

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

Mai 2019

Hvilke kunnskapsformer i friluftsliv oppfatter et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet?

- En kvalitativ undersøkelse om faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet.

Emil Alm-Hansen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SAMMENDRAG

Hensikten med denne oppgaven har vært å få innsikt i hvilke kunnskapsformer i friluftsliv et utvalg kroppsøvingslærerstudenter oppfatter at de har tilegnet seg i løpet av studiet. Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer har jeg forsøkt å få tak i studentenes oppfatninger om emneområdet. Utvalget i oppgaven er syv kroppsøvingslærerstudenter som har gjennomført fem av seks semester på kroppsøvingslærerutdanningen ved OsloMet. Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven har utgangspunkt i Aristoteles' tre kunnskapsformer *episteme*, *techne* og *fronesis* i *den Nikomakiske Etikk* (Aristoteles, overs. 2013), samt Gilbert Ryle's (1949) forståelse av *knowing how* og *knowing that*. Utvalget av kroppsøvingslærerstudenter ved OsloMet oppfatter at de har, igjennom varierte undervisningsmetoder, tilegnet seg mange ulike erfaringer som til sammen gir ulike typer kunnskap. Hovedfunnene i oppgaven er at lærerstudentene oppfatter friluftsliv som et praktisk fenomen, og at informantene mener at læring i og om friluftsliv må skje igjennom friluftsliv, fremfor teoretisk undervisning om friluftsliv. Jeg har prøvd å vise at studieplanen, i delene som handler om friluftsliv, er dominert av *techne*, mens *fronesis* er underrepresentert. Det er fristende å anbefale at faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet bør nedjustere fokuset på *techne* som kunnskapsform og i større grad fremheve *fronesis* hos fremtidige friluftslivspedagoger. Informantene oppfatter, på tross av det som har blitt formidlet av studiet, at alle de tre kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* er viktige kunnskapsformer hos en friluftslivspedagog. Et annet funn i oppgaven er at informantene mener at det har vært ujevnt læringsutbytte blant studentene. Det kan skyldes at den praktiske friluftslivsundervisningen på lærerutdanningen blant annet har stilt for store krav til *techne* knyttet til ferdsel og opphold i naturen. Generell del av læreplanen (utdanningsdirektoratet, 2015a) og aktuelle fagartikler (Moe & Standal, 2013; Standal & Aggerholm, 2016) viser at hensikten med friluftsliv, som en del av kroppsøvingsfaget i grunnskole og videregående, er å gi elever glede over friluftsliv, gode naturopplevelser og en forsyning av positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer. Jeg har argumentert for at dette muligens bør være mer sentralt i lærerutdanningen enn det som har vært tilfelle på faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet.

ABSTRACT

The purpose of this study has been to gain insight in what types of knowledge in “friluftsliv” (word used to describe a Nordic tradition of outdoor life) a selection of pre-service physical education teachers perceive that they have acquired in their education. I have through qualitative focus group interviews attempted to obtain the students perceptions about the subject area. The selection in this study is seven pre-service physical education teachers who have completed five out of six semesters on the physical education teacher education at OsloMet. The theoretical framework in this study derives from Aristotle’s three types of knowledge, *episteme*, *techne* and *phronesis* in *The Nichomachean Ethics* (Aristoteles, overs. 2013), complemented by Gilbert Ryles (1949) understanding of *knowing how* and *knowing that*. The selection of pre-service physical education teachers perceives that they, through varied teaching methods, obtained a lot of different experiences which all together gives different types of knowledge. The main findings in this study indicates the pre-service teachers perceives “friluftsliv” as a practical phenomenon, and that the respondent’s states that learning in and about “friluftsliv” should take place through “friluftsliv”. I have tried to show that the program plan of the physical education teacher education, in the parts that considers with “friluftsliv”, is dominated by *techne*, while *phronesis* is underrepresented. It is tempting to recommend that the physical education teacher education at OsloMet should modify the significant focus on *techne* and increasingly promote *phronesis* as a type of knowledge at pre-service physical education teachers. The respondents perceive, despite what has been mediated by the physical education teacher education, that all three types of knowledge (*episteme*, *techne* and *phronesis*) is essential types of knowledge of an “friluftsliv” educator. Another finding in this study is that the respondents believe that there has been uneven learning outcome among the students. One way to explain the unevenness of learning outcome among the students might be that the practical “friluftsliv” teaching methods, among other things, have set too high demands on *techne* related to activities in “friluftsliv”. The general part of the curriculum (utdanningsdirektoratet, 2015a) and relevant academic articles (Moe & Standal, 2013; Standal & Aggerholm, 2016) shows that the purpose of “friluftsliv”, as a part of the subject of physical education in primary and secondary school, is to show students enjoyment of “friluftsliv”, give students positive experiences in nature and provide students with positive and meaningful embodied experiences. I have argued that this perhaps

should be more central to physical education teacher education than has been the case in the physical education teacher education at OsloMet.

FORORD

Dette prosjektet er omsider ved veis ende. Å skrive en masteroppgave er et omfattende prosjekt. All lesing, skriving, transkribering, sletting og omskriving har endelig resultert i et ferdig produkt. Når jeg i et år har gått rundt i min egen boble og fordypet meg i feltene lærerutdanning, kroppsøving og friluftsliv er det allikevel bemerkelsesverdig vanskelig å svare på spørsmål som: «Ja, hva er det du egentlig skriver om?».

Jeg har alltid vært glad i friluftsliv og naturen. Etter min tid på studiet *bachelor i idrett, friluftsliv og helse* (faglærerutdanning i kroppsøving) har friluftsliv også fanget min oppmerksomhet fra et akademisk perspektiv. Det virker som at det er en generell ide i samfunnet at vi ser på friluftslivet som både godt og sunt for oss. Men friluftsliv som akademisk disiplin er relativt ny. Det finnes ikke all verden av empirisk data som sier noe om friluftslivet er godt og sunt for oss, eller hvorfor det er godt og sunt for oss. Da jeg begynte på master i skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving bestemte jeg meg tidlig for at jeg ville øke min kunnskap (kanskje også bidra til å øke kunnskap generelt) om fagfeltet friluftsliv.

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere Jens Birch og Rein Jensen. Jeg setter stor pris på all hjelp jeg har fått fra Jens og alle våre faglige diskusjoner om alt fra etikk og greske filosofer til hva som egentlig kan kalles friluftsliv. Jeg vil også takke Rein for et godt samarbeid rundt det metodiske og at han har tatt meg godt imot i det overordnede prosjektet som min masteroppgave er en del av.

Jeg vil også rette en stor takk til Kjølnes Ungdomsskole som har gitt meg muligheten til å kombinere en heltidsutdanning med vikarjobbing ved siden av. Takken er spesielt rettet mot Rannveig Gule (ass. Rektor) som har gitt meg fri da jeg har hatt mye å gjøre, og gitt meg jobb da jeg har kunnet jobbe.

Til slutt vil jeg også takke min kjære kone Vilde for personlig støtte, motivasjon og for at du har gitt meg muligheten til å arbeide med og konsentrere meg om studiet.

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag.....	2
Abstract	3
Forord.....	5
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Disposisjon	9
2 Oppgavens kontekst	10
2.1 Studiets formål, oppbygging og læringsutbytte.....	11
2.2 Læreplanen og andre styrende dokumenter	16
3 Teori	19
3.1 Etisk teori.....	19
3.1.1 Deontologiske og teleologiske teorier.....	20
3.1.2 Dydsetikk	20
3.2 Det Aristoteliske kunnskapsbegrepet	21
3.2.1 Hva gir det aristoteliske kunnskapsbegrepet?	24
3.3 Gilbert Ryle – «knowing how – knowing that»	25
3.3.1 Kritikken av Descartes	26
3.3.2 Knowing how and knowing that	27
3.3.3 Hvordan anvende knowing how og knowing that?	29
3.4 Kunnskap i friluftsliv	30
3.4.1 Hva er friluftsliv og friluftslivsdidaktikk?	31
3.4.2 Hvordan forstå kunnskap i friluftslivsdidaktikk?.....	32
3.4.3 Kunnskapsbegrepet i studieplanen og i læreplanen	36
4 Tidligere forskning	41
5 Metode.....	44
5.1 Valg av metode.....	44
5.2 Fokusgruppeintervju som metode	45
5.3 Datainnsamling	47
5.3.1 Utvalg	47
5.3.2 Intervjuguide	48
5.3.3 Gjennomføring av intervju	49
5.3.4 Transkribering og analyse	50

5.4	Forskerens rolle og førforståelsen	52
5.5	Kvalitetssikring av undersøkelsen	53
5.5.1	Reliabilitet	53
5.5.2	Validitet	54
5.5.3	Overførbarhet	55
5.6	Etiske refleksjoner	55
6	Resultat	57
6.1	Presentasjon av informanter	57
6.2	Studiets vektlegging av kunnskap	59
6.2.1	Arbeidsmetoder	60
6.2.2	Kunnskap	63
6.3	Ujevnt læringsutbytte	66
6.4	Fremtidig yrkeskarriere	69
6.4.1	Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere?	69
6.4.2	Hva mener studentene er det viktigste å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning?	70
7	Diskusjon	73
7.1	Studiets vektlegging av kunnskap	73
7.1.1	Arbeidsmetoder	73
7.1.2	Kunnskap	77
7.2	Ujevnt læringsutbytte	83
7.3	Fremtidig yrkeskarriere	86
7.3.1	Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere?	86
7.3.2	Hva mener studentene er det viktigste å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning?	88
8	Avslutning, konklusjoner og veien videre	92
	Litteraturliste	98
	Vedlegg	102
	Vedlegg 1 – Godkjennelse fra NSD	102
	Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	104
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	105

1 INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Jeg anser meg selv som svært heldig som har vokst opp i naturnære omgivelser og hatt en oppvekst som har lært meg verdien av friluftsliv. I løpet av min studietid på faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet (tidl. Høgskolen i Oslo og Akershus) fanget også friluftsliv som akademisk fagfelt min interesse.

Bakgrunnen for at jeg ønsker å fordype meg innenfor emnet friluftsliv er fordi jeg har en personlig interesse for friluftsliv, og fordi jeg mener at det er et emnet som i større grad bør forskes på.

Jeg fikk tilbud om å være med på et prosjekt initiert av ansatte ved OsloMet som ønsket å forske på egen undervisningspraksis på faglærerutdanningen i hovedområdet friluftsliv. Jeg takket straks ja og valgte å avgrense min masteroppgave til å undersøke emneområdet kunnskap i friluftsliv.

1.2 PROBLEMSTILLING

Hensikten med denne studien er å forske på undervisningspraksisen ved faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet. Masteroppgaven skrives som en del av et overordnet prosjekt initiert av ansatte ved OsloMet. Det overordnede prosjektet ønsker å undersøke hvordan studenter erfarer ulike undervisningsformer i friluftsliv. Jeg har avgrenset min masteroppgave til å handle om hvilke kunnskapsformer i friluftsliv studentene oppfatter at de har tilegnet seg i løpet av studiet.

Oppgavens problemområde er derfor kunnskap i friluftsliv. Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hvilke kunnskapsformer i friluftsliv oppfatter et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet?

For å finne svar på hvilke kunnskapsformer i friluftsliv et utvalg studenter ved faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet oppfatter at de har tilegnet i løpet av studiet seg har jeg valgt en kvalitativ tilnæringsmetode, nærmere bestemt fokusgruppeintervjuer. Ulike former for kunnskap vil bli kategorisert ut ifra de aristoteliske kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristoteles, overs. 2013). Det aristoteliske kunnskapsbegrepet

komplimenteres teoretisk med Ryle's (1949) forståelse av sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Studentene som deltar som informanter til masteroppgaven har gjennomført 5 av 6 semester av faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet.

Tre forskningsspørsmål skal være med på å belyse problemstillingen:

- 1) Hvilke kunnskapsformer mener studentene har vært vektlagt i utdanningen?
- 2) Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere?
- 3) Hva mener studentene er det viktigste å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning?

Jeg vil legge stor vekt på å undersøke på hvilke kunnskapsformer i friluftsliv studentene mener er formidlet i løpet av utdanningen. Et sentralt poeng med forskningsspørsmål 1 er å sammenligne studentenes oppfatninger med studieplanen (OsloMet, 2017). Det vil jeg gjøre for å undersøke om det er sammenheng mellom studentenes oppfatninger og studieplanen i måten kunnskap i friluftsliv er formidlet på i løpet av studiet.

Et hovedmål med faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet er å utdanne faglærere i kroppsøving. Hensikten med forskningsspørsmål 2 er å finne ut hva studentene mener er de viktigste kunnskapsformene de har lært i løpet av studiet hvis de senere skal undervise i friluftsliv som en del av kroppsøvingsfaget. Jeg vil diskutere studentenes oppfatninger opp mot teori og tidligere relevant forskning.

Forskningsspørsmål 3 skal undersøke hvilke verdier, kunnskaper og interesser studentene mener det er viktig å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning i skolen.

1.3 DISPOSISJON

Jeg vil nå gjøre rede for oppgavens videre struktur slik at sammenheng forhåpentligvis blir enklere å se og forholde seg til.

I kapittel 2 begynner jeg med å skrive om oppgavens kontekst. Her vil jeg gjøre rede for både studieplanen til faglærerutdanningen i kroppsøving (OsloMet, 2017) og læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Senere i oppgaven vil jeg bruke redegjørelsene til å analysere på hvilken måte kunnskapsbegrepet kommer til syne i både studieplanen og læreplanen.

Kapittel 3 er oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg begynner i dette kapittelet med å gjøre rede for etisk teori i korte trekk. Etisk teori er ikke et hovedområde i denne studien, men er allikevel valgt å gjøres rede for på grunn av kunnskapsbegrepets forankring hos Aristoteles. Det aristoteliske kunnskapsbegrepet vil komplementeres med Gilbert Ryle's teori om kunnskap. Hovedpoenget er ikke å sammenligne Aristoteles' og Ryle's kunnskapsbegrep, men å benytte de på ulike måter. Avslutningsvis i kapittel 3 vil jeg gjøre rede for hvordan begrepet kunnskap blir forstått i friluftslivsdidaktikk. I tillegg vil jeg også gjøre en analyse om hvordan kunnskapsbegrepet kommer til syne i både studieplanen og læreplanen, som jeg gjorde rede for i kapittel 2.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for tidligere relevant forskning innenfor lærerutdanning, kroppsøving og friluftsliv. Det vil også legges frem andre relevante fagartikler som ikke henviser til egne empiriske data.

I kapittel 5 vil jeg gjøre en detaljert redegjørelse for fremgangsmåten i studien. I tillegg til å gjøre rede for den metodiske fremgangsmåten vil jeg argumentere for valgene som er blitt fattet i løpet av arbeidsprosessen.

I kapittel 6 vil jeg fremlegge resultatene fra fokusgruppeintervjuene innenfor kategoriene *studiets vektlegging av kunnskap, ujevnt læringsutbytte og fremtidig yrkeskarriere*.

I kapittel 7 vil jeg diskutere resultatene fra fokusgruppeintervjuene i de samme kategoriene som resultatene ble presentert i. Resultatene fra fokusgruppeintervjuene vil bli diskutert ut ifra oppgavens teoretiske rammeverk, tidligere forskning og andre relevante fagartikler.

Kapittel 8 er oppgavens avslutningskapittel. Her vil jeg presentere studiens viktigste funn og konkret svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

2 OPPGAVENS KONTEKST

Hensikten med dette kapittelet er å avgrense oppgavens kontekst. Som nevnt i innledningen av oppgaven er kunnskap i friluftsliv sentralt i masteroppgaven. Jeg vil undersøke hvilke kunnskapsformer i friluftsliv et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet. Før jeg gjør rede for oppgavens teori ønsker jeg å avgrense oppgavens kontekst. Derfor vil jeg i del 2.1 gjøre rede for oppbygging, formål og læringsutbytte for

studiet faglærerutdanning i kroppsøving ved OsloMet. Faglærerutdanningen har blant annet som hensikt å utdanne personer til å bli faglærere i kroppsøvingsfaget i den norske skolen. Derfor vil jeg i del 2.2 gjøre rede for hva de styrende dokumentene for pedagogisk praksis i skolen sier om emnet friluftsliv, som er en del av kroppsøvingsfaget.

2.1 STUDIETS FORMÅL, OPPBYGGING OG LÆRINGSUTBYTTE

I studieplanens innledning trekkes det frem viktigheten av fysisk aktivitet hos befolkningen, både med tanke på folkehelse og for aktivitetenes egenverdi (OsloMet, 2017). Studieplanen henviser også til en stortingsmelding som trekker frem friluftsliv som en aktivitet som det spesielt ønskes å legge til rette for i samfunnet. Videre står det at det skal gjøres tiltak: «for et aktivt friluftsliv som skal legge til rette for friluftsliv for alle og friluftsliv i nærmiljøet» (St.meld. nr. 34 (2012-2013), 2013, s. 87). Hensikten med studiet beskriver studieplanen som todelt.

Det ene er å utdanne faglærere i kroppsøving og idrettsfag i grunnskole og videregående opplæring. Det andre er å utdanne ledere/veiledere innen idrett, friluftsliv og helsefremmende og forebyggende arbeid, inkludert annet opplærings- og formidlingsarbeid knyttet til barn, unge og voksne innenfor offentlig, privat og frivillig sektor (OsloMet, 2017, s. 3).

Her skal det også nevnes at studiet har gjennomgått en navneendring fra «Bachelor i idrett, friluftsliv og helse» til «Faglærerutdanning i kroppsøving» det året som de aktuelle studentene søkte seg til studiet. Det kan tyde på studiet i større grad vektlegger utdanningen av faglærere i kroppsøving enn andre leder-/veilederroller innen idrett og friluftsliv. Planen som jeg tar utgangspunkt i, og som informantene til oppgaven har fulgt i utdanningsløpet, er planen til «Faglærerutdanning i kroppsøving» (OsloMet, 2017).

Oppbyggingen av den treårige faglærerutdanningen er tredelt og består av til sammen 180 studiepoeng. Profesjonsfag er vektlagt 60 studiepoeng, basisfag er vektlagt 30 studiepoeng og aktivitetslære er vektlagt 90 studiepoeng (OsloMet, 2017). De ulike fagene er jevnt fordelt utover de tre årene, som anvist i tabell 1 nedenfor. Profesjonsfag består av pedagogikk, fagdidaktikk og en avsluttende bacheloroppgave i siste studieår. Pedagogikk og didaktikk som emner i faglærerutdanningen i kroppsøving er orientert mot kroppsøving, idrettsfag og friluftsliv. Basisfag er et fag sammensatt av områder og temaer som skal danne grunnlaget for

forståelsen av kroppsøvings- og idrettsfagets betydning. Foruten teoretisk kunnskap, praktisk erfaring og didaktisk refleksjon er også praksisopplæringen en del av faget basisfag.

Aktivitetslære, som er vektlagt med flest studiepoeng (90), handler om læren om ulike aktiviteter, praktisk-metodisk kunnskap og ferdigheter knyttet til kroppsøvings- og idrettsfag.

Tabell 1

En presentasjon av hvordan de ulike emnene er fordelt utover studiet.

Semester:	Emnekode og Emnenavn
Sem. 1	- Profesjonsfag 1 og aktivitetslære 1A
Sem. 2	- Aktivitetslære 1B - Basisfag 1 og aktivitetslære 1C
Sem. 3	- Aktivitetslære 2A - Profesjonsfag 2
Sem. 4	- Basisfag 2A og aktivitetslære 2B - Basisfag 2B og aktivitetslære 2C
Sem. 5	- Aktivitetslære 3A - Profesjonsfag 3A
Sem. 6	- Aktivitetslære 3B - Profesjonsfag 3B - bacheloroppgave

Læringsutbytte fra studiet er formulert som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som studenten har tilegnet seg i løpet av studiet. I det følgende presenteres et utvalg nøkkelsetninger som er valgt på grunnlag av relevansen til friluftsliv (OsloMet, 2017, s. 4-6).

Kunnskap:

Kandidaten:

- har kunnskap om motivasjon, læring og utfordringer i læringsarbeidet for ulike grupper og hvilke muligheter praktiske og estetiske tilnæringsmåter gir.
- har kunnskap om innholdet i og begrunnelsene for de sentrale styringsdokumentene som regulerer skolens virksomhet og om utfordringer knyttet til kroppsøving og idrettsfag.
- har kunnskap om hvordan kroppen er bygd opp og fungerer i ulike former for bevegelsesaktiviteter i lek, idrett, dans, friluftsliv og annen form for fysisk aktivitet.

- har kunnskap om idrett, dans og friluftsliv som sosiale og kulturelle fenomener og kan vurdere dette i et historisk perspektiv.
- har kunnskap om historiske, kulturelle, politiske, helsefremmende og pedagogiske perspektiver knyttet til friluftsliv, samt fagdidaktiske kunnskaper som kreves for å kunne tilrettelegge, lede og vurdere ulike friluftslivsopplegg i naturmiljø for grupper med ulik alder og ulike forutsetninger.
- har kunnskap fra profesjonsfag og basisfag for å begrunne egne valg i formidling av lek, idrett, dans, friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter.

Ferdigheter:

Kandidaten:

- kan analysere læreplaner og begrunne valg av mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer med utgangspunkt i pedagogisk og fagdidaktisk teori og praksis i grunnskolen, videregående opplæring og eventuelle andre praksisarenaer.
- kan legge til rette for elevenes motivasjon, læring og utvikling med utgangspunkt i kunnskap om skolens styringsdokumenter, elevrelasjoner, kommunikasjon og samhandling.
- har faglig grunnlag for å kunne forklare hvordan kroppen er bygd opp og hvordan den fungerer i ulike former for bevegelsesaktiviteter i lek, idrett, dans, friluftsliv og annen fysisk aktivitet.
- kan anvende kunnskaper innen basisfag og profesjonsfag i arbeidet med å planlegge, tilrettelegge, lede og veilede læringsarbeid gjennom varierte arbeidsmåter innen lek, idrett, dans, friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter.
- kan mestre friluftsliv i ulike naturmiljø til ulike årstider, samt veilede grupper i ulike friluftslivsaktiviteter.
- kan ivareta sikkerhet i ulike aktiviteter og bevegelsesmiljø, samt utføre livsbergende førstehjelp.

Generell kompetanse:

Kandidaten:

- kan på et reflektert og faglig grunnlag etablere og være i dialog med elevene og deres foresatte om elevenes faglige, kulturelle, personlige og sosiale læring og utvikling

- kan bruke og kritisk vurdere forskningsbasert kunnskap som grunnlag for å forstå og begrunne egne valg i formidling av lek, idrett, dans, friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter
- kan reflektere omkring etiske spørsmål knyttet til kroppsøvfingsfaget, folkehelse, idrett, friluftsliv og fysisk aktivitet som en del som del av norsk kultur og i et flerkulturelt og internasjonalt perspektiv
- kan legge til rette for fysisk aktivitet i gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med vekt på opplevelse, mestring, samhandling og kommunikasjon

Læringsutbytte, definert som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, er overordnet de ulike emnene for studiet. Studiet er bygget opp slik at de ulike emnene er jevnt fordelt utover studiet som anvist i tabell 1 ovenfor. I det følgende vil de emnene som har særlig med friluftsliv og friluftslivsdidaktikk å gjøre, trekkes frem. Det vil under hvert emne redegjøres for de sentrale temaene innenfor emnene som har med friluftsliv å gjøre, samt hvilke arbeidsmetoder som blir benyttet.

Aktivitetslære 1A – 1. Semester

Aktivitetslære 1A består av friluftsliv, og har fokus på opplevelse, oppdagelse, utforskning og mestring i samhandling med og i naturen. Studentene skal integrere kunnskap fra profesjonsfag og basisfag for å planlegge, veilede og vurdere undervisningsopplegg i ulike naturmiljøer. Noen sentrale temaer i aktivitetslære 1A er; Planlegging, gjennomføring og evaluering av friluftslivsturer; etablering av leir; mat på tur; lek i naturen og orientering. Undervisningen består av både praktisk og teoretisk undervisning. «Studentene skal i Aktivitetslære 1A gjennomføre en uke med friluftsliv, med vekt på sjøfriluftsliv» (OsloMet, 2017, s. 15).

Profesjonsfag 2 – 3. Semester

I profesjonsfag 2 fokuseres det på uterommet og uteskole, med spesiell vekt på friluftslivspedagogikk. Undervisningsformene i profesjonsfag 2 er i hovedsak gjennom teori og forelesning. De sentrale temaene som studentene har vært igjennom i dette emnet er: læringsteoretiske perspektiver; uteskole; friluftslivspedagogikk; gruppedynamikk; ulike veilednings- og formidlingsteorier (OsloMet, 2017).

Aktivitetslære 2A – 3. Semester

Det overordnede målet for emnet aktivitetslære 2A er å utdanne kvalifiserte personer med god fagkunnskap til å undervise og veilede i friluftsliv (OsloMet, 2017). Videre står det i

studieplanen at emnet tar utgangspunkt i det tradisjonelle friluftslivet med fokus på tradisjonelle verdier i friluftsliv som naturopplevelser, det enkle liv, fellesskap og respekt for naturen. De sentrale temaene innenfor dette emnet er: planlegging, gjennomføring og vurdering av ulike opplegg i friluftsliv; grunnleggende ferdigheter i friluftsliv; sikkerhet og førstehjelp i friluftsliv; sentrale verdier i friluftsliv. Studentene har arbeidet med dette innholdet gjennom varierte arbeidsformer både i klasserommet og utendørs. Organiseringen av turene i dette emnet har ofte vært basert enten på friluftslivsveiledning eller vært studentstyrt. Studiet har i dette emnet lagt vekt på at: «allsidige erfaringer i friluftsliv kan skape grunnlag for utvikling av respekt og omsorg for naturmiljøet, økologisk bevissthet og handlingskompetanse i natur» (ibid., s. 25).

Basisfag 2B og aktivitetsslære 2C – 4. Semester

Emnet basisfag 2B og aktivitetsslære 2C er lagt til vårsemesteret og inneholder flere turer i vintermiljø. Emnet skal gi studentene grunnlag for forståelse og kritisk refleksjon av sammenhengen mellom sosial differensiering, og verdier og tradisjoner i friluftsliv (OsloMet, 2017). Noen av de sentrale temaene i dette emnet er; friluftslivshistorie, vinterfriluftsliv, planlegging; gjennomføring og vurdering av ulike opplegg i friluftsliv; grunnleggende ferdigheter i friluftsliv; friluftsliv og sikkerhet. I tillegg til disse sentrale temaene vil emnet gi studentene grunnlag til å reflektere over hvordan temaer som sosial differensiering, samfunn preget av mangfold og minoritetsgrupper preger barn og unges deltakelse i friluftsliv. I tillegg til tre ulike turer i vintermiljø har studentene jobbet med emnet gjennom rene teoriforelesninger, arbeid i grupper og praktisk undervisning.

Aktivitetsslære 3A – 5. Semester

I aktivitetsslære 3A er friluftsliv et av flere emner. Et sentralt tema i dette emnet har vært at studentene har hatt ansvar for en skoleklasse fra grunnskolen ute på tur med overnatting. Målene for emnet har vært å planlegge, gjennomføre og kritisk evaluere en friluftslivstur med skoleklasse. I tillegg skal studentene ha opparbeidet seg ferdigheter innenfor forskjellige former for friluftsliv og ha «kunnskap om sentrale pedagogiske og fagdidaktiske teorier som er sentrale i arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere kroppsøvings-, idretts- og friluftslivsundervisning» (OsloMet, 2017, s. 37).

Sett under ett har friluftsliv vært et sentralt tema i studiet faglærerutdanning i kroppsøving. Friluftsliv har vært på studieplanen i semester 1, 3, 4 og 5, og hvor det i semester 3 og 4 har vært særlig vektlagt. I semester 2 har det vært fokus på temaer som anatomi, bevegelseslære og idrettsskader som også kan være relevante for friluftslivsdidaktikk. Datamaterialet til

oppgaven innhentes fra studenter som har gjennomført 5 av 6 semester. I semester 6, i tillegg til å skrive bacheloroppgave, lærer studentene om ulike læringsperspektiver, motivasjonsteorier og dannelsesperspektiver som også kan være anvendbare i friluftslivsundervisning. Studiets arbeids- og undervisningsformer skal ifølge studieplanen variere mellom forelesninger, praktisk undervisning, ekskursjoner og praksis. Selv om det ifølge studieplanen skal varieres i arbeids- og undervisningsformer står det også at det er den praktiske tilnærmingen som vil vektlegges og som formidles gjennom ulike aktiviteter på ulike arenaer. Ekskursjonene som er en del av studiet er to egenturer (uten veileder) sommer og vinter, én tur med fokus på sjøfriluftsliv, to turer i Jotunheimen (sommer og vinter), to turer i Nordmarka (sommer og vinter), én tur til norsk skogsmuseum og én tur med fokus på ulike skiferdigheter. Studentene har også hatt ansvaret for en skoleklasse med elever på tur med én overnatting i 5. semester.

2.2 LÆREPLANEN OG ANDRE STYRENDE DOKUMENTER

Et hovedmål med faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet er å utdanne lærere i kroppsøving og idrettsfag. I denne delen vil jeg gjøre rede for læreplanen i kroppsøving og andre styrende dokumenter for pedagogisk praksis i skolen. Jeg avgrenser redegjørelsen til det som handler om friluftsliv, da det er friluftsliv som er hovedtema i denne oppgaven.

I en stortingsmelding fra klima- og miljødepartementet står det at skolene «har innenfor rammen av gjeldende læreplaner, mulighet til å fremheve friluftsliv og bruke naturen som læringsarena» (St.meld. nr. 18 (2015-2016), 2016, s. 72). Videre står det at barn og unge tilbringer mye av hverdagen i skolen. Aktivitet, lek og læring i naturen i løpet av skoledagen har derfor særlig betydning, spesielt for de som i liten grad driver med friluftslivsaktiviteter på fritiden. Regjeringen fremhever i stortingsmeldingen at rekruttering til friluftsliv er av høy prioritet. Sammen med friluftsrådene og frivillige organisasjoner spiller også skolen en rolle for å rekruttere til friluftsliv.

Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) angir de overordnede målene for opplæringen og inneholder blant annet det verdimesige og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Under kategorien «det miljøbevisste mennesket» står det følgende:

... og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nørehugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og

sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse ... (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 21)

Læreplanene for de ulike fagene i skolen er forskrift for opplæringsloven og styrende for innholdet i opplæringen i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Friluftsliv inngår som en del av faget kroppsøving. Friluftsliv er et hovedområde i faget kroppsøving fra og med 5. trinn på grunnskolen til og med siste året på videregående skole. Om friluftsliv som hovedområde står det i læreplanen at:

Hovedområdet friluftsliv omfatter kompetanse som trengs for å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Det skal legges vekt på lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

I likhet med de andre hovedområdene i kroppsøvingsfaget er det utarbeidet kompetansemål i emnet friluftsliv som elevene skal vurderes etter. Tabell 2 nedenfor viser en oversikt over kompetansemålene, samt hvilke trinn målene gjelder for.

Tabell 2

En presentasjon av kompetansemålene i hovedområde friluftsliv i kroppsøvingsfaget.

Trinn:	Målet for opplæringen er at eleven skal kunne:
5.-7. trinn.	<ul style="list-style-type: none"> - Orienter seg ved hjelp av kart i kjent terreng. - Fortelle om lokale friluftslivstradisjoner. - Være med i ulike friluftslivsaktiviteter og praktisere trygg ferdsel i under varierte værforhold. - Planlegge og gjennomføre overnattingstur. - Praktisere noen aktiviteter med røtter i samisk tradisjon. - Utføre enkel førstehjelp.
8.-10. trinn	<ul style="list-style-type: none"> - Orienter seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre rede for andre måter å orientere seg på. - Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljøer og gjøre rede for allemannsretten.

	- Planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, også med overnatting ute.
1. VGS	- Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljøer med lokal forankring.
2. VGS	- Bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv.
3. VGS	- Planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måter å orientere seg på.

Kompetansemålene er definert som målet for opplæringen, altså det eleven skal kunne etter trinnet/trinnene er fullført. Kompetansemålene er hentet fra læreplanen med læreplankode KR01-04 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er læreplanen som har vært gjeldende for faget kroppsøving fra 01.08.2015. Det er en ny læreplan på vei som skal fungere som forskrift for opplæringsloven fra og med høsten 2020. Den nye læreplanen, omtalt som fagfornyelsen 2020, kan få nye kompetansemål også for hovedområdet friluftsliv. Arbeidet med å lage kompetansemål for den nye læreplanen skjer samtidig som denne masteroppgaven skrives, og de er ikke enda presentert. Hvilket vil si at jeg i denne oppgaven må ta utgangspunkt i de nåværende kompetansemålene. I forbindelse med forarbeidet til utviklingen av de nye læreplanene har kunnskapsdepartementet fastsatt kjerneelementer i de ulike fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Kjerneelementene i faget kroppsøving i de nye læreplanene skal være: 1) Bevegelse og kroppslig læring, 2) Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og 3) Uteaktiviteter og naturferdsel. I den nye læreplanen heter det altså ikke lenger hovedområder, men kjerneelementer. Begrepet friluftsliv er også byttet ut med begrepet uteaktiviteter og naturferdsel. I forklaringen av kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel står det at:

Elevene skal bli kjent med nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsl er sentralt. Kroppsøving har et særlig ansvar for at elevene skal oppleve ulike kulturer innen friluftsliv, inkludert aktiviteter med samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2).

Jeg har med overlegg ikke ført noen diskusjoner i denne delen av oppgaven. Det er fordi det så langt ikke er gjort rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Hvilke kunnskapsformer som

kommer til syne i både studieplanen til faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet og de styrende dokumentene for opplæring i skolen vil diskuteres i del 3.4.3.

3 TEORI

3.1 ETISK TEORI

Masteroppgavens hovedtema er kunnskap om friluftsliv. Jeg har valgt det aristoteliske kunnskapsbegrepet som det teoretiske rammeverket for begrepet kunnskap i denne oppgaven. Aristoteles (overs. 2013) mente at det endelige gode i livet er *eudaimonia*. Direkte oversatt i den norske utgaven av den nikomakiske etikk betyr *eudaimonia* «lykke» (ibid., 1095a20). Ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) mente Aristoteles at det å være lykkelig handler om å virkeliggjøre de muligheter og potensialer som mennesker har. Og den beste måten å virkeliggjøre menneskelige potensialer er å bruke egenskapen som bare mennesker har, nemlig fornuften. På denne måten handler ikke det å leve et godt liv bare om å gjøre moralske riktige valg og handlinger, men også sysle med abstrakte vitenskaper som matematikk og fysikk. For å leve et godt liv, og for å virkeliggjøre det menneskelige potensialer mente altså Aristoteles ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) at både moralen og intellektet må utvikles. Slik er også sammenhengen mellom etikk og kunnskap. Før det aristoteliske kunnskapsbegrepet gjøres rede for i denne oppgaven vil jeg først gjøre rede for hva etisk teori er, samt noen av de mest sentrale etiske teoriene

Ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) har alle mennesker en oppfatning av hva som er rett og galt og hvordan man skal handle for å leve godt. Dette er en del av menneskers allmenmoral som defineres som mengden av verdier og normer som regulerer i ens sosiale dagligliv. Etisk teori på sin side defineres som systematisk refleksjon over moralens innhold, prinsipper og grunnlagsproblemer. Innenfor etisk teori er det ifølge Lavik og Fjørtoft vanlig å trekke et hovedskille mellom deontologiske og teleologiske teorier. Deontologisk etikk sier at handlingers moralske kvalitet måles i selve handlingen og ikke i konsekvensen av handlingen. Teleologisk etikk vurderer derimot handlingens moralske kvalitet ut ifra hvor gode konsekvenser den aktuelle handlinger gir til de som berøres av handlingen.

3.1.1 Deontologiske og teleologiske teorier.

Deontologisk etikk kalles også gjerne for pliktetikk. Ifølge Svare (1996) mente Kant at mennesker har en plikt til å følge «det kategoriske imperativ». Kategorisk betyr å følge uten unntak, mens imperativ betyr påbud eller befaling. Det kategoriske imperativ kan på denne måten sees på som en morallov som et hvert menneske har en plikt til å følge. Det kategoriske imperativ sier at du skal: «alltid handle slik at du skal ville at den regel du handler etter skal bli en allmenn lov» (ibid., s. 264). Ifølge Lavik & Fjørtoft (2008) mente Kant at alle mennesker er født med god fornuft uavhengig av oppvekst og oppdragelse. Og det er fornuften som styrer mennesker til å gjøre etisk gode valg og handlinger. Pliktetikk handler derfor om at mennesker plikter å følge moralloven som styres av fornuften.

Teleologiske etiske teorier er betegnelsen for de etiske teorier som vurderer en handlings moralske kvalitet ut ifra konsekvensen av handlingen (Lavik & Fjørtoft, 2008). Ifølge Svare (1996) er det to dominerende teorier innenfor teleologisk etikk, *konsekvensetikk* og *dydsetikk*. Den mest kjente formen for konsekvensetikk er *utilitarisme*. Ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) er den grunnleggende tanken i utilitarismen å velge den handlingen som frembringer de beste konsekvensene for de som blir berørt av handlingen. Utilitarismen blir derfor også kalt konsekvensialisme eller konsekvensetikk. Jeremy Bentham, kan ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) regnes som utilitarismen grunnlegger. Han mente at handlinger skal skape mest mulig lykke for flest mulig mennesker. Ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) var lykke et sentralt begrep hos Bentham. For Bentham betyr lykke både nytelse og fravær av lidelse. Riktige moralske handlinger i utilitarismen er de handlinger som påfører flest mulig mennesker nytelse, og færrest mulig mennesker lidelse. Dydsetikken, som ifølge Svare (1996) er den andre store teleologiske teori, vil jeg redegjøre for i neste del.

3.1.2 Dydsetikk

Dydsetikk er en teleologisk moralteori, det vil si at handlingens moralske kvalitet måles ut ifra det formål handlingen er ment for. Store deler av den moderne dydsetikken stammer fra Aristoteles' etiske hovedverk, *Den Nikomakiske Etikk* (Aristoteles, overs. 2013). Denne fremstillingen av dydsetikken vil ta utgangspunkt i den Aristoteliske dydsetikken.

Utgangspunktet for Aristoteles' etikk er å oppnå *eudaimonia*, gjerne oversatt som lykke. En som har *eudaimonia* er «belønnet av skjebnen» og «gjør det godt» (Aristoteles, overs. 2013, 1098b20). Lykkebegrepet hos Aristoteles skiller seg fra det tidligere nevnte lykkebegrepet hos Bentham, som kan tolkes synonymt med nytelse. Ifølge Lavik og Fjørtoft (2008) mener

Aristoteles at lykke kan knyttes til fornuften, mens nytelse knyttes til følelser. Lykken er et endelig gode, mens nytelse er knyttet til enkeltøyeblikk. På den måten kan nytelse inngå som en del av lykken, men ikke være et endelig gode. For å oppnå eudaimonia må rasjonelle, følelsesmessige og biologiske behov realiseres. Slik sett kan en heller ikke være lykkelig uten nytelse, da nytelsen dekker våre følelsesmessige behov. Nytelse kan ikke alene gjøre oss lykkelige da også våre rasjonelle og biologiske behov må realiseres.

Aristoteles' etiske hovedverk *Den nikomakiske etikk* kan i sin helhet ses på som et forsøk på å besvare spørsmålet om hvordan en kan oppnå eudaimonia. Å «gjøre det godt» handler om å utvikle gode dyder, hvorav dydsetikken. Å utvikle gode dyder forklarer Lavik & Fjørtoft (2008) som å utvikle karakteregenskaper og holdninger som gjør at en kan utføre sine oppgaver på best mulig måte, og i tillegg være i overensstemmelse med sin natur. Det finnes ifølge Aristoteles (overs. 2013) to slags dyder, intellektuell dyd og karakterdyd. Karakterdyd tilegner man seg gjennom vanen og er med andre ord ikke gitt oss fra naturen (ibid., 1103a20). Ettersom mennesker handler i omgang med andre mennesker blir noen modige, andre feige, noen rettferdige andre urettferdige. Aristoteles mener at det å være god, som i å gjøre moralske riktige valg, handler om å følge «den gyldne middelvei». For alle dyder finnes det også laster. For eksempel har karakterdyden modighet laster på begge sider. Modighet ligger langs den gyldne middelvei, mens feighet og dumdristighet representerer hver sin last av karakterdyden på hver sin side av den gyldne middelvei. Karakterdyden gavmildhet har gjerrighet og sløseri på hver sin side, og karakterdyden stolthet har underdanighet og hovmod på hver sin side av den gyldne middelvei. Innlæring av de ulike karakterdydene er ifølge Aristoteles en del av oppdragelsen, hvor dannelsesperspektivet spiller en sentral rolle. I den videre redegjørelsen av dydsetikken hos Aristoteles blir de intellektuelle dydene vektlagt. De inngår i det aristoteliske kunnskapsbegrep og er kjernen for det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven.

3.2 DET ARISTOTELISKE KUNNSKAPSBEGREPET

Den nikomakiske etikk (Aristoteles, overs. 2013) er utgangspunktet for denne delen om det Aristoteliske kunnskapsbegrepet. Aristoteles levde (trolig) fra år 384 til år 322 f.Kr., og det er anslått at bare om lag en tredjedel av hans verker har overlevd og er bevart. Som kanskje en av de mest innflytelsesrike grunnleggerne av både vitenskap og filosofi er hans tanker og teorier fortsatt relevante i dag. For økt forståelse av Aristoteles' nikomakiske etikk vil jeg

støtte meg på Grimens (2008) analyser av det aristoteliske kunnskapsbegrepet, samt filosofilitteratur fra både Svare (1996) og Lavik og Fjørtoft (2008).

De intellektuelle dydene hos Aristoteles er *episteme*, *techne* og *fronesis*. I den norske utgaven av den nikomakiske etikk (Aristoteles, overs. 2013) oversettes begrepene episteme, techne og fronesis med vitenskapelig forståelse, kunnen og klokskap (i samme rekkefølge). I denne oppgaven vil i hovedsak de originale, greske begrepene brukes for å beholde begrepens særegne karakter. Ifølge Grimen (2008) fantes allerede begrepene episteme og techne i gresk, filosofisk tradisjon før Aristoteles sin tid. Allikevel tilførte Aristoteles noen viktige distinksjoner i begrepene, i tillegg til å innføre begrepet fronesis, som er et spesifikt Aristotelisk begrep. De intellektuelle dydene kan beskrives som kunnskapsformer, hvor episteme beskriver teoretisk kunnskap, mens techne og fronesis beskriver to ulike former for praktisk kunnskap. I tillegg til å beskrive ulike former for kunnskap skiller også Aristoteles (overs. 2013) mellom handlinger som er autoteliske og heteroteliske. Dette kaller han for aktivitetsformene *poiesis* og *praxis*. Jeg vil i det følgende redegjøre for både kunnskapsformene episteme, techne og fronesis og aktivitetsformene poiesis og praxis. Det vil også bli redegjort for hvordan kunnskapsformene og aktivitetsformene henger sammen.

Episteme

I den norske utgaven av den nikomakiske etikk (Aristoteles, overs. 2013) oversettes episteme som vitenskapelig forståelse. Vitenskapelig forståelse er å ha kunnskap om noe som er evig og uforanderlig. Begrepet episteme fantes før Aristoteles sin tid. Ifølge Grimen (2008) mente Platon at episteme kan forstås som *begrunnede sanne oppfatninger*. Platons forståelse av episteme består altså av tre ledd; oppfatninger, begrunnelse og sannhet. Oppfatninger er intensjonale, altså rettet mot noe. For eksempel: «Per tror at hovedstaden i Norge er Oslo». Oppfatninger består av en trosakt (Per tror) og et påstandsinhold (at hovedstaden i Norge er Oslo). Ifølge Grimen er poenget til Platon at hvis kunnskap er oppfatninger må innholdet i kunnskapen kunne formuleres som påstander. Oppfatningene må også være sanne for at det skal kunne kalles for episteme. Hvis Per tror at hovedstaden i Norge er Stockholm vil påstanden aldri være sann uansett hvor mye han tror på det. Til slutt argumenterer også Platon ifølge Grimen (ibid.) at en må kunne begrunne oppfatningen for at det skal kunne kalles episteme. Det kan godt hende det finnes intelligent liv på andre planeter, men ingen har enda klart å gi noen gode begrunnelser for at det faktisk gjør det. Dermed vil oppfatningen «Atle tror det finnes intelligent liv på andre planeter» ikke være episteme, fordi han kan ikke gi

noen gode begrunnelser til at det er slik. La Platons forståelse av episteme være definert som *viten*.

Som nevnt oversettes episteme i den nikomakiske etikk (Aristoteles, overs. 2013) som *vitenskapelig forståelse*. Aristoteles argumenterer for at episteme må være noe mer enn begrunnede sanne oppfatninger. Vitenskapelig forståelse er ikke bare en sann oppfatning om verden, oppfatningen må også begrunnes ut ifra bevis om de grunnleggende utgangspunkter eller årsaker (ibid., 1129b30). Kravet til begrunnelse virker å være strengere hos Aristoteles enn Platon. En kan ikke bare ha gode begrunnelser for at en oppfatning er sann, en må også ha forståelse for og kjenne til utgangspunktet for kunnskapen, altså de grunnleggende årsaker. Platon og Aristoteles er enige om at episteme er språklige representasjoner av virkeligheten og at alt som er episteme på den måten kan læres bort. Derimot har de ulike krav til begrunnelsen. Hvis kravet til å si at man vet noe om noe, er at man må gi begrunnelse om de grunnleggende årsaker og utgangspunkter er det svært få som faktisk kan si at de vet noe. Videre i oppgaven vil jeg ikke gå bort i fra Aristoteles' forståelse av episteme, men jeg vil snarere nærme meg den Platonske forståelsen. Det gjør jeg slik at begrepet episteme kan brukes som et begrep på teoretisk kunnskap, uten at det strenge kravet for bevis om de grunnleggende årsaker er en nødvendighet.

Techne

Techne er tidligere i oppgaven oversatt med *kunnen* og er ifølge Grimen (2008) en form for praktisk kunnskap. *Techne* er å frembringe noe til verden på en dyktig måte. Ifølge Aristoteles (overs. 2013) er *techne* en produktiv handling mot et mål som er satt på forhånd. Det er den som frembringer som besitter kunnskapen. Det vil si at kunnskapen ikke ligger hos det som frembringes. Et eksempel på en type *techne* kan være dyktighet i å padle kano. Det er padleren som besitter kunnskapen når han padler en kano. Målet med handlingen er satt på forhånd, nemlig å padle kanoen fra A til B. Handlingen kan her sees på som et middel for å nå målet. Den dyktige padleren gjør handlingen vellykket og effektivt, mens den ukyndige padleren kanskje bruker lenger tid og mere krefter. Den dyktigste av de to padlerne er den som besitter mest *techne* om handlingen. Det er aktivitetsformen *poiesis* som er selve frembringelsen eller handlingen. Det vil si at å padle kano er et eksempel på *poiesis*, altså en handling eller en frembringelse med et mål utenfor seg selv. Den intellektuelle dyden *techne* (kunnskapen) viser seg i dyktig utførelse av *poiesis* (handling).

Fronesis

Som nevnt er *fronesis* et spesifikt aristotelisk begrep og er tidligere i oppgaven oversatt som

klokskap. Fronesis er i likhet med *techne* også en form for praktisk kunnskap. Ifølge Aristoteles (overs. 2013) viser fronesis seg i gode handlinger, og den som har denne kunnskapen kan kalles den kloke. Fronesis er «en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket» (ibid., 1140b5). Fronesis handler om å overveie hva som er godt for både en selv og andre, og om å gjøre det som er godt gjennom handling. Aristoteles argumenterer for at fronesis ikke kan reduseres til en form for *techne*, men er en dyd i seg selv. For mens *techne* handler om dyktighet i handlinger som har et mål utenfor seg selv, handler fronesis om handlinger som har et mål i seg selv.

Aktivitetsformen som manifesteres i kunnskapsformen fronesis kaller Aristoteles (overs. 2013, 1140a5) for *praxis*. Fronesis handler således om to ting, å kunne overveie hva som er godt og å kunne gjøre det gode i ulike situasjoner. Å gjøre noe godt i denne sammenhengen må ikke forveksles med å gjøre noe på en dyktig måte. For eksempel er kanopadleren dyktig til å padle kano. Å gjøre noe godt handler om å virkeliggjøre menneskets funksjon. Det vil si realisere, eller hjelpe andre til å realisere rasjonelle, følelsesmessige eller biologiske behov som er grunnlaget for å være lykkelig. Å trøste en venn som er lei seg kan være et eksempel på en god handling som har målet i seg selv. I så måte spiller det ingen rolle om man lykkes med handlingen, for målet er å trøste vennen. Det er en god handling uavhengig av om vennen føler seg bedre eller ikke. Aristoteles la også vekt på at fronesis ikke direkte kan læres bort slik som episteme. For fronesis er ikke universell og kontekstuavhengig, men derimot knyttet til situasjonen. Den kloke kan sies å ha et bredt erfaringsgrunnlag, kan avgjøre hva som er godt og vet hvordan han eller hun kan gjøre godt i helt ulike situasjoner.

3.2.1 Hva gir det aristoteliske kunnskapsbegrepet?

Det aristoteliske kunnskapsbegrepet har tydelig kategorier av ulike former for kunnskap. Jeg vil bruke kunnskapsformene episteme, *techne* og fronesis i denne oppgaven til å diskutere hva slags kunnskap innenfor friluftslivsdidaktikk som kan kategoriseres innenfor de ulike begrepene. Å kunne definere ulike kategorier av kunnskap innenfor friluftslivsdidaktikk åpner opp flere muligheter i analysen. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke det aristoteliske kunnskapsbegrepet til å diskutere 1) hvilke kunnskapsformer studentene oppfatter de har tilegnet seg i løpet av studiet og 2) hvilke kunnskapsformer informantene mener at studiet har lagt vekt på. Grunnen til at jeg ønsker å kategorisere ulike former for kunnskap er for å kunne se om det er samsvar mellom de typer kunnskap som studieplanen legger vekt på og det studentene mener de har tilegnet seg i løpet av studiet. En annen ting som kategoriseringen åpner for er å undersøke fordelingen av ulike kategorier av kunnskap, både i studieplanen og

hos studentene. Er det overvekt av en kategori av kunnskap, eller er det en kategori av kunnskap som er lite vektlagt eller ikke vektlagt i det hele tatt?

Det kan virke som at Aristoteles (overs. 2013) selv la vekt på episteme som kanskje den høyeste formen for kunnskap. Ifølge Grimen (2008) er det også episteme som overlevde antikken og var lenge modellen for vitenskapelig kunnskap. I senere tid har også de praktiske kunnskapsformene fått større plass, særlig i samfunnsvitenskapelige felt. Grimen argumenterer for at vitenskapen ikke lenger bare er opptatt av universell og kontekstuavhengig kunnskap. Også *techne*, men særlig *fronesis*, har fått større plass i det vitenskapelige landskapet fordi den er indeksert til personer, væremåter og brukssituasjoner (ibid., s. 78). Fosse og Hovdenak (2014) argumenterer for at profesjonell lærerutdanning må ivareta alle de tre kunnskapsformene episteme, *techne* og *fronesis*. For mye fokus på *techne* og for lite fokus på *fronesis* i lærerutdanningen mener Fosse og Hovdenak kan gi en dårlig lærerutdanning og en svekket lærerprofesjon.

Det aristoteliske kunnskapsbegrepet skal i denne oppgaven fungere som tydelige kategorier av ulike former for kunnskap. En annen som har tydelige kategorier av ulike former for kunnskap er Gilbert Ryle (1949) som skiller mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Det kan vises til mange likheter og forskjeller mellom de to ulike kunnskapsbegrepene til Aristoteles og Ryle. Men det er ikke i denne oppgaven noen hovedhensikt å sammenligne de to teoriene. Ryle's kunnskapsbegrep vil i denne oppgaven fungere på en annen måte enn det aristoteliske. I denne oppgaven vil Ryle kunnskapsbegrep gi et mer nyansert bilde av hvordan ulike former for kunnskap læres. Ryle's teorier gir spesielt god innsikt i hvordan læring av praktisk kunnskap skjer.

3.3 GILBERT RYLE – «KNOWING HOW – KNOWING THAT»

Gilbert Ryle var en britisk filosof som har hatt stor innflytelse for moderne filosofi. Han har et begrepsapparat om praktisk og teoretisk kunnskap som i denne oppgaven skal fungere som en komplementering til det Aristoteliske kunnskapssyn. Denne delen starter med en redegjørelse av den kartesianske dualistiske ontologien, som Ryle stilte seg fundamentalt uenig i. For å forstå Ryle's kunnskapsbegrep, er det nødvendig å kaste et blikk på de teorier han argumenterer imot. Deretter vil det bli redegjort for *knowing how* og *knowing that*, hvor Ryle forklarer sammenhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Til slutt i denne delen vil det trekkes tråder mellom Ryle's kunnskapsbegrep og elevaktiv og erfaringsbasert læring.

3.3.1 Kritikken av Descartes

«The concept of mind» (Ryle, 1949) blir ansett som Gilbert Ryle's hovedverk og er i sin helhet en kritikk av Descartes' dualistiske menneskesyn. Ryle går hardt ut mot Descartes og sier at hele hans teori i prinsippet er kategorisk feil og omtaler Descartes' teorier som «The dogma of ghost in the machine» (ibid., s. 17). Om det kartesianske skillet mellom bevissthet og kropp skriver Ryle følgende:

I hope to prove that it is entirely false, and false not in detail but in principle. It is not merely an assemblage of particular mistake. It is one big mistake and a mistake of a special kind. It is, namely, a category-mistake (Ryle, 1949, s. 17).

Ifølge Quay (2004) mente Descartes at vitenskapelig kunnskap og sannheter bare kan følge av en metodisk tvilende fremgangsmåte, og at matematikkens deduktive metode var den eneste sikre kilde til sannhet. Gjennom Descartes' metodiske tvil gjenstod bare en ting som med sikkerhet ikke kunne betviles. En kan ikke tvile på at man tviler. Dette ble utgangspunktet for Descartes' aksiom «I think, therefore I am» (Cottingham, 2013, s. 137). Fra denne posisjonen kommer Descartes med ontologien om et dualistisk menneskesyn (Quay, 2004). Descartes skiller mellom kropp og sjel ved at sjelen styres av fornuften, mens kroppen har sin utstrekning i rommet. Kunnskap hos Descartes er forbeholdt sjelen. Dette gjør teoretisk kunnskap overordnet og praktisk kunnskap underordnet. Ifølge Quay mente Descartes at å tenke er grunnlaget for all kunnskap, mens å gjøre noe er bare et resultat av en spesiell måte å tenke på. Ryle (1949) kaller dette for *the intellectualist legend* hvilket han forklarer på følgende måte:

Champions of this legend are apt to try to re-assimilate knowing *how* to knowing *that* by arguing that intelligent performance involves the observance of rules, or the application of criteria. It follows that the operation which is characterized as intelligent must be preceded by an intellectual acknowledgement of these rules or criteria (Ryle, 1949, s. 29).

Descartes' doktrine beskriver altså teoretisk kunnskap som intelligens og praktisk kunnskap som anvendelse av intelligens. Ryle (1949) argumenterer imot *the intellectualist legend* og

den kartesianske ontologi. Han bruker begrepsapparatet *knowing how* og *knowing that* for å beskrive sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

3.3.2 Knowing how and knowing that

Ryle's filosofi baserer seg på at atferd kan og skal studeres vitenskapelig, og blir dermed av mange betegnet som en logisk behavioristisk filosofi. På overflaten er *knowing how* og *knowing that* enkelt å forstå. *Knowing how* representerer praktisk kunnskap, for eksempel å kunne spille et instrument, fiske eller spille sjakk. *Knowing that* representerer teoretisk kunnskap som er knyttet til å ha kjennskap til en sannhet om noe. For eksempel, jeg vet at den bilen er rød, eller at det treet er en bjørk eller at det engelske ordet for fisk er *fish* (Ryle, 1949). Men det er ikke på overflaten at Ryle's teorier er interessante. Det interessante er det som ligger bak *knowing how* og *knowing that*.

Å spille et instrument, å fiske eller å spille sjakk er eksempler på *knowing how*. Handlingene måles ofte i hvor godt kunnskapen utføres, gjerne etter kriterier som riktighet, effektivitet eller vellykkethet (Ryle, 1949). Men ifølge the intellectualist legend er ikke handlingene i seg selv intelligente. Intelligens er nemlig reservert for teorien bak handlingen. En handling er således intelligent kun hvis den som utfører handlingen tenker igjennom handlingen mens han utfører den. Å tenke igjennom en handling vil si å være observant til reglene for handlingen eller å anvende kriteriene for handlingen. Handlingen som da kan kalles for intelligent er intelligent bare fordi han har *knowing that*-kunnskap om reglene eller kriteriene for handlingen. Det er denne måten å forstå sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap som Ryle argumenterer imot. Å utføre en handling, ifølge Ryle, innebærer ikke å først tenke igjennom og deretter handle. En handling kan være intelligent i seg selv, og behøver ikke lene seg på *knowing that*-kunnskap.

Når en komiker sier en passende og god vits sier han det fordi han vet hvordan. Han er flink til å oppdage hvilke vitser som er passende og gode, og hvilke vitser som ikke passer inn og er dårlige. Men han har ingen oppskrift for hvordan han klarer å velge de riktige vitsene på de riktige tidspunktene. Han følger ikke slavisk en humorteori, hvor han tenker igjennom regler eller anvender kriterier fra humorteorien. Han vet hvordan uten å vite hvorfor (Ryle, 1949). Derfor mener Ryle at det er mulig å utføre *knowing how* riktig, effektivt og vellykket uten å kunne noe om regler og prinsipper for handlingen. Den avgjørende motsigelsen mot the intellectualist legend er at det å bestemme og avdekke regler og kriterier for en handling også i seg selv er en handling, hvilket kan være mer eller mindre intelligent. «But if, for any

operation to be intelligently executed, a prior theoretical operation had first to be performed and performed intelligently, it would be a logical impossibility for anyone ever to break into the circle» (ibid., s. 31). På denne måten sier Ryle at the intellectualist legend ikke bare er feil, men logisk umulig.

Ryle (1949) argumenterer for at det å lære knowing how gjøres i praksis. Ferdigheten å kaste med en fluefiskestang er et eksempel på knowing how som læres gjennom praksis. Det er svært liten sjans for at den beste fremgangsmåten å lære å kaste med fluestang er å lese en bok om ulike teknikker. Den praktiske kunnskapen som en fluefisker har om å kaste med fluestang har han lært gjennom erfaring. Ryle erkjenner allikevel at teoretiske innfallsvinkler i flere tilfeller kan være med på å forbedre kunnskapen til fluefiskeren. Men på samme måte som at knowing how ikke er underordnet knowing that kan heller ikke knowing that være utgangspunktet for å lære knowing how. Gjennom observasjon, prøving og feiling kan man lære å kaste med fluestang i praksis, slik som barn lærer å klatre i trær, leke gjemsel eller lærer grunnleggende norsk grammatikk. Knowing how læres på denne måten gjennom praksis, ikke gjennom teori. Når man snakker om en dyktig fluefisker snakker man om fluefiskeren som klarer å kaste flua lengst eller som presenterer flua på den beste måten i vannet, ikke fluefiskeren som er flinkest sitere ulike teknikker fra en lærebok.

Å utføre knowing how-kunnskap betyr altså ikke å gjøre to stadier, først teori og så praksis, men å gjøre én ting, praksis. Men det gjenstår å se hva som skiller en intelligent handling fra vaner og blinde impulser. En vane er noe noen gjør uten å tenke igjennom hvordan eller hvorfor vi gjør det. Etter vi har lært å gå trenger vi ikke tenke så mye igjennom hvordan vi går, eller rette kritikk mot egen gange og forsøke å utbedre den. Å gå er derfor en vane vi har lært oss. Det hele kan sees annerledes hos en brevandrer. En brevandrer spankulerer ikke over en isbre av gammel vane. Han jobber stadig med å utbedre sin ferdighet, å gå. Uten å tenke på det, vet han hvordan han skal gå på det glatte underlaget uten å falle, hvor det er trygt å gå, hvordan han skal gå mest energieffektivt. Gjør han en feil vil feilen internaliseres i ferdigheten slik at han unngår feilen i fremtiden. Essensen i intelligente handlinger er at aktøren stadig er interessert i å modifisere og forbedre handlingen (Ryle, 1949). Slik er distinksjonen mellom en vane (å gå) og en intelligent handling (brevandring).

Ryle (1949) kritiserer altså Descartes' doktrine som sier at teoretisk kunnskap er overordnet praktisk kunnskap og at praksis er redusert til anvendelse av teori. Det har ikke vært hensikten å avskrive verdien av intellektuelle operasjoner, eller knowing that. Hensikten har derimot vært å benekte at knowing that er fundamentet for intelligente, eller godt utførte handlinger,

altså *knowing how*. Hvor Ryle kritiserte forståelsen av kunnskapsbegrepet var det andre som så hvilke konsekvenser kritikken fikk for pedagogikk og utdanning. En av de som har hatt mest innflytelse på utviklingen av pedagogikk, spesielt i USA men også i Europa, er John Dewey. Dewey var også motstander av den tradisjonelle pedagogikken (1938). I neste del skal det trekkes linjer mellom Ryle's *knowing how* og *knowing that* og den progressive pedagogikken til Dewey.

3.3.3 Hvordan anvende *knowing how* og *knowing that*?

Ryle's og Aristoteles' kunnskapsbegrep har mange likheter og en del ulikheter. *Knowing that* hos Ryle er nærstående begrepet *episteme*, hvor begge omhandler teoretisk kunnskap. Likeens er *knowing how* nærstående begrepet *techne* hvor begge handler om kyndighet i handling. Det som skiller kunnskapsbegrepene hos de to filosofene er at Aristoteles' snakker om klokskap og etisk dømmekraft som en egen kunnskapsform, altså *fronesis*. En annen distinksjon er at Ryle gir et mer nyansert bilde av sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap enn det Aristoteles gjør. La det være sagt om likheter og forskjeller mellom de to filosofene. For som nevnt er det ikke et hovedpoeng i denne oppgaven å sammenligne de to kunnskapsbegrepene, men derimot bruke begrepene på ulike måter. I denne oppgaven vil jeg bruke Ryle's begrep om *knowing how* og *knowing that* i hovedsak til to ting; 1) analysere gjennom hvilke arbeidsmetoder studentene mener at de har lært om ulike former for kunnskap i løpet av studiet og 2) diskutere hva studentene mener at i de ønsker å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning når de kommer ut i arbeidslivet.

Ryle (1949) argumenterer for at læring av praktisk kunnskap skjer i praksis, gjennom observasjon, prøving og feiling. Mitt synspunkt er at Ryle's forståelse av sammenhengen mellom teoretisk og praktisk er spesielt godt egnet til denne oppgaven som handler om kunnskap i friluftsliv. Det mener jeg fordi friluftsliv er et fenomen som i stor grad handler om praksis, og at pedagogisk arbeid med friluftsliv skjer i praksis.

En som mener at læring skjer gjennom erfaring i praksis er John Dewey. I likhet med Ryle er Dewey (1938) motstander av tanken om at lærebøker er kilden til all kunnskap i skolen og at lærerne er organet som kobler elevene til materialet. Læring må baseres rundt erfaring, både for å tilfredsstille den enkelte elevs læring og for å danne elevene til å leve i et samfunn. Likhetstrekkene mellom Ryle og Dewey kan sies å være store. De er enige om at praktisk kunnskap læres gjennom erfaring og gjennom å utføre praksis. De er også enige om at å kunne teori om den handlingen de skal utføre ikke er en nødvendighet, selv om begge

anerkjenner at det i noen tilfeller kan forbedre handlingen. Ifølge Johnsen og Turner (2016) er de også enige om at læring skjer og kunnskap oppstår i samhandling med andre mennesker, i et praksisfellesskap.

3.4 KUNNSKAP I FRILUFTSLIV

I denne delen vil jeg først gjøre rede for begrepet friluftsliv. Jeg vil også gjøre rede for de didaktiske sidene av friluftsliv. For som nevnt er denne oppgaven rettet mot friluftsliv pedagogisk arena i skolen. Studentene lærer ikke bare om friluftsliv, men også hvordan man underviser i friluftsliv. Jeg vil anvende kunnskapsbegrepene til Aristoteles og Ryle ved å diskutere på hvilken måte de to kunnskapsbegrepene kan forstås i friluftsliv og friluftslivsdidaktikk. Til slutt, i del 3.4.3, vil jeg hente opp igjen det som er gjort rede for i oppgavens kontekst, nemlig studieplanen og læreplanen. Det vil jeg gjøre for å kunne diskutere: 1) hvilke kunnskapsformer studieplanen (fra del. 2.1) og læreplanen (fra del. 2.2) legger vekt på ifølge det aristoteliske kunnskapsbegrep, og 2) om enten studieplanen eller læreplanen legger noen føringer for undervisningsformer i friluftsliv, ut ifra Ryle's forståelse av sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Før de videre diskusjonene i dette kapittelet følger, vil det gjøres noen oppklaringer for å unngå misforståelser. Informantene til denne oppgaven har som nevnt gjennomført fem av seks semestre på faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet. En fullført faglærerutdanning i kroppsøving gir studentene undervisningskompetanse i kroppsøving i det norske skoleverket. Studentene har hatt mange ulike emner på studiet, for eksempel ulike idrettsaktiviteter, dans, ballspill og friluftsliv. Denne oppgaven handler kun om friluftsliv, og ser derfor bort i fra de andre emnene som studentene har hatt. Noen av emnene som studentene har hatt er overordnet aktiviteten. For eksempel har de om ulike læringsteorier og motivasjonsteorier i løpet av studiet, som også relevant for friluftslivets didaktikk. Når det snakkes om friluftslivsdidaktikk i denne oppgaven er det i hovedsak rettet mot undervisning i friluftsliv i den norske skolen som en del av faget kroppsøving. Studentene har gjennom studiet tilegnet seg kompetanse til også å jobbe utenfor skolen, for eksempel som turguide eller i organisasjoner som DNT. Denne oppgaven er allikevel tett knyttet opp mot undervisning i friluftsliv i grunnskolen og videregående skole, som en del av skolefaget kroppsøving.

3.4.1 Hva er friluftsliv og friluftslivsdidaktikk?

Før jeg kan besvare, eller i det minste diskutere, spørsmålet om hvordan man kan forstå kunnskap i friluftslivsdidaktikk behøves en begrepsavklaring. Begrepet kunnskap er hittil i teorikapittelet gjort rede før, men hva er friluftsliv og hva er didaktikk? Det er flere som har forsøkt seg på å definere begrepet friluftsliv. En stortingsmelding la følgende definisjon til grunn for begrepet friluftsliv: «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (St.meld. nr. 18. (2015-2016), 2016). Andre argumenterer for at en stram definisjon av begrepet friluftsliv ikke bare er vanskelig eller umulig, men også lite hensiktsmessig. Bentsen, Andkjær og Ejbye-Ernst (2009) oppfatter friluftsliv som et kulturelt og historisk fenomen. Friluftsliv anvendes i bred forstand om mange ulike aktiviteter i utemiljøer, natur og kulturlandskaper. Å se på begrepet friluftsliv som et kulturelt fenomen istedenfor å operere med en stram definisjon er hensiktsmessig for å unngå å knytte friluftsliv opp mot en spesiell aktivitet eller et spesielt verdsett. Friluftsliv blir i denne oppgaven forstått som et kulturelt fenomen, som ikke behøver noen stram definisjon.

Ifølge Gudem (2008) finnes det, i likhet med begrepet friluftsliv, også ulike definisjoner for begrepet didaktikk. Definisjonen som Gudem selv anså som den beste var følgende: «Didaktikk = teori og praksis knyttet til undervisning og læring» (ibid., s. 4). Gudem argumenterer for at den definisjonen er den beste fordi den er vid, til motsetning fra andre snevrere definisjoner. Innenfor denne definisjonen av begrepet didaktikk skriver Gudem videre at didaktikk i en sammenfattet og forenklet versjon dreier seg om tre elementer: 1) Hva skal undervises og læres? (innholdsaspektet); 2) Hvordan skal det undervises og læres? (formidlings- og læringsaspektet); 3) I hvilken hensikt eller hvorfor skal noe undervises og læres? (målaspektet).

Også hvis man skal avgrense og nærmere bestemme betydningsinnholdet av begrepet didaktikk bruker Gudem (2008, s. 4) tre innfallsvinkler: 1) Didaktikk som teori om undervisning og som anvisning for undervisning; 2) Didaktikk som vitenskapelig disiplin (forskning, studiefag på universitetsnivå) og som disiplin i og en del av fag i lærerutdanningen; 3) Didaktikk på ulike anvendelsesnivåer: generell eller allmenn didaktikk, didaktikk for spesielle skoleslag, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk.

Allmenn didaktikk er det anvendelsesnivået som er mest abstrakt og teoretisert. Didaktikk i praksis, det vil si undervisning- og formidlingspraksisen og det aktuelle fagområde, er det mest konkrete anvendelsesnivået. Fagdidaktikken ligger ifølge Gudem (2008) i et

spenningsfelt mellom teori og praksis. Fagdidaktikken påvirkes på denne måten både av teori (allmenn didaktikk) og praksis.

Som enkeltemne i høyere utdanning dukket friluftsliv opp for første gang på Norges idrettshøgskole i 1968. Fra den gang til i dag har friluftsliv utviklet seg til fagområde og arbeidsfelt og finnes på en rekke høgskoler og universiteter i Norge (Høyem, 2016). Bentsen (et al., 2009) påpeker også at friluftsliv i mange tilfeller har beveget seg fra det uformelle hverdagsliv til det formelle institusjons-, organisasjons- og samfunnsnivå. Noe som betyr at pedagogisk ansvarlige i friluftsliv i større grad har blitt profesjonelle. Friluftsliv har blitt et fag og et pedagogisk område.

Friluftsliv er ikke pedagogikk eller didaktikk i seg selv, friluftsliv er friluftsliv, tidligere omtalt som et kulturelt fenomen som handler om å være i naturen. Når det snakkes om friluftslivets pedagogikk menes simpeltent den pedagogikk som praktiseres i, om eller gjennom friluftsliv, sammen med de pedagogiske muligheter som friluftslivet eller naturen tilbyr (Bentsen et al., 2009). På den måten er heller ikke friluftslivsdidaktikken preget av en spesiell form for pedagogikk, men et vidt utvalg av ulike pedagogiske muligheter og praksiser. For eksempel er den pedagogiske retningen *veiledning* historisk sett en vanlig måte å formidle friluftsliv på. Det betyr ikke at det er den formen for formidling som er riktig, og andre former er feil.

Friluftslivsdidaktikk er et begrep som vil bli brukt i denne masteroppgaven. Når jeg bruker begrepet for å diskutere hva kunnskap i friluftslivsdidaktikk er mener jeg egentlig tre ting. Kunnskap i friluftslivsdidaktikk kan både være 1) kunnskap i friluftsliv 2) kunnskap om didaktikk og 3) kunnskap i fagdidaktikken i friluftsliv. Sistnevnte er altså kunnskap om spenningsfeltet mellom teori og praksis, mellom allmenn didaktikk og friluftsliv. I neste del vil jeg diskutere hvordan man kan forstå kunnskap i friluftslivsdidaktikk.

3.4.2 Hvordan forstå kunnskap i friluftslivsdidaktikk?

I denne delen skal det diskuteres hva slags kunnskap som ligger i begrepet friluftslivsdidaktikk. Friluftslivsdidaktikk er en fagdidaktikk som ifølge Gundem (2008) befinner seg i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Det vil si at friluftslivsdidaktikken påvirkes både av teori fra allmenn didaktikk og fagets praksis. Hvilke kunnskapsformer som ligger i begrepet friluftslivsdidaktikk diskuteres først ut ifra det aristoteliske kunnskapsbegrepet, deretter gjennom Gilbert Ryle's teorier om *knowing how* og *knowing that*.

Episteme, techne og fronesis i friluftslivsdidaktikk

Episteme forstått som viten er teoretisk kunnskap som kan formuleres som oppfatninger. For at noe skal kunne kalles episteme må det også tilfredsstillende kravene om begrunnelse og sannhet. Episteme i friluftslivsdidaktikk kan være fra både friluftslivet og naturen eller fra didaktikken. Eksempelvis kan episteme om naturen være viten om planter, økologi, stoffers kretsløp eller menneskets fysiologi. Bentsen (et al., 2009) trekker frem at flere elementer av episteme kan gjenkjennes i friluftslivsundervisning i skolen. For eksempel er kart, kompass, kurser og koordinater dedusert fra geometrien og geografien. Et annet eksempel Bentsen trekker frem er matauke i skogen som bygger på viten om planter, krepsdyr eller annet.

Friluftslivsdidaktikken påvirkes også av den allmenne didaktikken (Gundem, 2008). Den allmenne didaktikken er didaktikkens mest teoretiske anvendelsesnivå og kan inneholde elementer fra blant annet utdanningsfilosofi, -psykologi eller -sosiologi som også kan regnes som epistemisk viten. Det kan diskuteres om kunnskapsformen episteme alene kan være engasjerende nok. Faarlund (gjengitt av Bentsen et al., 2009, s. 93) sier at vitenskapelig forståelse av naturen alene, ikke vil engasjere mennesker til å like friluftsliv. For å få kjennskap og vennskap til naturen må man erfare flere sider av friluftslivet enn kun epistemisk kunnskap.

Techne er ifølge Aristoteles (overs. 2013) en form for praktisk kunnskap, som har å gjøre med kyndig utførelse av en handling. Det vil si å vite hvordan man skal gjøre noe for å nå målet og er ofte knyttet til å produsere noe eller mestre noe på en kyndig måte. Ifølge Bentsen (et al., 2009) handler de aller fleste bøker som er skrevet om friluftsliv om ulike former for *techne*. For eksempel hvordan å bevege seg i ulikt terreng, padle kano, tenne bål eller mangfoldige andre eksempler om hvordan en kan bruke og oppholde seg i naturen. Videre aktualiserer også Bentsen *techne* i friluftsliv til spørsmål om forfengelighet og miljøbelastning. På den måten kan spørsmålet om hvordan man skal bedrive friluftsliv være knyttet opp mot økonomi- og markedsspørsmål. Må man for eksempel kjøpe GPS for å navigere seg i fjellet, eller må man ha randonee utstyr for å bestige en fjelltopp om vinteren.

Techne i friluftslivsdidaktikk knyttes også opp mot de didaktiske aspektene. Formidlings- og læringsaspektet i didaktikken handler om hvordan det kan undervises og læres i praksis (Gundem, 2008). For eksempel kan kyndighet i veiledning, ledelse eller andre undervisningsformer kategoriseres under kunnskapsformen *techne*. Når en pedagog underviser i friluftsliv handler han/hun etter de metoder som han/hun selv mener er effektive læringsmetoder. Handlingen er ifølge det aristoteliske begrepsapparatet *poiesis*, fordi det er en

handling med et mål utenfor seg selv. Når en pedagog har undervisning er målet med undervisningen stort sett at elevene skal jobbe mot, eller nå et læringsmål eller kompetansemål. Pedagogen underviser ikke for undervisningens skyld, og dermed må handlingen være *poiesis*. Det vil si at å kunne undervise på en kyndig måte er kunnskap som kan kategoriseres under kunnskapsformen *techne*.

Det kan godt være at pedagogen gjør handlinger i undervisningssituasjonen som ikke har et mål utenfor seg selv, men at handlingen er målet i seg selv. Det kan for eksempel være å motivere elever som er slitne eller inkludere elever som ikke har funnet sin plass i gruppen. Hvis pedagogen gjør slike handlinger fordi han/hun mener at det er moralsk godt å gjøre vil handlingen være *praxis*. I dette tilfellet viser pedagogen kunnskap som kan kategoriseres som *fronesis*. Bentsen (et al., 2009) mener at kunnskap fra kunnskapsformene *episteme* og *techne* er en nødvendighet i pedagogisk arbeid i friluftsliv, spesielt med tanke på aktiviteter som er forbundet med risiko (eks; brevandring, kajakkpadling). Spørsmålet er hvorvidt det er tilstrekkelig å bare interessere seg for disse kunnskapsformene. Som tidligere nevnt, i del 3.2.1, argumenterer også Fosse og Hovdenak (2014) at lærerutdanningen må ivareta alle de tre kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* i pedagogisk arbeid.

Fronesis er ifølge Aristoteles (overs. 2013) også en form for praktisk kunnskap.

Kunnskapsformen *fronesis* handler om å ha kunnskap om hvordan gjøre det moralsk godt, og vise god etisk dømmekraft ved å gjøre handlinger som er tjenlig med å leve et godt liv.

Bentsen (et al., 2009) trekker frem at mange situasjoner i pedagogisk arbeid med friluftsliv hverken handler om *episteme* eller *techne*, men handler om å handle riktig i ulike situasjoner på bakgrunn av erfaringer og praktisk klokskap. *Fronesis* handler om å ha god dømmekraft og finne de beste løsningene i ulike situasjoner. Siden *fronesis* er situasjonsbestemt finnes det ingen regler eller rettesnorer for situasjonsbestemt skjønn. Tordsson (gjengitt av Bentsen et al., 2009, s. 97) sier at en god veileder i friluftsliv må være våken for situasjonenes muligheter og åpen mot de menneskene han/hun er sammen med. Han/hun bør også ha et repertoar av handlingsmåter, teknikker og måter å løse situasjoner på, samtidig som han/hun utøver fantasi og følsomhet i forhold til alternative muligheter i gitte situasjoner.

Bentsen (et al., 2009) problematiserer videre å arbeide etter nøye planlagte, didaktiske metoder i friluftslivsundervisning. For didaktiske metoder krever ofte orden og planlegging, men ifølge Bentsen kan friluftslivet ofte karakteriseres som mangel på orden. Til gjengjeld åpner friluftslivet for uforutsette og enestående muligheter. Bentsen diskuterer om at et for stort fokus på *techne* i pedagogisk arbeid med friluftsliv kan være problematisk. Det Bentsen

argumenterer for at fronesis som kunnskapsform, altså klokskap, er en viktig kunnskapsform i friluftslivsdidaktikk for å oppdage de mulighetene som er særegent med friluftslivet. Høyem (2016) mener at en som underviser i friluftsliv vil dra nytte av både kommunikativ og følelsesmessig kunnskap. Gjennom å kommunisere med og forstå de som blir undervist i en læringssituasjon i friluftsliv kan den som underviser utøve fronesis. Høyem trekker frem fronesis som kanskje den viktigste formen for kunnskap hos en som underviser i friluftsliv. Argumentasjonen til Høyem om at fronesis kan være den viktigste formen for kunnskap hos en friluftslivspedagog handler om *eudaimonia* (lykke). Det å gjøre noe moralsk godt ifølge Aristoteles (overs. 2013) handler om å realisere, eller hjelpe andre til å realisere, rasjonelle, følelsesmessige eller biologiske behov. Dette er det Aristoteles hevder er grunnlaget for å oppnå *eudaimonia*.

Knowing how og knowing that i friluftslivsdidaktikk

I denne oppgaven er det ikke noe hovedpoeng å kategorisere kunnskap i friluftslivsdidaktikk innenfor kunnskapskategoriene knowing how og knowing that. Den oppgaven er først og fremst forbeholdt det Aristoteliske kunnskapsbegrepet. Det er fordi jeg mener at kategoriene knowing how og knowing that i Ryle's kunnskapsbegrep er så nærstående kategoriene episteme og techne i det Aristoteliske kunnskapsbegrepet (derfor mener jeg at det er lite hensiktsmessig bruke de to kunnskapsbegrepene på den samme måten). Det interessante hos Ryle er å se på sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Spesielt når det gjelder innlæring av praktiske ferdigheter. For ifølge Ryle (1949) er ikke praktisk kunnskap noe som avhenger av teoretisk kunnskap.

Ryle's forståelse av praktisk kunnskap og hvordan praktisk kunnskap læres er tidligere sammenlignet med Dewey's progressive pedagogikk. Både Dewey og Ryle hevder at læring av en ferdighet må skje gjennom erfaring og praksis (Johnsen & Turner, 2016).

While listening to a teacher explain how to perform a skill or reading a book about how to do something can be helpful, these methods alone remain grossly insufficient for promoting skill learning. Regular experience and practice performing a skill remain unmistakable prerequisites for competency (Johnsen & Turner, 2016, s. 9).

Ifølge Bentsen (et al., 2009) er selve essensen med friluftsliv at det skjer ute, og det skjer i praksis. Anvendes teoriene til Ryle og Dewey inn mot friluftslivsdidaktikk synes det at læring skjer i praksis, gjennom erfaring. Det er ikke en nødvendighet å ha teoretisk undervisning om

geometri og geologi før en lærer orientering. Det er heller ikke nødvendig å lese en bok om hvordan en skal lage et leirbål og studere bålet kjemiske reaksjoner på et teoretisk nivå før en lærer å lage et bål i praksis. Knowing that er ingen nødvendighet og er heller ikke overordnet knowing how (Ryle, 1949).

En annen konsekvens av at læring av ulike ferdigheter skjer i praksis er det sosiokulturelle aspektet ved læring. Når elever er involvert i en aktivitet med andre elever skapes det læring i samspillet (Johnsen & Turner, 2016). Elevene lærer både av å se på andre elever som har ulike ferdigheter, og de lærer gjennom å være involvert i aktiviteten. Ifølge Johnsen & Turner kan også elever lære ulike ferdigheter uten at det har vært fokus på å lære de ferdighetene som de lærer. For eksempel kan elever i en skoleklasse som har fokus på å lære orientering, kart og kompass i en kroppsøvingstime, lære mye mer enn det som er målet for økten. De kan for eksempel tilegne seg ferdigheter som samhandling, kommunikasjon, løpe i ulendt terreng, klatring, osv.

Av og til skjer den beste læringen bare tilfeldig, når både lærere og elever minst forventer det (Johnsen & Turner, 2016). Ifølge Bentsen (et al., 2009) er friluftsliv og naturen en arena for uventede læringsmuligheter, det vil si at man kan aldri vite nøyaktig hva man møter som pedagogisk ansvarlig i naturen. Det viktigste, fra teoriene til Ryle og Dewey, er å gi elevene mulighet til å erfare i praksis. Det vil si å ta elevene med ut i naturen hvor elevene kan oppdage, utforske og erfare i praksis. Som Dewey så treffende sa det: «An ounce of experience is better than a ton of theory» (Dewey, 1944, s. 144).

3.4.3 Kunnskapsbegrepet i studieplanen og i læreplanen

I denne delen vil jeg trekke frem studieplanen og læreplanen som er redegjort for i kapittel 2. Jeg vil diskutere hvilke kunnskapsformer i friluftsliv studieplanen og læreplanen legger vekt på og om studieplanen og læreplanen gir noen føringer for undervisningsmetoder.

Studieplanen

Studieplanen har definert læringsutbytte fra det treårige studiet gjennom ulike nøkkelsetninger innenfor kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nøkkelsetningene innenfor kunnskap består i stor grad av episteme. For eksempel skal kandidaten ha «kunnskap om hvordan kroppen er bygd opp og fungerer i ulike former for bevegelsesaktiviteter» (OsloMet, 2017, s. 5). Kroppens anatomi og fysiologi kan kategoriseres under kunnskapsformen episteme. Blant annet står det også at kandidaten skal ha kunnskap om motivasjons- og læringsteorier, innhold og begrunnelser for sentrale styringsdokumenter og fagdidaktiske kunnskaper som kreves for

å kunne tilrettelegge, lede og vurdere ulike friluftslivsopplegg. Innenfor de ulike emnene på studiet finnes det også en rekke eksempler på læringsmål som er episteme. For eksempel skal kandidaten ha kunnskap om hvordan sosial differensiering, samfunn preget av mangfold og minoritetsgrupper, preger barn og unges deltakelse i friluftsliv. Kandidaten skal også ha kunnskap om hvordan pedagogisk arbeid i friluftsliv kan gjennomføres. Bentsen (et al., 2009) trekker frem viten om planter, stoffers kretsløp og økologi som eksempler på ulike vitensformer, men ingen av disse er representert i studieplanen. Episteme er allikevel i relativt stor grad representert i studieplanen, både som overordnede mål for studiet og innenfor de ulike emnene.

Techne er også helt tydelig vektlagt i studieplanen som kunnskapsform. Alle nøkkelsetningene formulert som ferdigheter kan kategoriseres som techne. For eksempel, kandidaten: «kan mestre friluftsliv i ulike naturmiljø til ulike årstider, samt veilede grupper i ulike friluftslivsaktiviteter» og «kan ivareta sikkerhet i ulike aktiviteter og bevegelsesmiljø, samt utføre livbergende førstehjelp». Kunnskapen disse to nøkkelsetningene ligger i å mestre friluftsliv, å veilede grupper, å ivareta sikkerhet og å utføre førstehjelp. Også gjennomgående innenfor de ulike emnene finnes det mange eksempler på techne. For eksempel er etablering av leir, orientering, grunnleggende ferdigheter i friluftsliv, friluftsliv og sikkerhet, førstehjelp og å planlegge, gjennomføre og evaluere friluftslivstur alle nevnt som sentrale temaer innenfor ulike emner i løpet av studiet, og alle kan kategoriseres som techne.

Ett av de fire nøkkelsetningene som er kategorisert som generell kompetanse i læringsutbytte er også et eksempel på techne. Kandidaten «kan bruke og kritisk vurdere forskningsbasert kunnskap som grunnlag for å forstå og begrunne egne valg i formidling av leik, idrett, dans, friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter» (OsloMet, 2017, s. 5). Aktivitetsformene å bruke og kritisk vurdere må være eksempler på poiesis, fordi aktivitetsformene har et mål utenfor seg selv. Målet med å bruke og kritisk vurdere forskningsbasert kunnskap er å forstå og begrunne egne valg. Og som nevnt er heteroteliske aktivitetsformer manifestert i kunnskapsformen techne. Om de tre andre nøkkelsetningene handler om techne eller fronesis kan diskuteres.

Fronesis kan oversettes med klokskap. Det vil si å vise god etisk dømmekraft i ulike handlingssituasjoner. Fronesis kan ikke direkte overføres verbalt, men er noe en lærer igjennom erfaring (Aristoteles, overs. 2013). Legger studieplanen (OsloMet, 2017) vekt på at studentene skal tilegne seg kunnskapsformen fronesis? Eller sagt på en annen måte: legger

studieplanen opp til at studentene gjennom erfaring kan tilegne seg fronesis? Ja, i noen grad vil jeg argumentere for det.

I nøkkelsetningene for læringsutbytte som er formulert under generell kunnskap sier den første setningen at kandidaten «kan på et reflektert og faglig grunnlag etablere og være i dialog med elevene og deres foresatte om elevenes faglige, kulturelle, personlige og sosiale læring og utvikling» (OsloMet, 2017, s.5). Tidligere har Høyem (2016) argumentert for at kommunikativ kunnskap er en viktig faktor i friluftslivsdidaktikk. Gjennom gode kunnskaper om å kommunisere med elever kan en god lærer ifølge Høyem utvise fronesis. De to siste nøkkelsetningene under generell kompetanse handler om å 1) reflektere omkring etiske spørsmål knyttet til kroppsøvfingsfaget og friluftsliv og 2) legge til rette for fysisk aktivitet i gode læringsmiljø.

Fronesis handler om å gjøre godt, ikke bare for seg selv, men også for andre. Å legge opp til gode læringsmiljø kan ikke kun være en techne. For en som har et mål om å legge opp til gode læringsmiljø må ha erfart hva et godt læringsmiljø er og må også ha et ønske om å gjøre det godt. Å reflektere rundt etiske spørsmålene knyttet til kroppsøvfingsfaget og friluftsliv handler ikke bare om å spørre om hva som er rett og galt, men også om hvordan vi som mennesker kan handle for å gjøre det godt (Lavik & Fjørtoft, 2008). I tillegg til at det her er argumentert for at studieplanen gjennom læringsutbytte har åpnet for at studentene kan erfare slik at fronesis kan tillæres, står det også i studieplanen at følgende er en argumentasjon for at studentene skal på flere ulike turer i løpet av studiet: «Sentralt i friluftsliv står opplevelse, oppdagelse, utforskning og mestring i samhandling med og i natur.

I studiet skal studentene møte praktisk friluftsliv gjennom eksempler fra ulike årstider.» (OsloMet, 2017, s. 13). Ifølge Aristoteles er praxis aktivitetsformen som utgår fra kunnskapsformen fronesis (Aristoteles, overs. 2013). Og praxis er handlinger og aktiviteter som er et mål i seg selv. Opplevelse, oppdagelse og utforskning er autoteliske aktiviteter, altså at aktiviteten er selve målet for handlingen og at handlingen ikke har et mål utenfor seg selv. Poenget her er at studiet legger opp til, gjennom en rekke friluftslivsturer og andre aktiviteter, at studentene får erfare, oppleve, oppdage og utforske. På den måten kan det synes at studieplanen også legger vekt på kunnskapsformen fronesis i løpet av studiet, om enn mer indirekte. Satt i kontrast til episteme, og særlig techne, vil jeg argumentere for at fronesis er underrepresentert i studieplanen.

På hvilken måte, ifølge studieplanen, skal studentene lære i løpet av studiet? Ifølge studieplanen skal studiet inneholde varierte undervisningsformer som for eksempel forelesninger, praktisk undervisning, ekskursjoner og praksis. Studieplanen tydeliggjør også at det er den praktiske tilnærmingen som vil vektlegges i størst grad. Ryle (1949) argumenterer for at læring skjer i praksis og knowing how ikke avhenger av knowing that. Med tanke på studieplanens undervisningsformer tyder det på at studiet ikke ønsker at studentene skal først lære om teori og deretter lære i praksis. Studentene vil i løpet av studiet gjennomføre mye praktisk undervisning. Ifølge Johnsen og Turner (2016) argumenterer Ryle for at det er i praksis læring skjer. Derfor vil det være viktig å legge opp til at studentene skal kunne erfare, oppleve og lære i praksis.

I denne analysen av studieplanen (OsloMet, 2017) er det funnet igjen eksempler på alle de tre intellektuelle dydene i det aristoteliske kunnskapsbegrepet. Analysen viser at studieplanen legger en del vekt på episteme. Den absolutt mest prioriterte kunnskapsformen i studieplanen er techne. Techne er et overordnet mål både i læringsutbytte for studiet og i sentrale temaer i de ulike emnene. Det er også vist til eksempler på at fronesis som kunnskapsform er representert i studieplanen, om enn mer indirekte. Fronesis blir av flere (Bentsen et al., 2009; Høyem 2016) trukket frem som kanskje den viktigste formen for kunnskap i friluftslivsdidaktikk.

Læreplanen

I læreplanen i kroppsøving er det formulert kompetansemål i faget som elevene skal vurderes etter. Kompetansemålene kan ansees som målet for undervisning i faget. En del av arbeidet til en kroppsøvingslærer er å velge varierte undervisningsmetoder som bidrar til at elevene når målene for undervisningen. Hva slags metoder som skal velges står altså ikke i læreplanen, men er opp til hver enkelt lærer å velge. For eksempel står det at elevene etter 10. trinn blant annet skal kunne orientere seg med kart og kompass i variert terreng og at elevene skal kunne gjøre rede for allemannsretten (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Om lærere velger teoretiske eller praktiske undervisningsmetoder i arbeidet med disse kompetansemålene står det ikke noe om i læreplanen. Ryle (1949) mener at utgangspunktet for å lære praktisk kunnskap (knowing how) er igjennom erfaring, prøving og feiling.

La oss bruke ferdigheten orientering som eksempel. Ifølge Quay (2004) mente Descartes at å tenke er grunnlaget for all kunnskap og at praktiske kunnskaper er et resultat av en spesiell måte å tenke på. Ryle (1949) er uenig og sier at praktisk kunnskap ikke behøver å avhenge av teoretisk kunnskap på den måten. Skal en kroppsøvingslærer følge Descartes' doktrine vil det

være naturlig å lære om orientering i et klasserom, med teoretiske undervisningsmetoder, før elevene får prøve ut kunnskapen i praksis. Johnsen og Turner (2016) har sammenlignet Ryle's og Dewey's teorier og mener at de to filosofene i dette tilfelle ville argumentert for at praktiske undervisningsmetoder er den beste løsningen. Ifølge Johnsen og Turner mener både Ryle og Dewey at det å la elevene erfare i praksis vil gi et større læringsutbytte enn teoretiske undervisningsmetoder.

Det står altså ikke noe konkret i læreplanen om hva slags undervisningsmetoder opplæringen i skolen skal bestå av. Men i de nye kjerneelementene for faget kroppsøving står det at «elevene skal bli kjent med nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2). Videre står det også at «naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt» (ibid., s. 2). Læreplanen gir ingen direkte føringer for hva slags undervisningsmetoder som skal være sentrale i faget. Men allikevel står det at å utforske naturen og få naturopplevelser gjennom varierte uteaktiviteter er en sentral del av emnet friluftsliv i skolen.

Hvilke kunnskapsformer i hovedområdet friluftsliv i kroppsøving skal elever kunne ifølge kompetansemålene i læreplanen? Kompetansemålene i læreplanen er med hensikt formulert ganske vide, slik at den enkelte kroppsøvingslærer kan tilpasse undervisningen etter eget skjønn. Derfor kan et og samme kompetansemål for eksempel både være episteme og techne. For eksempel er et kompetansemål etter 7. trinn at eleven skal kunne utføre enkel førstehjelp (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Å utføre er en handling. Å lære å utføre enkel førstehjelp på en kyndig måte, for eksempel hjerte- og lungeredning, må være en form techne. En kyndig utførelse av hjerte- og lungeredning handler blant annet om å legge riktig mengde press på brystet til personen som skal reddes og i en riktig rytme. Men å tilegne seg kompetanse om å utføre enkel førstehjelp kan også være å tilegne seg episteme. For eksempel kan kunnskap om PRICE-prinsippet (protection – rest – ice – compression – elevation) kategoriseres som episteme. Flere av kompetansemålene er på samme måte slik at de krever flere kunnskapsformer. Andre kan være lettere å kategorisere. For eksempel står det i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b) at elever skal fortelle om lokale friluftslivstradisjoner og gjøre rede for allemannsretten. Å fortelle om friluftslivstradisjoner og å gjøre rede for allemannsretten er aktivitetsformer som krever at eleven har episteme (om friluftslivstradisjoner og allemannsretten).

Det tydeligste eksempelet på techne i læreplanen er kanskje orientering. Orientering er et gjennomgående sentralt mål i nåværende læreplan med tydelig progresjon fra 5. trinn til 1.

VGS. Å kunne orientere (på en kyndig/dyktig måte) er en form for techne. Orientering handler for eksempel om å kunne lese kart, kunne lese kjennetegn i naturen og å kunne ta ut en kompasskurs. Selv om orientering har en sentral plass i nåværende læreplan virker det ikke som om orientering blir en like sentral del i fagfornyelsen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kunnskapsformen fronesis kommer ikke tydelig til syne i læreplanen. Her er det mer opp til hver enkelt lærer om han eller hun ønsker å vektlegge denne kunnskapsformen. For eksempel er kompetansemålene «å praktisere friluftsliv i ulike naturmiljøer» og å «bruke naturen til rekreasjon» veldig vide. Hva som legges til grunn for disse kompetansemålene er opp til hver enkelt lærer å definere. Om elever må ha kunnskapsformen fronesis for å nå kompetansemålene hovedområdet friluftsliv er ikke sikkert. Det eneste som finnes av tydelige eksempler er at elevene må tilegne seg både episteme og techne for å nå kompetansemålene.

I generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) står det blant annet at et mål med opplæringen i skolen er å vekke gleden over friluftsliv og fostre naturopplevelser hos barn og unge. Jeg vil argumentere for at det å vekke glede over friluftsliv og det å fostre naturopplevelser tilhører aktivitetsformen praxis, som er handlinger som har et mål i seg selv. Sett at premisset for min argumentasjon er riktig, kreves det altså at læreren som skal vekke glede over friluftsliv og fostre naturopplevelser hos elevene sine har fronesis. Det vil si at for at elevene skal nå målene som står angitt i generell del av læreplanen er det en nødvendighet at læreren også har utviklet fronesis.

4 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere relevant forskning om lærerutdanning, kroppsøvingsfaget og friluftsliv. Det vil også bli referert til fagartikler som ikke inneholder et selvstendig empirisk forskningsarbeid, men som har som mål å gjøre gjeldende kunnskap innenfor feltet kjent. Lærerutdanningen er i økende grad gjenstand for både politisk og faglig oppmerksomhet. Ifølge Korthagen, Loughran og Russell (2006) er det i det nye årtuset en økende trend å forske på lærerutdanning. I flere studier (Fosse og Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017) er det aristoteliske kunnskapsbegrepet brukt for å forske på profesjonalitet i lærerutdanning. Disse to kvantitative studiene viser begge at flertallet av lærerstudentene opplyste at de kom uforberedt til seminarundervisning. Studentene var også orientert mot kunnskapsformen techne ved at de ønsket at lærerutdanningen skulle skaffe dem didaktisk

kunnskap og ferdigheter for å takle hverdagens utfordringer i klasserommet. Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017) argumenterer for verdien av fronesis i lærerutdanningen. Fronesis som kunnskapsform hjelper læreren til å forholde seg til kompleksiteten i situert profesjonell praksis. Det er anbefalt i de to studiene at lærerutdanningsinstitusjonene bør være bevisst kunnskapsformens innhold og funksjon for å kunne utvikle og anvende fronesis blant lærerstudenter.

Birmingham (2004) knytter refleksjon mot kunnskapsformen fronesis. Refleksjon er ifølge Birmingham ikke en direkte målbar ferdighet, og har derfor lite institusjonell støtte. I en tid hvor suksess i utdanningen ofte er redusert til kvantifiserbare målinger argumenterer Birmingham for at nettopp kvantifiserbare målinger er det minst verdifulle resultatet av læring. Den moralske kompleksiteten av læring krever fronesis for å oppnå moralsk godhet og for å nå potensiale for undervisning og læring. Kunnskap må settes inn i et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon. I situert profesjonell praksis krever nye situasjoner overveielse av tidligere erfaringer.

Eikeland (2008) mener at fronesis må forstås i samspill med de andre kunnskapsformene episteme og techne. Det er fordi episteme og techne handler om de faktiske forhold og danner derfor utgangspunktet for refleksjon og påfølgende handling. Wackerhausen (2008) er enig med Eikeland (2008) når han mener at når vi reflekterer, reflekterer vi *om* noe. Det er alltid et objekt som er utgangspunktet for refleksjonen. Refleksjoner skjer innenfor en kontekst, ut ifra gitte interesser og antagelser av årsaker.

Standal og Moe (2013) har gjort et litteraturreview av empiriske undersøkelser som handler om refleksjon og refleksiv praksis i kroppsøving og kroppsøvingslærerutdanning. Et hovedfunn i litteraturreviewet var at både kroppsøvingslærere og kroppsøvingslærerstudenter forbedrer sin evne til å reflektere. Allikevel virker det som at det er vanskelig for kroppsøvingslærerstudenter å utvikle kritisk refleksjon. En tendens i de empiriske undersøkelsene var at studentene var mer opptatt av teknisk refleksjon. Selv om det er viktig å reflektere over tekniske og praktiske sider av profesjonsutøvelsen til en kroppsøvingslærer, er det ifølge Standal og Moe (2013) også viktig at studentene blir kritiske tenkere i profesjonens etikk. Det reiser også spørsmålet om hvilke teorier, konsepter, kunnskaper og interesser kroppsøvingslærerstudenter bør reflektere med og ut ifra, for å legge til rette for etisk og kritisk tenkning.

Refleksjon, som Birmingham (2004) knytter til kunnskapsformen fronesis, er ifølge Standal og Moe (2013) vanskelig å flytte fra teknisk refleksjon til kritisk refleksjon. Også i tidligere nevnte Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017) argumenteres det for at studentene er mer opptatt av tekniske og metodiske ferdigheter for å takle hverdagens utfordringer.

Unneland (2009) mener, og har sterkt støtte i litteraturen som er presentert ovenfor, at lærerutdanningen har et stort ansvar om å sørge for at nye lærere er utrustet med både teoretisk og praktisk fornuft, samtidig som de er bevisste og ansvarlige. For at lærerutdanningen skal være meningsfull, og ikke bare effektiv og vitenskapelig, mener Unneland at fronesis, altså klokskap, må forankres i utdannelsen.

Som nevnt tidligere er masteroppgaven rettet inn mot friluftsliv som en del av skolefaget kroppsøving. Det finnes mange ulike argumentasjoner for hvorfor kroppsøving skal være et fag i skolen. Ifølge Standal og Aggerholm (2016) er tilegning av praktisk kunnskap og forsyning av positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer en sentral del av fagets legitimering. Costa, McNamee og Lacerda (2014) argumenterer for at epistemiske, etiske, estetiske og politiske faktorer er begrunnelser for å beholde kroppsøvingfaget i skolen. Moe og Standal (2013) mener kroppsøvingfaget først og fremst skal legge til rette for kroppslig læring hos elevene. De mener at læring i bevegelse bør være en sentral del av faget, da dette kjennetegner fagets kjerneverdi. Læring om og gjennom bevegelse kan føre til ytterligere teoretisering av og instrumentalisme i kroppsøvingfaget.

Friluftsliv er som nevnt en del av faget kroppsøving i skolen. Abelsen og Leirhaug (2017) har gjort et litteraturreview over empiriske studier om elevers opplevelse av friluftsliv i norsk skole. Abelsen og Leirhaug konkluderer med at vi vet lite om elevers opplevelse av friluftsliv i skolen da 18 av de 24 empiriske undersøkelsene de fant i perioden 1974-2014 var på master- og hovedfagsnivå. De mener at det er et bemerkelsesverdig fravær av bidrag fra etablerte forskere. I litteraturreviewet fant de allikevel en tendens til at elever opplever friluftslivet som et avbrekk fra ellers teoripreget skolehverdag. Enkelte studier dokumenterte at elever opplevde karakterjag i friluftsliv. Både i Abelsen og Leirhaug (2017) og i Leirhaug og Arnesen (2016) påpekes det et akutt behov for å utforske og dokumentere hva elever får ut av dagens eksisterende friluftslivsundervisning. Leirhaug og Arnesen (2016) avdekket at omfanget av friluftslivsundervisning i skolehverdagen for de fleste elever ikke er samsvarende med læreplanens målsetninger og opplæringens intensjoner.

Høyem (2010) har, i likhet med min oppgave, forsket på arbeid med fagdidaktikk i friluftsliv på høgskolenivå. Resultatene fra studien tyder på at undervisning om friluftslivsdidaktikk må skje gjennom friluftsliv. Det vil si at gjennom anvendelse av relevante didaktiske arbeidsformer i praktisk undervisning i friluftsliv, med påfølgende refleksjon, er en god måte å utdanne ledere på i friluftsliv. Szczepanski og Dahlgren (2011) har gjort en empirisk undersøkelse om læreres oppfatninger om læring og undervisning utendørs. Informantene i studiet mente at en fordel med utendørs undervisning er at den ikke begrenses av klasserommets vegger. Et funn i studien var at lærerne mente at innendørs og utendørs undervisning komplimenterer hverandre og har potensiale til å skape god dynamikk mellom teoretisk og praktisk undervisning. Et annet funn var at den sosiale relasjonen mellom lærer og elev kan styrkes i utendørs undervisning.

5 METODE

Metodekapittelet skal være en konkret beskrivelse av fremgangsmåten som er valgt for å besvare oppgavens problemstilling på en best mulig måte. Underveis i prosessen er det blitt tatt mange beslutninger. I det følgende kapittelet vil jeg argumentere for de valgene som er tatt og gjøre rede for hvorfor jeg har gjort disse valgene. Metodekapittelet skal også redegjøre for ulike utfordringer med tanke på forskerens rolle, forskerens forforståelse og kvalitetssikring av undersøkelsen. Til slutt i kapittelet reflekteres det over ulike etiske betraktninger som er gjort, spesielt med tanke på å ivareta informantenes rettigheter.

5.1 VALG AV METODE

I arbeidet med å velge en egnet datainnsamlingsmetode til en masteroppgave var det en rekke faktorer jeg måtte tenke igjennom. Først og fremst stilte jeg spørsmålet om hvilken metode som er best egnet for å besvare problemstillingen i oppgaven. Samtidig overveide jeg hvorvidt metoden er praktisk gjennomførbar, med tanke på faktorer som tid og økonomi.

Problemstillingen i oppgaven henviser til studentenes oppfatninger av et kontekstuell fenomen. Jeg valgte en kvalitativ forskningstilnærming da jeg mener det er best egnet til å undersøke studenters oppfatninger om et kontekstuell fenomen.

Av både akademiske og praktiske årsaker ble fokusgruppeintervju valgt som egnet metode til denne oppgaven. Først og fremst fordi det var ønskelig å bruke en intervjuform som kanskje

er litt mer åpen enn vanlig en-til-en intervju. Ifølge Morgen (1997) kan det dukke opp nye og uventede temaer i en fokusgruppesamtale fordi ordstyreren sjeldnere tar til orde i en fokusgruppesamtale som i en-til-en intervju. Denne oppgaven, som er av en utforskende karakter, kan styrkes av nettopp dette elementet. Av praktiske årsaker valgte jeg fokusgruppeintervju fordi det tar kortere tid å gjennomføre. Morgen henviser til en studie hvor to åtte-personers fokusgruppeintervju ga tilsvarende mengde idéer som ti individuelle intervjuer. Gjennomførings- og analyseprosessen i fokusgruppeintervjuene ble ifølge Morgan gjennomført på vesentlig kortere tid enn i de individuelle intervjuene.

5.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM METODE

Fokusgruppeintervju som forskningsmetode er ikke et helt nytt fenomen, det finnes publiserte artikler helt tilbake til 1920-tallet som benyttet metoden (Morgan, 1997). Allikevel finnes det lite litteratur som beskriver metoden, i sammenligning med for eksempel individuelle intervjuer hvor det finnes langt flere metodebøker. Denne delen vil i hovedsak støtte seg på David Morgans *Focus groups as qualitative research* (1997).

Ved å sammenligne fokusgruppeintervju med individuelle intervjuer og observasjon som andre kvalitative forskningsmetoder ser Morgen (1997) at fokusgruppeintervjuer har noen klare styrker og svakheter. En faktor som kan sees på som en styrke hos fokusgruppeintervjuet er at det åpner opp for diskusjon mellom informantene. For min problemstilling ser jeg på det som en styrke at informantene har muligheten til å diskutere med hverandre. Informantene kan som en gruppe diskutere seg frem til en løsning, eller på den annen side, direkte argumentere for ulike synspunkter. Jeg mener at det er hensiktsmessig å gi informantene muligheten til å diskutere med hverandre. Et element er at informantene kan komme på relevante opplevelser fra studiet på grunn av noe de andre informantene sier. Et annet element er at det vil være tydelig hvor informantene er enige eller uenige. Særlig ved spørsmål om hva slags kunnskap informantene oppfatter er vektlagt av studiet så man tydelig om informantene er enige eller uenige. En svakhet med fokusgruppeintervju kan være at en informant kommer med en påstand som de andre informantene i øyeblikket sier seg enige i, uten at de kanskje har tenkt igjennom om de faktisk er enige eller ikke.

Morgen (1997) skriver at det kan være problematisk å diskutere sensitive eller personlige temaer for informantene i en gruppe. Forskeren må derfor tenke igjennom en rekke faktorer før en bestemmer seg om fokusgruppeintervjuet er den mest egnede forskningsmetoden. Er tema for diskusjonen personlig eller vanskelig å snakke om i en stor gruppe? Da står en

ovenfor faren om at informantene holder tilbake informasjon eller oppgir feilaktig informasjon. I mitt tilfelle vil jeg argumentere for at temaene som vil bli tatt opp i fokusgruppesamtalene ikke er av sensitiv eller personlig karakter. Problemområdet i oppgaven er kunnskap i friluftsliv. Det skal være liten eller ingen grunn til å tro at informantene opplever dette som vanskelig å snakke om, og velger å holde tilbake informasjon. Informantene til oppgaven har også en relasjon til hverandre, som medstudenter, hvilket vil si at de kanskje kjenner seg trygge på hverandre fra før.

Det ble gjennomført en interessant studie av Wight (gjengitt av Morgan, 1997, s. 12) hvor han så på unge menns forhold til det motsatte kjønn. I den ene gruppen gjennomførte han først individuelle intervjuer og deretter fokusgruppeintervjuer, og motsatt i den andre gruppen hvor han begynte med fokusgruppeintervjuer og avsluttet med individuelle intervjuer. I gruppen hvor han begynte med fokusgruppeintervjuer oppga informantene en «macho» holdning ovenfor det motsatte kjønn, og det var også tilfelle i de påfølgende individuelle intervjuene. I den andre gruppen derimot, oppga informantene en mer sensitiv holdning ovenfor det motsatte kjønn i de individuelle intervjuene. Det synet endret seg i det påfølgende fokusgruppeintervjuet, hvor da informantene oppga en mer macho holdning, som i den andre gruppen. Med andre ord ga tre av fire kombinasjoner en macho holdning, mens bare én kombinasjon ga en sensitiv holdning. Det interessante her er å se hvordan informantene endret sin mening i nærvær av andre informanter. Som nevnt mener jeg at det ikke bør ha særlig relevans for min oppgave. For det første er det ikke sensitive eller personlige temaer som vil bli tatt opp i denne studiet og for det andre har informantene en relasjon til hverandre fra tidligere.

Morgan (1997) fremhever også noen praktiske elementer som bør betraktes i forhold til bruk av fokusgruppeintervju som forskningsmetode. I del 5.1 ble det argumentert for at fokusgruppeintervju er en relativt tidseffektiv metode i forhold til individuelle intervjuer. Hva det gjelder logistikk kan gjennomføringen av fokusgruppeintervju på den annen side være en utfordring, og forskeren må ha tenkt igjennom om det er gjennomførbart. For det er ikke i alle utvalg det er mulig å samle et antall informanter samtidig på samme sted. En overveiende fordelaktig faktor i mitt tilfelle er at alle informantene studerer ved samme universitet. Studentene vil ofte oppholde seg på samme sted, slik at jeg kan tilrettelegge fokusgruppesamtalene slik at de havner rett etter en forelesning, da studentene allerede er samlet.

5.3 DATAINNSAMLING

I denne delen vil jeg redegjøre for den praktiske gjennomførelsen av datainnsamlingen til undersøkelsen. Herunder presenteres valg jeg har tatt med tanke på utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkriberingsprosessen. Hva er bakgrunnen for valgene og på hvilken måte mener jeg disse valgene tjener masteroppgavens formål. Fra start av ønsker jeg å gjenta at masteroppgaven skrives som en del av et prosjekt initiert av ansatte ved OsloMet. Formålet med dette prosjektet er å forske på egen undervisningspraksis ved faglærerutdanningen i kroppsøving som er et av utdanningsprogrammene OsloMet tilbyr. Ved noen tilfeller har jeg, som forfatter av masteroppgaven, og Rein Jensen, som prosjektleder ved overordnet prosjekt tatt noen valg i fellesskap. Der hvor det er tilfelle vil det tydelig bli redegjort for.

5.3.1 Utvalg

Denne undersøkelsen henviser til en spesifikk gruppe, nemlig siste års studenter ved faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet. Det vil si at det er en liten gruppe mennesker som utgjør populasjonen i undersøkelsen. Selve utvalget kan gjøres på ulike måter. Dalland (2012) redegjør for to ulike utvalgsmetoder, tilfeldig utvalg og strategisk utvalg. Et tilfeldig utvalg kan gjøres ved for eksempel å trekke lodd om hvem som skal delta som informanter i en undersøkelse. Det ønskelige i denne fremgangsmåten er å få et representativt utvalg, som vil si at utvalget representerer populasjonen og virkeligheten. Problematikken med å få representative empiriske data i kvalitativ forskning er at en hverken har tid eller plass til å gjennomføre intervjuer med et stort nok antall informanter til at resultatene i det hele tatt kan ansees som representative (ibid.). Av denne grunn havnet jeg på konklusjonen om at et strategisk utvalg vil være mest tjenlig for undersøkelsen.

Et strategisk utvalg baserer seg på at en ønsker å skaffe de informantene som en tror har mest å fortelle om det fenomenet en undersøker (Dalland, 2012). Det er flere måter å gjennomføre et strategisk utvalg på. Jeg kunne ha tilegnet meg informasjon om feltet og gjort en informert beslutning om hvilke personer jeg ønsket å bruke som informanter til undersøkelsen. Det er en tidkrevende operasjon. Jeg kom frem til at ved å gi informasjon om undersøkelsen til aktuelle kandidater vil mest sannsynlig de mest ivrige og de som har mest å si om temaet som undersøkes melde seg. Også av praktiske grunner, blant annet at alle aktuelle informanter er samlet i en forelesningssal, anså jeg dette som den beste løsningen.

Fremgangsmåten for utvalget ble derfor gjennomført ved at ansvarlig for overordnet prosjekt presenterte undersøkelsen for aktuelle kandidater i forelesningssalen. Det var syv studenter som meldte sin interesse ovenfor prosjektet, og ønsket å delta som informanter. På forhånd var det bestemt at det var ønskelig å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer med tre til fire informanter i hvert intervju. Derfor gikk jeg videre med de syv kandidatene som meldte seg for å avtale intervjuer.

Styrken til det strategiske utvalget til oppgaven er at jeg fikk syv informanter som alle likte og var interessert i friluftsliv. Informantene hadde mye å fortelle om egne erfaringer fra studiet og eget forhold til friluftsliv. Studentene som meldte seg til å være med hadde også en del erfaringer med friluftsliv fra tidligere. De hadde derfor mange referanser fra tidligere, slik at de kunne sammenligne måten utdanningen formidlet friluftsliv på, med tidligere erfaringer. Svakheten med det strategiske utvalget er at det er vanskelig å si noe om normalen i studentkullet, når det er de som er mest interessert i friluftsliv som meldte seg. Hverken stemmen til de som er lite interessert i friluftsliv eller de som synes friluftsliv er helt greit blir hørt som følge av det strategiske utvalget. På den annen side kan informantene si noe om hva de mener er normalen på studiet, selv om de representerer gruppen som er interessert i friluftsliv.

5.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide er forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen. Den skal sørge for at samtalen får en god flyt, at samtalen er innom de temaene forskeren ønsker og at forskeren har muligheten til å være fleksibel i forhold til informantens utsagn (Thagaard, 2018). Thagaard skriver videre at forskeren bør overveie hvilken grad av struktur intervjuguiden skal ha. En strukturert intervjuguide har ofte de fleste spørsmålene formulert i forkant av intervjuet og det er mindre rom for å utforske temaer som eventuelt vil dukke opp under intervjuet. En mindre strukturert intervjuguide vil ikke inneholde like mange spørsmål, men derimot være mer åpen for å utdype de temaene som dukker opp under intervjuet.

Denne undersøkelsen baserer seg på en problemstilling som er formulert slik at det ikke er en tese som skal forsvares. Det vil si det at jeg ikke har opparbeidet meg en mening på forhånd om hva jeg tror svaret blir. Med andre ord er dette en utforskende studie. En utforskende studie bør være åpen for at andre temaer enn det som var tenkt i forkant kan diskuteres i intervjuene (Thagaard, 2018). Samtidig ønsket jeg å sikre at samtalen skulle være igjennom noen sentrale temaer. Ved å utforme intervjuguiden etter ulike temaer åpnet jeg for at

intervjuene følger en viss rekkefølge, samtidig som at det er mulig å sammenligne data fra de ulike intervjuene (Morgan, 1997). Jeg valgte noen temaer som alle hadde noen formulerte spørsmål, hvilket gjorde intervjuene mer strukturerte. Samtidig la jeg inn rom til at nye, kanskje uventede temaer, kunne diskuteres og utforskes dersom de dukket opp. Til sammen har jeg med dette forsøkt å finne en balanse mellom en strukturert og en mindre strukturert intervjuguide (se vedlegg 3 – intervjuguide).

Som sagt delte jeg opp intervjuguiden i ulike temaer. De ulike temaene var: generelt om studiet, praktisk undervisning, teoretisk undervisning, tanker om fremtidig undervisning, lærerrollen og etikk og moral. Det vil si at jeg endte opp med seks kategorier med to til fem spørsmål innenfor hver kategori. Jeg brukte min førforståelse om feltet og de ulike temaene for å reflektere over hvilke emner og temaer som eventuelt kunne dukke opp under intervjuet slik at jeg var forberedt til å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Å gjennomføre et pilotintervju kan være et effektivt middel for å sikre kvaliteten på både intervjuguiden og de påfølgende intervjuene (Dalland, 2012). Da har man muligheten til å se hvilke endringer i intervjuguiden som kan være aktuelle for å gjennomføre bedre hovedintervjuer. Istedenfor å organisere et pilot-fokusgruppeintervju, valgte jeg heller å gjennomføre to en-til-en prøveintervjuer med to grunnskolelærerstudenter (de ble valgt på grunn av personlig bekjentskap). Dette valget ble tatt på grunnlag av ressursbruken det tar å organisere et fokusgruppeintervju. Resultatet av de to prøveintervjuene var at jeg valgte å redusere antall spørsmål, samt å komprimere fra sju til seks hovedtemaer.

5.3.3 Gjennomføring av intervju

De to fokusgruppeintervjuene ble gjennomført den 22. November 2018. Det var et ønske å gjennomføre de to intervjuene innenfor en kort tidsramme, da jeg ønsket en relativt lik inngang til begge intervjuene. Bakgrunnen for at begge intervjuene havnet på samme dag var at studentene var samlet til undervisning denne dagen. Begge intervjuene ble avholdt på et grupperom ved studentenes skole, OsloMet. De syv informantene til studien ble fordelt slik at det var fire informanter i det første intervjuet og tre informanter i det neste. Tilstede under intervjuene, i tillegg til informantene, var både jeg som forfatter av masteroppgaven og ansvarlig for overordnet prosjekt. Bakgrunnen for at ansvarlig for overordnede prosjekt ønsket å være tilstede var at han brukte disse intervjuene som pilotintervjuer til egen studie. Det var jeg som var ordstyrer og samtalen forholdt seg kun til intervjuguiden som er vedlagt (se vedlegg 3 – intervjuguide).

Intervjuene startet med en seksjon med løs prat, for å lette litt på stemningen. Deretter gjennomgikk vi det formelle med informasjonsskriv og samtykkeerklæring hvor studentene blant annet ble informert om at de kan velge å trekke seg fra intervjuet, trekke tilbake eller endre utsagn som blir gitt og prinsippet om konfidensialitet. Vi informerte om en tidsramme fra én til én og en halv time. Intervjuene varte i henholdsvis 1 time og 21 minutter og 1 time og 23 minutter. Det ble benyttet to lydopptakere under intervjuet. Bakgrunnen for å benytte to lydopptakere var for å sikre kvaliteten på lydsporet. Den påfølgende kvelden og dagen deretter brukte jeg tiden på å skrive refleksjonsnotater og umiddelbare observasjoner som kanskje ikke kom til syne under transkriberingen av lydsporene. Transkriberingen ble påbegynt den 24. November 2018.

5.3.4 Transkribering og analyse

Å transkribere et intervju er en viktig del av analysen og hjelper forskeren å få frem innholdet i intervjusamtalen på en saklig måte (Dalland, 2012). Dalland skriver videre at transkriberingen også er en prosess hvor forskeren kan gjenoppleve intervjusamtalen. Dette gjør at forskeren først og fremst blir mer kjent med materialet sitt, men også at en kommer på ting som skjedde under intervjuet eller kan få ideer til tolkningen av materialet. På denne måten henger analyse og tolkning tett sammen og dette arbeidet overlapper ofte hverandre.

Når man konverterer en intervjusamtale til tekst mister man en del viktige elementer som for eksempel hvilket tonefall personen snakket i, om personen tok lange pauser før svaret ble avgitt eller grad av engasjement hos intervjupersonen (Thagaard, 2018). I transkriberingen valgte jeg å unngå å skrive ned alle nøleord som «eh..», for å skape mer flyt i teksten. For å unngå å miste for mye av de ovennevnte elementene som kan gå tapt i transkriberingen skrev jeg ulike kommentarer ved siden av teksten, for eksempel «svarer nølende» eller «lang pause». Utover å ikke skrive nøle-ord ble samtalen transkribert ord-for-ord. Det vil si at teksten er av en muntlig form og jeg har valgt å ta med ord som ikke hadde passet inn i en skriftlig bearbeidet tekst, som for eksempel «liksom» eller «sånn». Totalt ga transkriberingen av de to intervjuene 24000 ord fordelt på 61 sider i et word-dokument.

Etter intervjuene var transkribert begynte jeg på arbeidet med å finne meningen og innholdet i transkripsjonene. Det første jeg gjorde i denne prosessen var å bli bedre kjent med dataene mine. Jeg spilte av lydsporene, samtidig som jeg leste transkripsjonene, først en gang uten å notere og så flere ganger samtidig som jeg skrev notater. Fra å først høre og lese intervjuene

kun for å bli kjent med innholdet, gikk jeg så mer og mer analytisk til verks. Å lese teksten analytisk betyr ifølge Thagaard (2018) å vurdere hva dataene kan gi en forståelse av.

Etter at jeg hadde blitt tilstrekkelig kjent med innholdet i intervjuene begynte jeg å kode transkripsjonene. Forskningsspørsmål 1 handler om hvilke kunnskapsformer i friluftsliv lærerstudentene mener at studiet har vektlagt i utdanningen. Derfor ble vektlegging av kunnskap en hovedkategori i kodingen. Jeg delte igjen vektlegging av kunnskap opp i to kategorier, arbeidsmetoder og kunnskap. Forskningsspørsmål 2 og 3 handler begge om hvilke kunnskapsformer studentene mener er viktige i deres fremtidige yrkeskarriere. Derfor ble også fremtidig yrkeskarriere ett av hovedkategoriene. Hovedkategorien fremtidig yrkeskarriere delte jeg også opp i to underkategorier. Den første henviser til forskningsspørsmål 2 hvor jeg spør om hvilke kunnskapsformer i friluftsliv informantene mener er viktigst hvis de selv skal jobbe med pedagogisk arbeid i friluftsliv. Den andre kategorien henviser til forskningsspørsmål 3 hvor jeg undersøker hva slags kunnskap informantene mener det er viktig å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning. De to første hovedkategoriene var mer eller mindre planlagte som følge av problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. I løpet av analysen så jeg også behovet for en tredje kategori, nemlig ujevnt læringsutbytte. Ujevnt læringsutbytte ble, ganske uventet, et sentralt tema i begge fokusgruppesamtalene. Underveis i analysen vurderte jeg det slik at det var et fenomen jeg måtte presentere og diskutere i en egen kategori.

Jeg endte altså opp med tre hovedkategorier som er studiets vektlegging av kunnskap, fremtidig yrkeskarriere og ujevnt læringsutbytte. Innenfor de to første hovedkategoriene formulerte jeg også to underkategorier. I selve transkripsjonen gav jeg underkategoriene og hovedkategorien ujevnt læringsutbytte (som ikke hadde noen underkategori) ulike farger. Det vil si at jeg til sammen opererte med fem ulike farger i transkripsjonene. Klassifiseringen av kategoriene gjorde jeg for å arbeide mer oversiktlig videre i analysen og for å sammenligne innholdet i de to fokusgruppesamtalene.

Samtidig som jeg klassifiserte kategoriene i transkripsjonene kodet jeg også meningsinnholdet i tekstavsnittene. I kodingen benyttet jeg en induktiv tilnærming. Det vil si at jeg benyttet kodeord fra informantenes språk som gav et konsentrert uttrykk for informantenes meninger. For eksempel var det en informant som mente at studiet i stor grad har vektlagt praktiske undervisningsmetoder. Dette utsagnet ble markert med rødt (som var fargekoden for arbeidsmetoder innenfor hovedkategorien studiets vektlegging av kunnskap). Ved siden av

utsagnet kommenterte jeg «praktisk undervisning» da dette var et konsentrert uttrykk for informantens utsagn.

Det avsluttende steget i analysen var å velge ut hvilke intervjustater som på best mulig måte kunne representere de ulike kategoriene. Intervjustatene som jeg valgte å presentere i resultatkapittelet skal representere mangfoldet i fokusgruppesamtalene, men også vektlegge enkeltindividets stemme. I resultatene av dataene har jeg forsøkt å gjøre rede for hvis informantene var enige om et fenomen. Hvis informantene hadde delte meninger om et fenomen har jeg etterstrebet å presentere på hvilken måte de var uenige.

5.4 FORSKERENS ROLLE OG FØRFORSTÅELEN

Kvalitative forskningsmetoder innebærer ofte at forskeren har nær kontakt med det som skal studeres (Dalland, 2012). Av den grunn er det viktig å redegjøre for forskerens førforståelse og hvilken rolle han har i undersøkelsen. Gadamer (2010) hevder i sitt hovedverk at det tradisjonelle vitenskapelige objektivitetsbegrepet, som etterstrebes i naturvitenskapen, snarere fremstår som en hindring for humanvitenskapen. Han argumenterer imot opplysningstidsfilosofier som for eksempel Bacon, Kant, Spinoza og Descartes som på hver sin måte mente at subjektivitet, fordommer og overtro må erstattes med strenge metodiske krav og objektivitet som vitenskapelig fremgangsmåte. Uten å benekte at dette kan være tilfelle for naturvitenskapen hevdet Gadamer at en ikke kunne benytte samme fremgangsmåte i humanvitenskapene. Gadamer kjempet mot den negative ladningen av begrepet fordommer og hevdet at ens fordommer er noe en ikke bare må ta stilling til, men også bruke for hva de er verdt. Nettopp fordi enhver forståelse av et fenomen skjer ut ifra de erfaringer og opplevelser en person besitter. Jo flere erfaringer, jo mer innsikt en har om et fenomen, desto dypere forståelse har en person mulighet til å få av fenomenet. Av denne grunn vil jeg i det følgende redegjøre for mine fordommer, min posisjon i feltet og min rolle som forsker i denne undersøkelsen.

Som tidligere student ved faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet (daværende Høgskolen i Oslo og Akershus) har jeg stor kjennskap til feltet som studeres. Oppbyggingen av studiet som de nåværende studentene har vært igjennom er nokså tilsvarende den oppbyggingen som jeg var igjennom to år tidligere. Samtidig er det en helt ny studentgruppe som har egne roller, normer og verdier innad i gruppen. Ifølge Gadamer (2010) vil det være lite hensiktsmessig for meg som forsker å ta et steg tilbake, nullstille mine fordommer om tema, studiet og studentenes opplevelser i et forsøk på å søke en ren objektiv

forskningstilnærming. Derimot ønsker jeg å bruke mine egne opplevelser, erfaringer og min innsikt til å forstå studentene. Som nevnt ovenfor øker forståelsen av en sak med de erfaringer og innsikter personen har om saken (ibid.). Å ha stor kjennskap til feltet er ikke nødvendigvis bare en positiv ting. Det kan være at jeg har vært opphengt i mine egne erfaringer, slik at det kan ha farget informantenes meninger og oppfatninger.

5.5 KVALITETSSIKRING AV UNDERSØKELSEN

Å kaste et kritisk blikk over egen forskningsprosess og vurdere ens egne metoder er god forskningspraksis og styrker undersøkelsens troverdighet (Thagaard, 2018). I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har kvalitetssikret prosessen i denne undersøkelsen med utgangspunkt i begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

5.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til undersøkelsens data. I kvantitativ forskning vil er det naturlig å argumentere for repliserbarhet, det vil si om en annen forsker stilte de samme spørsmålene, ville han da kommet frem til de samme svarene. Kvalitativ forskning er derimot ofte, som også i mitt tilfelle, kontekstavhengig. Samtidig er også jeg som forsker et instrument, både i intervjuene og bearbeidingen av dataene. Andre forskere vil ikke ha den samme erfaringsbakgrunnen som meg, og kan derfor fortolke dataene annerledes.

Reliabiliteten i oppgaven knyttes altså til kvaliteten på dataene som oppgaven baseres på (Thagaard, 2018). I intervjusituasjonen er det jeg som er ordstyrer og velger hvilke temaer jeg ønsker å snakke om. Som jeg har beskrevet i del 5.4 har jeg med meg min førforståelse og mine erfaringer. Et grep jeg har gjort for å styrke oppgavens reliabilitet er å forsøke å unngå å stille ledende spørsmål. Å stille ledende spørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) påvirke dataene. Det er lite ønskelig at informantene gir data som er farget av mine meninger. For å unngå å stille ledende spørsmål har jeg for eksempel spurt informantene «hva slags undervisningsmetoder mener du studiet har vektlagt?» istedenfor å spørre «mener du studiet har vektlagt praktiske undervisningsmetoder?». Dette prinsippet har jeg fulgt gjennomgående i fokusgruppeintervjuene. Kvale og Brinkmann beskriver det å intervju som et håndverk. Kvaliteten på dataene avhenger ikke bare av om jeg klarer å unngå ledende spørsmål, men i det hele tatt hvordan jeg som opptrer som intervjuer. Har jeg en negativ kroppsholdning eller om jeg virker uinteressert eller truende kan påvirke dataenes kvalitet.

Reliabiliteten i oppgaven avhenger ikke alene om hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonen. Det avhenger også av hvordan jeg har fortolket og analysert dataene i oppgaven. Ifølge Thagaard (2018) vil oppgavens reliabilitet styrkes ved å gjøre analyseringsprosessen gjennomiktig. I del 5.3 gjorde jeg en detaljert redegjørelse over hvordan jeg har gått frem for å analysere dataene. I resultatdelen har jeg også i stor grad basert presentasjonen på primærdata. Det vil si direkte utsagn som ikke er farget av mine fortolkninger. På den måten kan utenforstående få innsyn i hva informantene har delt i fokusgruppeintervjuene.

5.5.2 Validitet

Validitet knyttes opp mot tolkningen av resultatene i undersøkelsen (Thagaard, 2018). For det første styrker det en undersøkelses validitet å gjøre teorien gjennomiktig, det vil si å gi en god beskrivelse av det teoretiske ståsted som er grunnlaget for tolkningene i analysen. I kapittel 3 i oppgaven er det etterstrebet å i stor grad anvende primær- og originallitteratur, da jeg vil argumentere for at dette gir oppgaven økt validitet i form av en god beskrivelse av det teoretiske ståsted. For det andre må de tolkningene som har fremkommet av resultatene være valide i forhold til den virkeligheten som er blitt studert (ibid.). I dette tilfelle vil det styrke oppgavens validitet om en kan henviser til noen eksterne bekreftelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosessen der oppgavens teoretiske fundament skulle velges ble det brukt god tid på å undersøke hvilke teoretiske ståsteder andre, mer anerkjente, forskere har valgt i tilsvarende undersøkelser. På den måten mener jeg at mitt teoretiske ståsted er bekreftet som gyldig for å undersøke den aktuelle virkelighet, fordi jeg kan henviser til eksterne forskere. For eksempel er det aristoteliske kunnskapsbegrepet i flere tilfeller brukt til å forske på lærerutdanning (Unneland, 2009; Fosse & Hovdenak, 2014; Høyem, 2016; Hovdenak & Wiese, 2017).

Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2015) validitet som et slags håndverksmessig kvalitet. Validitet handler ikke om en endelig produktvalidering som hører til en spesifikk fase av forskningsprosessen. Snarere handler validitet om en kontinuerlig prosessvalidering som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen fra tematisering til rapportering. Det vil si at ved å stadig kaste et kritisk blikk og å stadig kontrollere kvaliteten på arbeidet med undersøkelsen vil styrke oppgavens validitet. En effektiv måte å kontrollere kvaliteten på er å undersøke feilkildene i forskningsprosessen. For jo mer en har forsøkt å falsifisere en påstand uten hell, jo sterkere står troverdigheten og gyldigheten til påstanden (ibid.). En mulig feilkilde i denne oppgaven, som jeg tidligere var inne på i del 5.4, er mitt tidligere kjennskap til miljøet da jeg tidligere har studert på den samme skolen og ved det samme studiet som de aktuelle informantene i denne oppgaven. Thagaard (2018) skriver i denne sammenheng at et slikt

kjennskap fra tidligere både kan være en styrke og en begrensning i forhold til oppgavens validitet. På en side kan jeg bruke mine egne erfaringer for å forstå og sette meg inn i informantenes situasjon, som igjen kan bekrefte og kanskje påvirke den forståelsen jeg utvikler. På den annen side kan nyanser bli oversett fordi de ikke passer inn med de erfaringer jeg har fra før, og dermed redusere oppgavens validitet.

5.5.3 Overførbarhet

Spørsmålet om overførbarhet handler om funnene i studien kan overføres til, og være relevante for, andre sammenhenger. Overførbarhet i kvalitativ forskning handler ikke om beskrivelser av ulike mønstre i data fra en stor mengde informanter, slik som i kvantitativ forskning. Snarere er overførbarhet i denne sammenheng knyttet opp mot forskerens tolkning av studiens resultater (Thagaard, 2018). Fra et positivistisk perspektiv i samfunnsforskningen vil det være et mål å finne universelle og generaliserbare lover om menneskelig atferd (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne oppgaven avviker fra et slikt syn og faller heller under et humanistisk perspektiv hvor en anerkjenner at situasjoner og fenomener er unike, med sine egne logiske strukturer. Det felt som studeres i denne oppgaven er dessuten situert i en lokal kontekst og selve formålet med studien er å forstå nettopp denne konteksten. Derfor vil jeg argumentere for at det er lite relevant å snakke om overførbarhet i denne studien. Jeg vil komme til å gi noen føringer for hva jeg anbefaler kan være veien videre, som andre forskere kan bygge videre på og sammenligne sine funn med. Jeg vil også sammenligne mine funn med tidligere forskning for å undersøke i hvilken grad mine funn tilsvarer tidligere forskning. Med som sagt er det tvilsomt at mine funn direkte kan overføres til andre situasjoner og andre kontekster, hvilket heller aldri har vært målet for undersøkelsen.

5.6 ETISKE REFLEKSJONER

Som nevnt under tidligere forskning mener Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017) at en lærer må ha fronesis for å forstå og handle i situert profesjonell praksis. Også en forsker bør ha fronesis ved å forstå de konkrete krefter, maktbalansen og være klar over sårbarheten som kan oppstå i spesielle situasjoner i en intervjustudie (Kvale & Brinkmann, 2015). Som det ble beskrevet tidligere er ikke Aristoteles' dydsetikk beskrevet som en universell teori, men er snarere en praktisk beskrivelse av moralsk klokskap. Det er også slik jeg har forsøkt å forholde meg til de moralske og etiske dilemmaene som har dukket opp underveis i arbeidet med masteroppgaven. Etiske retningslinjer i en intervjuundersøkelse er ikke faktorer som en kan avgjøre forut for selve undersøkelsen, men derimot områder av

usikkerhet som en gjennom å vise fronesis, forholder seg til og reflekterer over gjennom hele prosessen (ibid.).

Student- og forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger skal meldes og godkjennes av et personvernombud. OsloMet bruker NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) som et uavhengig personvernombud. NSD vurderer prosjektet i forhold til gjeldene forskningsetiske regler og retningslinjer. I utgangspunktet var det ikke nødvendig å søke til NSD til denne masteroppgaven fordi masteroppgaven skrives som en del av et overordnet prosjekt som allerede var godkjent av NSD (Prosjektnummer: 56448). Intervjuene ble gjennomført under søknaden fra det overordnede prosjektet. Men for at jeg skulle kunne oppbevare og behandle data på en annen datamaskin enn det som var oppgitt i søknaden til overordnet prosjekt viste det seg nødvendig at også jeg skrev en separat søknad. Søknaden til NSD ble sendt 4. januar 2019 og godkjent 22. januar. Godkjennelse av søknaden fra NSD ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 1).

Informert samtykke innebærer at informantene opplyses om formålet med studien og deres rettigheter som informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved rekruttering ble aktuelle informanter gitt en muntlig beskrivelse av oppgaven og dets formål. De som ønsket å være med fikk ytterligere informasjon både skriftlig (se vedlegg 2 – samtykkeerklæring) og muntlig før intervjuet startet. I tillegg til informasjon om prosjektet ble informantene underrettet deres rettigheter som informanter. Informantenes rettigheter er basert på prinsippet om individuell autonomi og innebærer å respektere menneskers evne til å fatte egne beslutninger (ibid.). Det ble gitt tydelig beskjed om at informantene til enhver tid kunne velge å trekke seg fra intervjusituasjonen eller trekke tilbake eller endre informasjon de har gitt. All informasjon de gir blir anonymisert og at deltakerne ikke vil kunne bli gjenkjent i en publikasjon.

Forskeren skal alltid arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og det er forskerens ansvar at ingen deltakere utsettes for fysisk skade eller unødige besvær som følge av forskningen (Thagaard, 2018). Temaer som ble undersøkt i denne oppgaven vurderes til lite ømfintlige og lite konfliktfylte slik at deltakerne ikke skal krenkes eller påføres skade i intervjusituasjonen eller i ettertid. Allikevel har jeg underveis i prosessen, spesielt ved utformingen av intervjuguiden (se vedlegg 3 – intervjuguide), brukt god tid på å tenke igjennom og passe på at informantenes integritet blir beskyttet på en best mulig måte.

Prinsippet om konfidensialitet skal også ivaretas i et etisk forsvarlig forskningsarbeid. Konfidensialitet handler om å beskytte informantenes identitet, både i en publikasjon og

underveis i arbeidet (Thagaard, 2018). De konkrete grep som er blitt gjort for å ivareta prinsippet om konfidensialitet er at jeg har anvendt pseudonymer under transkriberingen av intervjuene. Informantenes navn og andre opplysninger er ikke lagret på samme sted som resten av dataene, som lydopptak og de transkriberte intervjuene. Alt av materiale er lagret i mapper som er beskyttet med passord, som igjen er lagret på en passordbeskyttet datamaskin. Selve datamaskinen brukes kun av meg (Emil Alm-Hansen) og er nedlåst i et FG-godkjent skap når den ikke er i bruk. Personopplysningene lagres et år etter at masteroppgaven publiseres, med tanke på etterrettelighet. Etter denne fristen er utgått vil alle personopplysninger slettes.

6 RESULTAT

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene i studien. Aller først vil jeg gi en kort presentasjon av de syv informantene som deltok i studien. Deretter har jeg kategorisert tre ulike emner hvor jeg vil fremlegge resultatene. Emnene er *studiets vektlegging av kunnskap, ujevnt læringsutbytte og fremtidig yrkeskarriere*.

6.1 PRESENTASJON AV INFORMANTER

I forbindelse med gjennomføring av intervju ble det valgt å intervju syv informanter. De syv informantene i studien ble fordelt på to fokusgrupper, og ble intervjuet gruppevis. Det var fire informanter i den første gruppen og tre informanter i den andre. I dette kapittelet følger en presentasjon av de syv informantene. Presentasjonen baserer seg på hva informantene fortalte meg før og i starten av intervjuet, samt noen personlige, subjektive vurderinger. Av hensyn til å beskytte informantens identitet vil det brukes fiktive navn i denne presentasjonen.

Fokusgruppe 1:

Anders

Anders har vært mye ute i naturen hele livet og er veldig glad i friluftsliv. Han gikk på idrettslinje på videregående skole og virker som en veldig aktiv mann. Anders er reflektert om spørsmål som handler om ledelse på tur og interessert i å snakke om hvordan lærere kan legge opp friluftslivsundervisning.

Anders ønsker å jobbe som faglærer i idrettsfag på en videregående skole eller som fotballtrener etter at han er ferdig med utdanningen.

Kris

Kris er den stilleste i gruppen og den som i minst grad deltar i diskusjonene rundt bordet. I likhet med de andre er også Kris glad i friluftsliv og har bred erfaring med tur i naturen fra både hjemmet og skolen. Kris gikk naturbruk på videregående skole og hadde friluftsliv som valgfag.

I dag jobber Kris litt som trener i friidrett ved siden av studiet og ønsker å få en fast stilling som trener etter han er ferdig med utdanningen. Eventuelt ønsker Kris å jobbe som faglærer i kroppsøving på enten en barneskole eller en ungdomsskole.

Håkon

Håkon har ikke noe særlig erfaring med friluftsliv fra oppvekst og barndom, men har igjennom grunnskolen lært seg å like å være ute i naturen. Håkon valgte friluftsliv som valgfag på videregående skole og har også etter det vært på flere turer med venner utenom skolen. Håkon virker å være opptatt av miljø og er veldig interessert i å snakke om ulike temaer som plast og mikroplast, Co2-forurensning og bruk-og-kast-samfunnet.

Etter at Håkon er ferdig med faglærerutdanning i kroppsøving ønsker han å studere til å bli sykepleier. Han ønsker på en eller annen måte å kombinere de to yrkene, uten at han har en mer konkret plan.

Mathias

Mathias har noe erfaring med friluftsliv fra barndom og oppvekst, da han ofte var med besteforeldrene sine på tur i naturen. Han har ikke valgt friluftsliv ved videregående eller andre skoletilbud, men har forsterket friluftslivsinteressen gjennom det nåværende studiet. Mathias virker reflektert over friluftslivets egenverdi, og hvordan friluftslivet kan være en arena for et godt liv og en pause fra en urban hverdagskultur.

Mathias er rimelig sikker på at han enten ønsker å være faglærer i kroppsøving, eller jobbe som en type turveileder utenfor skolen.

Fokusgruppe 2:

Terese

Terese er kanskje den av informantene med minst erfaring med friluftsliv. Selv om hun er oppvokst i naturnære omgivelser hadde hun ikke i forkant av studiet noe særlig erfaring med friluftsliv annet enn sporadiske dagsturer i nærområdet og noen turer gjennom kroppsøvfaget i skolen. Interessen for friluftsliv har blitt forsterket noe gjennom deltakelse på studiet, men hun anerkjenner at det er andre temaer, som for eksempel dans, som veier tyngre.

Terese ønsker å bli lærer etter endt utdanning, enten på ungdomsskole eller på videregående skole.

Jorunn

Jorunn hadde veldig mye erfaring med friluftsliv før hun startet på studiet. Jorunn er oppvokst i en familie som har vært mye ute i naturen, både sommer og vinter. I tillegg gikk Jorunn to år på en friluftslivslinje på en folkehøgskole, der erfarte hun veldig mange ulike former for friluftsliv. Jorunn er veldig opptatt av å gi personer med ulike handicap mulighet til å oppleve friluftsliv. Dette var noe hun jobbet mye med på folkehøgskolen, og det er dette hun ønsker å jobbe med etter hun er ferdig med utdannelsen.

Jorunn ønsker å bygge på faglærerutdanning i kroppsøving med et årsstudium i spesialpedagogikk. Drømmejobben til Jorunn er å være lærer på den folkehøgskolen som hun selv gikk på.

Vilde

Vilde er veldig aktiv i fokusgruppen og virker veldig interessert i friluftsliv. Hun fortalte at hun var interessert i friluftsliv før hun begynte på studiet, men at hun stort sett likte det maritime friluftsliv med padling, dykking og andre ting. Gjennom studiet har hun lært seg også å like andre typer friluftsliv i andre naturmiljøer som fjell- og skogsfriluftsliv.

Vilde vil også jobbe som lærer i skolen og ønsker aller mest å undervise i dans.

6.2 STUDIETS VEKTLEGGING AV KUNNSKAP

I denne delen vil jeg begynne med å presentere hva slags arbeidsmetoder informantene opplever at studiet har lagt vekt på. Deretter vil jeg presentere hva slags konkrete kunnskapselementer informantene mener at studiet har prioritert.

6.2.1 Arbeidsmetoder

I fokusgruppe 1 var det veldig tydelig at studentene opplevde at det var praktiske undervisningsformer som var mest vektlagt i studiet. Studentene opplevde at teoretiske undervisningsformer har vært lite vektlagt i studiet, men samtidig at de synes at det var bra. Det var også bred enighet i gruppe 1 at det var igjennom praksis de lærte mest.

Anders: Jeg tenker at den vektleggingen som vi har vært igjennom nå har egentlig vært ganske fin. For det er ikke, det er ikke mye teori det er snakk om og selve lærings.. de konkrete lærings situasjonene det tar man på en måte i praksis. Og det er jo der man lærer, i hvert fall for min del. Når det gjelder friluftsliv så nytter det ikke med tavleundervisning for mye på en måte.

Mathias mente også at de studentene som ikke hadde mye erfaring med friluftsliv fra før ville ha ekstra nytte av å få prøve friluftsliv i praksis.

Mathias: Jeg tenker også at de som er mindre erfarne har mer utbytte av å lære i praksis, for da kan de relatere til alle de tingene de gjør. Det er jo mer motiverende for de å gjøre det i praksis enn å sitte i en teori de ikke forstår sammenhengen med.

Fokusgruppe 2 var ikke like tydelig på at læring bare skjer i praksis. Det ble diskutert i gruppen at det var noen konkrete elementer som gruppedynamikk og ledelse på tur som burde ha vært undervist teoretisk. Jorunn mente spesielt at hvis de hadde lært om gruppedynamikk eller gruppepsykologi i forkant av turene ville det kanskje blitt mindre kjekling og krancling på tur, studentene imellom. Det kunne hende at studentene hadde hatt mer forståelse for at noen var slitne og ville ha pause mens andre ville fortsette å gå videre på tur, hvis de hadde lært om gruppedynamikk på forhånd.

Jentene i fokusgruppe 2 savnet også noen teoretiske økter tett opp mot og relatert til turene de var på. De mente at de teoretiske øktene kunne handle om å ta tak i situasjoner som skjedde på turene.

Vilde: Så det hadde vært litt sånt fint å ha en undervisning kanskje som er litt tett opp til, med litt sånn: Hvordan ferdes i dårlig vær i fjellet. Å ha sånn ulike måter å gå frem på, ja du har kompass, kompasskurs, du har sånne stikker. Det kan godt hende at du ikke ser mer enn en stikke frem, hvordan løser du det da?

Vilde: Eller når man var i Nordmarka og det var minus 15 og mange fikk virkelig kjenne på kroppen at nå er det kaldt, og dem vil hjem underveis. Hva lærte vi her?

Vilde argumenterer for at hun savner teoretiske refleksjonsøker knyttet opp mot turene som studentene har gjennomført.

Anders opplever at ulike læringsteorier og pedagogiske retninger ikke har særlig relevans for undervisning i friluftsliv. Han mener at de overordnede pedagogiske fagene, som for eksempel profesjonsfag er lite anvendbart i friluftsliv.

Anders: Men samtidig så blir det lite relevant å drive å snakke om behavioristisk læringsteori når du er ute i felten med 20 unger på en måte. Det er mer den dere..

Anders gjentar seg senere i samtalen, hvor også Håkon mener det samme.

Anders: Nei, som sagt. Vi driver ikke og siterer læringsteorier ute i feltet, holdt jeg på å si.

Håkon: Det er mer sånn lederrolle da, kan du si, eller at du er diktator vs autoritativ.

Anders: ja, spesielt sånne ting.

Håkon: Det er jo mye i forhold til den Mytting-boka og sånn da, der kan man jo hente mye. Den Lars Monsen-boka.

Anders og Håkon mener at det de har lært i profesjonsfag er lite relevant for undervisning i friluftsliv. De er av den oppfatningen at på tur er det mer interessant å snakke om hva slags ledertype man er og hvilken rolle man har som leder. Anders og Håkon knytter det å være leder mot organisatoriske elementer, som for eksempel det å ta avgjørelser for en gruppe i forhold til navigering (hvor de skal gå) og hvor de skal lage leirplass. Håkon trekker også inn to bøker som har stått på pensumlista i aktivitetslære 1A. De to bøkene handler i stor grad om ferdigheter knyttet til ferdsel på tur. De mener at en god leder har et bredt utvalg ferdigheter knyttet til ferdsel på tur slik at andre kan imitere lederen.

Anders: Jeg tenker det er mer sånn som Håkon nevnte i stad med lærerrolle og ledertype som er mest relevant.

Håkon: Og det å se hvordan andre.. imitasjon da.. Eller, hva skal jeg si, å se hvordan andre kler seg og om de har det bra og lære av det.

De to fokusgruppene er uenige om læringsutbytte fra de teoretiske øktene. Guttene i fokusgruppe 1 synes det er vanskelig å knytte de teoretiske øktene til praksis, mens jentene i fokusgruppe 2 gjerne kunne hatt noe mer teori.

Begge gruppene er derimot enige om at det er praktisk undervisning som har vært mest vektlagt på studiet. Informantene trekker frem summen av alle erfaringene som det viktigste de har lært i den praktiske undervisningen.

Terese: Jeg tenker alle de nye erfaringene jeg har fått, egentlig. Gjennom alle turene, som på en måte har klistret seg automatisk i hjernen.

Kris legger vekt på at han gjennom å erfare på de ulike turene har lært mye som det kanskje ikke var vektlagt fra studiet at han skulle lære.

Kris: Gå lengre turer da, med tung pakning. At, på en måte.. Du må ha med deg mye da. Hvis det er en femdagers tur da, som Jotunheimen. Så kan du ikke ta med deg en liten tursekk, som du kunne gjort på en to-netters tur da, kanskje, på grensa. Så må man jo ha med i hvert fall mat for alle de dagene også er det jo ekstra skift da, ikke minst. Så er du jo nødt til å ha med deg så stor sekk og klare å gå så langt med den sekken da.

Også i fokusgruppe 2 trekker Vilde frem noe av det samme. Vilde argumenterer for at noe av grunnen til at studentene har fått så mye erfaringer fra tur kan skyldes turveiledernes organiseringsform. Veilederne har i ganske stor grad hatt en tydelig tilbaketrakket rolle, slik at det er opp til studentene å løse situasjoner i praksis og ta avgjørelser.

Vilde: Jeg føler det har kommet meg, det er ingen som har sagt til meg en løsning. Sånn nødvendigvis. Det er kanskje sånn vi i en gruppe har funnet ut. Eller noen har erfart før, som man lærer av noen andres erfaringer, eller som man har erfart kun selv. Eller sånn, det er jo ingen som følger med slavisk liksom og forteller meg hva jeg skal gjøre til enhver tid.

Alle informantene er enige om at studiet i stor grad har lagt opp til at studentene skal få muligheten til å erfare i praksis. Ikke bare erfare det å delta på tur, men også erfare hvordan man leder og organiserer turer i naturen. En annen ting informantene trekker frem som studiet har lagt vekt på er refleksjon.

Blant annet har studentene skrevet rapport fra alle turene de var på i 3. og 4. semester, hvor de skulle knytte ulike teoretiske perspektiver opp mot erfaringer fra turene. Studentene har også fått i oppgave å lage digitale fremføringer etter egenturene de har vært på.

Anders: Nei, jeg synes at det fungerer bra, jeg synes det er nødvendig at man har det. For å skape, skape lærdom i gruppa. Spesielt for de som vi snakket om i stad som ikke

engasjerer seg så veldig og bare dilter. For å sikre at de i det hele tatt skal ha noe lærdom av en sånn tur så er nok det nødvendig å ha den refleksjonsbiten da.

Mathias mener at det å reflektere etter en tur er viktig for å lære mer av de erfaringene han fikk igjennom turen.

Mathias: Personlig så var det litt sånn, fikk et større innblikk da i hvordan du kan forbedre den turen du var på. Jeg var med en som heter Knut (anonymisert navn). I ettertid da så vi litt større risiko på turen vi var på, enn det vi hadde sett for oss. Vi tok kanskje litt lett på det. Så en refleksjons, eller den praten i ettertid, eller skrivingen også, gjør oss mye mer bevisst da på risikoen som egentlig er der, men som vi ikke helt er klar over.

Vilde diskuterer også et annet eksempel på hvorfor refleksjon etter tur har vært viktig. Hun mener at hun blir mer bevisst i praksis og klarer å huske på ting som skjedde på tur fordi hun har det i bakhodet at hun skal reflektere over det i ettertid.

Vilde: Blir litt bevisst, på faktisk bare ikke sånn, jeg merket hvert fall at jeg husket på enkelthendelser fordi det bare sånn, åh dette skal jeg skrive om senere. Sånn at det ikke bare går hus forbi og bare sånn: jaja, dette skjedde, men.. Men at man liksom klarer på en måte å knytte det opp til noe teoretisk da.

Informantene er enige om at studiet i størst grad har vektlagt praktisk undervisning. I løpet av den praktiske undervisningen argumenterer informantene for at det er summen av alle erfaringene de har lært mest av. Også refleksjon er noe studiet i stor grad har vektlagt.

6.2.2 Kunnskap

Med tanke på konkrete kunnskapselementer er informantene i begge fokusgruppene ganske enstemmige om at planlegging og ledelse på tur er det studiet i størst grad har vektlagt.

Anders: Jeg tenker jo kanskje at det er en forberedelse til å skulle ha med en klasse på en lignende tur da. Jeg føler i hvert fall at det var det som var målet med turene. Vi skulle få erfaring og kjenne på å være leder da, for en stor gruppe med elever.

Terese i fokusgruppe 2 mener at studiet har lagt stor vekt på planlegging av tur, og argumenterer for at gruppestørrelsen har svært mye å si for planleggingen.

Terese: Å delta i en planleggingsprosess, på de større turene da at man for lov til å delta i det å legge en plan. Og se hva man har gjort før og hvilke muligheter man har.

Også det, på de mindre turene så har man jo planlagt hele turen selv, så man lærer jo mye med det.

Mathias i fokusgruppe 1 trekker frem risikovurdering, som en del av planleggingen, som noe utdanningen gjennomgående har lagt mye vekt på. Terese mener også at det har vært sentralt, spesielt i de teoretiske øktene.

Mathias: Alltid ha den risikovurderingen, til enhver tid. Hva er best med tanke på veivalg og camp, slå leir og hele den pakka.

Terese: Men mest har det kanskje vært om planlegging og. Hvordan planlegge, hva skal det bestå av med plan a, plan b og kriseplan og risikovurdering og områdevurdering og.

Studentene trekker frem mange slike eksempler og oppfatter at ledelse og planlegging har vært sentrale mål i studiet. Det er bred enighet i begge gruppene om at det er disse to elementene som har vært det mest sentrale. I tillegg til planlegging og ledelse mener også studentene i fokusgruppe 1 at studiet har lagt stor vekt på gruppedynamikk og hvordan en stor gruppe på tur finner løsninger og samarbeider. Håkon i fokusgruppe 1 mener at løsningsorientering har vært vektlagt av studiet.

Håkon: Løsningsorienterisme.

Intervjuer: ja, å finne løsninger?

Håkon: Problemløsning, samarbeid. Løse oppgaver sammen mer da, tenker jeg. Det at det blir konflikter, løse det sammen, bygge på erfaring fra tidligere. Det var ikke så mye sånn konkrete ferdigheter, jo men det blir jo en ferdighet det da, på en måte.

De andre i fokusgruppe 1 er enige med Håkon om at studiet har lagt mye vekt på samarbeid, løsningsorientering og gruppedynamikk. Her skiller de to fokusgruppene seg noe. For fokusgruppe 2 mener ikke at studiet har lagt vekt på det. De mener allikevel at det er noe de har lært gjennom å erfare det på tur, uten at studiet har lagt vekt på det.

Studentene rangerer ledelse og planlegging som det studiet i størst grad har vektlagt av kunnskap. Deretter trekker spesielt fokusgruppe 1 frem gruppedynamikk. I tillegg til disse elementene mener også begge gruppene at studiet har lagt vekt på mange ulike praktiske kunnskaper knyttet til ferdsel i naturen, som for eksempel skiteknikk (langrenn og alpint),

kanopadling, sikkerhet på tur, overnattingsformer, lage bål, sette opp leirplass og lage mat på bål.

Jentene legger litt mer vekt på at de har lært mange tips og råd som bekledning og utstyr, hvordan sove godt i telt og at kroppen trenger mer væske enn man tror.

Vilde: Altså man får jo erfare med kroppen da, altså sånn det å være på tur. Altså vi snakket bare litt om det i stad. Altså du kan lese så mye du vil, vi har jo hatt pensum ikke sant. Og Lars Monsen sine 101 tips, ikke sant. Hvordan sette opp camp og bål og.. Men du får liksom erfare det i praksis og hvordan du gjør det og litt sånn triks og.

En annen ting Vilde argumenterer for at studiet har lagt vekt på er sporløs ferdsel. Men selv om studiet har vektlagt det diskuterer jentene i fokusgruppe 2 om studentene har fått det med seg i særlig stor grad.

Vilde: Men sporløs ferdsel har jo alle lært seg.

Terese: ja.

Jorunn: Hvert fall tanken bak det.

Vilde: Skjønt prinsippet om det, ja.

Jorunn: Også kan jo sikkert dem som var rundt i de snøhulene i Jotunheimen si noe om hva som faktisk.. Jeg tror det var en søppelhaug der etter oss faktisk.

Jentene referer til en episode hvor veilederne på studiet gikk rundt i snøhulene etter at studentene hadde forlatt snøhulene. Veilederne plukket nesten to fulle bæreposer med søppel ut av snøhulene hvor studentene hadde sovet. Guttene i fokusgruppe 1 omtalte også denne situasjonen.

Ren naturkunnskap er alle informantene enige om at har vært lite vektlagt fra studiet sin side. I fokusgruppe 1 kommer informantene på noen få eksempler. Håkon trekker frem at de har lært om geologi når de lærte om hva slags snø som forårsaker snøskred. Mathias trekker frem at de har lært litt om biologi i forbindelse med hva slags trær som er best egnet for å lage bål. Men studentene er enige om at studiet i svært liten grad har vektlagt naturkunnskap. Dette synes Vilde, Jorunn og Terese at er litt synd, for de mener det kunne vært interessant.

Jorunn: Så er det sånn. Det her er en type lav liksom, det er kartlav. Den kan du se hvor lenge siden den har ligget i is. Og det er liksom kjempeinteressant for meg. Også

er kanskje vi tre en liten gjeng som synes det er spennende i klassen. Så det er ikke sikkert at vi liksom kan ha sånn 80% undervisning, da tror jeg mange kommer til å bare sovne.

Det dukker opp noen eksempler på at studentene har lært en del av hverandre i praksis.

Vilde: Nei, men liksom jeg har lært litt sånn med.. Bare sånn litt sånn internt, bare sånn hva man ser og sånn.

Jorunn: Men, det er sånn når man går i fjellet liksom.. Jeg synes jo alltid det er gøy når man går sammen med noen som kan mye.

Vilde og Jorunn argumenterer for at det har vært lite fokus på viten om naturen i løpet av studiet. Allikevel opplever de at de lærer en del av hverandre på tur. Jorunn liker veldig godt å gå sammen med noen som har noe naturkunnskap om for eksempel biologi, for da kan de plukke opp ting de ser eller møter underveis og snakke om det.

Av konkrete kunnskapselementer er det altså ledelse og planlegging studentene trekker frem som det studiet har lagt mest vekt på. Fokusgruppe 1 legger også vekt på gruppedynamikk. Begge gruppene er også enige om at konkrete ferdigheter knyttet til ferdsel i naturen har vært gjennomgående vektlagt i løpet av studiet. Det har også blitt vektlagt å behandle naturen på en god måte, blant annet gjennom sporløs ferdsel. Viten om naturen har i liten grad blitt vektlagt i løpet av studiet.

6.3 UJEVNT LÆRINGSUTBYTTE

I del 6.2 har jeg presentert hva slags kunnskap studentene oppfatter at studiet har lagt vekt på. I intervjuene kom det frem at flere av respondentene argumenterte for at graden av læringsutbyttet har vært varierende i studentgruppa. I denne delen vil jeg presentere resultater som tilsier hvorfor informantene mener at ujevnt læringsutbytte har vært en faktor på studiet.

Alle informantene til denne studien liker friluftsliv og er interessert i å lære om friluftsliv. Det ble et tema i begge fokusgruppene at informantene opplever at ikke alle studentene på studiet liker friluftsliv. Informantene til stede på intervjuet opplever at de som ikke liker friluftsliv så på turene mer som et arbeidskrav som bare skulle fullføres.

Mathias: Også synes jeg det gikk veldig mye på interesse. De som har veldig lite interesse av friluftsliv, de tok med seg veldig lite læring, selv om de fikk de erfaringene fra de turene, så tok ikke de noe tiltak til neste tur.

Anders: Ja, for det var ganske.. på mange av de turene våre egentlig. Hvis du aktivt går inn for å snike deg unna så er ikke det noe problem. Og hvis du bare tenker at det.. jaja, nei jeg får bare fullføre det arbeidskravet her og dilte etter, så klarer du fint det.

Det Mathias og Anders problematiserer her er at de opplever at læringsutbytte fra turene var svært ulikt for studentene. Jentene i fokusgruppe 2 oppfatter det på samme måte.

Vilde: ... men den speiler seg kanskje også igjen i flere ting enn kanskje orienteringsbiten. Det der å ta ansvar for egen læring. For noen tror jeg har fått veldig mye utbytte fra disse turene, og noen tror jeg ser mer på det som en byrde.

Intervjuer: Et arbeidskrav?

Vilde: Et ja, noe en bare skal gjennomføre.

Samtidig som informantene i fokusgruppe 2 legger stor vekt på at læringsutbytte har vært ujevnt blant studentene, opplever de ikke at det er på grunn av dårlig undervisning eller dårlige veiledere. Informantene mener heller at flere av de andre studentene er for dårlige til å ta ansvar for egen læring. I fokusgruppe 2 mener de at det å ta ansvar for egen læring er viktig, uansett om man er på tur eller om man har forelesning.

Terese: Ja, absolutt. Jeg tror det handler om at du må ha motivasjon for å lære det. Og hvis du har det, så har du mulighet til å lære det.

Vilde: For det var jo aldri sånn at, ja lærerne var litt sånn til siden, men hvis du virkelig lurte på noe som: dette her skjønner jeg ikke. Så var muligheten der. Og du ble alltid møtt med liksom: ja, okei, da skal vi se på det. Om det ikke var ledergruppa som kunne svare på det.

Informantene mener at interesse for friluftsliv og evne til å ta ansvar for egen læring er viktig for å faktisk lære noe på turene. Selv om alle informantene er glad i friluftsliv og interessert i å lære argumenteres det i begge gruppene for at det er langt ifra standarden blant resten av studentene. Kris kommer med et eksempel fra turene som studentene selv skulle planlegge og gjennomføre i små grupper, hvor han havnet på gruppe med to som ikke var interessert i friluftsliv.

Kris: ... Men de har en helt annen holdning da, enn Håkon for eksempel. De tar det mer som en .. et arbeidskrav da, som må gjøres. Og det skjønner jeg godt for så vidt. Det er liksom ikke den samme atmosfæren da, å være på tur med de to, på en måte.

Håkon mener også at det er problematisk at de uerfarne og de som i utgangspunktet ikke liker friluftsliv grupperer seg sammen på de store turene og skaper et negativt miljø.

Håkon: I en såpass stor gruppe så blir det bare at de som hater, de grupperer seg sammen og bare hater med hverandre og bygger hverandre veldig opp litt sånn karismatisk liksom, og de som synes det er greit de bare synes det er greit liksom. Kanskje i mindre grupper at det ikke hadde blitt sånn, at vi hadde gjort mer, mere tiltak da og bedre situasjonen og kanskje lært mer av det.

Informantene mener at studiet ikke i særlig stor grad har lagt vekt på å vekke friluftslivsinteressen blant de uinteresserte. Snarere tvert imot argumenterer Vilde, Jorunn og Terese for at noen av turene på studiet har vært så krevende at de har virket negativt på mange.

Vilde: Men jeg har jo.. Er jo så heldig at jeg har fått økt glede, men jeg har fått en god dose utfordringer. Men jeg skjønner veldig godt de som kommer og sier at: den gleden vår er drept. Fordi dem.. Jeg hadde jo glede fra forhånd og visste litt mer hva jeg gikk til, mens noen er litt mer vant til asfalt og høye blokker. Også kommer de ut i skogen, og det var liksom sånn dere.. Jeg mener jo heller ikke at studiet skal liksom, nå skal dere få idrettsglede, for det har vi jo snakket om før i klassen og. Da kan de heller gå en mer sånn, eh, friluftsliv på folkehøgskole. Men at det er sånn kombinasjon med å ikke drepe den helt da, og det også få kjenne på kroppen de voldsomme turene.

I begge fokusgruppene diskuteres det en rekke faktorer som har gjort at deres medstudenter har mistet friluftslivsinteresse og synes det har vært for vanskelig og tøft å delta. Blant annet trekker studentene frem det å gå med tung pakning over lange etapper både til fots og på ski, sove ute i snøhule flere netter på rad, og svært krevende værforhold som kulde, sterk vind og dårlig sikt. Informantene oppfatter at for mange har det vært for høy terskel med tanke på praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen.

En annen ting som særlig Håkon og Vilde trekker frem er at de ikke har følt på særlig stor turglede på fellesturene. De opplever at det har vært lite frihet og for nøye planlagt slik at de ikke har fått tid til å sette seg ned å nyte naturen.

Håkon: Jeg synes det egentlig var litt kjipt, for det å gå i saueflokk bakerst og på en måte bli sagt og fortalt hva man skal gjøre hele tiden og det ble ikke den store

friluftslivopplevelsen for meg da. For eksempel på Besseggen da hadde jeg kanskje lyst til å sette meg litt ned og titte litt og, «Nei, nå skal vi gå» ikke sant.

Vilde likte i større grad å være på egentur med små grupper for da hadde de større frihet til å bestemme selv hva de ønsket å gjøre på turene.

Vilde: Så var det litt den dere friheten, hva har jeg lyst til? Og at den.. litt den dere som jeg har hatt før jeg begynte her på studiet, litt den dere gleden, eller sånn dere. Åh, jeg har lyst til å gå opp dit og jeg kan ta det i dette tempoet og det passer hele gruppa utmerket og.. eller bare sånn.. Nei, nå har jeg lyst til å gjøre noe annet. Og, eller litt sånn, eller mer den gleden av hva man har lyst til og sånn. Men at kanskje på Jotunheimen, så blir det plutselig veldig mange man skal forholde seg til. Også var det veldig sånn, vi skal gjøre dette, og dette er planlagt og dette skal vi gjennomføre.

Oppsummert trekker informantene frem fire faktorer som de mener har ført til et ujevnt læringsutbytte blant studentene i kullet. Det er interesse, ansvar for egen læring, høy terskel for å delta på tur og for nøye planlagte turer.

6.4 FREMTIDIG YRKESKARRIERE

Et hovedpoeng med studiet som informantene går på er å utdanne kroppsøvingslærere som skal jobbe i skolen. Anders, Terese og Vilde er ganske sikre på at de ønsker å jobbe som kroppsøvingslærere etter studiet. Mathias og Kris har ikke helt bestemt seg, men kunne godt tenke seg å jobbe som kroppsøvingslærer. Jorunn og Håkon ser for seg andre karriereveier. I denne delen vil jeg presentere hvilke kunnskapsformer i friluftsliv informantene mener at en som underviser i friluftsliv bør ha. Jeg vil også presentere hva informantene mener elever bør lære i hovedområde friluftsliv i kroppsøvingsfaget i skolen.

6.4.1 Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere?

Jeg ønsker å undersøke hva slags kunnskap informantene mener de kommer til å ta med seg fra studiet og anvende i deres fremtidige yrkeskarriere. Jeg begynte derfor med å si at informantene skulle se for seg at de skulle planlegge og gjennomføre en tur som kroppsøvingslærer med en skoleklasse. Deretter spurte jeg informantene om hva de oppfatter er det viktigste de har lært i løpet av studiet som de kan anvende i denne situasjonen.

Det første som slår Anders er at sikkerhet og planlegging bør være sentrale kunnskapselementer hos en som underviser i friluftsliv. Også i fokusgruppe 2 er det de samme to elementene som dukker opp.

Jorunn: Sikkerhet..

Vilde: Sikkerhet og, ja.

Jorunn: Planlegging av tur egentlig litt det vi har hatt om her..

Begge fokusgruppene er veldig enige her og trekker frem akkurat de samme tingene. Det tredje elementet som informantene mener er viktig at en kroppsøvlingslærer i den aktuelle situasjonen har kunnskap om er refleksjon.

Anders: Jeg tenker det viktigste vi lærte er kanskje den refleksjonsbiten. Å kunne reflektere over et undervisningsopplegg på tur. Og hvis man har den evnen for å kunne reflektere, da har man også det som skal til for å kunne ja.. holde en sånn tur da. Akkurat det spesifikke punkt for punkt, det er kanskje ikke det som er det viktigste hvis du skal ha med deg en klasse på tur.

Jorunn: Det som jeg på en måte trekker frem som det viktigste. Bare det at en har sett for seg mange nye scenarioer og hvordan løser en ting, hvordan håndterer en skader på tur eller sykdom eller sårne ting.

Anders argumenterer for at det viktigste han har lært med tanke på å undervise i friluftsliv er refleksjon. Å kunne reflektere over et undervisningsopplegg mener Anders er det viktigste for å kunne se hva som fungerer, hva som ikke fungerer og på den måten utvikle seg som lærer. Anders mener at de spesifikke teoretiske og praktiske kunnskapene ikke er det mest sentrale.

Anders får også støtte av Jorunn i den andre fokusgruppen som mener at det å kunne reflektere over tidligere erfaringer gjør at kroppsøvlingslæreren utvikler en evne til å se for seg ulike scenarioer som kan skje på tur. På den måten mener Jorunn at læreren også utvikler et handlingsrepertoar om hvordan ulike situasjoner på tur kan løses.

6.4.2 Hva mener studentene er det viktigste å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning?

I likhet med i forrige del ba jeg også denne gangen informantene om å se for seg at de skulle planlegge og gjennomføre en tur som kroppsøvlingslærere med en skoleklasse. Jeg stilte

spørsmål om hva informantene mener at elever bør lære i hovedområdet friluftsliv i kroppsøvingsfaget.

Også her var begge fokusgruppene helt enige. Det informantene mente de kom til å legge mest vekt på var turglede.

Anders: Jeg tenker hvertfall at vi introduserer de for verdien av friluftsliv.

Håkon: Gleden.

Anders: Ja, gleden, nettopp det.

Håkon: Bevegelsesgledden, holdt jeg på å si.

Anders: Og at friluftsliv er så mangt på en måte, at det ikke bare er en ekspedisjonstur på fem dager i snøhule. Men at det.. ja, prøve å gjøre det mest mulig lystbetont da for elevene og at dem skal dra med seg noen positive erfaringer fra det.

Sentralt i informantenes meninger om hva det er viktig å formidle til elever i skolen er turglede og et lystbetont friluftsliv. Informantene i fokusgruppe 1 mener at det er av høyeste prioritet å gi elever positive erfaringer med å være i naturen. Jentene i fokusgruppe 2 trekker frem det samme som det aller viktigste. Vilde husker tilbake til da hun gikk på skolen og trekker frem det enkle, nære friluftslivet som det hun har mest positive erfaringer fra.

Vilde: Samtidig så tenker jeg at hvert fall noe av det jeg husker mest fra skolen der jeg gikk var jo litt den enkle uteskoledagen. At det var litt mer den kjekke biten av å være på tur. Altså det trenger ikke alltid være sånne ekstremturer eller sånne.. Sånn som det var på idrettslinja, men også bare ferdsele i naturen som er sånn lystbetont.

Intervjuer: Mhm, turglede?

Vilde: Ja, turglede, gå å fiske, finne ting i fjæra, gå på fjellet i nærheten også ha matpakka på toppen liksom.

Både Vilde og Anders mener at friluftsliv ikke behøver å være noe krevende, hvor elevene må ha mye praktisk kunnskap for å i det hele tatt kunne delta. I begge fokusgruppene trekker informantene frem at de husker tilbake til mestringsfølelsen de fikk av å være i naturen da de var mindre. Ifølge informantene trenger man ikke legge opp til krevende aktiviteter for å mestre noe. Det vil i det hele tatt være dumt å legge opp til for krevende aktiviteter, da informantene mener det kan virke avskrekkende og gi elevene negative erfaringer.

Håkon: Kjenne litt på den mestringsfølelsen da, og det å kunne jobbe med seg selv. Kanskje at de må jobbe med seg selv og komme igjennom det. Det er mange som klarer mer enn de trodde var mulig.

Anders: Jeg tenker kanskje at hvis jeg hadde gått ut som lærer nå, så prøve i hvert fall å unngå den dere avskrekkingen, for det er mange.. mye turer på videregående og sånn som jeg har vært med på, som for så vidt ikke gjelder meg, men som på en måte egentlig bare har vært negativt for interessen.. for friluftslivinteressen for folk da. At det rett og slett har blitt for vanskelig eller for høy terskel da, at folk bare nesten så du skremmer dem vekk fra friluftslivet, istedenfor at du drar dem inn. Så det er kanskje det viktigste erfaringen min at kanskje. Tar det litt ned i nivå og gjør det enkelt å mestre. Og gjør det lite krevende, for da for du med deg flere.

Informantene mener altså at turglede og det å mestre enkle ferdigheter knyttet til ferdsel på tur henger sammen. Å vektlegge de helt grunnleggende, enkle ferdighetene som skal til for å mestre det å være i naturen ifølge Anders sentralt for å vise elever at man kan ha det fint i naturen.

Anders: Men kanskje det å vektlegge de ferdighetene som skal til for å mestre. De helt nødvendige ferdighetene, som for eksempel det å bygge bål da, eller ta seg frem på ski.

Det kommer tydelig frem hos informantene at det enkle friluftslivet er det de ønsker å legge vekt på hvis de skal jobbe som kroppsøvingslærere. Mathias diskuterer også at gjennom å legge vekt på det enkle friluftslivet, vil man kunne formidle gode verdier og legge opp til et godt læringsmiljø.

Mathias: Jeg tenker også litt sånn typ holdninger til naturen og den makten vi har på naturen eller ja.. med tanke på bruk og kast og.. Men også typ det sosiale da, at man på en måte lærer eleven da at det er en fin sosial arena. Du knytter jo et sterkt bånd til medelever og lærere, på en helt annen måte enn i du får til i gymsalen eller teorirommet.

Håkon: Så er det jo en unik mulighet til å lære av hverandre på tvers av forskjeller da. Du kan noe som ikke jeg kan og, bli kjent med hverandre og. Hvis det er kulturforskjeller da, så lære av hverandre der og. Det er jo en god integrasjonsarena.

Mathias og Håkon er også opptatt av at undervisning i naturen er en særlig egnet arena for kommunikasjon. De mener at elever og lærere kan opparbeide gode relasjoner til hverandre i naturen.

7 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på informantenes erfaringer, oppfatninger og meninger, som er presentert i forrige kapittel. Jeg vil diskutere resultatene ut ifra teorien som er presentert tidligere i oppgaven, og samtidig trekke inn tidligere relevant forskning. Jeg vil diskutere og forsøke og svare på de tre forskningsspørsmålene i de ulike delene av oppgaven. Forskningsspørsmål 1 vil diskuteres i del 7.1, mens forskningsspørsmål 2 og 3 vil diskuteres i del 7.3 (henholdsvis 7.3.1 og 7.3.2). Del 7.2 er ikke tilknyttet et forskningsspørsmål, men knyttes derimot direkte mot problemstillingen.

7.1 STUDIETS VEKTLGGING AV KUNNSKAP

I denne delen vil jeg diskutere og forsøke å svare på forskningsspørsmål 1. Altså hvilke kunnskapsformer mener studentene har vært vektlagt i utdanningen? Jeg vil først diskutere hvilke arbeidsmetoder informantene mener at studiet har vektlagt. Deretter vil jeg diskutere hvilke konkrete kunnskapselementer informantene mener at studiet har prioritert.

Avslutningsvis i denne delen vil jeg forsøke å svare konkret på forskningsspørsmålet.

7.1.1 Arbeidsmetoder

Vektlegging av praktisk og teoretisk undervisning

Alle informantene var enige om at studiet i stor grad har vektlagt praktisk undervisning fremfor teoretisk undervisning i emner som inneholder friluftsliv. Informantene er i utgangspunktet relativt enige om at balansegangen mellom praktisk og teoretisk undervisning har vært bra. Anders og Håkon mener at det er i praksis læring skjer og at det ikke er særlig hensiktsmessig med tavleundervisning for å lære ulike kunnskapsformer i friluftsliv. I fokusgruppe 2 mener Vilde, Terese og Jorunn at de gjerne kunne hatt noe mer teoretisk undervisning, men ikke på bekostning av praktisk undervisning.

Ryle (1949) argumenterer imot Descartes og «the intellectualist legend» som reduserer praktisk kunnskap til kun anvendelse av teoretisk kunnskap. Ryle på sin side argumenterer for

at knowing how ikke avhenger av knowing that. Relatert til friluftsliv betyr det for eksempel at man ikke behøver knowing that om fysikk for å kunne padle kano eller knowing that om kjemi for å kunne tenne et bål. Guttene i fokusgruppe 1 mener at læring skjer i praksis. De mener at majoriteten av det de har lært har vært på tur eller i andre praktiske læringssituasjoner. Det informantene i fokusgruppe 1 oppfatter er i samsvar med Ryle's terminologi.

Informantene i fokusgruppe 2 er i utgangspunktet også enige om at hovedparten av læringen på studiet skjer gjennom praktisk undervisning. Allikevel argumenterer spesielt jentene for at studiet burde hatt mer teoretisk undervisning om noen kunnskapselementer som ledelse og gruppedynamikk. Å kunne lede er en form for knowing how. Gruppedynamikk, eller gruppepsykologi, er derimot en form for knowing that. Selv om gruppedynamikk i ren form må sies å være knowing that kan det å være, og å handle, i omgang med andre mennesker en form for praktisk kunnskap, eller knowing how.

Ifølge Ryle (1949) ville det ikke vært særlig hensiktsmessig å ha teoretisk undervisning om hverken å lede eller å være/handle i en gruppe. Ryle anerkjenner at knowing that i noen tilfeller kan være med på å forbedre knowing how, men i utgangspunktet må knowing how læres i praksis. I spørsmål om hva informantene oppfatter at de har lært mest om i løpet av studiet nevner jentene både ledelse og gruppedynamikk. Det er tydelig at selv om de argumenterer for at de ønsket seg teoretisk undervisning om disse kunnskapselementene, har de allikevel lært om ledelse og gruppedynamikk i praksis.

I profesjonsfag har studentene ifølge studieplanen (OsloMet, 2017) blant annet lært om ulike undervisningsmetoder og læringsteorier. Ifølge Anders og Håkon har ikke dette vært særlig relevant for pedagogisk arbeid i friluftsliv. Anders mener at når studentene driver pedagogisk arbeid er det lite relevant å sitere læringsteorier. Ledelse, for Anders og Håkon, handler i større grad om organisatoriske elementer som å ta gode valg eller å gi tydelige beskjeder. Håkon mener også at en dyktig leder har mye knowing how knyttet til ferdsel på tur. Han beskriver en dyktig leder som en som er flink til å navigere, tenne bål og har annet knowing how knyttet til ferdsel og opphold i naturen.

Når studentene snakker om pedagogisk arbeid i naturen knytter de det utelukkende opp til ledelse. I løpet av turene har de ofte fått i oppgave å lede hverandre på tur, alle informantene har i løpet av studiet vært i ulike ledergrupper. Selv om pedagogikk i friluftsliv er blitt undervist både teoretisk og praktisk tyder det på at det er den praktiske undervisningen

informantene mener at de har lært mest av. Måten informantene snakker om ledelse på tyder på at informantene har tilegnet seg mest kunnskap gjennom å gjøre i praksis. Funnene mine er også sammenlignbare med Høyem (2010) sine funn. Hun forstår sammenhengen mellom teori og praksis i friluftslivets didaktikk som dialektisk, det vil si at de har en tydelig parallell. Høyem mener at en god måte å utdanne ledere i friluftsliv på er gjennom friluftsliv, i motsetning til om friluftsliv. Resultatene fra Høyems undersøkelse viste at anvendelse av relevante didaktiske arbeidsformer, i en reell kontekst, i undervisning i og om friluftsliv er en god måte å utdanne ledere i friluftsliv på.

Erfaring og refleksjon

Ifølge Johnsen og Turner (2016) mener Ryle at læring av knowing how skjer i praksis. Studieplanen (OsloMet, 2017) har i stor grad lagt opp til at studentene skal erfare, oppleve og oppdage i løpet av studiet gjennom variert praktisk undervisning. Det informantene i begge fokusgruppene definerer som det viktigste de tar med seg fra studiet med tanke på friluftsliv er summen av alle erfaringene fra turene.

Kris opplyser at han har fått mange erfaringer i løpet av studiet om ting som kanskje ikke har vært vektlagt av studiet i særlig stor grad. Han får også støtte av Jorunn, Terese og Vilde som argumenterer for det samme. Informantene sier for eksempel at de har lært hva slags utstyr som trengs på tur, hvordan pakke tursekken, verdien av å ha et varmt bål om vinteren og hvordan kle seg når det er kaldt. Johnsen og Turner (2016) fremhever fra Ryle's teorier at når læring skjer i praksis, i omgang med andre mennesker, kan nye og kanskje uventede læringssituasjoner oppstå. Dewey (1938) mener i likhet med Ryle at læring må baseres rundt erfaring.

Studiet har lagt opp til at mange kunnskapselementer skal læres i praksis. For eksempel er orientering et kunnskapselement som studentene lærer i løpet av turene på studiet. Studentene får øvd seg på å lese kart, lese terreng i praksis og bruke kompass og GPS. Det er ikke selvsagt at orientering må undervises praktisk. Studiet kunne også lagt opp til å undervise om orientering teoretisk. For det første vil det ifølge Ryle (1949) være svært uhensiktsmessig å undervise knowing how, altså å kunne orientere, teoretisk. For det andre ville studentene ikke hatt muligheten til å erfare den pakken med å være på tur. Som nevnt har studentene opplyst at det viktigste de tar med seg fra studiet med innenfor friluftsliv er summen av alle erfaringene de har fått. Ved å være på tur mener studentene at de har tilegnet seg en hel del lærerike erfaringer som ikke engang har vært vektlagt. Ifølge Johnsen og Turner (2016) mener både Ryle og Dewey at det oppstår uventede læringssituasjoner når læring skjer i praksis.

Ifølge Bentsen (et al., 2009) er selve essensen med friluftsliv at det er et praksisfenomen. Friluftsliv definert som et kulturelt fenomen er et vidt begrep, sentralt i friluftsliv er allikevel at det skjer i praksis. Det at studiet legger opp til mye praktisk undervisning er derfor viktig av flere grunner. For det første er det ifølge Ryle (1949) gjennom praksis at læring skjer. Informantene er i stor grad enige i den påstanden. For det andre har studentene tilegnet seg en stor mengde lærerike erfaringer som de ikke ville fått hvis studiet baserte seg i større grad på teoretisk undervisning. Høyem (2010) er enig om at undervisning i og om friluftsliv bør skje gjennom friluftsliv.

I tillegg til at utdanningen vektlegger at studentene skal erfare i praksis oppfatter også informantene at studiet i stor grad har vektlagt refleksjon. Studentene har reflektert verbalt underveis på turene og skriftlig i etterkant av turene. Informantene argumenterer for at de har lært mye mer av erfaringene fra turene fordi de har reflektert og delt erfaringer underveis og i etterkant.

Når man reflekterer, reflekterer man om noe (Eikeland, 2008; Wackerhausen, 2008). Refleksjonene studentene har gjort i løpet av studiet er i stor grad knyttet til turene de har vært på. Standal og Moe (2013) har i et litteraturreview funnet ut at det er en tendens i kroppsøvingslærerutdanningen at kroppsøvingslærerstudenter forbedrer sin evne til å reflektere. Samtidig tyder det på i studien at studentene er mer opptatt av teknisk refleksjon i forhold til kritisk refleksjon. Det samme kan i noen grad påvises i mine funn. Når informantene snakker om hva de reflekterer over er det i stor grad knyttet til tekniske og praktiske sider av profesjonsutøvelsen. For eksempel reflekterer de over spørsmål som: Var undervisningsopplegget vellykket? På hvilken måte er det mest effektivt å gi beskjeder til en stor gruppe slik at alle hører det? Ble de riktige avgjørelsene tatt i ledergruppa? Slike spørsmål om vellykkethet, effektivitet og riktighet henviser til knowing how og de praktiske sidene av lederrollen i friluftsliv.

Samtidig fraviker også Standal og Moe (2013) sine funn mine i noen grad. For eksempel reflekterer Jorunn over hvilken marsjfart, og frekvensen av pauser, som er best på etappene slik at flest mulig skal få en fin tur. Vilde diskuterer utstyrspress og bruk-og-kast problematikk i forhold til deltakelse i friluftsliv. Håkon reflekterer over miljørelaterte temaer som utslipp fra transportmidler og plastforsøpling. Dette mener jeg er eksempler på at informantene har utviklet kritisk tenkning i forhold til profesjonens etikk.

Ifølge Birmingham (2004) er ikke refleksjon en direkte målbar ferdighet, og har derfor lite institusjonell støtte. Jeg ser argumentasjonen til Birmingham om at refleksjon ikke er en direkte målbar ferdighet. Studentene måles allikevel i vurderingskriterier som evne til å kritisk vurdere og å gjøre kritiske analyser i forhold til både forskning og profesjonens etikk. Det står også i studieplanen, som et kompetansemål innenfor læringsutbytte, at studentene skal ha evne til kritisk refleksjon knyttet til etiske problemstillinger i friluftsliv (OsloMet, 2017). Ifølge Standal og Moe (2013) er det å utvikle refleksjon og refleksiv praksis hos lærerstudenter også av høy prioritet i lærerutdanningen. Dermed taler imot Birmingham (2004) argumentasjon om at refleksjon har lite institusjonell støtte.

Jeg er allikevel enig med Birmingham (2004) når han sier at den moralske kompleksiteten av læring krever fronesis for å oppnå moralsk godhet og for å nå potensiale for undervisning og læring. Kunnskap som settes inn i etiske perspektiver gir rom for kritisk refleksjon. Jeg har ovenfor argumentert for at informantene har utviklet fronesis gjennom kritisk refleksjon i løpet av studiet. Jeg mener eksemplene ovenfor argumenterer for nettopp det.

Denne delen har vist at studiet helt tydelig har vektlagt praktiske undervisningsmetoder ovenfor teoretiske undervisningsmetoder i friluftslivsundervisning. Den praktiske undervisningen på studiet har i hovedsak bestått av ulike turer, men også andre former for praktisk undervisning (f.eks. uteskole). Ifølge Ryle's terminologi er dette den beste måten å lære praktisk kunnskap på. Det er tydelig at studentene oppfatter friluftsliv som et praktisk fenomen, hvor knowing how ikke avhenger av knowing that. Gjennom praktiske undervisningsmetoder mener informantene studiet har prioritert erfaring og refleksjon. Informantene indikerer at de har tilegnet seg et bredt erfaringsgrunnlag i løpet av studiet. Jeg har også argumentert for at studentene har utviklet evne til både teknisk og kritisk refleksjon i løpet av studiet.

7.1.2 Kunnskap

I del 3.4.3 gjorde jeg en kort analyse av hvilke kunnskapsformer i friluftsliv studieplanen til faglærerutdanningen i kroppsøving la vekt på. Ved å benytte det Aristoteliske kunnskapsbegrepet fant jeg eksempler på alle de tre kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. Ifølge analysen i del 3.4.3 var episteme, forstått som viten, representert både i de overordnede målene for studiet (læringsutbytte) og som kategorier innenfor de ulike emnene. Episteme er tilstede i relativt stor grad i studieplanen.

Techne er i enda større grad representert i studieplanen. De mest gjennomgående eksemplene av techne i studieplanen er praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen. For eksempel er det å fyre bål, kanopadling, skiferdigheter, lage mat i naturen og navigering blant mange eksempler på praktisk kunnskap som er vektlagt i studieplanen. Også flere didaktiske sider av undervisning i friluftsliv kan defineres som techne. Det kan for eksempel handle om å være en dyktig leder eller å veilede elever på en kyndig måte i naturen.

Jeg har også argumentert for at fronesis til en viss grad er vektlagt. Det står ikke eksplisitt i studieplanen at studentene skal utvikle god etisk dømmekraft. Derimot står det i studieplanen at noen sentrale elementer i friluftsliv er opplevelse, oppdagelse og utforsking i naturen. I studieplanen står det at studentene skal møte praktisk friluftsliv med fokus på disse elementene. I forrige del argumenterte jeg også for at fronesis er representert i studieplanen gjennom at studentene skal utvikle evne til kritisk refleksjon.

Analysen av hva slags kunnskap om friluftsliv som står i studieplanen viser at techne helt tydelig er mest vektlagt. Episteme er også i relativt stor grad vektlagt, mens fronesis bare i en viss grad er vektlagt.

Planlegging og ledelse

Informantene er relativt enstemmige om at de oppfatter at planlegging og ledelse er de kunnskapselementene som i høyest grad er vektlagt på studiet. Både å planlegge og å lede er handlingsformer. Planlegging kan være en form for techne, som i å være en kyndig planlegger. Kyndighet i planlegging kan handle om å være strukturert og effektiv i selve planleggingsprosessen. Jeg vil argumentere for at planlegging også er en form for episteme. Når man planlegger en friluftslivstur reflekterer man over kunnskap og tidligere erfaringer, som er utgangspunktet for handlingen (altså planlegging). For å bli flink til å planlegge turer i friluftsliv er det naturlig å tenke at studentene bør ha noe viten om friluftsliv. Skal studentene planlegge en egen rute de skal gå i fjellet, vil det høyst sannsynlig hjelpe å ha noe kunnskap om navigering. Skal sikkerheten på en tur i ivaretas er bør man ha kunnskap om risikofaktorene som kan være tilstede. Det vil si at når studentene lærer om planlegging på studiet kan den konkrete læringen ofte handle om episteme om det de planlegger for.

Ledelse er det andre kunnskapselementet som informantene trekker frem som de oppfatter er høyest prioritert av studiet. Informantene snakker om ledelse som i å lede en gruppe på tur mot felles mål som er satt på forhånd. Å lede blir derfor en handling med et mål utenfor seg selv. Aristoteles (overs. 2013) kaller slike handlinger for poiesis. Å kunne utøve kyndighet

eller dyktighet innenfor handlingen kalles *techne*. Det å være en kyndig leder kan for eksempel handle om å ta raske beslutninger, være dyktig til å navigere i terrenget og være flink til å gi tydelige beskjeder. Som nevnt i forrige del assosierer informantene ledelse i stor grad med både organisatoriske elementer og det å ha praktiske kunnskap knyttet til ferdsel i naturen. Håkon mener for eksempel at en kyndig leder må ha andre former for *techne* knyttet til ferdsel i naturen slik at de andre kan imitere lederen. Anders og Håkon knytter ledelse i friluftsliv opp mot tekniske og organisatoriske elementer. Disse funnene kan sammenlignes med Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017). De to studiene viser at lærerstudenter ofte er orientert mot kunnskapsformen *techne*, og at studentene er opptatt av å skaffe seg praktisk og metodisk kunnskap knyttet til organisatoriske og tekniske elementer.

Men jeg vil argumentere for at det blir snevert å si at ledelse kun er form for *techne*. En leder på tur gjør mye mer enn å bare lede i ren forstand. Studentene trekker frem at de oppfatter at det å lede er krevende med tanke på gruppedynamikk og samarbeid. Høyem (2016) argumenterer for at en god leder bør ha kunnskap om kommunikasjon og følelsesmessige forhold og knytter dette opp mot kunnskapsformen *fronesis*. Fosse og Hovdenak (2014), Hovdenak og Wiese (2017) og Unneland (2009) argumenterer for at *fronesis* som kunnskapsform hjelper læreren til å forholde seg til kompleksiteten i situert profesjonell praksis. Den tidligere forskningen som er referert til i dette avsnittet (Unneland, 2009; Fosse & Hovdenak, 2014; Høyem, 2016; Hovdenak & Wiese, 2017) argumenterer alle for at pedagogisk ansvarlige må ha noe mer enn bare organisatorisk og metodisk kunnskap. En god leder må vite hvordan han/hun motiverer, samhandler og legger til rette for at elever har det bra. Forskningen viser at en god leder må ha *fronesis*. Aristoteles (overs. 2013) mener at *fronesis* handler om både å ønske å gjøre det godt og at en vet hvordan man gjør det godt. Å gjøre godt i Aristoteles' terminologi betyr å realisere menneskers rasjonelle, følelsesmessige og biologiske behov som er grunnlaget for å være lykkelig. Unneland argumenterer videre for at *fronesis* må forankres i utdannelsen slik at nye lærere både er utrustet med teoretisk og praktisk fornuft, samtidig som de er bevisste og ansvarlige.

Informantene oppfatter ledelse som et kunnskapselement knyttet til organisatorisk og metodisk kunnskap. Det samsvarer med tidligere forskning (Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017). Innenfor kunnskapselementet ledelse, som er et sentralt kunnskapselement i utdannelsen, vil jeg argumentere for at lærerutdanningen i større grad burde vektlagt og formidlet *fronesis*.

Problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk

Håkon nevner «løsningsorientisme» som noe han oppfatter at studiet har lagt mye vekt på. Han mener nemlig at studiet har lagt stor vekt på problemløsning og samarbeid på tur. Håkon argumenterer for at de har lært mye om dette gjennom å bygge på erfaringene fra tidligere turer, og stadig utviklet seg igjennom studiet. Problemløsning i dette tilfellet handler om å finne alternativer og løsninger på ulike ting som kan skje i naturen. Bentsen (et al., 2009) argumenterer for at pedagogisk arbeid i naturen er preget av at en ikke alltid kan forutsi hva slags situasjoner som kan oppstå. Det kan oppstå plutselige værforandringer med tanke på temperatur, vind og nedbør, noen kan bli syke på tur og noen kan skade seg. Tordsson (gjengitt av Bentsen et al., 2009, s. 97) mener at det å ha et bredt handlingsrepertoar innenfor situasjoner som kan oppstå i naturen er noe som kjennetegner en god veileder i friluftsliv.

Håkon oppfatter at studiet har lagt vekt på problemløsning og samarbeid. I studieplanen (OsloMet, 2017) er det derimot liten antydning til at dette er kunnskap som studiet i stor grad har prioritert. Jentene i fokusgruppe 2 mener at de har lært mye om denne typen kunnskap, altså problemløsning og samarbeid, men ikke fordi studiet har lagt vekt på det. Terese, Jorunn og Vilde argumenterer for at de har lært mye om å problemløsning og samarbeid gjennom det å være på tur.

Tordsson (gjengitt av Bentsen et al., 2009, s. 97) argumenterer for at problemløsning, altså det å ha et bredt handlingsrepertoar i ulike situasjoner er noe som kjennetegner en god veileder. Høyem (2016) argumenterer samtidig at samarbeid, som hun mener innebærer kunnskap om både kommunikasjon og følelser, også er noe en god veileder bør ha kunnskap om. Den gode veilederen som både Høyem og Tordsson beskriver er noe mer enn en kyndig veileder. Ifølge Aristoteles' (overs. 2013) etikk har den gode veilederen i friluftsliv et ønske om å «gjøre det godt», samtidig som han eller hun har kunnskap om hvordan gjøre det godt. Å gjøre godt refererer til å realisere menneskers rasjonelle, følelsesmessige og biologiske behov. Disse behovene beskriver Aristoteles som grunnlaget for å oppnå *eudaimonia*, altså lykke. Kyndighet refererer til *techne*, mens godhet refererer til *fronesis*. Alle informantene er enige om at de har lært mye om samarbeid, gruppedynamikk og problemløsning på tur. Men om det er fordi studiet har lagt vekt på det er det delte meninger om.

Har studentene lært om gruppedynamikk, problemløsning og samarbeid fordi studiet har vektlagt det, eller som en konsekvens av mye praktisk undervisning? Ifølge Aristoteles (overs. 2013) kan ikke *fronesis* direkte overføres fra en person til en annen. *Froneis* er derimot noe man lærer gjennom erfaring. Det er vanskelig å tyde i hvilken grad studiet har lagt vekt på

lære problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk gjennom tur. Alle studentene er allikevel enige om at gjennom det å være på tur med en gruppe studenter har gjort at de fått mange lærerike erfaringer. I forrige del om arbeidsmetoder kom det tydelig frem at informantene mener at studiet har lagt vekt på at studentene skal erfare i praksis. Studiet har kanskje ikke direkte vektlagt problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk. Ifølge studieplanen (2017) er det i hvertfall ikke definert som sentrale kunnskapselementer. Jentene i fokusgruppe 2 mener heller ikke at studiet har vektlagt det, men at det er noe de har lært gjennom å erfare på tur. På den måten kan det argumenteres for at studiet indirekte har vektlagt fronesis fordi å erfare, oppdage og utforske i praksis er en sentral del av studiet.

Håkon opplever at studiet har lagt vekt på elementer som problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk. Fokusgruppe 2 mener derimot at studiet ikke har vektlagt det, men at de har lært disse elementene gjennom erfaringer fra turene. Igjen mener jeg at lærerutdanningen burde vektlegge og formidle fronesis. Fronesis burde komme tydeligere frem i undervisningen i lærerutdanningen siden tidligere forskning viser at fronesis er sentralt i lærerprofesjonens yrkesutøvelse (Unneland, 2009; Høyem, 2010; Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017).

Praktisk kunnskap knyttet til ferdsel på tur

Med praktisk kunnskap knyttet til ferdsel på tur menes ulike ferdigheter som kan hjelpe til å gjøre aktiviteter, ferdsel eller opphold i naturen på en bedre måte. Ryle (1949) kategoriserer slike ferdigheter som knowing how. Knowing how gjøres synlig gjennom handling, og handlingen måles ofte ifølge Ryle etter kriterier som vellykkethet, effektivitet eller riktighet. Ifølge det aristoteliske kunnskapsbegrepet kalles slike handlinger poiesis (Aristoteles, overs. 2013). Poiesis er en handling med et mål utenfor seg selv. Når man utfører en handling på en kyndig eller dyktig måte viser man techne. Praktisk kunnskap knyttet til ferdsel på tur kan derfor kategoriseres som techne.

Ifølge Bentsen (et al., 2009) finnes det en rekke bøker om friluftsliv som handler om hvordan en bruker naturen. I fokusgruppesamtalen nevner Håkon to slike bøker som inneholder tips og råd om hvordan en skal ferdes eller gjøre ulike aktiviteter i naturen. Det finnes et hav av eksempler på techne knyttet til ferdsel i naturen. For eksempel å tenne bål, lage mat i naturen, praktisk kunnskap innenfor jakt og fiske eller navigering i variert terreng. I analysen av studieplanen (2017) i del 3.4.3 fant jeg også mange eksempler på at studentene skal kunne techne knyttet til ferdsel i naturen. Å etablere leir, orientering, grunnleggende ferdigheter i

friluftsliv, førstehjelp, skiteknikk og ledelse er alle eksempler som studiet ifølge studieplanen legger vekt på.

Informantene argumenterer også for at slik praktisk kunnskap er vektlagt i løpet av studiet. Eksempler som kommer opp i løpet av samtalen er blant annet skiteknikk, navigering, ledelse, etablering av leir, pakking av sekk og opptenning av bål. I fokusgruppesamtalene er det uenigheter om studiet har vektlagt denne typen kunnskap eller om studentene har lært det som en konsekvens av mye praktisk undervisning i naturen. Det er uansett ingen tvil om at informantene mener at de har tilegnet seg mye praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen i løpet av studiet.

Praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen er et eksempel på at techne i stor grad er vektlagt i løpet av studiet. Det synes både fra analysen av studieplanen (2017) og fra fokusgruppesamtalene.

Viten om naturen

Viten om naturen kan kategoriseres som episteme. Bentsen (et al., 2009) har trukket frem blant annet viten om planter, stoffers kretsløp og økologi som eksempler på episteme om friluftsliv. Informantene opplever at slik viten om naturen i svært liten grad har vært vektlagt i løpet av studiet. Det stemmer overens med min analyse av studieplanen i del 3.4.3.

Selv om for eksempel geologi, biologi og økologi ikke virker å være vektlagt av studiet påpeker informantene at de har lært noe om epistemisk viten allikevel. Mathias sier for eksempel at han har lært om ulike tresorter i forbindelse med å finne god ved til et bål. Han opplyser at han lærte det av en medstudent. Jorunn sier også at hun har lært litt av og til gjennom å snakke med medstudenter på tur. Hun mener at det er interessant å lære av andre som har kunnskap om naturen. De to eksemplene bygger under argumentasjonen til Dewey (1938) om at læring skjer i sosiale praksisfellesskap. Johnsen og Turner (2016) påpeker at ofte oppstår læringssituasjoner i praksis uten at det har vært fokus på det.

Selv med de to eksemplene Mathias og Jorunn trekker frem har det ifølge informantene ikke vært mye fokus på epistemisk viten om naturen på studiet. Det er også i overenstemmelse med egen analyse av studieplanen (del 3.4.3).

I denne delen har jeg diskutert hvilke kunnskapselementer informantene mener at studiet har vektlagt. Oppsummert mener informantene at studiet i stor grad har vektlagt planlegging og ledelse. Informantene mener også at de har lært problemløsning, samarbeid og

gruppedynamikk. Men informantene er uenige, og det er derfor vanskelig å konkludere, om det er kunnskapselementer som studiet har lagt vekt på eller om det er noe de har lært som en konsekvens av den praktiske undervisningen. Informantene mener at studiet i stor grad har vektlagt praktisk kunnskap knyttet til ferdsel og opphold i naturen. Viten om naturen mener studentene i svært liten grad har vært vektlagt.

Innledningsvis i del 7.1 stilte jeg spørsmålet: Hvilke kunnskapsformer mener studentene har vært vektlagt i utdanningen? Ifølge Ryle's terminologi vil jeg argumentere for at studiet har vektlagt knowing how i større grad enn knowing that. Utdanningen har også i stor grad basert friluftslivsundervisningen på praktisk undervisning. I forhold til kunnskapselementene, og ved å bruke Aristoteles' kunnskapsbegrep, kan planlegging både være episteme og techne, mens ledelse kan være techne og fronesis. Jeg har argumentert for at studiet i større grad har vært orientert mot ledelse som techne, enn ledelse som fronesis. Praktisk kunnskap knyttet til ferdsel og opphold i naturen har jeg kategorisert som techne. Problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk har jeg knyttet opp mot fronesis. Disse kunnskapselementene (problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk) har også andre (Unneland, 2009; Fosse & Hovdenak, 2014; Høyem, 2016; Hovdenak & Wiese, 2017) som har benyttet det aristoteliske kunnskapsbegrepet knyttet opp mot fronesis. Det var allikevel uenigheter blant informantene hvorvidt studiet har lagt vekt på problemløsning, samarbeid og gruppedynamikk, eller om det har lært det som en konsekvens av mye praktisk undervisning. Viten om naturen (altså episteme) har i svært liten grad blitt vektlagt av studiet. Funnene i denne delen viser at informantene mener at studiet i stor grad vektlegger techne. Informantene mener at også episteme er vektlagt av studiet (ikke gjennom viten om naturen, men gjennom planlegging). Informantene mener at fronesis i bare en viss grad er vektlagt av studiet. Funnene i denne delen kan indikere at studentene har lært fronesis gjennom alle erfaringene de har fått som en konsekvens av mye praktisk undervisning. Jeg vil, i likhet med Unneland (2009), argumentere for at fronesis i større grad bør direkte forankres i lærerutdanningen, og ikke bare være en konsekvens av mye praktisk undervisning.

7.2 UJEVNT LÆRINGSUTBYTTE

I fokusgruppesamtalene kom det frem at informantene opplever at ujevnt læringsutbytte har vært tilfelle i studentgruppa. For min egen del var dette et uventet tema som dukket opp i begge fokusgruppene, men absolutt interessant å diskutere. Denne delen er ikke tilknyttet et forskningsspørsmål, men vil derimot diskuteres direkte opp mot problemstillingen.

Problemstillingen i oppgaven er: Hvilke kunnskapsformer i friluftsliv oppfatter et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet?

Alle informantene som deltok i fokusgruppesamtalene informerte om at de liker friluftsliv og at de var interessert i å lære i friluftsliv. De opplyste også om at det ikke var tilfelle blant hele studentgruppa. I det følgende vil det argumenteres for at hvilke kunnskapsformer studentene har tilegnet seg i løpet av studiet kan avhenge av faktorer som interesse, organisering av turene og et for høyt krav til praktisk kunnskap knyttet til ferdsel og opphold i naturen.

Informantene mente at interesse for friluftsliv var en faktor for ujevnt læringsutbytte på studiet. Blant annet trekker Mathias, Håkon og Anders frem at de som ikke var interessert i friluftsliv fra før trakk seg sammen og skapte et dårlig læringsmiljø for dem selv.

Informantene opplevde at mange av de andre aktivt gikk inn for å snike seg unna og mente at turene på studiet kun var et arbeidskrav som måtte gjennomføres med minst mulig innsats. Informantene opplever at de aktuelle medstudentene ikke var flinke nok til å ta ansvar for egen læring og problematiserer at mange gikk glipp av mye læring i løpet av studiet.

I løpet av turene har studentene også gjennomført studentundervisning. Det vil si at studentene har gjennomført undervisning for hverandre på tur. Vilde opplevde at noen av studentene la ned svært liten innsats i den undervisningen slik at hun selv gikk glipp av læringsmuligheter på tur.

I løpet av en treårig utdanning kan det virke naturlig at interesse og motivasjon for læring vil variere i en studentgruppe. Men informantene mener at måten studiet organiserte turene på kan ha påvirket studentene negativt. Håkon og Vilde mente blant annet at de ikke har opplevd noe særlig turglede i løpet av fellesturene. De oppfatter at turene var så nøye planlagt at det gikk utover friheten og turgleden. Håkon hadde for eksempel lyst til å sette seg ned litt på Besseggen og nyte naturen, men det var det ikke rom for da studentene hadde et stramt tidsskjema. Vilde likte egenturene i små grupper mye bedre for da hadde de frihet til å gjøre som de ville og ta valg underveis ettersom hva de følte for.

Tordsson (gjengitt av Bentsen et al., 2009, s. 97) mener at naturen er svært uforutsigbar og at for nøye planlegging i friluftslivet kan være negativt. I friluftslivsdidaktikk vet man ikke nøyaktig hva man møter før man står i situasjonen. Tordsson mener derfor at en god veileder er åpen for alternative muligheter (i forhold til hva som er planlagt) i situasjonen. Bentsen (et al., 2009) påpeker at didaktiske metoder ofte krever orden og planlegging, mens friluftslivet kan karakteriseres som mangel på orden. De uforutsette og enestående mulighetene i naturen

er det ikke sikkert man kan planlegge på forhånd. Techne i planlegging og ledelse i friluftslivsdidaktikk er å planlegge og lede på tur på en effektiv og riktig måte. Det Bentsen vil frem til er at det er vanskelig å se hva som er effektivt og riktig før man står i situasjonen. Derfor argumenterer han for at å utøve skjønn ovenfor situasjonene og gjøre gode valg med tanke på friluftslivets særegne muligheter, altså utøve fronesis, kan være viktigere enn å utøve techne i planlegging og ledelse på tur. Bentsen støttes av Birmingham (2004), Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017) som sier at kompleksiteten av situert profesjonell praksis krever noe mer enn bare kunnskap om techne og episteme. Det krever også god dømmekraft i undervisningskonteksten og overveielse av tidligere erfaringer, noe Birmingham (2004) knytter opp mot kunnskapsformen fronesis.

Selv informantene som hadde en del erfaring med friluftsliv fra før mente at det var veldig høy terskel for å delta på tur. Vilde mener at det kan ha «drept» friluftslivsinteressen hos flere. Blant annet trekker studentene frem det å gå med tung pakning over lange etapper, sove ute i svært varierende værforhold og sterk vind og dårlig sikt på fjellet.

Informantene mener at turene har vært for vanskelig for mange. De mener at kravet til praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen har vært for høy. I forrige del kategoriserte jeg praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen som techne. Bentsen (et al., 2009) anerkjenner at en som underviser i friluftsliv må ha techne, spesielt hvis friluftslivet består av aktiviteter som er forbundet med risiko (eks; brevandring, kajakkpadling). Samtidig argumenterer Bentsen for at et for høyt krav til techne i friluftsliv er problematisk, nettopp fordi friluftslivet kan virke for vanskelig og dermed lite interessant. Unneland (2009) mener også at episteme og techne ikke er tilstrekkelige kunnskapsformer for å gjøre undervisningen i lærerutdanningen meningsfull for studentene. Hun argumenterer for at fronesis må forankres i lærerutdanningen.

Jeg har i denne delen argumentert for at organiseringen av turene på studiet i stor grad har vært orientert mot kunnskapsformen techne. Informantene mener at organiseringen av turene, som i stor grad har vært studentstyrt (gjennom ledergrupper), har hatt et stramt tidsskjema og at aktivitetene og etappene de skal gjennomføre har vært nøye planlagt. Jeg har også argumentert for at det har vært et for høyt krav til techne knyttet til ferdsel og opphold i naturen. Selv informantene, som har erfaring fra friluftsliv fra tidligere, mener at turene har hatt høy vanskelighetsgrad. Informantene mener at de to faktorene (organisering og praktisk kunnskap knyttet til ferdsel og opphold i naturen) har vært med på å «drepe friluftslivsinteressen» (sitat: Vilde) hos flere av studentene.

På hvilken måte kan ujevnt læringsutbytte påvirke hvilke kunnskapsformer i friluftsliv studentene har lært i løpet av studiet? Ut ifra det som er lagt frem i denne delen vises det at det har vært et stort fokus på techne på turene i løpet av studiet. Det er da rimelig å anta at det også vil være en kunnskapsform som studentene tar med seg inn i deres fremtidige yrkeskarriere. I neste del kommer det allikevel frem at studentene ikke vil orientere deres fremtidige undervisning rundt kunnskapsformen techne, men derimot fronesis. Spørsmålet jeg reiser i neste del er om det er på grunn av at studentene har interesse og et bredt erfaringsgrunnlag fra før de begynte på studiet. Poenget jeg vil frem til er at informantene som er interessert i friluftsliv og som har et bredt erfaringsgrunnlag fra tidligere, i større grad er kompetente til å kritisk reflektere over den undervisningen de har hatt på studiet. Hvis det er tilfelle kan det være slik at studentene som ikke er interessert i friluftsliv og som ikke har et bredt erfaringsgrunnlag i stor grad har lært om kunnskapsformen techne (gjennom å stram organisering og praktiske ferdigheter). De som derimot har et bredt erfaringsgrunnlag fra tidligere har muligheten til å sammenligne undervisningen fra studiet med tidligere erfaringer og reflektere over spørsmål som: Hva vil jeg gjøre annerledes? Hvordan kan jeg legge til rette for turglede hos elever? Hva kan jeg gjøre for at elever får positive og meningsfulle erfaringer i friluftsliv i min undervisning?

7.3 FREMTIDIG YRKESKARRIERE

Flere av informantene opplyser at de ønsker å jobbe som faglærere i kroppsøving etter at de er ferdig med utdanningen. I denne delen ønsker jeg å diskutere hva slags kunnskap informantene mener at en som underviser i friluftsliv bør ha. Jeg vil også diskutere hvordan informantene ser for seg at de kommer til å formidle friluftslivet til elever i skolen. Jeg vil diskutere og forsøke å svare på forskningsspørsmål 2 og 3, som er det samme som overskriftene i del 7.3.1 og del 7.3.2.

7.3.1 Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere?

I fokusgruppesamtalene ba jeg informantene se for seg en situasjon hvor de selv skulle planlegge og gjennomføre en friluftslivstur som kroppsøvingslærer med en skoleklasse. Informantene i begge fokusgruppene var enige om at de tre viktigste kunnskapselementene hos kroppsøvingslæreren i denne situasjonen var sikkerhet, planlegging og refleksjon.

Både sikkerhet og planlegging kan være både techne og episteme. Sikkerhet i friluftslivsdidaktikk kan for eksempel være å ha episteme om naturfenomener som snøras

eller værforhold. Sikkerhet kan også være å kunne utøve techne i for eksempel førstehjelp eller nødsituasjoner. På samme måte kan planlegging i friluftslivsdidaktikk være episteme i form av å ha kunnskap om for eksempel risikofaktorer eller navigering. Planlegging kan også være techne i form av å være effektiv og strukturert i selve planleggingsprosessen.

Bentsen (et al., 2009) trekker også frem sikkerhet og planlegging som viktige kunnskapselementer i friluftsliv. Ifølge studieplanen (OsloMet, 2017) er det også noe studiet i stor grad har lagt vekt på. Derfor kan det virke naturlig at også informantene trekker dette frem som viktige kunnskapselementer.

Det tredje elementet som informantene trekker frem som viktig kunnskap hos en kroppsøvingslærer i den aktuelle situasjonen er refleksjon. Informantene rangerer refleksjon over for eksempel praktisk kunnskap knyttet til ferdsel på tur, lærings- og formidlingsteorier og ledelse.

Anders mener at refleksjon er viktig for å utvikle seg som kroppsøvingslærer. Han mener at ved å kunne reflektere over egne undervisningsopplegg vil han kunne se hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det er verdifulle erfaringer som han mener kan være med å videreutvikle han selv som kroppsøvingslærer. Derfor rangerer Anders refleksjon over andre konkrete teoretiske og praktiske kunnskapselementer.

Jorunn, i den andre fokusgruppen, mener også at evne til refleksjon er svært viktig hos en kroppsøvingspedagog. Ved å reflektere over tidligere erfaringer mener Jorunn at en god kroppsøvingspedagog kan se for seg nye scenarioer og utvikle et bredt handlingsrepertoar.

Mine funn om at studentene rangerer evne til refleksjon som en viktig ferdighet med tanke på deres fremtidige yrkeskarriere kan sammenlignes med Standal og Moe (2013) sine funn. I Standal og Moes studie fant de ut at kroppsøvingslærere utvikler sine evner til å reflektere i løpet av lærerutdanningen. Tidligere i diskusjonsdelen av oppgaven argumenterte jeg for at informantene har utviklet sin evne til kritisk refleksjon. Men når de snakker om refleksjon i forhold til profesjonens praksis, som et verktøy til å utvikle og forbedre egen undervisning, snakker studentene om refleksjon på et teknisk nivå. Det samsvarer med funnene i Standal og Moes (2013) litteraturreview.

Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere? Ut ifra det som er presentert i denne delen virker det tydelig at informantene i stor grad er orientert mot kunnskapsformen techne. Episteme er også representert som

kunnskapsform i både planlegging og sikkerhet. Fronesis er ikke nevnt i denne delen. Men det er for tidlig å konkludere med en slik rangering av hvilke kunnskapsformer informantene mener er mest relevant i forhold til deres fremtidige undervisning. For i neste del viser seg at informantene mener at en som underviser i friluftsliv, på en god måte, også må ha fronesis.

7.3.2 Hva mener studentene er det viktigste å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning?

På samme måte som i forrige del ba jeg også denne gang informantene sette seg inn i en situasjon hvor de skulle gjennomføre en tur med en skoleklasse i kroppsøving. I denne delen vil jeg diskutere hva informantene mener at er viktig at skoleelever lærer i hovedområdet friluftsliv og hva informantene ser for seg at de vil vektlegge i undervisningen. Det vil også bli tatt opp igjen noen ubesvarte spørsmål ifra forrige del (7.3.1) og del 7.2.

Det første informantene i begge fokusgruppene mener at de vil komme til å vektlegge er turglede. Informantene mener at de ønsker å legge opp til et lystbetont, nært og lite krevende friluftsliv når de kommer ut i arbeidslivet. Flere av informantene husker tilbake til egne gode opplevelser fra å være ute i naturen da de var yngre. Det de trekker frem er veldig enkle opplevelser som å gå i fjæra, spise en matpakke i skogen eller fiske i et nært vann.

Å legge vekt på turglede i undervisningssammenheng er ikke noe kunnskapselement. At informantene ønsker at elever skal få oppleve turglede viser at informantene har utviklet fronesis. Turglede og naturopplevelser er, som jeg har vært inne på tidligere, innenfor aktivitetsformen *praxis*. Når informantene sier at de ønsker å legge vekt på turglede viser de praktisk klokskap, de ønsker å gjøre gode handlinger som er et mål i seg selv. Fronesis handler ikke bare om å ønske å gjøre det godt både for seg selv og andre, en må også ha kunnskap om hvordan man gjør det godt. Informantene har en klar mening om hvordan de skal legge opp til at elever skal få oppleve glede ved å være i naturen. De mener at nøkkelen er å gjøre naturen tilgjengelig og enkelt. Anders refererer til en skoletur på videregående hvor mange hans medelever mistet friluftslivsinteressen fordi det var for krevende å delta på den aktuelle turen. Han mener at nøkkelen er å legge opp til et lite krevende friluftsliv hvor alle kan føle mestringsglede.

Anders får støtte av de andre informantene og det er bred enighet om at høy terskel for å delta i friluftslivet er en sentral årsak til at mange mister interessen for å drive med friluftsliv. Skal man legge vekt på praktisk kunnskap i friluftsliv i skolesammenheng må det være på et enkelt nivå slik at alle kan mestre. Eksempler på helt enkle ferdigheter er blant annet å bygge bål

eller gå en kort skitur. Informantene mener altså at hverken praktisk eller teoretisk kunnskap er det sentrale å lære bort til elevene. Det viktigste, ifølge informantene, er at elevene får oppleve verdien og gleden av å være ute i naturen.

I dagens læreplan (utdanningsdirektoratet, 2015b) har jeg tidligere argumentert for at det er flere av kompetansemålene som handler om enten episteme eller techne, men ingen som direkte handler om fronesis. Altså virker det som at episteme og techne i større grad enn fronesis er vektlagt i dagens læreplan. I generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) har jeg tidligere vist til eksempler hvor læreren må ha fronesis slik at elevene når de overordnede målene for utdanningen.

Det kan tyde på at fagfornyelsen 2020 (som blir ny gjeldende læreplan fra og med høsten 2020) i mindre grad legger vekt på episteme og techne, enn dagens læreplan. I fagfornyelsen 2020 er det i skrivende stund ikke formulert kompetansemål for kjerneelementet friluftsliv. I en forklaring av de nye kjerneelementene i kroppsøvfaget har kunnskapsdepartementet (2018) allikevel beskrevet hva som skal være sentralt i friluftsliv. Der står det blant annet at «elevene skal bli kjent med nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider». Videre står også at «naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2). Det kan tyde på at det vil bli større vektlegging av naturopplevelser, nært friluftsliv og det enkle friluftslivet i større grad vektlegges i fagfornyelsen 2020 enn i dagens gjeldende læreplan. Regjeringen har også fremhevet at det å rekruttere barn og unge til friluftsliv er av høy prioritet og at skolen også spiller en sentral rolle for rekrutteringen (St.meld. nr. 18 (2015-2016), 2016, s. 72).

Informantene mener at de ikke ønsker å vektlegge konkret teoretisk og praktisk kunnskap i fremtidig undervisningspraksis. Derimot ytrer de et ønske om å legge vekt på det nære, enkle friluftsliv og bygge undervisningen rundt turglede. Ser man på de to læreplanene kan det tyde på at informantene har mer støtte i fagfornyelsen 2020 enn dagens læreplan.

Ifølge Standal og Aggerholm (2016) er tilegning av praktisk kunnskap og forsyning av positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer en sentral del av faget kroppsøving. Dessverre vet vi lite om hva elever faktisk får ut av dagens eksisterende friluftslivsundervisning (Abelsen & Leirhaug, 2017). I litteraturreviewet konkluderte Abelsen og Leirhaug med at det er et bemerkelsesverdig fravær av bidrag fra etablerte forskere om hvordan elever i skolen opplever friluftslivsundervisning. Noen studier konkluderte med at elever opplever friluftsliv som et avbrekk fra en teori-preget skolehverdag, andre studier

dokumenterte at elever opplever karakterjag i friluftsliv. Leirhaug og Arnesen (2016) avdekket at omfanget av friluftslivsundervisning i skolen for de fleste elever ikke er samsvarende med læreplanens målsetninger og opplæringens intensjoner.

I tillegg til å være opptatt av å vektlegge turglede i undervisningen er særlig Mathias og Håkon opptatt av friluftslivet som en spesielt god arena for å knytte bånd med elevene. Mathias mener at man møter elevene på en annen måte i friluftslivet enn for eksempel i et klasserom. Szczepanski og Dahlgren (2011) har i sin empiriske undersøkelse gjort lignende funn. Lærerne, i undersøkelsen, påpekte at de sosiale relasjonene mellom lærer og elever kan styrkes i utendørs undervisning.

Det fremstår som svært interessant at informantene er så enige om at det viktigste å formidle til elever i skolen er turglede. Både ifølge studieplanen (OsloMet, 2017) og ifølge informantene virker det som at fronesis gjennomgående har vært i skyggen av techne i løpet av utdanningen. Allikevel mener informantene at i deres fremtidige yrkeskarriere vil de prioritere fronesis ovenfor techne. Fronesis er ifølge Aristoteles (overs. 2013) noe man lærer av å erfare. Derfor må informantenes holdninger komme fra deres erfaringer. Det reiser spørsmålet om det er erfaringer de har fått ifra utdannelsen, eller om det er erfaringer de hadde før de begynte på studiet. Jeg har tidligere argumentert for at studiet indirekte har lagt opp til fronesis gjennom å legge stor vekt på erfaring, refleksjon, opplevelse og oppdagelse i praksis. På den annen side refererer informantene utelukkende til erfaringer fra barndommen når de argumenterer for bakgrunnen til at de ønsker å vektlegge fronesis i egen undervisning.

Det er vanskelig å si hvor erfaringene kommer fra. Uansett om oppfatningene til informantene kommer fra erfaringer fra utdannelsen eller fra tidligere dukker det opp problemstillinger. Hvis det er slik at informantene har med seg slike oppfatninger fra før de begynte på utdannelsen vil det være mange på studiet som ikke har de samme oppfatningene fordi de ikke har de samme erfaringene. Derfor er det ikke sikkert at de andre studentene på studiet legger like stor vekt på fronesis i deres fremtidige yrkesutøvelse. Det kan også hende at informantene, gjennom å erfare i løpet av studiet, har utviklet et ønske om å prioritere fronesis i fremtidig friluftslivsundervisning. Men for å ta opp igjen diskusjonen fra del 7.2 har det vært et ujevnt læringsutbytte på studiet. Informantene mente at en vesentlig del av de andre medstudentene ikke interesserte seg for friluftsliv og dermed ikke har tilegnet seg de samme erfaringene. Dermed vil de heller ikke ha det samme grunnlaget for å kunne utøve fronesis som kroppsøvingslærere.

En svakhet med fokusgruppeintervju er at når en påstand blir sagt, er det fort gjort at flere henger seg på, uten at de kanskje har tenkt igjennom om de står inne for påstanden. Allikevel virket informantene svært enige om at de ønsker å legge vekt på turglede i deres fremtidige friluftslivsundervisning og forsyne deres fremtidige elever med positive naturopplevelser. Aristoteles' (overs. 2013) etikk handler om å oppnå eudaimonia (lykke), gjennom å realisere rasjonelle, følelsesmessige og biologiske behov. Å gjøre noe godt (les fronesis) handler om å realisere, eller hjelpe andre til å realisere behovene som er grunnlaget for å være lykkelig. Kroppsøvningsfaget skal, ifølge Standal og Aggerholm (2016), forsyne elever med positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer. Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017) mener at fronesis som kunnskapsform hjelper læreren til å forholde seg til kompleksiteten i situert profesjonell praksis. Selv om fokusgruppeintervjuet har sine svakheter, vil jeg argumentere for at informantene har utviklet fronesis. Jeg mener at informantene er, på bakgrunn av deres erfaringer, kompetente til å forsyne elever i skolen med positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer gjennom å vise elever gleden over friluftsliv og gi elever gode naturopplevelser. I forrige del (7.3.1) argumenterte jeg for at det var for tidlig å konkludere med at studentene anser kun techne og episteme som viktige kunnskapsformer i deres fremtidige yrkeskarriere. I denne delen har det nemlig kommet frem at informantene mener at fronesis også er viktig i profesjonsutøvelsen.

Informantene er håndplukket til studien på bakgrunn av deres interesse for friluftsliv. Hva med alle kroppsøvningslærerstudentene som ikke har særlig interesse for friluftsliv? Vil de ha det samme erfaringsgrunnlaget for å utøve fronesis i friluftslivsundervisning? Her mener jeg at det trengs videre forskning på hva som er den generelle tendensen i lærerutdanningen. Hva mener, hvilke oppfatninger har og ikke minst hvilke erfaringer har den gjennomsnittlige kroppsøvningslærerstudenten i friluftsliv. Min personlige antagelse (hva nå enn den er verdt) er at mange kroppsøvningslærerstudenter ikke har utviklet et erfaringsgrunnlag gjennom lærerutdanningen slik at de selv kan utøve fronesis i fremtidig undervisning i friluftsliv. Jeg vil med det føye meg inn i rekken av studier (Unneland, 2009; Fosse & Hovdenak, 2014; Hovdenak & Wiese, 2017) som konkluderer med at fronesis som kunnskapsform må forankres i lærerutdanningen.

8 AVSLUTNING, KONKLUSJONER OG VEIEN VIDERE

Denne studien har hatt som hovedoppgave å rette oppmerksomheten mot undervisningspraksisen i friluftsliv på faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet. Formålet med oppgaven har vært å utforske problemområde kunnskap i friluftsliv. Jeg har ønsket å finne ut hvilke kunnskapsformer i friluftsliv kroppsøvingslærerstudentene oppfatter at de har tilegnet seg i løpet av studiet. Problemstillingen for denne masteroppgaven ble derfor som følger:

Hvilke kunnskapsformer i friluftsliv oppfatter et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet?

Problemstillingen ble belyst gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer, hvor jeg intervjuet et utvalgt siste års kroppsøvingslærerstudenter ved OsloMet. I tillegg gjorde jeg også en analyse av studieplanen til faglærerutdanningen for å undersøke hvilke kunnskapsformer i friluftsliv som har vært vektlagt i studieplanen. Oppgavens teoretiske rammeverk har i hovedsak vært Aristoteles' og Gilbert Ryles begreper om kunnskap. Jeg har også diskutert og sammenlignet mine funn med tidligere forskning og andre relevante fagartikler.

Før de avsluttende kommentarene til problemstillingen vil jeg først utdype svarene på de tre forskningsspørsmålene som jeg stilte i innledningen.

1) Hvilke kunnskapsformer mener studentene har vært vektlagt i utdanningen?

Både ifra informantenes oppfatninger og ifra analysen av studieplanen i del 3.4.3 virker det som techne er den dominerende kunnskapsformen utdanningen har formidlet. Praktisk kunnskap knyttet til ferdsel i naturen og ledelse er de mest sentrale kunnskapselementene som jeg har kategoriseres som techne. Informantene oppfatter at techne i stor grad har vært vektlagt i friluftslivsundervisningen på studiet.

I analysen av studieplanen har jeg hevdet at kunnskapsformen episteme i relativt stor grad er representert. Informantene til studien mener derimot at episteme ikke har vært så vektlagt som det fremkommer i studieplanen. Blant annet synes ikke informantene at de overordnede lærings- og formidlingsteorier har vært særlig relevant for undervisning i friluftsliv, da de er mer opptatt av ledelse forstått som techne. Episteme kommer noe til syne i

kunnskapselementet planlegging, hvor studentene har lært om for eksempel risikoanalyse og beredskapsplaner.

Fronesis som kunnskapsform har ligget i et gjennomgående skyggeland på studiet, sett i forhold til techne. Allikevel kan det argumenteres for at studentene har utviklet fronesis gjennom å erfare, reflektere, oppdage og utforske i praksis. Selv om studiet kanskje ikke direkte har vektlagt fronesis, er det grunn til å argumentere for at fronesis i noen grad har blitt vektlagt i løpet av studiet, om enn mer indirekte. For eksempel har studentene ikke bare utviklet teknisk-, men også kritisk refleksjon ved å tilegne seg et bredt erfaringsgrunnlag i friluftsliv.

Med tanke på arbeidsmetoder kommer det tydelig frem at det i stor grad er blitt vektlagt praktisk undervisning i forhold til teoretisk undervisning. Informantene er tydelige på at dette er tilfellet på studiet, og at de mener at det er bra i forhold til eget læringsutbytte. Det er mest hensiktsmessig å lære knowing how i praksis, for å bruke Ryles terminologi. På grunn av at knowing how er så sentralt i utdanningen er det viktig at mye av læringen skjer gjennom praktisk undervisning. Det er gjennom praktisk erfaring at informantene oppfatter at de har tilegnet seg mest kunnskap. I løpet av fokusgruppesamtalene viser studentene til eksempler hvor de har lært alle de tre kunnskapsformene techne, episteme og fronesis i praksis. Informantene opplyser også om at mye av det de har lært ikke nødvendigvis har vært vektlagt av studiet, men at de har lært det som en konsekvens av å erfare i et praksisfellesskap.

2) Hvilke kunnskapsformer mener studentene er mest relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere?

Informantene mener at kunnskap om sikkerhet og planlegging er en nødvendighet hos en friluftslivspedagog. I tillegg mener informantene at en god friluftslivspedagog bør ha evne til å reflektere over egne undervisningsopplegg.

Sikkerhet og planlegging har jeg kategorisert som både techne og episteme. Refleksjon kan være både techne og fronesis. Birmingham (2004) knytter kritisk refleksjon opp mot kunnskapsformen fronesis. Jeg har argumentert for at informantene har utviklet evne til kritisk refleksjon i henhold til profesjonens etikk. Men i denne sammenhengen snakker studentene om refleksjon som et verktøy for å forbedre og utvikle egen undervisningspraksis. Derfor vil jeg påstå at studentene bruker refleksjon på et teknisk og metodisk nivå, ikke på et kritisk nivå, når det er snakk om deres fremtidige undervisning. Det at lærerstudenter i større grad

reflekterer på et teknisk nivå i forhold til et kritisk nivå er i samsvar med tidligere forskning (Standal & Moe, 2013).

Forskning fra Fosse og Hovdenak (2014) og Hovdenak og Wiese (2017) viser at lærerstudenter i stor grad er orientert mot kunnskapsformen techne. Mine funn indikerer ikke en klar tendens til det. De tre kunnskapselementene (sikkerhet, planlegging og refleksjon) som informantene trekker frem som de viktigste er i stor grad techne og episteme. Men som jeg vil argumentere for under neste forskningsspørsmål mener studentene at fronesis også er en viktig kunnskapsform hos en friluftslivspedagog. Derfor vil jeg argumentere for at informantene oppfatter alle tre kunnskapsformene som viktige hos en friluftslivspedagog.

3) Hva mener studentene er det viktigste å formidle til barn og unge i friluftslivsundervisning?

Det informantene mener er det viktigste å formidle til elever i skolen i hovedområdet friluftsliv er turglede og det enkle friluftslivet.

Informantene i studien ønsker å vekke turglede hos elever i grunnskolen og videregående. De ønsker å vise verdien av friluftslivet til elevene og forsyne elever med positive naturopplevelser. Den første delen av fronesis handler om å ønske å gjøre det godt for seg selv og andre. Å gjøre det godt ifølge Aristoteles (overs. 2013) handler om å realisere menneskers rasjonelle, følelsesmessige og biologiske behov, som er grunnlaget for å oppnå eudaimonia (å være lykkelig). Den andre delen av fronesis handler om, ved siden av et ønske om å gjøre det godt, at man har utviklet et erfaringsgrunnlag slik at man vet hvordan man kan gjøre det godt i ulike situasjoner. Informantene viser til konkrete ideer om hvordan de mener de skal kunne vekke turglede hos elever og forsyne elever med positive naturopplevelser. De vil blant annet legge vekt på det nære og enkle friluftslivet, og legge opp til aktiviteter som elevene kan mestre. Informantene mener også at de vil unngå lange, krevende turer, fordi de mener at det vil skremme elever vekk fra friluftslivet.

Både det at informantene ønsker, og ved å vise til konkrete ideer om hvordan man skal legge til rette for turglede hos elever i skolen, viser at informantene har utviklet fronesis. Det er vanskelig å si om det er oppfatninger som informantene har tilegnet seg i løpet av studiet, eller om dette oppfatninger som er bygget på erfaringer fra tidligere.

I dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015b) er ikke turglede og det enkle friluftsliv særlig vektlagt. Derimot består hovedområdet friluftsliv av mer konkrete kunnskapselementer

som kan kategoriseres som techne og episteme. I generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) står det riktignok at et mål med opplæringen i skolen er å vise elever gleden over friluftsliv og gi elever naturopplevelser. Selv om det i skrivende stund ikke er formulert kompetansemål for fagfornyelsen 2020 har kunnskapsdepartementet (2018) antydnet at varierte uteaktiviteter, naturopplevelser og utforskning av den nære naturen blir en sentral del av friluftslivsundervisningen i skoleverket. Informantenes ønske om å formidle turglede og verdien av friluftsliv til barn og unge virker å passe vel så godt til fagfornyelsen 2020 som til dagens læreplan.

Hovdenak og Fosse (2014) mener at alle de tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis bør være tilstede i profesjonell lærerutdanning. Høyem (2016), som også har benyttet det aristoteliske kunnskapsbegrepet, går så langt som å si at fronesis kanskje er den viktigste kunnskapsformen i friluftslivsdidaktikk. Skal målet for opplæringen være, slik det står i generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a), å vekke gleden over friluftsliv og å gi de gode naturopplevelser virker fronesis å være en nødvendig kunnskapsform hos en kroppsøvingslærer. Standal og Aggerholm (2016) mener at kroppsøvingfaget skal gi elevene positive og meningsfulle kroppsliggjorte erfaringer. Informantene mener at friluftslivet har en mulighet til å realisere positive og meningsfulle erfaringer hos elever i skolen, hvis friluftslivet blir gjort nært og tilgjengelig. En annen faktor informantene trekker frem er å gjøre friluftslivet enkelt, slik at alle kan kjenne på mestringsfølelse.

Helt til slutt vil jeg svare kort og direkte på problemstillingen for oppgaven, summere opp hva som er oppgavens viktigste funn og gi noen anbefalinger for veien videre.

Hvilke kunnskapsformer i friluftsliv oppfatter et utvalg kroppsøvingslærerstudenter at de har tilegnet seg i løpet av studiet?

Utvalget av kroppsøvingslærerstudenter ved OsloMet oppfatter at de har vært igjennom varierte undervisningsmetoder og tilegnet seg mange ulike erfaringer og opplevelser, som til sammen gir mange ulike typer kunnskap.

Først og fremst oppfatter studentene friluftslivsundervisningen ved OsloMet som et praksisfenomen. Informantene oppfatter at friluftsliv er og bør være opphold og bevegelse i naturomgivelser og bør derfor ta utgangspunkt i praktiske undervisningsmetoder. Studentene oppfatter friluftsliv som et fenomen hvor kravet til kunnskap kan være høyt, særlig med tanke på praktisk kunnskap knyttet til ferdsel og opphold (techne). Gjennom å ha erfart friluftsliv, både på studiet og tidligere, mener studentene at krevende aktiviteter i friluftslivet kan virke

ekskluderende. Informantene mener at friluftsliv bør gjøres tilgjengelig og nært for elever. Som fremtidige pedagoger mener studentene at en som underviser i friluftsliv må bredt og variert kunnskapsgrunnlag. Jeg har ikke avdekket noen tendens til at studentene favoriserer en type kunnskap over en annen.

Selv om studentene ikke favoriserer en kunnskapsform over en annen, har jeg argumentert for at det ikke er tilfelle for studieplanen (OsloMet, 2017). Jeg har prøvd å vise at studieplanen har en klar overvekt av techne, mens fronesis er underrepresentert. Det er fristende å anbefale at faglærerutdanningen i kroppsøving ved OsloMet nedjusterer fokuset på techne som kunnskapsform og i større grad fremhever fronesis hos fremtidige friluftslivspedagoger. For det første mener jeg at det er nødvendig å fremheve fronesis eksplisitt i studieplanen. For det andre mener jeg at å senke kravet til praktisk kunnskap knyttet til ferdsel på tur muligens vil engasjere en større andel av studentene på studiet. Dette er fordi et av hovedfunnene i studien er at det har vært ujevnt læringsutbytte i studentkullet. Det kan være uheldig at studentene tar med seg så ulike erfaringer fra friluftslivsundervisningen på studiet ut i arbeidslivet.

Informantene i denne masteroppgaven opplevde at turene på studiet var for krevende, og at en vesentlig andel studenter på studiet mislikte særlig de mest krevende fellesturene.

Informantene opplevde heller ikke særlig turglede på fellesturene på studiet. De mente at turene var for nøye planlagt og at det ikke var rom for å befri seg fra planen for å i større grad nyte friluftslivet.

Ifølge regjeringen er det av høy prioritet å rekruttere barn og unge til friluftsliv, hvor blant annet også skolene har et ansvar (St.meld. nr. 18 (2015-2016), 2016, s. 72). I beskrivelsen av kjerneelementet friluftsliv i fagfornyelsen 2020 virker det som at kunnskapsdepartementet (2018) har tatt grep for at det er turglede og det enkle, nære friluftsliv som er nøkkelen for å rekruttere flere til friluftsliv. I så tilfelle vil fronesis være en viktig kunnskapsform hos friluftslivspedagogen. Når en friluftslivspedagog har utviklet fronesis har han/hun et ønske om å gi elever turglede og forsyne eleven med positive og meningsfulle erfaringer.

Friluftslivspedagogen vil også ha et bredt erfaringsgrunnlag som gir han/hun kunnskap om hvordan han/hun kan vekke turglede hos elever og forsyne elever med positive og meningsfulle erfaringer. Jeg vil ikke anbefale at utdanningen legger mindre vekt på praktisk undervisning, da informantene opplever dette som det de har hatt mest læringsutbytte av. Jeg vil derimot anbefale å i større grad vektlegge turglede og det enkle friluftslivet, på bekostning av lange, krevende fellesturer. Hvis det i grunnskolen og videregående skal legges mer vekt

på turglede og det enkle, nære friluftslivet, så bør også dette være mer sentralt på faglærerutdanningen i kroppsøving.

LITTERATURLISTE

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal of Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 18-31.
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. (A. Stigen & Ø. Rabbås, overs.) Oslo: Vidarforlaget
- Bentsen, P., Andkjær, S. & Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv. Natur, Samfund og Pædagogik*. København: Munksgaard
- Birmingham, C. (2004). Phronesis. A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324.
- Costa, L. A., McNamee, M. & Lacerda, T. O. (2015). Physical education as an aesthetic-ethical educational project. *European Physical Education Review*, 21(2), 162-175.
- Cottingham, J. (Red.). (2013). *René Descartes – Meditations on First Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: Free Press
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Free Press
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian phrónēsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Bern: Peter Lang
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2), 66-76.
- Gadamer, H. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (red.) *Profesjonsstudier* (s.71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – Fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge* 2(1), 1-13

- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(1), s. 67-78.
- Høyem, J. (2016). Å grave kantgrop med Aristoteles. I A. Horgen, M. Fasting, T. Lundhaug, L. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. (S. 27-45). Oslo: Fagbokforlaget.
- Johnsen, T., G. & Turner, L. (2016). The Physical Activity Movement and the Definition of Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 87(4), 8-10. DOI: 10.1080/07303084.2016.1142192
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Oslo: Departementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lavik, T. & Fjørtoft, K. (2008). *Filosofi for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvingsfaget? I A. Horgen, M. Fasting, T. Lundhaug, L. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. (S. 129-152). Oslo: Fagbokforlaget.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingsfag* (doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim, Norge). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/269826>
- Moe, V. F. & Standal, Ø. F. (2013). Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer* (s. 162-179). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. (2. utg.). California: SAGE Publications

- OsloMet. (2017). *Bachelorstudium i idrett, friluftsliv og helse*. Oslo: OsloMet.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Penguin Books
- Svare, H. (1996). *I Sokrates' fotspor – filosofi- og vitenskapshistorie*. Oslo: Pax Forlag
- St.Meld. nr. 18. (2015-2016). (2016). *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Oslo: Klima- og miljødepartementet
- Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995, *Quest* 65(2), 220-240, DOI: [10.1080/00336297.2013.773530](https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530)
- Standal, Ø. F. & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269-282.
- Stonehouse, P., Allison, P. & Carr, D. (2009) Aristotle, Plato, and Socrates: Ancient Greek Perspectives on Experiential Learning. I T.E. Smith & C.E. Knapp (red.), *Beyond Dewey and Hahn: Foundations for Experiential Education* (vol. 1, s. 29-41). Lake Geneva, Wisconsin: Raccoon Institute Publications.
- Szczepanski, A. & Dahlgren, L. O. (2011). Lärares uppfatningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), 21-48.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! ; om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316-327
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet 4. mai 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Læreplan i kroppsøving (LK06). Hentet 21. oktober 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Quay, J. (2004). Knowing how and knowing that: A tale of two ontologies. I A. Brookes (Red.), *Conference Papers of the International Outdoor Education Research Conference: Connections and Disconnections*. Victoria: Latrobe University

Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. *Refleksjon i praksis*, 1(1), 3-21

VEDLEGG 1 – GODKJENNELSE FRA NSD

8.2.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Kunnskap i friluftsliv ved faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved OsloMet

Referansenummer

653863

Registrert

04.01.2019 av Emil Alm-Hansen - s235005@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jens Birch, jens.birch@oslomet.no, tlf: 67237309

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emil Alm-Hansen, emil2461@gmail.com, tlf: 90132328

Prosjektperiode

04.01.2019 - 31.08.2020

Status

22.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 22.1.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.8.2020. Etter dette vil dataene oppbevares i ett år av hensyn til etterrettelighet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Samtykkeerklæring for intervju til masteroppgave

Beskrivelse av oppgaven

Jeg, Emil Alm-Hansen, studerer master i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet. Veiledere for masteroppgaven er Jens Birch og Rein M. Jensen. Data fra dette intervjuet vil bli brukt til en masteroppgave.

Masteroppgaven er en del av et prosjekt initiert av Rein Jensen og Martin Sandell. Formålet med prosjektet er å forske på egen undervisningspraksis med tanke på hvordan studentene erfarer ulike undervisningsformer i faget friluftsliv. Masteroppgaven har en egen vinkling og ønsker å finne ut hva slags kunnskap studentene mener at de har tilegnet seg i løpet av studiet.

Frivillig deltakelse

Deltakelse på intervjuet er frivillig, og intervjuobjektet kan trekke seg når som helst. Intervjuet blir tatt opp og transkribert i etterkant, i tillegg blir det gjort notater underveis.

Du kan når som helst be om at lydopptaket blir avsluttet, eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet.

Anonymitet

Notatene og informasjonen i oppgaven vil bli anonymisert. Kun oppgaveforfatteren og veileder vet hvem som blir intervjuet og informasjonen vil ikke kunne føres tilbake til deg som blir intervjuet.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen i samtykkeerklæringen og gir herved mitt samtykke til å delta i intervjuet på de vilkår som er gitt i samtykkeerklæringen.

Dato og sted

Signatur (intervjuobjekt)

Signatur (oppgaveforfatter)

VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE

Tema	Spørsmål	Hensikten med spørsmålet	Hva kan dukke opp? Hvilken retning kan samtalen gå?	På hvilken måte er det tenkt at svarene skal analyseres?
Vi begynner samtalen med noen relativt konkrete og enkle spørsmål for å varme opp.				
Studiet	Hvor mye erfaring hadde dere med friluftsliv før dere begynte på studiet?	Spørsmålet er relativt konkret og enkelt og svare på. Det kan være greit å få «varmet opp» samtalen i starten med et par ganske konkrete spørsmål. En annen baktanke med spørsmålet er at alle skal få ordet i starten av samtalen, slik at alle inkluderes fra start.	I tror ikke det kan dukke opp så mye uventet under disse spørsmålene. Det er heller ikke spørsmål som jeg ønsker å bruke mye tid på. Det er mest for å kartlegge og å varme opp.	Det er greit å kartlegge hvor mye erfaring de har med friluftsliv fra før. Svarene skal ikke analyseres ut i fra teori.
Studiet	På hvilke måter har dere hatt undervisning i friluftsliv i løpet av studiet?	Også et ganske konkret spørsmål. Spørsmålet får studentene til å tenke tilbake på de tre årene de har vært igjennom.		Jeg er litt interessert i å vite om de først og fremst tenker på praktisk undervisning (knowing how) eller teoretisk (knowing that).
Vi skal ta for oss de ulike formene for undervisning i friluftsliv som dere har hatt i løpet av studiet. Jeg tenker at vi begynner med den praktiske undervisningen som dere har hatt, og da først og fremst turene.				
Praktisk undervisning	Dere har jo vært på mange turer i løpet av studiet. Vi kan jo gå igjennom de enkelte turene for seg. Men litt		Kan snakke om de ulike turene de har vært på: Hudøy Skeikampen	Svarene skal analyseres ut ifra det aristoteliske kunnskapsbegrep. Legger studentene

	generelt først, hva lærer dere når dere er ute på tur?		Sommertur jotunheimen Vintertur jotunheimen Egentur x2 Tur med barneskole Vintertur nordmarka Kanotur nordmarka	vekt på episteme, techne eller fronesis? Samsvarer det de har lært med det som var målene?
Praktisk undervisning	Hva tenker dere har vært hovedfokus på turene og hva har det vært meningen at dere skulle lære?		Det er sikkert litt ulikt fokus på de ulike turene. Har fokuset ligget i: - Teknikker og praktiske ferdigheter (Padling, bålbygging, matlaging) - Anvendelse av ulike teorier i praksis - Naturkunnskap - Ethiske spørsmål (hva er rett og galt å gjøre i ulike situasjoner) -	Er det samsvar mellom studentenes opplevde læring og studieplanen?
Praktisk undervisning	Fra alle turene som dere har vært på. Er det en tur, eller en aktivitet /situasjon fra en tur, som dere ser tilbake på som spesielt lærerik?			Ønsker å se om studentene legger vekt på praktisk kunnskap (techne), vitenskapelig kunnskap (teorier i denne sammenheng (episteme)) eller moralske refleksjoner (fronesis).
Praktisk undervisning	Jeg ønsker å snakke litt om den turen hvor dere hadde ansvaret for en skoleklasse på tur. Hva vil dere si at dere lærte av dette prosjektet?		- Dere hadde jo denne turen i år. Fikk dere bruk for det dere har lært på studiet? - Når fikk dere bruk for det? - Hva fikk dere bruk for?	
Praktisk undervisning	Hva er de viktigste erfaringene dere har gjort dere fra den praktiske undervisningen på studiet?			
Dere har jo også hatt en del teoretisk undervisning i friluftsliv, gjerne som forelesninger. Jeg har sett litt på hva dere har vært igjennom, i tillegg til at jeg har vært igjennom mye av det samme selv. Så da har jeg noen spørsmål om hva dere lærte fra de teoretiske øktene.				
Teoretisk undervisning	Ifølge studieplanen hadde dere stort sett praktisk undervisning det 1. året. Men det andre året begynte dere med teoretisk		Det kan hende at studentene er litt usikre på hva de hadde, eller har glemt noen av temaene de var igjennom. Jeg ønsker at studentene skal	

	undervisning. Hva sitter dere igjen med fra de øktene?		reflektere tilbake. Hvis det er noen sentrale temaer de ikke har nevnt når diskusjonen går mot slutten kan jeg spørre litt om de temaene. Aktivitetslære: - Friluftsliv som arena for inkludering - Sosial differensiering i friluftsliv - Verdier og tradisjoner i friluftsliv - Friluftslivshistorie. - Friluftsliv og sikkerhet. - Verdier i friluftsliv Profesjonsfag - Friluftslivspedagogikk - Uteskole	
Teoretisk undervisning	Dere har skrevet rapport i forbindelse med egenturen, i tillegg til at dere lagde en presentasjon. Hva lærte dere fra dette arbeidet?			
Teoretisk undervisning	Har dere hatt noen skriftlige innleveringer, for eksempel essay eller semesteroppgave hvor dere har skrevet om friluftsliv som tema?		Hva lærte dere av det arbeidet? Hvordan er det å jobbe med ulike teorier i friluftsliv?	
Teoretisk undervisning	Hva er de viktigste erfaringene dere har gjort dere fra den teoretiske undervisningen på studiet?		Hvordan er det å se sammenhengen mellom arbeidet med teorier og friluftsliv i praksis?	
Undervisning	Har dere lært om friluftsliv gjennom andre former enn det vi har snakket om så langt?			
Undervisning	Hva er deres tanker om vektleggingen av teoretisk og praktisk undervisning? Burde det for eksempel vært			Ønsker å se om studentene legger vekt på praktisk kunnskap (techne),

	mer av noe eller mindre av noe?			vitenskapelig kunnskap (teorier i denne sammenheng (episteme)) eller moralske refleksjoner (fronesis).
Undervisning	Hvilken type undervisning føler dere at har gitt dere mest kunnskap? Hvilken type har dere hatt mest utbytte av?			
Ledelse på tur	Hva har dere lært om det å lede på tur, altså være en veileder med ansvar for andre?		- Hvor kommer denne kunnskapen fra, teori eller praksis?	
Dere er jo snart utdanna faglærere i kroppsøving. Nå vil jeg at dere skal se litt frem mot deres egen undervisningspraksis i friluftsliv. Altså når dere skal ut i arbeidslivet og undervise. Bruk også gjerne erfaringer fra praksisskolene dere har vært på.				
Fremtidig undervisning	Føler dere at dere har den kunnskapen som trengs for å undervise i friluftsliv?	Ved å spørre om spørsmål innenfor studentenes fremtidige undervisning mener jeg at det kommer til syne hva slags kunnskap studentene anser som viktig å ha i friluftslivsundervisning.		
Fremtidig undervisning	Hva mener dere er viktig at elever i skolen lærer når de har friluftsliv?		Hva ville dere lagt vekt på? Teoretisk kunnskap? Praktisk kunnskap?	
Fremtidig undervisning	Er det noe fra studiet her som dere tenker umiddelbart at «Det må jeg lære mine elever» eller «Sånn skal jeg gjøre i min undervisning»?			
Fremtidig undervisning	Det kan jo være knyttet noen risikoelementer til det å være i naturen. For eksempel ulykker. Tror dere at dere vil		Hva med overnatting?	

	føle dere trygge og komfortable med å ha med elever i naturen?			
Fremtidig undervisning	Av det dere har lært på studiet. Hva tror dere at dere får mest bruk for når dere har med dere elever ut i naturen i undervisning?		Praktisk eller teoretisk?	
Til slutt ønsker jeg å stille noen spørsmål som handler om etikk og verdier i friluftsliv.				
Etikk og moral	Har dere tenkt noe på etikk og friluftsliv som noe som henger sammen?	Har studentene reflektert over spørsmål som rett og galt i friluftsliv?	Etikk - altså systematisk studie av moral - Man hører ofte i forbindelse med friluftsliv at det er «det enkle, gode liv» og at en er «i harmoni med naturen» eller at «friluftsliv har en egenverdi i seg selv». Hvordan stiller dere dere til slike påstander? - Har dere hatt fokus på det i løpet av studiet? - Er dette noe dere tror dere kommer til å legge vekt på i fremtidig undervisning?	Ifølge styringsdokumenter og andre kilder har friluftsliv noen sentrale verdier i seg selv. Hva er studentenes mening om dette? I tillegg til et eget kapittel om etisk teori er også aristoteles' kunnskapsbegrep bygget rundt spørsmål om etikk. Svarene analyseres opp mot disse teoriene.
Etikk og moral	Har dere drøftet eller diskutert noen etiske dilemmaer i løpet av studiet, enten det har vært på tur eller på skolen?		Temaer som: - Sporløs ferdsel - Utstyrspress - Lange reiser - Kjøretøy i naturen - Jakt, fangst, høsting av naturen Er det noe dere har tenkt på selv når dere har vært på tur?	