

OsloMet - storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordjuping i kroppsøving

Leirskuleveka

*Ei kvalitativ undersøkning om kva elevane gjer der,
og kva relevans ei slik veke har for elevane*

SKUT5910
Kandidat 904

Iver Lund Aakre
15. mai 2018

Vi får sjå dei på ein heilt annan måte enn det vi gjer i klasserommet. Heilt anna meistringsopplevingar, som vi ikkje klarar å få til på same måte i skulen.

- Klasselærer Mari

Forord

Denne masteroppgåva er skriven ved OsloMet – storbyuniversitetet, i studieretninga «Skolerettet utdanningsvitenskap med fordjuping i Kroppsøving». Oppgåva handlar om leirskule, som for mange er ei kjend veke i løpet av barneskulen. Det er likevel ein kontekst som er lite forska på, og ein veit ikkje mykje om kva som skjer denne veka. Dermed vart dette prosjektet satt i gang, ein prosess som har vore spanande og lærerik, samtidig som den har vore krevjande. Spesielt utfordrande har det vore å arbeide med mange gamle verk. Det har hatt sine opp- og nedturar, men med dyktige menneske rundt meg har eg alltid kome vidare i prosessen. Eg vil nytte høve til å takke masterfellesskapet i Falbes gate 5 for gode diskusjonar og sosial stønad i prosessen. Det har vore forutsigbart og godt å ha ein stad å gå til kvar dag.

Nokre personar har vore til god hjelp i prosessen, og fortener ekstra merksemd. Fyrst vil eg rette ein takk til rettleiarane mine, Knut Løndal og Øystein Winje. Knut; takk for ditt positive og engasjerte bidrag, ditt kritiske blikk og evne til å dele av din kunnskap. Øystein; takk for ditt kritiske og hjelpsame bidrag gjennom diskusjonar i prosessen. Og sjølvsagt Hege, min kjærast. Takk for ditt uthald, både som sambuar, diskusjons- og treningspartner. Di støtte har alltid fått meg inn på rett spor att, sjølv når vi begge var langt inne i kvar vår «masterboble».

Takk til Jotunfjell leirskole for at eg fekk vera til stades hjå dykk ei leirskuleveke. I tillegg ynskjer eg å rette ein stor takk til alle informantar for ei innhaldsrik leirskuleveke. Takk for gode og rike samtalar med både elevar og klasselærarar, samt fine opplevingar ute på tur. Utan dykkar engasjement og vilje til å dele, hadde eg ikkje vore her eg er no.

Oslo, 15. mai 2018

Iver Lund Aakre

Samandrag

Målsetjing: Leirskule er ei veke mange kjenner frå barneskulen, men det er eit område som er lite forska på. Denne oppgåva tek sikte på å følgje elevane gjennom ei leirskuleveke, og få innsikt i kva relevans klasselærarane meiner veka har. Oppgåva si problemstilling vart då:

Kva uttrykkjer seg i elevane si verksemd i ei leirskuleveke, og kva relevans meiner klasselærarane ei slik veke har for elevane?

Metode: Får å finne svaret på dette har eg nytta ei kvalitativ metode med ein kombinasjon av deltakande observasjon og fokusgruppeintervju. Observasjon var av elevane og det dei gjorde frå ankomst til avreise i leirskuleveka. Det var tre ulike skular til stades denne veka, med om lag åtti elevar. Intervjua vart gjort saman med klasselærarane mot slutten av veka. Desse vart gjennomført i grupper, der lærarane frå den same skulen vart intervjua saman. Utvalet bestod av både mannlege og kvinnelege lærarar der nokre var med på leirskule for fyrste gong, medan andre hadde vore med opp mot seksten gongar på leirskule.

Teoretisk perspektiv: Oppgåva er hermeneutisk vinkla, der eg som forskar har tolka og analysert det eg observerte frå elevane si livsverd på leirskulen. Klasselærarane sine refleksjonar vil og vera tolkingar dei har gjort ut frå sine erfaringar med elevar på leirskule. Vidare ligg det eit leirskuleperspektiv i botn. Eg har gjort greie for utvikling av tankane om at oppsedinga måtte vera noko meir, og korleis dette vidare la eit grunnlag for utvikling av leirskuletanken. Det har vist seg ulike forslag for kva retning pedagogikken burde ta. I denne oppgåva har eg avgrensa det til John Dewey sin pragmatiske og erfaringsnære pedagogikk, i tillegg til at eg trekkjer inn Otto Bollnow med eksistenspedagogikken som han meinte kunne fungere som eit utfyllande supplement til den tradisjonelle og meir kontinuerlege utviklinga.

Resultat: Denne oppgåva viser at leirskulen vert som ein «miniatyr» av det sjølvstendige liv. Elevane vert stilt krav til, får ansvar for ulike oppgåver, er sosiale, opplev nye ting, og gjer elles det som trengs for å fungere saman frå morgon til kveld. For mange er det ei utfordrande veke, samtidig som det er ei veke med mykje læring. Det kjem fram at opplevingane i leirskuleveka kan ha relevans i elevane sine liv, men skal leirskuleveka ha nokon større relevans for skulegangen bør det leggjast opp til dette. Klasselærarane la i den samanheng vekt på at ein måtte førebu elevane, samtidig som dei må få tid i etterkant til å arbeide med det dei har opplevd. Leirskuleveka står seg ikkje åleine, men vert den kopla til skulegangen kan den verke supplerande på ei elles jamn og trygg undervising. Slik er leirskuleveka relevant i elevar sin skulegang og livet elles, ved å bidra til ei meir heilskapleg utvikling.

Innhald

Forord	I
Samandrag	III
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Klargjering av sentrale omgrep	2
1.4 Oppbygging av oppgåva.....	4
2.0 Leirskulen si historiske utvikling	5
2.1 Idéhistorisk bakgrunn for leirskule.....	5
2.1.1 <i>Idéar som har påverka leirskuleutviklinga</i>	6
2.2 Praktiske forsøk med leirskule	7
2.2.1 <i>Utviklinga i Europa kring hundreårskifte</i>	7
2.2.2 <i>Utviklinga i Europa kring fyrste verdskrig</i>	8
2.2.3 <i>Utviklinga i Skandinavia frå 1930</i>	9
2.2.4 <i>Utviklinga i Noreg</i>	10
2.3 Leirskulen sin posisjon i dag	12
3.0 Teoretisk perspektiv	14
3.1 Dewey sin pragmatiske og erfaringsnære pedagogikk.....	14
3.1.1 <i>Kunnskap</i>	15
3.1.2 <i>Erfaring</i>	16
3.1.3 <i>Handling</i>	17
3.1.4 <i>Læring</i>	18
3.1.5 <i>Interesse</i>	19
3.1.6 <i>Disiplin og følgjer for pedagogikken</i>	20
3.2 Bollnow og diskontinuitet, eit supplerande pedagogisk perspektiv	23
3.2.1 <i>Krise</i>	23
3.2.2 <i>Bevisstgjerung</i>	24
3.2.3 <i>Møtet</i>	25
3.2.4 <i>Å mislykkast</i>	26
4.0 Metode	27
4.1 Val av metode.....	27
4.1.1 <i>Før-forståing og forskarrolle</i>	27
4.1.2 <i>Utval</i>	29
4.1.3 <i>Kombinasjon av to metodar</i>	29
4.2 Observasjon som metode.....	30
4.2.1 <i>Kvifor observasjon?</i>	30
4.2.2 <i>Gjennomføring</i>	30
4.2.3 <i>Dokumentering</i>	31
4.3 Intervju som metode	32
4.3.1 <i>Kvifor intervju?</i>	32
4.3.2 <i>Gjennomføring</i>	33
4.3.3 <i>Dokumentering</i>	34
4.3.4 <i>Transkribering</i>	34
4.4 Analyse med systematisk tekstkondensering	35
4.4.1 <i>Å få eit heilskapsinntrykk</i>	35
4.4.2 <i>Meiningsberande einingar og koding</i>	35

4.4.3	<i>Kondensering av datamaterialet</i>	36
4.4.4	<i>Samanfatting av datamaterialet</i>	37
4.5	Kvalitet i forskingsarbeidet	37
4.5.1	<i>Truverd</i>	38
4.5.2	<i>Bekreftbarheit</i>	39
4.5.3	<i>Overførbarheit</i>	39
4.6	Sterke og svake sider ved studiet	40
4.7	Etiske vurderingar	42
5.0	Presentasjon og drøfting av funn	44
5.1	Bakgrunnsinformasjon; leirskulen, elevane og klasselærarane	44
5.2	Sjølvstende	46
5.2.1	<i>Høyre etter, og tenke sjølv</i>	49
5.3	Nye erfaringar	51
5.3.1	<i>Gløyme tid og stad</i>	55
5.3.2	<i>Auka bevisstheit</i>	56
5.4	«Å vekse» gjennom «å få til»	58
5.4.1	<i>Kjensla når ein er usikker, men prøver likevel</i>	60
5.4.2	<i>Kjensla av å ikkje få til</i>	62
5.5	Samspel med andre	64
5.5.1	<i>Ny sjanse til å vise seg</i>	66
5.5.2	<i>Om ein ikkje er med</i>	67
5.6	Førebuing, forventing og tryggleik	68
5.6.1	<i>Å stille likt</i>	70
5.7	Ei nærare kopling til skulekvardagen	72
6.0	Samanfattande drøfting	75
6.1	Læring gjennom praktisk erfaring	75
6.2	Klasselæraren og refleksjon	76
6.3	Kontinuitet med diskontinuitet	77
6.4	Er det nok tid på leirskule?	78
7.0	Avslutting	80
7.1	Implikasjonar og vidare forskning	81
	Litteraturliste	83
	Vedleggsliste	87
	Vedlegg 1 – Intervjuguide klasselærarar	
	Vedlegg 2 – Observasjonsguide	
	Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev med føresette	
	Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til klasselærarar med samtykkeerklæring	
	Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til leirskulen med samtykkeerklæring	
	Vedlegg 6 – Kvittering på godkjent melding frå NSD	

1.0 Innleiing

I føremålet for grunnskuleopplæringa står det at «*elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede engasjement og utforskartrøng* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Korleis ein skal arbeide med dette er mykje omdiskutert, men dei siste åra har tverrfaglege arbeid vore fremja. Slik det er beskrive i fagfornyinga til kunnskapsløftet skal elevar utvikle kompetanse til å fremje eigen helse og handtere utfordringar i livet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette vert fremja gjennom fokuset på nye tema som folkehelse og livsmeistring, og skulen får dermed i oppgåve å hjelpe elevane å meistre kvardagen og støtte dei på vegen mot meiningsfylte liv. Samtidig viser Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (2017) at berre seks av ti fullfører vidaregåande opplæring på normert tid. Årsakene kan vera fleire, men det kan reflektere at ikkje alle opplever skulekvardagen som meiningsfull. Retorikar og lektor Leif-André Trøhaugen, skreiv for tre år sidan ein artikkel i Aftenposten der han hevda at refleksjon og kritisk tenking vart gløymt i fokuset på målbare resultat i skulen. For elevane kunne dette gjera det vanskelegare å passe inn og finne mening i skularbeidet (Trøhaugen, 2015). Han skreiv difor at elevane treng å lære seg å dvele og setja kunnskap og opplevingar i perspektiv, slik at dei kan kjenne på mening i opplæringa. Tema vart og teke opp for hundre år sidan, då filosofen og pedagogen John Dewey søkte ein skule elevane kunne kjenne seg att i. Undervisinga måtte koplust til erfaringar i elevane sine liv, slik at dei enklare kunne kjenne seg att, forstå og dermed sjå hensikta med å involvere seg (Dewey, 1915). Med denne oppgåva vil eg undersøke om leirskuleveka kan vera med å gjeva elevane relevante erfaringar, slik Dewey meinte ein måtte om elevane skulle ha interesse av å engasjere seg. Om veka er relevant er sett i samband med både skulekvardagen og livet elles.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Eg har vakse opp med foreldre som driv leirskule, og har gjennom heile livet sett og opplevd elevar sitt møte med ei slik veke. Mest av alt har eg høyrte om det gjennom samtalar i heimen, og bakgrunnen for undersøkinga er eit ynskje om å utvikle djupare forståing for kva som skjer denne veka. Dette er noko som har bygd seg opp over tid gjennom eigen erfaring med- og andre sine assosiasjonar til leirskule, samt ei undring over kva som gjer at mange hugsar ei veke frå barneskulen så godt. Det er lite forskning på leirskulen slik vi kjenner den her i Noreg, men ein finn forskning på liknande opplegg både nasjonalt og internasjonalt. Denne oppgåva har i hovudsak fokus på leirskuleveka, og kva som skjer der. Likevel vert det spanande å sjå

om det er noko særeige og unikt med leirskulen, eller om det er bygd på kvalitetar ein finn på andre pedagogiske arenaer, slik som i klasserommet eller ulike former for uteskule.

Med utgangspunkt i min bakgrunn, såg eg føre meg å finne ein leirskule eg ikkje kjende frå før for å gjennomføre datainnsamling. Etter grundig ettertanke, konkluderte eg likevel med at det ville vera fleire fordelar ved gjennomføre undersøkinga ein stad eg var kjend. Eg ville då kunne fokusere på situasjonane som oppstod undervegs i veka, og ha meir overskot til det uføresette i datainnsamlinga. Dette kjem eg meir attende til i metodekapittelet.

1.2 Problemstilling

Arbeidet med undersøkinga si problemstilling skulle vise seg å vera utfordrande. Eg var tidleg i prosessen bestemt på kva eg skulle undersøke, mykje med bakgrunn i kjennskapen eg hadde til leirskule. Eg byrja datainnsamlinga med ein tanke om å undersøke korleis elevane og lærarar opplever ei leirskuleveke, sett opp mot elevane si personlege utvikling. Etter gjennomført datainnsamling vart det gjort nokre justeringar, sidan den planlagde problemstillinga var for open og vanskeleg å svare på. Justeringa vart ein tidkrevjande prosess, men etter kvart fekk eg formulert ei meir avgrensa problemstilling. Denne var på ein meir presis måte tilpassa det eg ynskte å finne svaret på, og problemstillinga vart som følgjande:

Kva uttrykkjer seg i elevane si verksemd i ei leirskuleveke, og kva relevans meiner klasselærarane ei slik veke har for elevane?

For å undersøke dette valde eg å nytte deltakande observasjon der eg var til stades med elevane gjennom ei leirskuleveke på Jotunfjell leirskule. I tillegg ynskte eg meir reflekterte tankar kring relevansen denne veka har, og gjennomførte difor utdjupande gruppeintervju med klasselærarane. Eg vurderte ein kombinasjon av desse to metodane som passande, då dei truleg kunne hjelpe meg å skape ei heilskapleg og truverdig beskriving av det som skjedde i løpet av leirskuleveka (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg ville det gjeva eit breitt datamateriale med ulike innfallsvinklar til diskusjon kring problemstillinga

1.3 Klargjering av sentrale omgrep

Leirskule er noko mange har opplevd i løpet av barneskulen her i Noreg. Samtidig har omtalen av *leirskuleveka* endra seg gjennom læreplanane dei siste femti åra. Forskrifta for leirskuleverksemd gjekk ut ved innføring av ny opplæringslov på slutten av 90-talet, men Norsk leirskoleforening (u.å) viser til at dei vidarefører leirskuletanken gjennom rammeverket av denne utgatte forskrifta. Norsk leirskoleforenings informasjonskomité (1973/74) skreiv at

det var vanskeleg å definere leirskule, fordi det var mange ulike typar. I dag er det flest faste leirskular med pedagogisk tilsette, men det varierer kor langt opphaldet er. For nokre er leirskulen tre dagar, medan tilfellet eg skriv om var fem døgn. Vidare i oppgåva omtalar eg difor opphaldet som *leirskuleveka*, då elevane er borte frå den vanlege skulen i ei skuleveke. Sjølve definisjonen av leirskule synes ikkje å vera like tydeleg lenger, og eg har vald å trekkje fram definisjon som var attgjeven i Norsk leirskoleforenings informasjonskomité (1973/74). Denne meiner eg fortsatt tek føre seg kva ei leirskuleveke er for elevane i dag:

En klasse/gruppe er på leirskole når den i flere døgn samen med sin lærer (fortrinnsvis klasseforstander) tar opphold i et miljø som er forskjellig fra det elevene til daglig lever i. Leirskolens formål er å gi elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ikke kan tileignes i det daglige skolemiljøet, eller som kan formidles bedre i leirskolemiljøet. Leirskolens mål er dessuten å utvikle elevens selvstendighet og bedre klassens/gruppens sosiale liv (Norsk leirskoleforenings informasjonskomité, 1973/74, s. 3).

I Noreg reiser om lag 60.000 elevar årleg på leirskule, og det vanlegaste er å reise når ein går i 6.- eller 7. klasse. Nokre reiser og i 8. klasse eller som avslutting i 10. klasse. Mange ser føre seg friluftsliv og uteskule når dei tenkjer på leirskule. Det er fleire likskapar i både innhald og arbeidsmåtar, men det er og vesentlege skilnader. Friluftrelaterte aktivitetar vert nytta i begge former for undervising, og hovudskilnaden mellom uteskule og leirskule er at uteskule vert gjennomført som eit regelmessig og målretta arbeid utanfor klasserommet (Jordet, 2010). Leirskuleveka vert meir som ei eingongshending der elevane kjem til ein ny stad nokre dagar.

Elevane si verksemd er i denne oppgåva omtala som alt elevane førete seg, gjer og vert påverka av i løpet av leirskuleveka. Det gjeld opplegget frå leirskulen, leirskulelærarane, eigne lærarar og medelevar, samt lærarane og elevane frå dei andre skulane. Elevane si verksemd er difor alt som skjer frå ein står opp om morgon til ein legg seg om kvelden, og det som høyrer med å vera saman slik over fleire døgn.

Klasselærar er i denne oppgåva nytta når det er snakk om læraren som er med ei skuleklasse. Det kan vera ein klasseforstandar, kontaktlærar eller assistent, og tanken er at denne læraren kjenner klassa og elevane godt. Dei kan difor vera til stades for å hjelpe elevane og leggje til rette for at den enkelte elev skal ha det bra i leirskuleveka. Ifølgje Jotunfjell leirskole (u.å.), er klasselæraren si oppgåve å ha oversikt over elevane sine sjukdommar, allergiar, behov og avgrensingar. Dette så leirskulen kan leggje til rette for den enkelte elev. Klasselæraren er dermed ikkje ansvarleg for noko opplegg og innhald denne veka, men skal vera til stades som ein kjend person for elevane så dei kan kjenne seg trygge.

Relevans er definert som å ha betydning for ein sak (Store norske leksikon, 2017a). Omgrepet relevant er på si side definert som «*sakssvarande, som er av betydning for ein sak eller som betyr noko i ein funksjonssamanheng*» (Store norske leksikon, 2017b). Sagt på ein annan måte er det å vurdere graden av samsvar, og i denne oppgåva er relevans sentralt for å sjå om leirskuleveka spelar nokon rolle for elevane. Spørsmålet er kva relevans den har for elevane, utover det å vera ei enkeltstående oppleving. Relevansen vert difor sett i samband med både skulegangen og elles i livet.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i sju kapittel. I *andre kapittel* vil eg gjera nærare greie for kva leirskule er og har vore. Dette er bygd opp som ein historisk gjennomgang frå dei tidlege tankane om at oppsedinga måtte ta ei ny retning, til dette byrja få rotfeste i Europa. Vidare beskriv eg korleis dette la grunnlaget for utvikling av leirskuletanken i Europa, før det etter kvart kom til Noreg.

I *tredje kapittel* presenterer eg dei teoretiske perspektiva eg har nytta i oppgåva, og korleis dei står i forhold til kvarandre. Eg tek utgangspunkt i John Dewey som meinte læring og utvikling skjer i ei jamn og *kontinuerleg* utvikling, der ein stadig byggjer vidare på det ein kan frå før.

Det andre perspektivet kjem fram hjå Otto Bollnow som hevda det og ligg læring i dei meir *diskontinuerlege* situasjonane som bryt inn i ei elles jamn utvikling. Undervegs i kapitlet vil eg gjera greie for korleis desse to perspektiva kan verke utfyllande på kvarandre, då dei ikkje er motstridande ifølgje Bollnow. Tanken er at kombinasjonen mellom dei to perspektiva skal vera med å skape ei meir nyansert drøfting av det som skjedde undervegs i leirskuleveka.

I *fjerde kapittel* som er metodekapitlet, gjer eg greie for kva metode eg har nytta meg av. Eg beskriv også korleis eg har gått fram for å samle inn datamaterialet, og korleis dette er arbeida med, analysert og kvalitetssikra. Dette for å klargjera korleis eg har kome fram til funna som vert presentert i det *femte kapitlet*. Eg presenterer ikkje datamaterialet i sin heilskap, men det som vaks fram gjennom analysen. Undervegs drøftar eg dette opp mot dei to teoretiske perspektiva, og dei ulike tankane som har vore med å prege utviklinga av leirskuleidéen.

I det *sjette kapitlet* samlar eg trådane frå førre kapittel i ei samanfattande drøfting. Her vert funna som viser seg relevante for problemstillinga trekt fram, og kopla opp mot kvarandre.

Til slutt i det *sjuande kapitlet*, summerer eg funna i oppgåva og svarar på problemstillinga. Dei to delane i problemstillinga vert trekt fram og svara på kvar for seg. Til slutt i dette kapitlet viser eg til implikasjonar og tema det kunne vore interessant å forska vidare på.

2.0 Leirskulen si historiske utvikling

I dette kapittelet vil eg gjera greie for opphavet til leirskuleidéen, og utviklinga mot det vi kjenner som leirskule her i Noreg. Det er lite forskning og litteratur på dette fagfeltet, men ein person som gjorde mykje arbeid knytt til forståing av leirskule på 70-talet, er Gunnar Repp. Kjeldegrunnlaget tek difor utgangspunkt i Repp (1977) si bok *Leirskole og friluftsliv: verdisynspunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv*. Her tek han før seg leirskulen sin framvekst gjennom å skildre den historiske konteksten, rammer for danning av leirskule, og dei politiske prosessane med å få leirskulen inn i eit skulesystem. Repp viser ofte til Fredrik Ording og Einar Boyesen (1972), og eg har gått attende i boka *Pedagogikkens historie*. Dette for å ei få ei meir heilskapleg oversikt over trekk i historia, som på ulike måtar har bidrege i leirskulen si utvikling. Desse verka tek berre føre seg utviklinga fram til midten av 70-talet. Den vidare utviklinga fram til i dag, har eg difor studert gjennom kva plass leirskulen har hatt i grunnskulen sine ulike læreplanar dei siste 40 åra.

2.1 Idéhistorisk bakgrunn for leirskule

Gjennom historia har tradisjonell kunnskapsoverføring hatt ein solid plass i skulen, men det vart etterkvart gjort forsøk på å utfordre dette (Steinsholt & Løvlie, 2004). Det byrja spesielt å endre seg etter Martin Luther og reformasjonen, då pedagogikken fekk auka tiltru. Gjennom renessansen viser Repp (1977) til at det utvikla seg ein tanke om å oppdage verda rundt seg, slik ein elles gjorde i oppsedinga heime, blant andre, i leiken og i naturen. Ording og Boyesen (1972) viser to eksempel frå 15- og 1600-talet, der opplysningsfilosofane Rabelais og Ratichius meinte at «*Den unge bør få lære ikke bare av bøker, men av livet og tingene selv*» (s. 225), og «*All viten skal vinnes gjennom erfaring og eksperiment*» (s. 228). Siste sitat viser eit noko romantisert syn på oppseding, men det var slike tankar som la grunnlaget for at det vart gjort forsøk på å skape ein meir allsidig skule. Trass auka tiltru til dei nye tankane, skulle det vise seg å ta tid før det fekk gjennomslag i pedagogikken.

Repp (1977) skriv at sitata ovanfor viser eit skifte frå fokus på kva ein skal tenkje, til i staden å skulle lære korleis ein bør tenkje. Då måtte ein lære av verkelegheita og samværet med andre menneske. Det var difor ulike meningar om kva retning pedagogikken burde ta, men ein raud tråd var eit ynskje om ein meir aktiv skule. Dei ulike leirane kan sjå ut til å ha hatt ulike ynskje for korleis ein skulle få til dette, og eg skal trekke fram nokre sentrale personar og tankar som har vore med å prega utviklinga. Denne utviklinga viser utgangspunktet som seinare skulle ligge til grunn for utvikling av leirskuleidéen.

2.1.1 Idéar som har påverka leirskuleutviklinga

Johan Amos Comenius (1592-1670) var ein Tsjekkisk pedagog, teolog og filosof, og var ein av dei fyrste som meinte oppsedinga måtte vera noko meir (Repp, 1977). Med sine tankar om at mennesket måtte lære av naturen, var Comenius med å prege reformarbeidet på 1600-talet (Steinsholt & Løvlie, 2004). Elevar burde verte stilt overfor grunnleggjande saker og fenomen frå det praktiske liv, noko han meinte kunne bidra til ei heilskapleg og allsidig oppseding.

Utviklinga skjer då i ei naturleg rekkefølgje, der ein startar med å lære tinga å kjenne. Vidare kan ein lære seg å vurdere og utvikle fornuft. I boka *Didactatica magna* trekker Comenius konklusjonen at undervisinga må passe elevane sitt utviklingsnivå om ein skal få til dette (Steinsholt & Løvlie, 2004). Ifølgje Repp (1977) går denne tanken attende til Aristoteles som sa at ein må lære av tinga sjølv. Det krev at borna vert presentert for noko dei kan finne glede og interesse i å arbeide med, og Comenius meinte difor at undervisinga måtte skje i ein samanheng dei unge kunne kjenne seg att i. Den måtte då koplust til samfunnet og livet elles.

Jean-Jacques Rousseau bygde vidare på desse tankane utover 1700-talet, og sette naturen i sentrum for sin pedagogiske filosofi (Steinsholt & Løvlie, 2004). Han vert omtala som filosof og forfattar, og gjennom bøkene om *Emil* var han den fyrste som tok opp tema oppseding til det moderne. Rousseau forklarte at vi ikkje kan lære av noko vi ikkje forstår, men at vi alltid gjer nye oppdagingar og finn samanhengar gjennom det vi er opptekne av (Repp, 1977). I det ligg det at vi fyrst lærer av konkrete ting, så kan vi tenke abstrakt og forstå etterpå. Rousseau meinte det kunne bidra til indre motivasjon, men denne *naturmetoda* som han kalla det, gjekk og ut på å verte herda av å vera ute og oppleve. Han viste til at dei unge måtte «[...] lære seg å tåle lettare smerte [...] nyte enkel kost og drive kroppsøvinger» (Repp, 1977, s. 28).

Ording og Boyesen (1972) skriv om filantropen Johann Bernhard Basedow, som sa at praktisk lærdom var viktigare enn den teoretiske. Born burde lære om fag som hadde meining for livet, og då måtte læring skje gjennom erfaring og observasjon. Ording og Boyesen skriv vidare om Christian Gotthilf Salzmann som vidareutvikla Basedow sine tankar, og la grunnlaget for arbeidsskulepedagogikken. Salzmann var også filantrop, men var i tillegg sett som pedagog. Desse tenkjarane levde frå midten av 1700-talet til starten av 1800-talet. Ein tredje filantrop, filosof og pedagog som levde på same tid var Johann Heinrich Pestalozzi (Ording & Boyesen, 1972). Han tok same retning i utviklinga av sosialpedagogikken og aktivitetsskulen, med ein tanke om at skulen burde fungere som ein stor familie der ein kunne forme arbeidssame og sjølvstendige borgarar. Det intellektuelle var difor ein del av utviklinga, men Pestalozzi trudde på evna til å lære gjennom erfaring. Naturen lærer opp barnet gjennom sanseintrykk,

så kan ein i etterkant lære seg å uttrykkje kunnskapen og erfaringane med ord. Gjennom å styrke barnet fysisk kunne ein førebu dei unge på krav og påkjenningar i livet, slik at dei vart sjølvstendige og kunne greie seg sjølve (Repp, 1977).

2.2 Praktiske forsøk med leirskule

Utover 1800-talet utvikla det seg ein tanke om at dei unge måtte lærast til eigenoppseding, og ein praktisk pedagogikk byrja å vise seg (Repp, 1977). Fyrst kring 1900-talet tok ein det på alvor gjennom omfattande forsøk med nye pedagogiske metodar. Leirskuleidéen utvikla seg som eit alternativ i den nye retninga som tok utgangspunkt i å skulle endre arbeidet i skulen.

2.2.1 Utviklinga i Europa kring hundreårsskifte

Reformpedagogikken kom til Tyskland mot slutten av 1800-talet. Dei unge ynskte seg ut av eldre generasjonar si livsform, som resulterte i Wandervogel-rørsla der ein vandra ut på landet etter det naturlege (Repp, 1977). I forsøket på å skape eit meir nyansert syn på mennesket sin livssituasjon, reiste det seg etter kvart nye pedagogiske spørsmål. Som ein reaksjon på den «gamle» skulen, vaks det fram ei auka interesse for utflukter, ekskursjonar og skulereiser. I ljøs av dette byrja og utviklinga av leirskuletanken å breie om seg. Harmonisk utvikling av dei unge var utgangspunktet, og Repp (1977) viser til pedagogen Herman Lietz sitt tidlege forsøk i Tyskland. Med forankring i Salzmann og Pestalozzi sine tankar, starta han i 1898 ein skule på landsbygda. Elevane skulle lære sjølvstendig tenking, ikkje tankelaus memorering, og då måtte kunnskapen koma frå det verkelege liv. Opplegget til Lietz la difor vekt på praktiske øvingar, observasjon, eigenaktivitet og kunnskap gjennom forståing (Repp, 1977).

På same tid starta Cecil Reddie «New School Abbotsholme» på landsbygda i England (Repp, 1977). Dette var ein miniatyr av samfunnet der elevane skulle lære korleis plikt og rett grip i kvarandre, og korleis den enkelte har ansvar for at heilskapen skal fungere. Ifølgje Repp, vart det i 1906 gjennomført det som kan ha vore eit fyrste forsøk på leirskulen slik vi kjenner den i dag. Læraren Mary A. Johnstone tok med seg ei klasse ut på landet, og gode erfaringar gjorde leirskule til ein fast del av sumararbeidet i skulen. Veka gjekk under namnet *School week in the country*, og elevane skulle lære seg å forstå naturen gjennom å observere, arbeide åleine og saman med andre. Intensjonen var å skape forståing hjå dei unge, og dermed interesse for å utforske noko nytt (Repp, 1977). Leirskule vart etter kvart vanleg ved fleire engelske skular, og ein variant som dukka opp var *Open-air schools*. Den karakteriserte seg sjølv ved «*to learn by doing*» (Repp, 1977, s. 38), men det viste seg at den memorerte kunnskapen vart dårlegare. Likevel hevda dei at elevane hadde betre motivasjon, meir tiltakslust og var meir uthaldande.

Repp (1977) viser til at pionerarbeidet på Abbotsholm også fekk verknad i Frankrike. Fyrste skule av dette slaget kom i 1899, men det tok lengre tid før tankane breia om seg. Etter fyrste verdskrig fekk det plass i den vanlege skulen, og læraren Celestin Freinet påpeikte kor lite motiverte borna var for tradisjonell og mekanisk drilling (Repp, 1977). Klasserommet var for trangt og avgrensa for god og motiverande læring, så han tok med seg elevane på utflukter i nærområdet. Der kunne dei lære av livets skule, men det viste seg vanskeleg å integrere studia ute med arbeid i klasserommet. Freinet påpeikte difor to sentrale element for ein skule som vil skape betre motivasjon hjå elevane; 1) klar forståing for individuelle behov og interesser hjå elevane, og 2) sterke band til livet utanfor skulen, både i naturen og samfunnet (Repp, 1977).

I England dukka det opp fleire retningar, og Repp (1977) viser blant anna til Speidarrørsla som vart starta i 1907. Denne kom som eit resultat av ei trong til nytenking og forskning innan kroppsøvingfaget. Grunnleggjaren Robert S. S. Baden-Powell meinte den einsretta fostringa i skulen tok frå born moglegheitene til å møte ansvar, farar og lære seg å løyse problem. Han viste til leirlivet som ein arena med trening i sjølvstende, ansvar og vise omsyn til andre. Etter kvart vart det meir fokus på samarbeidet, og ut frå dette kom mottoet «ein for alle, alle for ein» (Repp, 1977, s. 49). Speidarrørsla utvikla seg utover 1920-åra, og leirliv skulle minske uheldige verknadar av urbanisering. Dei unge skulle verte meir allsidige, oppsedinga skulle vera knytt til det praktiske livet og arbeidsmåtene var i stor grad friluftsrretta. Den raude tråden var utfordring der ein ikkje skulle bøye av for mental eller fysisk motstand, men lære seg å nytte ressursane ein har. Fysisk utvikling var difor ikkje eit mål i seg sjølv, men eit middel for å auke mental styrke og dermed sjølvtilit. Eit allsidig program skulle vera positivt då det vart hevda at gode røynsler og suksess på eit område, og kunne auke sjølvtiliten på andre område.

2.2.2 Utviklinga i Europa kring fyrste verdskrig

Skulen i Tyskland tok etter kvart i bruk nye verkemiddel, då dei meinte at gode pedagogiske situasjonar var når born sine sansar vart fengsla av det som skjedde rundt dei (Repp, 1977). I 1924 organiserte leirskulane seg og sette mål om ei oppseding som høver best utanfor ordinær skule, og som tek omsyn til alle sider ved born si utvikling. Det vart og hevda at opplevingar klassa hadde saman kunne vera med å styrke fellesskapet (Repp, 1977). I Storbritannia dukka Outward Bound-rørsla opp i kjølvatnet av forsøka rundt hundreårsskiftet. Grunnleggjaren var den tyske tilflyttaren Kurt Hahn (Breivik, 2001). Han såg under fyrste verdskrig at det var dei unge som fekk problem i kritiske situasjonar, ikkje dei eldre med livserfaring. Målet var difor å utvikle mennesket gjennom nye erfaringar og utfordring. Tanken breia seg spesielt til USA,

men og andre land i Europa. Ein skulle utvikle identitet og personlegdom, men det var og fokus på sosial erfaring med andre menneske. Med utgangspunkt i eigen erfaring med Outward Bound, beskriv Breivik (2001) utfordringane som krevjande, direkte og konkrete.

Som ein del av Outward Bound kom Junior Courses for elevar under 16 år. Det liknar meir på leirskulen vi har i Noreg med fokus på lek, lokal historie og lære om nærmiljø (Repp, 1977). Det vart hevda at unge var meir mottakelege for kunnskap, drøfting og refleksjon når behovet for utfordring var fylt. I tillegg ville dei unge samarbeide og vera lojale om dei følte seg sett og respektert. Repp (1977) skriv at dei då kunne godta krav om å vise omsyn og underkaste seg reglar, slik dei elles var vant til gjennom leiken. David James summerte Outward Bound med at det blant anna skapar ansvarskjensle, toleranse, og ein får erfaring med ein setting der det er verdifullt å vise initiativ, sjølvtilitt, uthald og vera ein god ven (Repp, 1977).

2.2.3 Utviklinga i Skandinavia frå 1930

I Skandinavia skaut utviklinga for alvor fart på 1930-talet (Repp, 1977). I Danmark hadde dei fyrste leirskuleforsøk i 1929, og etter dette utvikla det seg raskt i folkeskulen og høgskuleane. Den fyrste permanente leirskulen vart oppretta i 1934, men det var vanlegast at klasselæraren var med og hadde ansvar for opplegget. Repp (1977) nemner og at «Outdoor Education» på den tida dukka opp i skulen i USA, og at den fyrste heilårs leirskulen vart oppretta i 1940. Det som best kunne lærast ute i det fri burde ut frå klasserommet, og «Outdoor Education» var eit hjelpemiddel for å få nær kontakt med reelle problem (Repp, 1977). Direkte kontakt med det ein lærer kan verke motiverande, og meningsfylt aktivitet vil kunne skape læring. Dette ville ifølgje forkjemparane fremje sosial kontaktevne, ansvarskjensle og sjølvtilitten kunne auke.

Sverige byrja med å følgje opp Tyskland sin «Waldschule» som ein spesialskule for born som var «sjuke» (Repp, 1977). Elevane skulle herdast, og målet var å få dei attende i vanleg skule. Det tok ikkje lang tid før dette endra seg, og leirskulen skulle byggje på ordinær undervising. Samtidig skulle den ta føre seg aktivitetar som vanskelegare kunne gjerast heime. Den fyrste permanente leirskulen vart oppretta i 1941, men Repp (1977) skriv at det fyrst utover 50-talet byrja breie om seg. Det utvikla seg då ein tanke om at aktiv deltaking på leirskule kunne bidra med kunnskap og direkte kontakt med ulike studieobjekt. Dette kunne byggjast vidare på i ordinær undervising, og leirskulen vart dermed eit verdifullt supplement i den svenske skulen.

Danmark var seinare ute, men her trekk Erik Danielsen (i Repp, 1977) fram at dei tidleg såg verdiar utover kunnskap. Tanken var at ein burde lære borna å verte glade i naturen, skape kontakt mellom by og land og skape rom for sosial tilnærming, forståing og nytenking i

klassa. Det var i tillegg viktig å skape samarbeid og kameratskap, nye situasjonar i tilhøvet elev-lærer, og eit meir nyansert syn på kvarandre. I seinare tid har sosiale aktivitetar som song, skjetsj, ljusbilete, leirbål og konkurranse i romorden vorte aktuelt. I Danmark trakk dei konklusjon at leirskulen gav nær kontakt med natur og samfunnsliv, brei erfaringsbakgrunn og moglegheit for praktisk undervising. Leirskulen kunne difor fremje sjølvstende, varsemd og kjensle av ansvar, i tillegg til å styrke helse og verke sosialt oppsedande (Repp, 1977).

2.2.4 Utviklinga i Noreg

Her i Noreg var dei fyrste leirskuleforsøka samtidig med Danmark og Sverige. Det fyrste forsøket var i 1932, då to klassar frå Sagene skule reiste på eit fjortendagars leirskuleopphald i Asker (Norsk lærerlags leirskulekomité, 1974). Det skaut likevel ikkje fart før etter andre verdskrig, men då fekk Sagene skule eigen leirskule med same utgangspunkt som den danske leirskulen eg tidlegare har beskrive. Samordningsnemnda for skoleverket kan i 1951 sjå ut til å vera det fyrste organet som tek stilling til leirskuleidéen her i Noreg:

Samordningsnemnda ser i leirskuleidéen en betydningsfull sosialpolitisk sak, som i fremtiden fortjener myndighetenes omsorg og støtte. Den rommer store pedagogiske muligheter. Leirskoletanken hviler på et helt annet grunnlag enn det å skaffe elever en utflukt eller en skolereise. Det er en skoleform – et pedagogisk prinsipp – i pakt med moderne oppsedingsmetoder basert på friere arbeidsmåter i skolen (Samordningsnemnda for skoleverket, 1951, s. 35)

Leirskule vart etter kvart meir vanleg her i landet, og 1957 står som den store milepælen i norsk leirskulehistorie. Då starta Oslolæraren Terje Vigerust den fyrste faste leirskulen i Noreg. Dette var på Høvringen, eit område Vigerust kjende godt frå eigen barndom (Repp, 1977). Den norske fjellskule skulle vise seg å verte vellukka, og Vigerust si motivering var å byggje ein fjellskule knytt til erfaring og opplevingar han sjølv hadde fått i barneåra. I 1974 uttala han dette i innstilling om norsk leirskulevirksomhet:

Min barndoms fjell ga meg eventyr, glede og lærdom. Først sent skulle jeg erkjenne at natur kunne være en overmåte inspirerende læremester. Så fattet jeg min beslutning, fikk tak i dette stedet, og trakk barn og ungdom til fjells for at de skulle få del i denne rikdom jeg selv hadde ervervet i barneårene. Således ble fjellet en slags skolestue (Norsk lærerlags leirskulekomité, 1974, s. 377).

Repp (1977) skriv at Vigerust sine pedagogiske tankar viste mistru til undervisingsmåte og skulemålsetjing i etterkrigstida, og leirskulen vart eit konstruktivt svar på mistilliten. Sitatet

ovanfor viser tru på bruk av natur i undervising og oppseding, og ein lærar som går inn for å la ungene vera, oppleve og lære i naturen. Ifølgje Repp (1977) er det rimeleg å tolke Vigerust slik at sentrale element i hans bruk av friluftsliv var oppleving og utfordring han møtte, og kjennskap og forståing han erverva. Vigerust sine idear og arbeid danna slik eit ideal for mange leirskular som vart oppretta i Noreg dei komande åra, spesielt på austlandet.

Trass hylling av leirskuletanken fekk ikkje leirskulen plass i den nye læreplan ved forsøket på niårig skule. Friluftsliv som middel og mål i oppseding og undervising fekk heller ikkje plass i arbeidsplanane i den obligatoriske skulen. Kanskje fordi ein heller ikkje i kroppsøving fann mykje som tyda på at friluftsliv hadde ei verdi i skulen (Forsøksrådet for skoleverket, 1970). I 1968 vart Norsk Leirskuleforening skipa, for å styrke leirskulearbeid gjennom å fremje idèen og hjelpe til i praktiske og pedagogiske spørsmål (Repp, 1977). Målet var heile vegen å få leirskule inn som ein integrert del av den ordinære undervisinga i skulen, og etter kvart byrja både leirskulen og friluftslivet å få meir tiltru. Dei passa godt saman, og kanskje hausta begge godt av at friluftslivet etter kvart fekk plass i filosofien. Nils Faarlund var ein forkjempar for dette, og grunnla blant anna Norsk høg fjellskole i Hemsedal i 1967 (Faarlund, u.å.). Nokre år seinare fekk han friluftsliv inn som eit høgskulefag på Norges idrettshøgskole i 1972.

På same tid viser Repp (1977) til at det kom innstillingar som karakteriserte leirskulen på ein positiv måte i 1968 og 1970. Kombinert med den generelle utviklinga og det lovande praktiske leirskulearbeidet etter 1957, bidrog det positivt på arbeidet med ny læreplan. I 1973 fekk ein omveltinga. Då fekk leirskulen plass i Odelstingsproposisjon nr 66 (1972-73), og leirskulen vart offisielt godkjend som ein del av den norske grunnskuleopplæringa (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1973). Etter dette fekk også leirskulen vid omtale i Mønsterplan frå 1974 (M-74) (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974).

Som ein del av læreplan måtte dei generelle pedagogiske måla for arbeidet i grunnskulen også gjelde for leirskulen. Det låg til rette for dette ved at aktivitetar som vart brukt på leirskule, og hadde fått plass i fagplanen gjennom kroppsøvingfaget (Repp, 1977). Orientering, skiturar, fyrstehjelp og miljøvett var trekt fram, og i den generelle delen var det tilråda med emne som ansvar for miljø, bruk av natur i oppseding, samspel mellom individ og natur, ansvar i samfunnet og motivering for friluftsliv (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974). Repp påpeikte dette, og skreiv at det var konkrete og sentrale framlegg frå styresmaktene om målsetjinga for grunnskulen. Samtidig vart det vist til emne som allereie bygde på det pedagogiske arbeidet i leirskulen. Det låg difor til rette for at leirskule kunne verke som ein alternativ læringsarena for å oppfylle måla ein hadde satt for grunnskuleopplæringa.

2.3 Leirskulen sin posisjon i dag

Etter andre verdenskrig har urbanisering og industrialisering ført til at fleire skular vart lagt til byane, og leirskulen vart ein utveg for byskulane til å halde kontakten med naturmiljøet og folkelivet på bygdene (Repp, 1977). Eit trøyttande og lite meningsfylt daglegliv med mykje stress i byen, førte til at mange søkte bort frå dette når dei hadde tid til overs. Det har slik utvikla seg eit rekreasjonsbehov der naturen er ei attraktiv kjelde til avkopling Repp (1977). Det kom reaksjonar på M74, der det var trekt fram at leirskulen «*blir nytta også i samband med tilbod om ferieopphald utan noko fast opplegg for sysselsetjing av elevane*» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 45). Leirskulen vart sett som eit avbrekk og rekreasjon frå den vanlege skulekvardagen. Dette kunne vera godt for elevane, men Repp (1977) påpeiker samtidig at ein då mistar sjansen til å arbeide med utvikling av verdifull haldning, dugleik, erfaring og kunnskap. For mange elevar var det berre den eine leirskuleveka dei fekk oppleve i løpet av grunnskulen, og Repp meinte ein måtte sjå om skulen hadde andre høve til å la elevane oppleve ei livsform som kunne verke meningsfull (Repp, 1977).

Tankane kring bruken av leirskule synes å bli med vidare i læreplanane på både 70-, 80- og 90-talet, med utgangspunkt i definisjonen som eg trakk fram i innleiinga frå Norsk leirskoleforenings informasjonskomité (1973/74). Mønsterplan frå 1974 vart eit vendepunkt der det vart lagt vekt på at undervisninga måtte byggje på elevane sine interesser, opplevingar, fantasi, handlingar og erfaring. Eg viser under til nokre formuleringar frå denne læreplanen:

Elevane skal lære å meistre nye og uvante situasjonar og lære å løyse oppgåver ute i naturen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 44).

Forholda legg ein til rette for å utvikle ansvars- og samhøyrskjensle hos elevane (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 45).

Leirskole er ei livsnær skoleform som gjev høve til meningsfylt læring der fleire fag kan bli sette i samanheng [...] Det er derfor rimeleg å setje som mål at elevane i grunnskolen må få høve til minst eitt leirskoleopphald i skoletida si der (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 45).

I Mønsterplan frå 1987 (M87) (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987) la ein stor vekt på at elevane skulle få utfordringar og høve til å utfalde seg, og at dei på den måten kunne utvikle det sosiale miljøet i klassa. Leirskulen vart fremja som ein alternativ læringsarena, og det vart anbefalt at ein hadde fleire overnattingar, helst tre eller fire. Samtidig var det viktig at læraren til klassa var med, og dermed kunne bidra til at arbeidet på leirskulen bygde på det

klassa dreiv med elles. Like viktig var det at ein kunne nytte felles erfaringar og kunnskapen frå opphaldet på best mogleg måte i etterkant. I M87 vart leirskulen omtala på denne måten:

Leirskole er ei arbeidsform som gjev spesielle vilkår for å utvide røynslene til elevane gjennom nye samværsformer og kontakt med nye miljø. Fritid, undervising, kameratskap, hygge og arbeid kan smelte saman i ein naturleg heilskap og eit fellesskap mellom lærarar og elevar (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 56).

På slutten av 90-talet er det ikkje lenger skrive like mykje om leirskule, men det er fortsatt med i læreplanverket for den tiårige grunnskulen. Der står det at elevane i opplæringa skal: «[...] gjennom leirskule eller på andre måtar få røynsle med å vera i naturen» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 271). Tanken om at elevane må få utfordringar og høve til å utfalde seg er vidareført, men ikkje kopla til leirskule som tidlegare. Dette kjem fram i formuleringane for ulike fag, men og i fyrste formulering i innleiinga: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 15).

Vidare er leirskuleomgrepet fjerna heilt i Kunnskapsløftet frå 2006, men det er lagt vekt på bruk av ute- og fritidsaktivitetar innanfor rammene av vanleg undervising. Leirskulen kunne vera eit alternativ dersom kommune og skule ynskjer å bruke tid og pengar på dette. I den generelle delen av Kunnskapsløftet, er det trekt fram at:

Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring – og de må ta ansvar for egen atferd og væremåte. Skolen må derfor i hele sin virksomhet både ha blikket vendt mot det neste trinn og ruste elevene for mer å ta del i de voksnes verden (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11).

Leirskulen verkar med dette å ha mista posisjon den hadde om ein går 30-40 år attende i tid. Det har vore gjort forsøk med å få lovfesta elevane sin rett til leirskule i grunnskuleopplæringa, men det har ikkje lukkast. Det siste året er det derimot teikn til at dette er på veg til å snu. Den 14. januar 2018 kom det fram i regjeringserklæringa, Jeløya-plattformen, at Høgre, Frp og Venstre lovfestar retten til eit leirskuleopphald i løpet av grunnskulen (Regjeringen, 2018). Det er viktig å merke seg at dette forslaget ikkje er vedteke enno, men det kan markere starten på eit skifte.

3.0 Teoretisk perspektiv

Den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey, har vore med å prege utviklinga av korleis skulen og pedagogikken har vore lagt opp sidan tidleg på 1900-talet (Aasen, 2008). Han er kanskje mest kjend for omgrepet *learning by doing*, og har vore med å utvikle tanken om samanhengen mellom praksis og teori når ein skal lære. Med utgangspunkt i leirskulen sin idé, den historiske utviklinga og posisjon den har i Noreg i dag, ser eg det som føremålstenleg å trekkje fram Dewey sin pragmatiske og erfaringsnære pedagogikk (Løvlie, 2013). Dewey sine tankar har hatt stor verknad på skuleutviklinga. Leirskuletanken har utvikla seg i same tidsrom, og passar tilsynelatande godt overeins med Dewey sine pedagogiske tankar. Denne koplinga kan og vera ein av årsakene til at leirskule har vore viktig i den norske grunnskulen. Dewey sine teoriar bygde på det han beskriv som *kontinuitet*. Gjennom dette omgrepet viser han til at læring og utvikling skjer med ein jamn progresjon, der alt ein lærer vil byggje vidare på det ein kan frå før. Ifølgje dette må leirskuleveka byggje på det elevane kan frå før om den skal ha nokon relevans. Likevel er dette ei veke som i større grad er prega av nye situasjonar med usikkerheit. Eg såg difor behov for å inkludere eit perspektiv som ser læring og utvikling på ein annan måte, og fann det interessant å sjå læring gjennom *diskontinuitet*. Den Tyske filosofen og pedagogen Otto Bollnow tek føre seg dette i sine tankar om eksistenspedagogikk. Dette perspektivet legg vekt på at utvikling må byggje på ein viss kontinuitet, men at det og ligg læring i dei diskontinuerlege situasjonane. Dette er situasjonar som viser klare brot i ei elles jamn utvikling, og ein kan oppleve at situasjonen ikkje har nokon samanheng eller gjev mening. Eg skal i dette kapittelet sjå korleis desse to perspektiva kan utfylle kvarandre.

3.1 Dewey sin pragmatiske og erfaringsnære pedagogikk

Dewey sin pedagogiske filosofi har hatt stor verknad på undervising i norsk grunnskule, men Joar Aasen (2008) skriv at Dewey ofte vert misforstått. Eg har difor valt eit breitt spekter av kjelder for å få ein betre heilskap kring Dewey si tenking. Forfattarskapet hans kan, ifølgje Steinsholt og Løvlie (2004), delast i tre tradisjonar. Rekonstruktivisme og nypragmatisme har gjort seg gjeldande i Dewey sine verk, med tankar om skulen som eit demokratisk instrument, og fokus på teoriar om kunnskap, vitskap, språk og kommunikasjon. For denne oppgåva er det derimot den progressivistiske tradisjon som er mest interessant. Tenkarar innanfor denne retninga tok utgangspunkt i at det måtte til ei endring i skulen sitt arbeid. Dei bygde vidare på tanken om at tradisjonell kunnskapsoverføring måtte endrast for å fremje elevsamarbeid, og

bruke elevane sine egne erfaringar som utgangspunkt for læring. Denne oppdragstenkinga henta inspirasjon frå mange av reformrørslene på 1800-talet, og skulle vidare påverke mange utover 1900-talet. Steinsholt og Løvlie (2004) trekker fram at kunnskapsutvikling vart hevda å skje gjennom deltakande aktivitet. Lærestoffet må gjerast gripeleg for elevane, og då knytast til samfunnet og livet elles. Dette i kombinasjon med varierte praktiske oppgåver, skulle bidra til at elevane gleda seg over, og i større grad engasjerte seg i læringsarbeidet (Dewey, 1915).

I denne oppgåva ser eg det som mest interessant korleis Dewey skriv om omgrepa kunnskap, erfaring, handling, læring, interesse og disiplin. Eit av hovudpoenga hans, slik Løvlie (1989) poengterer, er at forholdet mellom verda og mennesket er relasjonelt, kontinuerleg og i stadig endring. Eg vil difor sjå desse omgrepa i ein samanheng der dei står i forhold til kvarandre, ettersom ein ikkje kan ta ut og forstå dei ulike komponentane kvar for seg.

3.1.1 Kunnskap

Dewey bygde mykje av sin filosofi på Charles Darwin si utviklingslære (Aasen, 2008), og sa at det er gjennom stadig endring av kunnskap at vi har moglegheit til å overleva og utvikle oss vidare (Aasen, 2008). Det ein ser som utfordring i samfunnet vil alltid endre seg, som betyr at vi må vera kritiske til tradisjonar og det ein tek for gjeve som godteken kunnskap. Den tanken representerte i si tid ei ny forståing av kunnskap og læring som utfordra dåtidas skule. Arne Jordet (2010), professor i pedagogikk, trekker fram at mange meiner det er lite som har endra seg til i dag, sidan klasserommet fortsatt er den mest anerkjende læringsarenaen i norsk skule.

Barnets aktivitetstrong og medfødde nysgjerrigheit måtte ligge til grunn for utforsking av verda (Dewey, 1910). Gjennom å prøve, erfare og feile med kropp og sansar, vil ein alltid få nytt materiale å arbeide med for å utvikle betre forståing (Aasen, 2008). Kunnskapsutvikling byrjar slik med at barnet reagerer på instinkt, før dei med repetisjon og refleksjon kan merke seg kva som skjer og då koordinere observasjon og handling. Ved å forstå meir og få betre kontroll over kroppen, vil ein kunne handle meir bevisst mot eit føremål. Det var difor Dewey hevda at også praksis med kroppen er ei intellektuell handling (Dewey & Dewey, 1915).

Dewey verdset leiken hjå born. Leiken er eit mål i seg sjølv ved at born kan la ei subjektiv meining dei tillegg ein gjenstand, overgå den fysiske omverda (Dewey, 1915). Aasen (2008) forklarar det med at ein stein ikkje lenger treng å vera ein stein. I det ligg det at barnet kan sjå på steinen som til dømes eit hus eller ein båt, og leiken gjev dermed fridom. Ein kan utforske reglar, samarbeide, konkurrere og organisere, og dette bidreg til læring og utvikling hjå den unge. Samtidig argumenterer Dewey for at det er positivt med oppgåver som å lage mat,

dekke på og vaske opp (Dewey & Dewey, 1915). Dette er gjeremål dei vaksne ofte har ansvar for, og er arbeid dei unge kan finne mening i. Det kan gjera at dei engasjerer seg, i motsetnad til skulen der måla er bestemt av andre og kan vera vanskeleg å relatere seg til (Aasen, 2008).

Kunnskap er difor ikkje eit spørsmål om det eine eller det andre (Dewey, 1910). Det handlar om å tileigne seg kunnskap, og ha syn for ukjende utfordringar. Alt ein gjer og tek del i heng saman, og det er gjennom å endre responsen på forandring i omgjevnadane at ein kan utvikle betre kontroll over miljøet, og dermed utvikle kunnskap (Dewey & Dewey, 1915). Årsaken til at Dewey meinte grunnlaget for all læring er ytre stimuli, er at responsen skjer ut frå alt vi har med oss frå tidlegare. Med modning og erfaring kan ein gripe miljøet på ein meir kompleks og effektiv måte, og Løvlie (2013) skriv difor at kunnskap er handling, ikkje overføring av innhald. Før eg kan gå inn på dette, vil eg ta føre meg kva Dewey legg i omgrepet erfaring.

3.1.2 Erfaring

Som forklart ovanfor, meiner Dewey at vi ikkje får kunnskap, men gjer ei handling (Løvlie, 2013). Når handlinga etablerer ny balanse og kontroll der vi tidlegare var usikker, har vi gjort ei erfaring. Erfaring går med dette inn i seg sjølv, der resultatet av ei handling vert bestemt av eit samspel mellom tidlegare erfaringar og konteksten det skjer i. Når ein ser erfaring som ein prosess meiner Løvlie at ein i eit læringsperspektiv vil rekne tiltak som hindrar eleven i å gjera nye erfaringar for å være upedaogiske (Løvlie, 1989). Erfaringsbygging handlar difor om å prøve nye ting, oppleve, utfordre seg, få til, men og å lære av sine feil. Spørsmålet vert korleis ein skal byggje opp erfaring, og kva forholdet mellom erfaring, kunnskap og læring er.

Som eit utgangspunkt, slik Løvlie (1989) trekker fram, er ingenting i verda ferdig og kan finnast eller verte påført av andre. Dette kan eksemplifiserast med at ein ikkje får forståing for kva det vil seie å vera sliten før ein har kjend på å vera sliten. Dewey (1929) meinte dualistisk tenkemåte hadde prega vår kultur sidan filosofen Renè Descartes si tid, men avviste sjølv at det er eit skilje mellom kropp og sinn. Dewey var oppteken av korleis mennesket lærer, og meinte at dette byggjer på kunnskapen vi tek til oss gjennom impulsar som aktivt handlande menneske i verda. Han meinte og at tankeverksemda som ligg forut for og følgjer i etterkant av vår persepsjon, er avgjerande for om læringa set seg og vert med vidare som ei erfaring (Løvlie, 2013). Erfaring er med det ein heilskap som består av både fysisk- og mental aktivitet, og ein kan ikkje sjå kroppen som ein forstyrrande faktor og kjelde til uro slik det tidlegare har vore gjort. Jordet (2010) skriv at ein med bakgrunn i dette må sjå erfaring som ein heilskap, der kropp og sansar kan vera ein veg til kunnskap fordi dei vert brukt til noko

som har ei hensikt. I denne samanhengen skil Dewey mellom det han kallar primære- og sekundære erfaringar (Dewey, 1910). I det ligg det at ein må oppleva røynda gjennom primære inntrykk, før ein kan gripe og forstå den gjennom medvit og refleksjon kring det ein har opplevd. Likevel er dette berre eit utgangspunkt då han også påpeiker at ein alltid gjer ei viss vurdering og refleksjon undervegs, men at ein treng medviten refleksjon i etterkant av handlinga for at ei meir heilskapleg erfaring skal setja seg (Aasen, 2008).

Dewey (1915) hevda på starten av 1900-talet at den praktiske delen såg ut til å vera gløymt i arbeidet på skulen, noko dagens forskning og viser med tanke på at klasserommet og læreboka fortsatt er dei mest anerkjende kjeldene til læring (Haug, 2004). Det var nok mykje med bakgrunn i dette at Dewey fremja den heilskaplege tenkemåten, og då som ein motsats til den tradisjonelle skulen der han meinte elevane vart passive mottakarar (Dewey, 1915). Som eg viste i bakgrunnen for leirskulen vart det gjort forsøk på å utfordre dette tidlegare, men det var fyrst med Dewey sin teoriar ein kan sjå eit skifte. Progressivismen gjorde sitt inntog, og med Dewey i spissen gjekk ein frå ei lærarsentrert undervising til at eleven skulle stå i sentrum for undervisinga. Jordet (2010) forklarar denne overgangen med eit mål om å kople elevane sine erfaringar frå kvardagen saman med undervisinga på skulen. Ut frå det eg no har trekt fram er erfaring det ein sit att med etter sansing og handling, altså det ein tek med seg vidare og kan bruke som grunnlag i vurdering av nye situasjonar i framtida. Skal elevane stå i sentrum for undervisinga, vil det krevje ein meir aktiv skule der elevane får fyrstehandserfaring gjennom å handle. Eg skal difor gå vidare inn på kva Dewey legg i omgrepet handling.

3.1.3 Handling

Vitskapleg tenking er ifølgje Dewey å: 1) finne ut kva ein veit, 2) vera medviten kva nytt ein finn, og 3) korleis ein vurderer desse nye funna (Dewey, 1910). Å finne fakta og reflektere er difor ikkje nok, ein må ta det eit steg vidare med utprøvande handling, det han kallar «doing». Handling er dermed reflektert og målretta ved at ein forsøker å løyse eit problem, og det kan opne for ny erfaring utover det ein har erfart før (Dewey, 1915). Fantasi og førestellingsevne spelar difor ei viktig rolle, ettersom ein sjekkar konsekvensen av ei handling i ljøs av kva ein fyrst tenkjer skal skje. Med ny innsikt kan handlinga gjeva meining, og eit betre utgangspunkt for utvikling av refleksjon og kunnskap. Handling kan gjera at ein forstår mekanismar, og det er denne problemløysinga som tek oss vidare i livet. Dette er eit av kjerneelementa i Dewey sin variant av pragmatismen, då kunnskap i seg sjølv ikkje har noko sikkert grunnlag (Dewey & Dewey, 1915). Ein utviklar ikkje forståing gjennom andre sine utsegn, ein må prøve sjølv.

Tenking om erfaring rettleiar med det handlingane våre. Det er ikkje noko vi treng i daglege situasjonar, men når uførutsette situasjonar og utfordringar dukkar opp, må vi tenke på det vi har opplevd før for å kunne handle her og no (Dewey & Dewey, 1915). Tidlegare erfaringar avgjer korleis vi ser på ein situasjon, og korleis vi reagerer. Dewey sa difor at person, erfaring og handling ikkje er åtskilt, men må oppfattast som relasjonar. Dette la grunnlaget for tanken om at respons kjem før stimulus, som Aasen (2008) eksemplifiserer med at born vil erfare samanhengen mellom flamme og smerte når dei brenn seg på eit stearinljøs. Dette tek dei med seg vidare når til handling i nye situasjonar. Eit anna eksempel han viser til er frykt, der ein emosjonell tilstand kan koma grunna eit kjend objekt ein forbitt med ubehag (Aasen, 2008).

Det vi sansar utgjer altså ikkje læring i seg sjølv, men stimulus og respons utgjer ulike fasar i eit handlingsløp der vi forsøker å løyse eit problem. Den endelege handlinga utgjer difor ei avsluttande fase i læreprosessen, og ein kan sjå oppseding som ein rekonstruksjon av born si erfaring (Aasen, 2008). Kunnskap er difor handling, då ein gjer ting og ser resultatet. Dewey beskriv dette i *How we think* (1910) og meir utdjupa i *Schools of to-morrow* (1915), der han viser til eit mål om å auke dei unge si moglegheit til seinare å gjera nye erfaringar. Dette ved å kunne vurdere konsekvensen av tidlegare erfaringar, nye moglegheiter som viser seg, og på bakgrunn av det ta ei val for å utføre ei handling. Aasen (2008) viser til at handlinga dermed vil byggje ut frå ein kompleks relasjon mellom tankar, kjensler, instinkt og vanar hjå person.

3.1.4 Læring

Omgrepet læring vart snudd om på i forhold til tankane som råda før Dewey. Han meinte læring ikkje tek utgangspunkt i at respons alltid byggjer på ein viss stimuli og motsett, men at det er ein sirkulær prosess prega av kontinuitet (McLellan & Dewey, 1889). Dewey støtta seg til Rousseau som meinte naturen ligg til grunn i medfødde moglegheiter og avgrensingar. Vidare vert ein påverka av andre menneske, og miljøet ein samhandlar i. Naturen er slik sett grunnleggjande for læring, men ein kjem ikkje vidare utan handling og sosial samanheng.

Sosial samanheng er viktig for læring og utvikling, men Dewey sa og at språket er avgjerande for å kunne føye eigen handling og erfaring saman med andre (Dewey, 1910). Ein kan dermed påverke kvarandre gjennom språket. Eksempelvis kan førestellingar frå andre hindre utvikling fordi ein låser seg i ein tanke, men det kan og gjera at ein kjenner att og kan føresjå situasjon gjennom å registrere objekt, hending eller samanheng (Dewey, 1910). Ein må altså ha språk for å kunne ordne tankar og formidle eller kommunisere med andre. Det er likevel ikkje nok, då ein må ha erfart sjølv for å ha forståing for kva orda betyr. Når språket er kopla til erfaring

og handling slik at det gjev meining, kan ein seie at ein har lært noko ein vil ta med seg vidare når ein skal vurdere nye situasjonar.

Dette er grunnlaget for at Dewey meiner Hypotetisk deduktiv metode (HDM) er overlegen alle andre. Den viser at noverande kunnskap er nyttig, men ikkje tilstrekkeleg (Løvlie, 1989). HDM er med å førebur dei unge på ukjende utfordringar i ei uviss framtid, og det vil seie at læring er knytt til følgjande fem trinn frå *How we think* (Dewey, 1910, s. 72):

1. Utfordring, eit følt problem, uoverinstemming eller konflikt
2. Kunnskap ved å lokalisere og definere problemet
3. Fantasi om ei mogleg løysing
4. Hypotese i form av logiske følgjer av løysingsforslaget
5. Eksperimentell utprøving som leier til at forslaget/hypotesa vert godteken/forkasta

Modellen er oversatt til norsk etter Dewey si formulering i *How we think*, og det er desse fem stega han koplar til learning by doing, eller «*learn to do by knowing and to know by doing*» (McLellan & Dewey, 1889). I dette ligg det at kunnskapen ein oppnår gjennom dei fem stega i HDM, er med på å utvikle mennesket til å gripe seg sjølv og verda betre. I *How we think* (1910) skriv Dewey at dette er eit viktig moment i dei unge si utvikling. Det er dei unge som kan tenkje nytt og bringe samfunnet vidare, men han viser til at dei ofte ikkje får sleppe til. Dette fordi vaksne set rammer for ei utvikling der dei unge skal formast i eit etablert mønster. Dewey viste til dette som ei fare for samtidas utdanningssystem, og meinte skulen kunne vera ein viktig arena for å motverke denne utviklinga, då elevar treng å utforske (Dewey, 1915).

3.1.5 Interesse

Dewey trekker fram at det er viktig å ikkje avgrense dei unge på denne måten. Det kan gjera at barnet mistar glada over å meistre, og tilfredsstillinga ved å oppleve kunnskap som noko ein har tileigna seg gjennom eigne erfaringar (Dewey, 1910). Som eg viste under *handling*, involverer vi oss i ei rekkje «doings» som vi beherskar stadig betre, og alt ein møter er med å avgjere utviklinga. Alt vi vel å involverer oss i byrjar med den unge si interesse, for så å kunne gå over i meir abstrakt tenking. Dewey skreiv difor i *Schools of to-morrow* at ein må forankre lærestoffet i dei unge si erfaring for at det skal vera relevant og forståeleg for dei (Dewey & Dewey, 1915). Det kunne skape meining og interesse for å delta, noko Løvlie (1989) poengterer når han skriv at mennesket sitt ynskje om erfaring vert drive fram av overrasking, frustrasjon og inspirasjon. Ein treng difor ikkje kunstig motivasjon for at elevane skal ynskje å lære, ein må i staden rette merksemda mot problemet og situasjonen, slik at det i

seg sjølv kan motivere eleven. Jordet (2010) viser til dette som grunntanken i Dewey sitt forsøk på å skape ei kopling mellom elevane si erfaringsverd og skulen sitt innhald. Dewey (1915) formulerte seg slik i boka *The school and soccity*:

...the place where the children bring the experiences, the problems, the questions, the particular facts which they have found, and discuss them so that new light may be thrown upon them, particularly new light from the experiences of others, the accumulated wisdom of the world – symbolized in the library (Dewey, 1915, s. 75).

Dewey skriv her at det er i biblioteket eller klasserommet ein kan utvikle kunnskap, men og at det trengs ei kopling til dei praktiske erfaringane frå verda. I same verk skreiv han «*Relate the school to life, and all studies are of necessity correlated*» (Dewey, 1915, s. 81). I denne koplinga kan ein oppnå ei meir nyansert forståing, men han viser og til at det er vanskeleg då mange opplever skulen som isolert frå livet. Årsaken er at det er vanskeleg å sjå ei kopling mellom undervisinga og livet når ein skal sitja stille å få overført kunnskapen (Dewey, 1915).

Jordet (2010) nyttar uteskule som eksempel på at samspelet kan gå begge vegar. Han skriv at teoriar frå inne kan verte med ut for å testast i den praktiske aktiviteten, men og at praksis frå ute kan verte med inn for å skape ei meir nyansert forståing. Samtidig skriv han at Dewey meinte det ikkje var tilstrekkeleg å byggje undervisinga på dei unge si erfaring frå heime (Jordet, 2010). Eit haldepunkt var at elevar og lærarar måtte delta i felles opplevingar og få erfaring utanfor klasserommet, slik at dei kunne byggje vidare på det inne. Gjennom denne arbeidsmåten kunne undervisinga byggje på felles opplevingar klassa hadde hatt, og gjera det enklare for læraren å skape interesse hjå elevane til å reflektere rundt det dei hadde opplevd. Slik bearbeiding og refleksjon meinte Dewey var avgjerande for at oppleving kan verte ei erfaring, men då må det ligge til grunn ei interesse for å engasjere seg (Dewey, 1910). Får ein til dette kan ein byggje elevane sine opplevingar frå dagleglivet inn i klasseromundervisinga, og dermed skape auka interesse blant elevane til å engasjere seg i læringsarbeidet.

3.1.6 Disiplin og følgjer for pedagogikken

I ei forlenging av interesse, kan ein vurdere kva dette har å seie for dagens pedagogikk. Denne er lausriven frå samanhengane slik Aasen (2008) beskriv det, og har vore det sidan Dewey byrja sitt arbeid. At læringa er lausriven frå verda gjer det vanskeleg for elevane å interessere seg. Dette har ført til at skulen brukar ein disiplin prega av tvang, i staden for gleda knytt til felles og aktivt undersøkjande handlingar (Dewey, 1910). Dewey fremja dette tidleg på 1900-talet, og står fortsatt ved same tanke om at skulen bør endrast slik at læring kan skje gjennom

handlingar som høyrer resten av samfunnet til (Dewey, 1996). For å få til dette må skulen vera allsidig, tvangsfri og lære elevane å leggje ein plan og kunne setja den ut i handling. Dewey meinte det kunne bidra med erfaring og kunnskap som gjer elevane rusta til å møte komande farar og utnytte moglegheitene dei har i livet (Aasen, 2008). I samband med dette vil det og vera relevant med trening i samarbeid om felles gjeremål, sidan det kan danne dei unge til opne, sjølvstendige og tolerante personlegdomar som vernar og utviklar folkestyret. Skulen må framstå som ein institusjon alle kan kjenne tilhøyrse til. Får ein til dette, meinte Dewey (1915) ein ville forankre autoritet i skulen som system. For å få til det må problemet angå dei unge, og kunnskapen vera interessant, sikker, og lagt opp på ein slik måte at dei har moglegheit til å ta utfordringane som er tilpassa deira føresetnadar og evner. Når ein elev viser interesse er det alltid i noko. Ein vert engasjert av noko, ein er alltid dyktig til noko og det kan skulen nytte til å engasjere dei unge (Aasen, 2008). Det er ikkje snakk om eit hinder, men ved å skape forståing og progresjon kan elevane velja av interesse. Det kan bidra med energi og lyst til å engasjere seg, og Dewey viser til at vi treng denne skulen for å utdanne elevar til å handtere ei kompleks og ukjend framtid (Dewey & Dewey, 1915). Ein treng ikkje ofre glede og indre motivasjon for å førebu elevane, og han skriv i *The school and society* at heimen kan vera eit godt førebilete på korleis skulemiljøet burde vera:

If we take an example from an ideal home, where the parent is intelligent enough to recognize what is best for the child, and is able to supply what is needed, we find the child learning through the social converse and constitution of the family (Dewey, 1915, s. 35).

Dewey forklarar her at dei unge vil få tilpassa utfordringar, dei vert teke med på varierte gjeremål, dei lyttar og lærer, spør og får svar. Etter kvart får dei fleire oppgåver og meir ansvar, og over tid utviklar dei sans for orden, innsats, syn for at andre har det bra og dei tek ansvar for fellesskapet (Dewey, 1915). Slik vert ei større og meir innhaldsrik verd gradvis opna for dei små, og dette meinte Dewey var ein av skulen sine viktigaste oppgåver i elevane si utvikling. Likevel er det viktig å ha med seg at Dewey beskriv ein idealtilstand i heimen, som vil vera ekstra vanskeleg å nå i ein skulesetting med mange elevar med ulike erfaringar.

Dewey kjem dermed attende til kor viktig det er å få kopla kunnskapen til elevane sine erfaringar ved at den er tilpassa og begripeleg. Sidan vi alle er ulike, kan ein ikkje oppdra alle på same måte, og då må ein ta utgangspunkt i føresetnadane. Det krev mykje, men samtidig slepp ein kanskje å påtvinge disiplin om elevane ser meining og vert interessert. Aasen (2008)

har oversatt frå *The school and society*, der Dewey fortel om ein sjølvdisiplin som kan oppstå når elevane er motiverte. Då følgjer reglar og orden, slik dei elles krev det skal vera i leiken:

Det er en viss uorden i ethvert verkstad; det er ingen stillhet; ingen forsøker å sitte i ro; ingen klamrer seg til bøkene. Alle her er oppslukt av ett eller annet; man hører alt ståket som følger av gjøremålene. Og ut av alt engasjementet for å få til noe, ut av gleden over å samarbeide med andre for å nå felles mål, vokser det fram en ny slags disiplin. [...]. Den favner videre, den lodder dypere (Aasen, 2008, s. 173).

Born er oftast sosiale og retta mot å ta vare på samfunnet dei er ein del av (Dewey, 1915). I ein ideal heim er det slik, men nokre gongar må ein styre dei unge. Dette treng ikkje vera negativt, og dei unge forstår at det er for å ta vare på gruppa om dei får tiltru, føler seg sett og anerkjend. Dewey (1974) skriv og at born oppnår auka merksemd på hensikt, ynskje og val gjennom språket, og at det gjev eit grunnlag for utprøving i nye miljø. I samspel med andre personar kan ein få utvida tilgangen til kunnskap og ferdigheiter. Ifølgje Dewey er det slik at dei fleste born har eit innebygd ynskje om å vera med på leiken, slik at dei vel og vel bort åtferd for å passe inn. Det gjer at ei gruppe umedviten vil forme og ha verknad på den enkelte sin personlegdom. Ein ser kva andre gjer, vel sine handlingar, prøvar dei ut og finn ut om det passar eller ikkje. Slik beskriv Dewey (1974) at ein fortset å prøve seg fram og gjera justeringar heilt til ein oppnår det ein har satt seg som mål.

Dewey sine pedagogiske tankar byggjer som eg no har vist, på eit prinsipp om kontinuitet. Jordet (2010) skriv at Dewey ser læring og erfaringsdanning som ein prosess der både eigne og andre sine erfaringar frå tidlegare, vert kopla saman for å handtere ein situasjon no. Dei fleste problem mennesket møter veks fram av ein situasjon, der det er vår involvering som gjer at vi handlar (Løvlie, 2013). Denne tankegangen har lenge råda i diskusjonen om læring. Elevane fekk eit problem i klasserommet dei teoretisk skulle tenkje seg til, før det etter kvart vart anerkjend å flytte undervisinga ut av klasserommet for å møte meir reelle situasjonar. Når ein etter kvart gjekk over til å tenkje at kunnskap er i evig utvikling, vart det meir fokus på *korleis* barn lærer, ikkje berre *kva* dei lærer.

Sjølv om ein kombinasjon av dei to perspektiva eg beskriv i førre avsnitt er meint å kunne skape god læring, så trengs det noko meir når eg skal diskutere ulike sider ved leirskulen som ikkje har same kontinuitet som i klasserommet. Det er fleire uføresette hendingar, og eit alternativ som kan ta opp i seg dette er Bollnow sine tankar om eksistenspedagogikk. Utgangspunktet hans er at ein også lærer i situasjonar der ein ikkje veit på førehand kva som vil skje, eit perspektiv som kan vera med når eg skal drøfting ulike sider ved leirskuleveka.

3.2 Bollnow og diskontinuitet, eit supplerande pedagogisk perspektiv

Gunnar Breivik (2001) viser til eksistensfilosofi og tilhøyrande pedagogisk tenking som ein motsetnad til dagens dominerande pedagogiske tenking. Denne tankegangen skil seg frå kontinuitetspedagogikken ved å gjeva større rom for *brot* og *diskontinuitet*. I klasserommet går det ofte som ein ventar utan dramatiske brot og overraskande situasjonar, men eksistensfilosofien verdset augeblikket og den unike situasjon som ikkje nødvendigvis gjev nokon samanheng, men der den lærande går gjennom ei dramatisk endring (Breivik, 2001).

Eksistensfilosofien har eksistert lenge, men Otto Bollnow var av dei fyrste som stilte spørsmål ved at retninga ikkje har hatt meir å seie for pedagogikk (Breivik, 2001). Oppseding har anten vore å forme dei unge utanfrå, eller la dei utvikle seg sjølv innanfrå. Denne kontinuerlege prosessen har eksistensfilosofien avvist, og når den tradisjonelle retninga ser eksistenstenking som framand og ubegripeleg, er det ikkje rart det ikkje har skjedd ei meningsutveksling (Bollnow, 1976). Ifølgje Bollnow har aldri eksistenspedagogikken forsøkt å erstatte den tradisjonelle pedagogikken, i staden viser han til eit mål om å sjå dei ulike perspektiva i forhold til kvarandre. Kontinuerleg oppseding kan verte komplementert med diskontinuerlege situasjonar, og Bollnow meinte at dette byggjer på korleis livet er. Ei kontinuerleg utvikling vert avbrote av diskontinuerlege periodar, og han nemner puberteten som eksempel (Bollnow, 1976). Breivik skriv at slike situasjonar kan minne om å hoppe over ein bresprekk. Det held ikkje å hoppe litt over, anten så hoppar ein over, eller så vel ein å ikkje hoppe (Breivik, 2001).

Bollnow beskriv ein pedagogisk situasjon som eit møte mellom menneske, eller mellom menneske og ulike situasjonar. Det som er felles, er at møtet ber med seg noko uføresett (Bollnow, 1976). Når elevane er på tur i skogen kan ikkje læraren veta akkurat kva som vil skje undervegs, og denne uvissa ber med seg både utfordringar og potensiale. Er ein villig til å risikere å møte det usikre, kan det oppstå situasjonar med eit pedagogisk potensiale. Læraren kan velja å ta tak i det medan dei er i situasjonen, eller ta det opp i etterkant (Bollnow, 1976). Eg skal vidare forklare korleis Bollnow skriv om krise, bevisstgjerjing, møtet og å mislykkast.

3.2.1 Krise

Krise handlar om å ta ei avgjersle mellom ulike val (Bollnow, 1976). Vi vert stilt overfor mange kriser i kvardagen der det normale vert forstyrra, og Bollnow meiner difor at krisene heng saman med livet. Før Bollnow skriv om krise retta mot pedagogikken, viser han til den Tyske legen Herbert Plügge (i Bollnow, 1976) sine erfaringar frå medisinen. Plügge beskrev krise som ei vending i eit sjukdomsløp, der den anten gjorde ting betre eller verre. Uansett bar

det med seg ei avgjersle som sette ein stoppar for ei sakte utvikling. Bollnow skriv at Plügge sine pasientar opplevde at dette kom plutselig, men trass slappheit og utmatting kjende dei seg frie etterpå (Bollnow, 1976, s. 35). Med det utgangspunktet fann Bollnow ei kopling til det fysiske, og til pedagogikken. Den brå endringa i krisa kan kjennes som verdas undergang, og den bryt inn i ei elles jamn og trygg utvikling som har skjedd til no i livet (Bollnow, 1976). Krisa skjer altså når ein må bryte med det trygge, og ta ei avgjerd som kan vera både tung, vanskeleg og vondt (Bollnow, 1976). Mange vil prøve å utsetja den, men til slutt må ein berre. Kjensla i etterkant kan vera god, og ein kan fortsetja eit betre liv med ny innsikt. Ved forsøk på å unngå krisa skriv Bollnow at ein kan oppleve tomheit. Eksistensfilosofi støttar opp om å stå i det og koma seg gjennom krisa, sidan det omhandlar fornying og er ein del av kvardagen (Bollnow, 1976). Bollnow tek då opp det pedagogiske spørsmålet om ein skal framkalle krise hjå dei unge. Han konkluderer sjølv med at det er vanskeleg sidan det inneber ein stor risiko. I staden påpeiker han at dei unge må lærast til å forstå, slik at dei sjølve kan halde ut når dei står overfor ei krise. Samtidig viser Bollnow til at det kan vera negativt å rydde alt vanskeleg unna barnet, sidan dette kan vera med å halde den unge att i eigen utvikling (Bollnow, 1976). Tradisjonelt er læring og utvikling bygd på kontinuitet, men ifølgje Bollnow (1976) er det dei diskontinuerleg situasjonane som kan by på verkeleg innsikt. I desse situasjonane kan ein få ei kjensle av at alt ein veit vert borte, og ein ser ingen utveg. Det kan ryste heile person, men om ein klarar å stå i det kan løysinga plutselig vise seg og erstatte gamal forståing med ny innsikt (Bollnow, 1976). Den tyske pedagogen Friedrich Copei, kopla dette til ein dannelsingsprosess ved å beskrive det som «*fruktbare øyeblikk*» (Bollnow, 1976, s. 45). Det er ikkje noko ein kan tvinge fram, og ein må gripe sjansen når han kjem. I ein skulesamanheng viser Bollnow til at det vil vera vanskeleg då elevane har ulike utgangspunkt. Det er difor Bollnow meiner at den kontinuerlege utviklinga bør danne eit utgangspunkt, slik at kvar enkelt har moglegheit til å ta opp i seg dei diskontinuerlege situasjonane som kan bryte inn i oppsedinga (Bollnow, 1976).

3.2.2 Bevisstgjeri

Bollnow (1976) viser til «vekkelse» som ein del av oppsedinga, der ein skal vekke mennesket til å sjå moglegheiter ved å vera årvaken og medviten. Eg brukar omgrepet bevisstgjeri her etter. Den diskontinuerlege prosessen, krisa som er beskrive i førre avsnitt, kan kjennast som ein uuthaldeleg situasjon, men endringa tek ein til eit nytt nivå av tilfredsheit der ein kan sjå verda på ein ny måte. Den italienske legen og pedagogen Maria Montessorri, fremja denne tankegangen, men viste til at ho berre kunne bevisstgjera elevane slik at dei kunne gjera

jobben sjølve (Bollnow, 1976). Bevisstgjerung er her å få elevane til å konsentrere seg og vera medvitne, slik at dei kan handtere ei krise og koma vidare. I den samanhengen viser Bollnow (1976) at det må vera ein vekstprosess. Ein startar ikkje alltid på nytt slik eksistensfilosofien meiner, sidan ein vil få eit stadig betre utgangspunkt gjennom det ein har opplevd før. Denne tanken bryt med filosofien, men det er nødvendig om ein skal kunne sjå eksistenspedagogikk opp mot utvikling (Bollnow, 1976). Han skriv og at mennesket har for vane å rådføre seg med andre om korleis ein skal løyse vanskelege situasjonar. Rådgevinga er pedagogisk når den tek sikte på ein langvarig verknad, slik som kunnskapen elevar skal ta med seg gjennom livet.

3.2.3 Møtet

«Møtet» er det Bollnow (1976) beskriv som ei diskontinuerleg hending, der ein vert rysta i møte med ei verkelegheit som utfordrar ein. Møtet er difor ei hending ein ikkje kan førebu seg på, der ein vert stilt på prøve og kan bestå eller ikkje bestå. Opphavleg var møtet mellom menneske, men dette har utvikla seg slik at møtet og kan oppstå med ein gjenstand eller ein situasjon (Bollnow, 1976). Det kjem overraskande, og som tidlegare nemnt kan alt ein til no har lært, tenkt og trudd verte ubetydeleg når ein skal koma seg gjennom utfordringa ein står overfor. Det viser at ein ikkje kan ta med seg sanning frå ein situasjon gjennom livet, men ein må gripe moglegheita i møtet for å kunne trenge djupare i forståinga (Bollnow, 1976). Denne tanken bygde og Dewey på når han skreiv at kunnskap ikkje er varig, men i utvikling der den stadig må reviderast i forhold til konteksten (Dewey, 1910). At ein ikkje kan veta noko i forkant, gjer og at ein må vera til stades og erfare det sjølv. Det er berre gjennom den direkte konfrontasjon at ein kan utvikle seg. Bollnow (1976) poengterer difor viktigheita av å vera open og retta mot nye moglegheiter, slik at utviklinga ikkje stoppar i det jamne og trygge.

Med utgangspunkt i at møtet har meining i livet, seier Bollnow (1976) at det og har meining for undervising. Utfordringa er korleis det skal få plass når det skjer sjeldan og ein ikkje veit kva tid det skjer hjå ulike elevar. Konklusjonen er difor at møtet ikkje kan prege undervisinga i sin heilskap. Likevel kan det supplere danninga sitt utgangspunkt i å utvikle moglegheitene som ligg i mennesket. Det er difor ikkje er spørsmål om behov og forventing, men dei unge vert stilt overfor ei brutal verkelegheit. Klarar ein å ta det framande opp i seg kan ein oppnå ei utviding av eigne moglegheiter. Møtet er dermed skjebnebestemmande og ordnar seg ikkje etter eit mønster, men bryt i staden opp i den allsidige og harmoniske utfoldinga ein finn i danning. Som med eksistensfilosofien, viser Bollnow (1976) til at ein ikkje søker å erstatte danning med møteomgrepet, men komplementere danninga med ein ekstra dimensjon.

Dermed viser ikkje perspektivet seg som ein motsetnad til Dewey sin kontinuitetspedagogikk.

I staden kan ein sjå dei to perspektiva som utfyllande for kvarandre, der ein person si utvikling vil byggje på eit samspel mellom kontinuerlege og diskontinuerlege situasjonar.

Ettersom ein ikkje veit kva tid møtet vil skje, skriv Bollnow (1976) at undervising skal gjera dei unge kjent med moglegheiter dei har. Det er difor ikkje nok å få mange møtemoglegheiter utlevert, ein må og kunne ta det opp i seg. Ein kan med det seie at den jamne og kontinuerlege utviklinga søker å førebu elevane på det eigentlege møtet, der danning ikkje er eit mål i seg sjølv, men vegen. Læraren si oppgåve er då å førebu dei unge gjennom å skape føresetnadar så dei ikkje trekker seg, men veit kva som skjer og evnar å stå i det (Bollnow, 1976). Møte med det allmenne i kvardagen vert ikkje relevant her, då møtet er sett som ein situasjon der ein vert rive ut av si tilvante livsform i møte med noko framand, uvant og usikkert.

3.2.4 Å mislykkast

Bollnow (1976) stiller til slutt spørsmål ved kva som skjer om ein mislykkast, for oppseding har tradisjonelt sett eit mål om å lykkast. Han skil her mellom forsøk, risiko og vågespel, der eit forsøk er å erfare at noko ikkje fungerer. Deretter kan ein prøve på nytt. Om ein vidare tek ein risiko, utsett ein seg for noko ein ikkje heilt veit utfallet av, og det kan gjera vondt.

Likevel er det er fyrst i vågestykket at ein involverer seg slik at det kan kjennes som heile eins eksistens står på spel, og då kan nederlaget vega tyngre (Bollnow, 1976). Som lærar forsøker ein å treffe elevane. Ofte lykkast det og nokre gongar vil det mislykkast, men uansett utfall er det noko ein kan ta lærdom av. Vågespel i oppsedinga handlar om å våge å ta denne sjansen, då forsiktigheit og uvisse kan verte eit hinder for dei unge til å utvikle seg som sjølvstendige menneske. Læraren må difor ha tiltru til dei unge og det dei ut frå sin bakgrunn er i stand til å handtere, men ein må av og til stille krav og gå ut over komfortsona for å utvikle seg vidare.

For å summere Dewey er utvikling ein kontinuerleg prosess, der ein gradvis byggjer vidare på det ein har gjort før. Kunnskapen vert til gjennom forståing etter å ha gjort ei handling, der det er viktig at handlinga byggjer ut frå den unge si interesse. Det kan potensielt skape eit indre engasjement for å gjera innsatsen som trengs. Likevel er det ikkje slik at ein kan ta med seg sanning gjennom livet, då den stadig må reviderast ut frå konteksten ein handlar i. Dette vart og fremja i Bollnow sitt perspektiv om diskontinuitet, der han la vekt på at ein må vera open for det som viser seg og gripe moglegheitene ein møter. Eksistenspedagogikken skal ifølgje Bollnow vera eit tillegg i den kontinuerlege utviklinga Dewey beskriv, der ein og tek med seg lærdom frå diskontinuerlege situasjonar. Dei teoretiske perspektiva til Bollnow og Dewey finn eg fruktbare med omsyn til å analysere og diskutere det som skjer på leirskulen. Før eg går meir inn på det, skal eg gjera greie for metoden eg har brukt i det empiriske arbeidet.

4.0 Metode

Thagaard (2013) beskriv metode som ein systematisk måte å undersøke verkelegheita på, og som forskar vil ei godt gjennomtenkt metode hjelpe meg å samle informasjon som kan skape grunnlag for å svare på problemstillinga. Ei systematisk tilnærming skal og hjelpe meg å betre kunne vurdere kvaliteten på eigen forskning, samt gjeva andre grunnlag for vurdering ut frå dei metodiske grepa eg har gjort undervegs. Eg beskriv fyrst korleis eg har gått fram når eg samla inn og arbeida med datamaterialet, før eg diskuterer grepa eg har gjort for å kvalitetssikre dette. Til slutt diskuterer eg styrker og svakheiter ved metoden eg har valt, samt etiske vurderingar eg har teke omsyn til undervegs i prosessen.

4.1 Val av metode

Kvale og Brinkmann (2015) omtalar metode som «vegen til målet». Eg har undervegs arbeidd grundig for å skape eit solid grunnlag med relevant informasjon, som får fram empirien på ein truverdig måte. Kvale og Brinkmann skriv og at forskaren si vitskapsteoretiske forankring er med å avgjere kva informasjon ein søker, og saman legg dette føring for korleis ein arbeider og kva forståing ein utviklar (Thagaard, 2013). I denne oppgåva undersøker eg kva som viser seg i elevane si verksemd i ei leirskuleveke, og kva relevans klasselærarane meiner veka har. Dette tek utgangspunkt i menneskeleg erfaring, og eg nytta ei kvalitativ tilnærming for å kunne gå meir i djupna (Malterud, 2017). Oppgåva har ei hermeneutisk vinkling, gjennom at eg som forskar tolkar observasjonane eg har gjort av elevane si livsverd på leirskule. Dette gjer og klasselærarane som tolkar ut frå eigen erfaring med leirskule. Det vert difor ein pragmatisk og erfaringsnær måte å nærme seg elevane sin livsverden på.

Med bakgrunn i målet for oppgåva trengte eg å vera til stades for å observere elevane, samt ha djupare samtalar i form av intervju med lærarane (Kvale & Brinkmann, 2015). Dei empiriske data som vaks ut av datainnsamlinga vart organisert, tolka og arbeida med i etterkant. Det for å ha eit grunnlag til å sjå funna opp mot det teoretiske rammeverket. Ettersom eg som forskar samlar inn og tolkar datamaterialet, vil eg verte ein aktiv deltakar i kunnskapsutviklinga. Mi erfaring og før-forståing er dermed relevant for oppgåva si utforming. Dette er noko eg vil trekke fram tidleg i dette kapittelet for å gjere mi rolle medviten som forskar i dette prosjektet.

4.1.1 Før-forståing og forskarrolle

Forståing står som eit sentralt omgrep i vitskapsfilosofien, og har gått frå at ein skal avdekke sanning til at ein skal avdekke mening (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Med ei hermeneutisk

tilnærming som utgangspunkt i denne oppgåva, vert refleksjonar av eigen før-forståing grunnlaget for å skape forståing for det som vert undersøkt. Dette kan koplant mot den hermeneutiske sirkel som viser korleis forståing artar seg frå heilskapsforståing via delforståing til ny heilskap (Krogh, 2014). Før-forståing er den fyrste heilskapsforståinga ein har, og i møte med enkeltdelar oppstår ny forståing som kan verke attende på før-forståinga og skape ei ny heilskapsforståing (Gadamer, 2003). Det viser viktigheita av at eg som forskar reflekterer over eigen før-forståing. Mi forståing er eit resultat av tidlegare erfaringar, og skal eg kunne oppnå ny innsikt og ei betre forståing av fenomenet, må eg vera open for at mi før-forståing kan vera feil.

Fortolking av data vert difor gjennomgåande i heile forskingsprosessen, der forståing for materialet vil utvikle seg undervegs. Gadamer meinte det er umogleg å kvitte seg med eigen forståing, då tidlegare erfaring legg grunnlaget for korleis ein forstår no (Krogh, 2014). Det var difor viktig å vera medviten eigen før-forståing, slik at eg på best mogleg måte kunne nærme meg informantane, gjeva att og tolke deira erfaringar, tankar og utsegn (Thagaard, 2013). Det som gjer mi situering spesiell i denne undersøkinga, er kjennskapen til det eg forskar på. Neumann og Neumann (2012) skriv likevel at ein må ha ei viss forståing av kva ein ser etter for å kunne sortere det. Det er umogleg å sanse noko direkte, og ein kan difor seie at min kjennskap gjer meg i stand til å sortere som forskar. Samtidig var det svært viktig å ha nok avstand, slik at eg kunne vera i stand til å utføre objektive analyser (Fangen, 2010).

Ifølgje Gadamer (i Krogh, 2014) er difor ikkje mi før-forståing og kjennskap til fenomenet eit hinder for å forske på det. Det kunne i staden gjera meg i betre stand til å veta kva eg skulle sjå etter, og korleis eg kunne nærme meg informantane for å få innsikt i det eg skal forske på. Gadamer (2003) påpeiker at det krev openheit frå meg slik at eg ikkje vert låst i eigen før-forståing og så knytt til eigne forventingar at det legg føringar for gjennomføring og tolking. Alle tema som har utvikla seg i denne oppgåva er eit resultat av informantane sine erfaringar, tankar og utsegn, og fortolkingane mine er basert på dette. Mi forskarrolle vert med det særvesentleg, og ein må innsjå at undersøkinga kunne vore annleis om ein annan forskar hadde gjort same studie. Eg har difor vore medviten å heile vegen synleggjera kva eg har tenkt og korleis eg har gått fram, for å framstille kva mi rolle kan ha hatt å seie for resultatet. Eg skal vidare gjera greie for utvalet som var med i datainnsamlinga, og dei kvalitative metodane eg nytta i innsamling av datamaterialet.

4.1.2 Utval

Hovudavgrensinga i denne studien er at eg var til stades ei veke på ein leirskule, der tre ulike skuleklassar var med. Å finne utval gjekk dermed ut på å finne ein leirskule for å gjennomføre undersøkinga på, medan det vart leirskulen si oppgåve å bestemme kva tid det passa at eg var til stades. Eg oppretta difor munnleg kontakt med leirskulen før eg sende melding til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Eg fekk stadfesta at dei var interesserte i å la meg delta på ei leirskuleveke, og vart informert om at dei hadde sett seg ut ei veke. Dei fortalde i tillegg om studien til skulane det gjaldt. Den fyrste kontakten med skulane vart så oppretta gjennom e-post, etter eg fekk svar om godkjend melding frå NSD (vedlegg 6). Eg fekk då bekrefta at alle skulane syntes det var greitt at eg var til stades den veka elevane skulle på leirskule, og sende deretter ut informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 3 og 4). Eg forklarte her at eg ynskte å intervju lærarane som var med elevane, samt vera med å observere kva elevane gjer i leirskuleveka. Administrasjon på skulen vidareformidla dette til lærarane, som vidare sende skrivet med elevane heim for å få underskrift frå føresette. Eg sende og samtykkeskjema til Jotunfjell leirskole og fekk stadfesta løyve til å vera til stades hjå dei i ei leirskuleveke.

Eg sette ikkje nokon krav til informantane då utgangspunktet var alle som var med denne veka, men hjå lærarane ynskte eg variasjon i kor mange gongar dei hadde vore med på leirskule. Thagaard (2013) skriv om strategisk utval, noko eg ikkje hadde moglegheit til blant informantane, men leirskulen eg gjennomførte studien på var strategisk utvald. Dette i form av at eg kjende staden og opplegget, slik at eg kunne vera til stades og ha overskot som forskar frå morgon til kveld. Observasjon og intervju er vektlagt like mykje i denne oppgåva, men empirien har mest tyngde i lærarintervjua. Desse gjev betre grunnlag for utdjuping av elevane si verksemd, og kva relevans veka har. Leirskulen sine mål, forståing og erfaring er også relevant, men det vert ikkje fokus på dette. Årsakene er oppgåva si avgrensing gjennom utforming av problemstilling, og min kjennskap. Relevante situasjonar og utsegn kan likevel fungere som eit utfyllande tillegg i oppgåva.

4.1.3 Kombinasjon av to metodar

Observasjon og intervju er to metodar som ofte vert nytta for å utfylle kvarandre (Fangen, 2010). Tanken bak kombinasjonen er å skape eit variert og nyansert datamaterialet, der eg kan sjå ulike moment opp mot kvarandre. I tillegg vil situasjonar og utsegn i løpet av veka kunne bidra med relevante spørsmål under gruppeintervjuet med lærarane (Fangen, 2010). Dette vil legge til rette for at eg kan få betre tak i klasselærarane sine erfaringar, tankar og refleksjonar kring det elevane gjer, og kva relevans det har for den enkelte elev eller for klassa.

4.2 Observasjon som metode

Observasjon skjer både medviten og umedviten gjennom sansane våre, og er ofte omtala med å sjå kva folk seier og gjer i situasjonar som ikkje er planlagt av forskaren (Fangen, 2010). Eit prosjekt som dette har mål om å erverve ny kunnskap, og då held ikkje tilfeldig sansing lenger. Eg trong difor ei systematisk tilnærming der god førebuing kunne gjera meg i stand til å registrere informantane sine handlingar (Fangen, 2010). Seinare skulle det gjennom analyse og tolking kunne bidra til å betre forstå kompleksiteten i dei gjevne situasjonane.

4.2.1 Kvifor observasjon?

Observasjon er tidkrevjande, ein er til stades i situasjonar som er relevante for studien, men det gjer og at ein kan koma nærare verkelegheita gjennom meir direkte tilgang til det som vert undersøkt (Fangen, 2010). Grunna fokuset i undersøkinga, vart observasjon viktig for å nå tak i informasjon som ikkje er enkel å finne ved andre metodar. Det er ikkje alltid ein gjer det ein seier og motsett, men som observatør kan ein få moglegheit til å setje dette opp mot kvarandre i ulike situasjonar (Fangen, 2010). Eg kunne då fange den underliggjande budskapet, og datamaterialet kunne verte rikt og skape eit samansett bilete av det eg skulle undersøke. Ved å vera til stades over så lang tid kunne eg utvikle eit heilskapleg bilete av fenomenet, som vidare kunne gjeva gode føresetnadar for tolking (Fangen, 2010).

Som forskar vil eg og kunne sjå samanhengar undervegs i datainnsamlinga, og dette kan fungere som knaggar i den vidare analysen. Fangen (2010) viser difor at eg må vera medviten tankar og refleksjon eg gjer undervegs, då desse kan verte ein del av datamaterialet. Det er difor viktig å vera reflektert, kritisk og medviten seg sjølv som forskar, slik at ein heile vegen tek omsyn til eigen verknad på det som studerast. Dette så det er empirien som kjem fram.

4.2.2 Gjennomføring

Datainnsamling vart gjort i løpet av ei leirskuleveke frå sundag til fredag. Det overraska meg kor raskt elevane syntes å utvikle ein trygg og positiv relasjon til både leirskulen, og meg som forskar. To veker i forkant var eg med leirskulen ein dag på tur som ein prøveobservasjon. Eg har ikkje brukt noko frå dette i oppgåva, men det var til god hjelp for å sjå korleis rolla som deltakande observatør var. Denne dagen vart i seg sjølv ikkje så vellukka då det var vanskeleg å koma i prat med elevane, og vera til stades utan at dei var usikre på kven eg var og kvifor eg var der. På bakgrunn av dette utarbeida eg ein observasjonsguide som skulle vera med som ei hjelp i sjølv datainnsamlinga (vedlegg 2). Når eg under datainnsamlinga var med på same tur

som prøveobservasjon, var situasjon ein annan. Då hadde eg vore med elevane i to døgn, og dei var tryggare på meg og kvifor eg var med. Likevel har det variert kor mykje eg har involvert meg i ulike aktivitetar. Det var mykje som passa å delta på, men nokre situasjonar var meir private og kravde at eg held avstand (Fangen, 2010). Undervegs har eg fylgd elevane så langt det let seg gjera, med ein tanke om å påverke dei og situasjonane minst mogleg. Med mi tidlegare erfaring kunne eg og hjelpe elevane, og svare på mange av spørsmåla dei hadde. Dette bidrog til ein betre sosial relasjon gjennom det faglege, men eg var heile vegen open rundt mi rolle som forskar, slik at informantane var klare over føremålet.

4.2.3 Dokumentering

Feltnotat er datamaterialet mitt frå observasjonane, og det er viktig at desse er utfyllande (Fangen, 2010). Å vera deltakande observatør kan by på utfordringar i forhold til å få med alt ein ser og høyrer, spesielt når ein er med heile dagen frå frukost til legging. Likevel meiner Silverman (i Fangen, 2010) at den største faren er å skulle prøve å registrere alt ein ser.

Undervegs fokuserte eg på å notere informasjon frå samtalar mellom elevane, det dei sa til meg og dei andre vaksne, og korleis eg såg dei reagere i ulike situasjonar. Som deltakande observatør er ein fullt ut engasjert i å erfare feltet, samtidig som ein forsøker å skape forståing gjennom observasjon og samtale med deltakarane kring det som skjer (Fangen, 2010). Det opnar og for at ein kan prøve ut og diskutere tolkingane av det som skjer med informantane.

Kunnskapen vert dermed til i eit samarbeid mellom deltakarane og forskaren, og det gjeld å få notert det ein hugsar når ein har tid. Dette fordi eg ikkje kunne seie at informantane måtte vente fordi eg skulle skrive ned noko dei sa eller gjorde. Eg skreiv dermed stikkord undervegs, og utfylte desse når eg hadde tid. Når elevane la seg om kvelden brukte eg tida til å skrive ned alt eg hadde sett og høyrte i løpet av dagen. Då var stikkorda til god nytte slik at eg fekk skrive utfyllande kring situasjonar, hendingar og utsegn eg hadde vore vitne til i løpet av dagen. Dagane gjekk fort over i kvarandre, og eg merka at det var viktig å gjera dette arbeidet medan informasjonen enno var fersk (Fangen, 2010).

4.3 Intervju som metode

Intervju er ei fleksibel og tilpassingsdyktig metode, der ein kan prate med informantane for å få utdjupande informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskingsintervjuet søker forståing av verda sett frå informanten si side, og kan vera ei god metode for forskaren som ynskjer å utvikle ei forståing av feltet og fenomenen det vert forska på. Eg har i denne undersøkinga valt å gjennomføre fokusgruppeintervju, som ofte kan likne meir ein dialog mellom partane kring ulike tema (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.1 Kvifor intervju?

Gjennom observasjon fekk eg sett elevane i ulike situasjonar gjennom leirskuleveka, men eg ynskte i tillegg noko meir. Spørsmålet er kva intervju kan bidra med når eg skal svare på problemstillinga, og tanken er at det skal bidra med ei breiare utdjuping om kva relevans ei slik veke har for elevane (Kvale & Brinkmann, 2015). Klasselærarane fekk då moglegheit til å fortelja om sine erfaringar med leirskulen denne veka, men eg frå tidlegare opphald for dei som hadde erfart det. For meg som forskar kunne dette skape eit breiare spekter av tankar og refleksjonar kring relevansen veka har. Slik kunne eg få bekrefta og avkrefta det eg hadde observert i løpet av veka, samtidig som eg fekk tilgang til erfaringar og tankar lærarane hadde gjort seg opp i løpet av mange år som følgje med ulike klassar.

Årsaken til at eg valte å intervju lærarane og ikkje elevane, ligg i den djupare refleksjon. Observasjonane mine kan berre knytast til denne eine veka for akkurat desse elevane, som er eit nokså avgrensa tidsrom i deira skulegang. Ved å intervju lærarane vil eg kunne få med deira erfaring over tid, gjennom følgje med fleire ulike skuleklassar. I tillegg vil dei kunne ha erfaring med oppfølging av leirskuleveka i ettertid, noko som er med å gjev deira utaling ei vidare tidsramme enn denne eine veka. Samtidig bidrog det med ulike innfallsvinklar, slik at eg kunne sjå lærarane sine tankar og erfaring opp mot elevane sine opplevingar og handlingar, og omvendt. Eg ser difor dei to metodane som supplerande til kvarandre, der ulike vinklingar kan hjelpe meg å svare på problemstillinga (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016).

Ein annan årsak til at eg valde å gjennomføre fokusgruppeintervju, var for å få fram refleksjon mellom deltakarane i gruppa. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) kan dette vera med å fremje ulike synspunkt kring emnet som er i fokus. Etter nøye ettertanke valde eg å gjennomføre intervju med lærarane frå same skule. Dette for å skape ei open atmosfære der det skulle vera trygt å uttrykke eigne og motstridande synspunkt rundt emna som var i fokus. Tanken var at dette skulle gjeva rom for spontane og personlege synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.2 Gjennomføring

Intervjua vart gjennomført mot slutten av leirskuleveka, men prosessen starta i forkant då lærarane fekk tilsendt informasjonsskriv og samtykkjeskjema. Dei fekk med dette innsikt i kva undersøkinga gjekk ut på, noko eg bygde vidare på då eg møtte dei på leirskulen. Den fyrste kvelden hadde leirskulen lærarmøte med informasjonsutveksling for den komande veka. På slutten av møtet presenterte eg undersøkinga, kva rolle eg kom til å ha i løpet av veka, og klasselærarane fekk utdelt dei fire fyrste spørsmåla i intervjuguiden (vedlegg 1). Desse spørsmåla skulle dei tenke gjennom før intervjuet, og det ville førebu dei på resten av spørsmåla. Eg valde å ikkje dele ut alle spørsmål, då eg i intervjuet ynskte å få ei samtale med direkte og spontane refleksjonar kring ulike tema (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennomføringa skjedde i tre ulike grupper, der lærarane frå same skule var i same gruppe. Målet var å skape ei trygg ramme med god samhandling mellom deltakarane (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette viste seg å fungere, men det var og vanskeleg å halde kontrollen. Lærarane var aktive, prata om kvarandre og spesielt i fyrste intervju sklei samtalen ut innimellom. Dette var ikkje noko eg tenkte over der og då, men noko eg la merke til i det eg transkriberte datamaterialet. Likevel gav det ein god flyt i samtalen der alle verka komfortable i situasjonen. Med tanke på rolla som forskar, kan det og ha vore med å skapt ei trygg ramme at vi hadde vore på tur saman i fleire dagar før intervjua. Lærarane kjende meg, kva føremålet var og vi hadde konkrete situasjonar å prate om som alle hadde eit forhold til.

Eg nytta det Kvale og Brinkmann (2015) beskriv som eit delvis strukturert intervju. Tema er ein raud tråd som er sett på førehand, men ut frå korleis informantane vel å svare undervegs, kan eg som forskar tilpasse oppfølgingsspørsmål og tema for å få betre flyt i samtalen. Dette gjev god fleksibilitet slik at eg kan oppnå ei betre heilskapleg forståing, men ein må og vera open for at det kan dukke opp ting ein ikkje hadde tenkt på i forkant (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i dette utarbeida eg ein intervjuguide med delvis opne spørsmål, slik at informantane skulle få moglegheit til å fortelja med egne ord.

Det krev full konsentrasjon å intervjuje på denne måten, og eg merka i det fyrste intervjuet at det var vanskeleg å få god flyt i samtalen. Eg ser i etterkant at eg kunne unngått dette med eit prøveintervju, då eg merka allereie i andre intervju at det vart enklare å få flyt i samtalen og stille relevante oppfølgingsspørsmål. Det utvikla seg etter kvart ein betre balanse mellom struktur og openheit, slik at informantane sine perspektiv kunne koma fram. Intervjua byrja med at eg forklarte målet med prosjektet, før lærarane fekk fortelja om si erfaring med leirskule. Dette gav eit heilskapleg bilete av informantane og deira situerte erfaring med

leirskule (Kvale & Brinkmann, 2015), i tillegg til at det ifølgje Thagaard (2013) kan roe ned informantane som kan oppleve situasjonen som usikker. Vidare var det meir opne spørsmål som fanga breidda, før eg snevra det inn med meir detaljerte oppfølgingsspørsmål kring informantane sine personlege tankar og erfaringar. Mot slutten av kvart intervju opna eg for at dei kunne koma med ting dei ynskte å leggje til eller understreke (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.3 Dokumentering

Det finst ulike måtar å dokumentere eit intervju på, men for å ikkje risikere å gå glipp av noko nytta eg ein digital lydopptakar. Eg forsikra meg fyrst med informantane om at det var greitt å bruke lydopptakar, noko Thagaard (2013) beskriv som nødvendig. Eg trengte difor ikkje å notere undervegs, og kunne vera til stades i samtalen og konsentrere meg om informantane, oppfølgingsspørsmål og få flyt. At eg fekk med alt på lydopptak gjorde og transkripsjon i ettertid enklare, og eg minska sjansen for å gå glipp av relevant informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015)

4.3.4 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) beskriv transkribering med å gjera intervjumaterialet klart for analysing. Tale vert gjort om til skrift og eit viktig moment er at ein berre får det verbale språket, ikkje dei visuelle uttrykksmåtane som og kan gje mening for det som vert sagt. Det er slik ein fordel å transkribere sjølv, eit val eg og gjorde for å verte kjend med datamaterialet. I tillegg hørde eg korleis eg hadde formulert spørsmål og gått fram som forskar i intervjuet.

Transkripsjon vart gjort få dagar etter datainnsamlinga, slik at eg skulle ha det friskt i minne. Eg gjorde det eg kunne for å attgjeve intervjuet så nøyaktig som mogleg, men det vil alltid skje ei fordreiing av hendingane i intervjuet (Malterud, 2017). Eg var medviten at teksten ikkje gjev eit fullstendig bilete av verkelegheita, og hadde mål om at transkripsjon skulle fange opp samtalen slik at den best mogleg kunne representere det informantane hadde til hensikt å dele undervegs (Malterud, 2017). Transkripsjon er difor omtrent ordrett, medan kroppsspråk, gestikulering og repeterande ordbruk er utelate då det ikkje er relevant for det eg undersøker. Eg har likevel teke med om situasjonen viser noko anna enn det som vert sagt. Etersom transkripsjon er starten på analysearbeidet, er det gjort så grundig som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta informantane sin anonymitet vart alle intervju transkribert til nynorsk, og alle informantar fekk fiktive namn. Det presenterte datamaterialet er ikkje i sin heilskap, og eg skal vidare forklare analyseprosessen og korleis eg arbeida med materialet.

4.4 Analyse med systematisk tekstkondensering

Grunna lite erfaring med analyse av kvalitative data, har eg vald å støtte meg til systematisk tekstkondensering slik Kirsti Malterud (2017) beskriv prosessen. Dette for å utvikle eit meir reflektert forhold til eigen verknad på datamaterialet. Organisering, tolking og samanfatting av datamaterialet skulle bidra til nye beskrivingar og omgrep som fremja informantane sine erfaringar og utsegn. Eg laga tabellar i Word for å strukturere dei ulike stega i prosessen, slik at eg fekk god oversikt og enkelt kunne gå fram og attende for å sikre at heilskapsinntrykket samsvara med dei ulike stega. Systematisk tekstkondensering består av dei fire fasane heilskapsinntrykk, koding, kondensering og samanfatting (Malterud, 2017). Eg skal vidare gjera greie for korleis eg arbeidde meg gjennom dei ulike stega i analysen.

4.4.1 Å få eit heilskapsinntrykk

I det fyrste steget vart eg betre kjend med datamaterialet, og skapte meg eit heilskapsbilete ved å lesa alle transkriberte intervju og observasjonsnotat for å finne ut kva tekstane kunne fortelja meg (Malterud, 2017). På dette stadiet hadde eg ikkje klart føre meg kva som kunne vera aktuell teori. Eg var i tillegg medviten å setja eigen før-forståing til sides, for å kunne vera open for det materialet formidla. Som eg tidlegare har vist kan ein aldri fjerne seg frå eigen før-forståing, men eg forsøkte så langt det let seg gjera å lesa med eit objektivt blikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Undervegs noterte eg interessante tema og enda på om lag femten tema til intervju og tjuufem tema til observasjon. Etter sortering og samanslåing enda eg med fire tema til intervju og det same til observasjon. Dette danna utgangspunktet for neste steg der tema skulle organiserast til kodar (Malterud, 2017). Foreløpige tema representerte problemstillinga samtidig som dei skilde seg frå hovudtema i intervju- og observasjonsguide. Ifølgje Malterud (2017) kan det tyde at eigen før-forståing og teoretiske referansar er teke omsyn til, slik at eg har vore open for nye mønster og meiningar i datamaterialet.

4.4.2 Meiningsberande einingar og koding

I steg to byrja eg meir systematisk å identifisere og sortere ut meiningsberande einingar som passa inn under dei tema eg kom fram til i førre steg. I denne kodingsprosessen gjekk eg gjennom alt av datamateriale og markerte det som omhandla same tema med same farge (Malterud, 2017). Etter å ha kome fram til det som skulle studerast nærare, samla eg fargekodingane i kvart sitt dokument. Med ei god oversikt over kvart tema kunne eg no setja saman ulike tema under ei felles kode. Eg forsøkte i denne prosessen å koma fram til kodar

som hadde utgangspunkt i datamaterialet, og vart deskriptive utan for stor innblanding frå teori og eigen før-forståing. Malterud (2017) viser til at ein her skal bryte ned teksten til meir handterbare kodar, som seinare kan sjåast opp mot kvarandre, tidlegare forskning og det teoretiske grunnlaget. Kodar vart endra, slått saman, teke bort og satt inn att, og undervegs i denne prosessen vart dei meiningsberande einingane flytta mellom kodane ut frå kvar dei passa best inn. Meiningsberande einingar er alt av situasjonar, utsegn og hendingar som var relevant for kvar av kodane eg hadde kome fram til i førre steg i prosesen. I løpet av denne prosessen dukka det i tillegg opp tre nye tema som måtte opp til vurdering. Eg enda med seks kodar til intervju og fem kodar til observasjonane, og prosessen føregjekk til eg meinte kodane var relevante og presise nok. Malterud (2017) skriv at for tidleg tolking kan styre retninga på analysen, men eg meiner og at denne prosessen gjorde meg medviten å setja eigen verknad til side. Eg sat med eit handterbart datamateriale, og kunne beskrive utsegn og erfaringar til informantane gjennom dei sjølv, utan å ta utgangspunkt i mine tolkingar.

4.4.3 Kondensering av datamaterialet

Vidare la eg til side materialet som ikkje var koda, og arbeidde meir systematisk med å finne meining i kodane eg hadde. Eg systematiserte då innhaldet frå kvar kodegruppe i fleire undergrupper (Malterud, 2017). Eg beheld den opprinnelege teksten og skreiv den kondenserte i ei kolonne ved sidan av. Eg skreiv alle utsegn og handlingar om til kortare formuleringar som tok vare på hovudmeininga, og vart sitjande att med tre undergrupper per kode. I kvar undergruppe laga eg eit kunstig sitat i *eg – form*, som samanfatta undergruppa med informantane sine eigne omgrep (Malterud, 2017). I arbeidet med observasjonsnotata hoppa eg over dette steget då eg allereie hadde informantane si, eller mi eigen *eg – form*.

Dette var ein utfordrande prosess, men ettersom det skulle skrivast frå deltakarane sin ståstad, vart det enklare å leggje til side eigne tolkingar av det som kom fram. Til slutt i denne prosessen valde eg ut eit «gullsitat» til kvar undergruppe. Det skal ifølgje Malterud (2017) illustrere og tydeleggjera kva som kom fram i dei ulike tekstane. For å illustrere dette legg eg ved kondensatet frå undergruppa *auka bevisstheit*, som høyrer til under koda *nye erfaringar*:

Eg tykkjer leirskule er veldig viktig. Det er noko å sjå fram mot i mange år, og noko ein kan sjå attende på det i mange år. Det er difor viktig at vi og hjelp elevane å prate om det dei opplev, få dei til å setja litt ord på ting. Det vert ofte enkelt, men svært direkte, og høgdepunktet variera ut frå kva erfaring dei har frå før. Det er difor mange som har mykje på hjartet etter denne veka.

«Gullsitatet» her vart: «det er noko å sjå fram mot i mange år, og noko ein kan sjå attende på i mange år». Eg kunne no gå vidare med å formulere meir overordna teoretiske beskrivingar.

4.4.4 Samanfating av datamaterialet

Med utgangspunkt i kondensata frå førre steg skreiv eg no samanfating for kvar undergruppe, der eg sette saman delane frå tidlegare analysesteg. Eg var framleis medviten å setja informantane sine utsegn og handlingar i sentrum, men i ei meir forklarande tekst som kan gjeva lesaren innsikt og tillit (Malterud, 2017). Essensen frå fleire av utsegna og hendingane skulle samanfattast i ein tekst som kunne re-presentere funna i forskingsprosjektet. I denne rekontekstualiseringa av dei meiningsberande einingane kunne eg skape ei fortolkande skildring av informantane sine utsegn og handlingar, og med det eit grunnlag for å svare på problemstillinga. Etter dette gjekk eg på nytt gjennom dei originale tekstane for å sjå om samanfatinga kunne forsvarast ut frå det opprinnelege datamaterialet, og om det fanst data som på ulike måtar sa i mot konklusjonane. Dette for å etterprøve bekreftbarheita av dei funna som hadde vakse fram gjennom analysen (Malterud, 2017).

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at denne prosessen frå rådata til kodar kan vera med å styrke truverdet i oppgåva. Eg har stadig gått attende til det originale datamaterialet for å vera sikra å ha fått med meg det viktigaste. I og med at eg er fersk i å utføre analyse, har eg gjort denne prosessen fleire gongar ved å kode og re-kode datamaterialet fleire gongar. Eg sat til slutt att med fem kodar til observasjon og seks til intervju, som på ulike måtar kunne belyse problemstillinga (Malterud, 2017). Eg meiner desse representerer heilskapen i datamaterialet på ein god måte, og skal vidare vise korleis eg har arbeidd for å sikre kvaliteten i oppgåva. Eg kjem til å gå nærare inn på dette gjennom omgrepa truverd, bekreftbarheit og overførbarheit.

4.5 Kvalitet i forskingsarbeidet

Kvale og Brinkmann (2015) viser til viktigheita av å kunne reprodusere i kvantitativ forskning. Andre forskarar skal kunne få same svar, og ein bør ha eit utval slik at funna kan overførast til store delar av, eller ei heil gruppe. I kvalitativ forskning vil dette vera vanskeleg, men ein kan i staden opne for ulike versjonar av verkelegheita gjennom kvar enkelt sine observasjonar og tolking. Dette krev ei anna vurdering av undersøkinga, og Malterud (2017) trekker fram at det er naudsynt å kunne kritisk vurdere studiet for å sjå om forskinga er utført på ein truverdig måte, og om metoden er eigna til det ein har hatt som mål å undersøke. Omgrepa reliabilitet, validitet og generaliserbarheit er ofte brukt i kvantitativ forskning, men i kvalitative studie

meiner Thagaard (2013) omgrepa truverd, bekreftbarheit og overførbarheit kan få fram særpreget i forskingsarbeidet på ein betre måte, og dermed sikre god kvalitet.

4.5.1 Truverd

Truverd går ut på om undersøkinga er utført på ein tillitsvekkande måte, og det er her viktig å reflektere over korleis datainnsamlinga har gått føre seg. For å stå fram truverdig, meiner både Kvale og Brinkmann (2015), Malterud (2017) og Thagaard (2013) at det er viktig med ei metode som er tilpassa oppgåva si problemstilling. Kombinasjon med observasjon og intervju er i denne studien eigna grunna mål om å sjå kva elevane føretek seg, og lærarane sine tankar kring relevansen. Eg sit dermed på eit datamateriale med ulike vinklingar til problemstillinga, og skal gjera greie for korleis eg har gått fram på ein tillitsfull måte i førebuing, innsamling og arbeidet med empirien (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2015) knyter i hovudsak truverd, i eit kvalitativt studie som dette, til intervju, observasjon, transkripsjon og analyse. Ein må vera medviten at dei ulike prosessane vil kunne variere frå forskar til forskar, men hovudfunna skal ikkje avvike sjølv om ein annan forskar hadde fylgd mi metode og gjort akkurat det same (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Eg har heile vegen vore open og beskrive detaljert kva som har vore gjort, og har med dette styrka truverdet i oppgåva. I tillegg har eg teke vare på informantane sine utsegn på ein måte som ytrar deira stemme, og ikkje ei tolking basert på mi før-forståing. Var eg usikker på noko i observasjon eller intervju, stilte eg oppfølgingsspørsmål eller summert til informantane, for å sikre at eg forstod situasjon eller utsegna korrekt. Samtidig har eg undervegs vore forsiktig med å påverke informantane sine svar eller reaksjonar gjennom leiande spørsmål eller handlingar (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg til å vera så nøytral som mogleg har rettleiing vore god hjelp ved å utfordre og stille spørsmål ved eigen stemme og forståing av datamaterialet. Dette har hjelpt meg å ikkje verte «blind» på eigne analyser og funn i oppgåva, og har bidrege til kunnskapsutvikling og bevisstgjeriing undervegs i prosessen. Samtidig har det teoretiske rammeverket vore med på å skape ei meir objektiv forståing av funna i datamaterialet, slik at desse ikkje berre står fram som subjektiv synsing.

Truverdet i oppgåva heng og saman med forskaren sin argumentasjon for kva meining settingen i undersøkinga har, samt relasjon mellom forskar og informant (Thagaard, 2013). Ho viser og til at ein som forskar kan ha eit godt grunnlag for å forstå fenomenet som vert studert, om ein er innanfor miljøet eller har før-kunnskap om informantane sin situasjon. Bakgrunnen min gjev ei viss forståing og kjennskap til leirskule, og kva elevane gjer i løpet

av ei veke. Sjølv om dette kan vera ei styrke, er det og viktig å vera klar over avgrensingane det kan medføre (Thagaard, 2013). Det krev eit bevisst fokus frå meg som forskar, og styrka kan liggje i mi evne til å forstå informantane sine handlingar og kva som skjer vidare slik at eg er på rett stad til rett tid. Avgrensinga kan vera at det er lett å oversjå det som skil seg frå egne erfaringar, noko som kan gjera meg mindre open for nyansar og dermed skape eit meir snevert syn i datainnsamling, analyse og tolking av desse. Eg meiner eg har vore medviten dette, og fått fram nyansane i informantane sine tankar og opplevingar på ein objektiv måte.

4.5.2 Bekreftbarheit

Truverd var knytt til framgangsmåtar for utvikling av data, medan bekreftbarheit går meir inn på kvaliteten i tolking av resultata (Thagaard, 2013). Ei vurdering av bekreftbarheit kan difor vera knytt til at eg som forskar går kritisk gjennom egne tolkingar, men og om funna kan støttast av tolkingar basert på anna forskning. For å vurdere eigen tolking viser Thagaard (2013) til at ein må gå kritisk gjennom analyseprosessen, noko eg har gjort saman med rettleiar for å vurdere relevansen for problemstillinga. Tanken har vore at informantane si stemme og oppleving skal koma fram i analysen, noko eg har forsøkt å få til gjennom bruk av lydopptak i intervju. Observasjonar og transkripsjon av intervju har vorte utført av meg sjølv, med lojalitet til kva som har vorte uttrykt (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyse og tolking av funn er ikkje noko eg hadde erfaring med frå før. Eg såg difor at den strukturerte analysen gjorde meg så oppteken av dei ulike stega at eg fokuserte på kva datamaterialet kunne fortelja, ikkje kva eigen før-forståing og teoretisk grunnlag kunne seie.

Undervegs i prosessen har eg fleire gongar gått attende i datamaterialet for å sjå observasjonar og intervju i sin heilskap. Dette for å sikre at eg har forstått datamaterialet på ein slik måte at mine tolkingar har vore i tråd med informantane sine utsegn. Gjennom diskusjonsdelen såg eg mi tolking og forståing av datamaterialet opp mot anna tidlegare presentert teori, og tankar frå leirskulen si utvikling. Noko stemde overeins, men det viste seg og nokre brot undervegs. Denne kombinasjonen, og at eg hadde ein plan for metodeval, gjennomføring og analyse, kan vera med å styrke bekreftbarheiten i oppgåva (Johannessen et al., 2016).

4.5.3 Overførbarheit

Overførbarheit går ut på om resultat frå undersøkinga kan vera nyttig for å forstå andre og liknande situasjonar (Thagaard, 2013). Tidlegare forskning viser at ein finn støtte til det som og har kome fram gjennom mine analyser i datamaterialet, noko som tyder på ein viss grad av

overførbarheit. Ifølgje Thagaard (2013) betyr det at forståinga som vert utvikla innanfor rammene av mitt prosjekt, og kan vera relevant i andre liknande situasjonar. Det er viktig å vera medviten at funna som kjem fram i denne undersøkinga ikkje kan overførast til å gjelde alle elevar som reiser på leirskule. Likevel bidreg til eit betre innblikk i korleis veka er for desse elevane, og kva relevans lærarane meiner at veka har. På den måten kan det gjeva kunnskap kring målet, og utbytte av ei leirskuleveke. Slik kan og undersøkinga vera eit bidrag til vidare forskning innan bruken av både leirskule, friluftsliv og utflukter i den norske grunnskuleopplæringa. Med ny generell del av læreplan som fokuserer på folkehelse og livsmeistring, kan det liggje til rette for meir bruk av liknande opplegg i tida framover, og det med ein tanke om å betre kunne ruste elevane for framtida. Ei utvikling mot å verte sjølvståande individ, som er i stand til å ta hand om seg sjølve og få eit meningsfylt liv.

Utvalet mitt har vore noko avgrensa med tanke på at eg var ei veke på ein leirskule, og det hindrar moglegheitene til å kunne generalisere funna (Kvale og Brinkmann, 2015). Likevel bidrog det til å kunne gå meir i djupna under datainnsamlinga, noko som var meir interessant og relevant i denne undersøkinga. I tillegg fekk eg gjennom intervju ei djupare innsikt i klasselærarane si erfaring over tid. Dei har vore med ulike skuleklassar, og vil ha refleksjonar basert på denne og andre leirskuleveker. Dermed vil intervju med lærarane kunne vera med å skape større overføringsverdi til andre leirskuleveker, med andre klasser og andre elevar.

4.6 Sterke og svake sider ved studiet

Alle oppgåver vil kunne ha avgrensingar og feilkjelder, spesielt kvalitative undersøkingar med mange faktorar som kan variere hjå både forskar og informantar. Kvale og Brinkmann (2015) skriv at kvalitative studie ofte vert kritisert fordi det er for få deltakande personar, ein kritikk som kan ha utspring frå den naturvitskaplege tankegangen om at vitskaplege resultat må vera generaliserbare. Målet med denne undersøkinga var å få innsikt i det spesielle, og overførbare data var difor ikkje like interessant, sjølv om det på ingen måte hadde vore negativt å kunne generalisert. Mengda informantar er hjå meg basert på føremålet, omfanget og varigheit av undersøkinga. Fleire informantar kunne bidrege til eit breiare kunnskapsgrunnlag i undersøkinga og større overførbarheit, men det kunne og resultert i mindre tid til dei djupare analysane eg i hovudsak var ute etter (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten eg har gjennomført undersøkinga er heller ikkje den einaste som kunne gjeve eit relevant datamateriale, men ut frå føresetnadane og målsetjinga vurderte eg dette som beste måte for meg å gjennomføre undersøkinga på. Eg kunne brukt individuelle intervju, fokusert

på leirskulelærarane, hatt kvantitativ tilnærming eller sett fleire leirskular opp mot kvarandre, men med avgrensa tid og problemstilling kunne det gått utover djupna eg kunne oppnå i løpet av ei veke på ein leirskule. Det kan ofte vera vanskeleg å ikkje påverke situasjonane ein observerer (Fangen, 2010), men dette synes ikkje å ha påverka denne undersøkinga i så stor grad. Ein årsak kan vera at det er så mykje nytt denne veka. Elevane kjem til ein ny stad med andre elevar, lærarar og leirskulelærarar, rollane glir over i kvarandre og som forskar kan eg ende midt i mellom. Nokre visste godt kven eg var og spurte om undersøkinga, medan andre tok kontakt med meg som ein lærar og skjønnte ikkje heilt kva eg meinte når eg forklarte at eg ikkje var lærar.

Med bakgrunn i mi erfaring er det analyse og tolking av materialet som har vore vanskelegast, ettersom eg har ei tydeleg før-forståing av kva leirskule er. Eg har vore medviten dette heile vegen og arbeida for ein nøytral posisjon, men uansett kor medviten ein er så er det vanskeleg å seie i kva grad mine subjektive meiningar har vore med å prega tolkingane. Fangen (2010) skriv at ein ofte vert kjenslemessig involvert som deltakande observatør, og då er det viktig å kunne trekke seg attende for å analysere objektivt, samtidig som ein er nær feltet som deltakar med informantane. Uansett er det viktigaste å beskrive funn i forskinga, i staden for å presentere forskaren sine subjektive haldningar. Mi før-forståing kan gjera meg blind for nyansar og moment i forskingsprosessen, men og gjera meg meir medviten korleis det eignar seg å gjennomføre studiet. Som eg har vist til tidlegare, meiner Gadamer (2003) det verken er ynskjeleg eller mogleg å vera heilt objektiv sidan vår subjektive erfaring frå tidlegare avgjer korleis vi forstår her og no. Eg har difor vore medviten korleis mi før-forståing kan påverke måten eg tolkar dei nye delane, og slik påverkar ei ny forståing av leirskulen som heilskap.

At eg i løpet av veka vart så godt kjend med mange av elevane, gjorde at eg fekk sett mykje innanfrå. Det kan og ha bidrege til at eg vart så medviten kva eg skulle sjå etter, at eg kan ha sett meir enn det som eigentleg kom fram i dei ulike situasjonane (Fangen, 2010). Som forskar har eg merka at det er vanskeleg å finne balansen mellom subjektiv deltaking og objektiv observasjon, og valde difor å presentere datamaterialet akkurat slik det har vist seg, og diskutert ut frå dette. Systematisk tekstkondensering som eg nytta i analysen, har vore med å hjelpt meg å halde fokus på kva som har vist seg i datamaterialet, ikkje kva eg hadde sett før meg skulle skje (Malterud, 2017). Med eit slik utgangspunkt får og lesaren moglegheit til å trekk inn eigne tankar og refleksjonar kring dei vurderingane eg har gjort i analyse og tolking.

4.7 Etiske vurderingar

Kvalitative studie inneber ofte møte mellom menneske, som krev at forskaren er medviten etiske utfordringar som kan oppstå (Malterud, 2017). Kvale og Brinkmann (2015) legg fram fire etiske retningslinjer som kan vera ei påminning om kva ein bør vera medviten i bruken av deltakande observasjon og intervju. Dette for å kunne behandle informantane med respekt og forståing. Retningslinjene er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle.

Informert samtykke går ut på at deltakarane skal informerast om føremålet med undersøkinga, korleis den vert gjennomført, og eventuelle risikoar ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle var det viktig å få godkjenning frå foreldre, då elevane ville vera 11-12 år gamle. Det fyrste steget i prosessen var å få godkjenning frå Personvernombudet Norsk senter for forskingsdata (NSD), til behandling av personopplysingar og lagring av konfidensielle data (vedlegg 6). Etter bekrefta godkjenning sende eg ut e-post til skulane med informasjonsskriv til lærarane som skulle vera med (vedlegg 4), samt at dei vidareformidla skrivet til elevar med føresette (vedlegg 3). Grunna knapp tid med kort haustsesong på leirskulen, hadde eg vore i kontakt med den aktuelle leirskulen før godkjenning frå NSD. Dette for å få innsikt i om det i heile teke var aktuelt med eit forskingsprosjekt. Leirskulen stilte seg positive til undersøkinga, og hadde i tillegg kontakta skulane som skulle koma den aktuelle veka. Når skulane kom til leirskulen hadde klasselærarane med underskrift frå elevar med føresette, samt beskjed om nokre som ikkje ynskte å vera med. Eg tok omsyn til dette og var medviten å ikkje ta kontakt med dei det gjaldt i løpet av veka.

Konfidensialitet går ut på at private data som kan identifisere deltakaren, ikkje skal avslørast (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantane har krav på at alle opplysingar vert anonymisert, og ein må vera medviten så det ikkje vert oppgjeve informasjon som kan avsløre personar. All informasjon i denne oppgåva er anonymisert, men deltakarane er informert om at dei som var til stades i undersøkinga vil kunne kjenne att situasjonar grunna deira deltaking. Informantane kjende til denne indirekte atkjenninga etter å ha lese informasjonsskrivet og signert samtykkeskjema, men eg har så langt det let seg gjera halde både skule, elevar og lærarar anonyme med fiktive namn. Leirskulen valde eg å namngjeva etter samtykke, då opplegget deira snevra veldig inn kven det kan vera. Kvale og Brinkmann (2015) trekk og i samband med dette fram viktigheita av å lagre alt datamateriale trygt, og slette det etter bruk. Eg har lagra lydopptak, transkripsjon og observasjonsnotat med passordbeskytting på data, og

manuelle notat har vorte skrivi over og lagra på same måte før det har vorte destruert undervegs.

Positive og negative konsekvensar av å delta i prosjektet skal avklarast med deltakarane (Kvale & Brinkmann, 2015). Når ein er så tett på informantane døgnet rundt kan det koma fram private opplysingar, og det krev at ein som forskar må behandle opplysingane varsamt med mål om å respektere privatlivet til informanten (Fangen, 2010). Eg var med dette tydeleg på kva undersøkinga gjekk ut på og kva det innebar for den enkelte, både i informasjonsskriv og undervegs i leirskuleveka. Eg informerte om tema, problemstilling og kva eg gjorde, men gjekk ikkje i djupna på kva eg skulle sjå etter for å prøve å halde situasjonane så spontane som mogleg. Johannessen et al. (2016) støttar dette fordi det kan bidra til at informantane oppfører seg annleis om dei veit i detalj kva forskaren ser etter. I tillegg til informasjon var eg tydeleg på at deltakinga var frivillig, og at ein kunne trekkje seg når som helst. For elevane verka det å skje litt av seg sjølv ved at dei som ynskte å oppsøkte meg, var nysgjerrige, ville prate og fortelja, medan andre held meir avstand.

Til slutt skriv Kvale og Brinkmann (2015) at det er stilt krav til forskaren si rolle og integritet med tanke på kvaliteten i den vitenskaplege kunnskapen som vert lagt fram. Dei rapporterte funna må vera så nøyaktige og representative for forskingsområdet som mogleg, og Fangen (2010) påpeiker og viktigheita av at funna skal attendeførast på ein forståeleg måte til dei det har vorte forska på. Som forskar står eg difor ansvarleg for å produsere ei relevant og truverdig tolking av informantane sine utsegn og opplevingar, noko eg har søkt gjennom breidde og nyansar i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Ein kan få informantane til å lesa gjennom transkripsjonane for å sikre at informasjonen kjem fram slik dei har meint det, men dette var det ingen som ynskte i denne undersøkinga. Eg valde difor å ikkje gjera dette, sidan eg såg dei transkriberte tekstane som utfyllande og tydelege.

Eg har gjort greie for korleis eg har gått fram i innsamling av datamaterialet i undersøkinga, slik at arbeidsmetodane og korleis eg har kome fram til funna har vorte synleggjort. Eg skal vidare presentere funna som vaks fram gjennom analysen, og undervegs diskutere dei opp mot relevant teori og tankar som har vore med å prege leirskulen si utvikling. Med ulike vinklingar i drøftinga, skal dette danne eit grunnlag for å seinare kunne svare på oppgåva si problemstilling.

5.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet presenterer og drøftar eg funn som vaks fram gjennom analysen. Essensen i den innsamla empirien er filtrert gjennom systematisk tekstkondensering, og hovudlinjene frå dette vert presentert med både likskapar og ulikskap i datamaterialet. Eg presenterer kvar kodegruppe med tilhøyrande underkoder, og drøftar undervegs funna innanfor kvar kode. I neste kapittel gjer eg ei samanfattande drøfting, der eg trekker saman trådane og ser korleis funna står i forhold til kvarandre og saman utgjer ein heilskap.

Kodar og underkodar som vaks fram er ulike for intervju og observasjon, sannsynleg fordi metodane er retta mot ulike delar av problemstillinga. Samtidig viser det seg at funna går over i kvarandre. I den vidare presentasjon har eg difor utvikla ei ny kodegruppe som kan omfatte funn frå både intervju og observasjon. Dette er meint å gjeva eit betre heilskapsbilete, og ei tydelegare oversikt over kva som skjedde denne leirskuleveka.

Tabell 1: Oversikt over kodar frå observasjon, intervju og felleskode som er brukt i oppgåva.

Kodar frå observasjon	Kodar frå gruppeintervju	Felleskode brukt i oppgåva
<ul style="list-style-type: none">• Bidra• Prøve nye ting• Å få til• Vener• Førebuing og forventing	<ul style="list-style-type: none">• Sjølvstende• Nye erfaringar• Vekst• Samhald• Førebuing og forventing• Meir av det i skuleløpet	<ul style="list-style-type: none">• Sjølvstende• Nye erfaringar• «Å vekse» gjennom «å få til»• Samspel med andre• Førebuing, forventing og tryggleik• Ei nærare kopling til skulekvardagen

Kapitlet er vidare bygd opp rundt felleskodar frå tabellen over. Kodane i observasjon og intervju omhandlar mange av dei same tema, men ei kode som skil seg er *Ei nærare kopling til skulekvardagen*. Denne var det klasselærarane som snakka om i gruppeintervjua. Før presentasjon og drøfting er det ein kort presentasjon av leirskulen der eg gjennomførte datainnsamling, klassane eg observerte og klasselærarane som deltok i gruppeintervju.

5.1 Bakgrunnsinformasjon; leirskulen, elevane og klasselærarane

Leirskulen eg har gjennomført feltarbeidet på ligg i høgfjellet, og tek i mot opp til hundre elevar i veka. Eg var til stades ei veke frå ankomst søndag efta, til avreise fredag morgon. Av utstyr og fasilitetar nyttar leirskulen seg i hovudsak av naturen, men brukar og utstyr som heil kroppssele til rappellering og brekryssing. Dei har «heimelaga» utstyr til fyrstehjelpsøving, og eit lager med klede og utstyr der elevane kan låne ting dei ikkje har eller har gløymt

(Jotunfjell leirskole, u.å.). Leirskulen har vore drifta i snart 50 år og har tre faste lærarar i om lag 60 % stilling kvar seg, samt ein innleidd assistent på dagtid. Leirskulen fokuserer på det enkle friluftslivet i høgfjells- og skogsområde, og fylgjer kunnskap om natur, kultur og miljø som ein raud tråd gjennom aktivitetane denne veka (Jotunfjell leirskole, u.å.). Under er opplegget for ei haustveke slik det er framstilt på heimesida til leirskulen:

Tabell 2: *Oversikt over opplegget i ei leirskuleveke hjå Jotunfjell leirskole (u.å.)*

Sundag	Ankomst ca 16.00. Middag 17.30. Innkvartering og utpakking. Om kvelden, innføring i leirskolerutinene og ukeprogrammet.
Måndag	Teori om pakking av sekk og påkledning. Førstedagstur med turteknikk bål og grilling. Praktisk førstehjelpsøvelse.
Tysdag	Tur til Dummdalsgrottene som er Nord-Europas høyest beliggende kalksteinsgrotter.
Onsdag	Tur mot Galdhøpiggen. Alternativt bretur på Bøverbreen. (værvhengig).
Torsdag	Fjelltur og rappellering (klatring).
Fredag	Oppbrudd og pakking. Frokost m/nistesmøring og termos for hjemturen. Avreise ca. kl.09.30

Elevane som var på leirskule kom frå ulike delar av landet. Ein skule var frå storby, medan dei to andre var frå mindre stadar langs kysten. Alle gjekk i sjette eller sjuande trinn, som er den vanlegaste alderen å reise på leirskule i Noreg (Norsk leirskoleforening, u.å.). Eg har vald å ikkje presentere elevane, då dette ikkje er viktig for funn i datamaterialet. Når eg viser sitat og hendingar frå observasjon, vert dermed elevane presentert med andre namn enn sine egne.

Klasselærarane var fordelt med tre lærarar i to klassar og to lærarar i den tredje klassa. Dei har fått fiktive namn for å vera anonyme i intervju. Kjersti var med på leirskule for fyrste gong, og var frå same skule som Mari og Sofie som begge var med for andre gong. Dei kom frå ein mindre skule ved kysten. Julie var med for fyrste gong, og var der saman med Anette som var på sin sjuande tur og Knut som var med for sekstande gong. Dei var og frå ein mindre skule ved kysten. Frå den siste skulen var Espen med for andre gong, saman med Hanne som var med elevar på leirskule for sjuande gong. Dei var frå ein større skulen i byen.

I den vidare framstillinga er det ein tydeleg struktur der eg fyrst beskriv funn i datamaterialet, for så å drøfte med bakgrunn i dei teoretiske perspektiva eg har presentert tidlegare, og idear frå leirskulen si utvikling. Lærarsitat er direkte transkribert, medan elevsitat er interessante dialogar mellom elevar, mellom meg og elevar eller mellom elev og lærar. Situasjonar og utsegn vart skrive ned i løpet av dagen, og skrive utfyllande om kvelden. Det er desse rekonstruerte tekstane av nedskrivne notat og det eg hugsar frå situasjonane som vert presentert.

5.2 Sjølvstende

Gjennom både intervju med klasselærarane og observasjon av elevane si verksemd denne veka, kjem det fram at det vert stilt store krav til at elevane skal vera sjølvstendige. I denne samanhengen handlar det om å ta ansvar, hjelpe til, gjera oppgåver og lære seg kva som må gjerast for at både ein sjølv og andre skal ha ei fin veke. Hanne byrja intervjuet med å fortelja om ei utvikling ho hadde vore vitne til gjennom dei siste åra som klasselærer på leirskule:

Lærer Hanne: *Før var det fleir som var vant til å sova borte frå foreldre [...], men det er meir og meir vanleg at elevane er skeptiske å vera borte frå heime, og då tenkjer eg det er enno viktigare at dei faktisk er det. Før var det ikkje slik at elevar ikkje vart med fordi dei var redde for å sova borte, men slik er det faktisk no.*

Hanne fortel vidare kva ho tenkjer om foreldra si rolle, og kva verknad dei har i utviklinga:

Lærer Hanne: *Om borna er usikre no så støttar foreldra opp om borna i staden for å stå på skulen si side og seie at dette har du godt av. «Kan jo hende at du ikkje treng dra om du syns det er skummelt» (eksempel på utsegn frå forelder), og då har du det gåande. Det er mykje puter, og det er ein veldig sjekk når dei kjem hit. Realitysjekk, for her er det ikkje fritt fram.*

Hanne fortel her at ho meiner det er viktig for elevane å få oppleva å vera borte frå foreldra ei veke. Slik Hanne beskriv det, går elevane frå ein kvardag der dei er verna mot utfordringar og farar, til ei veke der dei vert stilt overfor verkelegnære oppgåver og utfordringar. Utsegnene til Hanne er trekt ut for å beskrive typiske utsegn fleire av lærarane kom med når dei snakka om sjølvstende og krav til elevane denne veka. Dette kan minne om tankane som låg til grunn for leirskuleutviklinga, der det vart fremja at dei unge måtte lære av tinga sjølve (Repp, 1977). Breivik (2001) tok opp dette tema i boka *Sug i magen og livskvalitet*, der han skreiv at barn og unge sin oppvekst er i fare. Årsaken forklarte han med eit samfunn som er passiviserande, kontrollerande og overfokusert på sikkerheit og tryggleik. Løysinga meinte han var å stille dei unge overfor reelle utfordringar i oppsedinga. Klasselærarane trekker fram at elevane vert det i løpet av leirskuleveka. Breivik meinte slike verkelegnære utfordringar kunne vera med å skape framtidige vaksne som er meir robuste i møte med usikkerheit, stress og motgang i livet (Breivik, 2001). Vidare skal eg vise kva utfordringar elevane vart stilt overfor i løpet av leirskuleveka.

Det viser seg at elevane får utfordra seg denne veka, ofte gjennom å verte stilt krav til og måtte ta ansvar for oppgåver mange elles tek forgjeve at vert gjort heime. Eit eksempel på dette kjem fram under intervjuet med Anette, der ho snakkar om sjølvstende og dei ulike oppgåvene elevane møter i løpet veka:

Lærer Anette: *Dei vert jo meir sjølvstendige, dei må kle på seg sjølv, dei må leggje på senga si, og det trur eg ikkje det er mange som har gjort. [...]. Så er det alle oppgåvene med å rydde romma, og andre småoppgåver dei får, slik som kjøkenvakter.*

Anette beskriv at elevane må gjera ein innsats denne veka, blant anna i ulike arbeidsoppgåver. Under observasjon var eg til stades ved fleire av kjøkenvaktene til elevane. Det gjekk ut på at fire elevar møtte ein halvtime før resten kom til matsalen, og var att etterpå for å vaske, rydde og dekke på til neste måltid. Etter fyrste frukost var Hermann, ein av kjøkenvaktene, tydeleg frustrert over jobben som måtte gjerast og ropa til ein av dei andre kjøkenvaktene: «*Shit det er slitsomt å rydde da, eg orkar ikkje meir, eg trur eg må søle mindre. Må seie det til dei andre og, så det ikkje vert så mykje jobb*». Hermann ser i denne situasjon ut til å oppdage kva det vil seie å måtte rydde opp etter seg sjølv og andre.

Klasselærarane fortalde også i intervjuet at dei såg ei utvikling hjå mange elevar denne veka. Under fylgjer eit eksempel klasselærarane Anette og Julie trakk fram i intervjuet, der dei fortel om elevar si utfordring med å ordne seg sjølve og tilpasse seg i ein matsal med mange andre elevar:

Lærer Anette: *Dei (elevane) vert tryggare og tryggare. Var nokon som hadde utfordring i matsalen blant anna, måtte ha hjelp dei fyrste dagane.*

Lærer Julie: *Ja, måtte føre han rundt bordet, trengte ikkje å gjera noko, måtte berre stå der og vera den tryggleiken som gjorde det greitt å gå å forsyne seg.*

Anette og Julie viser her til ein situasjon som synes å vera ukjend og skummel for mange av elevane. Dei fyrste dagane måtte dei fylgje nokre elevar når dei skulle forsyne seg med mat. Lærarane trengte ikkje å gjera mykje, men måtte vera til stades for å gjeva elevane tryggleik til å kunne forsyne seg sjølve. Utover i veka viste det seg at elevane vart tryggare og klarte seg betre på eigenhand i slike utfordrande situasjonar. Dette kjem fram i Anette sitt utsegn, samtidig som det er forsterka gjennom mine observasjonar. Bollnow (1976) trekker fram dette når han beskriv møte med ei krise. For nokre elevar kan møtet med matsalen kjennes som ei krise, og det er ikkje noko det nødvendigvis er enkelte å førebu seg på. Samtidig viser funna

at det kan vera god hjelp å ha klasselæraren i nærleiken. Dette gjev elevane tryggleik gjennom ein kjend person dei stolar på. Med denne støtta klarte elevane stå i den usikre situasjonen, og dermed handtere krisa. Elevane kom seg då vidare og kunne klare seg sjølve seinare i veka.

Klasselærer Hanne fortalde i intervjuet om ei anna hending, som viser at nokre elevar har ei forventning om at dei vert passa på til kvar ei tid. Hanne hadde vore innom rommet hjå nokon av elevane sine når dei pakka sekken, og dei meinte at ho passa på at dei fekk med seg alt.

Svaret hennar var ifølgje Hanne: *«Nei det gjer eg ikkje, eg kan ikkje passe på alle. Dette er ditt ansvar, men eg kan hjelpe om det passar sånn, men eg kan ikkje gå å passe på alle til kvar ei tid»*. Hanne viser her eit utgangspunkt som kan minne om måten Maria Montessorri la opp si undervising (Bollnow, 1976). Det var å bevisstgjera elevane og vera der som ei støtte, slik at elevane sjølve kunne gjera den jobben og innsatsen som trengs for å koma seg vidare.

Oppgåva med å rydde rommet, som Anette nemner på førre side, gjekk ut på at alle elevar skulle rydde rom sitt før dei reiste ut på tur. Medan elevane var ute på dagtid vart rommet sjekka av dei som driv turisthytta, og ein fekk trekk i poeng om det ikkje var gjort ordentleg. Rommet fekk til dømes trekk i poeng om ljoset stod på, om sengene ikkje var reia opp, eller om det på andre måtar var rotete eller møkkete. Maks poengsum var ti, og fekk ein mindre enn sju vart det «ompuss». Det gjekk ut på at alle på rommet måtte rydde dette om kvelden, medan resten av elevane hadde fritid. Klasselærarane Espen og Hanne fortalde i intervjuet om eit guterom som hadde fått sju poeng dei fyrste dagane. Espen møtte ein av elevane i gangen som hadde sagt: *«berre sjuarar i to dagar, nei no gidd eg ikkje meir»*. Etter det henta eleven støvsugaren for å ordne rommet. Hanne kommenterte denne situasjonen slik:

Lærer Hanne: *Det set litt perspektiv på plass, då skjønar dei at for å få god karakter må dei faktisk rydde sjølv, no er ikkje mamma og pappa her og ordnar opp. Med poengsummen får det faktisk konsekvensar.*

Hanne kjem her attende til krava som vert stilt til elevane denne veka. Ho meiner dei konkrete situasjonane med tydelege konsekvensar, kan vera med å skape betre forståing blant elevane. Det er ikkje nokon andre som ordnar alt denne veka, og kvar enkelt må gjera ein innsats sjølv. Elevane kan ut frå dette seiast å verte stilt overfor gjeremål som foreldra elles tek ansvar for. Ifølgje Dewey og Dewey (1915) kunne det vera med å skape eit engasjement blant elevane. Dei får delta i eit målretta arbeid med ei meining, slik som Hermann då han fekk kjenne på kva det vil seie å rydde opp sitt eiga og andre sitt søl etter frukost. Denne erfaringa verka å gjera det enklare for Hermann å relatere seg til meininga med arbeidsoppgåva, samtidig som det kunne verke å skape eit engasjement for å unngå å måtte gjera like mykje arbeid seinare.

Dewey skreiv i *The school and society* (1915) at heimen kan vera eit godt førebilete på korleis skulemiljøet burde vera. Utgangspunktet var at dei unge skulle få tilpassa utfordringar, verte teke med på varierte gjeremål, lytte, lære, spørja og få svar. I utvikling av leirskuletanken har ein hatt eit liknande mål gjennom å leggje opp til at elevane skulle få erfaringar og kunnskap det var vanskelegare å få lagt opp til i den vanlege skulen. Dette kan verke å ha kome fram i arbeidsoppgåver og utfordringar som eg ovanfor har trekk fram frå leirskuleveka. Samla kjem dette fram gjennom kravet til sjølvstende og at elevane deltek aktivt for at det skal verte ei god oppleving for alle. Utover i veka ser og elevane ut til å modnast, slik at dei vert klare for fleire oppgåver og meir ansvar. Ifølgje tankane til Dewey er dette noko som kan vera med å opne ei større og meir innhaldsrik verd for elevane (Dewey, 1915).

I teorikapittelet viste eg til at Dewey beskriv ein idealtilstand i samband med dette. Dette kan og tenkjast å gjelde ei leirskuleveke, der det i denne undersøkinga var åtti elevar til stades. Det vil dermed vera vanskeleg å få den same oppfølginga ein kan nå i heimen, der det kanskje er berre to eller tre born. Likevel viser det seg at alle får ei eller anna form for oppgåve i løpet av veka. Dette viser og Jotunfjell leirskole (u.å.) til i ordensreglementet på si heimeside.

5.2.1 Høyre etter, og tenke sjølv

Både observasjonar og intervju viser at det vart stilt store krav på fleire område denne veka. Det var blant anna forventa at elevane fylgde med og tenkte sjølv. På same tid fekk ofte elevane konkrete beskjedar frå leirskulelærarane. Eit døme på dette kjem fram i følgjande situasjonsbeskriving frå observasjonsnotata:

Observasjonsnotat: *Elevane kom fram til «målgang» for fyrstehjelpsøvinga og fekk sjekka bære og spjelk. Dei fekk så beskjed om å vente og slappe av til alle gruppene hadde vore gjennom sjekken. Når alle var ferdige fekk dei beskjed om at poengsummane vart fortald om kvelden, og at dei no hadde to ting å tenkje på når dei kom attende til leirskulen. Det fyrste var å leggje alt fyrstehjelpsutstyr utanfor boden der dei hadde fått det utlevert om morgon. Den andre beskjeden frå leirskulelæraren var: «No er det viktig å hugse at det ikkje skjer mirakel på tørkerommet, der må ein faktisk henge opp kleda sine for at dei skal turke, og tenk på at kanskje andre vil henge opp ting der». I det gruppa byrjar å gå mot leirskulen går eg bak to gitar der den eine spør kvar dei skulle leggje plankane. Svaret er at han berre må slappe av, for dei får sikkert veta det og når dei kjem til leirskulen, «dei seier jo alltid kva vi skal gjera».*

Denne beskrivinga viser korleis elevane får konkrete beskjedar som gjeld det neste som skal skje. Det er ikkje fokus på kva dei må hugse til neste dag, det kjem seinare. No gjeld det å ordne det ein skal når ein kjem inn frå tur. Samtidig viser siste utsegn i observasjonsnotatet at elevane verker å vera trygge på at dei får hjelp om dei ikkje får med seg alt som vert sagt. Klasselærarane Sofie og Kjersti, trakk fram dette som ein viktig faktor for at elevane skulle føle seg trygge i løpet av denne veka.

Lærar Sofie: *Eg er imponert over at dei har fulgt, sant, dei gjer dei same rutinane, og det er slik som elevane likar, forutsigbarheit og same forventning.*

Kjersti fylgde opp det Sofie sa, men kopla det meir opp mot autoritet og disiplin.

Lærar Kjersti: *Viktig at du får med dette med autoriteten til leirskulelærarane, dei kjem inn sånn er det og sånn gjer vi, det er ikkje noko firing på krava.*

Sofie og Kjersti viser her til at alle elevar møter det same når dei kjem på leirskulen. Det er same rutine, same oppgåver og same forventingar til alle. Det vert dermed ikkje gjort nokon skilnad på elevane, men ligg til grunn ei generell forventning om at elevane skal følgje reglane og rutinane, høyre etter og vera medvitne. Fleire av klasselærarane snakka om disiplin ute på tur, at dei var overraska over korleis elevane tilpassa seg kvardagen på leirskulen. Det kjem og fram i utsegna til Kjersti, der ho viser til leirskulelærarane sin autoritet som skil seg frå det elevane er vant til heime.

Dette kan minne om Dewey sine tankar kring disiplin. Han viste til ein disiplin som går djupare, og kan oppstå gjennom likeverdig respekt og ein indre motivasjon for det ein føretek seg (Dewey, 1915). Han beskrev det som ein sjølvdisiplin, noko dei unge er vant til gjennom leiken. I leiken er det ei underliggjande forventning om at alle følgjer reglane og respekterer kvarandre. Dette kjem fram i ein meir naturleg disiplin, som byggjer på dei unge si interesse for å engasjere seg i noko. Om ein legg fram situasjonen på ein slik måte at dei unge får tiltru, føler seg sett og anerkjend, kan det medføre ein aksept fordi dei har forståing for valet. Dette kan vera ei mogleg forklaring for at elevane let seg styre i leirskuleveka, og kan byggje ut frå involveringa som gjer at dei forstår leirskulen sitt mål om å ta vare på alle. Dewey (1974) meinte og at dette kunne vera med å gjeva ei auka merksemd om hensikt, ynskje og val. Det skjer gjennom språket og kommunikasjon med kvarandre, og kan vidare vera med å danne eit betre grunnlag for utprøving i nye miljø og ukjende situasjonar. I neste kode skal eg gå nærare inn på kva som kom fram i elevane si utprøving og nye erfaringar i leirskuleveka.

5.3 Nye erfaringar

Klasselærarane poengterte fleire gongar i løpet av veka, både ute på tur og under intervjuet, at dei tykte elevane hadde godt av å koma til ein stad dei kunne prøve og oppleve nye ting. Kva som er nye erfaringar avhenger av kva elevane har gjort frå før, men leirskuleveka har vore variert og gjeve elevane ulike utfordringar. Det har vore nye erfaringar ute på tur, kjenne på å verte sliten, vera sosial med andre, dele rom, smørje eigen niste og reie opp senga. Fyrste kveld sat eg utanfor samlingsrommet med nokre av klasselærarane. Nokre elevar spelte fotball, andre sprang i gangane og vart kjend med kvarandre og nokre tykte det var spanande å utforske mørket med hovudlykt. Under fylgjer ei skildring frå observasjonsnotata mine:

Observasjonsnotat: *Tre elevar går fram og attende i gangen. Ut døra, er borte eit minutt og kjem inn att. Slik driv dei på til læraren deira spør om dei ikkje kan ta med seg hovudlykta ut. «Eg har aldri gått i mørket før eg, det hadde eg ikkje fått lov til heime», sa den eine, før ein av dei andre la til: «Åh, det er så skummelt, eg tørr ikkje eg». Når læraren spurte om dei vart med saman med ho så var det greitt. Dei gjekk ut, og fem minutt seinare kom alle inn med store smil om munn. Etter dette såg eg dei ikkje den neste halvtimen, før ein elev kom springande forbi å ropa til læraren sin: «korleis kan du berre sitja her heile tida, det er jo så mykje artigare å vera ute». Etter dette fortalde læraren korleis mange av elevane vart «dulla» med heime, og fekk sydd puter både her og der med ein tanke om at foreldra vernar dei. Læraren sa noko slik som dette: «Foreldra bremsar ungane i alt dei skal gjera, og kanskje kan ein seie at nokre foreldre bremsar ungane si utvikling, dei får jo aldri lov til å prøve seg, og dermed aldri erfare å feile heller. Det er ei farleg utvikling dette, korleis skal ungane klare seg?».*

Situasjon ovanfor viser eit eksempel på nye opplevingar som skil seg frå ein vanleg skuledag for elevane. Praktiske oppgåver der ein bruker kroppen kunne nokre gongar vera uvante og by på usikkerheit for elevane, noko eg var vitne til under dagen med rappelling. Elevane stod her i kø og fekk lov til å ut av køen og koma attende om dei ynskte, men dei fleste vart ståande. Eg kunne dermed gå rundt å prate med dei, og fekk innsyn i dei som gleda seg, andre som var nervøse og nokre verka redde. Eleven Abdulla spurte meg kva som skjedde om han mista han. Eg skjønnte ikkje kva han meinte, men fekk ei utdjuping. Samtalen under er attgjeven slik eg skreiv den ned i observasjonsnotata seinare same dag:

Abdulla: *Kva skjer om eg mistar den?*

Iver: *Kva meiner du no, Abdulla?*

Abdulla: *Jo, dett eg ned om eg mistar tauet?*

Iver: *Neinei, då står du heilt i ro som leirskulelæraren forklarte i stad, for då har dei deg i det ekstra tauet.*

Abdulla: *Åja, okeida, det går sikkert fint, eg stolar på dei eg, men gru-gledar meg uansett.*

Abdulla: *Åh, Iver, det skjer noko inne i magen min, kva er det?*

Det kan sjå ut til at mange tankar går gjennom hovudet til Abdulla før han skal rappellere. Han ser dei andre som rappellerer og spenninga byggjer seg opp til det er han som skal fram for å gå baklengs utfor kanten. Det var mange slike situasjonar i løpet av veka, og mange elevar overvann utfordringar der dei i etterkant uttrykte at dei elska leirskule. Det skulle vise seg å vera vanskeleg å få forklaring på kvifor elevane sa dei elska leirskulen, men på veg attende til bussen etter vi hadde vore i grottene, prøvde eleven Bogdan. Samtalen under er attgjeven slik eg skreiv den ned i observasjonsnotata på bussturen attende til leirskulen:

Bogdan: *Eg elsker leirskule, leirskule er best.*

Iver: *Kva er det som gjer akkurat leirskule så bra da?*

Bogdan: *Jo, kva skal eg seie. Vi gjer så mykje her, så mange nye ting vi aldri har prøvd før, vi får lov til å prøve, utfordre oss, og lærarane er heilt sikre på at vi greier det. Eg angrar på at eg ikkje har fått prøvd det her før, det er jo så artig å spanande, tenk kor mykje tid eg kunne brukt på dette i staden for å spela.*

Etter dette ropte Bogdan ut for full hals: «Eg berre elsker det». Ein samtale som viser kor mykje Bogdan sette pris på å få prøve desse nye tinga han aldri hadde vore borti før. Bogdan kan her vise eit eksempel på den medfødde aktivitetstrongen og nysgjerrigheita Dewey skreiv om for hundre år sidan (Dewey, 1915; Dewey & Dewey, 1915). Dewey meinte dei unge har eit behov for å utforske verda gjennom å prøve seg fram. Det vil nokre gongar gå som planlagt, andre gongar vil ein feile. Uansett meinte Dewey at alle desse erfaringane vil vera med å gjera mennesket i betre stand til å forstå korleis verda fungerer. Det er difor han meinte at utforskinga der ein får nye erfaringar, er den beste læringa. Då arbeider ein mot eit mål, og dess meir erfaring ein har, dess meir medviten vil ein kunne vera kring føremålet ein arbeider mot. Slik det er attgjeve i Løvlie (2013), hevdar Dewey at vi lærer gjennom kunnskapen vi tek til oss gjennom impulsar som eit aktivt handlande menneske. Funna over viser at dette kan

vera tilfelle i ei leirskuleveke, men i tillegg er tankeverksemda som skjer før og i etterkant av handlinga avgjerande. Det beskriv kvifor det er skilnad i kva som er utfordrande, då elevane i møte med nye og ukjende situasjonar i leirskuleveka, vil bruke tidlegare erfaringar for å løyse situasjonen. Dette er det Dewey beskriv som hermeneutisk deduktiv metode (Dewey, 1910), der elevane gradvis utviklar seg til å kunne handtere verda på ein stadig meir kompleks måte. Likevel fortel klasselærarane at elevane har gjort seg opp ei meining på førehand om korleis leirskuleveka blir. Dette gjennom alt dei har høyrst og sett i forkant, men det er fyrst når dei er til stades og opplever veka sjølv at dei får eit forhold til det og kan utvikle eigen forståing. Eit eksempel som beskriv dette er Sofie sitt utsegn frå intervjuet:

Lærar Sofie: *Mange har syskjen så dei veit kva som skal skje, men den wow-faktoren trur eg er stor når dei kjem. Dei har nok danna seg eit bilete av kva dei trur, men når dei opplev det, så vert det nok mykje sterkare trur eg.*

Sofie viser her til at det er vanskeleg for elevane å forstå i forkant gjennom det andre seier og forklarar. Ein situasjon med eleven Anne viste det same etter vi hadde vore i grottene:

Observasjonsnotat: *Etter å ha vore i to av tre grotter prata eg med eleven Anne om korleis det hadde vore. Ho fortalte at det hadde vore heilt fantastisk, men var litt fortvila over korleis ho skulle forklare mor si at det var fantastisk å gå i grotter når dei var trange, møkkete, våte og mørke. Ho sa vidare noko slik som: «mamma vil ikkje tru meg når eg skal prøve å forklare det her, eg var livredd og trudde eg hadde kjempeklaus, men det har jo gått bra».*

Denne hendinga viser Anne si fortvilning over korleis ho skulle forklare opplevinga når ho kom heim. Når Anne kjenner på at det er vanskeleg å forklare det ho har opplevd, kan det og tenkast at det vil vera vanskeleg for henne å forstå den same opplevinga i forkant når sysken, klasselærar eller leirskulelærar skal prøve å forklare korleis det er. Dette kan vise eit eksempel på Dewey sin tanke om at verda er uferdig. Løvlie (1989) beskriv dette med at gjenstandane er slik dei alltid har vore. I dette tilfellet så ligg grotta der, men korleis det er å gå i grotta er ikkje noko ein kan få overført eller forklart frå andre. Ein må skape eigen forståing gjennom å gå der sjølv. Ifølgje Dewey (1910, 1915) sitt perspektiv, kan ein dermed seie at Anne utviklar kunnskap om, og forståing av kva det vil seie å gå i grotter, i det ho handlar og får erfare kva det er. Dette kan ikkje verte overført, og Anne si forståing oppstår gjennom å utføre ei handling der i før var usikker og ikkje visste kva handlinga innebar.

I dette ligg og tanken om at ein fyrst opplev noko, før ein etterpå kan byggje vidare med meir reflektert tenking. Det kan vera utgangspunktet for at eg opplevde mange elevar som hadde behov for å prate om det dei hadde opplevd denne veka. Likevel viste det seg ofte eit større behov for å prate om det elevane hadde i vente, det dei fortsatt var usikre på og ikkje hadde noko forhold til. Dette er kjem fram i følgjande observasjonsnotat:

Observasjonsnotat: *Etter dei fyrste dagane prøvde eg å prate med ein gutegjeng om korleis veka hadde vore så langt, men det einaste dei tenkte på var rappelleringa som skulle skje dagen etter. Nokre var spente, andre gleda seg og nokon sa noko slik som dette: «Spanande da, aldri gjort det før, men høyres jo heilt sjukt ut å sleppe seg utfor ein fjellvegg liksom».*

Dette viser noko av spenninga knytt til det som skal skje, der det som fortsatt er ukjend og usikkert tek overhand. I dei daglege situasjonane tenkjer ein ikkje alltid over kva og korleis ein gjer noko, men når utføresette situasjonar og utfordringar dukkar opp, må ein tenkje på det ein har opplevd før, slik at ein kan handle her og no (Dewey & Dewey, 1915). Alt ein har med seg frå tidlegare avgjer dermed korleis ein ser på situasjonen og reagerer. Skulle gutane spelt ein fotballkamp hadde dei kanskje ikkje tenkt over det på same måte, men når dei ikkje veit kva situasjonen inneber kan det sjå ut til at dei prøvar å utvikle ei forståing for å gjera det trygt. Vidare når dei fekk prøvt det dei hadde tenkt så mykje på, så utvikla dei meir nyansert forståing, der dei ikkje lenger rekna dette som noko usikkert. Funna kan med det verke å støtte tanken om at det er problemløysinga som tek mennesket vidare i livet.

Elevane verkar å ha lite kjennskap og forståing for kva som skal skje i leirskuleveka. Totalen av tankar og inntrykk kan difor synes å byggje opp store forventingar og nervøsitit gjennom alt dei vert fortalt i forkant. Likevel viser det seg at lite gjev meining før elevane er til stades og får moglegheit til å oppleva det sjølve. Denne tanken har vore med i leirskuleutviklinga, der ein på byrjinga av 1900-talet søkte eit meir nyansert syn på mennesket sin situasjon (Repp, 1977). Då måtte kunnskapen koma frå det verkelege livet, som blant anna Comenius og Rousseau hadde sagt ein kunne få til ved å la dei unge lære av naturen og det praktiske livet (Steinsholt & Løvlie, 2004). Born kunne ikkje lære av noko dei ikkje forstod, og måtte difor lære tinga å kjenne fyrst. Vidare kunne dei utvikle forståing, men då måtte dei verte presentert for noko dei fann glede og interesse i å arbeide med. Utover 1900-talet bygde fleire praktiske forsøk med leirskule på dette, der tanken var at dei unge skulle lære ved å gjera. Dette var og ein tanke Dewey fremja i sitt arbeid, der han viste til at alt ein person vel å involvere seg i, byrjar med ei interesse (Dewey, 1910). Det var difor viktig å ikkje avgrense

dei unge si aktivitetslyst. Funna etter denne leirskuleveka byggjer på ein liknande tanke, der merksemda vert retta mot problemet. Klasselærarane sine refleksjonar kan verke å vise at det er med å gjer elevane meir interessert i å engasjere seg. Dette fordi dei får oppleve ein kvardag som skil seg frå faste mønster heime. Elevane får denne veka tilfredsstilt lysta til å utforske det nye og ukjende, og eg skal vidare trekke fram nokre måtar dette viste seg.

5.3.1 Gløyme tid og stad

Som eg har vist, er det mange nye inntrykk denne veka. Ein situasjon eg observerte etter frukost ein morgon, viser eit fenomen eg var vitne til hjå fleire elevar denne veka. Situasjonen er attgjeven slik eg skreiv han ned i observasjonsnotata mine:

Observasjonsnotat: *Eleven Ove står å ser på utsikta ute på plassen etter frukost. 3-4 minutt står han heilt i ro, snur litt på hovudet og ser rundt seg, men spesielt med fokuset retta mot ein stad der morgontåka ligg å rullar og sola så vidt skin gjennom. Plutseleg ristar han på hovudet, før han snur seg og går.*

Eleven Ove vert berre ståande å sjå, og tilsynelatande gløymer han kvar han er og kva han skal gjera. Ein annan situasjon som viser noko av det same, var i det vi kryssa breen på veg til Galdhøpiggen. Det kom her å la seg tjukk tåke rundt oss og fortvilinga breia seg, medan nokre verka å tykkje det var spanande. Under er det attgjeven ei samtale mellom nokre elevar slik eg skreiv den ned i observasjonsnotata i ettertid:

Nora: *Ånei, tåke, då ser vi jo ingenting.*

Henrik: *Det gjer ikkje noko, det er jo så kult.*

Darian: *Kva verden er det vi har kome inn i no egentleg? Det er jo nesten som eit eventyr jo, det er berre slik du ser på film.*

Seinare i veka uttrykte elevane Sara og Astrid seg meir direkte etter vi hadde vore i grottene:

Sara: *Eg gløymer heilt tida eg, det stoppar liksom berre opp her inne (grotta).*

Astrid: *Det er berre om kvelden vi har heimlengsel, men det gløymer vi jo her ute på tur da. Det er så mykje anna å gjera og sjå på veit du.*

Det kan vera mange årsaker til at det å gløyme tid og stad, men i gruppeintervjuet trakk Anette fram noko som kan vera ein bidragande årsak. Ho fortalde om leirskulen sin regel om at elevane ikkje har lov til å bruke telefon på leirskulen (Jotunfjell leirskole, u.å.), og sa dette:

Anette: *Det at dei ikkje har lov til å ha med mobil tykkjer eg er heilt genialt, og det håpar eg dei(leirskulen) held på. Då slepp dei(elevane) å verte distraherert av foreldra. Så vert dei tvinga til å vera meir sosiale med kvarandre.*

Anette viser her til ein regel som kan vera med å skape avstand til den tette oppfølginga mange elevar er vande med i kvardagen. Same tema vart teke opp av elevane rundt bålet den siste dagen vi var på tur. Då overhøyrde eg noko eg ikkje hadde sett føre meg å høyre denne veka. Det kjem fram i følgjande skildring frå observasjonsnotata:

Observasjonsnotat: *Den siste dagen på tur vart det tent bål for å grille ostesmørbrød i lunsjen. Eg sat her å prata med elevane om korleis veka hadde vore, men det eg ikkje hadde sett føre meg å høyre var noko eleven Malene sa til dei andre i det eg gjekk for å hente ei ny brødskilde. Malene sa noko slik som dette: «Det er jo litt godt utan telefon også da, så slepp ein å svare og tenke på det heile tida liksom, ein vert ikkje så forstyrra her liksom, vi berre kosar oss og har det fint saman».*

Fråværet av mobiltelefonen kan ikkje seiast å vera årsaken til at elevane opplever å gløyme tid og stad, men det kan tenkjast at det er ein bidragande faktor til at dei er til stades i situasjonane gjennom leirskuleveka. Dette fordi dei ikkje har moglegheit til å kommunisere gjennom digitale verktøy, som nærast har vorte ein «normal» del av kvardagen. Erfaringa med å gløyme tid og stad kan minne om tankar frå starten av leirskuleutviklinga i England (Repp, 1977). Open-air schools tok utgangspunkt i at ein måtte fremje gleda ved å utforske og oppleve, noko ein kunne få til gjennom elevane si praktiske deltaking. Forsøka viste seg å kunne auke elevane sin motivasjon for skularbeidet, gjeva meir tiltakslyst og meir uthaldande elevar (Repp, 1977). Dette synes å vise seg gjennom denne veka på leirskule, der elevane viste seg å ha eit sterkt ynskje og var motiverte for å prøve nye ting. Eg var og vitne til elevar som overraska seg sjølv ved å vera meir uthaldande og få til ting dei ikkje hadde trudd dei skulle meistre. Dette kjem eg nærare attende til i neste kapittel som omhandlar det «å vekse» gjennom å «få til».

5.3.2 Auka bevisstheit

Som tidlegare nemnt så høyrer elevane mykje i forkant om korleis leirskuleveka skal bli, men klasselærarane viste til at det er fyrst gjennom eigen erfaring med situasjonane at elevane kan utvikle forståing. Eit eksempel på dette er følgjande uttale frå Kjersti under intervjuet:

Lærer Kjersti: *Det som er artig å sjå når vi har øvd å gå på rekke, så får dei beskjed om at vi skal øve å gå på rekke til leirskulen, men den fungera ikkje så bra heime. Dei har ikkje det biletet, kvifor skal vi gå på rekke, her er jo brei veg. Når dei kjem opp hit går alle på rekke og rad, for då var det eit poeng med det, både for sikkerheit og slitasje på naturen.*

Det kan og verke som nokre elevar vert meir medvitne det dei har rundt seg. Eleven Nina kan vera eit eksempel på dette. Etter vi hadde vore i grottene hørde eg ho seie noko slik som:

Nina: *Det var så mykje artigare enn eg trudde, og så fint, spesielt dropane i taket som lyser opp. Men det er ikkje dropen som lyser da, det ser ut som ein diamant, men er vel berre vatn, så det er jo lykta (hovudlykta) som lyser opp, men det ser liksom ikkje heilt slik ut heller.*

Eit anna eksempel fortalde klasselærer Julie om i intervjuet. Ho hadde snakka med nokre av elevane sine som meinte dei skulle fortsetja å gå på tur når dei kom heim frå leirskulen. Julie sa dette om situasjonen med elevane:

Lærer Julie: *Eg snakka med nokre som sa at når dei kom heim skulle dei fortsetja å gå på turar altså, det var jo ikkje så vanskeleg å berre kle på seg og gå ut, for no visste dei i alle fall kva dei skulle ha på seg utan at det skulle verte kaldt. Dei (elevane) tek jo med seg mykje vidare vil eg tru.*

Julie fortel her om nokre elevar som skulle fortsetja å gå på tur når dei kom heim. No hadde dei lært korleis dei skulle kle seg for å halde varmen, og då ville det ikkje vera noko problem. Ei anna hending eg la spesielt merke til, var då eg sat saman med ein av leirskulelærarane i det elevane kom på ei rekke ut av grotta. Dette kjem fram i følgjande skildring frå observasjonsnotata mine:

Observasjonsnotat: *Elevane kunne velja ulike utgangar ut frå kor trongt dei ville ha det. Vi sat ved det mellomste holet i det eleven Petter kjem ut. Han ser på leirskulelæraren, verkar litt overraska, og seier «dykk (leirskulelærarane) er seriøst dei gladaste personane eg har møtt nokon gong, heile tida, uansett».*

Petter viser her at han er medviten korleis leirskulelærarane er og opptrer overfor elevane. Eg har ikkje noko grunnlag for å seie om mange elevar gjer seg opp tilsvarende tankar, men det viser at det har mykje å seie korleis ein opptrer overfor elevane og det dei skal gjera. Dette fordi elevane ser ut til å leggje merke til korleis dei vaksne møter ulike situasjonar, kva innstilling dei har, og om dei viser interesse for eleven og det eleven gjer. Elevane oppfører

seg ut frå oppfatningane dei gjer seg, og spørsmålet er kva alternativet er om ein lærar og rollemodell ikkje framstår som glad og interessert i det elevane gjer. Med alt elevane gjer og opplev denne veka har eg, som tidlegare nemnt, erfart at dei har mykje på hjartet. Dei treng hjelp til å prate om og arbeide med det dei opplev, om det er i forkant, undervegs eller i etterkant av leirskuleveka. Refleksjon vert dermed viktig for at elevane skal kunne verte medvitne det dei opplever, og då treng ein klasselærarar og leirskulelærarar som er interesserte i elevane og pratar med dei.

Med mange nye erfaringar, vil elevane etter denne veka ha ein «bank» med mange primære inntrykk (Dewey, 1910). Dewey meiner elevane vil ha gjort vurderingar og refleksjonar undervegs, men for at det skal verte ei meir heilskapleg erfaring som set seg, må elevane få moglegheit til meir medviten refleksjon i etterkant. Denne refleksjon meinte Dewey var nødvendig om eleven skulle utvikle ei meir nyansert forståing. Repp (1977) skriv at det tidleg i Tysk leirskuleutvikling vart fremja ein tanke om at felles opplevingar kunne styrke fellesskapet i klassa. Samtidig viste Dewey til at det kunne danne eit betre grunnlag for vidare arbeid i klasserommet (Dewey, 1915). Det kan med dette sjå ut til at måten å arbeide på i leirskuleveka, kan gjera det enklare å skape interesse hjå elevane til å reflektere rundt det dei har opplevd. Om ein i tillegg får til å byggje på desse opplevingane i etterkant, vil ein og kunne setja eleven i sentrum der dei gjennom å vera aktive deltakarar får betre moglegheit til å kople kunnskapen til eigen verd og forståing. Løvlie (1989) viser og til ei side hjå Dewey der tiltak som hindrar prosessen med å prøve, få til og feile vil vera upedagogiske. Denne veka verka ikkje å gjera noko for å hindre desse prosessane, men i staden leggje opp til dei.

5.4 «Å vekse» gjennom «å få til»

Dei nye opplevingane som er beskrive ovanfor, kan ifølgje klasselærarane leggje til rette for vekst for den enkelte og fellesskapet. Ordet vekst går i denne samanheng ut på at elevane får betre tru på seg sjølv, ser at det ikkje er farleg å prøve nye ting og møter då nye situasjonar med ei meir positiv innstilling. Følgjande utsegn frå klasselærarane Mari og Sofie viser dette:

Lærar Mari: *Vi får sjå dei på ein heilt annan måte enn det vi gjer i klasserommet. Heilt anna meistringsopplevingar, som vi ikkje klarar å få til på same måte i skulen.*

Lærar Sofie: *Du veit i klasserommet er det slik [...] då har ein læringsgreia i tillegg, med fag og forventing om at ein skal prestere.*

Mari og Sofie pratar her om ein annan arena for læring og utvikling, der dei har ei kjensle av å nå mål dei ikkje får til på same måte i den ordinære skulen. Sofie følgde opp med å seie dette:

Lærer Sofie: *Dei går inn med lågt hovud, og kjem ut med rak rygg og er konge på haugen. Det er å vekse, vekse, vekse for dei (elevane), for fellesskapet og individuelt.*

Sofie viser her til at veka omhandlar å vekse for elevane. Klasselærer Espen fortalde at han såg haldningane og «attituden» som han kalla det, endra seg hjå elevane. Espen forklarte det med noko ein elev hadde sagt til han same dag vi gjennomførte intervjuet: «*I starten av veka låg eg og gråt fordi eg sakna mamma, når eg kjem heim kjem eg til å ligge å gråte fordi eg saknar leirskulen*». Dette kan tyde på ei utvikling frå å ikkje tru ein skal handtere ei veke på leirskule, til at ein har meistra det og fått ei god oppleving. Dagen det skulle vera rappelling, gjekk eg saman med ein elev som verka reflektert og hadde gjort seg mange tankar kring leirskuleveka. I observasjonsnotata mine har eg attgjeve det på følgjande måte:

Observasjonsnotat: *Vi gjekk saman og prata om korleis eleven tykte veka hadde vore. Eg fekk her høyre om ei mor som hadde vore så nervøs for å sende ungen på leirskule at eleven hadde vorte usikker på det sjølv. Dei hadde hytte på fjellet og var vant til å vera ute, men det hadde utvikla seg ein tanke om at eleven ikkje kunne vera med på alt fordi eleven var større enn dei andre i klassa. Eg fekk vidare høyre korleis veka hadde opna nye moglegheiter og vist kor sterk eleven eigentleg var, som gjorde at eleven hadde vore med på langt meir enn dei (elev, lærar, foreldre) hadde sett føre seg. Eleven meinte og det gjeld fleire andre, der dei hadde gruva seg skikkeleg, men hadde hatt det fint likevel.*

Eleven, som eg har vald å ikkje gjeva namn for å halde kjønn anonymt, pratar her om eigen og andre si utvikling i leirskuleveka. Ei utvikling frå å tenkje at ein ikkje kan, til å innsjå at ein kan få til mykje av det dei andre gjer. Denne eleven vart og trekt fram i intervjuet med klasselæraren Hanne, som vart tydeleg rørt når ho prata om eleven si utvikling denne veka:

Lærer Hanne: *Så er det mange du ser utvikling på da, slik som når ein vel å gå den siste biten for å få ei avslutning på det. Stor utvikling å ynskje det i staden for å skulle velja enklaste veg, det tykte eg var veldig fint.*

Hanne fortel her at ho ser ei utvikling i retning av å ikkje alltid ta enklaste utveg, men møte utfordringane. Det var ein gjengangar hjå klasselærarane at dei såg elevane sine vekse i løpet av veka, og gradvis utvikle betre tru på seg sjølv. Dei viser og til leirskulen som ein annan læringsarena der ein får lagt opp til meistringsopplevingar det ikkje er like enkelt å nå i same

grad i skulekvardagen. Dei viser slik til sider ved leirskuleveka som Norsk leirskoleforenings informasjonskomité (1973/74) brukte i sin definisjon av leirskule på byrjinga av 70-talet. Dette er ein tanke som har vore med frå starten av i leirskuleutviklinga, og klasselærarane meiner ein får det til gjennom blant anna mangelen på krav om å prestere som ein elles vert stilt overfor kvar dag på skulen. Denne veka fekk elevane andre oppgåver som kan beskrivast som meir verkelegnære, og som i større grad kan kjennast relevant for den enkelte elev.

Tanken om at undervisinga må vera tilpassa elevane sitt utviklingsnivå har vore med sidan dei fyrste filosofane byrja å leite etter andre måtar å lære på. Comenius skreiv om det på 1600-talet, og utviklinga av leirskuletanken tok utgangspunkt i det vidare utover 1900-talet (Repp, 1977). Kunnskap kan ikkje verte overført i klasserommet, det må koplast til elevane sitt liv og gjerast relevant. Elevane måtte lære seg å nytte ressursane dei hadde, og ikkje bøye av for mental- eller fysisk motstand. Det vart og hevda at suksess på eit område kunne auke sjølvtiliten også på andre område (Repp, 1977).

5.4.1 Kjensla når ein er usikker, men prøver likevel

Dagen vi var på rappelling var gruppa todelt. Halvparten rappellerte og resten var på tur med ein leirskulelærer som fortalde om området og historia. Då gruppene møttes hadde dei litt tid saman, og her skulle mange av dei som hadde rappellert prøve å fortelja om korleis det var til dei som ikkje hadde prøvt enno. Eleven Klara stod med ti-femten elevar rundt seg då ho skulle prøve å forklare korleis det var å rappellere. Klara verka å ha ein tanke om at alle burde prøve det, og i observasjonsnotata har eg attgjeve at Klara sa noko slikt som: «*Det er skummelt før og på veg ned i starten, men når du har gjort det er det berre heilt fantastisk*».

Som eg allereie har vore innom verkar det å vera knytt mykje spenning til alt det nye denne veka har i seg, og mange elevar er nervøse og opplever at det kilar i magen fleire gongar.

Likevel er det mange som opplever det som ei god kjensle når dei får til noko dei i utgangspunktet var usikre på. På veg mot Galdhøpiggen gjekk eg ved sidan av eleven Selma eit stykke. I observasjonsnotata har eg attgjeve noko av samtalen på denne måten:

Selma: *Eg er så sliten i kroppen, men prøvar å vera glad i hjerna.*

Iver: *Hjerna?*

Selma: *Ja, eller tankane da, sinnet liksom. Det er som leirskulelæraren sa at alt vert enklare når ein er motivert og glad.*

Ein annan elev, Aina, sa noko slik som dette då vi gjekk opp den siste bakken til toppen:

Aina: *Eg bryt så mine fysiske begrensingar eg no, eg er så sliten.*

Iver: *Kva meiner du no, Aina?*

Aina: *Nei eg, eh, eg er så sliten at eg ikkje orkar meir, men eg fortset jo likevel, korleis går det egentleg an?*

Aina verkar her å overraske seg sjølv ved at ho fortset å gå, sjølv om ho er så sliten at ho trur ho ikkje orkar meir. Dette kan vera eit eksempel på erfaringar Breivik (2001) meinte var nødvendige for barn å kjenne på i sin oppvekst. Han meiner det har utvikla seg ein tanke om at det er farleg å kjenne på det å vera sliten og utforske nye og ukjende situasjonar, men at dette er ikkje-varige erfaringar som i staden kan vera med å skape kontrast i kvardagen.

Ser ein Aina og Selma si oppleving gjennom perspektivet til Bollnow (1976), opplever dei her eit møte med det å vera sliten. Ei kjensle dei tilsynelatande ikkje har så mykje erfaring med frå før, og undervegs vert dei usikre på kva dette er, kva som kan skje og korleis dei skal handtere det. Samtidig ligg det til grunn ei trygg ramme rundt som gjer at dei kan stå i det, og til slutt stå på toppen og oppleve kjensla av å få att for strevet. Sagt med Bollnow (1976) sine ord vert dei stilt overfor verkelegheita, og om dei klarar å ta det framande og usikre opp i seg, kan dei oppnå ei utviding av eigne moglegheiter.

Bollnow skreiv og at ein ikkje kan ta med seg sanninga frå ein situasjon gjennom livet, likevel viste han til at det må vera noko som er med vidare om ein skal kunne sjå eksistensfilosofien opp mot pedagogikk. Ein må altså ta med seg noko vidare som gjer at ein er betre stilt til å handtere liknande situasjonar i framtida. Denne tanken hadde og Dewey med seg i form av at kunnskapen er i stadig endring og må reviderast i forhold til den aktuelle konteksten (Dewey, 1910). Dette viser at det er gjennom direkte konfrontasjon, slik som hjå Aina og Selma, at ein kan utvikle seg. Difor er det så viktig at ein er open og retta mot nye moglegheiter, slik at ein ikkje bidreg til å stoppe eigen utvikling ved å alltid verte ståande i det jamne og trygge.

Den siste kvelden var det avslutting på leirskulen, og den ein leirskulelæraren samanfatta veka med å seie noko slik som dette til elevane:

Leirskulelærar: *No kan dykk vera stolte av dykk sjølv. Mange sat her med heimlengsel sundag, og no står dykk her og har meistra det, og det på ein god måte. Dykk har lært å vera ute, saman med andre, tenke framover, ta ansvar, alt dykk må hugse, vorte flinkare til å ha trua på dykk sjølve og prøve sjølv om det kilar i magen og dykk er usikre. Det har vore bratt opp og bratt ned og mange døydde nesten, men det gjekk jo bra. Dykk har gått*

på Galdhøpiggen, i grottene var alle i minst ei grotte og på rappelleringa var det ei frykteleg bratt læringskurve. Gjennom heile veka har dykk alle prøvt, og det må dykk lova å ta med vidare i livet, slik at dykk i situasjonar der dykk har valet tek dette og prøvar, for dykk får oftast til berre dykk prøver, og det på ein god måte.

Leirskulelæraren legg her vekt på meistring gjennom det elevane har gjort denne veka. Det vert vist til at mange elevar var usikre, likevel har dei utfordra seg på nye ting kvar dag. Til slutt oppmodar leirskulelæraren dei om å ta med seg denne eigenskapen vidare i livet, slik at dei er opne for å prøve nye ting sjølv om dei er usikre. Som beskrive ovanfor, er det ifølgje Bollnow (1976) heilt vesentleg for å koma seg vidare og ikkje stoppe i eigen utvikling. Ein vil ofte stå i det jamne og trygge, men for å utvikle seg og koma vidare i livet treng ein å utfordre seg i ukjende situasjonar. Dette vil og vera med å skape eit stadig breiare erfaringsgrunnlag ifølgje Dewey, og det kan gjera ein i betre stand til å handtere nye utfordringar. Dette er kunnskap som ikkje kan overførast, og ein må dermed møte situasjonane og utfordringane. Berre på denne måten får ein moglegheit til å gjera seg erfaringar ved å etablere ny kontroll og forståing der ein før var usikker (Dewey, 1910, 1915). Kunnskapen oppstår gjennom alle handlingar ein gjer, og meir erfaring gjev auka innsikt. Det er denne problemløysinga som tek oss vidare i livet, og det kan vera med å skape forståing som gjer ein i stand til å sjå meininga.

5.4.2 Kjensla av å ikkje få til

Under observasjonane såg eg fleire situasjonar der elevar held ut gjennom usikkerheita, og kjende på meistring i det dei fekk til noko dei ikkje trudde dei skulle klare. Det var mange slike situasjonar, men eg såg også nederlag. Dette kunne verke ekstra stort når ein stod i ein situasjon og ikkje vågde å gjera det resten av klassa akkurat har gjort. I observasjonsnotata beskriv eg følgjande situasjon frå rappelleringa:

Observasjonsnotat: *Eleven Oliver går hyppig frå køen og ut til sida slik at han ser veggen der rappelleringa føregår, og attende. Han verkar nervøs, og er ikkje særleg interessert i å prate. Når det omsider er hans tur kjem han opp til leirskulelæraren, vert kopla inn og skal til å byrje. Kroppen skjelv og det verkar som han ikkje evnar å høyre på det leirskulelæraren seier. Til slutt seier han at det ikkje går. Han vert kopla ut og spring då forbi køen, bålet og eit stykke bort frå resten av elevane. Her vert han ståande ei stund før læraren hans kjem bort å tek rundt han.*

Ein ser her korleis møtet med rappellering vart for mykje for Oliver. Dette gjorde at han trakk seg unna, og det verka som han hadde ei kjensle av å mislykkast. Det skal seiast at Oliver hadde prøvt alt anna denne veka, men i denne situasjon tok usikkerheita overhand. Her møter Oliver det Bollnow (1976) beskriv som ei krise. Han stod i dilemmaet mellom å rappellere eller ikkje rappellere, ein situasjon som ikkje nødvendigvis er eit vågestykke, men akkurat der og då kunne det verke å stå mykje på spel for Oliver. Dette viser seg i kor tungt nederlaget ser ut til å vera når han ikkje tørr å rappellere. Sjølv om læring og utvikling tradisjonelt har hatt eit mål om å lykkast, så viser Bollnow til at det og vil liggje læring i situasjonar som denne der ikkje alt går etter planen (Bollnow, 1976). Grunngevinga er at den unge også vil ta med seg erfaringar frå situasjonane som ikkje går så bra, og ha eit betre utgangspunkt neste gong. Breivik (2001) viser til eit eksempel som kan minne om hendinga med Oliver, der han seier at mange situasjonar i livet kan minne om det å hoppe over ein bresprekk. Det held ikkje å hoppe litt over, anten så hoppar ein over, eller så gjer ein det ikkje. Hoppar ein ikkje langt nok ein gong, så vil ein vera sikker på at ein hoppar langt nok nestegong. Dette kan og sjåast opp mot situasjonen Oliver var i, der det kan vera opplevinga av å mislykkast vert med han vidare. Når han neste gong står overfor ei utfordring kan det vera at han tenkjer attende og kastar seg ut i det for å unngå den same kjensla. På same tid kan det og vera at han neste gong vert så redd for kjensla av å mislykkast, at han ikkje tørr å prøve i det heileteke. Det er og ei erfaring han tek med seg vidare, men den vil verke mot sin hensikt ved å avgrense moglegheitene.

Leirskuleveka kan gjeva elevane varierte moglegheiter til å møte verkelegnære situasjonar. For mange ser det ut til å opne auga for eit meir positivt syn på utfordringar gjennom større tru på seg sjølv. Det oppstår mange kriser i ulik form hjå elevane og mange kjem seg fint gjennom, men nokre mislykkast og. Sjølv når det kjennes ut som verdas undergang i ein situasjon ein ikkje meistrar, tek eleven med seg erfaringar vidare i livet som gjev eit betre grunnlag i framtida. Likevel viser det seg denne veka at det er dei positive opplevingane som i hovudsak vert med å gjev auka sjølvtilitt hjå elevane. Det er desse situasjonane som har vist seg oftast, og det kan ha samanheng med leirskulen sitt mål om å leggje opp veka slik at alle skal ha moglegheit til å meistre. Dette forsøker dei å nå med fokus på problemet, slik at elevane si interesse vert fanga og dei ynskjer å leggje ein innsats i å få til gjennom å finne ei løysing som fungerer. Eg har tidlegare nemnt at dette ikkje er noko ein i same grad har behov for i dei daglege situasjonane, men i møte med uføresette situasjonar og utfordringar i leirskuleveka, må elevane tenke på tidlegare opplevingar for å kunne utføre ei handling dei har trua på at skal gå bra (Dewey & Dewey, 1915).

5.5 Samspel med andre

I starten av veka var det høgt tempo, løping i gangane, banking på dører og tilsynelatande ulike forsøk på å verte kjend. Det kunne verke som elevane prøvde å finne sin plass i den nye settingen ved å sjå kva som vart akseptert og ikkje. Situasjonsbeskrivinga under viser eit eksempel på dette etter ankomsten for to av tre klassar på leirskulen:

Observasjonsnotat: *Ein jentegjeng på tre er ute å går i gangen, og dei følgjer merksam med på det som skjer rundt dei. Nye elevar kjem med koffert og går forbi til romma sine. I det dei kjem til sofaen utanfor samlingsrommet sit det tre gutar frå ein annan skule. Dei er tilsynelatande ute i same ærend. Ei av jentene flirar og spring raskt bortover gangen og ut av syne for gutane, resten følgjer etter. Når eg tek dei att borte i gangen spør den eine: «kvifor sat dei gutane der?». Eg svara at det kanskje var for å helse på dei (jentene). Det vart enno meir latter før dei forsvann attende mot rommet.*

Det var mange situasjonar som liknar skildringa over, men utover i veka roa tempoet seg. Eg merka meg og at det vart vanskelegare å skilje klassane, og fekk utover i veka ei kjensle av at elevane hadde kjend kvarandre lengjer enn desse dagane på leirskulen. Under er ein situasjon frå avreisedagen attgjeve slik eg skreiv den ned i observasjonsnotata:

Observasjonsnotat: *Det er avreisedag, elevane har no vore saman i fem dagar og står og tek farvel med kvarandre. Kven som går i kva klasse er ikkje lenger så enkelt å sjå, og då ein buss køyrer, står elevane å roper og vinkar «med heile kroppen». Fleire jenter og gutar frå to skular står og vinkar til den aller fyrste bussen som reiser med den tredje skuleklassa. Då roper ei av jentene, Siri, for full hals etter bussen: «men køyr då, ikkje berre stå der å pin meg».*

Under observasjonane såg eg at det å vera saman heile døgnet kan by på utfordringar, men klasselærarane fortel og at dette gjev elevane moglegheit til å verte kjende på nye måtar. Dei kan verte kjende med lærarane sine, klassekameratane og elevar frå andre skular. Dette uttrykkjer Julie på følgjande måte:

Lærar Julie: *Så ser dei kvarandre på ein heilt annan måte, dei er jo ikkje vant til å sjå kvarandre så lengje og over så lang tid, så dei får liksom sjå kvarandre på ulike arenaer og vert kjend på ein heilt annan måte enn når dei er i lag på skulen.*

Julie viser her til noko som kan minne om ein kvardag med familien, der ein er saman frå morgon til kveld. Klasselærer Kjersti bygde vidare på dette, og beskreiv det som eit fellesskap der elevane arbeider i lag og skapar minne i lag, noko Mari sa seg einig i. Dette kjem fram i følgjande utdrag frå gruppeintervjuet:

Lærer Kjersti: *Godt for elevane med det fellesskapet som dei har her. Det er ikkje ein overnattingstur, det er eit fellesskap som dei arbeider i lag med, og dei har eit minne i lag.*

Lærer Mari: *Det trur eg og er viktig å bygge minne i lag, positive opplevingar i lag. At det kan bli meir samhold i gruppa, då dei får sjå positive sider ved kvarandre som ein kanskje ikkje ser til vanleg.*

Kjersti og Mari legg spesielt vekt på dei positive sidene gjennom dei felles oppgåvene ein er saman om denne veka. Klasselærer Hanne fortalde i eit anna intervju om leirskuleveker der det sosiale samspelet ikkje hadde fungert like godt. Dette uttrykte ho på følgjande måte:

Lærer Hanne: *Eg har samtidig opplevd mykje ulik stemning, og har opplevd at det har vore ein veldig god gjeng no. Dei er interessert i kvarandre, dei er aktive, har det bra på tur, men det har og vore opphald der det sosiale ikkje alltid har klaffa heilt, og då vert ikkje leirskuleopplevinga like god. Då held kanskje skulane seg for seg sjølve. Så det er mykje som spelar inn på korleis veka blir, og om kreftene i klassa er litt negative, så kan det dra alle med ned.*

Hanne forklarar her at det ikkje er gjeve at alt går smertefritt når ein reiser bort med ei klasse. Grunna erfaring med leirskuleveker der det sosiale samspelet ikkje har fungert like godt, var ho svært bevisst på å arbeide med haldningane til elevane. Dette for at negative krefter ikkje skulle få moglegheit til å slå gjennom i ei klasse og setja standarden for leirskuleveka.

Dewey meinte det ikkje var nok å byggje undervisinga på dei unge sine egne erfaringar frå kvardagen (Jordet, 2010). Ein måtte i tillegg kunne byggje undervisinga på felles opplevingar. Dette for å enklare kunne relatere seg til undervisinga, og slik kunne skape betre motivasjon for å delta. Dette kunne og bidra til at alle fekk moglegheit til å kjenne tilhøyrsløse ved at ein kan tilpasse undervisinga i etterkant ut frå det ein har opplevd saman. Dette kom fram i intervjuet med lærarane der dei viser til at elevane flyt lengje på og pratar om leirskuleveka i lang tid etterpå. Det gjeld både i undervising og meir kvardagslege situasjonar, der dei såg attende for å byggje opp eller bryte kvarandre ned. Dette gjer eg nærare greie for i neste

underkode. Dewey (1974) skreiv at dei fleste born har eit ynskje om å vera med på leiken, og dei vil difor velja og velja bort åtferd for å passe inn. Dette gjer at ei gruppe utmedviten vil forme og ha stor verknad på den enkelte sin personlegdom. Ein ser kva andre gjer, vel sine handlingar, prøver ut og finn ut om dei passar inn eller ikkje. Slik beskriv Dewey at dei unge fortset med å forsøke og tilpasse seg heilt til dei oppnår det dei har sett føre seg. Funna som er presentert ovanfor viser fleire situasjonar i leirskuleveka der dette verka å vera tilfelle.

5.5.1 Ny sjanse til å vise seg

Klasselærer Knut fortel i intervjuet at opphaldet gjev moglegheit til å byggje relasjonar på andre måtar enn i klasserommet, og at dette er noko lærarane kan ta med seg vidare:

Lærer Knut: *Leirskulen har heile opplegget og vi er berre med, dermed gjev det ei veldig god anledning til å byggje relasjonar med elevane, og det på ein annan måte enn lærar-elev. Det vert på ein måte litt meir som ein turkompis. Den trur eg vi haustar godt av når vi kjem attende. Vi har i alle fall gode erfaringar med det.*

Espen og Hanne tok opp same tema, men vinkla det meir mot relasjon mellom elevane, og deira moglegheit til å vise seg må nye måtar:

Lærer Espen: *Dei flyt jo veldig på den opplevinga, og det dei opplever på leirskule. Bandet som knytast vert sterkare, så er det litt artig å sjå dei som kanskje ikkje er, dei som ikkje hevdar seg mest på skulen, så kjem dei opp hit, det er dei vi ser blomstrar ut mest og som har størst utvikling.*

Lærer Hanne: *Det er jo det sosiale som ein merkar det mest på, for eksempel ein som ikkje har vore så kul i ei klasse som vert konge på leirskulen, og når ein kjem attende, så har han fått ein ny plass i klassa. Sosial status, det kan bli verande.*

Lærarane viser her til leirskule som ein annan arena enn klasserommet, der elevane får nye moglegheiter til å blomstre og utvikle seg. Dei seier det sosiale er ein viktig del undervegs i leirskuleveka, men det er og noko elevane og læraren tek med seg heim i etterkant. Sofie forklarte det slik:

Lærer Sofie: *Vi vaksne kan i alle fall bruke det til å dra parallellar i sosiale settingar, bruke det, og ungane brukar det seg i mellom. «Det klarte du da, så kvifor gjer du ikkje det no?». Sånne småting brukar dei til å byggje kvarandre*

opp eller bryte kvarandre ned, alt ettersom misjon, det opplev i alle fall eg. At dei er med på ein sånn flyt.

Sofie fortel her at det utviklar seg eit samhald ved å gjera noko saman. Dette kan nyttast også i etterkant i lærarane si undervising, men det vert og nytta mellom elevane. Det vert og vist ovanfor til at elevar kan få ei ny rolle i klassa. Når dei kjem til leirskulen vert faste mønster frå kvardagen gjort om på ifølgje klasselærarane. Ein elev kan få ny status i klassa, og dette kan verte med heim til kvardagen i etterkant. Erfaringane frå leirskulen vert med attende til kvardagen der det brukast til å dra parallellar, ved å vise attende til noko ein gjorde på leirskulen. Samtidig viser Sofie til at det også kan brukast til å bryte kvarandre ned, alt etter kva misjon ein har. Det kan difor sjå ut som at tankane om å få felles opplevingar med klassa, fortsatt er viktig. Dette vart beskrive allereie under utviklinga av leirskuletanken i Tyskland (Repp, 1977), der det vart hevda at felles opplevingar i klassa kunne styrke fellesskapet. Tanken viste seg interessant i fleire europeiske land, og den kom til Noreg der den fekk innpass i læreplanane. Det skjedde spesielt i Mønsterplan frå 1987, der det vart vist til «[...] eit fellesskap mellom lærar og elevar» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 56).

5.5.2 Om ein ikkje er med

Klasselærarane meiner altså at elevane flyt lenge på leirskuleveka, og at elevane vert meir samansveisa av å oppleva noko saman. Klasselærarane uttrykte at det var vanskeleg å trekkje fram negative eller uheldige sider ved leirskuleveka, men ein ting viste seg å gå att. Det omtala klasselærer Knut på denne måten:

Lærer Knut: *Dei som ikkje er med havnar veldig utanfor, for det er den store snakkisen dei neste vekene når dei kjem heim, og alt vi snakkar om i etterkant kan dei relatere til leirskulen gjennom at «da var vi der, hugsar du det?». Så det er noko som skjer denne veka her, med elevane, positivt da.*

Knut seier her at veldig mykje vert relatert til leirskulen, og det som skjedde der. Dette skjer i lang tid etterpå, og vert beskrive som positivt for elevane. Likevel kan det og vera med å gjera at dei som ikkje er med på leirskule føler seg utanfor. Klasselærer Hanne presiserte spesielt det med å føle seg utanfor, då ho hadde erfaring med ein elev som valde å ikkje vera med på ei tidlegare leirskuleveke. Hanne fortalde det slik i intervjuet:

Lærer Hanne: *For nokre år sidan var det ein elev som valde å ikkje vera med, og når vi kom attende var det jo mykje snakk om det (leirskulen). Det vart meldt*

inn som mobbesak, som utestenging fordi dei andre snakka så mykje om leirskulen og eleven ikkje følte seg inkludert. Vi hadde sagt på førehand at da (ved å vera att heime) vil du føle deg ekskludert frå fellesskapet [...]. Det er og eit eksempel på kor viktig det er å faktisk vera med.

Hanne viser her til ein elev som valde å ikkje vera med på leirskule. I etterkant følte eleven seg ekskludert frå klassa og fellesskapet, fordi det var så mykje snakk om kva dei hadde gjort på leirskulen. Ho viser difor til at det er viktig for alle elevar å få vera med, slik at alle kan ta del i desse felles opplevingane, som og viser seg å verte ein viktig del av kvardagen i lang tid etterpå. Dette verkar å ha fellestrekk med Dewey sin tanke om at det ikkje er nok å byggje undervisinga på elevane sine erfaringar frå heime (Jordet, 2010). Undervisinga må ta utgangspunkt i ei felles forståing og eit felles grunnlag slik at ein kan diskutere og reflektere kring det alle har opplevd. Dette kan vera med å skape interesse og engasjement hjå elevane, ved at dei ser relevansen og klarar å kople tankeverksemda i ettertid opp mot konkrete situasjonar dei har opplevd. Klasselærarane viser til at leirskuleveka kunne vera med å skape eit slik grunnlag. Vidare viser det og at språket er viktig i læring og utvikling (Dewey, 1910). Det er språket som koplpar eigen handling og erfaring saman med andre menneske sine handlingar og erfaringar. Ut frå dette kan ei felles forståing eller meining oppstå, men det krev at alle har vore med å opplevd det same. Visst ikkje kan det leggje føringar ved at dei som ikkje har vore med å opplevd det sjølv, ikkje har det same grunnlaget til å kunne releatere seg til situasjonane. Hendinga Hanne fortalde om var eit tydeleg eksempel på dette.

5.6 Førebuing, forventing og tryggleik

Jotunfjell leirskole (u.å.) skriv på si heimeside at dei så langt det let seg gjera kjem på besøk hjå klassa i forkant av leirskuleveka. Det var tydeleg at dei hadde besøkt desse skulane, då elevane kjende att læraren som hadde vore på besøk med ein gong dei hoppa ut av bussen. Leirskulen byrjar med dette ei tidleg førebuing av det som skal skje i leirskuleveka. Enno tidlegare enn dette får elevane høyre korleis det var frå sysken og andre elevar som har vore på leirskulen før dei. Eg snakka med fleire elevar som viste til dette, men eleven Oda påpeikte at ho: «[...] visste liksom ikkje heilt korleis det var likevel». Fleire av klasselærarane forklarte også at lite kunnskap bidrog til usikkerheit i forkant av leirskuleveka, både for elevar og foreldre. Utdraget under viser kva forventingar klasselærer Hanne fortel at ein av elevane hennar hadde før leirskulen:

Lærer Hanne: *Dei ser føre seg ein fjelltopp, og ei hytte oppå der, og spør om dei ramlar ut. Når eg spør kva dei meiner så er svaret: «Nei visst eg går ut av leirskulen ramlar eg ned, kor langt dette eg?». Det å førebu elevane er dermed svært viktig, og ein må starte med å vise at det dei skal ut på ikkje er farleg.*

Hanne viser her til at dei arbeider for å trygge elevane i forkant og ufarleggjera leirskuleveka. Dette for at elevane skal kunne glede seg, då det er umogleg å gjeva elevane eit korrekt bilete av kva som skal skje. Lærarane seier at dei forsøker å skape ei trygg ramme, slik at elevane vert med til leirskulen og då får sjansen til å sjølv legge meining til det som skjer. Hanne uttrykte seg på denne måten:

Lærer Hanne: *Eg er difor veldig oppteken av å framsnakke eller prate positivt om det å vera ute, på fjellet og vera veldig, kanskje i overkant positiv, slik at dei (elevane) skal glede seg.*

Kollegaen Espen trekker vidare fram at dei må prøve å trygge elevane, men at elevane høyrer meir på kvarandre enn på dei vaksne. Han viste til ein situasjon der han hadde overhøyrd nokre elevar som snakka om leirskuleveka i gangen på skulen. Han forklarte situasjonen slik:

Lærer Espen: *Eg trur og at dei som reiser seinare får litt informasjon frå dei fyrste frå elevperspektivet om korleis dei opplever det sjølve, i staden for at vi lærarane berre står å seier det, så får dei høyre det også.*

Espen viser her til at det kan vera enklare for elevane å høyre ting frå kvarandre, då dette ofte er enklare å relatere seg til enn det ein vaksen står og skal formidle. Eg har tidlegare vore innom Dewey sine tankar kring viktigheita av språket for å kunne føye eigen handling og erfaring saman med andre (Dewey, 1910). Utsegna ovanfor kan og vise at det er avgjerande kven ein snakkar med. Ein må kjenne ein form for nærleik, der ein har trua på at det den andre part seier, også kan gjelde ein sjølv. Ein må kunne relatere seg til det, noko som kan vera enklare i kontakt med andre på same alder. Det er ikkje nødvendigvis like enkelt å sjå relevansen og sine eigne moglegheiter om ein som barn får høyre noko frå ein vaksen. Då kan det vera større sjanse for at førestellingane ikkje stemmer overeins, og ein låser seg ved å ikkje vera open for moglegheitene. Å få det fortalt frå nokon på same nivå kan enklare gjera ein i stand til å kjenne att og registrere objekt, hending eller samanhengar. Språket med unge på same nivå kan dermed gjera det enklare å ordne tankar og kommunisere, men likevel er det som eg har skrive tidlegare at det aldri vil vera tilstrekkeleg. Det er fyrst når ein står overfor

situasjon og kan erfare det sjølv, at ein kan få ei forståing for kva orda betyr kva situasjonen inneber.

5.6.1 Å stille likt

Denne underkoda handlar om at klasselærarane meinte elevane stilte meir lik i leirskuleveka. Veka skil seg frå den vanlege skulevardagen, og Sofie forklarte det på denne måten:

Lærar Sofie: *Det er ikkje noko fagkrav her, så alle stiller likt [...]. Alle her har same forventing og alle får same beskjed, det vert ikkje gjort skilnad på.*

Klasselærer Julie forklarar vidare korleis ho meiner desse faktorane set ei trygg ramme for mange av elevane når dei skal på leirskule. Under følgjer eit utdrag frå intervjuet:

Lærar Julie: *Ein ser jo at det er det som fungerer, det er det ungane treng. Å ha klare grenser og veta kvar streken går.*

Iver: *Så dei tykkjer det er godt?*

Lærar Julie: *Ja, dei blir jo trygge av det, å veta kva som er forventa og kva ein sjølv skal forvente.*

Klasselærarane viste og til at det stod på heimesida hjå leirskulen at dei har ein ganske klar måte å uttrykke seg på. Klasselærarane fortel at dei forsøker å førebu elevane på dette, men vart samtidig overraska over kor tilpassingsdyktige elevane var. Sofie uttrykte seg slik:

Lærar Sofie: *Mange i vår klasse som frikar i klasserommet om du hevar stemma, om du endrar karakter [...]. Det har vi førebudd dei på, dei (leirskulelærarane) pratar jo litt hardt og høgt [...], men her på leirskulen vert det noko anna.*

Klasselærarane viser her til at rammene på leirskulen gjer veka forutsigbar, og dermed trygg. Dei viser til at elevane stiller meir på lik linje, utan kravet om å prestere. Det er lagt opp til at alle skal meistre, og dette meiner lærarane gjev eit utgangspunktet der elevane tykkjer det er greitt å utforske og utfordre seg i dei nye situasjonane. Eleven Klara hadde i forkant vore usikker på leirskuleveka, noko som verkar å ha endra seg fram til den siste kvelden. Det kjem fram i følgjande situasjon frå observasjonsnotata mine:

Observasjonsnotat: *Den siste kvelden sat eg utanfor samlingsrommet under discoen. Klara kom bort til meg og sa at eg måtte skrive noko i oppgåva mi. Ho hadde i starten av veka mest lyst til å reise heim, men hadde ei oppmoding til andre elevar som skal på*

leirskule. «Uansett kor mykje du grua deg til leirskule, så må du reise, for det er så artig. Men du gret når du skal heim, for då vert du lei deg». Etter dette lurte ho på om ho kunne få ein klem, før ho sa ho måtte ut å lufte seg litt og sprang ut døra.

Frå å vera usikker på det heile, hadde Klara ei utvikling i retning av at ho kom til å sakne leirskulen. Det kan, som vist ovanfor, hengje saman med blant anna det å stille meir på lik linje. Det kan vera gjennom praktiske oppgåver som for mange er enklare å hengje med på, og om det passar fleire av dei unge kan fleire kjenne på ei tilknytning (Steinsholt & Løvlie, 2004). Likevel må det god førebuing til for at dette skal vera mogleg. Dette var noko Bollnow (1976) viste til når han skreiv om møtet. Ein kan aldri førebu seg på møtet eller krisa ein står overfor, for ein veit ikkje kva tid det skjer eller korleis det blir (Bollnow, 1976). Likevel vil all førebuing ein har gjort, vera med å ruste elevane til dei ulike krisene dei møter. Dette med tanke på at dei med meir erfaring og meir kunnskap, vil ha betre føresetnad for å kunne stå i situasjonen for å koma seg vidare og oppnå innsikt til å sjå livet på ein ny og betre måte. Klara er eit eksempel på ein elev som har overvunne fleire kriser denne veka, og dermed har nådd ny innsikt som gjer at ho ser verda, og i dette tilfelle leirskulen, på ein ny og annan måte. Opp mot dette er det og relevant med utgangspunktet til Dewey om at noverande kunnskap er nyttig, men den vil ikkje vera tilstrekkeleg (Løvlie, 1989). Han meinte at hypotetisk deduktiv metode vil vera med å førebu dei unge på ukjende utfordringar i ei uviss framtid. Dette gjennom å møte på eit problem der ein definerer problemet og fantaserer om ei mogleg løysing. Når ein har ei hypotese om følgjene av eit løysingsforslag, kan ein prøve ut for å sjå om det lukkast eller ikkje. Kunnskapen ein oppnår gjennom dette er med å utvikle mennesket til å gripe både seg sjølv og verda på ein betre måte (McLellan & Dewey, 1889). Det kan difor synast å vera viktig at elevane kjenner seg førebudd og til ein viss grad veit kva dei møter, slik at dei ikkje trekker seg attende når dei møter ukjende situasjonar. Bollnow (1976) trekker fram at ein kan verte rysta i møte med ei verkelegheit som utfordrar ein. Ein kan ikkje vera førebudd, det kjem plutseleg og ein vert stilt på ei prøve der ein kan bestå eller ikkje bestå. Likevel er det gjennom denne direkte konfrontasjon med diskontinuerlege situasjonar at Bollnow meiner ein kan utvikle seg vidare. Han peiker difor på kor viktig det er at ein er open og retta mot nye moglegheiter, slik at ein ikkje stoppar eigen utvikling ved å alltid stå i det jamne og trygge der ein veit kva som vil skje.

5.7 Ei nærare kopling til skulekvardagen

Dette var eit tema som vart teke opp i fleire av gruppeintervjua når eg spurte klasselærarane om dei hadde noko å leggje til før vi avslutta intervjuet. I koda ligg det at klasselærarane meinte leirskuleveka var ei undervisningsform med gode moglegheiter, men at den burde verte kopla meir til den ordinære skulekvardagen. Ein gjengangar var at dei meinte leirskuleveka kom for brått på for mange elevar, og at veka på ein eller annan måte burde vore meir integrert i opplæringa. Lærarane viste til erfaring med at veka er artig og lærerik for elevane, og la spesielt vekt på at ein burde gjera noko i førekant slik at elevane vert meir førebudd og dermed kunne sitja att med meir etter leirskuleveka. Sofie sa det slik i intervjuet:

Lærer Sofie: *Det eg tenkjer i vårt løp på skulen, er at det er mykje å gjera, men at ein kunne bakt det enno meir inn. For det kjem pang, også er det ferdig og ein reiser heim. Vi brukar det slik at vi lagar skriveoppgåve, høggjell kontra lågland, og lavtypar, og skog og tregrense, men du rekk ikkje meir enn det.*

Som tidlegare vist pratar klasselærarane om at det for elevane ligg læring i å prøve nye ting, få oppleva å meistre, verte kjend med seg sjølv, klassekameratar og elevar frå andre skular. Samtidig trekker dei fram at desse opplevingane ikkje er nok i seg sjølv, slik Sofie seier i utsegna ovanfor. Leirskuleveka kan vera ei oppleving i seg sjølv, men skal elevane sitja att med noko meir må det leggjast opp til det. Klasselærer Hanne seier ho har tenkt på dette gjennom åra som følgje med ulike elevar. I intervjuet trakk ho og fram at elevane hennar hadde vore inne på same tema:

Lærer Hanne: *Nokon (elevar) snakka om at det burde vore ein vår-reunion, teke same gjengen og hatt ein tur til våren, og det er kanskje ikkje det som burde vore, men at det burde, at dei kanskje kunne fått ei oppleving her fleire gongar i løpet av skuletida. [...]. Ein av ungdomsskulane i nærleiken av oss reiser no på telttur i staden for å reise til Polen. Dei er vel så nøgde med det, lære at opplevingar er i nærleiken, ein treng ikkje å reise veldig langt.*

Hanne viser her til eit ynskje frå elevane om at det burde vore meir liknande opplegg, men legg sjølv til at det ikkje nødvendigvis må vera leirskule. Ho viser til at det kan vera liknande opplegg heime i kvardagen og i nærområdet. Hanne fortel vidare om eit konkret eksempel ho kjenner til der ein skule byrjar i fyrsteklasse for å førebu elevane på leirskuleveka:

Lærer Hanne: *I 1. trinnet har dei ein kort tur, andre året så utvidar dei, to netter på langedrag i 4.klasse eller noko og endar opp med leirskule i 6. eller 7. klasse. At dei er på tur kvart år, kanskje i starten berre ein dagstur, så kjem det ei overnatting og to overnattingar, eg tenkjer det er noko fleire burde hatt, og tykkjer det er ein veldig fin ting. Starte med det tidleg, at dei (elevane) er vant til å reise og vant til å få opplevingar og meistre.*

Klasselærarane fortel her korleis dei opplev at leirskuleveka kjem for brått på for mange elevar, og at det burde vore ei nærare kopling til skulekvardagen. Sett gjennom Dewey pratar dei om at leirskule og liknande opplegg må vera meir gjennomgåande, og byggje på ei form for kontinuitet for at det skal vera av relevans for elevane (McLellan & Dewey, 1889). Med bakgrunn i hermeneutisk deduktiv metode som eg viste til i førre kapittel, kan ein tenkje at alt elevane gjer i løpet av barneskulen vil vera med å avgjere korleis dei er stilt til å møte leirskuleveka. Veka er ei ukjend utfordring, og om elevane ikkje har erfaring med liknande situasjonar kan det verte eit tøft møte. Har ein undervegs bygd elevane gradvis opp, slik Hanne beskriv i siste sitat, kan elevane vera betre stilt til å møte leirskulen og vera i stand til å sitja att med noko i etterkant.

Dette var i fokus allereie frå renessansen, gjennom tanken om ei meir allsidig oppseding (Steinsholt & Løvlie, 2004). Tankane vart med vidare inn i dei praktiske forsøka utover 1900-talet, og spesielt i Sverige var det tidleg fokus på at leirskulen måtte byggje på undervisinga i den ordinære skulen. Samtidig skulle ein ta føre seg aktivitetar det var vanskeleg å nå heime, men når leirskulen byrja å koma inn i læreplanane her i Noreg vart det eit anna fokus. Repp skreiv at det i etterkrigstida var mange som opplevde eit trøyttande og lite meiningsfylt daglegliv med mykje stress i byen (Repp, 1977). Det førte til at mange søkte bort når dei hadde tid til overs, og naturen vart ei attraktiv kjelde til avkopling i utviklinga av dette rekreasjonsbehovet. Dette tok seg over i planane og leirskulen vart for mange sett som eit naturopphald. Dette fungerte som rekreasjon for elevane, og leirskulen vart i M74 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1974) omtala som eit avbrekk frå skulekvardagen. Repp (1977) påpeikte at ein med dette mista sjansen til å arbeide med utvikling av verdifull haldning, dugleik, erfaring og kunnskap. Ein måtte difor sjå korleis elevane kunne få andre høve til å oppleve ei livsform som verka meiningsfylt, men og korleis ein kunne leggje opp leirskulen slik at den skulle vera meir meiningsfylt gjennom å verte meir enn den eine veka.

Dette kan minne om utgangspunktet for Dewey sin tanke om at skulen trong ei endring i sitt indre arbeid (Steinsholt & Løvlie, 2004). Elevane og deira erfaringar måtte stå i sentrum for

undervisinga, slik at det kunne kjennes relevant og interessant for dei å engasjere seg i læringsarbeidet. Dette med bakgrunn i tanken at alt ein engasjerer seg i startar med ei interesse (Dewey, 1910). Deretter kan ein utvikle forståing og eit ynskje om å engasjere seg vidare, fordi lærestoffet vert forankra i eigne erfaringar slik at ein har grunnlag og utgangspunkt for å kunne forstå. Dewey viser til at ein kan få til dette med å rette fokuset mot problemet i seg sjølv. Det må då vera tilpassa for å fange eleven si interesse, og her viser han til heimen som eit godt eksempel. Skulen er lausriven frå samanhengane ved at det ikkje er nært nok den verkelege verda. Ein må byggje på handlingar som høyrer resten av samfunnet til, og skulen må difor vera allsidig, tvangsfri og lære elevane å leggje ein plan og kunne setja den ut i handlig (Dewey, 1996). Får ein til dette kan elevane sjå meininga med det dei gjer, og dermed vera villige til å engasjere seg. Vidare kan dei utvikle erfaring og kunnskap som gjer dei betre rusta til å møte komande farar og utnytte moglegheitene dei har.

Skal ein få til det må ein, slik Dewey understrekar, basere leirskuleveka på tidlegare erfaringar, undervising og kunnskap elevane har, slik at dei får tilpassa utfordringar og kan utvikle seg vidare denne veka (Dewey, 1915). Samtidig er det like viktig at klassa tek med seg erfaringane frå leirskulen og byggjer vidare på dette i undervisinga heime. For mange vil det her liggje ei utfordring i at mange elevar er på leirskule i 7. klasse, og ikkje har så mykje tid saman etter dei har vore på leirskulen. Ut frå det må ein kanskje sjå enno meir mot kva ein kan gjera i forkant for å førebu elevane, slik eg var inne på i førre kapittel. Dette fordi ein ikkje har så god tid til å byggje vidare på erfaringane klasselæraren og elevane har saman etter denne veka.

6.0 Samanfattande drøfting

Denne leirskuleveka kan verke å ha i seg mange idear som har vore med gjennom leirskulen si utvikling (Steinsholt & Løvlie, 2004), og klasselærarane ser det som positivt for elevane å få prøve nye ting, oppleva å meistre, verte kjend med seg sjølv og andre elevar. Eg vil her trekkje saman trådane frå drøftinga i førre kapittel, for å vise heilskapen i funna som har vakse fram i denne undersøkinga. Dei komande overskriftene er nytta for å beskrive den raude tråden i det som kjem fram.

6.1 Læring gjennom praktisk erfaring

Som eg tok opp i teoridelen, er klasserommet og læreboka fortsatt dei mest anerkjende kjeldene til læring (Haug, 2004). Denne veka har i staden teke utgangspunkt i det praktiske arbeidet, der innhaldet har vore lagt opp til at elevane skal prøve seg sjølve. Mange har blant anna fått kjenne på å vera slitne, og nokre viste til at dei hadde lært korleis dei skulle kle seg for å ikkje verte kalde. Dette er ikkje farlege opplevingar, men dei skapar kontrast i kvardagen gjennom erfaringar som kan innebera både gode og mindre gode prioriteringar. Eit slik supplement til den ordinære skulen, kan ifølgje Breivik (2001) vera viktigare enn nokon gong. Dette for å skape meir robuste unge som er i stand til å handtere utfordringar seinare i livet.

Elevane var saman gjennom heile døgnet, og fekk oppgåver dei også vil oppleva å måtte ta ansvar for sjølve seinare i livet. Samtidig kan det sjå ut til at elevane set pris på å verte stilt krav til. Dei veit kva som er forventa, samtidig som dei får moglegheit til å strekke seg lenger enn dei trudde var mogleg. Dei tydelege rammene og direkte beskjedane er på denne måten med å legg grunnlaget for at elevane skal kunne prøve seg i dei ulike praktiske situasjonane. At leirskuleveka på denne måten er lagt opp på elevane sine premiss, kan verke å gjeva dei moglegheit til å gjera seg egne erfaringar gjennom å handle, forstå og lære. Dette gjer at dei får auka innsikt og forståing, som vidare gjer at dei kan kjenne seg trygge. Dermed får dei lagt eit grunnlag til å vidare kunne utforske verda på eigenhand. Dette kan og vera ein årsak til at dei godtek føringar frå leirskulen, då involveringa gjer så dei forstår at reglane har ei hensikt. Sjølv om det er mange elevar som viser seg å meistre mange situasjonar i leirskuleveka, så er det og mykje usikkerheit knytt til desse dagane. Ei veke borte frå heime gjev ifølgje lærarane ei moglegheit til felles opplevingar dei kan byggje vidare på i ettertid. Samtidig er det mange elevar som opplever for fyrste gong i livet å verte stilt krav til. Dei får prøve og utfordre seg på ting dei tidlegare har vore «verna» mot, om det er å ordne frukost, pakke sekken eller oppleva å vera slitne på tur. Dette utgangspunktet har vore med i utviklinga av leirskuleidéen,

der det har vore fremja at elevane treng utfordringar i oppsedinga. Det viser seg dermed at denne veka kan fungere som eit bidrag til ei heilskapleg oppseding, der veka bryt inn i den jamne og kontinuerlege utviklinga i skulekvardagen. Samtidig kan det vera med å gjeva elevar som ikkje alltid hevdar seg like godt i skulekvardagen, ei moglegheit til å blomstre og utvikle seg gjennom meir praktiske oppgåver. Vidare skal eg trekkje fram klasselæraren si rolle denne veka, og kva tyding refleksjon har for leirskuleveka sin relevans.

6.2 Klasselæraren og refleksjon

Eit viktig moment ut frå det som har kome fram, kan sjå ut til å vera klasselæraren si rolle. Dette er ein viktig person for elevane i leirskuleveka. Det er viktig at det er nokon dei har ein relasjon til, kjenner frå før og kan kjenne seg trygge på. Kven som helst kan ikkje reise på leirskule med elevane, det må vera ein dei kjenner godt og som har vore med i førebuinga til leirskulen. Det kom fram at lite kunnskap hjå både elevar og foreldre fører til usikkerheit i forkant, og lærarane arbeider mykje med å trygge dei slik at elevane vert med på leirskulen. Når dei fyrst kjem på leirskule viser det seg at elevane set pris på at det er likt for alle og det ikkje vert gjort skilnad. Det skapar ei trygg ramme til å utforske og utfordre seg ved å klare å stå i dei usikre situasjonane. Får ein til dette kan ein nå ny innsikt og sjå verda på ei ny måte.

Bollnow (1976) fremja læraren som ein viktig faktor i elevane si jamne utvikling mot å vera i stand til å handtere og koma seg gjennom ei krise. Ut frå dette vil førebuinga til leirskulen vera med å avgjere korleis elevane handterer utfordringane dei møter, då det er møtet i seg sjølv og endringa som skjer der som er relevant for eleven. Dette kan opne for ny innsikt og ein betre kvardag, men det krev at eleven forstår. Dei treng ikkje berre å forstå det dei lærer, dei må og forstå kvifor dei skal lære det. Difor er verkelegnære oppgåver viktig, der læraren kan hjelpe elevane å relatere fagkunnskapen til eksempel dei kjenner seg att i.

I samband med dette viste klasselærarane til at det er viktig for elevane å få tid til refleksjon. Det er fyrst gjennom eigen erfaring at situasjonane gjev mening for elevane, og det er med diskusjon og refleksjon dei kan heve erfaringane til eit høgare nivå. Dette er med å gjer elevane meir medvitne det dei gjer, får til og har rundt seg, og kan vidare vera med å gjeva ei auka forståing. Det er altså problemløysinga som tek elevane vidare, men det trengst å setjast ord på i etterkant. Klasselæraren vert dermed ein viktig samtalepartner, men dei viste og til at det skjer mykje i uformelle samtalar mellom elevane i etterkant. Klasselærarane understrekar difor at det må leggjast opp til det, om elevane skal sitja att med noko meir utover veka som ei enkeltstående oppleving.

6.3 Kontinuitet med diskontinuitet

Mange kan kjenne seg att i å vekse opp i det jamne og trygge, der ein ikkje vert stilt overfor verkelege utfordringar (Breivik, 2001). Breivik viser til at vi i dag lev i det jamne, og prøver å halde orden på livet med kontroll og kontinuitet. Dette er likevel ikkje særleg beskrivande for korleis vi lev liva våre, og han trekkjer fram at mange vil ha godt av å oppleve utfordringar.

Det sosiale aspektet er ofte trekt fram. Nokon meiner ein kan nå dette i ulike former for uteskule i nærområdet, andre meiner det ligg ein ekstra dimensjon ved å reise bort frå heime og kjenne på det å klare seg sjølv. Skal leirskulen ha ei framtid, må det kanskje vera noko meir enn eit «avbrekk», slik det vart for å motverke urbanisering i etterkrigstida (Repp, 1977). Denne undersøkinga kan verke å vise det same ved at leirskulen må koplast til elevane sine liv og oppsedinga elles. Fyrst då kan den utfylle den vanlege skulekvardagen, som ein arena for å skape refleksjon og gjera elevane medvitne kva det verkelege livet inneber.

Mange spørsmål har vist seg å miste kraft denne veka. Dette fordi ein går framover der stadig betre forståing gjer at ein ikkje opplever alt like usikkert. Om ein meistarar å gå i grottene, legg ein bak seg uroa om kva dette er. Då har ein fått eit forhold til det, og dette viser momenta frå Dewey som kan byggje opp under leirskulen (Dewey, 1915). Elevane får prøve, erfare og teste, samtidig er leirskuleveka så kort at det er vanskeleg å argumentere for at elevane utan vidare lærer noko der og då. Det kan verte ei «oppleving», og det er difor vesentleg at klasselæraren vert ein hjelpande faktor for elevane. Då kan ein byggje vidare på hendingar og få refleksjon og tenking i etterkant. Dette vert vel så viktig i diskontinuerlege situasjonar, slik at ein tek med seg erfaringane vidare i den heilskaplege utviklinga (Bollnow, 1976).

Leirskulekvardagen er bestemt med tanke på opplegg, men ber samtidig med seg noko uføresett som kan bidra til variasjon, spenning og motivasjon, men og usikkerheit. Poenget til eksistenspedagogikken er at det er det uføresette som gjer situasjonane meir verkelegnære (Bollnow, 1976), og ein kan seie at leirskuleveka sine diskontinuerlege hendingar bryt inn i ei elles kontinuerleg utvikling i skulekvardagen. Kanskje trengs det ein ny tankegang som går bort frå den jamne utviklinga der ein sit stille å høyrer på det læraren seier. Forskaren Robert Fagen (i Breivik, 2001) viser til at vi byggjer modellar for å forstå verda, og dess meir vi har utforska og erfart, dess meir effektivt kan vi løyse oppgåver seinare i livet. Utgangspunkt er då at læring er ei kontinuerleg og gradvis utvikling, der ein byggjer vidare på det ein kan frå før. Livet ber preg av ein viss grad av kontinuitet, kontroll og forutsigbarheit, men ein treng ei pedagogisk retning som i større grad tek utgangspunkt i situasjonar der vi vert stilt overfor utfordringar. Breivik (2001) er kritisk til at vi legg opp ei grunnskuleopplæring der elevane

skal sitja stille å lesa, pugge og repetere. Han meiner skulen må fremje ei oppseding der spenning og sterke opplevingar er ein del av undervisinga, slik som elevane opplevde denne leirskuleveka. Breivik meinte dei unge har behov for trening i å handtere slike livsnære situasjonar som inneber denne forma for usikkerheit.

Kontinuerleg læring ligg dermed til grunn, men i eit liv prega av større og mindre utfordringar og usikkerheit kvar dag, er det og behov for diskontinuerleg læring. Eksistenspedagogikken kjem her inn som eit supplerande moment, der dei spesielle augeblikka og situasjonane står i fokus. Elevane går gjennom ei dramatisk endring i leirskuleveka, og det er ikkje alltid den har nokon samanheng for elevane, men uansett utfall kan det bera med seg god læring (Bollnow, 1976). Bollnow skreiv at eksistenspedagogikken aldri har søkt å erstatte danning med møteomgrepet, men derimot supplere danning med ein ekstra dimensjon i elevar si utvikling. Dette er grunnlaget for at dei to perspektiva kan utfylle kvarandre, der kombinasjonen kan bidra til eit meir nyansert syn på menneske si læring og utvikling. Dette i ein kvardag som stadig skiftar mellom det jamne og trygge, og situasjonar prega av usikkerheit.

6.4 Er det nok tid på leirskulen?

Få studie tek føre seg dei langvarige effektane av opplevingar som leirskuleveka. Som eg allereie har vorre inn på, så vert tid ein viktig faktor. Det er vanskeleg å definere kva elevane tek med seg etter ei slik veke, men det einaste som er sikkert er at mange opplever nye ting dei ikkje har gjort før. Dei får i løpet av nokre døgn oppleva mange moment som kan koplast til det vaksne livet, og det skjer gjennom oppgåver dei ein eller annan gong må ta ansvar for sjølve. I leirskuleveka vert elevane utfordra på å ta ansvar for seg sjølve, samtidig som dei prøver å fungere saman med dei andre elevane, både sosialt og i arbeidsoppgåver, på dagtid og kveldstid. Ei utfordring er at ein ikkje får målt kva elevane lærer, på same linje med krava til målbare resultat i skulen.

Breivik (2001) viser til nyare forskning der ein meiner at barn som vert utsett for herding i barneåra vert betre i stand til å meistre stress og motgang seinare i livet. Det vert blant anna trekt fram at barn som opplev å måtte vera ute uansett vêr, vert betre rusta til å takle motgang og vil ha ei meir positiv vinkling til å finne ei løysing i oppgåver og utfordringar seinare i livet (Rickinson et al., 2004). Leirskuleveka kan vera ei slik oppleving for elevane. Det er mange elevar som vil få slike erfaringar saman med sine foreldre, men det er og mange som aldri får den moglegheita. Er det forventa at ein ikkje skal få til noko eller at det alltid er problem, kan dette danne eit grunnlag der ein aldri får moglegheit til å prøve seg. Denne veka

fekk elevane fridd seg frå desse forventningane som følgjer dei i kvardagen. Når dei fyrst fekk oppleve å prøve seg, låg det til rette for utvikling av ei meir nyansert forståing og auka tru på seg sjølv. Mange elevar meistra situasjonane og usikkerheita, men det viste seg og nederlag. Det var tungt der og då, men vert uansett med vidare som ei erfaring i framtidige situasjonar (Bollnow, 1976).

Samfunnet treng å skape sjølvstendige individ som evnar å tåle motgang og press, men ein må og vera medviten kor trygge rammer ein treng for at elevane skal kunne utforske verda. Som eg nemnte tidlegare meiner Breivik vi er på veg inn i ein sirkel der vi er kontrollert av reglar, påbod, vern og sikkerheitstiltak (Breivik, 2001). Han seier vi lev eit liv som er kompleks og utfordrande, og det er viktig å la dei unge få verkelegnære utfordringar tidleg. Dette så dei skal vera betre i stand til å møte utfordringane seinare i livet. Mennesket ynskjer å verne seg sjølv ved å halde avstand til det som er usikkert, men det er og viktig å få moglegheit til å lære gjennom å eksponere seg. Kanskje kan ein med bakgrunn i Bollnow (1976) sine tankar kring verdien av diskontinuerlege situasjonar, seie at ein må lære seg å feile før ein får moglegheit til å meistre. I hovudsak omhandlar det å få lov og moglegheit til å prøve, noko elevane opplevde kvar dag i leirskuleveka.

Eg har vore inne på at leirskulen er ein arena der det vert stilt store krav til sosial kompetanse. Ein ting er å beherske det sosiale, noko anna er å finne ei balanse og forstå kva som må til i ulike situasjonar. Dette er noko ein møter kvar dag, men det er ikkje enkelt å leggje til rette for at elevane skal få utvikle seg. Kanskje kan leirskulen vera ein arena der ein kontinuerleg arbeider med det sosiale heile døgnet. Dette gjennom at elevane må samarbeide og ta ansvar, og for å fungere sosialt må dei hevde seg sjølv og vise empati overfor andre elevar. Det er ikkje mange settingar ein får inn alle desse momenta, og at ein får så stor grad av kontinuitet gjennom heile døgnet kan vera eit argument for at fire døgn på leirskule gjer noko med elevar som får oppleve det. Kor stor verdi det kan ha er vanskeleg å seie, men å sjå seg sjølv i ein samanheng, forstå at ein klarar seg utan foreldra sine, oppleve nye ting og oppleve at ein meistarar, er alle viktige erfaringar å ha med seg vidare i livet. Samfunnet er i stadig endring og vi må lære å tilpasse oss desse endringane og menneska som er del av det, ettersom kvardagen består i å samhandle og fungere med andre menneske. Kanskje kan leirskuleveka hjelpe elevane på vegen mot å skape orden og mening i ei verd Dewey beskreiv som truande og ute av balanse (Dewey, 1929).

7.0 Avslutting

Eg trekker her fram dei to delane frå problemstillinga og svarar på dei kvar for seg. Fyrst med fokus på kva som har vist seg i elevane si verksemd, før eg trekker fram kva relevans lærarane meiner denne veka har. Relevans er sett opp mot skulegangen og livet elles. Til slutt skriv eg eit samlande avsnitt, før eg heilt avsluttingsvis skriv om implikasjonar og vidare forskning.

«Kva uttrykkjer seg i elevane si verksemd i ei leirskuleveke?»

Elevane opplevde å få prøve nye ting denne leirskuleveka. Dei kjem til ein ny stad med nye menneske, og det vart stilt krav til at dei skulle vera sjølvstendige. Dei måtte bidra og fekk ansvar for oppgåver mange elles tek forgjeve at foreldra deira ordnar. Dei fekk utfordringar dei ikkje alltid trudde dei var i stand til å handtere, men det meste var lagt fram på ein måte som gjorde det trygt å prøve. Leirskuleveka var dermed på elevane sine premiss, og dei verka motiverte av å sjå seg sjølv og andre meistre ulike situasjonar. Mange elevar opplevde dermed ei auka tru på seg sjølv, og uttrykte at dei sette pris på å få moglegheit til å prøve og oppleva dei nye ukjende situasjonane. Elevane kan denne veka summerast med å vera nysgjerrige i møte med nye utfordringar, dei bryt grenser og vert stadig overraska over seg sjølv og det dei får til. Samtidig har det vist seg at ikkje alle opplever berre meistring, og at nederlaget kan vera stort om ein ikkje tørr å gjera det dei andre har gjort. Leirskuleveka ber med dette preg av både opp- og nedturar, gjennom eit praktisk møte med kvardagslege utfordringar.

«Kva relevans meiner klasselærarane ei slik veke har for elevane?»

Undersøkinga viser at klasselærarane ser leirskuleveka som relevant for elevane, som ein annleis arena for å arbeide med stoff som er relevant utanfor klasserommet. Dei vektlegg verdien av å få lov til å reise bort og oppleva noko saman, utan eit press om målbare resultat. Det kjem fram at leirskuleveka vert som ein «miniatyr» av det sjølvstendige liv, der elevane får ansvar for oppgåver som å halde rommet ryddig, vera kjøkenvakt, pakke sekken, smørje niste og leggje kleda på tørkerommet. Dei får med dette kjennskap til og erfaring med reelle oppgåver dei anten kjenner att frå kvardagen, eller som dei kjem til å møte seinare i livet.

Samtidig kjem det fram at det må vera noko meir om leirskuleveka skal ha nokon relevans i skulegangen til elevane. Dette i form av å gradvis førebu dei på ulike moment dei kjem til å møte i leirskuleveka. Elevane kan med dette vera betre stilt til å handtere dei mange usikre situasjonane. Klasselærarane poengterer at vel så viktig er det å få prate om og reflektere

kring det dei opplever denne veka. Dei sit med mange fyrstehandserfaringar som må arbeidast med, og refleksjon kan vera med å heve opplevingane på eit høgare nivå der det kan etablere seg som meir handterbar kunnskap i elevane sine liv. Dette kan skje gjennom samtalar og arbeid med dei felles opplevingane i etterkant, men det skjer like mykje uformelt mellom elevane. Dette i form av at leirskuleveka er den store «snakkisen» i fleire veker etterpå. Her har dei noko alle kan kjenne seg att i, og får eit felles grunnlag for sosial samhandling, også på tvers av sosiale grupperingar. Her viser det seg og at ein kan verte utanfor om ein ikkje er med. Dette gjennom å ikkje forstå og få innpass i dei felles opplevingane resten av klassa har. Innhaldet i leirskuleveka kan difor sjå ut til å verte knytt til elevane si erfaringsverd, som vidare kan vera med å auke sannsynet for at dei forstår korleis denne kunnskapen kan takast i bruk i deira eige liv.

Kort summert kan opplevingane i leirskuleveka seiast å ha relevans i elevane sine liv, men om veka skal ha nokon større relevans for skulegangen bør elevane førebuast i forkant og få tid til å arbeide med erfaringane undervegs og i etterkant. Leirskuleveka kan difor ikkje stå åleine, men får ein kopla den til skulegangen kan den verke supplerande på ei elles kontinuerleg, jamn og trygg undervisning. Klasselærarane meiner dermed at leirskuleveka kan vera relevant i elevane sin skulegang og livet elles, då den bidreg til ei meir heilskapleg utvikling hjå eleven.

7.1 Implikasjonar og vidare forskning

Som eg viste i innleiinga, er ikkje leirskulen noko som har vore forska mykje på. I denne oppgåva har eg gjennom ei kvalitativ undersøking beskrive kva som uttrykkjer seg i elevane si verksemd i ei leirskuleveke, og kva relevans klasselærarane meiner at veka har. Om det er nokon som ynskjer å ta arbeidet eg har gjort på alvor, kan ein spørje seg kva implikasjonar det kan få. Er leirskulen noko ein vil kunne fortsetje å argumentere for, eller vil utviklinga av den norske grunnskulen føre med seg at det ikkje vert plass til leirskuleveka. Vidare vert det då viktig å sjå kva som må til for at leirskulen skal behalde sin posisjon. Dette vil krevje meir omfattande og utfyllande forskning kring verdien, relevansen og effektane av ei slik veke. Ut frå kor viktig det har vorte med målbare resultat i skulen, vil det vera viktig å kunne måle effekten av kva elevane sit att med etter ei slik veke.

Skal ein få eit grunnlag til å kunne seie noko om effekten, må dette undersøkast over tid. Det kan ein få til gjennom longitudinelle og kvantitative undersøkingar, som og kan skape eit breiare grunnlag for å undersøke fordelar og ulemper med ei leirskuleveke. Det hadde og vore

interessant å sett nærare på korleis ei leirskuleveke påverkar det sosiale miljøet i klassa og den enkelte elev sine haldningar. Om det viser seg å skje ei endring, hadde det og vore interessant å undersøkt om denne endringa har ein langvarig effekt. Tek eleven med seg noko vidare i livet, og kva har til dømes leirskuleveka å seie for eleven om fem, ti eller femten år. Ei siste vinkling som kunne vore spanande er om leirskulen kan ha effekt på elevane sin fysiske aktivitet, sett opp mot målsetjinga om livslang rørsleglede, samt deira interesse av å engasjere seg i oppgåver og skularbeid.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet 21. april 2018 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (2. utg.). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath. Hentet fra <https://catalog.hathitrust.org/Record/000385431>
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, Ill.: The University of Chicago press. Hentet fra <https://catalog.hathitrust.org/Record/001055835>
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. Chicago: Open Court. Hentet fra <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp>
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of to-morrow*. New York: E. P. Dutton & company. Hentet fra <https://catalog.hathitrust.org/Record/004422562>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1970). *Forsøk og reform i skolen - Leirskole*. (nr. 21). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011011406013
- Faarlund, N. (u.å.). *Friluftsliv - en dannelsesreise*. Oslo: Ljå Forlag. Hentet fra <http://friluftslivsboka.no>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.

- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Jotunfjell leirskole. (u.å.). *Leirskolen*. Hentet fra <http://jotunfjell.no/leirskolen>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld. St. 28 (2015-2016)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1973). *Om lov om brigde i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen*. (nr. 66 (1972-73)). Oslo: Departementet. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012060108129
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : nynorsk*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007061901032
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen : M87 nynorsk*. Oslo: Aschehoug. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012020224001
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 147-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (1889). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Boston, New York etc.: Educational publishing company. Hentet fra <https://catalog.hathitrust.org/Record/000315366>

- Neumann, C. E. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Norsk leirskoleforening. (u.å). *Hvorfor leirskole?* Hentet fra <http://leirskole.no/hvorfor-leirskole/>
- Norsk leirskoleforenings informasjonskomité. (1973/74). *Leirskolekatalogen: Norsk Leirskoleforenings Årsskrift 1973/74*. Oslo: Soelberg Trykk a/s.
- Norsk lærerlags leirskolekomité. (1974). Innstilling om norsk leirskolevirksomhet. I Norsk lærerlag (Red.), *Vår skole* (Bind 60, s. 372-432). Oslo: Norsk lærerlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, av 17 juli 1998 nr. 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ording, F. & Boyesen, E. (1972). *Pedagogikkens historie* (6. utg.). Oslo: Cappelen.
- Regjeringen. (2018). *Politisk plattform: Jeløya-plattformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2585544/>
- Repp, G. (1977). *Leirskole og friluftsliv : verdisynspunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv* (Ut i naturen). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London ; Field Studies Council.
- Samordningsnemnda for skoleverket. (1951). *Tilråding om sosialpedagogiske tiltak i skolen : 18*. Oslo: Det mallingske boktrykkeri.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (2017a). Relevans. Hentet fra <https://snl.no/relevans>
- Store norske leksikon. (2017b). Relevant. Hentet fra <https://snl.no/relevant>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trøhaugen, L.-A. (2015). Færre fag - meir konsentrasjon. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Larer-skriver-Farre-fag--mer-konsentrasjon-37793b.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Aasen, J. (2008). *Dewey : John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide klasselærarar

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevar med føresette

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til klasselærarar med samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til Jotunfjell Leirskole med samtykkeerklæring

Vedlegg 6: Kvittering på godkjent melding frå NSD

Vedlegg 1 – Intervjuguide klasselærarar

Dato:

Introduksjon

- Repetisjon av prosjektet og enkelt forklart kva føremålet med samtala er

Til den enkelte i forkant

1. Kor mange gongar har du vore med på leirskule med ei skuleklasse?
2. Har du vore på andre leirskular enn Jotunfjell?
3. Kva forhold har du til leirskule som del av grunnskuleopplæringa til elevane?
 - a. Kva er det?
 - b. Kva bør det vera?
4. Ser du nokon utfordringar i forhold til bruken av leirskule i grunnskuleopplæringa?

Spørsmål og tema i gruppeintervjuet

5. Kva rolle har dykk hatt i løpet av denne leirskuleveka?
6. Er det nokon spesielle situasjonar dykk har lagt merke til i løpet av veka med tanke på ein eller fleire elevar si personlege utvikling? (opplevingar, positivt/negativt)
7. Har denne veka på leirskule påverka elevane på nokon måte? (evt. heile klassa)
 - a. Nemn tre ting som er positivt for elevane si personlege utvikling
 - b. Nemn tre ting som er negativt for elevane si personlege utvikling
8. Skil lærings- og utviklingsprosessane på leirskule seg frå den vanlege skulekvardagen?
 - a. Kva har lengde på opphaldet å seie?
 - b. Er det ting som fungerer betre/dårlegare på leirskule?
9. Korleis trur dykk elevane opplev ei slik veke?
 - a. Kan noko vera positivt for nokre elevar, medan det er negativt for andre?
10. Har dykk vore borti elevar som endrar haldning eller væremåte i løpet av veka?
11. Har klassa brukt tid på førebuing i forhold til det som skulle føregå på leirskulen?
 - a. Kva slags førebuing?
12. Om dykk har vore med klassar på leirskule tidlegare:
 - a. Har dykk brukt tid på etterarbeid i forhold til det elevane opplev denne veka?
 - i. Kva slags etterarbeid?
 - b. Har elevar endra seg på leirskule, og teke det med attende i kvardagen heime?
 - c. Har dykk opplevd elevar som har endra seg på ein slik måte at det har påverka dei i ettertid? (positivt/negativt)
13. Har dykk andre kommentarar eller innspel i forhold til det vi no har snakka om?

Vedlegg 2 – Observasjonsguide

Dato:

Kva observerast?	Kva ser eg etter?	Merknadar
Ankomst og fyrste kvelden	Korleis vert elevane teke i mot? Korleis presenterast veka? Kva er målet med veka? Korleis framstår elevane? (spent, motivert, merksam, nervøs, forsiktig)	
Frukost	Kva gjer elevane under frukosten? Er det noko som er utfordrande? Skjer det noko i løpet av fyrste natt, og framstår elevane annleis enn ved ankomst kvelden før? Korleis vert dagen presentert?	
Aktivitet ute	Kva gjer elevane? Kva krav vert stilt til elevane? Kva krav stiller elevane til seg sjølv og til dei andre elevane? Er det alle for seg, eller hjelp dei kvarandre? (hjelpsame, viser omsorg, forståingsfulle) Opptrer dei klassevis, eller på tvers av klassane? Korleis kommuniserar elevane? (verbalt, blikk, kroppsspråk) Korleis uttrykker elevane seg, og kva uttrykker dei? (glede, meistring, frustrasjon, sinne, overraska) Oppstår det uheldige situasjonar?	
Fritid ute på tur	Har elevane fritid i løpet av dagen? Kva gjer elevane om ikkje det er vaksne til stades?	

	<p>Legg leirskulelærarane til rette for aktivitet eller sosialt samvær?</p> <p>Er det andre ting som legg føring? (naturen, elevane, klasselæraren)</p> <p>Kva reglar gjeld/gjeld ikkje?</p>	
Middag	<p>Kva krevst av elevane under middag?</p> <p>Korleis vert middagen gjennomført? (klassevis, blanda, med/utan lærar, faste plassar, vel ein eller rullering)</p> <p>Er det noko som er utfordrande?</p>	
Kveldstid	<p>Kva skjer på kveldstid?</p> <p>Har leirskule- eller klasselærarane opplegg, eller rår elevane seg sjølve?</p> <p>Er det informasjon til neste dag?</p> <p>Har elevane oppgåver på kvelden?</p>	
I løpet av veka	<p>Er det noko som endrar seg i løpet av veka? (tryggleik, samarbeid, kommunikasjon, måten ein møter oppgåver, utfordringar andre menneske)</p> <p>Har elevane frileik eller er alt opplegg styrt av leirskulelærarane?</p> <p>Er det nokon som opplev uheldige situasjonar eller nederlag?</p>	
Tema til uformelle samtalar	<p>Korleis opplev elevane leirskulen?</p> <p>Korleis opplev klasselærarane at leirskulen er for elevane?</p> <p>Er noko annleis frå skulekvardagen dei er vant til frå heime? (om det er skilnad, kva er det, og kva gjer det)</p>	

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev med føresette

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

«Korleis opplev elevar og lærarar ei leirskuleveke i ljøs av elevane si personlege utvikling? Eit kvalitativt studie om leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa»

Om meg:

Mitt namn er Iver Lund Aakre og eg studerar mastergrad i «Skolerettet utdanningsvitenskap» med fordjuping i kroppsøving, ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Eg har frå tidlegare ein bachelor i Faglærer Kroppsøving frå Norges Idrettshøgskule, samt eit år med friluftsliv frå Høgskulen i Sogndal. Eg har alltid interessert meg for friluftsliv og konseptet rundt den norske leirskulen, og ynskjer som ein del av mastergradsstudiet å basere mi avsluttande masteroppgåve kring leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa.

Bakrunn og føremål

Prosjektet er eit mastergradsstudie som skal gjennomførast ved Høgskulen i Oslo og Akershus i 2017/2018. Føremålet med denne undersøkinga er å delta i ei leirskuleveke saman med 7. klassingar, der fokuset vert på deira utbytte og utvikling som sjølvstendige personar. Overordna vert det eit studie av leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa, og kva ei slik veke kan ha å seie for elevane.

For å fordjupe meg i dette ynskjer eg difor å delta saman med elevar på ei leirskuleveke hjå Jotunfjell Leirskole, samt snakke med lærarane som er med elevane. Eg ynskjer her å delta saman med elevane i dei ulike situasjonane dei møter i løpet av veka, og utfylle dette med synspunkt og tankar frå elevane sjølv og lærarane som er med dei.

Kva inneber deltaking i studiet?

I samband med mastergradsstudiet ynskjer eg å gjennomføre deltakande observasjon der eg undervegs får sett på og snakka med elevane om det dei opplev i løpet av ei leirskuleveke.

Reint praktisk for elevane vil det seie at eg ynskjer å:

1. observera elevane i ulike aktivitetar, i matsal, samling, underholdning og på fritid
2. snakke med elevane undervegs som ein naturleg del av det som skjer.

Kva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysingar vert behandla konfidensielt. Skule, namn på lærarar og elevar vil haldast anonymt i oppgåva, men personar som har delteke i studiet eller som kjenner miljøet godt, vil kunne kjenne att nokon av dei som har delteke i undersøkinga (indirekte attkjenning). Geografisk tilhøyricheit, skilnadar eller personattkjennande eigenskapar er ikkje interessant, eg ynskjer berre å sjå på 7. klassingar sitt utbytte og utvikling i løpet av ei leirskuleveke, og det er uavhenging av forkunnskapar og erfaring. Det er berre eg og rettleiar som har tilgang til observasjonsnotat, lydfiler og transkripsjon av desse under heile forskingsperioda. Ved endt forskingsperiode vil lydfiler, notat og alt av personidentifiserbart data verte makulert.

Prosjektet skal etter plan avsluttast 1. august 2018.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i undersøkinga, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til undersøkinga, ta kontakt med:

Masterstudent:

Iver Lund Aakre

Tlf: 936 61 118

iveraakre@gmail.com

Vegleiar:

Knut Løndal

Professor

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier, HiOA

Tlf: 970 65 883

knut.londal@hioa.no

Undersøkinga er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studiet

Eg har motteke informasjon om undersøkinga, og tykkjer det er greit at Iver Lund Aakre er til stades under leirskuleveka til mitt barn på Jotunfjell Leirskole

(Barnets namn)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv til klasselærarar med samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

«Korleis opplev elevar og lærarar ei leirskuleveke i ljøs av elevane si personlege utvikling? Eit kvalitativt studie om leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa»

Om meg:

Mitt namn er Iver Lund Aakre og eg studerar mastergrad i «Skolerettet utdanningsvitenskap» med fordjuping i kroppsøving, ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Eg har frå tidlegare ein bachelor i Faglærer Kroppsøving frå Norges Idrettshøgskule, samt eit år med friluftsliv frå Høgskulen i Sogndal. Eg har alltid interessert meg for friluftsliv og konseptet rundt den norske leirskulen, og ynskjer som ein del av mastergradsstudiet å basere mi avsluttande masteroppgåve kring leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa.

Bakrunn og føremål

Prosjektet er eit mastergradsstudie som skal gjennomførast ved Høgskulen i Oslo og Akershus i 2017/2018. Føremålet med denne undersøkinga er å delta i ei leirskuleveke saman med 7. klassingar, der fokuset vert på deira utbytte og utvikling som sjølvstendige personar. Overordna vert det eit studie av leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa, og kva ei slik veke kan ha å seie for elevane.

For å fordjupe meg i dette ynskjer eg difor å delta saman med elevar på ei leirskuleveke hjå Jotunfjell Leirskole, samt snakke med lærarane som er med elevane. Eg ynskjer her å delta saman med elevane i dei ulike situasjonane dei møter i løpet av veka, og utfylle dette med synspunkt og tankar frå elevane sjølv og lærarane som er med dei.

Kva inneber deltaking i studiet?

I samband med mastergradsstudiet ynskjer eg å gjennomføre deltakande observasjon der eg undervegs får sett og snakka med elevane om det dei opplev og gjer i løpet av leirskuleveka. Eg ynskjer og å gjennomføre intervju med lærarane som er med elevane på leirskule, og dette vert gjort som eit skulevis gruppeintervju med ei varigheit på kring 30 minutt. Spørsmåla vert teke opp på digital lydopptakar, og vil i hovudsak omhandle tankar kring elevane si utvikling i løpet av leirskuleveka. Nokre spørsmål vert delt ut fyrste kvelden slik at ein får satt i gang tankeprosessen, men det vert og stilt spørsmål for meir utfyllande beskrivingar i intervjuet.

Kva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysingar vert behandla konfidensielt. Skulen, namn på lærarar og elevar vil haldast anonymt i oppgåva, men personar som har delteke i studiet eller som kjenner miljøet godt, vil kunne kjenne att nokon av dei som har delteke i undersøkinga (indirekte attkjenning). Intervjuet vert sendt attende etter transkripsjon, slik at det kan lesast gjennom og eventuelt rettast opp i misforståingar om noko ikkje kjem tydeleg nok fram, eller ein ynskjer å tilføye noko. Det er berre eg og rettleiar som har tilgang til observasjonsnotat, lydfiler og transkripsjon av desse under heile forskingsperioda. Ved endt forskingsperiode vil lydfiler og alt av personidentifiserbart data verte makulert.

Prosjektet skal etter plan avsluttast 1. august 2018.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i undersøkinga, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysingar om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til undersøkinga, ta kontakt med:

Masterstudent:

Iver Lund Aakre

Tlf: 936 61 118

iveraakre@gmail.com

Vegleiar:

Knut Løndal

Professor

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier, HiOA

Tlf: 970 65 883

knut.londal@hioa.no

Undersøkinga er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studiet

Eg har motteke informasjon om undersøkinga, og er villig til å delta

(Signert av klasselærer, dato)

Vedlegg 5 – Informasjonsskriv til leirskulen med samtykkeerklæring

Informasjon til ansette på Jotunfjell Leirskole

«Korleis opplev elevar og lærarar ei leirskuleveke i ljøs av elevane si personlege utvikling? Eit kvalitativt studie om leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa»

Om meg:

Mitt namn er Iver Lund Aakre og eg studerar mastergrad i «Skolerettet utdanningsvitenskap» med fordjuping i kroppsøving, ved Høgskulen i Oslo og Akershus. Eg har frå tidlegare ein bachelor i Faglærer Kroppsøving frå Norges Idrettshøgskule, samt eit år med friluftsliv frå Høgskulen i Sogndal. Eg har alltid interessert meg for friluftsliv og konseptet rundt den norske leirskulen, og ynskjer som ein del av mastergradsstudiet å basere mi avsluttande masteroppgåve kring leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa.

Bakgrunn og føremål

Prosjektet er eit mastergradsstudie som skal gjennomførast ved Høgskulen i Oslo og Akershus i 2017/2018. Føremålet med denne undersøkinga er å delta i ei leirskuleveke saman med 7. klassingar, der fokuset vert på deira utbytte og utvikling som sjølvstendige personar. Overordna vert det eit studie av leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa, og kva ei slik veke kan ha å seie for elevane.

For å fordjupe meg i dette ynskjer eg å delta saman med elevane på ei leirskuleveke hjå dykk på Jotunfjell Leirskole, samt snakke med lærarane som er med elevane. Eg kjem ikkje til å intervjuje dykk direkte, men er ute etter å sjå elevane i dei ulike situasjonane og utfylle dette med synspunkt og tankar frå elevane sjølv og lærarane som er med dei.

Kva inneber deltaking i studiet?

For dykk på Jotunfjell inneber det at eg er til stades som «ein av elevane» i aktivitetar og opplegg både ute på dagtid, men og inne på kveldstid, samt at eg ynskjer nokre uformelle samtalar undervegs når situasjonane tilseier det.

Kva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysingar vil verte behandla konfidensielt, og stad, skule, namn, lærarar og elevar vil haldast anonymt i oppgåva. Likevel vil personar som har delteke i studiet, eller som kjenner miljøet godt, kunne kjenne seg att i nokon av dei som har svara på og delteke i undersøkinga (indirekte attkjenning). Det er berre eg og rettleiar som har tilgang til observasjonsnotat, lydfiler og transkripsjon av desse under heile forskingsperioda, og ved endt forskingsperiode vil lydfiler og alt av personidentifiserbart data makulerast.

Prosjektet skal etter plan avsluttast 1. august 2018

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i undersøkinga, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til undersøkinga, ta kontakt med:

Masterstudent:

Iver Lund Aakre

Tlf: 936 61 118

iveraakre@gmail.com

Vegleiar:

Knut Løndal

Professor

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier, HiOA

Tlf: 970 65 883

knut.londal@hioa.no

Undersøkinga er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til gjennomføring av studiet

Vi har motteke informasjon om undersøkinga, og er villige til å la Iver Lund Aakre gjennomføre datainnsamling til si masteroppgåve hjå oss på Jotunfjell Leirskole.

(Signert av dei ansette ved Jotunfjell Leirskole, dato)

Vedlegg 6 – Kvittering på godkjent melding frå NSD



Knut Løndal
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 13.09.2017

Vår ref: 55344 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55344	<i>Korleis opplev elevar og lærarar ei leirskuleveke i ljøs av elevane si personlege utvikling? Eit kvalitativt studie om leirskule som del av den norske grunnskuleopplæringa</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Knut Løndal</i>
Student	<i>Iver Lund Aakre</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

