetningen klassen har. Det blir derfor viktig at undervisningsinnholdet har sammenheng med potensielle uforutsette situasjoner og turområdet, slik at både lærere og elever er forberedt på å oppdage aktuelle farer og hvordan de kan håndteres (Torgersen & Sæverot, 2015, s.336).

Trening på å identifisere tegn og faresignaler kan være avgjørende for å «mestre» reelle situasjoner når de oppstår (Torgersen & Sæverot, 2015, s.20). Signaler kan oppfattes og identifiseres forskjellig fra person til person. Dersom forløpet blir identifisert, vil situasjonen ikke opptre uforutsett for noen. Dette betyr også at dersom man er forberedt på at spesifikke situasjoner kan oppstå, men likevel ikke klarer å identifisere faresignalene, vil situasjonen opptre uforutsett for de personene situasjonen omfavner

(Torgersen & Sæverot, 2015, s.321). Innsikt og kunnskap om hvilke situasjoner og farer som vi finner rundt i omgivelsene våre, ses derfor som sentral for det å kunne forberede seg på og videre håndtere det uforutsette.

En måte å ta høyde for det uforutsette i undervisnings- og opplæringsammenhenger, er å gå indirekte frem med spørsmål og oppgaver som gir rom for flere svar (Torgersen og Sæverot, 2015, s.24). Ved en slik indirekte fremgangsmåte i undervisningen vil elevene mer eller mindre tvinges til å ikke sette for stor lit til andres føringer og bestemmelser (ibid.). Elevene kan gjennom åpne spørsmål og oppgaver utfordres til å tenke og utføre handlinger som kan gi dem erfaringer i å håndtere noe uforutsett. Et av det uforutsettes egenskaper er at det innehar en usikkerhet til når det kan oppstå og hvordan det oppstår, og det blir derfor vanskelig med fastlagte prosedyrer for å håndtere situasjonen. Læreren er her sentral for å tilrettelegge undervisning på den måte at elevene blir engasjert, og videre være tilgjengelig til å påpeke hvordan situasjoner mer eller mindre kan potensielt løses (Torgersen & Sæverot, 2015, s.24). Når man ikke lykkes med å håndtere en uforutsett situasjon når den først har oppstått, spesielt i opplæringen, påpeker Torgersen og Sæverot (2015, s.320) at det er viktig å ikke dyrke frem en sydebukkkultur, men heller en sikkerhetskultur hvor det er fokus på å lære av egne feil.

En uforutsett hendelse opptrer relativt uoversiktlig før, underveis og i etterkant, før hendelsen har normalisert seg, og disse hendelsene kan derfor ikke forstås fullt og helt underveis (Torgersen & Sæverot, 2015, s.329). Torgersen og Sæverot bidrar dermed til å vise viktigheten av å bearbeide en situasjon i etterkant, for å finne ut hva som skjedde, hva ble gjort og hva som kunne ha blitt gjort annerledes. På denne måten blir vi i stand til å reflektere over handlinger og valg som ble gjort både før og underveis i en situasjon, og kan skape rom for å lære av egne valg og eventuelle feil.

2.4.2 Utnyttelse av situasjoner = Produktive øyeblikk

Det andre hovedperspektivet skiller seg fra perspektivet om planlegging og trening, ved at det handler om hvordan vi reagerer når det uforutsette først har oppstått.

Tilnærmingen for perspektivet handler om å spontant utnytte mindre farlige uforutsette situasjoner som oppstår der og da, til å bli produktive øyeblikk (Torgersen & Sæverot, 2015, s.22). Det å skape produktive øyeblikk, handler om å utnytte situasjonen som oppstår og bruke den til læring og utvikling, både for lærere og elever (ibid.). Her er det

imidlertid to håndteringsmetoder. Enten så blir mindre farlige uforutsette situasjoner brukt til dialog og refleksjon rundt hvordan situasjonen kan håndteres og hvilke konsekvenser dette har, eller så blir situasjonen en tilfeldighet som ikke tillegges oppmerksomhet og blir dermed bare en erfaring for deltagerne i situasjonen. Torgersen og Sæverot (2015, s.22) mener at å utnytte mindre farlige situasjoner som oppstår underveis, kan være et bidrag til elevenes dannelse og evne til å takle uforutsette hendelser senere i livet.

For at en situasjon skal bli til et produktivt øyeblikk, sier Steiro og Torgersen (2015, s.225) at tillit mellom elev og lærer, gjensidighet og involvering av elevene, blir sentrale for å skape læring. Dersom det kun er noen få elever som blir involvert eller er til stede i situasjonen, så er det kun de personene som situasjonen omfavner, som vil dra nytte av erfaring og læring der og da. Dette betyr derimot ikke at elevene som ikke deltar i håndteringen av situasjonen, ikke har mulighet til å utvikle lærdom. Steiro og Torgersen (2015, s.230) trekker frem *debrief* som viktig for å utvikle læring for flere i det uforutsette. En debrief kan bidra til å gjøre opp status om hva som skjedde i hendelsesforløpet, hvordan ulike situasjoner ble løst og hvordan tilsvarende situasjoner kan løses annerledes neste gang (ibid.). Bearbeidelse og refleksjon av en situasjon skaper bevissthet rundt hendelsesforløpet og gir oversikt over noe som ved første øyekast opptrer uoversiktlig. Uforutsette hendelser kan derfor ikke forstås fullt og helt underveis (Torgersen & Sæverot, 2015, s.323).

Siden det uforutsette er kompleks og kjennetegnes av usikkerhet av hva som kan skje, gjør det vanskelig å forutsi eller predikere nøyaktig hva som vil oppstå. Betingelsene i uforutsette situasjoner endres hyppig, og resultatene fra en situasjonen gir ikke nødvendigvis like resultater i en annen. Torild Alise W. Oddane (2015, s.245) viderefører perspektivet Torgersen og Sæverot (2015) om produktive øyeblikk, til å verdsette feil i de uforutsette situasjonene til kilde for læring. Ved å forstå feil som ren informasjon eller tilbakemelding, har vi mulighet til å lære av feilene (Oddane, 2015, s.246). På denne måten kan våre feil bli kilden til å utvikle nye forståelser og kunnskaper om hvordan det uforutsette kan håndteres. For lærerne er det imidlertid en vektning av hvorvidt feil kan tillates i undervisning. Denne vurderingen har sammenheng med hvilke konsekvenser og risiko som finnes i den uforutsette situasjonen (Torgersen

& Sæverot, 2015, s.318), og kan videre påvirke hvordan elevenes rolle utspiller seg ved håndtering av situasjoner underveis i undervisning eller på tur.

2.4.3 En didaktisk hybrid

Avslutningsvis kan det nevnes at de to foregående hovedperspektivene til Torgersen og Sæverot om håndtering av det uforutsette, er ikke avskilt fra hverandre. Perspektivene utfyller hverandre på den måten at de omfatter flere vinklinger av hvordan man kan utvikle kompetanse til å mestre det uforutsette. Torgersen og Sæverot (2015, s.326) har derfor også en hybrid-tilnærming til det uforutsette, som i praksis består av egenskapene ved både den intendert didaktiske planleggingen og produktive øyeblikk. I den didaktiske hybriden planlegges det for at spontane og uvarslede situasjoner oppstår, hvor elevene opplever situasjonen som uforutsett (ibid.). På denne måten blir situasjonen forutsett for læreren, men hendelsesforløpet er ikke planlagt i detalj. Torgersen og Sæverot (2015, s.326) mener at kontrollerte uforutsette situasjonene bidrar til at elevene får øve på å mestre uforutsette situasjoner.

3. Metode

Av det greske ordet *methodos*, betyr metode å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2011, s.29). Den veien vi velger har betydning for vår framgangsmåte eller strategi, vi bruker for å samle inn, analysere og tolke data på en systematisk og grundig måte (ibid.). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og diskutere forskningsprosjektets metodiske tilnærming. Først vil jeg presenterer studiens vitenskapelige forankring, samt forskerrollen og min forforståelse. Videre vil jeg beskrive mine metodiske valg, mine prosedyrer for innsamling av data og mitt analysearbeide. Avslutningsvis vil jeg belyse forskningens troverdighet og diskutere mine etiske vurderinger i studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og hermeneutikk

I vitenskapen finnes det flere ulike paradigmer som forskere arbeider i for å besvare forskningsspørsmålet eller problemstillingen som undersøkes. Et paradigme blir ifølge Kuhns (1962) samlebetegnelse definert som de teoriene, teknikkene og spillereglene som dominerer en vitenskapelig «disiplin» (Chalmers, 1995, s.141; Føllesdal & Walløe, 2017, s.144). En forenklet betegnelse av paradigme, er hvilke briller man tar på seg når man går inn i et forskningsområde (Anker, 2020, s.17). Hovedsakelig kan man skille vitenskapelige paradigmer i tre kategorier; klassisk-, fortolkende- og kritisk paradigme (Føllesdal & Walløe, 2017, s.83; Loland & McNamee, 2017, s.65-66). Prosjektet mitt vil jeg plassere i det fortolkende paradigme. Dette er på grunn av at jeg i prosjektet har som formål å oppnå en større forståelse av læreres opplevelser og erfaring tilknyttet hvordan lærerne forsøker å involvere elevene i arbeidet med risikovurdering i friluftslivsfaget (Johannessen et al., 2011, s.31; Loland & McNamee, 2017, s.65). For å samle data om læreres opplevelser og erfaringer med egen undervisningspraksis, ønsker jeg å gjennomføre kvalitative dybdeintervju av lærere som underviser på programfaget friluftsliv. For at jeg som forsker skal få et innblikk i deres oppfatninger og mulighet til å tolke dette, vil intervjuene bli brukt for å komme i dybden på lærernes erfaringer og opplevelser.

En kvalitativ metode tar sikte på å studere sosiale fenomener, der forskeren kommer i nærkontakt med deltakerne i forskningsprosjektet (Thaagard, 2018, s.11). Metoden er hensiktsmessig der det søkes å utvikle kunnskap om personers forståelse av egne

erfaringer, og finne mening bak personers handlinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). I motsetning til den kvantitative metoden som finner kvantifiserte datamateriale som kan tallfestes, søker kvalitativ metode en forståelse som kun kan ordfestes (Thagaard, 2018, s.15). Siden jeg søker å oppnå forståelse for læreres opplevelser og erfaringer med elevinvolvering i arbeidet med risikovurdering, blir det sentralt å bruke en kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming. Thagaard (2018, s.37) skriver at en hermeneutisk tilnærming er relevant for å forstå og tolke personers utsagn og erfaringer. Denne tilnærmingen gir meg mulighet til å fordype meg og videre analysere læreres opplevelser og erfaringer med risikovurdering i friluftslivsundervisningen (Dalland, 2014, s.112).

Hermeneutikk blir definert som «studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse» (Føllesdal & Walløe, 2017, s.89). Formålet med å bruke en hermeneutisk metode er å utvikle en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2009, s.69). Ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn hva som er umiddelbart innlysende i teksten, kan en dypere forståelse oppnås (Thagaard, 2018, s.37). Det finnes flere måter å oppnå en dypere forståelse av en tekst eller hensikt med en handling, og i prosessen er det svært store likheter på hvordan man skal gå fram for å oppnå dette (Føllesdal & Walløe, 2017, s.90). Denne fremgangsmåten kalles for «den hermeneutiske sirkel» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.216). Den hermeneutiske sirkelen går ut på en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom fortolkning og forståelse av deler og helhet, for å konstruere en dypere forståelse av meningsinnhold bak en tekst eller en persons handlinger (Føllesdal & Walløe, 2017, s.101). Jeg ønsker å bruke den hermeneutiske sirkelen til å oppnå en dypere forståelse av læreres opplevelser og erfaringer som kommer til uttrykk gjennom intervjuene.

I et arbeid med en hermeneutisk tilnærming, vil forskeren møte tematikken med en forforståelse til innholdet som skal undersøkes. Dette vil ha betydning for forskningsprosjektet og hvilken forståelse som utvikles (Thagaard, 2018, s.37). Det er derfor viktig at jeg redegjør for min forskerrolle og egen forforståelse om tematikken, noe jeg vil gjøre i det følgende avsnittet. Slik vil jeg skape bevissthet rundt min egen forforståelse og dens potensielle påvirkning på prosjektets metodiske tilnærming, analyse og resultat.

3.1.1 Forskerrollen og forforståelse

Kvalitativ forskning er en interaktiv forskning, hvor forskningen foregår i nære interpersonlige samspill med deltagere, og har derfor tilbøyelighet for å bli påvirket (Kvale & Brinkmann, 2009, s.92). Ifølge Gilje og Grimen (1993, s.150) vil jeg alltid forstå noe på grunnlag av mine tidligere erfaringer og oppfatninger, og gjør at jeg kan aldri møte verden med et forutsetningsløst utgangspunkt. Ved å skrive ned egen forforståelse blir både jeg som forsker, men også den som leser, bevisst på mine tanker, oppfatninger og erfaringer om temaet før datainnsamlingen gjennomføres (Postholm & Jacobsen, 2018, s.53). Min forståelse vil påvirke hva jeg ser og hvordan jeg tolker og vektlegger data. Ved å være bevisst på eget ståsted kan forforståelse forvandles til en styrke i analysearbeidet gjennom å belyse flere perspektiver i dataene (Johannessen et al., 2011, s.38).

Som forsker vil min forforståelse også kunne påvirke både hvordan jeg opptrer under intervjuet og hvordan jeg tolker utsagnene og erfaringene til lærerne (Johannessen et al., 2011, s.38). Ved gjennomføring av intervjuene blir det derfor viktig at jeg som forsker holder tilbake egne meninger og forståelser slik at det som blir sagt ikke blir påvirket, men holder et objektivt blikk på deltagerens fortellinger (Thagaard, 2018, s.100). Det vil være ekstra viktig under fortolkningen av deltagerens utsagn i analysearbeidet, at jeg er bevisst på egen forforståelse slik at mine tidligere erfaringer ikke virker styrende på fortolkningene jeg gjør (Gilje & Grimen, 1993, s.151). Dersom jeg lar meg ubevisst styre for mye av egne forhåndsoppfatninger, kan gjøre at jeg som forsker ikke oppfatter nyanser av fortolkninger til datamaterialet (Johannessen et al., 2011, s.40). For at mine funn skal bli pålitelige og gyldige, er det viktig at jeg er bevisst over egen forskerrolle og mitt subjektive ståsted til temaet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.59). På bakgrunn av dette vil det være relevant for meg å klargjøre min egen forforståelse til hvordan lærere prøver å involvere elevene i risikovurdering.

Min forforståelse av risikovurdering og elevinvolvering relateres hovedsaklig til egne erfaringer som elev på videregående skole og som student på høgskole. Fra barndommen og gjennom skoletiden har jeg alltid vært interessert i friluftsliv og skulle ønske det var mer av friluftsliv på videregående spesielt. De få gangene jeg og skoleklassen min var på tur, hovedsakelig dagsturer, så var det av og til en gjennomgang om hvor vi skulle dra og hva vi skulle gjøre på tur, men aldri noen

diskusjon eller praktisk øving av risiko og risikohåndtering tilknyttet turene vi dro på. Jeg opplevde at vi elevene ble i liten grad involvert når det kom til turplanlegging og risikovurdering. Når jeg først var på tur med skoleklassen i lokale områder, så tenkte jeg heller ikke over hva som kunne ha vært risikotruende, og jeg la ansvaret mer eller mindre over på lærerne ved at jeg stolte blindt på dem at turen var trygg og sikker. Senere, gjennom faglærerstudiet og dette studiets friluftslivundervisning, har jeg derimot gjort meg erfaringer om at risiko og risikovurdering er et viktig tema, både ved planlegging, gjennomføring og oppsummering av tur. Underveis i faglærerstudiet diskuterte vi i tillegg tendenser i samfunnet i nyere tid rettet mot det å beskytte mennesker mest mulig fra farer og risiko. Dette spenningsfeltet mellom egne erfaringer fra oppvekst versus lærerutdanningen og diskusjoner rundt endringer i samfunnet, har påvirket min forforståelse, og har blant annet ledet til at jeg har fattet interesse for tematikken rundt sikkerhet og risiko i friluftsliv.

Da jeg gikk i gang med forskningsprosjektet hadde jeg en tanke om at risikovurdering ikke blir veldig prioritert i undervisningen. Jeg erkjente tidlig i prosjektet at min forforståelse utgjorde en begrensning i prosjektet, fordi jeg belaget meg i for stor grad på at risikovurdering var nedprioritert i friluftslivsundervisningen. Gjennom å lese meg opp på forskningen om risikovurdering som faktisk finnes, forsøkte jeg å endre på mitt tankesett til å bli mer åpen for flere nyanser og tilnærminger innenfor tematikken. Dette har bidratt til at jeg har klart å forstå lærernes opplevelser og erfaringer på et dypere plan.

Før jeg gikk i gang med studien hadde jeg samtidig en forforståelse av at elevene i liten grad ble involvert i turplanlegging og risikohåndtering. Dette gjorde at jeg prioriterte forskningsspørsmål om denne tematikken fremfor spørsmål om læreres forståelse og tilnærming til sikkerhet og risiko i friluftsliv. En konsekvens av at jeg gikk inn med tanken om at elever ikke ble involvert i prosessene med risikovurdering, er at jeg vektla spørsmål om elevinvolvering, kontra spørsmål om læreres forståelse av- og faktiske risikovurdering tilknyttet turaktivitet. Underveis i intervjuene ble jeg overrasket over hvor mye sikkerhet og risiko ble vektlagt hos friluftslivslærerne. Dette kan ha gjort at jeg ikke gravde dypt nok når det kom til hvorfor risikovurdering har en så sentral plass i lærernes undervisningspraksis. Det har medført at jeg har lagt vekt på utsagn og

fortellinger om elevinvolvering i resultatene mine siden jeg i mindre grad har funnet funn som peker i en annen retning.

Denne prioriteringen kan ha medført at jeg ikke har fått frem underliggende forståelser av sikkerhet og risiko hos lærerne som har betydning for hvordan de tilnærmer seg risiko i friluftslivsundervisningen. Dette kan potensielt ha betydning for hvordan elever blir involvert i arbeidet med risikovurdering tilknyttet turaktivitet. Samtidig har min forforståelse bidratt til å gå mer spesifikt inn i elevenes rolle i arbeidet med sikkerhet og risiko i turplanlegging og gjennomføring av tur, samt hvordan deres rolle forandrer seg utover skoleåret.

3.2 Metodisk valg

For å belyse problemstillingen har jeg tatt et metodisk valg om å bruke en kvalitativ tilnærming til prosjektet. Innenfor kvalitativ metode finnes det forskjellige fremgangsmåter for å innhente data. På bakgrunn av studiens tema om læreres opplevelser og erfaringer med risikovurdering i undervisningen, har jeg valgt å bruke kvalitative forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet er relevant å bruke for å få frem personers beskrivelser av deres hverdagsverden, situasjoner og egen forståelse av fenomener og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s.136; Thagaard, 2018, s.89). Ved bruk av intervju er det ofte nær kontakt mellom forsker og deltager, og kan bidra til å frembringe informasjon som ellers ikke ville ha blitt fortalt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). I følge Thagaard (2018, s.89) er kvalitative intervju en aktiv prosess der forsker og deltager sammen skal produsere kunnskap og forståelse rundt deltagerens erfaringer og opplevelser. I denne studien skal lærerne gjennom intervju beskrive hvordan de selv erfarer egen undervisning om sikkerhet og risiko i friluftsliv, og gi innsikt i deres tanker og mening bak handlingene de velger i undervisningssituasjonene.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes og gjennomføres på flere ulike måter. En metode er å ha en åpen og fleksibel struktur i intervjuet. Intervjuet blir da ustrukturert og betraktet som en uformell samtale hvor ingen spørsmål er formulert på forhånd (Thagaard, 2018, s.90). Til forskjell, kan intervjuet være strukturert og standardisert hvor det stilles de samme spørsmålene til deltagerne i prosjektet i en fastsatt rekkefølge

(Johannessen et al., 2011, s.137). En tredje og siste metode å planlegge og gjennomføre intervju på, kan regnes med som en kombinasjon av de to foregående metodene; et semistrukturert dybdeintervju. Det er denne metodiske tilnærmingen jeg har valgt for denne studien. Et semistrukturert dybdeintervju, eller delvis strukturert intervju, baseres på en forhåndsbestemt intervjuguide, men er samtidig åpen for at deltagerne kan bringe inn nye temaer under intervjuene (Thagaard, 2018, s.91). Dette kan bidra til å generere nye spørsmål som forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Ved å bruke en delvis strukturert tilnærming vil jeg som forsker ha mulighet til å styre intervjuet i form av planlagte spørsmål, i tillegg til å følge opp deltagerens spesifikke svar som kommer til uttrykk underveis i intervjuene (Thagaard, 2018, s.91).

3.3 *Prosedyre for datainnsamling*

I dette kapitlet vil jeg presentere min fremgangsmåte for datainnsamling til dette prosjektet. Prosessen med datainnsamling startet først med å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som gjør en helhetlig vurdering av hvordan prosjektet behandler personopplysninger og om det er i tråd med personlovgivningen. I søknaden ble prosjektets formål og metode beskrevet, i tillegg til at søknaden inneholdt et informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2) og prosjektets intervjuguide (vedlegg 3). Etter tilbakemelding fra NSD og noen få justeringer på søknaden, ble søknaden godkjent av NSD (se vedlegg 1). I mitt tilfelle ble det ikke nødvendig å søke til Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) eller NIHs etiske komité. Dette på bakgrunn av at prosjektet hverken faller under helseforskningsloven, involverer sårbare grupper eller har betydelig potensiale for skade og belastning utover det som kan regnes som normal risiko og belastning for deltaker. Noe jeg fikk bekreftet gjennom samtale med veileder og fagkyndig personell ved NIHs etiske komité. Jeg skal videre i dette kapitlet beskrive utvalget mitt for studien og hvordan informantene ble rekruttert. I tillegg vil jeg gjøre rede for utarbeidelsen av intervjuguiden, redegjøre for mine erfaringer fra pilotintervjuet, samt beskrive hvordan intervjuene ble gjennomført og senere transkribert.

3.3.1 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes oftest med et begrenset antall personer (Thagaard, 2018, s.54). Det er derfor viktig å rekruttere personer som har tilknytning til fenomenet

som undersøkes. Jeg har derfor brukt strategisk utvelgelse. Strategisk utvelgelse betyr at informanter rekrutteres systematisk ut ifra spesifikke egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (ibid.). På bakgrunn av dette har jeg laget noen inklusjonskriterier for utvalget mitt. Med bakgrunn i at friluftslivsfaget blir prioritert på programfag idrett og friluftsliv i motsetning til andre programfag (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 7; Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2), var et av inklusjonskriteriene mine at lærerne skulle undervise i programfag friluftsliv på norsk videregående skole. Baktanken med å rette fokus mot programfag friluftsliv, var fordi programfaget friluftsliv er et valgfag med større vektlegging av friluftslivsfaget kontra friluftsliv gjennom programfaget «aktivitetslære» på idrettslinjen (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7; Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.2). I tillegg valgte jeg å begrense studien til å fokusere mot undervisningen på friluftsliv 1, og ikke friluftsliv 2. Dette for å gå mer spesifikt inn i hvordan elevene involveres tidlig i friluftslivso pplæringen ved videregående skole. For å kunne innhente et variert innhold av læreres opplevelser og erfaringer, var det relevant at lærerne underviste på forskjellige skoler. På grunn av praktiske hensyn, valgt jeg å fokusere mot videregående skoler i Oslo og skoler i mitt eget nærrområde som er Viken fylkeskommune. Det ble tatt utgangspunkt i å samle inn erfaringer og opplevelser fra totalt fem lærere. Etter å ha gjennomført intervjuene, erfarte jeg at prosjektet hadde kommet til et metningspunkt etter fem intervjuer. Et metningspunkt blir ifølge Thagaard (2018, s.59) forstått som at utvalget er tilstrekkelig stort, og betyr at en inklusjon av flere informanter ikke synes å gi ytterligere forståelse eller informasjon av de fenomenene vi undersøker.

3.3.2 Rekruttering

Rekrutteringen av informantene begynte i starten av oktober. Jeg startet med et systematisk søk i nettsiden til Oslo fylkeskommune og Viken fylkeskommune. Nettsidene hadde en geografisk oppdeling og oversikt over alle videregående skolene i fylket. Heretter gikk jeg igjennom alle videregående skoler for å finne ut av hvem som har et utdanningstilbud i programfaget friluftsliv. De aktuelle skolene presenterte jeg for veileder, før vi strategisk valgte ut skoler som en av oss har hatt tidligere kontakt eller bekjentskap med. Skolene og tilhørende lærere til programfaget friluftsliv ble kontaktet og presentert for prosjektet. Totalt ble seks skoler kontaktet, hvorav fem skoler viste interesse og ønsket å delta i prosjektet. En av skolene hadde ikke startet opp et tilbud om programfag friluftsliv enda, og ble derfor ekskludert fra studien. På grunn av

koronarestriksjoner ble videre kontakt og informasjonsutgivelse gjennomført digitalt over e-post. Her ble de aktuelle lærerne tilsendt et samtykkeskjema. Skjemaet inneholdt en oversikt over prosjektets formål, hvilke konsekvenser en deltagelse i prosjektet kunne påføre og hvilke rettigheter deltagerne hadde (Johannessen et al., 2011, s.96). Nederst på dokumentet ga alle lærerne et frivillig samtykke til å delta i undersøkelsen, og derav ga meg tillatelse å behandle deres personopplysninger (ibid.). Videre tok jeg kontakt for å avtale tidspunkt for intervju. Intervjuet ble gjennomført digitalt gjennom Zoom som følge av koronarestriksjoner.

3.3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over forhåndsbestemte spørsmål som bidrar til å forme strukturen i et intervju (Thagaard, 2018, s.95). Intervjuguiden fungerer her som et hjelpemiddel for forskeren under intervjuene. Hensikten med en intervjuguide er å dekke spørsmål om områder og temaer som inngår under forskningsspørsmålet og rammene for studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Det ble utarbeidet temaer og forslag til spørsmål i intervjuguiden, for å sikre at spørsmålene dekket problemstillingen og mine underproblemstillinger. For å koble intervju spørsmålene opp imot problemstillingen, ble studiens tematiske forskningsspørsmål skrevet inn i intervjuguiden. Spørsmålene ble deretter forsøkt å formuleres forståelig, slik at de skulle være enkle å svare på for deltagerne i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.146). Her hadde jeg fokus på å formulere åpne spørsmål, slik at deltakerne inviteres til å fortelle om egne synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s.97).

Etter et første utkast av intervjuguiden, ble jeg oppmerksom på at noen av spørsmålene var formulert for generelle og dermed ikke ga mulighet for å gå i dybden på temaene. Det ble derfor tilføyet flere spørsmål i hvert tema som gikk mer konkret inn på risikovurdering og undervisningspraksis. Dette gjorde at det ble enklere å gå mer i dybden i hvert tema. Jeg utarbeidet også oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre deltagerne til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaene intervjuet handler om (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Som følge av pilotintervjuet ble rekkefølgen på spørsmålene endret, for å oppnå en bedre dramaturgi i intervjuet. Å ha en dramaturgisk oppbygning av intervjuguiden, handler om å strukturere intervjuet med en naturlig emosjonell stigning som avtar mot slutten (Thagaard, 2018, s.100). Derfor begynte intervjuguiden med innledende spørsmål som var nøytrale og generelle før spørsmålene ble mer

personlige og potensielt emosjonelle. Innledende og nøytrale spørsmål er viktig for å bygge en tidlig relasjon og trygghet til deltager (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). Spørsmål knyttet til friluftslivsundervisning og lærernes forståelse av risikovurdering ble stilt først. Deretter gikk jeg inn på lærernes opplevelser og erfaringer om arbeidet med sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen. For at den emosjonelle stigningen skal avta mot slutten, ble det formulert oppsummerende og enkle spørsmål til slutt (Thagaard, 2018, s.101). Dette ble overholdt gjennom å stille spørsmål om hvilket læringsutbytte læreren håper at elevene sitter igjen med, samt hvilken nytteverdi lærerne tror dette vil ha for elevene etter skoleutdanningen. For å få en avrundet og konkluderende slutt på intervjuet, ble det også stilt spørsmål om deltageren hadde noe annet på hjertet som ikke kom frem tydelig nok under tidligere spørsmål.

3.3.4 Pilotintervju

Hensikten med å gjennomføre et pilotintervju i forkant av datainnsamlingen, var å undersøke hvordan spørsmålene fungerte og ble forstått av informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). I tillegg ga pilotintervjuet meg nyttige erfaringer og kunnskap rundt det å være intervjuer, samt hvordan et digitalt intervju fungerte. Postholm & Jacobsen (2018, s.132) forteller at det er viktig å gjøre seg kjent med intervjuguide og teste utstyret i forkant av intervjuene for å være forberedt og forsikre at redskapene fungerer som det skal. For meg ga dette en trygghet i å innta rollen som forsker, i tillegg til at jeg kunne løsrive meg mer fra intervjuguiden underveis.

Under pilotintervjuet var jeg litt stresset og utrygg på intervjusituasjonen siden dette var en ny situasjon for meg som forsker. Dette medførte at jeg glemte å stille noen sentrale spørsmål. Det var også et spenningsmoment om den digitale tilkoblingen over intervjuplattformen Zoom fungerte. Pilotinformanten svarte konkret og utfyllende på spørsmålene jeg stilte, som kan være en indikasjon på at spørsmålene var enkle og forståelige. Jeg gjennomførte pilotintervjuet med en tidligere masterstudent som har nylig begynt å jobbe på programfag friluftsliv ved videregående skole. Denne personen kan derfor betraktes som en informant med god kompetanse på både tematikk og metodebruken, og han ga meg konstruktive tilbakemeldinger. Han fortalte at jeg var god til å stille oppfølgingsspørsmål og brukte prober jevnlig for å uttrykke interesse for hva som ble fortalt. Prober er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter til

fortellingene, samt at det virker som en oppmuntrende respons til informanten og skaper flyt i samtalen (Thagaard, 2018, s.96).

I forbindelse med pilotintervjuet, valgte jeg å transkribere intervjuet for å høre hvordan jeg stilte spørsmål og fulgte opp svarene til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187; Postholm & Jacobsen, 2018, s.132; Thagaard, 2018, s.111). Ved å høre på opptaket ble jeg bevisst på at jeg noen ganger var for utålmodig og ikke ga rom for naturlige pauser. Jeg lærte at jeg ved å være litt mer avventende, ble det rom for informanten til å tenke og mulighet til å utdype svarene sine. I tillegg ble jeg bevisst på at jeg hadde en dialektisk slang i formuleringen av intervju spørsmålene underveis. Kvale og Brinkmann (2009, s. 150) sier at en bestemt ordlyd eller en bruk av en bestemt type spørsmål kan føre til en spesifikk svarstil. Derfor ble jeg etter pilotintervjuet mer oppmerksom på å bruke større variasjon i formuleringene mine, slik at dette kunne motvirke en spesifikk svarstil fra informantene. Ut ifra disse erfaringene fikk jeg opparbeidet meg mer kunnskap og trygghet i intervjurollen. Pilotintervjuet gjorde at jeg fikk øvd på det å være intervjuer, og samtidig ga pilotintervjuet meg mulighet til å teste og vurdere intervjuguiden i sin helhet.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

I denne studien ble det gjennomført totalt fem intervjuer over en periode på tre uker. På grunn av covid-19 restriksjoner ble intervjuene gjennomført digitalt over en videosamtale. Thagaard (2018, s.111) skriver at noen personer er mer fortrolig med å kommunisere online enn i ansikt-til-ansikt-situasjoner, samtidig gjør digitale intervju det enklere å komme i kontakt med aktuelle informanter over et større geografisk område. Fordi covid-19 har ført til mye digitale personalmøter og undervisningstimer på videregående skole, var deltagerne i prosjektet kjent og komfortabel med bruken av digitale plattformer. Likevel kan et online intervju begrense muligheten til å utvikle et personlig tillitsforhold mellom forsker og deltager, og kan derav gjøre det vanskeligere å tolke utsagnene til deltagerne (ibid.).

Siden flere av informantene hadde tidligere deltatt på intervjuer, samt skrevet egne masteroppgaver, var de trygge til å innta rollen som informant. I møtet med deltagerne som ikke hadde deltatt på intervjuer tidligere, var det ekstra viktig å skape en god og trygg stemning i intervjusituasjonen. For å oppnå dette valgte jeg å fokusere på

iscenesettelsen av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009, s.141) skriver at informanter vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren og dens intensjoner, før de begynner å snakke fritt om egne opplevelser og følelser foran en fremmed. Jeg startet derfor alle intervjuene med en uformell prat om hva lærerne hadde gjort i dag og hva de skulle senere. Videre presenterte jeg meg selv og prosjektet, før jeg presiserte til informantene at det er de som er ekspertene på fagfeltet. Informasjon i fra informasjonsskrivet til studien og informantens rettigheter ble også gjentatt, i tillegg til at lærerne fikk mulighet til å stille spørsmål hvis noe var uklart. Dersom lærerne ikke allerede hadde signert det informerte samtykket, ble dette gjort før intervjuet startet.

Gjennom den digitale plattformen ble det tatt opp video- og lydopptak under alle intervjuene. Video- og lydopptaker gjorde det mulig for meg som forsker å være fullstendig til stede i intervjuene (Thagaard, 2018, s.112). Som Postholm og Jacobsen skriver, vil det «å gjennomføre et intervju kreve full konsentrasjon av forskeren for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål i løpet av samtalen» (2018, s.132). Ved bruk av video- og lydopptak blir alt av ordbruk, tonefall, pauser, kroppsspråk og lignende registrert, og det gjorde det lettere for meg å rette oppmerksomheten mot det som ble fortalt uten å tenke på å huske eller skrive noe spesielt (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187). Av og til noterte jeg ned stikkord til informantens utsagn som jeg fant veldig interessante, og videre brukte stikkordene til å grave dypere i lærernes opplevelser og erfaringer. Intervjuene hadde en varighet på mellom 50-60 minutter.

Intervjuet startet med en innledende del hvor informanten skulle fortelle litt om seg selv; hvilken bakgrunn lærerne hadde som friluftslivslærer og hvilke turer de drar på gjennom et skoleår. Dette ble gjort for å skape en vennlig og fortrolig intervjusituasjon, og påfølgende bidra til å etablere et tillitsforhold til informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). I følge Thagaard (2018, s.101) er de første minuttene avgjørende for hvordan intervjuet utvikles og hvordan kontakten mellom informant og forsker etableres. Videre kan dette ha betydning for hvilke data som fremkommer i intervjuet (Johannessen et al., 2011, s.142). Siden lærerne viste stort engasjement til å fortelle om egne opplevelser og erfaringer tilknyttet friluftslivsundervisning om risikovurdering, kan det tenkes at lærerne anser tematikken som viktig i undervisningen. Jeg brukte prober, som nevnt tidligere i oppgaven (jf. kap. 3.3.4), for å skape flyt og

vide interesse. Når jeg brukte prober, opplevde jeg at relasjonen mellom meg og informant ble tydeligere etablert, og at informanten ble oppmuntret og trygg på å åpne seg opp og dele egne opplevelser og erfaringer. Mot slutten av intervjuene spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å utdype eller tilføye av det vi hadde snakket om, eller om det var noe informanten ønsket å oppklare eller legge til. Her var det flere av lærerne som ønsket å presisere deres generelle forståelse og tanker rundt tematikken, og det fremkom funn for studien som kanskje ellers ikke ville kommet frem i intervjuet.

I etterkant av hvert intervju ble det avtalt med informant om det var greit at både jeg og informant kunne ta kontakt dersom det var noen spørsmål, eller om det var noe som fremstod uklart fra intervjuene. I tillegg valgte jeg å skrive ned et notat med egne tanker og helhetsinntrykk av intervjuet, slik at jeg kunne huske intervjuet bedre, og for å bli mer bevisst på egen intervjurolle.

3.3.6 Transkribering

Transkripsjon handler om å transformere en muntlig intervjusamtale om til en skriftlig tekst, slik at datamaterialet blir strukturert og klart for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s.188). I denne studien varte intervjumaterialet til sammen 255 minutter og ble transkribert til 63 sider med tekst. Transkriberingsprosessen opplevde jeg som omfattende fordi jeg var opptatt av å være nøyaktig.

For å sikre kvaliteten på transkriberingen, valgte jeg å skrive ned bemerkninger som pauser, understrekinger, usikkerhet, ironi og følelsesuttrykk som latter og sukk. Bemerkninger som opplevdes overflødige eller gjorde uttalelser usammenhengende, som gjentakelse av ord, ble ikke tatt med. Der jeg oppdaget uklarheter i lydopptaket, sendte jeg spørsmål til aktuelle informanter om å oppklare hva de mente her. Til slutt spilte jeg av lydopptaket fra hvert intervju imens jeg kontrollerte uttalelsene jeg hadde transkribert ned i et dokument. Dette ble gjort for å kontrollere at ord, uttrykk og setninger var skrevet ned riktig.

3.4 Analyse

Å analysere handler om å bearbeide datamaterialet – å dele opp og systematisere det, avdekke et budskap eller mønster, og tolke det for å finne en konklusjon (Johannessen et al., 2011, s.164). Selv om analyse og tolkning henger sammen, kan de likevel skilles

fra hverandre. Analysen handler om å vise og presentere funnene, mens tolkningen handler om å sette funnene i en større sammenheng ved å finne mening i funnene (ibid.). I en analyseprosess er det et skille mellom funn og tolkning av funnene, og man vil derfor pendle mellom disse prosessene. I følge Postholm & Jacobsen (2018, s.139) starter analyse- og tolkningsprosessen med en gang forskeren møter intervjupersonene i feltet hvor datamaterialer samles inn. Intervjusituasjonen baserer seg på hvordan forskeren forstår det informanten forteller. Det medfører at jeg som forsker vil analysere og tolke både under og etter datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s.171). Siden jeg var klar over at analyseprosessen startet underveis i datainnsamlingen, ble jeg mer oppmerksom på å følge interessante utsagn eller budskap både underveis i intervjuene, i selve transkriberingen og i analyseprosessen etter datainnsamlingen.

På bakgrunn av at studien tar utgangspunkt i forhåndsbestemte tematikker sett i lys av et teoretisk rammeverk, valgte jeg å bruke en temasentrert analytisk tilnærming for å analysere datamaterialet. I følge Braun og Clarke (2006, s.79) er tematisk analyse en metode for å identifisere, systematisere og presentere datamaterialet i forskjellige temaer. Dette gjøres ved å sammenligne utsagn og fortellinger fra alle informantene i ulike temaer. Ved å organisere og sammenligne dataene i ulike temaer, gir det også mulighet for forsker å gå i dybden og tolke ulike aspekter av datamaterialet innenfor de enkelte temaene (Thagaard, 2018, s.172). Braun og Clarke (2006, s.86) påpeker at en temasentrert analytisk metode ikke er en lineær prosess, men en rekursiv prosess som man beveger seg frem og tilbake mellom å identifisere, analysere og tolke datamaterialet. I analyseprosessen brukte jeg derfor mye tid med dataene for å utarbeide gode og interessante tema til resultat- og diskusjonskapitlet. Kjentegnet på gode temaer, er at de skal fange opp viktig informasjon i datamaterialet tilknyttet forskningsspørsmålet, og representere ett nivå av mønster eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s.82). Min analyseprosess vil jeg beskrive i de følgende avsnittene.

Jeg startet analyseprosessen med å lese og bli kjent med datasettet. Dette ble som tidligere beskrevet, gjort ved å skrive refleksjonsnotat etter hvert intervju, i tillegg til å transkribere alle intervjuene selv. Etter transkriberingen brukte jeg god tid på å lese gjennom transkripsjonen og skrive en oppsummering av egne tanker og forståelser av datamaterialet. Etterpå gikk jeg mer systematisk til verks, ved å lage kategorier og koder

av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.208). Koding er en vanlig framgangsmåte i kvalitativ analyse, og brukes for å sortere og strukturere datamaterialet (Thagaard, 2018, s.153). Jeg valgte å kode datamaterialet manuelt, uten å bruke en elektronisk analytisk programvare. Selv om dataprogram kan potensielt forenkle prosessen med klassifisering og sortering av datamaterialet (Thagaard, 2018, s.178), valgte jeg å gjøre dette manuelt. Når jeg klassifiserte og sorterte datamaterialet manuelt, utviklet jeg bedre forståelse og helhetlig oversikt av datamaterialet.

Kodene ble utarbeidet på bakgrunn av det lærerne hadde fortalt underveis i intervjuet. Jeg kodet ethvert tekstsegment fra informantene for å etablere en oversikt over datamaterialets innhold. Et tekstsegment ble eksempelvis kodet som: «alvorlighetsgrad» eller «situasjon». Videre fortsatte analyseprosessen ved at jeg utarbeidet kategorier som hadde referanse til temaet kategorien og kodene omhandlet (Thagaard, 2018, s.154). Eksempelvis ble kodene «alvorlighetsgrad» og «situasjon» kategorisert som «elevenes rolle underveis på tur». Kodene ble systematisk sortert og sammenlignet for å finne mønstre og potensielle temaer. Prosessen ved å identifisere temaer ble gjort på bakgrunn av både empirien (induktiv analyse), og på bakgrunn prosjektets problemformuleringer og min lesning av det teoretiske rammeverket (deduktiv analyse) (Thagaard, 2018, s.154). Ifølge Anker (2020, s.79) kalles en kombinasjon av induktiv- og deduktivanalyse for en abduktiv analyse.

Jeg startet analyseprosessen deduktivt i utarbeidelsen av intervjuguiden hvor spørsmålene ble konstruert ut ifra mine problemformuleringer. Deretter fortsatte jeg å arbeide induktivt med datamaterialet for å identifisere koder og kategorier. Jeg vekslet videre mellom å analysere på en induktiv og deduktiv måte, ved å nærlese tekstsegmenter og koder, i tillegg til å sammenligne og undersøke kodene opp i mot problemformuleringene. Min analyseprosess kan også beskrives i lys av den hermeneutiske sirkelen (jf. kap. 3.1), hvor en kontinuerlig veksling mellom del og helhet bidro til å skape en mer helhetlig og dypere forståelse av datamaterialet (Føllesdal & Walløe, 2017, s.101).

Når jeg bevegde meg frem og tilbake mellom lesning av datamaterialet, min tolkning og min lesning av teori, ble det utviklet og konstruert temaer for analysen (Thagaard, 2018, s.38). Det teoretiske rammeverket har bidratt til å understreke og utdype tematikkene

som fremheves av intervju personene. Underveis i analyseprosessen ble det teoretiske rammeverket videreutviklet (Thagaard, 2018, s.38), ut ifra deltagernes utsagn og fortellinger. Jeg valgte å kutte ut deler av det teoretiske rammeverket som ikke hadde forbindelse med empirien. Jeg fant også ut at deler av datamaterialet måtte reduseres for å begrense studiens omfang. Jeg valgte ut de tematikkene som jeg opplevde som mest relevante og viktige i forhold til den valgte forskningstematikken og problemformuleringene. Dette bidro til at jeg fikk konsentrert meg mer om temaene «før tur» og «underveis på tur», og har ført til en dypere forståelse av elevenes rolle i arbeidet om risikovurdering i friluftslivsundervisningen.

3.5 *Forskningens troverdighet – reliabilitet, validitet og overførbarhet*

Forskning er både en prosess og et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219). Postholm & Jacobsen (ibid.) skriver at det er viktig å vurdere kvaliteten av resultatet, men det er like så viktig å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen og hvordan kunnskap har blitt produsert. Når kvaliteten på forskningen skal evalueres, blir begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet ofte brukt (Johannessen et al., 2011, s.229). Disse tre begrepene inngår som kriterier for studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.5.1 Reliabilitet

I følge Thagaard (2018, s.187) blir reliabilitet knyttet til spørsmålet om forskningens pålitelighet – om forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. I utgangspunktet har reliabilitet referanse til repliserbarhet, og omhandler spørsmålet om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultat ved å bruke tilsvarende metode (ibid.). For kvalitative forskningsmetoder vil spørsmålet om repliserbarhet være vanskelig å oppnå, siden du som forsker har din personlige erfaringsbakgrunn som du møter et forskningsfelt med (Johannessen et al., 2011, s.229). Kvalitative data utvikles gjennom kontakten til forsker og studiens informanter, og har følgelig betydning for hvilke data som utvikles (Thagaard, 2018, s.16). Derfor blir det vanskelig for en annen forsker å replisere dine resultater. I kvalitativ forskning vil det være mer relevant å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet. Derfor har jeg fokusert på å gi leseren detaljert innsikt i min forskningsprosess og mine

fremgangsmåter i innhenting og analyse av data, for å gi leseren en mulighet til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen (Johannessen et al., 2011, s.230). Dette kaller Thagaard (2018, s.188) for å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig.

I utformingen av det metodiske kapitlet har gjennomskiktighet av forskningsprosessen vært en bevisst tanke. Metodekapitlet ble innledet med en redegjørelse for min egen forforståelse av tematikken (jf. kap. 3.1.1), ettersom egen posisjon og erfaringsbakgrunn kan påvirke hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2011, s.38). Videre har jeg forsøkt å skape tydelighet og synlighet om studiens metodiske tilnærming gjennom systematisk refleksjon over metodiske valg underveis i forskningsprosessen. Thagaard (2018, s.147) påpeker at det er viktig at forskeren skiller mellom informasjonen som er utviklet gjennom intervjusamtalene, og informasjon basert på egne tolkninger og analyser. I resultat- og diskusjonskapitlet har det derfor vært sentralt å strukturere sitatene tydelig for å få frem informantenes stemme. Under intervjuene tok jeg eksempelvis lydopptak, slik at jeg kunne legge frem direkte sitater og unngå rekonstruering av informantenes utsagn (Thagaard, 2018, s.112). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.187) hjelper lydopptaket med å ivareta konteksten sitatene ble sagt. Thagaard (2018, s.147) fremhever at forskeren som bearbeider datamaterialet har en oversikt av hvilken kontekst sitatene ble sagt, men det er ikke alltid synlig for utenforstående. For å ivareta informantenes opprinnelige utsagn, har jeg enkelte steder tatt med spørsmål i forkant av svarene der det var viktig for forståelsen av helheten. Å vurdere forskningens reliabilitet, handler også om å redegjøre for relasjonen til informantene, og hvordan den ble utviklet gjennom intervjuene (Thagaard, 2018, s.188). I denne studien hadde jeg og veileder tidligere hatt enten kontakt eller bekjentskap med skolene som ble rekruttert. Jeg hadde derimot ikke en tidligere relasjon til lærerne som deltok i intervjuene. Gjennom intervjuene følte jeg at det ble etablert en relasjon hvor informanten ga ærlige svar.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene en forsker kommer frem til (Thagaard, 2018, s.189). Thagaard (ibid.) viser at validiteten til en studies resultater kan styrkes ved å legge vekt på teoretisk gjennomskiktighet. Det vil derfor være viktig at jeg som forsker viser teoretisk gjennomskiktighet ved å tolke datamaterialet ut ifra et teoretisk ståsted. En slik redegjørelse og synlighet av forskningsprosessen kan gi

begrunnelse for de tolkningene og konklusjonene som vil komme frem i studien (Thagaard, 2018, s.189). Kvale & Brinkmann (2009, s.251) skriver at validitet også handler om hvorvidt studiens metode undersøker det den er ment for å undersøke. Underveis i studien blir det derfor viktig å kritisk vurdere egen forskningsmetode og datainnsamling opp imot studiens formål og problemstilling. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s.253) er ikke validitet en vurdering av en enkelt fase, men en prosess som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Jeg skal derfor beskrive hvordan jeg har ivarett validiteten gjennom studien.

Kvale & Brinkmann (2009, s.253) skriver at validiteten avhenger av metoden som er brukt til studiets tema og formål. Studiens kvalitative tilnærming med intervju som metode har gitt innsikt blant læreres opplevelser og erfaringer tilknyttet studiens tema. Kvaliteten på datamaterialet som utvikles i et intervju er avhengig av både forskerens erfaring og intervjuets kvalitet (Thagaard, 2018, s.94). Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju for å øve og tilegne meg erfaringer i intervjurollen. Prøveintervjuene ga meg informasjon på strukturen av intervjuguiden, og hvordan spørsmålene ble forstått og oppfattet av informanten (jf. kap. 3.3.4). Jeg hadde fokus på å stille åpne spørsmål slik at informanten fikk selv mulighet til å fortelle om egne opplevelser og erfaringer om tematikken. Det ble også lagt vekt på oppfølgingsspørsmål i temaer jeg ønsket å gå mer i dybden på, samtidig ble hvert intervju avsluttet med oppsummeringsspørsmål slik at informanten kunne oppklare og presisere egen forståelse av tidligere opplevelser og erfaringer.

Ved å kontinuerlig gå tilbake og kontrollere studiens tolkninger mot primærdata, har validitet i analyseprosessen blitt vurdert underveis. Gjennom å gå tilbake til studiens transkripsjoner har jeg fått mulighet til å vurdere om studiens resultater og tolkninger samsvarer med tekstsegmenter, koder og kategoriseringer som har blitt utarbeidet i analyseprosessen. Å arbeide vekselvis mellom studiens primærdata og tolkning, kan forskerens forståelse videreutvikles gjennom den hermeneutiske sirkelen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.216). Jeg har derfor vært opptatt av å spore mine tolkninger tilbake til transkripsjonen for å kontrollere at mine tolkninger fremstår logiske. Dette har jeg gjort gjennom å arbeide abduktivt i analyseprosessen (Anker, 2020, s.79). I følge Thagaard (2018, s.193) vil begrunnelsene for forskerens tolkninger ha betydning for studiens validitet. Jeg har derfor forsøkt å begrunne mine tolkninger i resultat- og

diskusjonskapitlet ved å bruke studiens teoretiske rammeverk, samt tidligere forskning og relevant litteratur.

3.5.3 Overførbarhet

Dersom studien har blitt vurdert som pålitelig og gyldig, gjenstår spørsmålet om studiens overførbarhet. «Overførbarhet går på i hvilken grad funn fra en kontekst, kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Spørsmålet knyttes derfor opp imot om tolkningene mine fra resultatene, også kan gjelde for andre lærere fra andre skoler (Thagaard, 2018, s.193). Med bakgrunn i at mine tolkninger baseres fra min personlige erfaringsbakgrunn, er det viktig å gjøre leseren oppmerksom på dette, og påpeke at det er rom for at leseren utvikler sin egen analyse og tolkning. Det vil derfor være viktig å invitere leser inn i forskningsarbeidet ved å tydeliggjøre hvilken mening og kontekst som ligger til grunn for resultatene og egne tolkninger. Postholm og Jacobsen (2018, s.239) sier at dette handler om å skrive «tykke beskrivelser» for å gi beskrivelsene en kontekst. Tykke beskrivelser hjelper leseren til å utvikle et tankeredskap som bidrar til å tilpasse og overføre funn fra teksten som leses, til egen setting og situasjon. Dette har jeg forsøkt å ivareta gjennom oppgaven.

Studiens formål har vært å undersøke hvordan lærere opplever og erfarer å involvere videregående elever i risikovurdering tilknyttet turaktivitet. Resultatene som har kommet frem fra studien, er basert på et utvalg av fem lærere fra fem forskjellige skoler i området Oslo og Viken. Utvalget for studien er dermed for lite til at det kan være representativt for alle lærere på programfag friluftsliv i Norge. Men Thagaard (2018, s.195) peker likevel på at tolkningene som kommer frem i studien kan gjenkjennes av andre personer. Denne oppgaven gir mulighet for andre friluftslivslærere å dra kjennskap til studiens tolkninger gjennom egne erfaringer og opplevelser fra undervisningspraksis om sikkerhet og risiko. Dette kalles for en naturalistisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s.266). Naturalistisk generalisering kan brukes som argument for overførbarhet på bakgrunn av at leser kan trekke paralleller fra studiens tolkninger til egne erfaringer, og overføre disse til egen setting (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Selv om spesifikke erfaringer i en friluftslivsundervisningssituasjon oppleves individuelt, kan det finnes flere liknende erfaringer og opplevelser tilknyttet tematikken som kan overføres til egen setting.

Turplanlegging er en viktig del av læreplanen i friluftslivsfaget, og er lærernes retningslinjer for innholdet i undervisningen. Det kan tenkes at det er forskjeller blant lærerne om hva som vektlegges, men mye av friluftslivsfaget handler om å skape positive naturoplevelser gjennom normen tur etter evne. Dermed blir turplanlegging og sikkerhet en eller annen del av undervisningen, slik at det utvikles trygge rammer underveis på tur. Postholm & Jacobsen (2018, s.238) mener at en studie på denne måten kan være et viktig tankeredskap for læreres arbeid med risikovurdering, og samtidig et utviklingsredskap for lærernes egen praktisering av faget.

3.6 Etiske betraktninger

Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer, slik at forskningen foregår på en ærlig og redelig måte (Johannessen et al., 2011, s.89). I kvalitativ forskning blir etiske overveielser aktualisert spesielt sterkt fordi forskningen kommer i nær kontakt med deltagerne (Johannessen et al., 2011, s.89; Thagaard, 2018, s.20). Siden denne studien kan plasseres innen samfunnsvitenskapelig forskning, blir Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH) en rådgivende komité for studien til å overholde viktige forskningsetiske retningslinjer.

I følge NESH (2018) må forskning skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som; personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger. Først og fremst er all forskning som innebærer behandling av personopplysninger, meldepliktig til personvernombudet for forskning (Thagaard, 2018, s.22). Siden denne studien har behandlet personopplysninger, ble det nødvendig å sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av prosjektet. Søknaden til NSD inneholdt en grundig redegjørelse for prosjektets formål og fremgangsmåte for datainnsamling, samt en kopi av informasjonsskrivet med informert samtykke (vedlegg 2) og prosjektets intervjuguide (vedlegg 3). Forskningsprosjektets datainnsamling ble ikke gjennomført før prosjektet hadde blitt vurdert og godkjent av NSD. Som følge av covid-19 og påfølgende restriksjoner høsten 2020, måtte prosjektets formål og fremgangsmåte revideres, i tillegg til noen justeringer i informasjonsskrivet tilknyttet presisering av anonymisering. Prosjektet ble vurdert til å være etisk forsvarlig og godkjent november 2020 (vedlegg 1).

Som forsker er jeg pliktig til å introdusere hvem jeg er, og gi tilstrekkelig informasjon til deltagerne om prosjektets formål (NESH, 2018). Jeg sørget for dette gjennom invitasjonsmailen om deltakelse i prosjektet, og gjennom informasjonssamtalen før intervjuet ble gjennomført, samt informasjonsskrivet (vedlegg 2) som ble tilsendt deltagerne. Etersom studien baseres på mennesker, er det nødvendig å få underskrift av lærernes informerte samtykke ved deltakelse (Thagaard, 2018, s.22). Det informerte samtykke skal inneholde tilstrekkelig informasjon av prosjektets formål, deltagerens ubetingede rett til å trekke seg til enhver tid uten negative konsekvenser, samt hvilken risiko eller ubehag som kan potensielt påføres ved deltakelse (NESH, 2018). Jeg forsikret meg om at lærerne hadde lest igjennom og forstått opplysningene i informasjonsskrivet, samt bekreftet deres samtykke til deltakelse før igangsettelsen av intervjuet. I tillegg ble lærernes rett til å trekke seg til ethvert tidspunkt repetert i forkant av intervjuet.

Under behandlingen av datamaterialet har det vært viktig å lagre personopplysninger på en forsvarlig måte, og behandle lærerne konfidensielt (NESH, 2018). For å beskytte privatlivet til deltagerne er det viktig å påse at en utenforstående ikke klarer å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet som presenteres i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). Dette ble gjort gjennom anonymisering av deltakerne gjennom en tildeling av fiktive navn. I tillegg ble spesifikke opplysninger underveis i intervjuene, opplysninger som potensielt kunne være gjenkjennelig, endret ved å benytte andre begreper som var mer generelle. I stedet for navn knyttet til steder og områder ble eksempelvis «skolen», «høyfjellet», «lavfjellet» benyttet i oppgaveteksten.

4. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil studiens resultater presenteres og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket. I tillegg vil litteratur i forbindelse med studiens kontekst og tidligere forskning brukes inn i diskusjonene av funnene. Jeg har samlet resultat og diskusjon i samme kapittel for å gi en mer helhetlig forståelse av studiens resultater og diskusjoner. Med bakgrunn i den temasentrerte analysen, vil studiens resultat og diskusjon presenteres i følgende temaer: «lærere og risikovurdering», «læreres refleksjoner om egen undervisningspraksis» og «undervis på tur». Her har jeg valgt å konsentrere meg om hva som skjer i forberedelser til tur og undervis på tur, fordi dataene ikke er tilstrekkelig nok til å presentere og diskutere hva som skjer i evalueringen etter tur. Evaluering er likevel en metode som lærerne forteller at de bruker undervis på tur.

Før jeg går inn på studiens resultater og videre diskusjon, vil jeg kort presentere lærerne som ble intervjuet i min studie. Presentasjonen inneholder hvilken utdanning lærerne har, hvor lenge de har undervist på programfag friluftsliv, og fritidsaktiviteter innen friluftsliv. Alle lærerne underviser på både programfag friluftsliv 1 og friluftsliv 2. En slik presentasjon av deltagere bidrar til å gi et mer helhetlig bilde av resultatene når deltagerens bakgrunn og interesser presenteres. Jeg vil kort redegjøre for hvordan lærernes utdannings- og erfaringsbakgrunn kan ha påvirket resultatene som kom frem i studien. For å overholde anonymitet og konfidensialitet, har lærerne blitt tildelt et fiktivt navn for å ikke kunne gjenkjennes.

4.1 Presentasjon av lærerne

Andreas: Har gått masterstudie ved NIH, i tillegg til 1 års utdanning innen friluftsliv. Under studieperioden ble mye av fritiden brukt til å dra på tur, og interessen for friluftsliv står sterkt i dag også. Han har jobbet med rafting, juvvandring og brevandring i Sjøa, samt friluftsliv på Svalbard. Andreas har vært lærer de siste 20 årene på idrettslinje der han har vært mye på tur med elever, og har de siste sju-åtte årene hatt programfag friluftsliv.

Stine: Har tatt master i idrett med fordypning i friluftsliv fra høgskole. Hun er personlig interessert i friluftsliv, og har blant annet jobbet som universitetslektor i friluftsliv. Her

lå fokuset på alt fra basis friluftsliv i ulike naturområder til klatring i Lofoten. Stine har de siste tre årene jobbet på programfag friluftsliv og trives veldig godt.

Lars: Har gått gradene på NiH og skrev hovedfag i friluftsliv med friluftslivstematikk. Han begynte som freelance der han tok oppdrag som lærer og guide innen friluftsliv. Lars har jobbet med friluftsliv på to forskjellige høyskoler i Norge, og har arbeidet på idrettslinjen i nærmere 20 år. De siste 11 årene har Lars hatt ansvar for programfag friluftsliv 1 og 2 på videregående skole.

Ulrik: Har gått friluftsliv på NiH, og vokste opp ved kysten. Friluftslivet har alltid vært en del av oppveksten, og han har utviklet stor interesse for friluftslivsaktiviteter ved kyst, fjell og snø, samt klatring. Han har jobbet på tre ulike videregående skoler og en ungdomsskole, i tillegg til å ha vært høyskolelektor. Ulrik har gjennom disse jobbene hatt ansvaret for friluftslivsundervisningen, og har jobbet med programfag friluftsliv de siste 6-7 årene.

Frida: Har studert friluftsliv gjennom faglærerutdanningen ved NiH, i tillegg til å ha hatt friluftsliv på grunnfag. Hun er personlig svært interessert i friluftsliv og har god kompetanse om skred i vinterfjellet. Frida har vært deltager på flere turer med veldig flinke folk, og har av disse personene utviklet større kompetanse innenfor friluftslivsfaget og friluftslivspedagogikk. Frida har jobbet 3 år på programfag friluftsliv.

I forhold til representativitet av lærere i Norge, har disse fem friluftslivlærerne relativt god utdannings- og erfaringsbakgrunn. For studiens resultater kan dette være en utfordring. Siden alle lærerne har god kompetanse i friluftslivsfaget kan det være vanskeligere å finne tydelige forskjeller eller motsetninger blant lærernes opplevelser og erfaringer fra arbeidet med sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen. Dersom noen av lærerne hadde hatt betydelig mindre utdannings- og erfaringsbakgrunn, kunne resultatene i denne studien potensielt vært annerledes ved at andre perspektiver om arbeidet med sikkerhet og risiko i friluftsliv hadde blitt belyst.

4.2 Lærere og risikovurdering

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan læreplanen i friluftsliv påvirker hvordan lærere vektlegger sikkerhet og risiko i egen undervisning. Jeg vil i tillegg vise hvilken forståelse lærere har av risiko og risikovurdering, samt hvordan lærerne oppfatter elevenes forhold til risiko.

4.2.1 Læreplanens betydning for vektlegging av sikkerhet og risiko

Intervjuene visere at læreplanen og kompetansemålene ser ut til å ha stor betydning for lærernes vektlegging av undervisningsinnhold i friluftsliv. I læreplanen og kompetansemålene har planlegging og gjennomføring av overnattingsturer, en tydelig plass (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7). Sikkerhet og risiko er i kontrast til turplanlegging og gjennomføring av overnattingsturer, ikke direkte innlysende tema i friluftslivsundervisningen. Lærerne ser derimot sikkerhet og risiko som viktige aspekt i turforberedelser og gjennomføring av tur. Andreas forteller at «... *det med risiko står vel ikke spesifikt i den planen me har no, det gjør det vel ikkje. Men som e oppfatte turplanlegging, så føle e at det e ivaretatt*». Andreas legger her til grunn at risiko blir ivaretatt i læreplanen på bakgrunn av egen forståelse av hva turplanlegging innebærer. Frida og Stine har også samme forståelse som Andreas. Da Stine ble spurt om hvordan læreplanen påvirker undervisningen om risiko, svarte hun «*Men æ tenke jo at uansett når det står planlegge, så må du ta med risikovurdering i tillegg da*». I forhold til Andreas, forklarer Stine at risiko blir ivaretatt i kompetansemålene gjennom turplanlegging, fordi at risikovurdering er sentral del av forberedelsene til tur. Lars har også en forståelse av at risiko inngår i turplanlegging, men ordlegger seg på en litt annen måte:

Ja, på den måten indirekte kanskje. Det står jo planlegge, gjennomføre og vurdere, er jo noe som blir brukt rundt turene. Og da kan man jo legge, ikke sant, at når du planlegger og gjennomfører så skal jo det foregå på en sikker måte. Så jeg tenker at sikkerheten ligger implisitt i det å planlegge og gjennomføre. Men det står jo ikke så spesifikt.

For Andreas er nøkkelen til turaktiviteter at det skal foregå på en sikker måte, og derav blir sikkerhet en indirekte del av kompetansemålenes innhold. Frida legger frem at en

slik vektlegging av sikkerhet i læreplanen er en utfordring i faget. Hun forklarer det på denne måten:

...den (læreplanen) er jo litt åpen for tolking, men eg meiner at i og med at dei sku planlegge en tur, så meiner eg det (sikkerhet ivaretas). Fordi at det er en så sentral del av faget... At du kjæm liksom ikke utenom det, men det stend jo ikkje liksom eksplisitt at man sku risikovurdere. Og eg syns jo kanskje at risikovurdering er en veldig viktig del av faget, og hvis det sku ver en viktig del av faget så kunne det kanskje stått endå tydelegare.

Frida forteller at utfordringen med læreplanen og retningslinjene, er at den er åpen og kan tolkes av den enkelte lærer. Dermed er det ikke selvsagt at sikkerhet og risiko blir undervist om, fordi det ikke står eksplisitt i kompetansemålene. Uklare kompetansemål kan på mange måter være misvisende for hvilken plass sikkerhet og risiko skal ha i friluftslivsundervisningen på programfaget. Et eksempel på dette er Dahl et al. (2017, s.211) som fant at friluftslivslærere i faget «aktivitetslære» på studieretning idrettsfag ikke prioriterte undervisning om sikkerhet og risiko på grunn av at læreplanen ikke spesifiserte tematikken før vg3. I tillegg fremhever Bøyes & Potter (2015, s.13) at læreres forståelse av læreplanen har betydning for turforberedelser og sikkerhet generelt på friluftslivsturer. Selv om Frida, og de andre lærerne i denne studien, mener sikkerhet og risikovurdering er en sentral del av friluftslivsfaget, og at sikkerhet og risikovurdering blir ivaretatt i gjeldende kompetansemål, så er det ikke gitt at alle lærere er innforstått med dette.

Risikovurdering er en kontinuerlig prosess som foregår både underveis i planleggingen og gjennomføring av turer. Eksempelvis fant Boyes et al. (2019, s.355) at turplanlegging kan bidra til å øke sikkerheten på tur. Risikovurdering kan bidra til økt sikkerhet om det inngår som en del av turplanleggingen, gjennom å identifisere farer og risiko, samt hvordan de kan håndteres. Boyes et al. (2019, s.355) fant også at grundig turplanlegging medvirker til at effektive beslutninger tas i utfordrende og foranderlige situasjoner. Turplanlegging kan dermed bidra til økt kunnskap om hvordan uforutsette situasjoner kan håndteres når de først oppstår underveis på tur. Boyes og Potter (2015, s.13) finner at en vektlegging av turplanlegging i friluftslivundervisning vil ha påfølgende betydning for hvordan elever involveres i forberedelsene og videre får

mulighet til å ta valg og avgjørelser underveis på tur. På bakgrunn av at lærerne på programfag friluftsliv har en forståelse for at sikkerhet og risiko inngår som en del av turplanlegging, så er det et godt utgangspunkt for at tematikken faktisk blir undervist i friluftslivsfaget. Det kan dermed være positivt for elevenes læring når lærere gjør turplanleggingen grundig, fordi da får de også flere muligheter til å utvikle kunnskap om sikkerhet og risiko gjennom medvirkning.

4.2.2 Lærernes oppfattelse av risiko og risikovurdering

Flere av lærerne forbinder risikovurdering som en vurdering av hva som kan oppstå og hvilke negative konsekvenser en handling eller aktivitet innebærer. Som en lærer forteller: *«Nei, det er å vurdere hver enkelt ting man gjør eller hvor høy risiko det er for at det skal skje noe som er et avvik da. Som er en skade eller fare for liv, for å si det sånn (Ulrik)»*. Ulrik beskriver konsekvenser som risikoen medfører med begrepene «avvik», «skade» og «fare for liv», begreper som alle innehar en negativ betydning. Samtidig viser han at risiko kan måles i grader for hvor sannsynlig den er for å inntreffe. Lars legger til at risikovurdering er *«... en vurdering av hva som kan skje, som gir noen konsekvenser på en måte, som er uheldige. Og som på en måte som er ikke ønskelig da.»* Han forteller at risikovurdering handler både om å redegjøre for hva som kan skje og hvilke konsekvenser det kan ha, som man nødvendigvis ikke ønsker at skal oppstå. Dette bidrar til å synliggjøre forholdet mellom risiko og risikovurdering, der risikovurdering blir en redegjørelse for hvilken risiko som er til stede underveis på tur. En annen lærer forklarer hvilken betydning risikovurdering har for turaktivitet: *«men eg meiner at i det begrepet, kan man godt sei, at det ligger, at det skal være trygt å dra på tur og forsvarlig (Frida)»*. Frida forteller at risikovurdering bidrar til å vurdere om den aktuelle turen har trygge rammer og er forsvarlig å gjennomføre. Denne beskrivelsen av begrepet risikovurdering kan forbindes med å være beskyttet fra noe, og omhandler i denne sammenheng å være beskyttet fra risiko eller en uønsket hendelse. Ulrik fortsetter med at han ikke bruker begrepet risiko så mye i undervisningen:

Nei altså, jeg tenker at jeg bruker nok ikke ordet risiko så veldig mye. Det dreier seg om en ting, og det dreier seg om å planlegge godt. Det er den største sikkerheten du kan gjøre... Og da tenker jeg at du har danna en kjempegod grunnlag for å hindre at uforutsette ting skjer, eller hvis det skjer ting så klarer man å håndtere det.

Dette er til forskjell fra de andre lærerne som bruker begrepet risiko aktivt i undervisning for knytte risiko sammen med noe som kan være farefullt. Ulrik påpeker imidlertid at graden av sikkerhet avhenger av hvor grundig og gjennomtenkt planleggingen er, som også bidrar til å forhindre at uforutsette situasjoner oppstår eller at man kan håndtere situasjonene. I studien til Cure et al. (2018, s.164) fortalte lærere at det var umulig å planlegge for alle risikomomentene, fordi det er så mange faktorer i naturen som stadig endres. Brookes (2003b, s.36) mener at situasjoner som er preget av overraskelse og tilfeldighet, er spesielt vanskelige å planlegge for. Torgersen og Sæverot (2015, s.24) forklarer slike uforutsette situasjoner er noe som ankommer, og det er derfor vanskelig å planlegge for og beregne fullstendig. Ifølge Torgersen og Sæverot (2015, s.24) blir det dermed viktig å tilrettelegge for å utvikle teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer for å skape en viss forståelse av det uforutsette. Grundig planlegging kan dermed bidra til å forstå og håndtere det uforutsette, men det kommer imidlertid frem et behov for å ha praktiske erfaringer for å kunne forstå det uforutsette bedre.

Lærerne forklarer at de forstår risikovurdering i sammenheng med sikkerhet og risiko. For lærerne er sikkerheten på tur avhengig av hvilken grad av risiko som finnes, der graden av risiko kan forebygges gjennom å belyse risikoen i en risikovurdering. Å skape bevissthet rundt hvilken risiko og farer som kan oppstå, kan bidra til å gjøre overnattingsturer sikre og forsvarlige. Når risikovurdering blir forstått som å forutsi sannsynligheten for at en uønsket hendelse oppstår og konsekvensene av den, handler risikovurdering egentlig om å predikere hva som kan skje og hvordan det kan håndteres (Torgersen & Sæverot, s.2015, s.44). På denne måten blir risikovurdering en prosess av å predikere fremtiden (ibid.). Hvordan lærere tilnærmer seg til å utføre en risikovurdering, kan dermed ha konsekvenser for i hvilken grad man er forberedt på det uforutsette underveis på tur.

En utfordring hos lærernes forståelse av risikovurdering, er at de snakker om risikovurdering i hovedsak som en forberedelse til tur. Barton (2007, s.67) påpeker at risikovurdering er også en prosess som foregår underveis i aktiviteten. Gjennom risikovurdering vil man utarbeide en beskrivelse av hva som kan skje og hvordan det skal håndteres. Samtidig fremhever Kvernbekk et al. (2015, s.37) at det er umulig å predikere 100% hva som faktisk kommer til å skje. Av den grunn kan læreres forståelse

av risikovurdering og vektleggingen av risikovurdering ha betydning for hvordan risiko blir vurdert, ikke bare før tur men også underveis på tur.

4.2.3 Lærernes oppfattelse av elevenes forhold til risiko

Andreas forteller at han har jobbet med ungdom i 20år, og opplever at unge føler seg «udødelige» på fritiden hva gjelder festing og moro. Han har imidlertid et annet bilde når det kommer til friluftsliv, og forteller;

«... men e syns sånn i forhold te friluftsliv så e dem litt på bortebane. Ska på snøhuletur. Kajakk, aldri vært i kajakk før. Så e dem, syns dem e ganske åpen for det, og e med på den risikodebatten rundt det. Diskusjonen der. Og dem e, e syns dem e litt interessert, spesielt det med finsetur og da, vær og vind og ligga ute og derre».

Andreas forteller om store forskjeller blant unges holdning til risiko i skildringen mellom fritid og friluftslivsundervisning. Han indikerer at når elever har lite forkunnskaper tilknyttet en spesifikk aktivitet i friluftsliv, så er de mer åpne og interesserte i å ta tak i risikoen som er til stede under aktiviteten. Lars, Andreas og Ulrik har også inntrykk av at elevene tar sikkerheten på tur seriøst, og engasjerer seg i diskusjonene og aktualiseringen av risiko i undervisningen. Frida har i motsetning til de andre lærerne, en annen forståelse av elevenes risikoopplevelse knyttet til turene i friluftslivsundervisningen. Hun forteller;

Eg he en oppfattelse av at elevane egentlig ikkje bryr seg så mykje om dette her. Dei legge på en måte alt det at, stoler hundre prosent på at det dei er med på er trygt. Eg trur ikkje dei tenke at det her ekkje en trygg tur å være med på, så lenge eg som lærar har tatt dem med på den turen, så tenke dei at då må det vere trygt. Så me bare gjenger.

Hun opplever at elevene ikke er like delaktig og engasjerte i risikovurderingen tilknyttet turaktivitet, og hun reflekterer rundt at elevene belager seg for mye på at rammene for friluftslivsundervisningen er trygge. Stine sier at dette utgjør dermed en utfordring når sikkerhet og risiko skal tas opp til diskusjon. Dette tillitsforholdet mellom elev, lærer og undervisning, ser i seg selv ut til å være positivt siden det kan medføre at elevene kan

føle trygghet og derav delta på turene som blir planlagt. Men, i tilknytting sikkerhet og risiko underveis på tur, kan dette føre til at elevene tar enkelte forhold, situasjoner eller signaler for gitt, og det kan gjøre at tillitsforholdet til turens rammer blir en risiko i seg selv. Andreas viser at tillitsforholdet mellom deltager og ansvarlig er en utfordring for sikkerheten på tur, og har derfor en diskusjon rundt dette i undervisningen sin. Når han prøver å utvikle en forståelse av hva risiko innebærer blant elevene, har han «...sett litt på det der med kommersialiseringa av friluftsliv. Ja, det der med at du bare drar visa-kortet og kjøpe dæ en opplevelse, som da e litt sånn fri for risikovurdering, for du basere dæ bare på at folk gjør den jobben for dæ». På denne måten kan Andreas skape et forhold blant elevene til risiko, hvor risiko er noe som påvirker deg til enhver tid, uavhengig av hvem som forsøker å gjøre rammene i aktiviteten trygge. Det viser imidlertid at det er et behov for at risiko blir aktualisert i undervisningen, slik at elevene blir fortrolig med at risiko er noe man må forholde seg til, uavhengig av kunnskap og tidligere erfaringer.

Ulrik fortsetter med; «... jeg tror det er en del som skjønner, og de skjønner ikke med en gang, men etter hvert, at de opplever at den derre forberedelses biten er veldig viktig da». Ulrik påpeker at det tar tid for elevene å venne seg på tankegangen om at forberedelser er viktig for å gjøre turene fine og trygge. Lars, en annen lærer, utdyper det på denne måten;

men det kan være litt sånn vanskelig å få de til å tenke og forstå og komme på; hva kan skje? Sant, fordi de er jo, mange som ikke har så mye erfaring, så det er å komme dit at de klarer å se potensielle farer og risikoer. Det er ikke alltid så lett da, så der må vi jo, der må jeg jo hjelpe dem litt.

Lars påpeker at når elevene mangler erfaring eller kompetanse, blir det vanskelig å oppdage og forholde seg til risiko. Veiledning blir derfor et viktig hjelpemiddel til å skape bevissthet og forståelse for hva risiko kan være og hva det kan medføre. Cure et al. (2018, s.62) fant at lærere kan bidra til å skape forståelse av sammenhengen mellom risiko og konsekvens ved å vise elevene sammenhengen. Hvordan lærere tilnærmer seg sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen, vil følgelig ha betydning hvilken forståelse eleven utvikler.

Blant lærernes skildringer er det en tendens til at elever er interesserte om tematikken rundt sikkerhet og risiko, men har utfordringer med å forholde seg til hva som er risiko i naturen, fordi de mangler kunnskap og erfaring. Det virker derimot som elevene skaper en bedre forståelse av hva risiko innebærer utover skoleåret etter hvert som de tilegner seg flere erfaringer. En manglende forståelse av hva risiko er, kan i følge Stan og Humberstone (2011, s.216) gjøre at elevene møter risiko i naturen uten frykt. Alternativt er elevenes manglende forkunnskaper om friluftsliv positivt for deres forhold og tilnærming til risiko. Det kan føre til at de er mer forsiktig til risikoen i friluftslivsundervisningen, fordi de ikke er trygge på hva som kan skje. Samtidig kan en uvisshet om risiko være farlig, fordi uvisshet kan medføre at vi ikke oppdager viktig informasjon og medfører at farlige situasjoner lettere kan oppstå (Kvernbekk et al., 2015, s.36).

Torgersen og Sæverot (2015, s.322) påpeker at vår evne til å oppfatte faresignaler og vurdere situasjoner, baserer seg på tidligere erfaringer og kunnskap. I en elevgruppe er det ofte store forskjeller blant elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer, som gjør at elevene oppfatter og vurderer faresignalene ulikt. Dahl et al. (2017, s. 207) fant at elever med lite erfaringer innen friluftsliv opplever hendelser og faktorer i omgivelsene på en helt annen måte enn elever med flere erfaringer. Hvilken forståelse av risiko elevene har, kan dermed medvirke til hvilken og hvor mye risiko elevene utsetter seg for. I følge Stan og Humberstone (2011, s.216) vil det å bearbeide risiko ved å belyse hva slags risiko som finnes og hvilke konsekvenser risikoen innehar, kunne bidra til å utvikle ansvarsfulle holdninger til risiko. Å arbeide med sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen kan på denne måten bidra til å skape forståelse og kunnskap om hvilken risiko som finnes i naturen, og hvordan den påvirker våre aktiviteter.

4.3 Læreres refleksjoner om egen undervisningspraksis

I dette kapitlet vil lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til egen friluftslivsundervisning om sikkerhet og risiko presenteres. Her vil lærernes fortellinger om egen strukturering av skoleåret gi innsikt i hvordan deres lærerrolle forandres underveis. Etterpå vil jeg presentere hvilke teoretiske forberedelser lærere forteller at de bruker i forkant av overnattingsturene, før jeg til slutt presenterer de praktiske forberedelsene til tur.

4.3.1 «Første tur er mest lærerstyrt»

I løpet av et skoleår drar lærerne sammen med elevene sine på ulike turer til ulike miljøer. Lærerne bygger opp skoleåret slik at alle turene blir en forberedelse til den store vinterturen over nyttår. På denne måten blir de overordna rammene for enhver tur tilpasset elevenes erfaring og kunnskapsnivå, der turene blir mer komplekse underveis i skoleåret. I likhet med funnet her, viser også Dahl et al. (2019, s.216) at lærere tilpasset vinterturenes overordna rammer ut ifra elevenes kompetanse som en sikkerhetsstrategi. Det viser seg derimot å være stor forskjell på hvilken grad elevene blir involvert i turplanleggingen av turene.

Lærerne har som regel en kanotur i starten av skoleåret, men på grunn av at det er første tur, så blir denne turen mer lærerstyrt enn de andre turene. Andreas beskriver det slik;

Første tur, kajakkstur, så e det jo, da e det e som vise kossen e planlegg tur. Men der må dem noter og må lever en mal, et dokument med turplanlegging. Så dem har nødt te å noter underveis der, men. Så der går e jo tydelig igjennom plan A og plan B, risikovurdering og som ende opp i en beredskapsplan.

Andreas prøver her å vise og forklare elevene prosessen ved turplanlegging. Funnene viser at dette er en framgangsmåte de andre lærerne også bruker, slik at elevene skal utvikle en forståelse for hvilke forberedelser som er viktige før man legger ut på tur. Det kan samtidig virke som at elevene er mer passive i forberedelsene i turplanlegging knyttet til første tur, da dette ennå er ukjent for elevene. Frida og Andreas legger til at de forsøker å involvere elevene, gjennom å stille de spørsmål tilknyttet turplanleggingen:

«Hvis det skulle vere no, hva gjør me dersom det sku bli veldig vanskelige padleforhold? Ka gjer man hvis det skjer en skade, eller hvis det med læreren skjer etc...(Frida)»

«Ka slags risiko e det vi har på en kajakkstur? Ka e temperaturen i vatnet? Kor langt padle vi ifra land? Ka gjør vi ved en velt? Åssen håndtere vi skada med, hvis vi kutta oss med øks eller kniv? (Andreas)»

Gjennom disse spørsmålene blir elevene utfordret på å begynne å tenke rundt hvilke farer som finnes rundt i omgivelsene og hvilke konsekvenser disse har for turen. Dette bidrar til at elevene blir både aktive og involvert i turplanleggingen. Stine utdyper hvorfor det er så lærerstyrt på første tur på denne måten;

... fordi at kanskje på den første turen, så ser de ikke helt poenget med å gjøre den her ABC-planen. Også ser de kanskje ikke helt forholdet til planen og gjennomføring. Så den første turen så e det liksom, da e det mer at man legg te rette for at de skal forstå kofor vi lage den planen her, også har de kanskje ikke nå like stort eierforhold til det på første turen, men når de tar for sæ refleksjonsnotatan i ettertid av turen, så ser de litt verdien av å ha den her ABC-planen i bunn da. Og da merke æ at, den ABC-planen de gjør selvstendig på neste tur, som e en overnatting, så har de et mye klarere forhold til kordan ting skal skje på turen.

Med bakgrunn i at elevene ikke er kjent med prosessene som er viktige å ta hensyn til i turplanlegging, mener Stine at det er behov for en innføring der de utvikler en sammenheng mellom teori og praksis. På denne måten mener Stine at elevene lettere kan forstå hvorfor det er viktig å gjøre grundige forberedelser til tur. Det kan derfor også være enklere å la elevene stå for prosessene senere, når de har en forståelse av sammenhengen mellom den teoretiske forberedelsen og praktiske gjennomføringen. I likhet med Stine, åpner også de andre lærerne for at elevene står for utarbeidelsen av en ABC-plan på klassens neste tur, innenfor turrammene som lærere har satt. På denne måten har elevene fått utviklet en viss kompetanse fra første tur, som gjør dem i stand til å utarbeide en mer selvstendig ABC-plan på neste tur. Selv om første tur kan anses som en innføringsprosess i turforberedelser, er det en viktig forskjell blant lærernes tilnærming i undervisningsøyeblikket. De fleste lærerne tilnærmer seg første undervisningstime om turplanlegging ved at de hovedsak viser og forklarer. Dette gir lite rom for selvstendig tenking og reflektering hos elevene. Stan og Humberstone (2011, s.222) finner at når lærere konsekvent forklarer hva som skal skje og hvordan ting skal løses, kan elever bli passive og avhengige av læreres beskjeder i praktiske gjennomførrelser. Elevene kan dermed få utfordringer med å være selvstendige i oppgaver og situasjoner underveis på tur.

Noen lærere velger derimot å inkludere elevene mer i turplanleggingen på første tur ved å stille elevene spørsmål hvor det er rom for flere svar. Denne tilnærmingen til turplanlegging inviterer elevene til å påvirke forberedelsene helt fra starten, gjennom å gi dem mulighet for å reflektere og svare på spørsmålene som stilles. Cure et al. (2018, s.166) finner tilsvarende at åpne refleksive spørsmål kan spesielt være gunstig i sammenhenger hvor elever ikke forstår sammenhengen mellom risiko, handling og konsekvens. For Torgersen og Sæverot (2015, s.24) er spørsmål en måte på å skape refleksjon om det uforutsette og kan komme til nytte i undervisnings- og opplæringssammenhenger. Selv om spørsmål kan virke å være en nyttig måte å inkludere elevene på i turplanlegging til første tur, kan det samtidig være varierende om hvor fungerende spørsmålene er. En utfordring blir hvordan spørsmålene formuleres. Som Torgersen og Sæverot (2015, s.24) fremhever, vil lukkede spørsmål ikke gi rom for at elevene må reflektere. Åpne spørsmål vil derimot tvinge elevene til å tenke kritisk. Elevenes evne til å tenke kritisk kan i tillegg få betydning for hvordan elevene vurderer risiko selvstendig underveis på tur. Ved å balansere mellom instruksjoner og spørsmål i turplanlegging kan lærere påse at viktige prosesser i turplanlegging overholdes samtidig som elevenes kritiske tenkning utvikles.

4.3.2 Hva gjøres av risikovurdering i de teoretiske forberedelsene til tur?

Blant lærerne virker det som om de gjør risikovurderinger både i forkant av undervisningen og i selve undervisningen. Vurderingene som tas i forkant av undervisning konsentrerer seg mer om overordnede rammer og forutsetninger for å gjennomføre turen, slik som Lars her forteller:

Det er mye sånn derre hvem har jeg med meg? Hvem, hvordan er klassen det året her? Er det noen elementer som jeg må være obs på? Så det tar jeg hensyn og til høyde for. De er jo ikke nødvendigvis så godt utstyrt, ikke sant. Sånn at det i seg sjøl er en slags risiko.

Mye av vurderingen til Lars går på forutsetningene til gruppen, både individuelt og på gruppen samlet. Han legger til at man ikke kan tenke likt hver gang, fordi det er forskjellige individer med på tur neste gang. Frida og Ulrik forklarer at de ofte i forkant av vinterturen tar en vurdering på skiferdighetene til elevene. Dette anser de som en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre vinterturene på en sikker måte. For lærerne

er det også viktig å alltid ha en fluktmulighet dersom omgivelser, værforhold eller personlige forhold blir for utfordrende. Lars utdyper dette med at han *«prøver å lage turer med ganske stor sikkerhetsmargin»*. Frida legger til at *«Me laga ikkje så vanskelige tura så dei ikkje er mulig å gjennomføre»*. Det fremstår viktig for lærerne å ha en sikkerhetsmargin på turene, og den skapes gjennom at lærerne vurderer hvilke muligheter elevenes ferdigheter har til å mestre den aktuelle turen, eller i hvilken grad ferdighetene er en utfordring til sikkerheten på tur. Disse vurderingene gjøres imidlertid kun av læreren uten at elevene involveres.

I risikovurderingen som tas underveis i undervisningen, handler det mer om hvilke farer som kan oppstå underveis på tur og hvordan disse kan håndteres. Til forskjell fra vurderingen lærere gjør i forkant av undervisningen, blir denne gjort sammen med elevene. I likhet med forskningen til Dahl et al. (2017, s.208) og Neegaard (2008, s.145), er skriftlige risikoanalyser delvis manglende hos noen lærere i denne studien. Felles for alle lærerne er at de tar utgangspunkt i ABC-plan når turer skal planlegges. Her utvikles det plan A, plan B, kriseplan og beredskapsplan, hvorav risikovurdering inngår som et av temaene. Stine starter med å si *«også e det litt sånn at vi ikke e på det nivået at vi vurderer om hvorvidt man kan få et flåttbitt her og borelose, men litt mer de store tingan»*. Ut ifra dette kan det se ut som om at Stine prioriterer å identifisere farer som er overordnet for aktiviteten og har større konsekvens, sammenlignet med risikoen et flåttbitt medfører. Det kan virke som om Stine prøver å ikke krisemaksimere at alt er farlig, men tar et utvalg av mer større og alvorlige farer. Lars er mer konkret når han beskriver hvilke vurderinger som tas i forhold til sikkerheten på tur. Han sier at:

Været studeres; vær, vind, snø, skredforhold. Hvor vått det er når vi er på tur i november liksom. Hvor mye vind er det når vi er på kanoturen. Hvor dårlig sikt og vind og møkkavær er det på Finse. Hvor kaldt er det?

I Lars sin skildring, trekker han frem potensielle farer som er relevante for turennes rammer, og som potensielt kan påvirke sikkerhetsgraden underveis på tur. Fokuset ligger imidlertid på hvilken risiko naturen forårsaker. Frida knytter risikovurderingen mer direkte mot vinterfriluftslivet når hun sier at:

Me jobba litt sammen med, for eksempel koss du kan sjekke bratthetsgrad og åssen du leser et skredvarsel. Åssen er det du kan planlegge ei trygg rute, og hva er det. Hva er forskjellen liksom, så dei får sjå litt på, for dei sjøl skal planlegge turen (ut ifra Fridas rammer), at dei då kan velge ei trygg rute kontra ei som er der det er litt knytta risiko til.

I tillegg til å se på forhold som er aktuelle for en vintertur, legger Frida til rette for å bevisstgjøre elevene i turplanleggingen rundt hvordan man vurderer hvorvidt en rute er trygg eller ikke. I denne sammenheng presiserer Frida at elevene ikke legger opp turen i sin helhet selv, men skal utarbeide en hensiktsmessig rute mellom forhåndssatte punkter for start, camp og mål. Hun fortsetter med å si at risikovurdering innen skred og vinterfriluftsliv, blir ekstra lagt vekt på fordi det er hennes spisskompetanse, i tillegg til å ha en personlig interesse for tematikken. Til forskjell fra de andre lærerne forklarer Ulrik at han ikke har en spesiell skjematisk gjennomgang av risikovurdering sammen med elevene. Han sier «*Nei, jeg gjør ikke det, men jeg, og det burde jeg kanskje ha gjort noen ganger i forhold til å eksemplifisere og for elevene...*». Etterpå legger han til at «*Men det er klart, det er jo skjematisk på en måte da. Så når vi lager plan A, så er jo det en oppskrift ikke sant, hva det innebærer, og plan B er jo en alternativ i forhold til plan A.*». I likhet med Ulrik, forteller Stine også at hun ikke er så flink til å gå i detaljnivå på risikovurderingen, men har i stedet en muntlig prat og praktiske forberedelser.

Gjennom de teoretiske forberedelsene tilknyttet sikkerhet og risiko på tur, har lærerne klare oppfatninger på hva de ønsker at elevene skal ta lærdom av. I forbindelse med hvilken kompetanse Lars prøver å formidle gjennom undervisningen om risikovurdering, svarer han:

Jeg ønsker at dem skal lære å kunne vurdere risikoen så godt at de er komfortable med å dra på tur sjøl, uten å være redd for det. Men det innebærer at de klarer å vurdere hva slags type turer som er sikre og trygge for dem. Hva som er innafor, hva som er ålreit margin for dem.

Han legger vekt på å utvikle kunnskap til å vurdere hvilken risiko som er relevant for den planlagte turen, og hvorvidt den er håndterbar opp i mot egne forutsetninger.

Andreas legger til «*at de skal forstå hva deres, liksom, dra på tur innafor det som er deres erfaringsnivå da og legge opp til en hyggelig og trygg tur.*». Han presiserer videre med å si at «*tur etter evne, står sentralt*». Begrepet tur etter evne handler om å tilpasse ferdsel i naturen ut ifra egne forutsetninger (Faarlund, 1976, s.101), og blir også beskrevet som et viktig læringsmål av Lars, Frida og Ulrik. Lars utdyper at det er en forutsetning for at elevene skal klare å planlegge og gjennomføre turer selvstendig med tur etter evne som bakteppe. Han sier:

Men det betyr jo at de må kunne en del sånne konkrete vurderinger av; hvor, hva er greit å padle i av bølger liksom, og vind. Hva kan vi tåle. Hva tåler kanoen. Hvordan kan vi likevel padle relativt trygt. Så jeg ønsker at de skal bli selvstendig på det.

Lærerne ønsker at elevene skal klare å gjøre selvstendige vurderinger rundt hvilken risiko som finnes og konsekvensene av den, både før og underveis på tur, og se det i sammenheng med egne ferdigheter. Tur etter evne virker å stå sentralt hos lærerne, og vektlegges som et verdiprinsipp de ønsker å formidle til elevene. Cure et al. (2018, s.168) legger til at det er viktig å lære elevene å ta forsvarlige valg ut i fra hvilken risiko som er til stede og egne forutsetninger for å kunne håndtere risikoen. Lærerne i studien viser at de forsøker gjennom turplanlegging, å utvikle kunnskap blant elevene om hvordan turaktivitet kan praktiseres trygt og forsvarlig. Ifølge Torgersen og Sæverot (2015, s.325) bidrar dette til å utvikle kompetanse som forebygger det uforutsette, samt å være bedre rustet til å håndtere uforutsette situasjoner når de oppstår underveis på tur. Blant lærerne er det både likheter og ulikheter, når det kommer til hvilken turplanlegging som vektlegges.

Torgersen og Sæverot (2015, s.321) viser at det uforutsette kan opptre forskjellig fra person til person, basert på hvilke tidligere erfaringer eller kompetanse personer har. Når elevene ikke har forkunnskaper, blir det vanskelig for dem å være bevisst på risikoelementer i møte med naturen. Manglende erfaringer eller kunnskap hos elevene kan gjøre det utfordrende å vite hva som er farefullt i naturen. I motsetning til elevene, har lærerne mange års-erfaring fra fritidsaktiviteter og egen undervisning, og dermed vil det være forskjeller på lærerens og elevenes oppfattelser og tilnærming til risiko i friluftsliv. Dersom elevene har noe informasjon eller kunnskap om risikoelementer

tilknyttet naturen, vil det også antakeligvis være enklere å være mer bevisst på risikoen som finnes der ute.

At enkelte lærere ikke har en skriftlig risikoanalyse kan derimot medføre at det blir vanskeligere å være bevisst på farer og risiko i naturen, fordi man i mindre grad er bevisstgjort hvilke risikomomenter man skal se etter når man er ute på tur. Når man ikke klarer å identifisere og oppdage faresignal, forklarer Torgersen og Sæverot (2015, s.20) at sannsynligheten er større for at man havner i uforutsette situasjoner. Å ha kunnskap om hvilke risiko og farer som man kan se etter, og å skrive dem ned for større bevisstgjøring, kan derfor være en viktig faktor for senere å unngå uforutsette situasjoner.

I forbindelse med hvilken risiko som vektlegges i risikovurderingen, ser det ut som at lærerne beveger seg mellom det usikre og det uforutsigbare (Kvernbekk et al, 2015, s.31). Lærerne har et særlig fokus på naturgitte forhold som vær og vind, som de ikke kan kontrollere, samt snøskred som man vet kan oppstå men som vanskelig lar seg forutsi om eller når de skjer. Risikofaktorer som lærerne ikke tar hensyn til, er risiko som oppstår ved flaks og uflaks. Kvernbekk et al. (2015, s.32) forklarer at risikofaktorer som har opphav fra flaks og uflaks, klassifiseres som tilfeldige, og kan enten påvirke individer positivt eller negativt. Gill (2010, s.14) konkluderer at et for detaljert fokus på risikofaktorer kan virke mot sin hensikt og være hemmende for kritisk tenkning. Dette er noe lærerne forsøker å unngå, ved å ta tak i farer og risiko som er relevant og kan betydelig påvirke aktiviteten som utføres.

Blant funnene til Brookes (2004, s.47), er områdekjentskap en risikofaktor som medvirker til ulykker i friluftsliv. Brookes (2004, s.47) argumenterer for at en generell vurdering av farer og risiko i et terreng ikke er nok, men at det er behov for kunnskap om hvor disse farene faktisk finnes i terrenget. Salmon et al. (2014, s.118) finner at farlig terreng utgjorde omtrent 50% av ulykkene som var inkludert i studien. Å ha lokalkunnskap i et område, kan bidra til å belyse farlige områder og terreng slik at en eller flere ikke havner i uønskede situasjoner. For Salmon et al. (2014, s.119) bør planleggingen av turaktivitet bestå av en risikoanalyse som ikke bare tar hensyn til hvilke farer som finnes for å utvikle strategier for å håndtere farene, men også hvor de finnes i terrenget. Ved at elevene også blir bevisstgjort på hvilke områder på turen som

innehar spesifikke farer, kan det bidra til at elevene er mer forsiktig ved ferdsel i slike områder.

Lærerne i studien forteller at det derimot er en utfordring med at elevene har for stor tillit til at rammene for friluftslivsundervisningen er automatisk trygge og forsvarlige. For at elevene ikke skal sette for stor lit til andres føringer og bestemmelser, påpeker Torgersen og Sæverot (2015, s.24) at åpne oppgaver med rom for flere svar er hensiktsmessig. På denne måten tvinges elevene til å tenke og utvikle en handlingsplan, istedenfor at læreren står for denne prosessen. Elevene kan derav få utviklet en større forståelse av risikoaspektet når de er ansvarlige for å skape trygge rammer. Likevel kan det være vanskelig for elevene å gjennomføre slike oppgaver på bakgrunn av deres manglende erfaring og kompetanse til å kunne identifisere farer (Torgersen & Sæverot, 2015, s.20). Det viser viktigheten av å ha kjennskap til hvilken risiko som finnes, samtidig at det blir sentralt å trene på å identifisere faresignal i naturen som forberedelse til tur (Torgersen & Sæverot, 2015, s.321). Hvis elevene er i stand til å oppdage faresignaler, kan det potensielt bidra til å forhindre at uforutsette situasjoner kan oppstå og videreutvikle seg til farlige situasjoner.

4.3.3 Hva gjøres av risikovurdering i de praktiske forberedelsene til tur?

Lærerne forteller at de etter å ha hatt en teoretisk undervisning om turplanlegging, prøver å ta utgangspunkt i kunnskapen som har blitt formidlet teoretisk, til å gjøre praktiske oppgaver. Stine forteller at områdene med skog utenfor skolen er et fint område å ta i bruk for;

... å gjør sæ kjent med utstyret som ska brukes, ikke sant. Primus, ka e faran, kossen bruka vi det. Det å fyre bål, det å bruke verktøy eller håndverket med kniv og øks og den biten der. Det e litt sånn, prøve å gi de et forhold til det før vi kommer ut sånn at de vet faktisk faran ved å bruk det og ka risikoen e, når de skal etablere leir og den biten der da.

Gjennom å vise eksempler på farer som kan oppstå, og øve på å bruke utstyr på en måte hvor sikkerheten ivaretas, kan elevene få innsikt i hvilken risiko og konsekvens forskjellig utstyr kan medføre. Det kan tenkes at det er enklere for elevene å kunne relatere til hvilke farer som kan oppstå, når de har et forhold til hvordan det ser ut i

virkeligheten. Til forskjell fra Stine, forteller ikke de andre lærerne om at de gjennomfører tilsvarende forberedende praktisk undervisning om utstyr og valg av leir i forkant av turene, men at det i stedet er noe som blir tatt opp og arbeidet med underveis på tur.

Lars forteller også at han bruker å sende elevene på lekseturer som en del av forberedelsene. Poenget med lekseturene er å gi elevene forskjellige utfordringer som elevene skal løse. Blant annet kan elevene bli utfordret til «...å sette opp en presenning eller om dem skal få til å lage noen knuter eller dem skal tenne bål, dem skal gå på ski. Dem skal gå på ski i ulendt terreng, dem skal ta en kompasskurs.». Denne type forberedelse skiller seg fra den som foregår på skolen, siden lærere ikke er til stede. Det kan være med på å gjøre oppgavene litt mer alvorlige, fordi elevene ikke har noen andre å støtte seg på utenom seg selv eller gruppen man er med på. Det kan tenkes at det er en viss risiko at de øver på slike oppgaver uten veiledning, men på den andre siden kan mestringen forsterkes fordi de klarer oppgavene på egenhånd. Lars legger til at lekseturene blir diskutert i etterkant for å snakke om erfaringene elevene har fått på turene.

Tilknyttet forberedelsene til vinterturer, vektlegger alle lærerne å øve på skiferdigheter i forkant av tur. Frida sier: «Og så er det en egen økt med, i allefall før vintertur, så prøvar me å få til å gå på ski. Gjerne med sekk, tung sekk, sånn at dei får testa og sett på, for det er ein del av risikovurderingen her. Skiferdighetane deres.». Elevene kan her få erfart hvordan ytre belastninger påvirker balansen på ski, og som Frida nevner, sett i lys av sikkerhet og risiko, kan denne ytre belastning være en faktor i risikovurderingen. Ulrik utdyper at «... de trenger ikke være kjempegode på ski, men de på ha en viss kompetanse på ski for at det skal være, og da tenker jeg sikkerhet, først og fremst i forhold til å ha noen elever med på fjellet». For både Ulrik og Frida, har elevenes skiferdigheter betydning for sikkerheten underveis på tur. På vinterturene er det ofte en sekk på ryggen og terrenget kan være ulendt, og dersom skikompetansen ikke takler disse forholdene, øker det risikoen for at det kan oppstå situasjoner underveis.

I sammenheng med å øve på å håndtere risikofylte situasjoner som kan oppstå underveis på tur, forteller lærerne at førstehjelp står sentralt. Førstehjelp vektlegges blant lærerne som både teoretisk og praktisk undervisning, og har samtidig en tydelig plass i

kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s.7). Stine, Andreas og Ulrik prøver å jobbe mest mulig praktisk med førstehjelp, etter å ha hatt en teoretisk gjennomgang i forkant. Etter å ha gjennomgått et bestemt utvalg av kategorier innen førstehjelp, «*da er det bare at de må prøve og øve. Så det er liksom «learning by doing» i stor grad (Ulrik)*». For Ulrik er det en stor læringsverdi at elevene tilegner seg praktiske erfaringer slik at de har en viss kunnskap om å håndtere forskjellige skader. Stine bruker også å ta en gjennomgang av førstehjelpsskrinet som hver enkelt elev skal ha med seg på tur. Hun gjennomgår det med elevene på denne måten:

Ja, åssa, men, vi går jo igjennom førstehjelpsutstyret. Sånn at de ikke bare, mersom at okei; dette e hjelpeskrinet ditt vess det skjer nå så e det først når det skjer nå at vi tar opp hjelpeskrinet og bruka de tingan vi har til rådighet. Men at du faktisk ser på ka, sånn typisk, ka har æ i skrinet mitt og kossen ska æ bruk det?

Her legges det vekt på viktigheten av at man har bakgrunnskunnskaper om hvilken funksjon hvert enkelt hjelpemiddel har, og i hvilken kontekst det kan være nyttig å bruke de forskjellige tingene man har tilgang på i skrinet. Stine ser betydningen av at man kan være mer forberedt på å håndtere en skade underveis, dersom man har oversikt over hvilke hjelpemiddel som faktisk finnes i førstehjelpsskrinet, men også hvilke bruksområder det er hensiktsmessig å benytte midlene. Om man i motsetning ikke har en slik oversikt over hva som finnes og hvordan bruke det, kan det medføre at en skadesituasjon opptrer enda mer uoversiktlig og kaotisk.

Andreas forteller litt om hvordan han praktiserer førstehjelp med elevene. Han forklarer at «*Dem jobbe med caser. Og vi gjør det litt sånn innimellom på tur med, «okei, du har et, på finse, et beinbrudd, frakting og spjælkning. Og åssen du håndtere det her med, i forhold te varme og. Hatt litt caser på nedkjøling og koss vi håndtere det.*». Dette er også en metode Stine og Ulrik bruker, men det er imidlertid litt forskjell på tilnærmingen. Andreas og Stine legger opp til forutsigbare caser som elevene får informasjon om i forkant før de skal prøve å løse dem. Ulrik har en litt mer uforutsigbar tilnærming, og forklarer det slik:

Og vi lager sånne, de vet ikke hva som skjer da når de kommer inn i klasserommet, og så er det liksom diverse caser da. Så de vet aldri helt når de kommer inn i klasserommet en periode, hva som venter dem der inne. Det er alltid sånn populært.

Denne tilnærming gjør at Ulrik klarer å konstruere en tilnærmet uforutsett situasjon som kunne ha oppstått underveis på tur. En uforutsett situasjon har egenskapen av å oppstå plutselig og overraskende. Siden elevene ikke har fått informasjon av hvilken case som møter dem inne i klasserommet, kan situasjonen fremtre litt stressende og uoversiktlig. Et viktig poeng i Stines fremgangsmåte, er at casene er basert på å inneholde elementer som elevene tidligere har hatt en innføring om, slik at det ikke skal være totalt ukjente utfordringer. Dette er også utgangspunktene til Ulrik og Andreas, når de jobber med caser.

Som en del av de praktiske forberedelsene, bruker lærerne å legge til rette for fiktive hendelser som elevene skal løse. En begrensning ved å bruke fiktive hendelser til trening og øving, er at de ikke kan fullt ut stimulere en realistisk uforutsett krisehendelse (Torgersen & Sæverot, 2015, s.329). Det er likevel nyttige læringssituasjoner som bidrar til at elevene får øve på å mestre uforutsette situasjoner, ifølge Torgersen og Sæverot (2015, s.326). North og Brookes (2017, s.193) fant at caseoppgaver i tillegg vekker elevenes engasjement og interesse. En av lærerne legger ved elementet om uforutsigbarhet når hun bruker caseoppgaver i undervisningen, ved å ikke gi beskjed til elevene på forhånd om hva som skal skje. På denne måten får casene et overraskelseselement og kan ligne i større grad på en reell uforutsett hendelse. Torgersen og Sæverot (2015, s.326) omtaler dette som kontrollerte uforutsette situasjoner, hvor situasjon er forutsett for lærer og uforutsett for elevene. North og Brookes (2017, s.197) advarer mot å ha caseoppgaver som simulerer de mest alvorlige hendelsesulykkene, fordi det kan bidra til negative opplevelser og frykt. Lærerne har imidlertid tatt utgangspunkt i hva eleven har fått opplæring i, når de har konstruert forskjellige caser. De forteller at de har utelukkende positive erfaringer med metoden.

Brookes (2011, s.41) finner at det er både en positiv og en negativ side med å utvikle elevenes ferdigheter tilknyttet turaktivitet. For lærerne i studien, anses elevenes ferdighetsnivå på ski som viktig før de skal ut på vintertur. Lærerne legger derfor til

rette for å utvikle et visst nivå av skiferdigheter i forkant av vinterturene. Brookes (2011, s.41) eksemplifiserer det at elevene får opplæring i skiferdigheter bidrar til å redusere hyppigheten for at elevene faller og skader seg, samtidig som det kan bidra til elevene blir tryggere på egne evner og tar mer risiko. Ut ifra lærernes fortellinger, inngår elevenes skiferdigheter som en av risikovurderingene før tur. Med Salmon et al. (2014, s.41) sine funn tatt i betraktning, kan det være sentralt å også bevisstgjøre elevene på at deres ferdighetsnivå ikke nødvendigvis bidrar til å redusere risikoen underveis på tur. Men at risikoen i det vi gjør, ikke bare handler om hvilke ferdigheter vi har, men også hvilke valg vi gjør og handlinger vi utfører.

Lærerne forsøker imidlertid å balansere undervisning ved å ha både teoretisk og praktiske forberedelser. Deres tanke er at det ikke er nok med en teoretisk forståelse av blant annet hvilket utstyr vi har, men også praktiske erfaringer om hvordan de forskjellige utstyrene kan brukes til for eksempel å håndtere uforutsette situasjoner. Eksempelvis trekker lærerne fram at bruken av primus, øks, kniv og førstehjelpsutstyr sentralt i de praktiske forberedelsene til tur. Når en uforutsett situasjon oppstår, skriver Torgersen og Sæverot (2015, s.329) at den kan oppleves uoversiktlig. Ved å ha oversikt og innsikt i blant annet hvilket førstehjelpsutstyr man har tilgang på og hvilket bruksområde utstyret har, kan det sannsynligvis bidra til at situasjonen håndteres bedre. Uten en slik praktisk forståelse av utstyr man har tilgjengelig, kan en uforutsett hendelse imidlertid oppleves enda mer kaotisk.

4.4 Underveis på tur

Dette kapittelet vil handle om hvordan lærerne arbeider med risiko og sikkerhet underveis på tur. Kapittelet vil presentere hvilke risikofaktorer lærere arbeider underveis på tur, samt hvordan situasjoner blir håndtert når de først oppstår. I tillegg, vil dette kapittelet presentere hvilken rolle lærerne tillater elevene å ha, når uforutsette situasjoner skal håndteres.

4.4.1 Hvordan arbeider lærerne med risiko og sikkerhet underveis på tur?

Frida har som nevnt tidligere ekstra erfaring og kompetanse innen skred og brevandring. Hun drar nytte av denne kompetansen når hun har med friluftslivklasser på høyfjellet,

og forsøker å gi elevene praktiske erfaringer og samtidig få se eksempler på steder i terrenget man bør være litt ekstra var på. Hun forteller:

For det fyrste så he me, kall det skredkurs. Altså me jobba med å lære å bruke søkestang, og me jobbar med å bruke skredsøker, og me graver snøprofil, gjer me. Også pratar me mykje om, er me heldige så kan me sei at, hvis me er såppas heldige at me gjeng i et terreng helt trygt, men at me kan sjå til terreng som ikkje er trygt... hvis du er så heldig at du ser et skred, så snakkar du sjølsagt masse om det, men det er litt kontekst avhengig dette her.

Frida forklarer at muligheten til å ta i bruk naturomgivelsene for å eksemplifisere farer og risiko underveis på tur, er veldig avhengig av området man ferdes i. Frida trekker frem at det handler litt om flaks, i tillegg til at forkunnskaper om hva som er et trygt og utrygt terreng kan påvirke om områdene blir oppdaget. Stine har en lignende fremgangsmåte som Frida, men forteller om litt annen kontekst. I forbindelse med etablering av leir så har Stine delt elevene inn i ulike leirgrupper, og skal sammen finne et praktisk sted å etablere leir med litt avstand til de andre gruppene. Når alle gruppene har etablert egen leir, bruker hun å ta en runde med hele klassen, slik at alle gruppene får besøkt hverandre og sett hvilket arbeid og vurderinger de har gjort. Typiske vurderinger som blir tatt opp til refleksjon og diksusjon er *«Ka som e bra her, ka som e ulempen, e teltan på riktig side, ska de ha kveldssol, ska de ha morrasol, koffor e bålplassen der, kor kommer vind i fra»*. I denne settingen fokuseres det mer på hvilke valg og beslutninger som har blitt gjort, og konsekvensene av disse handlingene. I motsetning til Frida som eksemplifiserer med skredfare, er trolig risikofaktorene mindre synlige ved leiretablering. Men å bearbeide egne valg og beslutninger det kan potensielt få elevene inn i en tankegang om å gjøre vurderinger rundt hvilke konsekvenser ulike valg medfølger. Selv om risikoen ikke er veldig synlig, så ønsker Stine å skape en bevisstgjøring rundt valgene som tas. Lars bruker også å organisere elevene i leir- eller turgrupper hvor elevene fordeler ansvarsoppgaver mellom seg, noe også de andre lærerne liker å gjøre. I tillegg forteller Lars at leirbålet er et godt samlingssted til å reflektere sammen med elevene underveis på turene, og sikkerhet er et tema ofte som tas opp til diskusjon.

Frida har en litt annen vri for å ta sikkerhet og risiko opp til diskusjon underveis på tur. Hun bruker å stille spørsmål til elevene eller gi dem oppgaver hvor det innebærer å ta noen vurderinger og valg. Frida forteller at hun:

Eg kan sei til den kanoen; Okei, nå ska dokke ta oss dit, og så er det et punkt på kart, også involverer det kanskje å krysse et vann eller nå sånt. Hvis det har gått på bekostning av sikkerheten har eg stoppa dei før dei gjor det, men eg let dei på en måte gjer det, og så kan det henda etterpå at me snakkar, okei, åssen var denne ruta nå som elev A og B valgte her? Var den bra eller var det nånn ting me burde tenkt på?

Frida tillater elevene å ta ansvar for valg underveis på turen, og bruker disse valgene til diskusjon senere på turen. Dette er også en fremgangsmåte Andreas bruker. Ved å ta utgangspunkt i tidligere valg og utførte handlinger underveis på tur, får man mulighet til å se tilbake på valgene man har tatt og belyse hvilke konsekvenser disse valgene medførte. Underveis i situasjonene hvor elevene må ta valg og beslutninger, kan konsekvensene av deres handlinger være vanskelig å oppdage underveis. Torgersen og Sæverot (2015, s.323) viser at en bearbeidelse av en situasjon i etterkant, bidrar til å gjøre den oversiktlig. En slik bearbeidelse kaller Steiro og Torgersen (2015, s.230) for en debrief, og den bidrar til å belyse hvordan situasjonen ble løst og hvordan tilsvarende situasjoner kan løses neste gang. I denne sammenheng kan det komme frem at enkelte valg og beslutninger kunne blitt gjort annerledes. Torgersen og Sæverot (2015, s.320) påpeker at i en opplæringsprosess er det viktig å ikke dyrke frem syndebukker blant elevene, men at feilene som blir gjort, brukes som en kilde til å lære.

Lærernes utsagn i studien viser at elevene gis ansvar for å løse enkelte oppgaver eller utfordringer underveis på tur. Dahl et al, (2017, s.208) finner også at elever får mulighet til å øve på å løse situasjoner underveis på tur. Når lærerne involverer elevene i slike situasjoner, viser lærerne tillit til elevene, og da mener Steiro og Torgersen (2015, s.230) at læring kan oppstå. Lærerne i studien forteller at valg og handlinger som elever gjør selvstendige, enten alene eller sammen med andre, brukes som utgangspunkt til å diskutere konsekvensene som oppstår etterpå. Gjennom å diskutere hendelsesforløpet, samt se andre elevs valg og beslutninger, kan man få frem perspektiver på forskjellige

løsninger til samme oppgave eller utfordring. Elevene kan da også lære av hverandres valg og beslutninger.

4.4.2 Elevenes rolle når uforutsette hendelser først har oppstått

Samtlige lærere forteller at småskader skjer jevnlig på tur. «*Det må du bare gå utfra at kan skje (Ulrik)*». Når de forklarer hva disse småskadene er, handler det om overtråkk, gnagsår og små kuttskader. Lars presiserer at «*det meste klarer vi å håndtere der og da*». Dette kom også frem i de andre intervjuene, samtidig som lærerne har en enighet om at slike situasjoner er svært sentrale for å utvikle læring. Et aspekt som Lars trekker inn i denne sammenheng, handler om å benytte kunnskapen man tidligere har utviklet gjennom forberedelsene og risikovurderingen i forkant av turen:

Ingen situasjoner er jo helt like. For vi vet at av og til oppstår en skade, så vi håndterer gjerne ut ifra det vi har planlagt. Hvis det er litt sånn bagatellmessig, så er det jo en fin lærings situasjon.

Her bringes det fram et kompleks at forberedelser kan variere fra situasjonen som oppstår. Fremtidige situasjoner har en verdi som ofte opptrer uforutsett for den enkelte, gitt at man er forberedt at noe kan oppstå. Likevel trekker Lars frem noe viktig ved å håndtere situasjonen som oppstår. Det er å bruke hva man tidligere har forberedt seg på, og overføre den kunnskap til situasjonen som oppstår. Et annet viktig aspekt i skildringen til Lars, er at det finnes læringsverdi i slike situasjoner. Han finner verdi i å ta tak i situasjonen for å skape læring underveis på tur. Stine utdyper at situasjonene er fordelaktige og nevenyttige, fordi man får mulighet til å ta opp blant annet førstehjelpen man har gjennomgått på skolen og gjøre det praktisk ute i feltet.

Andreas fortsetter med; «*Æ tenke sånn at, kuttskada som kan lappes sammen med strips og sånne ting, syns e e litt ålreit at dem får. Da tromme vi gjerne sammen gjengen og kanskje får nånn te å, utfordre dem te å gjør jobben.*». For Andreas blir elevinvolvering sentralt når det skal tas tak i situasjoner underveis. Ved elevdeltakelse får også elevene mulighet til å erfare hvordan man tar i bruk teoretisk kunnskap, og får oppleve forskjell på hvordan det er å snakke om skader kontra å gjøre det i praksis. «*Og det med å teipe for eksempel en ankel som er, men det er klart, ofte så blir ikke alle elevene involvert i den tingen. Det er veldig ofte at det blir en gruppe da, men desto mer læring for den*

gruppa eller de elevene det gjelder (Ulrik).». I likhet med Andreas prøver Ulrik å skape engasjement og involvering av elevene for å skape læring i situasjoner. På den måten får elevene mulighet til å bryne seg på noe reelt og skape erfaringer i virkelige hendelser, og kan variere fra hva man har øvd eller praktisert i et klasserom eller gjennom en fiktiv hendelse. Et problem i Ulriks skildring når det kommer til læring blant alle elevene, er at ikke hele elevgruppen blir involvert i håndtering av, i denne sammenheng, teiping av ankelen. Det kan tenkes at noen elever mister litt av læringen.

En av lærerne trekker frem en spesifikk situasjon tilknyttet overtråkk underveis på tur;

De skjer jo ikke ofte, men nånn ganga når de får de overtråkkan, i ettertid etter at man har hadd om førstehjelp ute i naturen eller hadd førstehjelp på skola, så e det et perfekt tidspunkt å ta det opp på. Ikke sant. Så det kommer jo, det e bare å se for deg, det kommer jo litt på situasjonen og kor alvorlig hendelsen e. Men når det e tekstbook at elevan har gjort alt fra A til Å, helt riktig når det kommer til en overtråkk og sånt, så e det liksom, da bruka man det eksempelet i læringsøyemed på tur da. Så ser resten naturlig, ka de har etablert, ikke sant (Stine).

I denne håndteringen av overtråkket, er det elevene som har utført førstehjelp på den skadde. At elevene får forsøke å håndtere skader, virker gjennomgående for alle lærerne, og Stine eksemplifiserer tydelig her at hun samler elevene som ikke deltok, for å vise hva som har blitt gjort. Dette er også en metode Ulrik snakker spesifikt om. Han snakker om å ta tak i situasjonene til å øve på førstehjelp, og deretter ha en oppsummering i etterkant, da han ser en høy læringsverdi i å bearbeide slike situasjoner. Blant lærerne kan det virke som det er en konsensus på at situasjoner som oppstår underveis, knyttet til småskader spesielt, er viktige læringsøyeblikk hvor elevene blir involvert til å praktisere.

Det er derimot en faktor som viser seg å påvirke graden av hvor involvert elevene blir underveis på tur. Lars, Frida, Stine og Andreas viser en tendens til at når skadene er alvorlige eller at risikoen er stor, så blir det mer lærerstyrt underveis på tur. Ulrik legger til at desto lavere vanskelighetsgraden er, jo mer blir elevene involvert i valg og situasjoner underveis. Stine påpeker en utfordring ved at elevene blir involvert når

vanskelighetsgraden stiger; *«Også e det litt sånn risikoen der, e jo liksom at man ikke får vann over hodet da»*. Det er viktig for henne at elevene får prøve, men at det ikke blir for overveldende eller belastende for den eller de personene det gjelder. Det kan virke som at Stine vurderer situasjonen opp i mot kunnskapene til elevene, om hvorvidt de er stand til å håndtere uforutsette situasjoner som har oppstått. Lars utdyper at *«Hvis det er litt mere sånn alvorlig (ulykker), og vi må gjort ting, så blir det å delegere litt sånn. Typ, bære den skadede sin sekk»*. Lars velger en mer delegerende rolle når det er situasjoner med større alvorlighetsgrad. Han ønsker likevel at elevene er delaktige i prosessene, og delegerer beskjeder og oppgaver som elevene skal utføre.

For flere av lærerne har balansen mellom vanskelighetsgrad, risikonivå og elevinvolvering sammenheng med hvilket område skolegruppen ferdes i, og det er særlig transportetappen fra start til campområdet som trekkes fram som utfordrende. Lars skildrer på forskjellen ved veivalg og transport mellom høsttur og vintertur på denne måten:

Vi har jo disse herre, vi har noen turer i Nordmarka så får dem, da er dem ganske, da går dem egentlig gruppevis fra punkt til punkt. Hvor dem må på en måte finne sine veivalg, gjøre sine veivalg sjøl. Så da gjør dem på en måte det helt selvstendig da, iforme den risikoen om å gå seg bort. Og de må håndtere det som måtte oppstå underveis da... Dem får lov å være med å ta veivalg på vinterfjellet. Vi har gjerne veivalg som tema på vinterfjellet. Da går vi rundt i fjellet der og gjør veivalg. De får lov å ta de vurderingen da, men under veiledning. Jeg slipper dem ikke helt fri rundt i vinterfjellet der, fordi de kan ikke nok om skred til å, til at jeg kan føle at jeg kan gjøre det.

Den største forskjellen er at elevene gjør veivalg selvstendig ved høsttur i Nordmarka, og ved vinterturer får elevene mulighet til å gjøre veivalg under veiledning. Lars presiserer at han velger denne fremgangsmåten fordi at elevene har manglende kompetanse og erfaring til å vurdere hvilke risikofaktorer som befinner seg i området på vinterfjellet. Stine og Andreas legger også større vekt på en mer styrt og veiledende lærerrolle når det kommer til tur på høy- eller vinterfjellet. Frida forklarer dette med at *«... men der styrer nok me læreran i større grad fordi risikoen større. Hvis det gjengærent så er liksom konsekvensan mykje større»*. Risikonivået har betydning for

konsekvensene hvis noe skulle gå galt, og derfor ser det ut som lærerne kontrollerer i større grad for å ha en ekstra sikkerhetsmargin. Det kan se ut som at omgivelsene har en begrensende faktor for hva elevene blir tillat å gjøre underveis på tur, spesielt når det kommer til veivalg. Både Stine og Andreas reflekterer rundt hvilken konsekvens dette har for elevenes utvikling og læring, derav sier Andreas;

Så kan du si at vi miste litt derre at eleven gjør den vurderinga sjøl, men det, e tenke litt.. Dem har, dem har kanskje mer enn nok med å gjennomfør den turen. Det e første gangen dem gjør det, og, men e si jo litte granne om valg av sted og sånne ting. At vi tar en diskusjon rundt det.

Når Lars snakker om kanoturen de har på høsten så forteller han at det har ikke så mye å si om de gjør noen feil i kontrast til vinterturen, for eksempel; *«Nei, det gjøkke noe om dem har kledd seg litt dårlig (på kanotur), det verste som kan skje er liksom, da fryser dem litt. Men på vinterturen på Finse så må, så er det liksom litt større konsekvenser da, hvis dem bommer på det»*. Frida har et tilsvarende syn som Lars, når hun forteller om hvorvidt pakking av sekk er viktig på kanotur kontra vintertur;

Og det er så viktig at dei for eksempel pakkar riktig da. Det er ikkje så farlig på kanoturen, for då skull me ikkje gå nå langt. Då sku dei egentlig bare ha med seg, gå litte grann og legge det i kanoen, og så er det ikkje så farlig at du pakka, du kan jo ha med deg litt ekstra. Litt sånne ting. Det der er litt meir sånn «learning by burning» på den kanoturen. Det tørr me ikkje å gjøra på en vintertur, eller på ein høyfjellstur for den saks skyld asså.

Det virker som feil er mer mottakelig og akseptert på en kanotur, fordi turen er enklere og innehar lavere risiko når det kommer til kledning, varme og riktig oppakning, sett opp i mot en vintertur. Ulrik forteller om sin forrige tur i Nordmarka, hvor han ga elevene oppgave om å legge opp turen hjem i grupper. Han tenker at det er kanskje mange som synes at det er litt på kanten, fordi da kan ting gå gærent. Men det har han vurdert på forhånd, at elevene for eksempel kan gå seg vill. Han finner derimot en større verdi at elevene erfarer hvordan det er å orientere seg hjem på egenhånd, gitt risikoen at noe kan gå galt. Ulrik bruker deretter i etterkant å oppsummere, spesielt hvis det har gått galt, rundt hva som skjedde og hvordan man kunne ha gjort det annerledes for å lære av

egne feil. Stine påpeker også at hun gjerne vil at elevene skal praktisere og utføre handlingene og valg underveis på tur, men legger til en utfordring hun står ovenfor som lærer;

For æ vil jo gjerne at de skal stå for prosessan, men det kan bli mye kål av og til. Så, det e litt lite fremgang i det som skjer. Og nånn ganga så kan det godt hende at æ ikke e tålmodig nok og ikke lar de gjør de feilan som de kanskje lær, som e innafor men som de lær mye av, men at æ liksom som veileder bli mere stressa og det før til at «nu må vi, det e sørvest som gjeld, vi følger denne stien. Ferdig, ikke sant. Marsj».

Stine viser at å ikke gi elevene nok tid til å ta valg og beslutninger, kan gjøre at elevene ikke rekker å gjøre feil som egentlig er akseptable å gjøre. Hun er bevisst på at det er mye læring å gjøre feil, men at det er av og til vanskelig å ta seg tid til at feilene begås. Cure et al. (2018, s.165) viser at lærere er raske til å gripe inn i situasjoner hvor risikoen er høy, men der risikoen er lav, er feil mer velkomne og det brukes mer tid på å diskutere og evaluere hva som ble gjort. Lærerne dyrker frem en sikkerhetskultur der feil blir en kilde til læring, ved å identifisere hva som har gått galt og hvordan det kunne ha blitt gjort annerledes (Torgersen & Sæverot, 2015, s.320). Feil kan dermed anses som en kilde til kunnskap som kan brukes til å håndtere uforutsette situasjoner i fremtiden.

I situasjoner hvor det ikke kan oppstå ulykker, finner Cure et al. (2018, s.166) at lærere går tidlig inn i situasjonen for å ta kontroll. I situasjoner eller sammenhenger hvor risikoen er høy, mener Vikene et al. (2016, s.122) at det er hensiktsmessig med en autoritær og styrende rolle. Ulempen med denne tilnærmingen er at læringspotensialet blant elevene blir mindre fordi de er mindre delaktige i situasjonene (ibid.).

Friluftslivslærerne påpekte også at elevenes kompetansenivå er en begrensende faktor for elevenes grad av ansvar og involvering. Vikene et al. (2016, s.122) viser at elevenes kompetanse til å mestre situasjonene blir en forutsetning for at læring oppstår, men også en sentral faktor når lærere legger til rette for at elever kan delta og gjøre selvstendige vurderinger på tur. Lærerne i studien viser imidlertid en bevissthet rundt balansegangen om når og i hvilken grad elevene kan tillates å ha ansvar og kontroll, basert på elevenes kunnskapsnivå. For lærerne, har uforutsette situasjoner stor læringsverdi når de oppstår

underveis på tur, og de forsøker å legge til rette for at elevene håndterer situasjonene. Gjennom å aktivt bruke og dra nytte av situasjoner som oppstår underveis til læring, medfører at lærerne skaper produktive øyeblikk underveis på tur (Torgersen & Sæverot, 2015, s.325).

I situasjoner der elevene er involverte, får elevene mulighet til å utvikle kompetanse og erfaring med å håndtere uforutsette situasjoner, og kan videre hjelpe dem neste gang lignende situasjoner oppstår (Steiro & Torgersen, 2015, s.255; Torgersen & Sæverot, 2015, s.22). En av utfordringene er at den praktiske erfaringen med å håndtere en uforutsett situasjon kan begrense seg til å involvere de elevene som forsøker å håndtere eller som observerer situasjonen. Friluftslivlærerne prøver å få med flest mulig elever til å delta, men i de tilfellene hvor alle elevene ikke er delaktige, tar de opp situasjonene og handlingene i en felles evaluering eller diskusjon i etterkant. En oppsummerende gjennomgang bidrar til at flere elever får innsikt i hendelsesforløpet og hvilke handlinger som ble utført (Steiro & Torgersen, 2015, s.230), og videre gjøre den aktuelle situasjonen oversiktlig slik at sammenhengen mellom handling og resultat tydeliggjøres (Cure et al., 2018, s.162). På denne måten kan en uforutsett situasjon bidra til læring om hvordan en uforutsett hendelse kan potensielt løses blant flere av elevene, og videre være til hjelp i fremtidige uforutsette situasjoner (Torgersen & Sæverot, 2015, s.22).

5. Oppsummering

I dette avsluttende kapittelet vil studiens funn knyttet opp mot problemstillingen oppsummeres. Jeg vil deretter vise hvilke begrensninger studien har, før jeg til slutt kort diskuterer implikasjoner for fremtidig forskning.

5.1 Studiens funn

Utgangspunktet for denne studien var følgende problemstilling: «*Hvordan opplever og erfarer lærere at de involverer elevene i risikovurdering tilknytning overnattingstur utendørs på programfaget friluftsliv på videregående skole?*». Gjennom fem kvalitative dybdeintervju av lærere på programfag friluftsliv ved videregående skole i Oslo og Viken, har det blitt produsert innholdsrik empiri og videre blitt analysert ut ifra et teoretisk rammeverk og tidligere litteratur. Resultatene fra studien viser flere likheter, samt noen ulikheter i læreres opplevelser og erfaring rundt undervisningen om risikovurdering tilknyttet turaktivitet. I likhet med tidligere forskning (Dahl et al., 2017, s.212; Neegaard, 2008, s.148; Nastad, 2000, s.119), viser funnene fra denne studien at sikkerhet- og risikoaspektet står sentralt i lærernes fortellinger om turplanlegging og gjennomføring av overnattingsturer utendørs. For lærerne har læreplanen stor betydning for hva som undervises i friluftsliv. Selv om læreplanen ikke tydeliggjør sikkerhet og risiko i kompetansemålene, er lærerne innforstått med at et sikkerhetsarbeid ligger implisitt inn i læreplanens fokus på turplanlegging. Lærerne forstår begrepet risiko som en fare som fører til negative konsekvenser, hvor konsekvensene har forskjellig grader av alvorlighet. Disse konsekvensene fremstår som ikke ønskelige, og gjennom en risikovurdering av potensielle farer, forsøker lærere å skape kunnskap og forståelse om hva som kan oppstå og hvordan farene kan håndteres underveis på tur.

Studien finner at lærerne har forskjellige oppfattelser av hvordan elevene forholder seg til risiko. De fleste lærerne oppfatter at elevene tar arbeidet med risikovurdering seriøst, fordi det er noe ukjent for elevene. Samtidig forteller andre lærere at elevene ikke bryr seg så mye om tematikken, fordi at elevene tenker at skoleturene i friluftslivundervisningen er automatisk trygge og forsvarlige i skolens regi. Blant samtlige lærere påpekes det at elevenes forhold til risiko utvikler seg gjennom skoleåret. Lærerne forteller at det kan være vanskelig for elevene å forstå hvilken risiko som finnes i naturen og hvordan den kan håndteres, fordi de ikke har tilstrekkelig med

kunnskap og erfaringer. Gjennom veiledning forteller lærerne at de prøver å vise elevene sammenheng mellom risiko, handling og konsekvens, og på denne måten kan de gradvis få større forståelse og kunnskap om risikoaspektet i friluftslivsfaget. Å stille elevene spørsmål under forberedelsene sier lærerne er en viktig del av å involvere elevene i forkant av turene.

I forbindelse med den skriftlige risikovurderingen i undervisningen, forteller lærerne at de tar tak i miljøfaktorer som vær og vind, samt uforutsigbare faktorene snøskred og overtråkk. Ut ifra lærernes fortellinger, forsøker de å ta tak i farer og risikofaktorer som er relevante for området en aktivitet skal utføres. I tillegg vektlegges en vurdering av utstyret som skal brukes i aktiviteten. Studien viser imidlertid at den skriftlige prosessen av risikovurdering ikke gjennomføres av alle lærerne. Lærerne forteller at de har både teoretiske og praktiske forberedelser i sikkerhetsarbeidet tilknyttet overnattingstur. De praktiske forberedelsene går ut på å utvikle elevenes skiferdigheter, samt skape erfaringer rundt å bruke førstehjelpskrinet og forskjellige utstyr. Noen av lærerne forteller at de legger opp til case-arbeid slik at elevene får øvd på å håndtere uforutsette situasjoner i forkant av turene. For å involvere elevene underveis på tur, forteller lærerne at de gir enkelte elever ansvar for å løse spesifikke oppgaver. Elevenes valg og beslutninger blir deretter brukt som utgangspunkt til diskusjon for å se hvilke konsekvenser handlingen medførte, og hensikten er å lære av eventuelle feil gjennom å se på hva som kunne ha blitt gjort annerledes.

I tilknytning til elevenes involvering i sikkerhetsarbeidet, viser lærerne at det er spesielt to faktorer som har betydning for elevenes rolle. Lærerne forteller at elevene blir mindre involvert tidlig på året, fordi at elevene ofte ikke har nok kunnskap om hvordan turplanlegging og risikoanalyser utføres. Ettersom elevene tilegner seg erfaringer og kunnskap om prosessene ved forberedelse og gjennomføring av tur, tildeles elevene gradvis mer ansvar til å utarbeide planer og prosedyrer for turene. Den andre faktoren som påvirker hvordan elevene blir involvert, er alvorlighetsgraden i en situasjon. Når konsekvensene er alvorlige eller risikoen er for høy, går lærerne mer direkte inn og delegerer oppgaver, fremfor for at elevene får bryne seg på å håndtere situasjonene selvstendig. Når alvorlighetsgraden er lavere, er det større spillerom for at elevene får styre og håndtere det som oppstår underveis. Uforutsette situasjoner som oppstår

underveis på tur, anser lærerne som viktige lærings situasjoner, der de prøver å la elevene løse situasjonene på egen hånd.

5.2 Studiens begrensninger

På bakgrunn av studiens kvalitative tilnærming vil det vil det ikke være mulig å generalisere studiens resultater til hele populasjonen (Thagaard, 2018, s.194). Likevel har studiens overførbarhet blitt diskutert som en naturalistisk generalisering (jf. kap. 3.5.3), og gjør at andre friluftslivlærere kan kjenne seg igjen studiens resultater og dra nytte av dette til egen praktisering av friluftslivsfaget.

Denne studien har tatt utgangspunkt i lærernes opplevelser og erfaringer i friluftslivsundervisningen. Disse fortellingene baserer seg på forskjellige erfaringer og opplevelser som lærerne har fått gjennom en lengre arbeidsperiode. Hva lærerne faktisk gjør i friluftslivsundervisningen i dag kan være forskjellig fra deres tidligere erfaringer og opplevelser som de i denne studien forteller om. I tillegg forteller lærerne om hva de gjør i praksis, men det er vanskelig å påpeke hvorvidt dette stemmer overens med deres undervisning uten å ha observert hva som faktisk skjer.

5.3 Implikasjoner for videre forskning

Som en avslutning på denne masteroppgaven, vil jeg kort skrive noen tanker om veien videre for forskning innenfor friluftslivsundervisning om sikkerhet og risiko på videregående skole. I lys av at den nye læreplanen Fagfornyelsen blir innført for vg2 fra høsten 2021, kan det vært interessant å undersøke hvordan de nye retningslinjene påvirker friluftslivsundervisningen på programfag friluftsliv og friluftslivsundervisningen generelt i skoleverket. I denne studien kom det fram at lærerne påpeker at sikkerhet og risiko blir lite nevnt i læreplanen, men at de implisitt forstår at tematikken innen for turplanlegging. Dette spenningsforholdet kan implisere en omformulering av læreplanen, som kan bidra til at undervisningen blir enda bedre innenfor sikkerhet, risiko og risikovurdering tilknyttet turaktivitet. Alternativt hvis lærerstudiet fokuserer på sikkerhet, risiko og risikovurdering, kan det forbedre lærernes praksiser i risikovurdering før og underveis på tur.

Fra før av er det lite tidligere forskning som undersøker undervisningen om sikkerhet og risiko i friluftslivsundervisningen på videregående skole i Norge. De fleste studiene

baserer seg på hvordan lærere opplever og erfarer tematikken, som gjør at elevenes perspektiv ikke har blitt vektlagt (Abelsen & Leirhaug, 2017, s.24). Hvordan lærere opplever og erfarer undervisningen om risiko og sikkerhet, kan være forskjellig fra hvordan elevene opplever og erfarer undervisning. Ved å undersøke elevenes opplevelser og erfaringer, kan det gi et mer helhetlig bilde på hvordan friluftslivsundervisningen om sikkerhet og risiko faktisk foregår og hvilke forskjeller eller likheter det er mellom læreres og elevenes forståelser av hvordan elevene blir involvert i sikkerhetsarbeidet til turaktivitet.

Samtidig baserer denne studien seg på lærernes opplevelser og erfaringer de har etablert gjennom sitt arbeidsliv. Det kan imidlertid være forskjellig fra hva lærere oppfatter og forsøker å formidle gjennom undervisningen, og hva som faktisk blir gjort og diskutert underveis. Ved å gjennomføre feltstudier som fokuserer på å observere og intervju både lærere og elever, kan samspillet mellom lærer og elev i undervisning belyses og hvilken betydning dette har for elevenes kompetanseutvikling til å håndtere sikkerhet og risiko på tur. I tillegg vil en feltstudie belyse hvordan friluftslivsundervisningen foregår og hvilken rolle elevene faktisk har.

Referanser

- Aadland, E., Noer, G., & Vikene, O. L. (2016). Sea kayaking incidents in Norway 2000-2014: an issue of bad weather or poor judgement? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 131-145.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1121505>
- 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, 1-14.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abelsen, K., Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. A. (2018). Friluftsliv i morgendagens skole – lite nytt under solen? I *Norsk friluftsliv* (Rapport Friluft 2018), s.39-51.
<https://norskfriluftsliv.no/her-kan-du-se-direkte-fra-forskning-i-friluft/>
- Andkjær, S. (2012). A cultural and comparative perspective on outdoor education in New Zealand and friluftsliv in Denmark. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(2), 121-136.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2011.643146>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Aven, T. (1994). *Pålitelighets- og risikoanalyse*. Universitetsforlaget.
- Bakke, I. L. (2017, 16.august). *DNT når milepæl med 300.000 medlemmer*. Den Norske Turistforeningen. Hentet 15. april 2020 fra
<https://www.dnt.no/artikler/nyheter/10119-dnt-nar-mileplmed-300-000-medlemmer/>

- Barton, B. (2007). *Safety, risk and adventure in outdoor activities*. Paul Chapman Publishing.
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A Pedagogy for a Changing World*. Routledge.
- Beames, S., Higgins, P. & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom – Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.
- Bischoff, A. (1999). Gjør vi det sikkert nok? –Trenger vi en debatt om sikkerhet? I A. Bischoff (Red.), *Friluftsliv, sikkerhet og ansvar, rapport fra seminar om sikkerhet, utdannelse og opplæring* (s. 3-7). Norges Idrettshøgskole.
- Boyes, M. & Potter, T. (2015). The application of recognition-primed decision theory to decisions made in an outdoor education context. *Australian Journal of Outdoor Education*, 18(1), 2-15. <https://doi.org/10.1007/BF03400975>
- Boyes, M., Potter, T., Andkjaer, S. & Linder, M. (2019). The role of planning in outdoor adventure decision-making. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 343-357.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548364>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookes, A. (2003a). Outdoor education fatalities in Australia 1960-2002. Part 1: Summary of incidents and introduction to fatality analysis. *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(1), 20-35. <https://doi.org/10.1007/BF03400766>
- Brookes, A. (2003b). Outdoor education fatalities in Australia 1960-2002. Part 2. Contributing circumstances: Supervision, first aid, and rescue. *Australian*

- Journal of Outdoor Education*, 7(2), 34–42. <https://doi.org/10.1007/BF03400778>
- Brookes, A. (2004). Outdoor education fatalities in Australia 1960-2002 Part 3: Environmental circumstances. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(1), 44–56. <https://doi.org/10.1007/BF03400795>
- Brookes, A. (2007). Research update: Outdoor education fatalities in Australia. *Australian Journal of Outdoor Education*, 11(1), 3–9. <https://doi.org/10.1007/BF03400842>
- Brookes, A. (2011). Research update 2010: Outdoor education fatalities in Australia. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(1), 35–55. <https://doi.org/10.1007/BF03400913>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er vitenskap?: en indføring i moderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Cure, S., Hill, A. & Cruickshank, V. (2018). Mistakes, risk and learning outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(2), s.153-171. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0012-y>
- Dahl, L., Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2017). På tur med det uforutsette; refleksjoner om sikkerhet hos friluftslivslærere på videregående skole. *Nordic studies in education*, 37(3-4), 201-216. <https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2017-03-04-06>
- Dahl, L., Lynch, P., Moe, V. F. & Aadland, E. (2016). Accidents in Norwegian secondary school friluftsliv: implications for teacher and student competence. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 16(3), 222-238. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1122542>

Dahl, L., Standal, O. S. & Moe, V. F. (2019). Norwegian safety strategies for Friluftsliv excursions: implications for inclusive education. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 19(3), s.256-268.

<https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1525415>

Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving* (5.utgave, 3.opplag). Gyldendal Akademisk

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018, 4.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 16.februar 2021 fra

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Enebakk, V. (2000). Risiko - et sjansespill. *ARR, Idéhistorisk tidsskrift*, nr. 2-3, 15-32.

Faarlund, N. (1976). *Friluftsliv: Hva – Hvorfor – Hvordan*. Norges Idrettshøgskole.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2017). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (5.opplag). Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Gill, T. (2010). Nothing ventured: Balancing risks and benefits in the outdoors.

English Outdoor Council. Hentet 22. februar 2021 fra

<https://static.real-adventure.co.uk/downloads/Cumbria-Grid-For-Learning.pdf>

Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I K.

Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på*

- kropp, bevegelse og dannelse* (s.175-204). Akademisk Forlag.
- Gurholt, K. P. (2016). Friluftsliv. Natur-friendly adventures for all. I B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson (Red.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (382-392). Routledge.
- Horgen, A. (2016). Respons på fare i naturen, holdninger til sikkerhet i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 211-234). Fagbokforlaget.
- Horgen, A. (2019). *Sikkerhet og risiko i norsk friluftsliv og naturbasert reiseliv – En kulturhistorisk studie* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sør-Øst Norge].
USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2597758>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg., 2.opplag). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G. E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28-56). Fagbokforlaget.
- Loland, S. & McNamee, M. (2017). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities, *European*

Journal of Sport Science, 17(1), 63-69.

<https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>

Meld. St. 18 (2015–2016). (2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*.

Klima- og miljødepartement.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>

Miljødirektoratet (2020, 30.april). *Deltakelse i friluftsliv*. Hentet 25. februar 2021 fra

<https://miljostatus.miljodirektoratet.no/tema/friluftsliv/deltakelse-i-friluftsliv/>

Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv* (3. utg.). Gyldendal.

Nastad, D. (2000) *Friluftsliv og sikkerhet: Hvordan vurderer og ivaretar lærerne*

sikkerhetsaspektet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettsfag i

den videregående skole? [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole.

Neegaard, H. (2008). *Friluftsliv og sikkerhet i skolen* [Masteroppgave]. Høgskolen I

Telemark.

North, C. & Brookes, A. (2017). Case-based teaching of fatal incidents in outdoor

education teacher preparation courses. *Journal of Adventure Education and*

Outdoor Learning, 17(3), 191-202.

<https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1308873>

Oddane, T. A. W. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidigberedskap

overfor det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*

(s. 232-262). Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I*

lærerutdanningen. Cappelen Damm.

- Rafoss, K. & Seippel, Ø. (2016). Friluftslivsaktiviteter i den norske befolkningen – en studie av utviklingstrekk og sosiale forskjeller i perioden 1990-2013. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – Pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. (1. utg., s.185-210). Fagbokforlaget.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Salmon, P. M., Goode, N., Lenné, M. G., Finch, C. F. & Cassell, E. (2014). Injury causation in the great outdoors: A systems analysis of led outdoor activity injury incidents. *Accident Analysis & Prevention*, 63(0), 111–120.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2013.10.019>
- Salmon, P. M., Williamson, A., Mitsopoulos-Rubens, E., Rudin-Brown, C. & Lenné, M. (2009). The role of human factors in led outdoor activity incidents: Literature review and exploratory analysis. Hentet 3. april 2021 fra
http://outdoorcouncil.asn.au/doc/OAI_REPORT_FINAL_VERSION_OCT_15th_2009.pdf
- Sanderud, J. R. & Gurholt, K. P. (2014). Barns nysgjerrige lek. *Utforskende dannelselse*. *Nordic Studies in Education*, 34, 3–20.
https://www.idunn.no/np/2014/01/barns_nysgjerrige_leki_natur_utforskende_dannelse
- Stan, I. & Humberstone, B. (2011). An ethnography of the outdoor classroom – how teachers manage risk in the outdoors. *Ethnography and Education*, 6(2), 213-

228. <https://doi.org/10.1080/17457823.2011.587360>

Steiro T. J. & Torgersen, G. E. (2015). Samhandling og underveisl ring i møte med det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 224-231). Fagbokforlaget.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utgave). Fagbokforlaget.

Tordsson, B. (2002). *  svare på naturens åpne tiltale*. (Doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.

Torgersen, T. G. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17-27). Fagbokforlaget.

Torgersen, T. G. & Sæverot, H. (2015). Strategisk modell for det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 317-338). Fagbokforlaget.

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

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanen i aktivitetslære (IDR01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/idr01-02>

Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplanen i kroppsøving (KR01-04)*. <https://www.udir.no/kl06/KR01-04>

Vikene, O. D., Vereide, V. & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K.  strem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 107-128).

Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informert samtykke fra lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering fra NSD

7.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masterprosjekt - Friluftslivsundervisning på programfag friluftsliv 1. Hvordan tror lærere at de involverer elevene i arbeidet med risikovurdering tilknyttet en overnattingstur utendørs?

Referansenummer

229497

Registrert

28.07.2020 av valstad96 - mariusvalstad@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jørgen Weidemann Eriksen , jorgene@nih.no, tlf: 41801998

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marius Valstad, mariusvalstad@gmail.com, tlf: 46697751

Prosjektperiode

17.08.2020 - 31.05.2021

Status

24.11.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

24.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.11.20. Det er lastet opp revidert informasjonsskriv som en følge av endringene vurdert 16.11.20. Det er ikke gjort noen oppdateringer som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f13f6a7-d491-4602-94dd-637e8b8500ff> 1/4

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

16.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 10.11.20.

VURDERING AV ENDRING

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaset med vedlegg den 16.11.20. Behandlingen kan fortsette.

INNHold I ENDRINGER

1. Oppdatert tittel på prosjektet. Tittelen er nå: "Masterprosjekt - Friluftslivsundervisning på programfag friluftsliv 1. Hvordan tror lærere at de involverer elevene i arbeidet med risikovurdering tilknyttet en overnattingstur utendørs?"
2. Oppdatert prosjektbeskrivelse og prosjektskisse. Prosjektbeskrivelsen sier nå: "I dette prosjektet har jeg tenkt å utføre en kvalitativ studie om tematikken "Risikovurdering i friluftslivsundervisning". Studien retter seg mot programfaget friluftsliv 1, som undervises i på videregående skole. Her skal jeg intervjuere lærere som underviser i faget, på forskjellige skoler i Oslo og Viken. Hovedspørsmålet er hvordan lærere tror de involverer elevene i arbeidet med risikovurdering, og da blir det relevant å innhente data gjennom intervju, om læreres egne tanker og erfaringer knyttet til hva av risikovurdering som undervises i, hvordan temaet undervises i både ved forberedelser og gjennomføring av tur, samt hvilken rolle elevene tildeles i arbeidet. Målet er å få økt kunnskap om hvordan undervisning om risikovurdering foregår blant et utvalg skoler, og få innsikt i hvilken rolle elevene tildeles og hvilken påvirkning elevenes rolle har for undervisningen".
3. Utvalg 1 er endret fra elever, til lærere på programfag friluftsliv 1. Oppdatert tilhørende intervjuguide. At lærere har taushetsplikt er konkretisert og tydeliggjort i prosjektskisse og informasjonsskriv.
4. Dokumentasjon av samtykke; lagt opp til elektronisk dokumentasjon
5. Videoopptak er lagt til som en personopplysning i forbindelse med at Zoom er lagt til som databehandler.
6. Informasjon om prosjektslutt er oppdatert i informasjonsskrivene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Zoom er lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

06.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.08.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.21.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informertsamtykke fra lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Risikovurdering i friluftsliv. En kvalitativ studie om hvordan lærere tror de involverer elevene i risikovurdering tilknyttet overnattingstur utendørs»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bredere forståelse og kunnskap om hvordan lærere tror de involverer elevene i arbeidet med risikovurdering tilknyttet overnattingstur utendørs. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å få større forståelse og kunnskap om hvordan lærere tror de involverer elevene i risikovurdering tilknyttet overnattingstur utendørs. Hva gjør lærere av risikovurdering sammen med elevene, og hvordan gjennomføres undervisningen? Hva skjer ved forberedelsene, gjennomføring og etterarbeidet tilknyttet en overnattingstur?

For å finne ut av dette, ønsker jeg å gjøre kvalitative intervju av lærere som underviser på forskjellige skoler i og rundt Oslo på programfaget friluftsliv 1. Lærerne skal tidligere ha gjennomført overnattingstur utendørs med en skoleklasse og skal gjennomføre en eller flere turer i løpet av nåværende skoleår. Intervjuet vil handle om hvordan lærere selv erfarer arbeidet med risikovurdering og deres egne erfaringer og tanker rundt hvordan elevene involveres i risikovurderingen. Intervjuene vil bli tatt på opptak, og senere sendt til deltagerne for godkjenning.

Studiet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, og forskningsprosessen vil pågå mellom august 2020 og juni 2021.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Norges Idrettshøgskole som er ansvarlig for prosjektet, og er veiledet av førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Jørgen Weidemann Eriksen, med biveileder Simon Kennedy Beames, professor ved institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Etter å ha gjennomgått skoletilbudet til deres skole, hvor det tilbys friluftsliv som programfag, har du/dere fått spørsmål om å delta i prosjektet. Du oppfylder utvalgsriteriene mine ved at du er en lærer i programfaget friluftsliv som gjennomfører overnattingsturer utendørs og underviser på videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Ved deltakelse betyr dette at jeg gjennomfører et intervju med deg over den digitale plattformen Zoom. Dette vil ta ca 45-60 minutter. Opplysningene du forteller under intervjuet vil bli tatt på opptak. Jeg kommer til å bruke videokamera, men dersom det er ønskelig for deg å ikke bruke webkamera, kan dette løses. Alle lydopptak vil slettes etter prosjektets slutt. Utgangspunktet for intervjuet er dine erfaringer rundt hvordan elevene involveres i arbeidet med risikovurdering.

- Tidspunkt for intervju avtaler vi nærmere, etter hva som passer best for deg.
- I tillegg er det viktig å ivareta taushetsplikten du som lærere har ovenfor elevene. Det betyr at det unngås å bruke bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltelever eller taushetsbelagt informasjon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er meg, Marius Valstad, masterstudent ved Norges Idrettshøgskole og prosjektets veileder Jørgen Weidemann Eriksen og biveileder Simon Kennedy Beames, som har tilgang til opplysningene som samles inn gjennom dette prosjektet.
- Siden intervjuet blir gjennomført og tatt opp via Zoom, blir programmet definert som en databehandler. Bruk av Zoom i prosjektet er ansett som tilstrekkelig sikkert av NSD.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til ditt navn eller dine personopplysninger, erstattes dette med en kode (fiktivt navn) som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I publiseringen vil ingen av personopplysningene benyttes, men de vil bli erstattet av fiktive navn.
- Hvis du ønsker, kan du få tilsendt transkribering av intervjuet i etterkant.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg vil anonymisere personopplysningene fra første stund, og de vil bli lagret og oppbevart uten personopplysninger. De anonymiserte opplysningene er det kun meg selv, veileder Jørgen Weidemann Eriksen og biveileder Simon Kennedy Beames, som vil ha tilgang til. Deltakere i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen når oppgaven er ferdig. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektets slutt 31.mai.2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges idrettshøgskole ved meg, Marius Valstad, på epost: mariusvalstad@gmail.com, tlf. 46697751 eller avtal en prat med meg. Du kan også kontakte min veileder Jørgen Weidemann Eriksen på telefon 23262105 / jorgene@nih.no eller biveileder Simon Kennedy Beames på telefon 23262409 / simonbe@nih.no.

- Vårt personvernombud: Norges Idrettshøgskole personvernombud, personvernombud@nih.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Marius Valstad
Masterstudent

Jørgen W. Eriksen
Veileder, Norges Idrettshøgskole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Risikovurdering i friluftsliv. En kvalitativ studie om hvordan lærere tror de involverer elevene i risikovurdering tilknyttet overnattingstur utendørs*», 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 31.mai.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Intro

- Hvilken bakgrunn har du som friluftslivslærer?
 - o Hvor lenge har du undervist på programfaget friluftsliv?
- Når opprettet skolen din et tilbud om programfag friluftsliv?
 - o Har du vært med på å bygge opp programfaget friluftsliv på skolen?
 - o Hvis du hadde mulighet til å påvirke, hva ville du ha endret på?
- Hvor ofte er du på tur med skoleklasser gjennom et skoleår?
 - o Hvilke turer? Hvordan organiseres dette?

Forståelse av risikovurdering

- Hvordan forstår du risikovurdering? Hva betyr risikovurdering for deg?

Undervisning knyttet til risikovurdering – hvordan gjøres det

- Bruker du risikovurdering som en del av undervisningen din?
 - o Hvis ja, hvordan brukes det?
- Hvordan gjennomgår du dette med elevene?
 - o Hvordan synes du dette har fungert?
 - o Har elevene gitt tilbakemeldinger på denne måten å gjennomgå/arbeide på?
 - Hvordan har det påvirket undervisningen?
- Hvilken rolle har elevene i dette arbeidet? Hvordan prøver du å involvere de?
 - o Hvordan opplever du elevene i arbeidet?
- Har du tidligere forsøkt en annen tilnærming til risikovurdering, enn hva du bruker i dag? Hva fungerte bra/dårlig da?

Forberedelser til tur – hva gjøres

- Hva mener du er noe av det viktigste å gjøre i forberedelsene til turer? Hvorfor?
- Hvilken plass har risikovurdering i dette arbeidet?

- Hvordan jobber du med det? Har du en spesiell metode du følger i praksis?
- Lærere dere elevene om risikovurdering? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hva ønsker du at elevene skal lære av risikovurdering? Hva tror du elevene lærer?
 - På hvilken måte tror du dette arbeidet kan komme elevene til gode senere i livet?
- Tror du arbeidet med risikovurdering har en påvirkning på elevene?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Hvilken påvirkning tror dere dette arbeidet har?
- Er det ulike forberedelser, for eksempel mellom en vintertur og høst/vårtur?
 - Hvilken tur opplever du som vanskelig? Er det forskjell på årstidene? Hvordan?
 - Hva gjøres ved vinterfriluftsliv?
 - Har turens vanskelighetsgrad betydning for elevenes involvering i avgjørelser og håndtering av risiko?
- Hvorvidt har du satt deg inn i Fagfornyelsen som gradvis blir innført?
 - Har læreplanene påvirkning på hva du underviser om? På hvilken måte?
- Opplever du at risikovurdering er dekket inn i noen læringsmål?
 - Har dette betydning for hva og hvordan du underviser?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?

Gjennomføring av tur

- Trekker samtalen tilbake til opplevelsene rundt vintertur vs høst/vårtur...
 - Hvilke naturområder reiser dere til? Hvorfor akkurat disse?
 - Hvordan involveres elevene underveis på tur? Er det forskjeller, basert på hvilke turer dere drar på?
 - Hvorfor det?
- Hvis dere involverer elevene, hvordan gjør dere dette? Og på hvilke områder?
 - Opplever du enkelte områder som mer risikoutsatte enn andre? Hva gjør dere da? Hvilken betydning har dette for elevenes rolle?
- Er forutsetningene (til elevene og omgivelsene) gode nok for å gjøre gode vurderinger? Hvilken rolle tar dere?

- Har du hatt noen uønskede hendelser knyttet til ulykker på tur? I hvilken grad var dere forberedt på det?
 - Sett i etterkant. Kunne det ha vært unngått gjennom andre forberedelser?
 - Hvordan tror du risikovurdering har påvirkning på å håndtere uønskede situasjoner når de først har oppstått?
- Hvordan arbeider dere med disse uønskede hendelsene underveis/i etterkant?
 - Opplever du at situasjoner har læringsverdi? Hvordan? Hvordan ikke?
- Har du noen ganger fått tilbakemeldinger fra foreldre, angående risiko tilknyttet en tur?
 - Hva ville du ha tenkt dersom du en kommentar fra en foreldre om at «denne turen er for risikotruende for barnet mitt»?

Etterkant

- Hva gjør dere i etterkant av turene? Oppsummering? Refleksjoner?
- Hvordan vurderer du risikovurdering fra forberedelsene i forhold til hvordan turen gikk?

Oppsummering

- Hva håper du elevene sitter igjen med etter undervisningen om risikovurdering? Etter forberedelsene til tur? Underveis på tur?
- Tror du elevene kan dra nytte av erfaringer med risikovurdering, senere i livet?
 - Hvorfor/hvorfor ikke? På hvilken måte?
- Hvordan opplever du dette arbeidet?
 - Opplever du noen utfordringer?

Er det noe annet du ønsker å presisere eller utdype i forhold til sikkerhet og risiko på tur?