

Friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap i lys av omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet

Inger Margrethe Tronstad^{1*} og Petter Erik Leirhaug²

¹Nord universitet, Noreg; ²Norges idrettshøgskole, Noreg

SAMANDRAG

Denne artikkelen drøftar om omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet kan seie noko om profesjonskunnskapen hos friluftslivslærarar som har elevar med på tur over fleire døgn. Det er brukt data frå semistrukturerte djupneintervju med 18 friluftslivslærarar i vidaregåande skole og folkehøgskole for å klargjere pedagogisk risiko og virtuositet frå eit praksisperspektiv. Analysen er ein innhaldsanalyse i ein hermeneutisk tradisjon innanfor dei vitenskaps- og kunnskapsteoretiske rammene som Alvesson og Sköldberg (2017) skildrar. Etter ein induktiv analyseinngang blir materialet diskutert i lys av pedagogisk risiko og virtuositet som to overordna sorteringsomgrep henta frå Gert Biesta (2014). Resultata viser at friluftslivslærarar med lang erfaring uttrykker i større grad å ha utvikla ro og overblikk som gir rom for pedagogisk risiko. Friluftsliv har ein eigenart med ofte krevjande situasjonar, der objektiv fare overstyrer og reduserer moglegheitene for problemløysande tilnærmingar og progressiv pedagogikk. Med auka erfaringsnivå og lengre fartstid verker friluftslivslæraren å utvikle ein praksis som gir meir rom for å vere virtuos. Dette har basis i ein personleg opparbeida tryggleik i rolla, ei redefinering av pedagogisk formål og overskot til å vurdere elevar og situasjonar.

Nøkkelord: pedagogisk risiko; virtuositet; profesjonskunnskap; friluftslivspedagogikk

ABSTRACT

Friluftsliv teachers' professional knowledge with pedagogical risk and pedagogical virtuosity as a lens

This article discusses whether the concepts of pedagogical risk and pedagogical virtuosity can say something about the professional knowledge of *friluftsliv* teachers. Data from semi-structured in-depth interviews with 18 *friluftsliv* teachers in upper secondary and folk high schools have been used to shed light on pedagogical risk and virtuosity from a practice perspective. The analysis is a content analysis in a hermeneutic tradition within the science and knowledge theory framework that Alvesson and Sköldberg (2017) describe. After an inductive analysis input, the material is discussed in the light of pedagogical risk and virtuosity as two overriding sorting concepts taken from Gert Biesta (2014). The results show that *friluftsliv* teachers with long experience express more than

*Korrespondanse: Inger Margrethe Tronstad, e-post: inger.m.tronstad@nord.no

© 2022 Inger Margrethe Tronstad & Petter Erik Leirhaug. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Tronstad, I. M. & Leirhaug, P. E. (2022). *Friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap i lys av omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8, 457–471. <http://doi.org/10.23865/nipk.v8.3685>

they have developed an overview that allows for pedagogical risk. *Friluftsliv* often includes demanding situations where objective danger overrides and reduces the possibilities for problem-solving approaches and progressive pedagogy. With increased experience, the *friluftsliv* teacher develops a practice that gives more room to be virtuoso. This is based on a personally developed confidence in the role, a redefinition of pedagogical purpose, and a surplus to assess students and situations.

Keywords: *educational risk; virtuosity; professional knowledge; “friluftsliv” pedagogy*

Mottatt: Desember, 2021; Antatt: Oktober, 2022; Publisert: Desember, 2022

Innleiing

Gert Biesta (1957–) er rekna som ein vesentleg bidragsytar innanfor progressiv pedagogikk i dag. Denne studien ser på kva Biesta (2014) sine omgrep pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet kan tilføre friluftslivpedagogikk for å forstå og utvikle profesjonskunnskap hos friluftslivslærarar.

I Noreg er det mogleg å velje friluftsliv som fag eller fordjupingsretning på vidaregåande skole og ved mange folkehøgskolar. Ut over nokre studiar på masternivå (t.d. Tronstad, 2013) og ei doktorgradsavhandling om korleis lærarar har handtert og reflekterer kring sikkerheit og ulykker (Dahl, 2021), eksisterer det lite forskning og kunnskap om profesjonsutøving hos dei vi kan omtale som friluftslivslærarane. Det å ha med seg eldre ungdommar på tur over mange døgn, fleire gongar i året, kan innehalde profesjonsrelevant kunnskap som kanskje ikkje er godt nok forska på, fordi det har ein eigenart annleis enn anna undervisning. Det er grunn til å tru at friluftslivslærarar har særigne erfaringar i eigen profesjonskunnskap som kan vere interessant å drøfte i møte med aktuell pedagogisk teori.

Friluftslivspedagogikk, *Outdoor Education* (OE) og *Outdoor Adventure Education* (OAE) står på skuldrene til den progressive pedagogiske tradisjonen (Martin et al., 2017). Erfaringslæringstradisjonen og progressiv pedagogikk har vore haldne fram som ideal i friluftsliv (Vikene et al., 2016, s. 112; Tordsson, 2014). Biesta sine omgrep pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet står for ei ope pedagogisk tenking, og denne studien ser på korleis ein kan tolke omgrepa inn i ein friluftslivspedagogisk kontekst. Biesta (2021) skriv om det relasjonelle i utdanning, og legg vekt på undervisning som gir elevar fridom til å vekse som menneske.

Omgrepet *risiko* kan forståast på ulike måtar. Det er viktig å merke seg at i samanheng med friluftsliv har det vore brukt for å beskrive objektiv og subjektiv risiko, med Breivik (1989) som eit døme. *Objektiv risiko* er ein fare mennesket ikkje rår over, medan subjektiv risiko er grad av opplevd fare og korleis mennesket sjølv vurderer fare. Tilsvarande finn vi *reell risiko* og *oppfatta risiko* som omgrep innan OE og OAE (Ewert & Sibthorp, 2014, s. 45). For å skilje det frå pedagogisk risiko hos Biesta vil vi bruke objektiv fare i staden for objektiv risiko i denne artikkelen. Biesta skriv ikkje om undervisning der naturen sett rammer for undervisninga, men han deltek

i eit forskingsnettverk som blant anna har ført til boka *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen, 2015). Nettverket fokuserer korleis ein skal handtere ukjente og overraskande hendingar i undervisning og beredskap. I friluftsliv er dette ein nærliggande tanke, tematisert av fleire som eventyrleg pedagogikk der ein må ofte improvisere (Gurholt, 2010; Sæther, 2022), når situasjonane ikkje blir som læraren hadde trudd.

Profesjonskunnskap i friluftsliv

Denne studien legg til grunn Biesta (2014, 2021) sitt syn på profesjonskunnskap som kvalitetar og kompetansar læraren tileignar seg gjennom yrket, og blir utvikla i forhandling med praksis. I profesjonskunnskap er refleksjon og tenking implisert i utviklinga av profesjonell kunnskap, dømmekrafta er kroppsleg, lyttande, skapt gjennom levd liv (Kinsella & Pitman, 2012, s. 34). Forsking på profesjonskunnskap hos friluftslivslærarar som arbeider med dei same ungdommane over tid finst det relativt lite av. Men studium av profesjonskunnskap i læraryrket og profesjonskunnskap i menneskebehandlande yrke, som til dømes Rønnestad (2010) og Aspfors (2013), vil kunne ha relevans for forskingsinteressa i denne studien. Aspfors (2013) viser til at å starte som lærar er ein krevjande prosess. Jo meir stress læraren opplever tidleg i yrkeskarrieren, jo meir vanskar og angst, jo større belastning og konsekvensar. Profesjonsutøvarar med lite erfaring er sårbare. Rønnestad (2010) gjer eit poeng ut av korleis mellommenneskelege erfaringar pregar den profesjonelle utviklinga meir enn upersonlege data og teoriar. Den personlege og profesjonelle biografien heng saman. Lyngstad (2013) finn også dette i si avhandling om profesjonskunnskapen til kroppsøvlingslærarar, ei profesjonsgruppe med mykje same utdanningsbakgrunn som friluftslivslærarane. Pedagogar si profesjonsutvikling er ikkje lineær, men samansett og kompleks, ei danning av heile mennesket (Biesta, 2014, s. 135). Rønnestad (2010) skriv om korleis djuptgripande personlege erfaringar i livet har mykje å seie i arbeid med andre menneske. I tillegg til det faglege knytt til kunnskap, erfaring og haldningar, vil personlege sider hos friluftslivslærarane kome til syne i profesjonsutøvinga.

Pedagogisk risiko og virtuositet

Med boka *Utdanningens vidunderlige risiko* frå 2014 plasserer Biesta omgrepet *risiko* i sentrum for å forstå utdanning og undervisning. Hovudpoenget er at læraren ikkje kan vite det reelle utfallet av situasjonane som oppstår og blir skapt i undervisninga. Utfallet kan bli noko heilt anna enn det som var pedagogisk ønska for elevane. Difor inneber alle pedagogiske opplegg at læraren spring ein risiko.

Biesta (2014) skildrar pedagogiske prosessar som praktiske og grunnleggande opne. Det er eit poeng i progressiv pedagogikk at elevane skal prøve og feile, at elevane skal finne sin veg. Biesta sitt poeng er, i tillegg, at utdanning handlar om møte mellom menneske, relasjonar og kommunikasjon. Kommunikasjon er ein prosess prega av deltaking, mening og tolking, difor ein risikabel prosess (Biesta, 2014, s. 48). Biesta poengterer at det aldri blir ein perfekt balanse mellom det læraren kjem inn med i

undervisninga og det eleven kjem ut med i etterkant (Biesta, 2014, s. 26–27). Biesta (2021, s. 42) ser dette som eit premiss i all utdanning: Læraren kan ikkje vite utfallet av opplegget fullt ut, sidan elevane er sjølvstendige og handlekraftige subjekt. Ved å vise til Aristoteles plasserer Biesta undervisning innanfor kunnskapsområdet for skapande handlingar og vel omgrepet virtuositet for å skildre at læraren må vere pedagogisk klok og vise god dømmekraft. Virtuositetsomgrepet løftar opp dei kunstnariske sidene ved det å være lærar og understrekar at undervisning er sosial kunst (Biesta, 2014, s. 162). Utdanning er i sitt vesen kreativt, ei skapande handling som bringer noko nytt til verda som ikkje fanst der før (Biesta, 2014, s. 34). Tordsson (2014, s. 260) trekk også på Aristoteles for å skildre det gode pedagogiske handlaget i friluftslivssamanheng. Klokskap i å forstå er ei form for personleg kunnskap som krev «overvejelse, skøn og valg, og ikke mindst erfaring» (Tordsson, 2014, s. 260).

Kreativitet og virtuositet er viktige eigenskapar i profesjonskunnskapen til læraren på linje med forståing av undervisning og læring. Lærarar må gjere situasjonsbestemte vurderingar av kva som er pedagogisk ønskeleg (Biesta, 2014, s. 31). Det betyr at vesentlege sider ved profesjonskunnskap blir skapt og tilgjengeleg gjennom praksis og profesjonsutøving. Tileigning av denne forma for kunnskap har i friluftslivspedagogisk kontekst vore omtala som mønstergjenkjennande læring hos Faarlund (2016, s. 38) og Tordsson: «Mønstergjenkjendelse skjer gjennom at lære en mængde levende eksempler og forbilleder at kende, og efterhånden at se ligheder og forskelle mellem dem» (Tordsson, 2014, s. 262).

Med bakgrunn i kvalitative intervju med 18 friluftslivslærarar utforskar denne studien skildring av situasjonar frå friluftslivsturar og undervisning, refleksjonar over eigne friluftslivspedagogiske erfaringar og profesjonskunnskap, i lys av omgrepa pedagogisk risiko og virtuositet. Problemstillinga er: *Korleis kan omgrepa pedagogisk risiko og virtuositet bidra til å forstå friluftslivslærarar sine erfaringar og profesjonskunnskap?*

Metode

Studien har eit teoretisk inspirert eksplorativt design med kvalitativ tilnærming. Maxwell (2013) framhevar korleis eksplorative kvalitative studiar handlar direkte om teoriutvikling ved at resultat og tolking er «the things your theory is about» (s. 228). Profesjonskunnskap hos friluftslivslærarar er enno lite utforska. Eit mål med studien er å møte behovet for empiri i forskingsfeltet og bidra til djupare forståing om profesjonskunnskap slik den er opparbeidd og kjem til uttrykk mellom utvalde friluftslivslærarar, og eventuelt kome med kritiske perspektiv på pedagogisk teori (Cohen et al., 2018, s. 304). Biesta (2014, 2019) skriv seg inn i ein pragmatisk læringsteoretisk tradisjon frå John Dewey (1916, 1958), og vi plasserer studien epistemologisk innanfor ein forskningstradisjon som er oppteken av meining og erfaring.

Maxwell (2013, s. 45) understrekar samanhengen mellom forskaren sin teoretiske ståstad, spørsmåla som blir stilt, metodeval og dermed måten materialet blir samla

inn, analysert og tolka. Førsteforfattar (eg i dette avsnittet) har arbeidd som lærar i friluftsliv ved ein folkehøgskole i over ti år. Både under intervju og analysearbeidet har eg søkt å vere medviten korleis mine erfaringar kan skilje seg frå erfaringane til andre friluftslivslærarar. Dei har si personlege og faglege historie, andre arbeidsgivarar og andre rammer for undervisninga. Fordelar er at vi sannsynlegvis deler mykje av dei same arbeidsutfordringane, at eg lett hektar meg på kva dei snakkar om og kan stille betre oppfølgingsspørsmål. Eiga erfaring blir også brukt i analysearbeidet til å verifisere det som blir sagt og identifisere relevans for ulike former for risiko og virtuositet der friluftslivslærarane vektlegg noko som viktig i yrkesutøvinga.

Rekruttering av informantar og datainnsamling

Data er innhenta gjennom semistrukturerte intervju med eit utval friluftslivslærarar. Utvalet kan skildrast som strategisk ut frå studien si problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). Lærarane skulle ha lengre undervisningserfaring i friluftsliv og arbeidde i vidaregåande skole eller folkehøgskole. Undervegs kom det tips om yngre friluftslivslærarar med høgt refleksjonsnivå, og desse vart rekruttert inn i utvalet etter snøballmetoden. Utvalet var rimeleg jamt fordelt mellom kjønn, skoleslag og erfaringsbakgrunn.

Alle friluftslivslærarane vart formelt kontakta ved e-post. Av 20 som vart kontakta svara 18 ja til å bli med, 10 arbeidde i folkehøgskole og 8 i vidaregåande skole. Dei to som takka nei grunn gav det med at dei ikkje hadde nok friluftsliv med elevane sine for å delta i studien. Friluftslivslærarane som er direkte referert i resultatane har fått pseudonym: Brit, Else, Frode, Gaute, Johan, Kine, Lasse og Martin arbeider i folkehøgskole, medan Carin og Ragnar arbeider i vidaregåande skole.

Intervjua vart gjennomført med utgangspunkt i ein tematisk intervjuguide. Døme på tema er refleksjon over eigen profesjonspraksis, å vere ny i jobb, og å oppleve endring hos seg sjølv. Friluftslivslærarane fekk gode høve til sjølv å skildre sine erfaringar. Intervjuar spelte opp tema etter kvart som friluftslivslærarane snakka seg ferdig på eit tema eller følgde opp for å utdjupe poeng og innsikter som kom opp, i tråd med ideen bak semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Seks intervju vart gjort ansikt til ansikt, tolv på telefon. Samtalane vart tekne opp på lydfil. Studien er basert på informert samtykke og godkjent av NSD – Norsk senter for forskingsdata.

Dataanalyse og tolking

Analysen starta med transkribering av lydfilet og ei nærlesing av intervjua. Med hermeneutisk analyse innafor dei vitkaps- og kunnskapsteoretiske rammene som Alvesson og Sköldbberg (2017) skisserer, kan prosessen skildrast som ei veksling mellom tolking og forståing av friluftslivslærarane sine utsegn, teorigrunnlag og eiga forforståing. Forfattarane si tolking vil vere sentral for kva som får kome fram i artikkelen.

Etter ein innleiingsfase med nærlesing av intervjua følgde analysen tre steg. Første steg var ein empirisk driven induktiv analyse kor vi sorterte utsegn og diskuterte oss fram til tematiske underkategoriar som sa noko om friluftslivslærarane

sin profesjonskunnskap. Underkategoriane vart namngitt med utgangspunkt i utsegn som kom fram i intervju. Døme på desse er «starten av yrkeskarrieren», «å stå i jobb», «kva gir høge skuldrer», «utvikling av repertoar» «eigen læringsprosess» og «ansvarleggjering av elevar». Enkeltutsegn frå friluftslivslærarane som kunne knytast til problemstillinga vart gjennom dette tolka og plassert ut frå heilskapen i materialet. Mengde sitat innafor kvar kategori vart drøfta og klippa ned for å tydeleggjere funn, ei meiningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Neste steg i analysen var ei teoretisk styrt rekategorisering ut frå omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet. Utsegn innafor kvar kategori vart vurdert etter kva dei sa om profesjonskunnskap og sortert ut frå det vi tolka som skildring av korleis pedagogisk risiko kan framstå i ein friluftslivpedagogisk samanheng, og utsegn der friluftslivslærarane opplever at dei sjølv klarer å vere det vi tolkar som virtuose. Tredje steg i analysen innebar å identifisere det mest sentrale innafor kvar kategori, og analysen enda da med «objektiv fare» og «verdien av erfaring» som to nye kategoriar for pedagogisk risiko og nokre fleire for virtuositet. I framskrivinga av resultatata er denne inndelinga oppretthalde og vi drøftar risiko og virtuositet kvar for seg. Samla sett seier desse kategoriane noko om korleis friluftslivslærarane opplever å kunne skape og bruke pedagogisk handlingsrom, og slik sett noko om korleis delar av profesjonskunnskapen til ein friluftslivslærar kan vere erfart og bli forstått.

Kvalitet og ansvar

Vurdering av kvalitativ forskning og det tolkande paradigmet blir knytt opp mot at forskinga skal vere truverdig, påliteleg og ha overføringsverdi (Guba & Lincoln, 1998). Friluftslivslærarane er vane til å formidle og snakka lett. Samspelet med intervjuar, som sjølv har bakgrunn som friluftslivslærar, er ut frå transkripsjonane vurdert som godt. Friluftslivslærarane snakka seg inn og ut av tema. Intervjuar trer fram som aktiv lyttar som gav nye stikkord og innspel. Transkripsjonane viser at friluftslivslærarane hadde rom til å korrigere og presisere eigne utsegn. Første- og andreforfattar hadde lengre diskusjonar der tolkingresultat vart prøvd oss i mellom. Dette har fungert som kontrollmekanisme undervegs for å sikre kvaliteten i analysearbeidet. Det er også prioritert å inkludere mange sitat i resultatpresentasjonen for å gje transparens til tolkingane. Materialet med 18 intervju viste seg ut frå problemstillinga å gi metta informasjon i tydinga at alle tema vart omtala hos fleire av friluftslivslærarane. Dette talar for at hovudfunna er sentrale for forstå uttrykt profesjonell erfaring hos friluftslivslærarar, og at studien bidreg med innsikt i profesjonskunnskap som kan vere viktig i utdanning, i teoriutvikling og for andre friluftslivslærarar.

Miljøet med friluftslivslærarar i Noreg er lite og gjennomsiiktig. Om dei som les artikkelen er på innsida av miljøet, skal det ikkje mange opplysningane til før nokon er lette å kjenne igjen. Identitet og lokalisering er difor skrive bort i intervju. Friluftslivslærarane har fått sagt om dei kjenner seg igjen i dei skildringane og tolkingane som vi har gjort. Dei som blir forska på i dette tilfellet, veit at dei blir forska på, og kva vi ser etter.

Resultat og drøfting

Først blir resultat knytt til pedagogisk risiko presentert og drøfta relatert til dei to sentrale kategoriane frå analysen: *verdien av erfaring og objektiv fare*. Virtuositet som profesjonskunnskapsomgrep knytt til pedagogisk risiko blir deretter drøfta ut frå analysekategoriane med refleksjonar rundt repertoar, læringsprosess, elevkunnskap og profesjonell utvikling over tid. Det er lagt vekt på å la friluftslivslærarane sine eigne uttrykksmåtar komme til syne gjennom utstrekt sitatbruk.

Pedagogisk risiko og verdien av erfaring

Fleire av friluftslivslærarane fortel om elddåpar som nyttilsette, og skildrar generelt eit høgt stressnivå i starten av karrieren. Carin seier: «I starten stressa eg veldig når ting ikkje gjekk etter planen. Da vart eg veldig stressa. Heilt til eg skjøna at: Det skjer alltid noko.» Stress fører til at nye situasjonar oppstår fordi ein reagerer og handlar på måtar ein ikkje ville gjort om ein hadde fått tenkt seg om. Johan forklarar: «Når du er fersk så har du veldig mykje å tape, da blir du fort både aggressiv og du tek litt hardt i, for du skal forsvare posisjonen din. Når elevane var ueinige på tur vart eg meir sint.» Frode fortel: «Eg var meir ein befalingsmann. Eg var veldig direkte. Eg hadde veldig mange ønsker, krav, høge forventningar.» Friluftslivslærarane skisserer ein strengare leiarstil i oppstarten, kor dei held hardt på elevane dels for å ivareta tryggleiken. Martin fortel korleis han «har tenkt etter at det var greitt å prøve ein gong, men eg skal ikkje gjere dette 100 gongar». Situasjonar kor dei kaldsveittar eller har vondt i magen på jobb dei første åra er noko som verkar å prege profesjonsutøvinga hos friluftslivslærarane. Opplevd friluftslivsfagleg ansvar og den logistikkmessige biten er omfattande og vanskeleg å ha oversikt over. Ein kombinasjon av høge forventningar og skildringar av det er krevjande nok å gjennomføre turar og undervisning, konkretiserer for friluftslivslærarane det Rønnestad (2010) skriv om at profesjonelle med lite erfaring er sårbare. Johan fortel: «Når du er fersk, du tenker at sånn og sånn må eg gjere det, og om det ikkje funkar så veit eg ikkje heilt kva eg skal.» Manglande erfaring gjer det vanskeleg å legge opp til det gode pedagogiske handverket som Biesta (2014) legg opp til og låser læraren til meir ugunstige val.

Pedagogisk risiko og objektiv fare i friluftsliv

I studien kom det fleire utsegn som viser korleis objektiv fare og opplevd fare spelar inn og pregar den pedagogiske risikoen. Det kjem fram korleis friluftslivslærarane føler seg sett inn i uforsvarlege situasjonar som dei må handtere. Etter ei lengre skildring av ein uforsvarleg situasjon samanfattar Else: «Enten så taklar du det, eller så bryt du saman.» Frode fortel om ein situasjon:

Det var nokre som meldte seg på topptur og dei resterande elevane skulle vere igjen i leiren [...]. Da vi kom tilbake var toppskavlen på den eine høgda løyst ut. [...] Elevane har stått oppe på toppskavlen, løyst den ut, men falt bak skavlen. [...] Eg tok heile gruppa opp til skavlen, og sa «Prøv å løft på dette her». Dei klarte ikkje å rikke på den. Om dei hadde fått den oppå seg, eller falt ilag med den, da kunne dei vore omkomme.

Frode gir tillit til gruppa, som dei ikkje handterer, og erfaringa blir dyrkjøpt for læraren. Det er ei rekke skildringar av slike situasjonar der lærar blir utfordra av elevane sin vilje, motivasjon eller manglande motivasjon, til å gjere andre ting enn det som er planen. Undervegs på tur kan elevar finne på å gjere ting læraren ikkje veit om. Frode fortel at han har utvikla ein måte å bruke desse erfaringane på i etterkant, til noko godt: «Eg trur det er lurt å fortelje om det, og seie; 'ikkje gjer dette her', trekke lærdom av det.» Å lære av eigne feil, og andre sine feil, er ein måte å lande risikable situasjonar på. Det er ofte i friluftslivssituasjonar synleg at du feilar, både som lærar og elev, men det kan i gitte situasjonar ha ein meir alvorleg konsekvens enn det elevane er vant til eller i stand til å forstå. Vi følgjer Frode vidare på ein vintertur der han er tydeleg:

Ute av teltet, ser eg jakka til eleven i snøen. Den ligg og bles bortover, det begynte å blåse opp litt. Han har sikkert vore ute og henta noko, og forta seg inn igjen. Da må eg ta befalsrolla. Eg gir han kjeft, fordi den jakka er sikkerheita.

Objektiv fare styrer måten Frode handterer situasjonen på, det er små marginar. Frode fortel at dei verste situasjonane er:

Når det verkeleg piskar rundt øyrene på deg og du får whiteout. [...] Vi har hatt kompasskursar som har vara 5 til 6 timar [...] Eg hugsar ein elev, ei jente, ho kom bort til meg og spurte: «Skal vi døy no?» Eg svara at «Nei, vi skal ikkje det, det her går bra».

Frode seier han må stole på at elevane i desse situasjonane tar ansvar og det er ikkje rom for induktive eller kreative pedagogiske grep. På den andre sida understrekar Frode korleis det ligg potensial for mykje læring berre i det å erfare slikt vær. Når Lasse fortel om likande situasjonar seier han at elevane får erfaringar «så det smell», sjølv om han sjølv er trygg på kva han gjer.

Fleire av friluftslivslærarane skildrar korleis dei har opplevd å gjere opplegg som dei i ettertid har vurdert til ikkje å vere «innafor». Profesjonskunnskapen hos læraren veks på erfaringar som ikkje er ønska, men det hemmar utføringa av opplegga. For å sjå kva som skjer når læraren ikkje har overblikk over situasjonen, viser vi eit døme der Gaute slaktar sau ilag med elevane:

Vi slakta sau ilag. Laga kokegrop. Eg skulle vise korleis vi avliva sauene. Eg såg på YouTube, og så gjorde eg slik eg hadde sett mannen på YouTube gjere det, la sauene på grusen og skar over strupen på han. Eg beroliga elevane, «Han berre sparkar litt, men han er heilt død». Eg heldt fast sauene ned mot grusen eit minutt eller to. Ein av elevane sa «Du, eg trur du må skjære litt meir», «Gi meg kniven, gi meg kniven!» sa eg. Det er sau over alt, plutsleg ser du DEN blodspruten: «No! Er han død» sa eg. Eg gjentok aldri det. Eg vart veldig mobba for det. [...] Det var viktig å ha respekt for dyr. Difor var det så fælt, for det var viktig at avlivinga var human.

Situasjonen vart heilt annleis enn det Gaute hadde sett for seg. Her må den objektive faren karakteriserast som låg, men Gaute blir straffa av gruppa. Utan å drøfte dei

etiske sidene ved dømet, ser vi korleis læraren hadde ideelle hensikter, men det gjekk slett ikkje slik han trudde. Læraren lærer i elevane sitt påsyn. Det kan følgje mykje skam med det å ikkje meistre faget sitt når elevane ser på. Blikk for moglege utfall, og korleis handtere det uventa, er integrert i den profesjonskunnskap som forståinga av pedagogisk risiko ber fram. Ragnar fortel om ei jente som skulle gå rundt med elvekajak:

Elevane skulle dra seg ut av elvekajakken. Det var ei som det held på å skjære seg heilt for, ho var så nervøs [...] Ho her satt der og tårane trilla av ho. Så velta ho ... Da ho kom opp igjen så skein ho som ei sol. Det var heilt fantastisk, den endringa som skjedde.

Utfallet var ikkje gitt, den pedagogiske risikoen er satt i spel, og det går godt.

Oppsummerande drøfting av pedagogisk risiko

Biesta (2014, 2021) sitt hovudpoeng er at pedagogen aldri kan garantere for utfallet av undervisning. Han understrekar korleis læraren har ei sentral rolle og er aktiv i å skape læringssituasjonar. I friluftslivslærarane sine forteljingar trer naturen fram som ein aktør og kan avgrense det pedagogiske handlingsrommet, set rammer for pedagogiske val og krav til leiarstil. Samtidig skildrar dei korleis møte med naturen, ikkje minst når den er «vanskeleg», bidrar til å auke det pedagogiske utbyttet. Ungdommane får erfaringar «så det smell», som Lasse seier. Friluftslivslærarane si vektlegging av situasjonar med objektiv fare er eit hovudfunn. Det kan tolkast som at friluftslivslærarar opplever meir uvisse rundt pedagogiske val på grunn av rolla naturen spelar i undervisninga da. Dette fører til at friluftslivslærarane tek strammare grep om opplegga enn det vi kan kalle ein klassisk progressiv inngang til undervisning, der elevane får prøve og feile. Når det pedagogisk ønska møter objektiv fare ved undervisning i naturen, kan det sjå ut som dette opplevast å gi lite rom for å arbeide ut frå ein idé om pedagogisk risiko. Ut frå skildringane til friluftslivslærarane gjeld dette når

- læraren ikkje har overblikk over situasjonen
- læraren er uerfaren
- læraren ikkje har eigarskap til situasjonen
- naturen krev så mykje at det ikkje er rom for feilskjær
- aktiviteten du skal utøve krev strenge sikkerheitstiltak

Både objektiv fare og subjektiv opplevd fare har betydning for korleis friluftslivslærarane forstår pedagogisk risiko i friluftslivsundervisning, og opplever at det pregar både eget handlingsmønster og kva som er mogleg å få til under ulike føresetnader. Havpadling og tryggleik på bre er døme på område der friluftslivslærarane meiner dei ikkje kan la elevane prøve og feile. Konsekvensen kan vere fatal. Den objektive faren er for stor. Friluftslivslærarane gir uttrykk for at progressive og problem-løysande tilnærmingar ikkje er gunstig når læringsaktivitetane skjer i krevjande miljø. Erfaringslæring og progressiv pedagogikk er halde fram som eit ideal og mål i mange

friluftslivspedagogiske tekstar, med Tordsson (2014) og Vikane et al. (2016) som to døme. Samtidig uttrykker friluftslivslærarane at det i friluftsliv er mange områder det ikkje er ønskeleg at elevane skal få kome til med problembasert læring. Dette kan skilje seg ut frå andre fagfelt der liv og helse ikkje står på spel.

Lærarane i studien legg sjølv mykje vekt på at dei arbeider med det uvisse. Noko av det uvisse ligg i naturen som endrar seg. Felles for pedagogisk risiko og objektiv fare som friluftslivslærarane vurderer, er at læraren ikkje kan kjenne utfallet av undervisninga fullt ut. Carin fortel korleis dei på grunn av elevar og endra vær av og til er «nede på plan D», reserveplanen, før dei er komme seg på tur. Det seier noko om fleksibiliteten lærarane arbeider med undervegs. Denne innsikta kan tolkast som særeigen profesjonskunnskap for friluftsliv som fagfelt. Ideen til Biesta om progressiv pedagogisk risiko stoppar i friluftslivsundervisning noko i møtet med objektiv fare. Problemløysande opplegg har ikkje noko for seg om det fører til stress og uønskte hendingar, likevel kan erfaringslæringa og læringsutbyttet vere høg hos den enkelte eleven. Med omgrepet pedagogisk risiko har Biesta gitt rom for å feile, opna pedagogikken for det uvisse og knytt dette til at læraren må vere virtuos, men peiker samstundes på at læraren er eit menneske. Av og til gir ikkje natur og aktivitet rom for kreativ pedagogikk, men kanskje er det uvisse ved naturen noko av det som skapar det fleire omtalar som det eventyrlege ved friluftsliv (Gurholt, 2010; Sæther, 2022). Ein del av profesjonskunnskapen til friluftslivslæraren er å ha kunnskap om dette, og å bruke situasjonar vidare når dei oppstår, og forhalde seg til at situasjonane kan få ulike utfall.

Naturen, friluftslivet og virtuositeten

Det er tydeleg i datamaterialet korleis friluftslivslærarane har erfart at naturen og samspelet med elevar på tur stiller krav til det Biesta (2014) omtalar som å vere virtuos. Brit fortel om ein situasjon der elevane orienterte seg opp på feil fjell: «Det er ein prosess å bli trygg nok i rolla sjølv til at du let det skje og tenker: Dette blir det berre god læring av.» Kine fortel korleis læraren nokre gonger berre må ta kontroll: «Det var pluss 2 grader, det kom ein meter snø og det bles storm. [...] Så gjekk det 2 døgn og så vart det minus 32. Da hoppa eg inn i eit sånt naziregime på tur.» Etter å fortalt om ein uværssituasjon avsluttar Lasse:

Det er ikkje nokon kunst å klare seg når det er fint vær, men det er om å klare seg når det blir 15 sekundmeter og masse snø. Det er det du går og kjenner på. Du kjenner på spenningen. Du veit du har ansvar. Du har vore utfor småskavlar før.

Biesta (2014, s. 163) skriv at lærarar ikkje berre må vere kompetente, men praktisk kloke. Å velje rett leiarstil til rett tid er ein del av virtuositeten og den praktiske klokskapen. I dei siste to situasjonane spelar naturen hovudrolla, menneska må innrette seg. I friluftslivsundervisning vil det pedagogisk virtuose ta form etter vær, natur og gruppe. Profesjonskunnskapen er å vurdere, skjønne og handtere det.

Grunnleggande verdiar knytt til natur, friluftsliv for alle og likeverd trer fram i skildringar av korleis symbolske og konkrete handlingar pregar friluftslivslærarane sitt arbeidet med elevane. Lasse fortel korleis klassen og han samlast i ring for synleggjere at dei er likeverdige på tur, både lærar og elevar. Alle skal få varme av bålet, alle skal få bidra så godt dei kan, etter evne. Repertoar av pedagogiske handlingar bygde på erfaring går att i materialet, og virtuositet kan slik knytast til skikkane og kulturen friluftslivslærarane innfører i elevgruppa. Intervjua inneheld mange døme på det gode pedagogiske handlaget, som Tordsson (2014, s. 259) seier handlar om å «oppbygge et repertoire af personlige mønstre, kneb og handlemåder for at skabe god situationer, gøre brug af de forudsætninger der er til stede, organisere oplægget, få det til at glide og fungere i forhold til gruppen».

Virtuositet, repertoar og læringsprosess

Biesta (2014, 2021) legg vekt på at eleven må få vere eit sjølvstendig og ansvarleg subjekt. Else fortel: «Elevane får meistringsfølelse av at dei får lov til å bidra. [...] Eg går og har slike smådialogar med dei undervegs, får dei til å løfte blikket, stoppe opp. Det er 'død mus- pedagogikken'. Du snakkar om det du kjem over». Akkurat som Brit fortel at det «tok tid å bli god på å inkludere elevane i prosessane», er dette er ei leiarrolle Else har funne etter nokre år med utprøving. Det ser ut til at friluftslivslæraren må arbeide nokre år før det å sleppe elevane til blir vesentleg i læreprosessane. Kine fortel:

No kan elevane kome med innspel og så seier eg: «Ok, det prøver vi.» Eg ser for meg noko heilt anna, men vi prøver det. Eg er oppteken av at her skal det byggast sjølvtrillit. Dei skal vere fornøgde med seg sjølv når vi er ferdige med dette opplegget.

Den personlege utviklinga hos eleven blir viktigare med erfaring, det skjer eit skifte i pedagogisk orientering over tid.

Med erfaring aukar ikkje berre virtuositeten, men også evna til å gjere sikkerheitsvurderingar som gir læraren sjølv betre kår og rom til å vere virtuos. Johan uttrykker det slik: «Eg har slutta heilt med å gjere ting som gjer meg dårleg i magen. Om eg føler at 'nei, det her er litt ekkelt', så går vi heim. Eg driv ikkje på med noko i løpet av arbeidsdagen som gjer at eg blir nervøs for at folk skal falle ned.» Læraren lærer å sette kloke grenser og stressnivået går ned. Med Martin sine ord: «Det er færre stunder der skuldrene hever seg. Det er færre situasjonar der du står og ser på og tenker at 'no må dei ikkje snuble', eg unngår slike stressande situasjonar.» Å unngå stressande situasjonar kjenneteiknar praksis hos friluftslivslærarane som har lang erfaring. Samtidig seier Johan, Martin og Lasse at nettopp det at dei har blitt veldig mykje betre kjent i fjellet og med aktivitetane, gjer at dei innanfor trygge rammer med omsyn til objektiv så vel som subjektiv fare, kan planlegge for opplegg der eventyret og den pedagogiske risikoen i friluftslivsundervisninga kan blomstre.

Martin seier: «Du har eit mykje større repertoar å spele på sjølv, når du har meir erfaring. Du blir mykje meir dynamisk, du skiftar meir på, du er ikkje så rigid på korleis ting skal gjerast.» Gjennom å ha arbeidd i mange år har desse friluftslivslærarane

utvikla ei form for mønstergjenkjenning. Dei er erfarne og har eit repertoar som gjer at dei kan, slik Tordsson (2014, s. 272) skriv, er: «finde originale løsninger, bruge mønstre på en uventet og overraskende måde.» Johan fortel om eiga utvikling:

Eg treng ikkje lenger å markere meg. Dei respekterer meg utan at eg treng å vere noko meir. Eg har eit mykje større spekter med metodar og måtar å angripe problemet på. Eg har lært av mine feil. Eg har fleire kort i kortstokken, fleire ess i ermet.

Større repertoar ser i studien ut til å gjere friluftslivslærarane tryggare, betre til å inkludere elevane i læreprosessane, meir kommunikative og mindre markerande.

Virtuositet og elevkunnskap

Gjennomgåande hos friluftslivslærarane som har arbeidd nokre år er at dei løftar opp betydninga av å kjenne elevane sine. Ei form for mønstergjenkjennande kunnskap i møte med ulike elevar og elevgrupper gir grunnlag for det vi tolkar som eit uttrykk for virtuositet. Else fortel:

Du lærer ulike personlegdomstypar å kjenne; kva er best for denne eleven her kontra ein annan ein. Du matar ein del elevar med teskei innimellom for å gjere dei trygge, medan andre treng berre at du slepp dei litt fri.

Martin fortel: «Eg trur at uansett kven du møter så har du vore borti nokon som liknar på dei før. Det er ikkje noko som overraskar meg lenger.» Men trass lang erfaring understrekar fleire av lærarane at det vil vere elevar ein ikkje når fram til eller får tillit hos. Lasse fortel: «Ein merkar kvart år at det er noko ein ikkje skjønar. Kva er det for noko? Er det berre PMS eller kva er det for noko?» Noko sluttar aldri å vere vanskeleg, og analysen gjer det tydeleg korleis personleg og profesjonell biografi heng saman. Lasse gjer det heilt klart: «Når du har vore lenge i gamet, som eg, så er styrken min livserfaringa mi.»

Fleire av friluftslivslærarane beskriv eiga utvikling der undervisningsopplegga og turane blir overskotsaktivitetar, for eigen del, samstundes med at elevane får større rom for å prøve og feile. Johan vurderer seg sjølv etter fleire år: «Snur eg berre bunken? Er eg berre kjedeleg? På nokre felt så er eg sjølv sagt litt mindre spenstig enn det eg var før, men eg tek det så igjen med å vere frykteleg mykje flinkare på andre ting.» Nye elevar er noko av det som kontinuerleg vil bidra til pedagogisk risiko, men er som Martin utdjuar også noko av det som gir glede og energi til arbeidet:

Det kjem nye elevar kvar haust. Det er dei som er artige. Det er elevkontakten som motiverer meg. Både det å bli kjent med dei og det å vere på tur ilag. Særleg det å vere på bre. Eg har vore på same bre fleire gongar over mange år, men naturen endrar seg, isen endrar seg, og været endrar seg. Du er der med ein ny gjeng, på ein gamal is, men den har ny utsjånad.

Kjennskap til området og naturen gir rom for virtuositet i møtet med elevane og det pedagogiske opplegget. Det høyrer til friluftslivslærarane sin profesjonskunnskap at det har verdi å utvikle overskot relatert til naturen dei ferdast i. Fleire uttrykker ei

sterk tilknytning til naturen og til dei ulike måtane dei ferdast i naturen. Dette opnar opp moglegheitene for å kunne handtere ein større pedagogisk risiko, og meir pedagogisk virtuose val. Naturmøtet er personleg meningsfullt for læraren. Frode fortel: «Eg veit at eg skal inn i dei områda som gir meg mykje. Det er det som held meg oppe. Det får eg overskot av.» Og i friluftslivsundervisninga har han eit tilsvarande pedagogisk ønske om at elevar skal oppleve naturmøter som gir mykje.

Drøfting av friluftslivslæraren sin virtuositet

Med ungdommar på lengre turar vil friluftslivslæraren alltid møte det ukjente og slik sett alltid ha ein ekstra komponent knytt til pedagogisk risiko. Nokre turar er fulle av friksjon og motstand, andre turar er enkle. Friluftslivslærarane med erfaring fortel om eit større repertoar og lagar seg system, innfører skikkar i gruppa, som fungerer i mange tilfelle. Virtuositet får rom der friluftslivslæraren kjenner natur, ferdselsform og menneske godt. Dette tek tid å opparbeide seg, men opnar for å bruke det uvisse som følgjer undervisning i skiftande natur på nye, pedagogisk risiko-fylte måtar. Friluftslivslærarane med lang fartstid legg større vekt på involvering og medansvar. Dei skildrar korleis formålet og det pedagogisk ønska har endra seg. Der logistikk og faginnhald hadde hovudfokus tidleg i yrkeskarrieren, har dei blitt meir og meir opptekne av elevane si eiga utvikling og at dei skal få moglegheit til å leve betre liv. Dette rimar med danningperspektivet Biesta (2014, s. 163) hentar frå Aristoteles, kor undervisninga i eit større perspektiv alltid handlar om endring av heile mennesket.

I denne studien viser pedagogisk virtuositet seg som å opne pedagogiske rom som gir ansvar til elevane utan å gå på akkord med tryggleiken. Ragnar seier at den største skilnaden på han no og før, er at han er trygg når han møter elevane. Erfaring frigjer energi til å sjå den enkelte eleven betre. Men virtuositet krev kanskje ein utkvilt og mett friluftslivslærar, som klarer å dekke eigne basale behov. Det er ikkje alltid slik på krevjande turar. Erfaring gjer det lettare å halde på energien, vere i forkant og ha overblikket som trengs. Virtuositet på tur med elevar krev praktisk klokskap allereie i planlegginga og dei vala ein gjer før turen startar.

Læraren som virtuos er ein verdilada metafor. Overskot og energi kan gå opp og ned gjennom eit langt yrkesliv, energien kan også flate ut, gå på det jamne. Biesta tek ikkje inn desse menneskelege aspekta i si drøfting av det virtuose. Biesta (2014, 2021) er oppteken av danninga hos lærar og lærarstudentar, men tek lite høgde for at lærarar kan ha tunge dagar når det kjem til konkret praksis. Sjølv om friluftslivslærarane i studien har vore mange år i fagfeltet, blir det tydeleg at dei er undervegs. Profesjonskunnskap trer fram som ein livslang læringsprosess, avhengig av menneske og situasjonar. Dette skildrast som ei utfordring når ein er ny, og har konsekvensar for lærarutdanning innanfor friluftsliv. Det kjem fram i analysane korleis det ytre påtrykket vær, natur og elevar gir, er eit potensial for å utvikle profesjonskunnskap som friluftslivslærarane, så vel som elevane, kan vekse på. Lærarane viser i funna ei auka tilknytning til natur, elevar og læringsformer, ein

trivsel og tryggleik over tid, som og gir rom for virtuositet og overskot i pedagogiske risikable situasjonar.

Konklusjon

Studien undersøker korleis omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet kan brukast til å forstå friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap. Studien viser det menneskelege aspektet i lærargjeringa i møte med elevar i naturen. Leiarskapet er nakent, friluftslivslæraren står meir åleine i avgjerdene sine, rommet for å feile og meistre blir tydeleg.

Studien viser at pedagogisk risiko i møte med objektiv fare krev ei nyansering i møte med farefylte aktivitetar og miljø. Biesta (2014, s. 163) skriv at klokskap er noko som kjem med erfaring, der Aristoteles seier klokskapen kjem med alder. Studien indikerer at profesjonskunnskapen blir utvikla over tid gjennom erfaring og mønster-gjenkjenning, utvikling av det fleire friluftslivslærarar omtalar som repertoar.

I studien kjem erfaringar som ikkje er ønska og fortellingar om situasjonar der det kan stå om liv og helse til syne som noko som utviklar profesjonskunnskapen. Det blir viktig å kunne lære av andre sine feil, så vel som av gode rollemodellar. Biesta (2014, s. 164) ser det å lære av andre sin virtuositet som veg for vidare utvikling av profesjonskunnskap innanfor feltet. Vi treng å skildre friluftslivslærarane *in action* – korleis dei møter skiftingane i naturen, brukar terrenget, bygger relasjonar, organiserer grupper, handterer konfliktar og ulike interesser.

Studien indikerer at progressiv pedagogikk, og å utforske handlingsrom med tanke på målsetting og arbeidsform, har betre kår hos trygge lærarar. Auka profesjonskunnskap og erfaring ser ut til å gjere friluftslivslæraren meir virtuos. Med ein utvikla profesjonskunnskap, som krev erfaring, planlegg friluftslivslærarar undervisninga slik at det gir rom for eigen virtuositet og skapande pedagogisk samhandling med elevane. Friluftslivslæraren må kjenne seg sjølv og elevgruppa godt. Det kjem fram korleis gode relasjonar med elevane kan hindre sprell bak ryggen på læraren. Virtuositet krev at ein klarer å bygge trygge og gode relasjonar med elevane. God elevkunnskap kan hindre livstrugande situasjonar og vere vesentleg under objektiv fare. Korleis dette skjer kan vere ein studie i framtida.

Omgrepa til Biesta lar studien gå nærare inn på nokre vesentlege sider ved profesjonskunnskapen og bidreg til empirisk forståing av desse. Meir overordna viser analysen korleis teori om lærarkompetanse og profesjonskunnskap treng eigne nyanseringar innafor spesifikke felt, som i denne studien er friluftslivslæraren, undervisning og utdanning innan friluftsliv.

Forfattaromtaler

Inger Margrethe Tronstad har arbeida som lærar i folkehøgskole, vidaregåande og barne- og ungdomskole i 20 år. Ho er stipendiat ved Nord universitet og arbeider med ei doktorgradsavhandling om profesjonskunnskap hos friluftslivslærarar.

Petter Erik Leirhaug er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole. Der veileder han studenter og underviser på bachelor-, master- og doktorgradsprogramma ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Forskningsområda er kroppsøving og kroppsleg læring, lærerutdanning, vurdering og læreplanstudiar, friluftslivsveiledning og naturfilosofi.

Referansar

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices. Experiences of newly qualified teachers* [Doktorgradsavhandling]. Åbo akademi universitet.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Oms.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse* (I. S. Holmes, Oms.). Cappelen Damm Akademisk.
- Breivik, G. (1989). Den søte lukt av fare. Samfunnsmessige og psykologiske betingelser for risikosport. *Samtiden*, 89(1), 22–29.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Dahl, L. (2021). *Ulykker og sikkerhet i friluftsliv på norsk videregående skole* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. NIH Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2823552>
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. I J. A. Boydston (Red.), *John Dewey, The middle works 1899–1924* (Bd. 9). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (2. utg.). Dover.
- Ewert, A. W. & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education foundations, theory, and research*. Human Kinetics.
- Faarlund, N. (2016). PM om veiledning som lærings-/dannings-veg. I *Samlede verker: Bd.V Etter 2000: Nyridding langs velprøvede veier* (s. 37–41). Books on Demand.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 175–205). Tapir Akademisk Forlag.
- Kinsella, A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as professional knowledge, practical wisdom in the professions*. Sense Publishers.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingssag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269826>
- Martin, B., Cashel, C., Wagstaff, M. & Breunig, M. (2017). *Outdoor leadership theory and practice* (2. utg.). Human Kinetics.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–294). Universitetsforlaget.
- Sæther, E. (2022). Gull og grønne skoger. Om bruken av eventyr i tekster om friluftsliv og naturopplevelser og om hvordan denne omgrepsbruken kan tolkes og forstås. I *Rapport fra konferansen Forsking i friluft 2021* (s. 201–204). Norsk Friluftsliv.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Books on Demand.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Tronstad, I. M. (2013). *NO! Slår vi leir* [Masteroppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag]. Nord Open. <http://hdl.handle.net/11250/147081>
- Vikene, O. L., Vereide, V. & Hallandsvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 107–125). Fagbokforlaget.