



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum
Institutt for idrett og aktiv livsstil

Sondre Skjerven

Læringsmetodikk i friluftsliv

Hvordan bør man lære bort friluftsliv?

Learning methods in outdoor life

How should you teach outdoor life?

Bachelor - faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag 2013

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Dette er en avsluttende oppgave i faglærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark avdeling folkehelse, campus Elverum. Målet mitt med denne oppgaven er å se på hvordan varierte læringsmetoder spiller inn på friluftslivsundervisningen i grunnskolen, og om læringsmetodene vil bidra til en god allmenndannelse.

Arbeidet med denne oppgaven startet vinteren 2016 der jeg fant et tema jeg ville undersøke nærmere. Arbeidet har vært langt og utfordrende, men også utrolig lærerikt der både tålmodighet og motivasjon har vært varierende. Nå som arbeidet er ferdig vil jeg rette en stor takk til min veileder Jon Egil Jakobsen, uten denne hjelpen er det godt mulig at arbeidet aldri hadde blitt ferdig. Jeg vil også rette en takk til mine tre klassekamerater Øystein, Mikael og Kristoffer for gode faglige diskusjoner og mange krevende timer på biblioteket ved høyskolen.

Tusen takk til dere alle!

Elverum, 1. mai 2016 Sondre Skjerven

Sammendrag

Forfatter:

Sondre Skjerven, faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag 2013 - Høgskolen i Hedmark avd. Elverum

Tittel:

Læringsmetodikk i friluftsliv

Problemstilling:

Hvordan kan økt fokus på metodikk i friluftslivsundervisningen i grunnskolen være med på å øke læringsutbyttet hos elevene og bidra til en god allmenndannelse?

Metode

For å finne svar på min problemstilling har jeg benyttet litteraturstudie, der jeg har tatt for meg tidligere utført forskning og relevant teori for å undersøke dette temaet.

Resultat:

Ved å variere og se an læringsmetodene ut fra hver enkelt situasjon man havner i vil elevene mest sannsynlig sitte igjen med ett økt læringsutbytte og en god allmenndannelse. Situasjonsbasert læring er nøkkelordet.

Innhold

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold.....	4
2. Innledning.....	6
2.1 <i>Bakgrunn for tema</i>	6
2.2 <i>Problemstilling</i>	7
3. Teori	8
3.1 <i>Friluftsliv</i>	8
3.2 <i>Friluftsliv I skolen</i>	9
3.2.1 <i>Ledelse og læring I friluftsliv</i>	10
3.3 <i>Læringsperspektiver</i>	11
3.3.1 <i>Induktiv og deduktiv undervisningsmetode</i>	12
3.3.2 <i>Mesterlære</i>	14
3.3.3 <i>Situasjonsbasert læring</i>	16
3.3.4 <i>Uteskole</i>	17
3.4 <i>Dannelse</i>	18
3.5 <i>Sosialisering I friluftsliv</i>	20
4. Metode	21
4.1 <i>Hva er metode?</i>	21
4.2 <i>Litteraturstudie</i>	21
4.3 <i>Inklusjons og eksklusjonskriterier</i>	22
4.4 <i>Søkeprosessen</i>	23
4.5 <i>Kildekritikk</i>	24
5. Resultater	26
5.1 <i>Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv</i>	26
5.2 <i>Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk</i>	28
5.3 <i>Jeg er han med sekken</i>	29

5.4	<i>Bærekraftig fagdidaktikk I friluftsliv</i>	<i>31</i>
5.5	<i>Læring I friluftsliv</i>	<i>32</i>
6.	Diskusjon	34
6.1	<i>Situasjonsbasert læring.....</i>	<i>34</i>
6.2	<i>Hvordan tilnærming bør læreren innta I friluftslivundervisningen?.....</i>	<i>37</i>
6.3	<i>Hvordan kan valgt undervisningsmetode bidra til å gi en god allmenndannelse?</i>	<i>39</i>
7.	Konklusjon	41
	Litteraturliste	43

2. Innledning

I læreplanen for kroppsøving i grunnskolen er friluftsliv ett av tre hovedområder innenfor kroppsøvingsfaget og aktivitetslære. Dette gjenspeiler seg i utdanningsplanen for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved at friluftsliv er ett egen emne som må bestås. Igjennom dette emnet har vi fått god innsikt i hva faget friluftsliv er, og det har gjort meg oppmerksom og bevisst på en rekke ting jeg ikke har sett og tenkt over tidligere. Som person er jeg også veldig interessert i friluftsliv, og etter å ha hatt emnet i utdanningen min ser jeg nå også hvor viktig det er og lære bort dette i skolen. I min fordypningsoppgave ønsker jeg derfor å se på læringsmetoder opp i mot friluftslivundervisningen i grunnskolen.

2.1 Bakgrunn for tema

Stortingsmelding nr. 39 *Friluftsliv- Ein veg til høgare livskvalitet* ble utarbeidet av miljøverndepartementet og regjeringen med mål om å fremme friluftslivet for alle (Miljøverndepartementet, 2001). Med denne meldingen ønsket regjering og departement og vise at friluftsliv er noe alle bør oppleve og være med på. Det å komme seg ut i skog og fjell og oppleve naturen og alt den har å by på er en positiv måte for og øke livskvaliteten for hver og en av oss (Miljøverndepartementet, 2001). Friluftsliv passer for alle, uansett hvilke forutsetninger man har. Man kan oppleve glede og mestring, og man kan skape utfordring som passer en selv. I skole- og kroppsøvingssammenheng er friluftsliv også i en særegen posisjon. Her er det ikke konkurranser og den slags som er i fokus, her er det nettopp glede og mestring i naturen som teller.

Personlig så har jeg dessverre en mistanke om at friluftsliv blir nedprioritert i skolen. Hva er grunnen til at skoler nedprioriterer dette emne, som de faktisk er lovpålagt igjennom

kunnskapsløftet og gjennomføre? I følge læreplan for kroppsøving (2015) skal alle elever, fra de starter i første klasse på barneskolen til de går ut av videregående skole ha friluftsliv igjennom kroppsøvingsfaget.

2.2 Problemstilling

Ett annet interessant tema innenfor skole- og friluftslivsammenhengen for meg, er hvordan man lærer bort faget på. Hvilke læringsmetoder som passer best i ulike situasjoner og hvordan elever blir påvirket av de valgene en tar som lærer. Så på bakgrunn av min interesse for nettopp dette er det dette jeg ønsker og se videre på i forbindelse med min bacheloroppgave. Jeg har kommet opp med følgende problemstillingen:

Hvordan kan økt fokus på metodikk i friluftslivsundervisningen i grunnskolen være med på å øke læringsutbyttet hos elevene og bidra til en god allmenndannelse?

Formålet med oppgaven er å se på hvordan metodevalg i friluftslivsundervisningen vil påvirke læringsutbyttet til elevene. I tillegg vil jeg også se om metodevalgene vil ha noe å si for elevenes allmenndannelse.

3. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere den relevante teorien jeg har brukt for å forankre oppgaven min. Jeg starter med å presentere friluftsliv og friluftslivets rolle i skolen, før jeg nøster opp de mest anvendte læringsmetodene i forbindelse med friluftslivsundervisning. Avslutningsvis så tar jeg for meg dannelses- og sosialiseringprosessen sett i sammenheng med friluftsliv.

3.1 Friluftsliv

Den norske høstingstradisjonen, samt engelske adelsmenns bruk av norsk natur er bakgrunnen for det norske friluftslivet slik vi kjenner det i dag (Faarlund, 1974). Det har vært tradisjon for lange ski- og vandreturer, jakt og fiske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter helt siden vi fikk nok fritid og mobilitet til å gjøre dette. Økt fritid har sitt utspring tilbake til 1919, når arbeiderene fikk åtte timers arbeidsdag. I 1937 ble det så innført tre ukers ferie. Disse to hendelsene frigjorde mye tid for arbeidere, og dermed fikk de tid til å bedrive friluftsliv (Jakobsen, 2007). Jordet (2010) legger vekt på friluftslivets enkle verdier og aktivitetsformer, hvor naturopplevelsen og gleden av å være i aktivitet i naturen er det primære. Det generelle friluftslivet kan man dele i to forskjellige retninger. På den ene siden har man rekreasjon og opplevelse i natur, hvor det viktigste er å være ute i naturen (Breivik, 1978; Jakobsen 2007). Den andre retningen er preget av jakt, fiske, matauke og attåtning. Her har friluftslivet en nytteverdi (Breivik, 1978; Jakobsen 2007).

Det er mange som har forsøkt og definere friluftsliv oppigjennom årene. Det mange vektlegger når de definerer er om man skal ha med bruken av motorisert kjøretøy eller ikke. Arve Tellnes (1985; Jakobsen 2007) definerer friluftsliv som en *hensynsfull ferd* og

ansvarsfull bruk av den frie natur, hvor hovedsiktemålet er gode naturopplevelser. Her er det det selve naturopplevelsen som er i fokus, uavhengig av hvordan man opplever den.

Friluftsloven (1957) omhandler fri ferdsel i utmark og har som formål

å verne friluftslivets naturgrunnlag og sikre almenhetens rett til ferdsel, opphold m.v. i naturen, slik at muligheten til å utøve friluftsliv som en helsefremmende, trivselskapende og miljøvennlig fritidsaktivitet bevares og fremmes. (MD Friluftsloven 1).

Denne loven er med på å sikre den som er en av de største fordelene med norsk friluftsliv, nemlig at vi alle har fri tilgang til alle naturområdene i landet vårt. I kjølvannet av denne loven var den offentlige interessen stadig økende. Ifølge Jakobsen (2007) kom den første offisielle definisjonen fra finansdepartementet i 1973. Departementet definerte friluftslivet som opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse. Utover på 80-tallet kom stortingsmelding nr. 40 (Miljødepartementet, 1986-1987) som tok utgangspunkt i denne definisjonen. I denne stortingsmeldingen ønsket stortinget å vise at de fremmer det enkle friluftslivet for alle i samfunnet. I stortingsmelding nr. 39 (Miljødepartementet, 2000-2001) er det igjen friluftsliv som er tema. I tillegg til tidligere definisjoner kommer punkter som omhandler miljø og helse inn i friluftslivet. Selve definisjonen blir dermed ett større og videre begrep en tidligere. I tillegg nevnes det at friluftsliv ikke bare må bedrives i fritiden, og dermed kommer skolen inn i bildet.

3.2 Friluftsliv I skolen

Friluftsliv har tildels hatt en plass i læreplanene i grunnskolen helt siden normalplanen fra 1939. I både denne og i mønsterplan for grunnskolen fra 1971 har friluftsliv omtrent samme

tilnærming. Elevene skulle ha minst to dager i året som skulle brukes til friluftsliv og idrett, og da gjerne i sammenheng med klasseturer (Jakobsen, 2007). I mønsterplan av 1987 kommer endelig friluftsliv opp som eget emne i kroppsøvningsfaget. Det står lite om hva innholdet i emnet skal være, men det blir omtalt som viktig med tanke på utfordringer og opplevelser i naturen. I L-97 (Udir, 2013) blir friluftsliv satt på lik linje som resten av emnene i faget. Innhold og mål kommer på plass, og man trodde at emnet skulle få ett løft (Jakobsen, 2007). Studier viser likevel at det fortsatt er mangler i friluftslivundervisningen i den norske skolen (Fjørtoft og Reiten (2003), Sætre (2004); Jakobsen (2007).

Kunnskapsløftet kom i 2006 og igjen så er friluftsliv en sentral del av faget. Selve læreplanen har blitt modifisert en rekke ganger og senest i 2015, så det er den jeg tar utgangspunkt i når jeg refererer til kunnskapsløftet i min oppgave. Det nevnes i formålet med faget at elevene skal utvikle kompetanse for å praktisere og verdsette ferdsel og opphold i naturen (Udir, 2015).

3.2.1 Ledelse og læring i friluftsliv

Hollandvik, Vereide & Vikene (2016) ser på koblingen mellom ledelse og og læring som grunnlag for veiledning i friluftsliv. Veiledning i friluftsliv oppstår i det man trekker friluftslivet ut av det spontane friluftslivet og inn i kurs og opplæringen (Bischoff, 1999). Forfatterne tar utgangspunkt i situasjonsbestemt ledelsesteori, erfaringspedagogikk og det situerte læringsperspektivet i forbindelse med ledelses- og læringsperspektivet i friluftsliv. Når det gjelder ledelse og lederstil i friluftslivet tar forfatterne utgangspunkt i Priest og Chases (1989; Hollandvik, Vereide & Vikene, 2016) ledelsesmodell ”Conditional Outdoor Leadership Theory” (COLT).

COLT-modellen er en tredimensjonal ledelsesmodell der flere faktorer samvirker og gir grunnlag for valg av veilederens ledelse i forbindelse med praktiske situasjoner i friluftsliv (Hallandvik, Vereide & Vikene, 2016). Modellen er delt inn i tre varierte ledestiler. Den første blir kalt *autokratisk* lederstil og den betyr at veilederen er autoritær og tar hovedansvar i beslutningsprosessene. Den neste har fått navnet *demokratisk* lederstil og her inviterer veilederen til dialog med elevene sine. Den tredje og siste lederstilen blir kalt *abdikratisk* lederstil. Her får elevene et mer selvstendig ansvar i lærings situasjoner. En veileder kan for eksempel ha en abdikratisk lederstil når omgivelsene, individuelle ferdigheter, gruppeferdigheter, lederens ferdigheter og konsekvens for aktiviteten tillater det. Dersom situasjonen skulle tilspisse seg, for eksempel på grunn av værskifte eller en alvorlig situasjon, bør veilederen endre lederstilen sin til en mer demokratisk eller autoritær ledelse (Hallandvik, Vereide & Vikene, 2016).

Veiledning skiller seg fra enkelte typer av undervisning ved at veiledning forutsetter samtale. Ett vesentlig moment ved veiledning er at denne virksomheter består av både et saksforhold og en relasjon. Saksforholdet er ofte ett tema som utdypes. I en skolesammenheng kan det være elevs faglige arbeider. Relasjonen mellom den som veileder og den som mottar veiledning har med tillit og kontakt å gjøre (Skagen, 2004).

3.3 Læringsperspektiver

Synet på hvordan vi lærer bort har i løpet av tiden blitt formet av forskjellige læringsteorier. Flere av disse teoriene utgjør ulike poler i synet på læring (Imsen, 2014). Særlig så vil behaviorismen og kognitiv læringsteori betraktes som motpoler, altså motsetninger av hverandre. Det som er viktig og huske på er at ingen av teoriene gir hele sannheten. Det har kommet sosiokulturelle perspektiver på læring for å svare på behaviorismen og

kognitivismens manglende beskrivelse av hvordan læring skjer i samspill med andre mennesker og omgivelsene rundt. De kognitive læringsteoriene beskriver de indre prosessene som skjer mens man lærer, mens de sosiokulturelle teoriene omhandler hvordan læring skjer i gjennom sosiale relasjoner (Lund, 2014).

De aller fleste læringsteorier befatter bare en del av læringsfeltet, så for å få en forståelse av hvordan læring skjer bør man være orientert i de forskjellige teoriene. Hver teori har en tilnærming som har noe å bidra med på sitt område, samtidig som teoriene utfyller hverandre mer enn de utelukker hverandre (Hauge, 2006). Hele formålet til de forskjellige læringsteoriene er å hjelpe læreren til å se og skjønne elevens forståelsesprosess, slik at skolen oppfyller den pliktet som er lovfestet ved opplæringslova § 1-3; opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelte elev, lærling og lærerkandidat.

3.3.1 Induktiv og deduktiv undervisningsmetode

Induktiv og deduktiv metode er to ytterpunkter innenfor forskjellige undervisningsmetoder og tenkemåter. Hovedforskjellen mellom disse punktene er hvor mye styring og hvilken rolle læreren har i undervisningen. Eksempler for deduktiv metode kan være instruksjon der læreren er inne og bokstavelig talt forteller hva eller hvordan eleven skal utføre en aktivitet eller arbeidsoppgave. På motsatt side har vi induktiv metode hvor elevene er mer selvinstruerende og selvdrivende. Læreren inntar mer en veilederrolle i stede for instruktør (Brattenborg og Engebretsen, 2010).

Induktiv læringsmetode

Induktiv læringsmetode er ett vidt begrep som man kan finne igjen i både erfaringsvitenskap, i filosofi, logikk og fysikk. Metoden blir beskrevet med flere forskjellige begreper og uttrykk innenfor undervisningsperspektivet (Brattenborg og Engebretsen, 2010). Problemløsende

metode, oppdagende læring, erfarings basert læring og veiledningsmetode er eksempler på dette. Innenfor undervisningsområdet så er begrepet forenklet til at man går fra det enkle og spesielle som er elevens erfaring, til det generelle som da for eksempel er teori, prinsipp eller regler (Brattenborg og Engebretsen, 2010). Hvis eleven får løse en oppgave med en induktiv tilnærming vil den være i aktivitet, prøve og feile, og erfare. Deretter kan den prøve ut den erfaringen som er skapt opp i mot teknikker, prinsipper og teorier. Dermed går eleven fra det spesielle til det generelle. Ved å kunne være aktiv og gjøre ting på sin måte vil forhåpentligvis eleven kunne oppdage en måte å løse problemet selv, og dermed ta lærdom av det (Brattenborg og Engebretsen, 2010). Hvis en skal knytte induktiv metode til friluftslivet kan en for eksempel se for seg at elevene får i oppgave å lage ett bål. Hvis elevene får prøve helt på egen hånd, uten noen form for instruksjon på forhånd har vi et eksempel på induktiv metode. Læreren vil gå inn i situasjonen for å vei- og rettlede elevene inn på riktig spor, i stede for å fortelle dem nøyaktig hva de skal gjøre (Brattenborg og Engebretsen, 2010).

John Dewey er en amerikansk utdanningsfilosof som først og fremst blir forbundet med aktivitetspedagogikken. Kort sagt så går aktivitetspedagogikken ut på at elever må være i aktivitet for å lære (Imsen, 2009). *Learning by doing* er en sentralt og kjent slagord som Dewey skapte. Skal elever kunne lære noe som helst så må de få gjøre seg sine egne erfaringer, for uten erfaring så vil det heller ikke bli en fullverdig kunnskap og ta med seg videre (Imsen, 2009). I Deweys aktivitetspedagogikk og den induktive læringsmetoden kan en se mange likheter. I friluftsliv bør elevene oppmuntres til å være deltagende og til å ta ansvar selv. Ved å delta og ta ansvar vil elevene finne frem til løsninger og skape seg erfaring (Faarlund, 1974).

Deduktiv læringsmetode

Den deduktive læringsmetoden blir sett på som den mest tradisjonelle av de to læringsmetodene. Den er også kjent som instruksjonsmetoden, og det er ikke uten grunn. Ved den deduktive metoden meddeler i ytterste konsekvens læreren nøyaktig hva elevene skal lære, hvordan det skal foregå, og hvilke metoder som skal brukes (Brattenborg og Engebretsen, 2010).

I denne metoden er det ofte delt i to faser. Man har en innledende fase der øvelsen, oppgaven eller ferdigheten blir vist og forklart. Ser vi på det i en friluftslivkontekst så kan vi se for oss at elevene skal tenne opp ett bål. Læreren vil vise og forklare nøyaktig hvordan det skal gjennomføres, slik at elevene får se hver eneste faktor som får bålet til å brenne. Etter den innledende fasen kommer arbeidsfasen. Nå skal elevene selv prøve å tenne bål, mens læreren er inne og instruerer og feilretter slik at alle får det til (Brattenborg og Engebretsen, 2010).

3.3.2 Mesterlære

Mesterlære er en læringsmetode som har hentet inspirasjon fra håndverksfagenes læringsmetoder. Mesterlæren brukes av all yrkes- og profesjonsutdannelse med sin vekt på læring igjennom utøvelse av det man ønsker og tilegne seg kunnskap om (Nielsen og Kvale, 1999). Det finnes en definisjon som lyder sånn: *Mesterlære er utdanning i en kunst, et fag, eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling, og forholdes varighet og betingelser (Kvale & Nielsen, 1999)*. Som pedagogisk idé har mesterlære vært til stede siden middelalderen, men den har blitt modernisert en rekke ganger frem til den metoden vi finner i dag (Skagen, 2004).

Friluftsliv har fra gammelt av minnet om håndverkslaugene hvor elever blir opplært av sine mestre (Tordsson, 2005; Lund 2006). I mesterlære er forholdet mellom den som lærer bort

(mesteren) og den som mottar lærdom (novise), og det sosiale miljøet sentralt. Mesteren vil være modell for novisene, og læring vil skje ved observasjon og imitasjon. Likevel så er det vanlig å vise til praksisfellesskap i forbindelse med mesterlære. Novisen vil tilegne seg kunnskap og ferdighet ved å bevege seg omkring i praksisfellesskapet (Skagen, 2004).

Situert læring

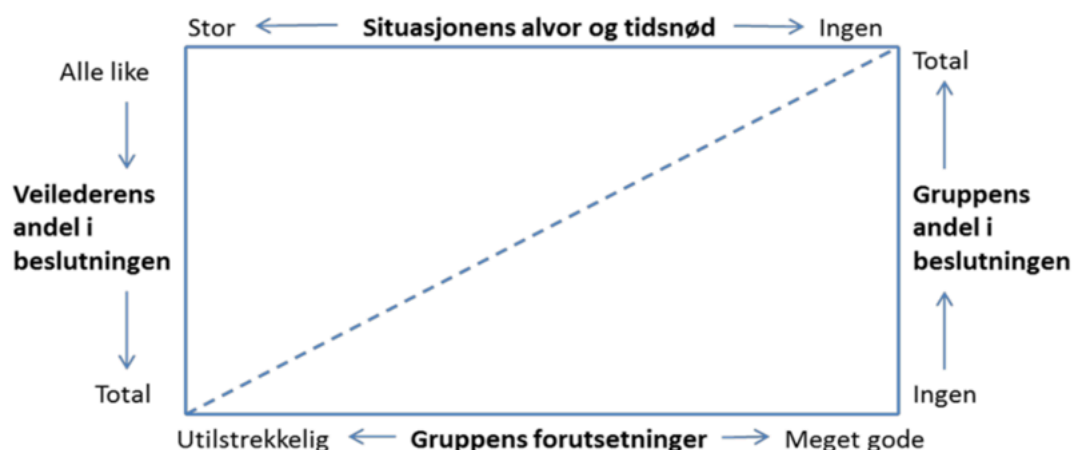
Praksisfellesskap er en dimensjon innenfor mesterlære som er relevant sett fra et friluftslivsperspektiv. Det er Lave og Wenger (1991) som første gang omtalte denne måten og lære på. De tok utgangspunkt i mesterlæren for å skape en teori om situert læring. Det går ut på at novisen etter en prosess skal tas opp i fellesskapet av mestere/erfarne. Det blir sett på som en læringsprosess, men uten undervisning og prøver (Kvale og Nielsen, 1999). Novisen som er under opplæring vil delta i et samfunn av praktikere, hvor de i starten vil bli sett på som ”fremmede”. Mestringen av kunnskapen kommer etterhvert som den blir utsatt for vanskeligere og vanskeligere arbeidsoppgaver (Imsen, 2009). Innenfor situert læring vil alle aktørene i læringsmiljøet påvirke hverandre. Til og med mesteren vil lære i samhandling med sine noviser (Lave og Wenger, 2003, referert i Vikene 2014).

Tradisjonelt sett så har mesterlære og situert læring stått sterk som pedagogisk metode knyttet til læring i friluftsliv (Faarlund, 2005, 2006; Haahr, 2005; Vikene 2014). Vikene (2014) antyder at det er på grunn av sikkerhetsaspektet at mesterlæren har blitt anvendt i friluftslivundervisningen, for i friluftslivet er det ikke alle oppgaver og aktiviteter en elev kan delta i, fordi erfaringene og ferdighetene deres er for mangelfulle i forhold til risikoen. Vikene omtaler mesterlære som en form for situert læring der deltagerne blir gjort oppmerksom på hvordan andre mennesker rundt dem opptrer og løser situasjoner. Dysthe (2001) sier med bakgrunn i situert læring at det er gjennom veiledning fra en leder og støtte fra gruppen at et individ lærer. Vikene (2014) konkluderer med at handlingene og det sosiale

engasjementet kan være hvordan en gruppe nybegynnere innenfor en friluftslivkontekst observerer og gradvis tar del i arbeidet til en ekspert. Gjennom praktiske situasjoner i friluftsliv går individet læringsgradene og blir etterhvert selv mesteren.

3.3.3 Situasjonsbasert læring

Situasjonsbasert ledelse er basert på en modell av Tannenbaum og Schmidt (1958, 1973; Vikene 2014) der ledelse deles inn i en skala på sju trinn fra veilederorientert til gruppeorientert ledelse. På den første nivået starter man med en autoritær lederstil der lederen tar alle beslutninger ovenfor gruppen. Etterhvert som gruppen utvikler seg og lærer vil lederen invitere gruppa til å kunne ta beslutninger selv. I artikkelen *situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv* (Vikene, 2014) kommer det frem tre viktige nøkkelfaktorer for å demonstrere fleksibiliteten i ledelsen; 1) krefter i lederen, 2) krefter i gruppen og 3) krefter i situasjonen. Det er lederens vurdering og oppfattelse av faktorene som bestemmer og avgjør hvilken lederstil som passer den aktuelle situasjonen gruppen befinner seg oppe i (Vikene, 2014). Vurderer man gruppens evner og motivasjon til å løse en oppgave vil man i konkrete situasjoner kunne benytte den lederstilen som vil skape best læring hos gruppen. Nils Faarlund er den som introduserte situasjonsbasert læring slik vi kjenner den i Norge i dag. Han utviklet en modell av situasjonsbasert ledelse som sier at så langt det lar seg gjøre så bør veilederen legge til rette for samhandling mellom veilederen og gruppen. Hvert enkelt gruppemedlem har ulik kunnskap, erfaring og ferdighet som trenger oppmuntring og medansvar (Vikene, 2014).



Figur 1: Situasjonens alvor og tidsnød er avhengig av gruppens forutsetninger og situasjonens alvor (Faarlund, 1974).

3.3.4 Uteskole

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljø og lokalsamfunn. Uteskole innebærer derfor systematisk og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. Elever og lærere kommer i kontakt med det omkringliggende samfunnet (Jordet, 2007).

Uteskole gir elevene anledning til å bruke kropp og sanser i læreprosessen og til å samarbeide med andre slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Uteskole gir rom for faglige aktiviteter, opplevelser, nysgjerrig søken, fantasi og kreativitet, fysisk aktivitet, sosialt samvær og lek. I uteskole går kroppslig aktivitet, sosial samhandling og læring hånd i hånd (Natursekken, 2009). Utenfor gymsalen er det mange muligheter for å kunne få bruke kroppen sin til fysisk utfoldelse. Fysisk aktivitet og utfoldelse oppstår spontant hos barn og unge ved at naturen trigger elevene til bevegelse. Elevene vil spontant og naturlig utnytte de mulighetene til aktivitet som naturen legger til rette for (Jordet, 2010).

Deler av den skolefaglige opplæringen kan skje innenfor en friluftsmessig sammenheng. Man er ute i naturen, men målene er knyttet til faglige aktiviteter i naturfag, matte, norsk, samfunnsfag osv. Naturen blir klasserommet (Jordet, 2010). Variert fysisk aktivitet i naturen gir elevene erfaringer med å bli slitne, de kjenner at hjertet slår ved å måle pulsen, og de kjenner at de blir svette (Jordet, 2010).

Friluftsliv baserer seg på samarbeid og sosialt fellesskap i skolen. Aktivitetene åpner nye muligheter for elever som sliter med klasserommets ensidige kognitive tilnærming til læring, til å vise nye sider av seg selv (Jordet, 2010). Friluftslivet vil styrke samholdet og klasse miljøet i en klasse. Målet med aktiviteten er å bidra til å danne den enkelte som menneske og å utvikle elevens ferdigheter slik at de blir i stand til å ta vare på seg selv og andre i naturen. Uteskole fremstår som en naturlig del av kroppsøvingsfagets didaktikk (Jordet, 2010).

3.4 Dannelse

Begrepet dannelse er et sentralt begrep i pedagogikken og kan sees på som en prosess ett menneske går igjennom. Jordet (2007) definerer begrepet mot den hverdagslige forståelsen av dannelse som legger vekt på menneskets ytre framtrede. Dannelse kan forstås som summen av alle våre erfaringer i og med verden, uten at vi lenger husker hva vi har strevet med eller er blitt berørt av (Gurholt, 2010). Kunnskapsdepartementet (2015) skriver i læreplan generell del at opplæringen i skolen skal gi en god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling blant barn og unge. På en annen side utvider Hellenes (1975) perspektivet og anlegger ett bredt sosialisering- og samfunns perspektiv på danning (Jordet, 2007).

Når elever og lærere er utenfor klasserommet og skolen kommer de i kontakt med samfunnet rundt seg. Dermed kommer også Hellenes' (1975) sosialiseringbegrep inn i bildet. Med sosialisering menes at ett individ tar til seg det omkringliggende samfunnets normer og adferdsmønstre, slik at den blir som de andre i samfunnet (Skirbekk, 2015).

Friluftsliv kan forstås som en møteplass for personlig selvdannelse og utvikling av egenverdi, verdiorientering og dannelse knyttet til store samfunnsspørsmål i vår tid (Gurholt, 2010). Erfaring er ett sentralt begrep i dannelsesprosessen hos barn og unge.

Begrepet erfaring forankrer hvordan mennesker formes, utvikler og endrer seg i et interaktivt forhold med verden, og er slik sett uttrykk for kunnskaper, ferdigheter og visdom om seg selv og en natur- og kulturomgivelser, som en bare kan leve seg til (Gurholt, 2010).

Ved å la de få gå ut å spørre, grave, lete og prøve vil de tilegne seg kunnskap på sin egen måte. For det er igjennom kroppslige handlinger og deltakelse i varierte situasjoner og kontekster at mennesker blir erfarne og drevne. Og som Gurholt (2010) sier; Å bli og å være erfaren er etymologisk, metaforisk og bokstavelig, tett forbundet med å bli og å være bevandret i verden.

Verdien av nærhet til natur og friluftsliv som dannelsesferd kommer blant annet til uttrykk d ved vi anerkjenner naturerfaring som verdifullt og dannende i seg selv (Gurholt, 2010). Geir Grimeland (2016) skriver i artikkelen bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv:

I en skolekontekst kan vi knytte formel dannelse til læring i natur, forstått som erfaringslæring i natur. Læring i natur kan ikke erstattes av hverken læring om natur eller læring gjennom å være i natur. Læring i natur legger til grunn at situasjonen og prosessene har egenverdi. Vi er erfarer livet, rytmene og variasjonene i naturen selv. Vi lærer med naturen. (s. 99)

3.5 Sosialisering I friluftsliv

Ordet sosialisering refererer til den prosessen der barnet utvikler seg til å bli ett unikt individ, og på samme tid bli en del av sitt samfunn og sin kultur (Frønes, 2006). I skolesammenheng er fokuset på læring og formidling av læring. Sentrale begreper som oppdragelse og dannelse kommer inn i bildet (Frønes, 2006).

Sosialiseringprosessen består i følge Frønes (2006) av to stadier. Det første stadiet er det vi kaller for internalisering. På dette stadiet tilegner individet seg sosiale normer, verdier, tanker og levemåter naturlig ut ifra samfunnet det lever i. Her vil kunnskapene og tradisjonene fra nær familie være med på å forme individet. Sett ut ifra friluftslivsperspektivet er det viktig at foreldre overfører sine kunnskaper og tradisjoner til sine barn, slik at barnet blir sosialisert inn i friluftslivet. Odden (2006) skriver at individer som blir sosialisert inn i friluftslivet allerede fra ung alder vil ha en større sjanse til å holde vedlike sin friluftslivinteresse, enn individer som ikke har hatt denne sosialiseringen i hjemmet.

Det neste stadiet blir kalt for eksternalisering. Etter å ha tilegnet seg verdier og normer fra samfunnet vil individet utvikle disse videre til å passe sine egne ønsker og behov. Man blir ett unikt individ med egne forståelser og meninger. Ut ifra Oddens (2006) forskning om endringer og stabilitet i ungdoms friluftslivutøvelse kan man lese og forstå at det har skjedd en eksternalisering i friluftsliv blant ungdom. Man har gått vekk fra det tidligere tradisjonelle friluftslivet med børsanking og fot- og skitur i marka, til ett mer mangfoldig friluftsliv som omhandler alt fra elvepadling og kiting, til toppturer og klatring. Man kan tenke seg at individer har utviklet disse aktivitetene over tid ut ifra sine egne forutsetninger og behov.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt og gjort i forbindelse med min bacheloroppgave. Oppgaven jeg har skrevet handler om friluftsliv og hvordan man bør anvende forskjellige læringsmetoder i friluftslivundervisningen.

4.1 Hva er metode?

En metode er en fremgangsmåte for hvordan man kan fremskaffe eller etterprøve kunnskap, når man har valgt en bestemt metode må man kunne begrunne valget sitt med at det vil kunne gi gode data og belyse problemstillingen/spørsmålet på en faglig og interessant måte (Dalland, 2007). Den samfunnsvitenskapelige metoden dreier seg om hvordan man skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan denne informasjonen analyseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Et skille dukker ganske fort opp når man arbeider med samfunnsvitenskapelig forskning, og det er skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning (Dalland, 2007). Forskjellen mellom disse to er at kvalitativ metode omhandler samtale, observasjon eller analyse av mennesker, mens kvantitativ forskning omhandler tall og forståelsen av disse (Bakketeig & Magnus, 2002).

4.2 Litteraturstudie

Kjennetegn ved et litteraturstudie er at man baserer seg på eksterne kilder og litteratur. Man søker og finner frem publiserte tekster og artikler, for så å systematisere disse (Dalland, 2007). Et litteraturstudie er en omfattende studie av tidligere forskning og utgitt litteratur. Et

litteraturstudiet tar ikke sikte på å finne ny kunnskap, men systematiserer kunnskap fra skriftlige kilder (Bakketeig & Magnus, 2002). Når man starter ett litteraturstudie bør man orientere seg i tematikken og gjøre seg kjent med tilgjengelig litteratur på området en ønsker å undersøke. Etter en litteraturgjennomgang kan man forhåpentligvis se tydeligere hva man spesifikt ønsker å fordype seg i (Dalland, 2007). Etter å ha gått igjennom tilgjengelig litteratur og formet en problemstilling starter analysen av det man har funnet. Her er det viktig og være kritisk når en gjennomgår litteraturen, slik at man får ekskludert den litteraturen som ikke har tilstrekkelig kvalitet eller relevans (Bakketeig & Magnus, 2002). Hvordan jeg har gjort dette vil komme i kapitlet under.

4.3 Inklusjons og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriteriene bør være en direkte konsekvens av problemstillingen (Bakketeig & Magnus, 2002). Inklusjonskriteriene blir brukt for å bestemme hvilken litteratur som skal anvendes i forskningen. Det er viktig å være grundig og kritisk når man leser igjennom det man har funnet. Er det relevant? Er det troverdig? Er forskningen gjort på en skikkelig måte? Hvor gammelt er det? Man må foreta valg ut ifra kriterier en lager seg på forhånd (Bakketeig & Magnus, 2000). Når jeg har valgt artikler og litteratur har jeg hatt følgende kriterier:

- Litteraturen må omhandle friluftsliv i sammenheng med skole og undervisningssituasjoner.
- Litteraturen kan ikke være eldre enn 2006.
- Litteraturen bør være fagfelleurdert.
- Litteraturen må være på norsk.
- Litteraturen må være tilgjengelige i full tekst.

Begrunnelse for inklusjonskriterer

I litteraturstudiet blir tidligere publisert forskning benyttet for å belyse temaet. Derfor er det viktig å være grundig i søkeprosessen, slik at forskningsartiklene er relevante. Denscombe (2010) sier at fagstoffet må ha kredibilitet, validitet og at de opplyser fakta. Det er viktig at artiklene er representativt for fagområdet.

Litteraturen min må omhandle friluftsliv i skolesammenheng og undervisningssituasjoner fordi det er dette problemstillingen min spør etter. Grunnen til at jeg har basert studiet mitt på norsk litteratur er fordi jeg ønsker og se på hvordan den norske skolen er på dette temaet.

Det er publisert lite forskning på mitt tema, så etter samtale med veileder har vi funnet ut at jeg kan inkludere forskning som ikke er fagfellevurdert.

4.4 Søkeprosessen

Søkeprosessen startet med å finne ut hvilke søkemotorer og databaser jeg ville bruke. Valget falt på Bibsys, Oria og Idunn. Søkeordene jeg brukte i disse databasene var friluftsliv, uteskole, pedagogikk, læring, skole, ledelse og relasjon. Søkeordene mine ble brukt både enkeltvis og i kombinasjon med hverandre. Hvert søk med bare friluftsliv eller uteskole som søkeord fikk veldig mange treff, så jeg måtte spesifisere søkingen min for å komme ned i et lavere antall treff. Jeg la derfor til enten ett eller flere av de andre søkeordene mine, og kom da ned i betraktelig færre treff.

Med søkeord som lærer, relasjon og ledelse dukket det opp artikler som virket relevante. Ut ifra tittel valgte jeg ut to artikler som omhandlet opplevelse og ledelse i friluftsliv. Artiklene er Odd Lennart Vikenes undersøkelse av situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv (2014) og Jannicke Høyems artikkel vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk

(2010). Dette er artikler som omhandler hvordan studenter opplever forskjellige måter å lære bort friluftsliv.

På feltet jeg har valgt å undersøke er det dessverre ikke publisert mye forskning. Derfor måtte jeg endre litt taktikk og heller prøve å finne artikler som kan settes i sammenheng med problemstillingen min. Dermed valgte jeg å søke etter publisert forskning som omhandler læringsmetoder og uteskole. Her kom jeg over masteroppgaven til Mette Karethe Breiskalbakken som har undersøkt hvordan en lærer anvender og lærer bort friluftsliv i en uteskolesituasjon. Denne oppgaven har jeg brukt for å underbygge de svarene jeg har funnet i de andre artiklene mine.

Etter å ha funnet denne gikk jeg tilbake til bibsys og fortsatte søkingen. Jeg ønsket å finne flere artikler som omhandlet læring i friluftsliv så dermed brukte jeg søkeordene friluftsliv, pedagogikk og læring. Da fikk jeg sju treff, og startet med å gå igjennom disse. Blant disse sju fant jeg en faglig antologi som omhandler pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver på friluftsliv. I denne antologien fant jeg artiklene bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv av Geir Grimeland (2016) og artikkelen la læring skje av Leif Inge Magnussen (2012).

4.5 Kildekritikk

Jeg har ingen erfaring med hverken å skrive en bacheloroppgave eller å gjøre ett litteraturstudie, så derfor vil min erfaring og kompetanse være en potensiell feilkilde. For å redusere sjansen for å gjøre feil så har jeg benyttet meg av veilederen min, samt lest litteratur om forskningsmetode.

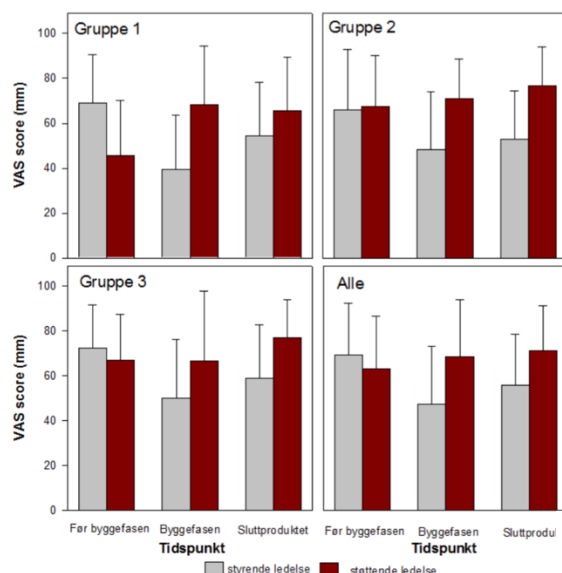
Når man søker etter litteratur og artikler på internett så får man som oftest opp veldig mye forskning. Dermed kan det ligge i en potensiell feilkilde i at jeg har oversett relevant litteratur innenfor fagområdet mitt. På grunn av jeg bare har sett på norsk litteratur kan det være mye som er oversett.

5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere artiklene jeg har valgt ut for å belyse min problemstilling. Jeg tar for meg hensikten med forskningen, metoden som er anvendt og resultatene som forskningen har kommet frem til.

5.1 Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv

Den første artikkelen heter ”Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv” (Vikene, 2014). Målet med denne studien var å undersøke hvordan ulike elevgrupper opplevde en lærer som anvendte situasjonsbestemt ledelse under bygging av nødbivuakk i vinterfjellet. Studentgruppene var delt inn i ferdighetsmessig. En av gruppe ble ansett som noe erfarne, mens de to andre gruppene ble ansett som nybegynnere i friluftslivsammenheng. Læreren gikk igjennom generell vinterfriluftslivsteori på forhånd og prinsipper for bygging av nødbivuakk, men han nevnte ingenting om ledelsesteorier. Datainnsamlingen bygger på kvantitative data fra et spørreskjema der studentene opplevde veileders ledelse ut i fra en rangeringsmetode. (Visuell Analog Skala (VAS))



Selve gravingen ble ut ifra lærerens erfaring inndelt i tre forskjellige faser; 1) *før byggefasen*, 2) *byggefasen* og 3) *sluttproduktet*. Under arbeidet anvendte læreren både styrende og støttende ledelse, hvor elevene i etterkant skulle

Figur 2; Oversikt over Vikenes (2010) funn.

rangere fra 0 til 100 om hvor mye læreren hadde vært styrende eller støttende under de forskjellige fasene i arbeidet. Læreren hadde nokså lik ledelse med alle tre gruppene, hvor han brukte situasjonsbestemte faktorer og egen erfaring.

Resultatene viser noen forskjeller mellom de tre gruppene når det gjelder den første fasen, *før byggefasen*. Den erfarne gruppa opplevde at den fasen var styrende og lite støttende, mens de to uerfarne gruppene følte det var like mye styrende som støttende. På den neste fasen, *byggefasen*, viste resultatene ingen signifikante forskjeller mellom de tre gruppene. Alle tre oppfatter ledelsen som mer støttende enn styrende. De tre studentgruppene oppfatter altså ledelsen som veldig lik i selve *byggefasen*. Resultatene av lærerens styrende ledelse mellom de tre gruppene ved den siste fasen, *sluttfasen*, viser at gruppene oppfatter ledelsen som lik. De to uerfarne gruppene oppfatter derimot at de får mer støtte fra læreren, enn den erfarne gruppa.

Som en kontroll av sin egen ledelse mellom de ulike fasene ble endringene også testet samlet for alle gruppene. I *Før byggefasen* ble den styrende ledelsen oppfattet som høy, mens den avtok noe under selve *byggefasen*. Under *sluttproduktet* ble det en liten økning av den styrende ledelsen igjen, men ikke veldig. Når det gjelder støttende ledelse samlet for alle gruppene viser resultatene at det er en endring i ledelsen mellom *før byggefasen* og til de to siste fasene. Grunnen til dette er fordi veilederen tar styringen bevisst i starten, slik at ikke alle bare kaster seg i gang med byggeprosessen. Han vil at både de erfarne og uerfarne skal tenke seg om i starten, slik at det blir en helhetlig plan over byggeprosessen.

Hensikten med studiet var å se på hvordan studentgrupper med forskjellig erfaringsnivå innenfor friluftsliv opplever ulik ledelsesatferd hos læreren sin. Funnene til Vikene kan tolkes som at situasjonsbestemt ledelse endrer seg ut ifra erfaringsgrunnlaget til gruppen man har med seg på tur. <http://www.udir.no/kl06/kro1-03/>

5.2 Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk

Artikkelen ”Vi graver oss ned i friluftslivsfaget didaktikk” er skrevet av Jannicke Høyem i 2010. Artikkelen er en kvalitativ undersøkelse som omhandler friluftslivsfagets didaktikk og hvordan studenter kan lære om denne. Spørsmålet Høyem stiller er hvordan læring igjennom friluftsliv kan gi læring om friluftslivsfagets didaktikk. Utvalget som er med i denne undersøkelsen er fire studentkull som tar deltidsstudier i friluftsliv på høgsolenivå. Hvert av kullene er på mellom 18 til 28 personer.

Konteksten for undersøkelsen er en samling som går over fire døgn i fjellmiljø. Temaet for samlinger er ledelse i friluftsliv og friluftsliv i vinterfjell. Hvert studentkull får det samme undervisningsopplegget, forbedret etter refleksjon fra tidligere opplegg. Selve undervisningen er utformet for å legge til rette for læring om to forskjellige arbeidsformer man kan komme ut for i friluftslivundervisning. Problembasertlæring og instruksjon er arbeidsformene som skal gjennomgås, igjennom arbeidet med å grave en kantgrop i snøen.

Studentene fikk en forelesning innledningsvis som omhandlet problembasert læring og instruksjon. Målet for studentene var å få ett innblikk og en forståelse for disse begrepene. Etter forelesningen ble gruppa delt i to, før de gikk ut for å grave kantgropen. Studentene skulle forhåpentligvis gjøre egne erfaring med å grave kantgropen, så det ble ikke gikk noen instruksjon på dette området.

Resultatene viser at læring gjennom friluftsliv har gitt studentene læring om friluftslivets didaktikk. For etter at gravearbeidet var ferdig ble gruppene samlet for en oppsummering og da kom det frem at studentene har blitt godt kjent med innholdet i arbeidsmetodene og har blitt opptatt av anvendelsen av dem. Studentene fikk utale seg rett i etterkant av arbeidet, og igjennom ett refleksjonsnotat som skulle leveres etter turen. Etter å ha gått igjennom disse

fikk Høyem ett inntrykk av at elevene forsto at begge arbeidsmetodene som de ble introdusert for hadde sine fordeler ut ifra situasjonen de sto ovenfor.

Instruksjonsgruppa fremmer det at de sitter igjen med ferdigstilte og funksjonelle kantgroper. De påpeker at det å få klare beskjeder på hva som er riktig er nyttig for sluttresultatet, og at det på tross av instruksjon fortsatt blir nok av prøving og feiling. De fikk et bra resultat, de følte seg trygge underveis i byggeperioden og de oppnådde mestringsfølelse. Studentene som bygde kantgropen basert på problembasert læring mente at de hadde lært mer en den andre gruppa. I følge dem selv kunne de forklare og begrunne byggemetodene sine i mye større grad, fordi de hadde fått gjøre som de selv ville. Læring om fallgruver og hvordan unngå disse ble sett på som nyttig og verdifull læring som de ville ta med seg til neste gang de skulle grave kantgrop. Dialog, samarbeid og kommunikasjon var viktige momenter som ble nevnt.

Så for å oppsummere Høyems resultater så har både de som har hatt instruksjon og de som ble utsatt for problembasert læring fått gode resultater og de sitter igjen med gode argumenter og refleksjoner for sin arbeidsmetode. Deltakere med lite erfaring vil sannsynligvis tjene på instruksjonsmetoden, mens deltakere med mer erfaring sannsynligvis vil tjene mer på å få en problembasert oppgave. Det er en forståelse for anvendelse av ulike arbeidsformer blant studentene.

5.3 Jeg er han med sekken

Masteroppgaven *Jeg er han med sekken* er skrevet av Mette Karethe Breiskalbakken og den ble ferdigstilt i 2010. Oppgaven er en kvalitativ studie av hvordan en lærer praktiserer

friluftsliv i uteskolesammenheng. Breiskalbakken har arbeidet mot en hovedproblemstilling som lyder *Hvordan praktiserer læreren friluftsliv i uteskolen, og hvilke refleksjoner gjør læreren over sine erfaringer?* Hun har valgt og følge en lærers arbeid, så gjennom observasjon og samtale har hun gjennomført ett kvalitativt feltarbeid. Selve masteroppgaven ser bare på hvordan læreren ser situasjoner og jobber i forbindelse med uteskole.

Breiskalbakken observerte læreren to undervisningstimer i uken, i fire uker. Dette ble til sammen ti observasjonsdager, noe som ble sett på som nok timer til å innhente informasjon til videre jobbing. Utvalget for undersøkelsen var en mannlig lærer som jobber som lærer på en skole som bruker uteskole som en del av undervisningen. Dataene er innhentet gjennom observasjon og samtala med den utvalgte læreren. Forfatteren har flittig notert de funnene som hun har funnet, og de er presentert på en god måte i teksten.

Resultatene som kommer frem i undersøkelsen er ganske omfattende. Læreren som Breiskalbakken følger er en lærer som praktiserer tverrfaglig undervisning i veldig stor grad. Når han er ute integreres de aller fleste fagene igjennom kompetansemål hentet fra læreplanen. Selve friluftslivet kommer inn naturlig når det passer, men det er ikke dette emnet som er hovedfokus i undervisningen. Det er varierte undervisningsmetoder som blir presentert ut ifra forskjellige læringssituasjoner som oppstår. Samtale med elever, vis og forklar, en-til-en, formidling og oppgave løsning er eksempler på slike metoder. Forfatteren forteller at læreren har en evne til å tilpasse læringsmetodene sine etter hva situasjonen tilsier at er passende. En gjentagende observasjon Breiskalbakken har gjort er kombinasjonen av formidling og metode. Formidling er den foretrukende metoden, mens det tilføres andre læringsmetoder som for eksempel vis og forklar der det er hensiktsmessig ut i fra situasjonen.

5.4 Bærekraftig fagdidaktikk I friluftsliv

Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv er en artikkel skrevet av Geir Grimeland. Artikkelen er et litteraturstudie som ser på hvordan lærerens arbeid handler om å invitere elevene sine til læring og dannelse. Hva, hvordan og hvorfor er utgangspunktet for sentrale spørsmål. Problemstillingen Grimeland har jobbet under lyder sånn her; *Hvordan kan vi forstå fagdidaktikk i friluftsliv som pedagogisk bærekraftig i møte med nøkkelspørsmål i skolen og samfunnet?* Pedagogisk bærekraft har blitt differensiert i tre bærebjelker: Faglig, didaktisk og samfunnsrelatert bærekraft.

Artikkelen er ett litteraturstudie innenfor den hermeneutiske tradisjonen. Den berører altså det altomfattende og eksistensielle – å være menneske i verden. Litteratursøket er gjort ut i fra tidligere forskning på friluftsliv i Norge, pedagogikk og fagdidaktikk i Norge og dannelsese teori og didaktikkforståelser med utgangspunkt i tysk didaktikk. Resultatene som kommer frem har tatt utgangspunkt i friluftslivsforskning utført av Gurholt (2010; Grimeland, 2016) og Tordsson (2003; Grimeland, 2016), pedagogisk forskning foretatt av Bjerkholt (2013; Grimeland, 2016) og Klafkis (2011; Grimeland, 2016) dannelsese teori.

I artikkelen tar Grimeland blant annet opp friluftslivsfagets fremtid i skolen. Ved at skolen bruker lærere uten kvalifisering og faglig forståelse kan det være grunn til bekymring for fagets fremtid i skolen. Grimeland konkluderer med at høy faglighet hos læreren er sentralt for å knytte opp den faglige bærekraften for friluftsliv i skolen. For læreren er viktigere enn noen andre når det gjelder elevenes læring i skolen (Hattie, 2013; Grimeland 2016).

Grimeland konkluderer også med at personlige naturerfaringer, samhandling og erfaringslæring i natur er sentralt sett igjennom ett dannelsesperspektiv for bærekraften i forbindelse med skolen. Friluftslivlæreren kan bli sett på som ett bindeledd mellom elevenes

lærings- og dannelsesprosesser. Læreren må være empatisk til stede i møte med elevene, i situasjonen, på stedet, i konteksten. Det er også viktig at elevene er tilstede empatisk ovenfor hverandre, slik at man kan oppleve situert læring blant elevene.

5.5 Læring I friluftsliv

Artikkelen *La læring skje!* er skrevet av Leif Inge Magnussen og den ble publisert i 2012. Artikkelen omhandler læring i friluftsliv hvor den undersøker padleres læringsomgivelser. I artikkelen blir det løftet frem situasjoner som har oppstått under datainnsamlingen. Magnussen stiller spørsmål om hvordan en læremester og et praksisfellesskap kan bidra til hver enkeltes læring. Artikkelen avsluttes med en diskusjon om implikasjoner for pedagogisk friluftslivpraksis. Det rettes spørsmål om hvor vidt verbale instruksjoner er nødvendig for å oppnå læring. Imitasjon som læringsform og overføringsegenskapene til denne formen for læring diskuteres videre. Kan elevene lære like godt ved at du som lærer ikke tar kontroll over situasjonen og sikkerheten?

Magnussen har anvendt en kvalitativ, etnografisk tilnærming med vekt på deltagende observasjoner. Datamaterialet består av feltnotater, fotografier og video som dekker padling i havgapet gjennom alle årstider. I tillegg brukes det data fra spørreskjema og intervjuer besvart av 37 padlere. Datamaterialet er så fenomenologisk orientert mot å forstå hvordan ferdigheter læres og utvikles.

I analysen og diskusjonen kommer det frem at andre padlere, i form av enten en mester eller likemann, spiller en viktig rolle i læringsprosessen. Mesterlæreren skaper ett støttende læringsklima, og gruppen føler at de er i sikkerhet. Nybegynnere har ett sterkt behov for å føle at de til en hver tid er i sikkerhet, så å la dem føle seg trygge er en viktig egenskap hos en mester. Med likemann eller personer som er mer erfaren enn det man er selv vil gi en taus

sikkerhet til nybegynnere eller mindre flinke. Den lærende vil strekke seg mot den mer erfarne, og den vil lære underveis.

Resultatene Magnussen kommer frem til i artikkelen sin har overføringsverdi for hvordan vi underviser i friluftsliv på skolen. Han kommer frem til at en lærer eller veileder kan skape læring ved å trekke seg ut av læringsprosessen og legge til rette for at de lærende lærer på egen hånd. Han stiller spørsmål om veilederens verbalisering og tilstedeværelse flytter deltagerens oppmerksomhet bort fra egen læring og at de blir mer opptatte av hva læreren gjør en hva de selv erfarer. Men hvis læreren eller veilederen løfter frem sin egen relasjon til naturen og praksisen for seg selv kan den skape mening i friluftslivet. For som Magnussen selv skriver;

Lærere eller de som er mest kompetente i et felleskap, kan ved å forlate rollen som den som kan alt, være en læringsressurs ved å være engasjert i egen relasjon til fenomenet. Da åpner de et rom for utvikling hos den andre, og da lar de læring skje! (s. 61)

6. Diskusjon

Som problemstillingen min tilsier så har jeg forsøkt å finne ut om hvordan økt fokus på metodikk i friluftslivsundervisningen i grunnskolen vil øke elevenes læringsutbytte og bidra til en god allmenndannelse. I denne delen kommer jeg til å drøfte sentrale funn i forskningen jeg har valgt ut, jeg vil diskutere resultatene opp mot min problemstilling for så å koble dette opp mot teoridelen i oppgaven min.

Forskningen jeg har basert oppgaven min på omhandler hvordan man bør lede og lære bort friluftsliv på, og jeg har forsøkt å få ett innblikk i hvordan opplæringen bør foregå. To av artiklene mine baserer seg på at ledelsen endrer seg ut ifra erfaringsgrunnlaget til gruppen, og situasjonene man kommer opp i når man utøver friluftsliv. Den tredje artikkelen påstår at høy faglighet er en sentral del av hvordan man lærer bort, mens den fjerde ser på hvordan læreren kan skape læring ved å trekke seg ut av situasjonen og la elevene lære på egenhånd. I tillegg har jeg valgt å ha med en masteroppgave som trekker frem eksempler på hvordan man kan lære bort uteskole/friluftsliv på for å underbygge teorien og funnene jeg har gjort i litteraturen.

6.1 Situasjonsbasert læring

Vikenes (2014) ser på hvordan situasjonsbasert læring påvirker opplæringen i friluftsliv. Han ser på hvordan ulike grupper med ulik erfaring opplever læringen ved henholdsvis styrende og støttende læring. Det viser seg at ulike elevgrupper opplever læreren forskjellig ut ifra hvor erfarne de selv er. I en situasjon som oppstår kan en elev oppleve en lærer som styrende, mens en annen elev føler at læreren er støttende. Om vi ser dette i sammenheng med Tannenbaum og Schmidts modell (1958, 1973; Vikene 2014) over situasjonsbasert

ledelse så kan vi se at hver eneste elev har ulik kunnskap, erfaring og ferdighet, så hver elev vil oppleve en lærers lederstil ulikt. I følge situasjonsbasert lederskap så er det flere veier som leder frem til hvordan man bør lede en gruppe på (Hersey et al., 2008; Vikene 2014). Hvordan man opptrer som lærer avhenger av både hvert enkelt individs og hele storgruppas evner og erfaring til å løse en bestemt oppgave.

Sett fra en annen side så ser Leif Inge Magnussen (2012) i sin studie på hva som skjer når lederen slipper ”kontrollen”, og lar elevene få gjøre ting på sin måte. Elevene får være aktive og gjøre ting på sin egen måte og vil dermed oppdage sine egen måte å løse problemet på (Brattenborg og Engebretsen, 2010). Magnussen kommer frem til at det oppstår læring når lærer eller veileder trekker seg ut av selve læringsprosessen. Hvis man legger til rette for at elevene skal få prøve og feile selv, uten at en lærer kommer og forteller om det riktig eller feil det de holder på med, vil det åpne ett rom for utviklings hos elevene og da vil læring skje (Magnussen, 2012).

John Deweys læresetning *learning by doing* er med på å underbygge dette som Magnussen (2012) finner ut av. Ved å la elever få skape sine egne erfaringer ved å være i aktivitet vil den teoretiske kunnskapen få en praktisk knagg og henge det på, og læringen vil bli til en fullverdig kunnskap (Imsen, 2009). Deweys pedagogiske syn kan sees opp i mot den induktive undervisningsmetoden, som siter at man lærer det man gjør (Brattenborg og Engebretsen, 2010).

I Jannicke Høyems (2010) artikkel ser hun på hvordan instruksjonsmetoden spiller inn på studenters læring. Nå ser riktig nok Høyem på studenter på høgskolenivå, men hun mener at dette kan være overførbart i forhold til hvordan barn og unge lærer. I Høyems (2010) studie ser hun på hvordan elever med ulik erfaringsnivå responderer på henholdsvis problembasert læring og instruksjon. Hun kommer frem til at elever med lite erfaring sitter igjen med mye

lærdom selv om det blir brukt en instruksjonsmetode, mens elever med erfaring sitter igjen med mindre lærdom ved instruksjon. Grunnen til at elever med erfaring ikke føler at de lærer like mye ved instruksjon kan være flere. Erfarne elever har kommet over den kneika innenfor faget som går på det å kunne ta vare på seg selv i forhold til risiko i situasjoner som oppstår (Vikene, 2014).

Som Brattenborg og Engebretsen (2010) er inne på så kan en deduktiv læringsmetode ovenfor mindre erfarne elever være hensiktsmessig. Ved instruksjon og rettleiding vil mindre erfarne elever ta til seg grunnleggende kunnskaper slik at de kan nærme seg nivået til de mer erfarne elevene. De erfarne elevene får mulighet til å være forbilder for medelevene sine, og dette kan være en fin erfarings situasjon for at de skal kunne utvikle seg videre de også. Dette kan settes i sammenheng med mesterlære og situert læring der alle i læringsmiljøet påvirker hverandre (Lave og Wenger, 2003; Vikene 2014). I mesterlære vil mesteren være modell for elevene sine, så vil observasjon og imitasjon være måtene elevene tilegner seg kunnskapen på (Skagen, 2004). Dette blir en form for situert læring hvor de uerfarne er i en prosess for å bli tatt opp i fellesskapet av erfarne (Nielsen og Kvale, 1999).

Hvis man tenker seg til at man har med seg en klasse på tur i vinterfjellet og gir de en oppgave med å grave en kantgrop i snøen vil det mest sannsynlig ikke være mange som har vært med på det før (Høyem, 2010). Hvis læreren viser til punkt og prikke hvordan gropa skal graves, og bruker en deduktiv tilnærming vil alle elevene i gruppa se og skjønne hvordan en grop skal graves. De vil mest sannsynlig få til en fullt funksjonell og ferdigstilt kantgrop, og som de på gruppa som ble utsatt for instruksjonsmetoden i Høyems (2010) undersøkelse, kan det ha vært en god og vellykket læringsprosess. Men hva skjer neste gang elevene skal grave en grop, og læreren ikke står der og forteller elevene hva de skal gjøre? Både Brattenborg og Engebretsen (2010) og John Dewey (;Imsen, 2009) er enig om at elever lærer ved å være aktive og selvstendige. Skal elever lære må de få gjøre sine egne erfaringer,

for uten erfaring så er ikke lærdommen fullkommen (Imsen, 2009). Dette er også noe som kom frem i Høyems (2010) undersøkelse. De som hadde gravd grop uten instruksjon reflektere i ettertid at det var mye lærdom og mange fallgruver de kunne unngå til neste gang de var ute og grov kantgrop.

I en klasse vil du alltid ha nivå- og erfaringsforskjeller, så for at de med lavest nivå og erfaring innenfor feltet er det viktig og inkludere disse, slik at de kan nærme seg nivået til de erfarende (Nielsen og Kvale, 1999). Ved å bli utsatt for vanskeligere og vanskeligere arbeidsoppgaver vil kunnskapen og erfaringen øke for de uerfarne (Imsen, 2009). Det å få jobbe sammen i grupper blir sett på som noe positivt med tanke på læringsprosessen. Ved å være en del av ett fellesskap kan man spille på hverandres erfaringer og kunnskaper, slik at hver og en øker sine ferdigheter. Deltagerne i gruppen blir gjort oppmerksom på hvordan de andre rundt dem opptrer og løser situasjoner, og dermed vil de ta lærdom av dette (Vikene, 2014). Friluftslivet baserer seg i følge Jordet (2010) på samarbeid og sosialt felleskap i skolen. Friluftsliv vil styrke samhold og miljø siden man kommer seg bort fra klasserommets ensidige kognitive tilnærming til læring.

6.2 Hvordan tilnærming bør læreren innta i friluftslivundervisningen?

Uteskole er en måte å jobbe med skolens innhold på hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet eller lokalsamfunnet (Jordet, 2007). Deler av opplæringen kan skje innenfor en friluftsmessig sammenheng, men målene i undervisningen er knyttet til andre fag (Jordet, 2010). Mette Karethe Breiskalbakken undersøkte i 2010 om hvordan en lærer praktiserer uteskole som læringsmetode i en barneskole. I undervisningen til denne læreren står friluftsliv veldig sjeldent som tema, men det kommer naturlig inn der det passer.

Læreren det refereres til i undersøkelsen bruker varierte undervisningsmetoder etter hvert som forskjellige situasjoner oppstår. Ved og vurdere gruppens evner og motivasjon til å løse en oppgave kan han benytte seg av den lederstilen som vil skape best læring for elevgruppen (Vikene, 2014). Måten som denne læreren jobber med elevene sine på kan sees i sammenheng med Vikenes (2014) funn om nøkkelfaktorer i fleksibiliteten til lederen. Ved å se an kreftene i læreren, i elevene og i situasjonen kan lederen vurdere og avgjøre hvilken lederstil som passer best i den aktuelle situasjonen man befinner seg i. Er det en autokratisk lederstil som passer, eller er det kanskje mulighet for å invitere gruppen med inn i læringsprosessen og innta en mer demokratisk eller abdikratisk lederstil?

For og si noe om hvilken metode som passer i ulike situasjoner velger jeg og trekke frem Faarlunds (1973; Vikene 2014) ledelses modell, samt Priest og Chases (1989) COLT-modell. Ut i fra disse modellene kan man lese at hvis man med en gruppe uten tilstrekkelige forutsetninger havner i en alvorlig situasjon og man i tillegg har tidsnød så bør veilederen ta en total andel i beslutningene som tas. Havner man i en snøstorm med ei skoleklasse uten erfaringer og kunnskaper er det ikke i følge Faarlund (1973; Vikene 2014) riktig tidspunkt for å trekke seg ut av situasjon og la elevene ta beslutninger selv. Som lærer i en slik situasjon bør man ta en *autokratisk* lederstil, slik at man har kontroll over situasjonen og elevene føler seg trygge (Hallandvik, Vereide & Vikene, 2016).

Ved å la elevene føle seg trygge vil sjansene for å lære øke. (Vikene, Vereide & Hallandvik, 2016). Havner man i situasjoner som for elevene virker risikofylte er det å utstråle trygghet sentralt for læreren. For det er fullt mulig og lære i dårlig vær, man må bare passe på legge godt nok til rette for læring i disse situasjonene også (Vikene, 2014).

Hvis du havner i den samme snøstormen, men denne gangen med en gruppe som har mer erfaring kan du legge om lederstilen din. Ved å ta en *demokratisk* lederstil inviterer du

gruppen til å ta en andel i beslutningen, og de vil sannsynligvis ta til seg lærdom fordi de får være med på å ta viktige valg (Vikene, Vereide & Hallandvik, 2016). Dette blir sett på som en induktiv læringsmetode. Elevene får oppdage og erfare, de får en praktisk knagg og henge sin teoretiske kunnskap på, og lærdommen blir fullkommen (Brattenborg og Engebretsen, 2010).

6.3 Hvordan kan valgt undervisningsmetode bidra til å gi en god allmenndannelse?

I utdanningsdirektoratet (2015) står det at opplæringen i skolen skal gi en god allmenndannelse. Ut i fra Gurholt (2010) så kan friluftsliv sees på som en arena for personlig selvdannelse, utvikling av egenverdi, verdi orienteringer og dannelse knyttet til samfunnet. Når en lærer tar med seg elever på friluftlivstur kommer de i kontakt med samfunnet som befinner seg rundt dem. Dermed kommer Hellenes' (1975, sitert i Jordet, 2007) perspektiv på sosialisering som dannelsesprosess inn i bildet. Grimeland (2016) ser på hvordan lærerens arbeid spiller inn på dannelsesprosessen hos elevene. Ett sentralt funn i forskningen er at høy faglighet hos læreren er sentralt i friluftslivet. Personlige erfaringer, samhandling og naturerfaringer er viktig i formidlingen av dannelsesperspektivet i friluftslivet.

Som lærer deltar man i ett av samfunnets viktigste prosjekter. Man skal forme unge mennesker til å kunne ta del i det omkringliggende samfunnet (Imsen, 2009). Ved å legge til rette for læring og erfaring med en induktiv læringsmetode ute i naturen får elevene prøve og feile, erfare og finne ut av ting på sin egen måte (Brattenborg og Engebretsen, 2010). Gurholt (2010) kommer også inn på dette om at det er igjennom kroppslige handlinger og deltagelse i varierte situasjoner som gjør at mennesker blir erfarne og drevene. Det å være erfaren er, i følge Gurholt (2010), tett forbundet med det å bli og å være bevandret i verden.

Ut i fra presentert kunnskap om ledelse og læring blir det tydeliggjort i artikkelen til Grimeland (2016) at friluftslivveilederen bør legge til rette for autentiske og realistiske erfaringer for de de er veiledere for. Veilederen bør legge til rette for et læringsmiljø som er preget av mestring framfor konkurranse. For å oppnå dette er det viktig å invitere til en positiv og åpen kommunikasjon blant alle deltagere. Kommer man opp i situasjoner som for elever virker risikofylte er utstråling av trygghet sentralt for veilederen. Trygghet på tur er sentralt i friluftslivundervisning. Er gruppen du har med deg på tur trygge vil sjansen for å lære være mye større.

7. Konklusjon

I oppgaven min har jeg brukt relevant teori og tilgjengelig forskning for å finne ut om hvordan økt fokus på læringsmetodikk i friluftslivsundervisningen i grunnskolen være med på å økte læringsutbyttet til elevene og bidra til en god allmenndannelse.

Metodevalgene til lærere i friluftslivsundervisningen vil være situasjonsbasert i veldig stor grad. I gjennom å se an den reelle læringssituasjonen, for så å velge den læringsmåten som passer situasjonen best vil være en hensiktsmessig måte å legge opp undervisningen på. Elevgruppas kunnskaper, erfaringer, holdninger og motivasjon i sammenheng med situasjonen vil være sentrale punkter for metodevalget. Læreren inntar en veilederrolle og lar elevene få lære praktisk friluftsliv. Klassen rundt vil fungere som et praksisfellesskap der alle lærer av hverandre.

Friluftslivlæreren bør legge til rette for autentiske og realistiske erfaringer for elevene sine (Vikene, Vereide & Hallandvik, 2016). Ved å la elevene få delta i varierte situasjoner igjennom kroppslige handlinger, der de får prøve, feile og erfare, vil det i følge Gurholt (2010) bidra til at elevene oppnår en god allmenndannelse. Hvis læreren inviterer til en positiv og åpen kommunikasjon blant alle deltagere i gruppen vil det muligens bidra til ett godt læringsmiljø som er preget av mestring fremfor konkurranse.

Avsluttende kommentarer

Min studie viser til at læringsmetodikken er sentral når det gjelder friluftslivsundervisningen. Det at en lærer legger opp til en undervisning som gagnar alle de forskjellige individene i en klasse for at hver enkelt skal sitte igjen med ett godt utbytte av undervisningen er veldig viktig.

Videre forskning på området ville vært spennende å følge. Dette er helt klart et område det ikke er forsket så alt for mye på, og jeg mener at det ville vært hensiktsmessig å se videre på læringsmetodikk i friluftslivundervisning.

Litteraturliste

Bakketeig, L. S., Magnus, P. (2000). *Prosjektarbeid i helsefagene* Oslo: Gyldendal Akademsik

Bischoff, A. (1999). *Mellom veiledning og undervisning*. Rapport fra dagsseminar. FORUT og Høgskolen i Telemark.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppøvningsdidaktikk*. (3.utg) Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Breiskalbakken, M. K. (2010). *Jeg er han med sekken* (Masteroppgave). Oslo: Norges Idrettshøgskole

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal, Oslo.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. (4.utg.). Maidenhead: McGraw Hill.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv : hva – hvorfor – hvordan*. Kompendium nr. 32. Oslo: Norges Idrettshøgskole

Friluftslivloven, LOV-1957-06-28-16. § 1. (2015)

Frønes, I. (2006). *De likeverdige – om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3. Utg.) Oslo: Gyldendal Norske Forlag

Grimeland, G. (2016). *Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv*. I Fasting, M. L., Horgen, A., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. *Ute!* (s. 107-128). [Oslo]: Fagbokforlaget

Gurholt, K. (2010). Eventyrlig pedagogikk. Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt og K. Gurholt (red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* (s.175-203). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hollandvik, L. Vereide, V. & Vikene, O. L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I Fasting, M. L., Horgen, A., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. *Ute!* (s. 107-128). [Oslo]: Fagbokforlaget

Haugen, R. (2006). *Introduksjon til sentrale pedagogisk-psykologiske teorier.* In R. T. B. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i utvikling og læring.* (pp. 13-44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem.* Oslo: Gyldendal.

Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivets didaktikk. *Norsk Pedagogisk tidsskrift, 1 – 2010.* Side 68-79.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden (4.utg).* Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi(5. utg).* Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, J. E. (2007). *Friluftsliv i ungdomsskolen, Skolen kan hvis skolen vil.* (Masteroppgave) Oslo: Norges Idrettshøgskole

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag AS

Jordet, A. (2007). *Nærmiljøet som klasserom* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Univeristetet i Oslo

Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Notam Gyldendal AS

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press

Lund, T (2006). *Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv*.

Lund, T. (2014). *Lærerens tilrettelegging for elevens læring i skolens friluftsliv* (Masteroppgave) . Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane

Magnussen, L. I. (2012). *Læring i friluftsliv: om padlefelleskap i havgapet*. Oslo: Norges idrettshøgskole

Miljødepartementet. (1986-1987). *Om friluftsliv*. (St.meld. nr. 40, 1986-1987)

Miljødepartementet. (2001). *Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet*. (St.meld. nr. 39, 2000-2001)

Naturesekken. (2009). *Hva er uteskole?* Lokalisert på:
http://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1212838&within_tid=1212684

Odden, A. (2004). *Friluftsliv og ungdom – tradisjoner og trender*. Lokalisert på:
<http://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2015/01/1365-ENDRINGER-OG-STABILITET-I-NORSK-UNGDOMS-FRILUFTSLIVSUTDÛVELSE-Alf-Odden.pdf>

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-3 (2015).

Skagen, K. (2004). *I veilederens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning.*

Kristiansand: Høyskoleforlaget

Skirbekk, S. (2015, 20. februar). Sosialisering. I Store norske leksikon. Lokalisert på

<https://snl.no/sosialisering>.

Utdanningsdirektoratet. (2013). L97. Lokalisert på [http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/L97/)

[lareplan/L97/](http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/L97/)

Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan – generell del.* Lokalisert på

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving.* Lokalisert på:

<http://www.udir.no/kl06/kro1-03/>

Vikene, O.L. (2014). Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. *Acta didactica*

Norge, 8(1), ss 1-17.