

Inger Margrethe Tronstad

Nord Universitet

Petter Erik Leirhaug

Norges idrettshøgskole

Idar Lyngstad

Nord universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10109>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap om konfliktfylt samspel på tur med friluftslivsklassar

Samandrag

Denne artikkelen undersøker erfaringar og profesjonskunnskap friluftslivslærarar har med konfliktfylt samspel på tur. Studien undersøker også kva som kan kome ut av sosiale konfliktsituasjonar på friluftslivsturar. Konteksten er friluftslivsklassar i vidaregåande skole og folkehøgskole. Metode for datainnsamling er semistrukturerte intervju med 18 friluftslivslærarar frå dei to skoleslaga. Dataanalysen er gjort innanfor vitkaps- og kunnskapsteoretiske rammer som Alvesson & Sköldbberg (2017) skildrar for hermeneutisk analyse av intervjudata. Det teoretiske grunnlaget for studien er henta i hovudsak frå teori om gruppeprosessar (Schutz, 1958), som skildrar ulike fasar i utviklinga til ei gruppe. Teorien seier at konfliktar kan få positiv betydning for at grupper utviklar seg vidare og etterpå opplever samhold. Studien viser at det er tilfelle i denne friluftslivskonteksten. Studien identifiserer ulike konflikttypar som til dømes klassiske konfliktar, sjargongkonfliktar, utestenging, misnøyekonfliktar og opne eskalerte konfliktar. Studien skildrar elevtypar som lærarane kan oppleve som krevjande å handtere. Desse elevtypane er kalla skylappelevar, 'elevar som går høgt ut' og satelitelevar. Studien utdjupar friluftslivslæraren sin profesjonskunnskap om konfliktar. Studien viser òg korleis friluftslivslærarane erfarer positiv utvikling som individuell vekst og sosial modning med elevane sine, etter at rollesøking og konfliktar er gjennomlevd.

Nøkkelord: friluftslivslærarar, friluftslivpedagogisk praksis, konflikthandtering

Outdoor educators' professional knowledge of conflict-filled interactions on trips with Norwegian friluftsliv classes

Abstract

This article presents the findings from a qualitative study of how outdoor educators in Norwegian schools, namely *friluftsliv* teachers, experience conflict-filled interactions, and the outcome of such social conflicts on trips with school classes. *Friluftsliv* can be

translated as ‘outdoor life’, and it is used in the Nordic countries for going on trips in nature and nature connected outdoor activities. The data analysis draws on the theoretical framework of science and knowledge that Alvesson and Sköldbberg (2017) describe as a hermeneutic analysis of interview data. The method for data collection is semi-structured interviews with 18 friluftsliv teachers from upper secondary schools and folk high schools. The theoretical basis for the study is mainly taken from the theory of group processes, which depicts different phases in the development of a group. The theory says that conflicts can positively affect group development and lead to improved cohesion, and the findings of the study support this. The study identifies and names classic conflict types: jargon conflicts, exclusion as conflict, conflicts due to dissatisfaction among students, and open escalated conflicts. It also highlights and gives names to some student types, which the teachers express as challenging to handle. The study contributes to the professional knowledge *friluftsliv* teachers have about such conflicts, and also shows how friluftsliv teachers describe individual growth and social maturation among students as possible long-term positive outcomes of conflicts.

Keywords: friluftsliv teacher, outdoor education, conflict management, Norway

Innleiing

Lærarar i friluftsliv i vidaregåande skole og folkehøgskolar leier klasseturar som ofte strekk seg over fleire dagar. Denne artikkelen set lys på friluftslivslærarar sine erfaringar med konfliktfylt samspel på turar. Det kjem fram aspekt ved gruppeprosessar, og utfordringar friluftslivslærarar kan få med dette. Friluftslivslærarar veit det kan oppstå konfliktfylt samspel i friluftslivsklassar på lengre turar (Tronstad & Lyngstad, 2022). Vi kan difor forvente at friluftslivslærarane opparbeider seg strategiar for handtering av, og profesjonskunnskap om, konfliktfylte situasjonar og kva type elevar som blir opplevd krevjande å handtere.

Temaet konfliktfylt samspel er nemnt i friluftslivpedagogisk litteratur, til dømes av Gurholt (2010) og Tordsson (2014), men det er lite forskning som gir innsikt i friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap om konfliktsituasjonar og konflikthandtering.

I denne studien forstår vi profesjonskunnskap om konfliktfylt samspel som kunnskapen læraren har om konflikhtar mellom elevar og mellom lærar og elev. Dette er kunnskap friluftslivslærarar brukar for å identifisere, analysere, tenke pedagogisk rundt og handtere sosiale konfliktsituasjonar. Profesjonskunnskapen kan òg vise korleis lærarar kan bruke konflikhtar og krevjande situasjonar pedagogisk for å fremme individuell vekst og sosial modning hos elevane.

Tidlegare forskning på lraryrket i skolen har vist at erfaringar frå eiga profesjonsutøving spelar ei viktig rolle for å utvikle lærarar sin kunnskap om til dømes undervisningsmetodar, klasseleiing, kommunikasjonsmåtar og samspel med elevane (Smith et al., 2013, s.196; Smith & Ulvik, 2018). Forskinga på

læreryrket indikerer altså at profesjonskunnskap i friluftsliv blir utvikla gjennom læraren sin refleksjon *over* eigen profesjonspraksis (Schön, 1983). Samtidig skjer refleksjonsprosessar *i* profesjonspraksisen. Friluftslivslærarar utviklar profesjonskunnskapen sin når dei er *i* samspel med elevar. Dette perspektivet på refleksjon *i* praksis er med i studien, men vi har eit hovudfokus på lærarar sine refleksjonar rundt profesjonskunnskap som blir utvikla på bakgrunn av erfaringar med elevar over år. Empirien i studien er frå intervju med friluftslivslærarar som fortel om erfaringar frå konfliktfylt samspel på tur. Desse erfaringane og historiene er analyserte med utgangspunkt i følgjande to problemstillingar:

- 1) Kva kan friluftslivslærarane sine erfaringar fortelje om deira profesjonskunnskap og -praksis rundt konfliktfylt samspel på friluftslivsturar?
- 2) Korleis erfarer friluftslivslærarar at konfliktsituasjonar har pedagogisk potensial og kan bli brukt for å fremje vekst og modning hos elevane?

Studien avgrensar seg til å studere kva lærarane seier om konfliktfylt samspel i friluftslivsklassar og kva elevtypar som blir opplevd krevjande å handtere undervegs. Studien tek ikkje for seg evaluering og etterarbeid lærarane gjer med elevane etter turane. Friluftslivsklassane i studien er på rundt 15 elevar. Friluftslivslærarane har friluftslivsklassen i minst eit år, med gjentakande turar gjennom året, som ofte inkluderer fleire overnattingsdøgn. Vi gjer først greie for forskingshorisont og teoretisk rammeverk for studien, og deretter forskingstilnærming og metode der vi òg tek for oss forskingsetiske utfordringar knytt til lærarane sine erfaringar.

Forskingshorisont og teoretisk ramme

Internasjonalt kan forskingsfeltet *outdoor education* (OE) og *outdoor adventure education* (OAE) bidra med kunnskap om friluftslivslærar sin profesjonskunnskap om konfliktfylt samspel på friluftslivsturar. Ringer (2002) set lys på at OAE-turar og kurs med ungdommar kan vere konfliktfylte. Ringer drøftar ein case der han brukar tilknytningsteori (Bowlby, 1969) for å tolke det tilsynelatande irrasjonelle som skjer, og set lys på at ungdommar har ulike indre arbeidsmodellar og viser situasjonar som utartar seg annleis enn det læraren først såg for seg. Dette har overføringsverdi til vår studie, i likskap med når McGovern (2019, 2021, 2022) har sett fokus på belastning hos den vaksne leiaren som har lengre turar med ungdom. McGovern har kvalitative intervju med 31 leiarar i Outward Bound om kva som gir belastning og kva som reduserer den. McGovern (2022) peikar på at det elles er lite forskning på korleis det er å vere undervegs i kurs og på tur med ungdom. Forskinga i OE og OAE tek for seg konflikthandtering på eit overordna nivå, men vi finn ikkje engelskspråklege

forskningsartiklar som zoomar inn på lærarar si forståing og konflikthandteringspraksis på turar, og korleis konfliktfylt samspel blir erfart og handtert av til dømes OE-lærarar.

I Noreg har Dahl (2021) i ei doktorgradsavhandling sett nærare på friluftslivslærarar si vurdering av risiko på friluftslivsturer med elevar i vidaregåande skole. Avhandlinga er til ein viss grad relevant for studien vår fordi Dahl undersøker på friluftslivslærarar sine perspektiv i forskinga si. Ut over dette finst det lite forskning på friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap om konfliktfylt sosialt samspel på turar med friluftslivsklassar. For å finne kunnskap om konflikterfaringar og konflikthandtering lener vi oss på forskning på profesjonar generelt.

Når friluftslivslæraren må handtere mange ting på ein gong, kan det vere vanskeleg å meistre krevjande kommunikasjonssituasjonar med elevane. Å ha innsikt i korleis ein profesjonsutøvar i mange situasjonar må undertrykke egne følelsar, og ha kontroll over kroppsspråket sitt i kommunikasjonen med andre (Hochschild, 2012), vil være relevant for å forstå friluftslivslæraren si profesjonsutøving. Friluftslivslæraren må handtere stress og egne følelsar i krevjande sosiale situasjonar, av og til over lengre tid på lengre turar.

Teori om gruppeprosessar vil vere sentral for å kunne forstå konfliktfylt samspel i friluftslivsklassar. Schutz sin *Fundamental Interpersonal Relations Orientation*, kalla FIRO-teorien, har vist seg relevant for å analysere og forstå leiarskap og utvikling av sosialt samspel i friluftslivspedagogiske kontekstar (Ewert & Heywood, 1991; McAvoy et al., 1996) og i klasseromskontekstar (til dømes Semich & Cellante, 2005; Rahmat et al., 2022). I svensk friluftslivskontekst, som ikkje er så ulik den norske, brukar Seger (2011) og Bergsten og Seger (2007) Schutz sin teori for å sette lys på leiarskap på friluftslivsturar. Vi følgjer denne linja og brukar Schutz (1958) sin teori om fasar i utviklinga i ei gruppe. Dette blir eit teoretisk linse som vi brukar til analyserer friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap med konfliktfylt samspel.

Basert på teorien til Schutz kan vi seie at utviklinga i ein friluftslivsklasse gjennomgår tre hovudfasar: tilhørigheit, rollesøking og samhald. *Tilhørigheitsfasen* kan vi forstå som ein bli-kjent-fase, for mange òg opplevd som ein kaos-fase. Det blir opplevd kaotisk å skulle bli kjent med mange nye folk samtidig, og elevane kjenner ikkje strukturar og manglar kanskje informasjon om kva som skal skje. Mellom tilhørigheitsfasen og rollesøkingsfasen kan klassen vere i ein overgang prega av idyll mellom elevane, der eventuelle problem i stor grad blir «skuva under teppet» og ikkje tatt tak i.

Rollesøkingsfasen er vanskeleg, utfordrande og kan vere konfliktfylt. Problem kjem til overflata, og kan ikkje oversjåast. Elevane forhandlar om roller, ansvar og makt. Søking etter eigen identitet er viktig for elevar i ungdomsalderen (Erikson, 1992), og det kan spele inn i deira rollesøking. Enkelte elevar kan i tilhørigheitsfasen ha hamna i roller dei vil ut av. Usemje i gruppa, eller elevar som er irriterte på noko, driv fram konflikhtar.

I denne fasen kan det gi meining å sjå på ulike elevtypar som frå læraren sitt perspektiv bidreg til krevjande samspel. Det er relevant å erkjenne at typegalleri finst (Lyng, 2004). Elevtypar kan vere ein del at læraren si mønstergjenkjenning (Tordsson, 2014, s. 262). Elevtypane oppstår fordi læraren ser at elevane forvaltar eigen identitet og prøver å avklare rollen sin i klassen på ulikt vis. Når makt og roller er avklara, og konfliktane er handterte, går rollesøkingfasen over i *samhaldsfasen*. I samhaldsfasen går gruppa frå å vere ein gjeng med individualistar til deltakarar som viser respekt og anerkjenner ulikskapane seg i mellom (Martin et al., 2017). Teorien seier noko om at elevar og lærar i denne fasen har gjennomgått ein prosess i vekst og modning, som kan gi ei auka mentaliseringsevne (Kvello, 2022).

Der Schutz (1958) fokuserer på gruppa si utvikling, kan teori om tilknytingsprosessar bidra til å forstå korleis elevar kjem inn i gruppa med ulik bakgrunn og forventningar (Bowlby, 1969). I følgje tilknytningsteori til Bowlby (1969), og ei utvikling av denne teorien av Bretherton og Munholland (1999), har elevane med seg indre arbeidsmodellar om korleis dei trur samspel skal skje på tur, og desse arbeidsmodellane kan vere ulike. Dette kan føre til samspelsutfordringar og konflikter, fordi dei som er i situasjonen har ulike referanseramar og difor tolkar ulikt det som skjer.

Bion (1961) har tilført teori om tilknytning i grupper ved å få fram at det er mykje som skjer i ei gruppe som aldri blir synleg eller verbalt uttala. Dette usynlege i samspelet kan bli synleg når til dømes følelsar blir sterke og «begeret flyt over».

Eit anna teorielement som er sentralt for å forstå konfliktproblematikk er at i situasjonar der nokon ønskjer å stoppe ubehageleg framferd hos andre i ei gruppe, er det å la vere å handle, ofte blir brukt (Williams & Nida, 2017). Denne åtferda er nonverbal og blir ofte kalla utestenging.

Konflikt forstår vi i studien vidt i tråd med Van de Vliert (1997, s. 5) sin definisjon som seier at «ein konflikt er ein situasjon der to personar, ein person, ei gruppe eller to grupper føler seg forhindra eller frustrert av den andre» (vår omsetjing). Ei vid konfliktforståing gjer at konflikter som er under oppsegling kan bli fanga opp i større grad og gir rom for å fange opp eit større spekter av erfaringar som friluftslivslærarane har om konfliktfylt samspel.

Metode

Studien plasserer seg i en hermeneutisk vitenskapstradisjon (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Studien har eit eksplorativt design og plasserer seg epistemologisk innanfor eit forskingstilnærming som er oppteken av meining og erfaring hos personar i forskingsfeltet som forskaren går inn i (Cohen et al., 2018, s. 304). Empirien er sosialt situert, kontekstrelatert, kontekstavhengig og kontekstrik (Cohen et al. 2018). Vi som forskar på feltet, må prøve å forstå både den spesifikke

situasjonen og heilskapen, fordi åtferd og perspektiv hos lærarane som blir forska på, blir prega av dette (Cohen et al. 2018, s.288). Erfarne friluftslivslærarar har fortalt om sin profesjonskunnskap om konflikhtar på tur med elevar. Konflikterfaringar kan være såre. Kvalitative semistrukturerte intervju, ein til ein, vart vurdert egna for datainnsamling. Intervjuforma kan gi innsikt i lærarar sine erfaringar og gjennomlevde profesjonskunnskap om konfliktfylt samspel. Dette er innsikt som kan vere vanskeleg tilgjengeleg utan å få ein samtale der ein får tid til å gå i djupna med den enkelte som har utstrekt erfaring om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forteljingane som kom fram i intervju, vart analyserte og tolka av oss.

Rekruttering av informantar og datainnsamling

Utvalet av friluftslivslærarar er strategisk med tanke på problemstillinga i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Lærarane skulle ha fleire års undervisningserfaring i friluftsliv, og vere frå skoleslaga vidaregåande skole eller folkehøgskole. Førsteforfattar har brukt kjennskapen sin til ulike miljø med friluftslivslærarar i rekrutteringsprosessen. Gjennom intervjuprosessen kom informantar med tips om andre personar som kunne egne seg i utvalet på grunn av arbeidserfaring og refleksjonsevne, og desse vart rekrutterte inn.

Friluftslivslærarane vart kontakta ved e-post. Av 20 som vart kontakta svara 18 ja til å delta; 10 i folkehøgskole, 8 i vidaregåande skole; 11 menn og 7 kvinner. To svara at dei ikkje hadde nok friluftslivsovernatningsdøgn med elevane sine for studien.

Intervjuguiden var strukturert tematisk og handla om erfaringar med elevar, konflikhtar, vekst og modning. Konkrete spørsmål var til dømes: Har du hatt større konflikhtar i klassen? Korleis ser du vekst og modning hos elevane? Seks intervju vart gjort ansikt til ansikt, 12 via telefon. Samtalane vart tekne opp på lydfil og deretter transkriberte til tekst.

Friluftslivslærarane var gode til å snakke for seg, og vi opplevde at tema i intervjuguiden vart opplyst med innhaldsrike utsegner og refleksjonar (Malterud et al., 2015). Intervjua var eit samspel mellom friluftslivslæraren og intervjuaren, og vara mellom 1-3,5 time (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved samanlikning av transkripta er det ikkje grunn til å ta metodiske atterhald for om intervjua var gjennomført over telefon eller med forskar og friluftslivslærar i same rom.

Friluftslivslærarane som er siterte har fått pseudonym. Friluftslivslærarane som har arbeida som friluftslivslærar i 5-10år har A i parentes bak pseudonymet, 10-15år har B og 20år og meir har C: Brit (A), David (B), Elise (A), Frode (C), Jo (B), Johan (C), Kine (B), Paula (A), Lasse (C) og Martin (C) arbeider i folkehøgskole. Carin (B), Nils (A), Ragnar (C) og Trine (C) arbeider i vidaregåande skole.

Forskarrolle

Forskarrolla er nært knytt til forskingstilnærminga. Det er samanheng mellom det teoretiske grunnlaget for studien, metoden som blir vald, måten materialet blir samla inn, analysert og tolka (Maxwell, 2013, s. 45). Førsteforfattar, som har rekruttert informantar og gjennomført intervju, har arbeidd som friluftslivslærer, og har nær kunnskap om det å vere på tur med klassar i friluftsliv.

Førsteforfattar si førforståing og kunnskap om skoleklassar i friluftsliv kan vere både ein styrke og svakheit for studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Kunnskapen kan vere ein styrke i kommunikasjonen med informantane, mens kunnskapen kan vere ein ulempe om førsteforfattar blir for nært data i analyseprosessen. Førsteforfattar har jobba i rommet mellom nærleik og distanse for å skape ein forskingsprosess som er kan vere fornuftig og balansert, noko vi kjem nærare tilbake til under dataanalyse og tolking.

Dataanalyse og tolking

Dataanalysen var ei veksling mellom forståing av friluftslivslærarane sine utsegn, tidlegare forsking, teoretiske begrep, førforståing, del og heilskap. Lærarane sine utsegn vart tolka mot heilskapen i materialet og underliggjande meiningar vart drøfta ut frå problemstillingane (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Analysen følgde tre hovudsteg. Første steg var ei nærlesing av datamaterialet der vi gjekk inn med ei ope induktiv tilnærming. Tekstpassasjer vart koda og sortert i analyseiningar ut frå interessante tema for problemstillingane (Alvesson & Sköldberg, 2017) og oppdaging av at enkelte emiske utsegn (Wæhle, 2021) gjekk igjen hos informantane, som for eksempel *å kome til kort*. Dette vart difor ei eiga analyseining. Klyngene av sitat i dei ulike analyseiningane vart reduserte og meningsfortetta for å tydeleggjere innhaldet i sitata (Kvale & Brinkmann, 2015).

Neste steg av analyseprosessen var ein rekonstruksjon av materialet der teori om gruppeprosessar fekk verke inn på analysen. Denne delen av analysen hadde ei deduktiv tilnærming med Schutz (1958) sin teori som linse. Med gruppeprosessteorien si rollesøkingsfase og samhaldsfase tolka vi materialet på nytt og analyserte oss fram til kategoriserande omgrep om konfliktfylt samspel og ulike elevtypar som i materialet vart løfta fram som opplevd krevjande. Tredje steg i analysen gjekk over i ein ny induktiv fase der vi utvikla ny forståing om karakteristiske konfliktsituasjonar og elevtypar.

Vi arbeida fram gjennom tolkingprosessen blant anna tre elevtypar som sekkenemning på elevar som i lærarane sine auge gjer samspel krevjande. Elevtypane var i starten konstruert som «skylappelev», «satellitelev» og «besservisserelev» ut frå emiske utsegn i intervju.

«Skylappelev» er eit emisk ord som enkelte informantar brukte om elevar som har manglande evne til å sjå andre på friluftslivsturar. «Satellitelev» er eit emisk ord som den første informanten i datainnsamlinga brukte. Intervjuar tok med seg dette omgrepet vidare i dei neste intervju. Dette viste seg å vere eit erfaringsnært

omgrep (Gilje og Grimen 2019, s.71) som informantane utan å anstrenge seg forstod. Dei hadde mykje å fortelje om denne typen elevar. Som det vil gå fram av resultatane, handlar det om elevar som unngår kontakt med andre og kan vere vanskeleg å samspele med. Begrepet «besservisserelev» kom opp av seg sjølv i intervjuet. Begrepet kan opplevast som ein stereotypi, men vi valde å halde oss til dette emiske begrepet ganske lenge under analyseprosessen. Det skildrar ein type elev som vi tolkar at lærarane opplever som ein annan type enn det som karakteriserer skylappeleven og satelitteleven. Etter kvart endra vi imidlertid "besservisserelev" til "elevar som går høgt ut" for å tone ned negative assosiasjonar som følgjer "besservisserelev", i *vår* omtale av eleven.

Forskingsetikk

Dei tre elevtypene fortel om lærarar sin profesjonskunnskap om kva type elevar som kan vere krevjande å handtere. Samtidig kom vi borti eit forkingsetisk problem ved å gi elevar typenamn. Typenamn kan bidra til stereotype oppfatningar av elevane, noko ein studie bør unngå. Vi er også sjølvkritiske til at vi ikkje har innhenta data som problematiserer – og eventuelt motseier – dei tre typenamna frå eleven sitt perspektiv.

Vi presiserer at vi ser ikkje på eleven som problematisk i seg sjølv. Vi er ikkje ute etter å gi eit skeivt bilde av eleven. Eleven kan ha ein krevjande situasjon, forstår ikkje det sosiale samspelet i situasjonen eller si eiga rolle i dette. Det kan forklare kvifor eleven oppfører seg slik ho eller han gjer på tur, gjennom ord og handlingar som læraren legg merke til.

Det kan vere problematisk å kalle elevar «krevjande», som vi gjer i studien. Med kalle nokre elevar «krevjande», peikar vi på at nokre elevar er vanskelege å handtere og forstå for læraren. Vi ønsker å få fram korleis friluftslivslærarar forstår og handterer slike elevar, gjerne på måtar som fungerer – og som hjelper elevane.

I motsett fall, om ein ikkje skriv noko om lærarar si forståing av elevtypar, konfliktfylt samspel og konflikthandtering, kan det gi utslag i at enkelte sider av lærarar sin profesjonskunnskap om samspel blir tause. Det tener ikkje studiefeltet lærarar sin profesjonskunnskap på.

Miljøet med friluftslivslærarar i Noreg er lite og gjennomsiiktig, anonymiteten kan ryke fort i ein intervjustudie. Identitet og lokalisering er difor skrivi bort (Ryen, 2010). Difor er heller ikkje utvalet skildra meir spesifikt. Friluftslivslærarane visste at dei hadde full rett til å trekke seg, både under intervjuet og i etterkant. Studien vart meldt til og godkjent av NSD – Norsk senter for forskingsdata.

Kvalitetsdrøfting av materialet

Den hermeneutiske vitskapstradisjonen er ofte studiar som har eit eksplorativt design. Den har ei forkingstilnærming som er oppteken av meining og erfaring, blir ofte knytt opp mot at forkinga skal vere truverdig, påliteleg og ha

overføringsverdi (Guba & Lincoln, 1998). Friluftslivslærarane hadde mange erfaringar rundt små og store konflikhtar og snakka ope i intervjuar om desse sårbare tema. Ein sjølvkritisk merknad er at studien ikkje får fram kva som eventuelt kan ha gått gale med val læraren har gjort i form av leiarstil, framtoning, inntoning mot elevane og autoritet. Det kan vere val av organiseringsmåte og andre faktorar som har vore med på å skape situasjonane som er skildra, som burde vore med.

Ein annan sjølvkritisk merknad er at å forske på «vekst og modning» som vi gjer i andre problemstillinga, er vanskeleg å skrive fram med få ord. Konfliktfylte situasjonar er lettare å skrive fram på få ord, enn det meir langsame fenomenet vekst og modning. Difor kan den første problemstillinga verke betre svara på enn den andre. Vårt behov som forskarar for å vere kritiske og stå fram som mindre romantiserande kan også vere med å prege skrivinga. Grunngevinga vår for desse framstillingsmåtane er at vi ville ha merksemda retta mot å gi ei realitetsorientering for kva som må til for å få friluftslivsklassar til å fungere.

Funn

I denne delen skildrar vi først lærarane sin profesjonskunnskap og -praksis rundt konfliktfylt samspel mellom lærar og elevar og mellom elevar. Deretter presenterer vi funn om elevtypar som blir opplevd krevjande å handtere. Dette set lys på den første problemstillinga om kva friluftslivslærarane sine erfaringar fortel om deira profesjonskunnskap og -praksis rundt konfliktfylt samspel på friluftslivsturar.

Etterpå presenterer vi funn som kan svare på den andre problemstillinga, korleis lærarane erfarer at konfliktsituasjonar har pedagogisk potensial og kan bli brukt for å få fram vekst og modning hos elevane.

Konfliktfylt samspel mellom lærar og elevar

Konfliktfylt samspel mellom lærar og elevar har vi delt opp og kalla «konfliktklassikarar» og «misnøyesituasjonar».

Konfliktklassikarar

«Hovudspiren til konflikhtar på tur, er eigeninteressa til elevane og forventingane til året. Elevane ser på nettsidene til folkehøgskolen, og det ser ut som ein vekeslang ferie. Så er det noko anna. Du skal forhalde deg til andre og bidra». Utsegna frå Ane viser korleis friluftslivslærarane ut frå erfaring veit at det ligg ein kime til konflikt i ulike forståingar av kva skoleåret skal handle om.

For å møte klassiske konflikhtar og konfliktskapande situasjonar i lys av dette, blir forventingsavklaringar i forkant av turar halde fram som vesentleg. Kine fortel at alle moglege utfall av turen blir drøfta med elevane før avreise, slik at elevane er mentalt førebudde.

Ein gjengangar er konflikhtar som oppstår når elevane ikkje er mentalt klare for endring. David fortel om ein gong han måtte endre ruta vesentleg undervegs, på

grunn av veret. Elevane var sterkt ueinige: «Det er sjeldan eg har følt på så mykje press», fortel han. Ein anna gong endra han rute av omsyn til ein enkeltelev og kjende seg bunden av teieplikta: «Eg kunne ikkje seie kvifor når vi endra ruta. Elevane var uforståande». I funna er grad av opposisjon frå elevane i nær samanheng med kor mykje elevar forstår.

Heterogene klassar gir grunnlag for konflikhtar når dei er på tur. Ane fortel: «Det klassiske er to-tre elevar som heile tida vil gå lengre, som er gira, som står og stangar, og to som så vidt klarer å løfte knea når dei går.» Analysen viser at ikkje å bidra er ein vesentleg konfliktskapar. Frode fortel: «Det var ein elev ingen likte, fordi han ikkje bidrog». Konflikhtar oppstår rundt elevar som ikkje gjer det som er forventa, og ikkje skjønar korleis dette påverkar klassen. På lengre turar er klassen avhengig av dei andre sine bidrag. Lasse seier om irritasjonar rundt manglande bidrag frå elevar:

Læraren må finne system som er gode, for irritasjonsmomentet kjem fram, når du driv fysisk arbeid. Du får ikkje den irritasjonsenergien i eit klasserom (...) Det kan jo kome situasjonar der elevane kjem direkte i klinsj. Det blir det guffent av (...) Du blir betre til å sjå kva som er på veg til å skje når du har vore lærar lenge, ut frå menneskekjenning.

Misnøyesituasjonar

Kine fortel om misnøyesituasjonar:

Eit år vart konspirasjonsteoriaktig. Ut over vinteren såg vi mange konflikhtar, mange jenter var misfornøgde med alt. Dei var misfornøgde med meg (...) På den siste langturen på våren, såg eg at det var 2-3 jenter som var sterke og manipulerande. Dei drog i trådar og planta tankar. Det var ikkje triveleg.

Misnøye er ein konflikttipe som vi ser i analysen er vanskeleg å handtere for læraren. Læraren blir mistenkt for noko som blir opplevd udefinert og urettferdig. Carin fortel om eit år i vidaregåande skole:

Mange elevar var ressurssterke (...). Dei møtte «kvist» på ein annan måte enn dei hadde sett for seg (...). Det spreidde seg misnøye (...). Eg vart målt som lærar, om ting var bra nok. Det blir ansent. Du føler at elevane vil ta deg på noko. Nokre gonger blir ein med rette målt. Men det er vanskeleg når eg blir målt, at det er prega av at dei ikkje er modne nok.

Funna viser samspel som kjem inn i dårlege sirklar når mistolkingar hos elevar får sementert seg og læraren opplever avmakt.

Konfliktfylt samspel mellom elevane

Konfliktfylt samspel som friluftslivslærarane opplever går igjen mellom elevane, har vi samla under overskriftene «sjargongkonflikhtar», «utestenging» og «open konflikt».

Sjargongkonflikhtar

Ulike bakgrunnar hos elevane gir konflikhtar. Konflikhtar dreier seg om kva språkbruk elevane er vant til: «Sjargong er ein kime til konflikt», fortel David. Brit fortel:

Ein elev vart oppfatta som sur. «Det er berre sånn eg kommuniserer» sa ho. Eg sa: «Når det er mange i klassen som reagerer på det, må du prøve å vere bevist sjølv» (...) Det er lov å ha ein dårleg dag, men korleis det kjem ut kan øvast på. Det er stor takhøgde, men ikkje la det gå ut over elevar som har vore i vater heile turen.

Johan fortel om elevgrupper i klassen som har ulik sjargong:

Eg hadde mange 19 år gamle gutar, med høgt testosteronnivå og «russefaktor». Det vart ein voldsom «guttastemming». Eg tenkte: Eg må ta ned spenningsnivået i gruppa. Det var verbal tennis. Da blir livet slitsamt. Eg tok ein samtale med alle, og fekk ei meining om kor skoen trykka (...) Eg vart så lei. Eg sa: «Gutar, de kan ikkje oppføre dykk sånn, de høyrest ut som ein gjeng med fulle russ».

Utestenging

Elise fortel om utestenging i klassen:

Det var noko med måten dei sette seg på ved bålet. Dei kunne finne på å sette seg med ryggen til andre i ringen. Kontra det å sette seg skulder ved skulder (...) Eg opplevde det demonstrativt. Eg sa tydeleg ifrå: «Det med utestenging, det er ikkje greitt. Det er ikkje lov å gjere her». Dagen etter var det endring. Dei søkte aktivt ut av «klikken».

Lasse fortel korleis han handterer liknande nonverbale konflikhtar: «Er det utryggheit i klassen, blir det mange skjær å gå på heile tida. Det er viktig å snakke om, å sette namn på ting, høgt.» Lasse prøver å observere, gjennomskue og ta grep om det han opplever ulmar under overflata i klassen.

Open konflikt

Jo skildrar ein situasjon med open konflikt der elevar er i tattane på kvarandre:

To jenter var skikkeleg i tattane på kvarandre. Eg sette dei opp på same teltag. Eg tenkte at enten så løyser dei dette, eller så løyser dei det ikkje. Eg presenterte teltaga, dei var oppe med handa, begge to og begge sa: «Eg vil snakke med deg etterpå». Ho eine sa:

«Viss eg må på telttur med ho der, så sluttar eg». Da sa eg: «Det er greitt, men prøv det først, og så sluttar du etterpå». Vi for på telttur, og det vart mykje uver, vi var mykje inne i telta, dei to fekk mykje tid saman og dei vart gode veninner (...) Når eg turte å vere tøff med dei, gjekk det bra. Eg måtte få dei til «grytene».

Jo veit ikkje utfallet av det han vel å gjere, og gir seg sjølv stor fallhøgd. Lasse fortel om fleire eskalerte konflikhtar mellom elevar:

Eg har hatt veldig mange store konflikhtar kor elevar seier stygge ting, mykje lugubert (...) Alle har irritasjon i seg. Skal vi leve ilag, må vi vite at det er heilt menneskeleg. Det er greitt å bli sint, men vi må fange det før det slår ut i store stygge ord.

Elevtypar som blir opplevd krevjande

Tolkingsprosessen munna ut i tre elevtypar som friluftslivslærarane opplever som meir krevjande å handtere enn andre. Elevtypane er forenklingar, men kan vere nyttige for å forstå friluftslivslæraren sine erfaringar og kunnskap om typar som læraren opplever som krevjande. Elevtypane som blir skildra er «skylappelevar», «elevar som går høgt ut» og «satelitelevar».

Skylappelevar

Skylappeleven kjenneteiknast av egoisme eller har vanskar for å sjå fellesskapet. Elise fortel:

Eg hadde ein elev eg hadde ein konfrontasjon med på kvar einaste tur (...) Eg måtte hanke han inn. Han hadde vanvittige skylappar, var egoistisk. Han køyrde eige løp og tok ingen hensyn. Han skjøna ikkje at det han gjorde, påverka resten av klassen (...) Eg var ofte irritert når eg snakka med han, etter at han gjorde egoistiske handlingar. Han var frustrert og tydeleg sur.

Skylappelevar opplever lærarar i studien vanskeleg å handtere, og desse fører til at motsetjingar og konflikt kjem fram. Skylappelevane kan låse seg inn i spor som er vanskelege å bryte. Friluftslivslærarar i studien fortel om sterke reaksjonar hos seg sjølv, gjerne i eskalerte situasjonar, og elevar som spelar på ekstreme verkemiddel.

Jo og Ragnar fortel korleis dei har opplevd trugsmål frå enkeltelevar om å ta livet sitt. Ragnar fortel: «Langt inne i villmarka nekta ein elev å gå tilbake (...) Truga med suicidale ting (...) Eg måtte sette han i kanoen min, det var ingen andre elevar som ville ha han med seg.» Jo fortel at ein elev «fekk ein reprimande av meg framom andre elevar. Da skar det seg mellom meg og han. Eg vart fienden hans». Fleire friluftslivslærarar fortel korleis feil ord i feil situasjon, frå deira side, kan øydelegge relasjonen med enkeltelevar. Jo har hatt elevar som gjorde grove overtramp mot medelevar på tur. Han fortel om sin eigen reaksjon ein gong han oppdaga elevar som gjorde grove overtramp:

Eg gjekk frå null til hundre med ein gong, eg mista kontrollen. Eg brøla og skreik (...) Eg skal vere det bra, flotte forbildet som viser dei sunne verdiar, til alle døgnets tider. Kanskje har eg nettopp snakka med nokon som har lyst til avslutte livet sitt og så opplever eg nokon som blir utskvisa. Da blir eg gal, og så er det ikkje rom for å bli gal.

Det er krevjande å kommunisere godt med krevjande elevar, og handteringa av eigne følelsar og stress i samspel med skylappeleven er ikkje enkelt.

Jo fortel om «rikmannselevar»: «Eg kan ha 2-3 elevar i klassen som har så mykje velstand at dei ikkje bryr seg om andre». Lasse reflekterer over samfunnsutviklinga og korleis denne speglar seg i elevane: «Mange bur i blokk eller eit hus, og dei treng ikkje å gjere noko lengre. Dei er på telefon og data.» Utfordringane oppstår da i friluftsliv, kor vi er avhengige av fellesskapet og at alle bidreg, det blir ein kontrast til eit samfunn som krev stadig mindre fysisk arbeid, og mindre praktisk samarbeid.

Elevar som går høgt ut

Eleven som går høgt ut, kjenneteiknast av å vere kjepphøg, speler eit høgt spel og har tilsvarande stor fallhøgde. Utfordringa for lærarane er å handtere eleven slik at fallet blir til å leve med, og at eleven får hjelp til å regulere seg. Det kjem fram fleire strategiar for korleis friluftslivslærarane møter denne elevtypen. Kine prøver å jekke eleven ned, slik at dei andre elevane ikkje skal få vedkommande i vrangstrupen, fordi dei andre elevane opplever denne som hoverande. Paula gir dei oppgåver, og seier: «Da føler dei seg superviktige, det funkantar». Der strategiane ikkje fører fram, kan denne elevtypen provosere og bli ein kime til konflikt. Trine fortel om ein situasjon:

Han var ein arrogant type. Besservisser. Kverulerte alltid (...). Dei andre elevane var dritlei han (...). Det var eit stort opplegg vi hadde (...). Framom alle dei andre elevane, seier han: «Du motarbeider oss!» Eg lo av det. Motarbeida dei? (...) Eg prøvde jo alt eg kunne for å få det til. Han vart forbanna. Han klikka, fordi eg lo av han framom dei andre. Han følte at eg håna han framom alle dei andre elevane. Etterpå vart eg og han ståande åleine (...). Han kalla meg masse stygge ting og fortalte meg alt mogleg som andre hadde sagt om meg. Det var ikkje grenser for overhaling som eg fekk.

Satelittlevar

Satelittleven unngår menneskeleg kontakt og blir skildra som vanskeleg å ha samspel med. Av dei tre elevtypene vi presenterer i artikkelen, er denne elevtypen minst i konflikt med andre i klassen. Men friluftslivslærarane synest slike elevar er krevjande å handtere, fordi dei er vanskeleg å nå inn til. Jo fortel:

Det blir veldig rart når ein elev går 10 meter bortanfor alle andre. Når du spør kvifor han står langt unna dei andre, seier han: «Nei, eg står berre her eg», og når du spør «er det vanskeleg å vere saman med dei andre?» «Nei» «Har du det bra?» «Ja».

Martin fortel:

Eg har hatt elevar som ser ned i fleire månader. Dei møter ikkje blikket til nokon. Seier ikkje eit ord. Dei er tydeleg utilpass. (...) Det er ingen som kjem på ein folkehøgskole og tenker at no skal eg vere mykje heilt åleine.

Ane fortel korleis ho trer inn som medmenneske til ei som ikkje fell inn i gruppa: «Eg snakka med ho kvar dag, slik at ho hadde nokon». David fortel:

Den «rare» guten er ofte mottakeleg for tips og innspel (...). Eg kan seie: Den samtalen du drog i gang der, den er ikkje egna i ei stor gruppe (...) og eg dreier i samtalen inn på: Korleis trur du at du blir oppfatta i klassen?

Dialog med den det gjeld, eller invitasjon til dialog, og det å ta opp det som er utfordrande i klassen, er det friluftslivslærarane held fram som avgjerande, for å handtere situasjonen rundt satelittelevn. Lasse seier:

Gjennom samtalar prøver eg å finne ut (...). Kvifor kom den avstanden til klassen? Kva skapte det? (...) Det er alltid ein årsak bak. Prøver opne samtalar, der dei får prøve å sette namn på.

Funna viser at det er i rollesøkingfasen (Schutz, 1958), handteringa av desse elevane blir ekstra krevjande for læraren.

Kva kan kome ut av konflikhtar?

Lærarane sine forteljingar indikerer at det kan gå lang tid mellom konfliktfylte situasjonar, reaksjon frå læraren og synleg modning hos eleven. Grep som friluftslivslærarane gjer for å forebygge konflikhtar er for eksempel å lage rettferdige system som hindrar irritasjon å vekse, inkludert ei grundig forventingsavklaring.

Friluftslivslærarane fortel om funksjonelle måtar å handtere konflikhtar på som: å ta tak tidleg, snakke i klassen om det dei opplever og bruke ressurssterke elevar. Friluftslivslærarane fortel at dei set av tid til samtalar på tomannshand, set grenser for åtferd, speglar, og utfordrar, for å få elevane «til grytene» (Jo) for å handtere konflikhtar. Lærarane sine forteljingar får også fram at dette ikkje alltid er lett å få til. Læraren si eventuelle manglande dekking av basale behov og mengda av arbeidspress, påverkar handteringa.

Vidare skal vi vise funn på korleis lærarane erfarer at konfliktsituasjonar har pedagogisk potensial og kan bli brukt for å fremme vekst og modning hos elevane.

Individuell vekst

Ane fortel om utviklinga til ein satelittelev:

Første skoledag (...) Vi satt ilag og ho sa ingenting. Andre dagen (...) satt ho i klasserommet og sa ingen ting. Vi skulle ha ein runde der dei fortalte litt om seg sjølv. Det kom ingenting frå ho. Ho torde ikkje seie nokon ting. Torde ikkje presentere seg.

Denne eleven vaks utruleg sosialt i løpet av året, fortel Ane: «Ho var så kul, ho hadde noko heilt eige når det gjaldt (...), ho vart så god på det vi heldt på med». Ane fortel at ho vart ydmyk av å få bidra til den veksten. Fleire av friluftslivslærarane skildrar korleis erfaringar av modning og vekst hos elevar gir mening til yrket.

Ole fortel om ein stor konflikt med ein elev i førsteklasse i vidaregåande. Han gjorde innbrot og stjal undervegs på ein tur:

Eg køyrde han så hardt at han prøvde å bytte skole etterpå. Han sa han var redd for læraren på skolen. Det var sikkert meg han sikta til (...) Han vaks vanvittig på dei tre åra. Eg sa det til han: «Det har skjedd litt sidan den turen». Han flira: «Ja, absolutt». Eg har kjempegod tone med han no.

Mange av døma frå friluftslivslærarane viser at det kan ta tid før elevane modnast, og lang tid før læraren ser resultatet av at arbeidet og innsatsen vart bra. Det handlar om å stå i det undervegs.

Sosial modning

Lasse fortel om elevar som seier: «Eg har ikkje betalt for å vere ilag med ein rusmisbrukar. Eg har betalt fordi eg skal bygge meg sjølv.» Lasse prøver å få elevane til å skjønne at slik vi har det her, det er slik samfunnet er. Nils fortel:

Det viktigaste dei lærer, er det sosiale. Å vere på tur med folk som ein ikkje er homogen med, er det utruleg mykje læring i. Konfliktnivået blir mykje mindre på andreåret i vidaregåande (...) Dei har gått ilag i eit år, dei har ein lærdom som dei har til felles. Ei felles historie.

Det å vere tett på kvarandre over tid er både kime til konflikt og ein veg til viktig læring og opplevingar av fellesskap. Elise fortel: «Kvart år har eg fått tilbakemelding at dette har vore det beste og tryggaste klasse miljøet dei har vore i».

Ragnar fortel: «Elevane lærer at dei kan verken kommandere eller krevje at andre skal gjere det du meiner (...) Friluftslivet er ein miniskole i livets skole». Lasse fortel:

Når du treffer folk med ein heilt annan bakgrunn blir du fila i kantane. Eg ønsker at elevane skal blir rundare i kantane, få eit ope sinn, bli meir romslege, utvide horisonten, forstå situasjonar og menneska i desse (...) Vi må dele, vi bur i lag, vi lever i telt ilag, vi er på tur. Lagarbeid og delaktigheit er det.

Fleire av friluftslivslærarane framhevar sosial utvikling som ein grunn til at dei er i jobben etter mange år. Verdiane i å arbeide med friluftslivsklassar gjennom heile år og mange år, oppsummerer Lasse slik:

Det faglege når eg har jobba så lenge, er ikkje i fokus lenger. (...) Friluftslivet er eit middel til å gi elevane sjølvtilit. Og det er eit fantastisk middel. (...) Verdien for meg er det enkelte mennesket (...). Det som er viktig for meg er å vere ein god medspelar. Dei andre tinga, det blir berre detaljar i det store spelet.

Drøfting

Studien får fram friluftslivslærarar sine refleksjonar over kunnskap og praksis, etter gjentakande erfaringar (Schön, 1983). Denne praktiske erfarte profesjonskunnskapen blir opparbeida gjennom arbeid i tett sosialt samvær med elevane i klassen, 24 timar i døgnet over fleire døgn, og over år.

Friluftslivslærarane erfarer prosessar og mekanismar som blir spesifikt tydelege i klassen sin på grunn av undervisningsforma. Målet med studien er å skildre noko av det særeigne med profesjonskunnskapen til desse lærarane.

Lærarane har pedagogiske perspektiv når dei fortel om konfliktfyllt samspel, og dei har pedagogiske framgangsmåtar for å handtere konfliktsituasjonar. Lærarane har pedagogisk blick for at konflikter kan gi ei konstruktiv utvikling i klassen. Irritasjonar kan vere ein inngang til å få snakka godt ilag, og at modning kan skje. Elevane møter motstand og må endre seg.

Schutz (1958) plasserer rollesøkjingsfasen som ein av tre hovudfasar i ei gruppe si utvikling. Dette gir eit godt utgangspunkt for å forstå gruppeprosessar i ein friluftslivsklasse. Funn i studien vår viser at læraren må ha ein reflektert profesjonspraksis og godt leiarskap for å handtere klassen i rollesøkjingsfasen. Schutz (1958) gir perspektiv som er nyttige for å forstå og tolke friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap. Teorien har samtidig grenser for å kunne sjå heile bildet for ein friluftslivsklasse si utvikling.

Profesjonskunnskapen hos friluftslivslærarar inneheld viktige innsikter i gruppeprosessar i ei friluftslivsklasse. Desse innsiktene nyanserer, utdjupar og viser avvik frå Schutz' FIRO teori. Fasane som Schutz skildrar, finst kanskje ikkje alltid i gruppeutviklinga eller dei kan ha eit anna uttrykk.

Lærarar i studien fortel om klassar som aldri kjem til samhaldsfasen, trass hardt arbeid frå læraren. Studien har også eksempel på friluftslivsklassar kan bli verande i ein fase der problem blir skuva under teppet, eller klassen kan bli verande i ein konfliktfase. Studien indikerer at gruppeutviklinga i ein friluftslivsklasse ikkje alltid følger teorien sine «lovmessige» fasar. Gruppeutvikling er meir komplekst enn det teorien legg opp til.

Samtidig blir det klart i studien at kunnskap om fasar i gruppeutvikling og det å kjenne til «elevtypar» for læraren, gjer det enklare å bruke erfaringar frå

tidlegare. Studien får fram korleis lærarane kan utvikle mønstergjenkjenning (Tordsson, 2014, s.262) i profesjonskunnskapen sin.

Ei anna avgrensing ved Schutz sin teori er at den ikkje gir verktøy til å handtere konfliktfylt samspel i klassen. Det ubevisste og tilsynelatande irrasjonelle hos elevane, samt konflikttypar som veks fram under overflata i friluftslivsklassar, er det ikkje lett å skildre utdjupande, ved hjelp av Schutz.

Bowlby (1969), med vidareutviklinga til Bretherton og Munholland (1999), og Bion (1961) sine teoriar kan gi bidrag til å forstå destruktive og irrasjonelle utfall hos elevane. Analysen av lærarane sine forteljingar viser korleis dette kan bli erfart og handtert av friluftslivslærarane.

Studien vår skildrar korleis læraren sine følelsar kan eskalere - i konflikt med elevar. Læraren kan føle avmakt og bli rasande, eller dei har elevar som blir rasande. Studien får fram korleis lærarane kan miste kontrollen over seg sjølv. Studien får også fram lærarar som arbeider med å undertrykke ikkje-aksepterte følelsar i konfliktsituasjonar, og har kontroll over kroppsspråket sitt (Hochchild, 2012). Det treng ikkje vere lett. Lærarane fortel det er vanskeleg å få til, over lang tid, om ein stadig blir provosert. Studien inneheld samtidig døme på situasjonar der konflikthandtering fører fram til gode utfall, og at lærarar klarer å regulere seg i kommunikasjonen med elevane.

Forteljingane til friluftslivslærarane viser at dei har sterkt fokus på å skape fellesskap i klassen og skape god erfaringslæring for elevane. Lærarar reagerer kanskje difor ekstra på elevtypar som set eigne mål over fellesskapet.

Friluftslivslærarane opplever dei sjølve blir ein del av konflikhtar, sidan det er dei som ofte tek endelege avgjerder i konfliktsituasjonar, sjølv om dei ikkje var part i konflikten i utgangspunktet. Manglande tid og rom for å «ta seg inn» medan klassen er på tur, verkar inn på korleis dei les konfliktsituasjonar og har moglegheit til å løyse dei.

Friluftslivslærarane får verdifull, men krevjande profesjonell erfaring og lærdom knytt til konfliktsituasjonar i arbeidslivet sitt. Dei skaffar seg erfaring som er nyttig seinare, og samtidig erfarer dei at lærdommen kostar. Friluftslivslærarane skal handtere eigne reaksjonar samtidig som dei prøver å lære friluftslivelevane å handtere krevjande sosialt samspel undervegs på tur, slik at elevane veks og modnast.

Det teoretiske rammeverket i studien viser at elevar kan ha med seg indre arbeidsmodellar for samspel som gir ein vanskeleg atmosfære (Bretherton & Munholland, 1999). Lasse viser til at sjølv med lang erfaring er det nokre elevar som du ikkje når inn til eller ikkje forstår. Elevane er i ein alder der dei er på søking etter eigen identitet (Erikson, 1992). Elevane er i ein ny klasse, det blir ei overrasking for fleire av dei at samspelet ikkje er likt det dei kjenner frå før. Det kan ta tid å utvikle kommunikasjonen, slik at læraren når inn til elevane. Kommunikasjon krev tid, overskot og erfaring.

Studien kan tilby eksempel på konflikthandtering og praksisløysingar som har fungert godt, og fallgruver læraren bør passe seg for, som å kome på kant med ein

elev eller fleire. Innsikt, kunnskap og omgrep som kjem fram i denne studien, kan vere kunnskap andre lærarar kan ta med seg. I funna ser vi korleis krevjande elevtypar blir handterte gjennom mønstergjenkjenning og pedagogiske grep. Lærarane i studien arbeider mot pedagogiske mål, som er den enkelte eleven si vekst og modning, fagleg og relasjonelt.

Tolkingane våre av data får fram at friluftslivslærarane handterer både synlege og mindre synlege konfliktsituasjonar. Dei fleste konflikhtar er nonverbale og vanskelege å spore (Williams & Nida, 2017). Friluftslivslærarar tolkar det dei ser i klassane, utan å vere sikre på kva dei ser. Konflikthane kan vere i ein tidleg fase, eller vere skjulte. Det gjer det tydeleg kvifor ei vid konflikthforståing er viktig (Van de Vliert, 1997). Om konflikhtar skal intervjenerast på eit tidleg tidspunkt, må læraren evne å oppfatte og tolke relativt svake signal, og ta tak i det tidleg.

Funna viser det kan vekse noko godt ut av konfliktfylt samspel i ein friluftslivsklasse. Forfattarar av friluftslivspedagogisk teori, som Tordsson (2014), skildrar positive verknader av friluftsliv, friluftsliv er ein veg til modning og vekst. Likevel er det lite forskning på kvifor og korleis dette positive blir oppnådd, og korleis formidla verdiar blir oppfatta av elevar på tur.

Historiene frå lærarane viser at modning og vekst kan skje i arbeid med konfliktfylte situasjonar, der lærar og elev møter motstand ilag og gjennom kvarandre. Dømer frå funna på dette er eleven som stal og prøvde å bytte skole, skylappeleven som måtte hankast inn på kvar tur, og jentene som måtte dele telt mot sin vilje. Å gå igjennom konflikhtar kan vere ein smertefull prosess, men blir dei handtert ryddig, gir det rom for potensielle positive prosessar.

Studien viser korleis fellesskapsverdiar kan vekse fram på tur, og gi modning hos elevane i å forstå seg sjølve i samspel med andre. Mentaliseringsevna får gode vekstvilkår hos lærar og elev (Kvelling, 2022). Det ser ut som elevane får godt potensial for å forstå verdiar som samspel, mangfald, respekt og likeverd gjennom friluftsliv. Men det krev ein lærar som forstår og trekker i dei rette trådane.

Friluftslivslærarane opplever yrket sitt meningsfullt og verdifullt fordi turar gjennom heile år bidreg til modning og utvikling hos elevane. Lærarane erfarer at utviklinga blir særleg synleg, på grunn av friluftslivet sin eigenart og pedagogiske potensial.

Lærarane arbeider aktivt med å utvikle strategiar for å regulere seg sjølv, for ikkje å bli «vippa av pinnen». Handteringsmåtane har dei ikkje opplæring i frå utdanninga si. Det er noko dei har lært over tid, og dette utgjør ein viktig erfaringsbasert profesjonskunnskap. Konsekvensane tidleg i yrkeskarrieren er at utfalla av krevjande situasjonar kan bli meir uheldige enn dei kunne blitt om lærarane hadde vore meir førebudd og trenar gjennom utdanningsløpet sitt.

Implikasjonar

Ein implikasjon ved studien peiker tilbake til utdanningsinstitusjonane som utdannar friluftslivslærarar. Arbeid med konflikhtar og elevar som krev mykje, må

bli meir synleg i utdanningsløpet. Utdanningsinstitusjonar, som utdannar det vi har kalla friluftslivslærarar, må gi knaggar, språk og perspektiv til studentane på kva det vil seie å vere profesjonsutøvar og handtere relasjonell problematikk knytt til det å vere fleire døgn med elevar på tur og på årsbasis med elevar. Det krev konkrete grep i arbeid med læreplanar og undervisning.

Ein teoretisk implikasjon er at studien utdjupar og nyanserer at friluftslivsklassar si gruppeutvikling er meir kompleks enn det Schutz sin teori (1958) får fram. Empirien får fram samsvar og avvik frå denne teorien. Studien viser samtidig at kunnskap om fasar i gruppeutvikling og å kjenne til «elevtypar», gjer det enklare å bruke ei mønstergjenkjenning for læraren. Teoriutvikling av gruppeprosessar i friluftslivsklassar, utvikling av profesjonskunnskap om konfliktfylt samspel på basis av erfaring, samt kva som kan kome ut av konfliktfylt samspel, kan og bør førast vidare.

Avgrensingar ved studien og behov for vidare forskning

Artikkelen tek for seg eit lite utforska forskingsfelt, og fleire utdjupingar av friluftslivslæraren sin profesjonskunnskap og -praksis trengs. Forsking med meir konkrete skildringar av konfliktsfasar, omgrep og handteringsmåtar kan nyansere bidraget til profesjonskunnskapen som er gitt her. Studien har friluftslivslæraren sitt blick. Forskingsfeltet vil tene på ei vidare forskning som ser med elevar sitt blick på konfliktfylt samspel, og deira erfaringar av modning og vekst.

Ved å bruke andre relevante metodiske tilnærmingar på temaet, kan ein få djupare kunnskap om feltet. Dette kan til dømes vere lengre narrativ, diskursanalyse eller bruke etnografiske tilgangar. Dette kunne vore med på å utvikle teori og ein fagleg diskusjon om gruppeprosessar i friluftslivsklassar som er meir tilpassa dette spesifikke pedagogiske området.

Konklusjon

Vi har undersøkt kva erfaringane til friluftslivslærarar kan fortelje om profesjonskunnskap og profesjonspraksis rundt konfliktfylt samspel på friluftslivsturar, og korleis konfliktsituasjonar kan ha pedagogisk potensial og fremje vekst og modning hos elevane.

Studien får fram gjennom erfaringane til friluftslivslærarar, særpreg ved enkelte konfliktrar som vi kallar konfliktklassikarar. Studien får også fram misnøyesituasjonar, sjargongkonfliktrar, utestenging og opne konfliktrar mellom elevane. Lærarane sine erfaringar frå konfliktfylt samspel, det dei skildrar som vanskelege situasjonar og krevjande elevar å handtere, utgjer ein solid del av profesjonskunnskapen til friluftslivslærarane. Studien får fram pedagogiske verktøy i arbeidet med dette.

Forteljningane frå friluftslivslærarane seier noko om korleis arbeidet med å handtere konfliktfylt samspel inneheld formidling av sentrale friluftslivspedagogiske verdiar, samtidig som dei prøver å løyse konflikhtar. Desse verdiane handlar meir overordna om korleis identitet, sjølvbilde og fellesskap blir forvalta og utvikla i eit klassefellesskap på friluftslivsturar.

Friluftslivslæraren tolkar mønster i informasjon dei har om elevane og mellom elevane for å prøve å forstå kva som skjer i klassen. Studien får fram korleis friluftslivslærarane over tid utviklar sin eigen menneskekjennskap, utviklar ei mentalisering og eit begrepsapparat, som blir brukt både til å førebygge potensielt utfordrande relasjonar og til å observere, analysere og løyse konfliktsituasjonar.

Lærarane i studien viser døme på korleis konfliktsituasjonar og konfliktfylt samspel kan bidra til individuell vekst og modning hos elevar når det blir handtert på ein god måte. Samtidig kjem det fram at konfliktfylt samspel aktiverer følelsar hos læraren som kan vere vanskeleg å handtere, og som kan gjere utfall av konflikhtar mindre ideelle.

Elevmøter for lærarar som er på tur og arbeider tett sosialt over lengre tid med elevar, kan være krevjande. Samtidig er det det som er rikdommen og gir mening i yrket, for friluftslivslærarar som står i arbeidet over lang tid.

Om forfattarane

Inger Margrethe Tronstad er doktorgradsstipendiat ved NORD Universitet. Tronstad skriv ein doktorgrad i profesjonspraksis der ho forskar på korleis friluftslivslærarar i folkehøgskole og vidaregåande skole arbeider med mellommenneskelege prosessar på tur.

Institusjonstilknytning: Nord universitet, fakultet for lærarutdanning og kunst- og kulturfag, Levanger, Postboks 93, 7601 Levanger.

E-post: inger.m.tronstad@nord.no

Petter Erik Leirhaug er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole. Leirhaug underviser på bachelor-, master- og PhD-program ved Institutt for lærarutdanning og friluftslivsstudiar. Forskinga hans er knytt til kroppsøving, idrettsfag og friluftsliv i skolen, friluftslivshistorie og naturfilosofi, lærarutdanning og læreplanutvikling.

Institusjonstilknytning: Norges idrettshøgskole, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo.

E-post: petterel@nih.no

Idar Lyngstad er professor i kroppsøving ved Nord universitet. Lyngstad underviser og rettleier på master- og Phd-program ved fakultet for lærarutdanning og kunst- og kulturfag. Forskingfeltet hans er fagdidaktikk og profesjonsteori i kroppsøving, men Lyngstad har i seinare tid også forska på feltet friluftsliv.

Lyngstad er medlem i forskingsgruppa «kroppsøving, fysisk aktivitet og helse» ved Nord universitet.

Institusjonstilknytning: Nord universitet, fakultet for lærarutdanning og kunst- og kulturfag, Levanger, Postboks 93, 7601 Levanger.

E-post: idar.k.lyngstad@nord.no

Referansar

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A Construct Revisited. I J. Cassidy & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (2.utg. s. 89-114). Guilford Press.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss: vol.1. Attachment*. Tavistock Publications.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.utg.). Routledge.
- Dahl, L. (2021). *Ulykker og sikkerhet i friluftsliv på norsk videregående skole*. [Doktogradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Erikson, E.H. (1992). *Identitet - ungdom og kriser*. Gyldendal.
- Ewert, A. & Heywood, J. (1991). Group Development in the Natural Environment: Expectations, Outcomes, and Techniques. *Environment and behaviors*. 23(5), 592-615.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2019). I S. Tønnesen (Red.), *Vitenskapsteori og etikk for samfunnsvitenskap og humaniora*. (s. 67-93). Universitetsforlaget.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I K. P. Gurholt og K. Steinsholt (Red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og danning* (s. 175-218). Tapir akademisk forlag.
- Hochschild, A. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (3.utg.). University of California Press.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K., Siersma V. D. & Guassora A. D. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research* 26(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>.
- Martin, B., Wagstaff, M., Breunig, M. & Goldenberg, M. (2017). *Outdoor leadership theory and practice* (2.utg.) Human Kinetics.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods Series no 41. Sage.
- McAvoy, L. R., Mitten; D. S., Steckart, J. P. & Sproles, K. (1996). Group development and group dynamics in outdoor education. I L.R. McAvoy, L.A. Stringer, M. D. Bialeschki & A. B. Young (Red.), *Third research in outdoor education symposium* (s. 52-65). Coalition of education in the outdoors.
- Rahmat, N. H., Aripin, N., Hassan, A. F. A., Mohandas, E. S., Taib, S. A., & Sim, M. S. (2022). Exploring The Different Needs in Class Discussions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 50–61.

- Ringer, T. M. (2002). *Group Action -The Dynamics of Groups in Therapeutic, Educational and Corporate Settings*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO. A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. Rinehart & Winston.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seger, J. (2011). Ledarskap och friluftsliv. I S. Lundvall (Red.), *Lärande i friluftsliv*. (s. 25-32). Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Semich, G. & Cellante, D. (2005). Forming Successful Classroom Groups: The Application of the FIRO Theory to the Group Formation Process. I C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, J. Price, K. McFerrin, R. Weber & D. Willis (Red.), *Proceedings of SITE 2005--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 2979-2982). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). Ulike verktøy for profesjonell veiledning. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2.utg., s. 88-110). Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Gyldendal Akademisk.
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik* (2.utg.). CVU Sønderjylland University College.
- Tronstad, I. M., & Lyngstad, I. K. (2022). «...for eg skal ha eit godt lag...» Friluftslivslærarar si organisering av klassen på tur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(1), 4-20. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3007>.
- Van de Vliert, E. (1997). *Complex interpersonal conflict behaviour, theoretical frontiers*. Psychology press.
- Williams, K.D. & Nida, S.A. (2017) (Red.), *Ostracism, Exclusion, and Rejection - Frontiers of Social Psychology*. Routledge.
- Wæhle, E. (2021. 10.mars). Emisk perspektiv. I Bolstad, E. (Red.), *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/emisk> perspektiv.