

**Forside FRI101****Emnekode:** FRI101**Emnenavn:** Friluftsliv 2: Pedagogikk og ledelse**Dato:** 15. mai**Varighet:** 4 timer**Tillatte hjelpemidler:** Ingen

-----

Det forekommer av og til spørsmål om bruk av eksamensbesvarelser til undervisnings- og læringsformål. Universitetet trenger kandidatens tillatelse til at besvarelsen kan benyttes til dette. Besvarelsen vil være anonym. Tillater du at din eksamensbesvarelse blir brukt til slikt formål?

**Velg et alternativ** Ja Nei

Besvart

**1 Oppgave 1****Oppgave 1:**

- A. Drøft hvordan normer og sosial loffing kan påvirke gruppeprosesser.
- B. Gjør rede for begrepet konformitet. Hvordan kan konformitet påvirke grupper i friluftslivssammenheng.

**Skriv ditt svar her...**

A. En gruppe betegnes som en samling av mennesker på tre personer eller mer, som er mer eller mindre knyttet til hverandre på grunn av noe. Man snakker om formelle og uformelle grupper, der formelle grupper er faste, noe ufrivillig satt sammen grupper, som f.eks. en skoleklasse, et fotballag, et politisk parti, osv, mens uformelle kan være f.eks. en vennegjeng. Hovedprinsippet er at gruppens medlemmer har noe til felles, enten at de går i den samme klasse, spiller på samme lag, eller rett å slett liker å være sammen etter skoletid. De har alle sammen noe som holder dem samlet, en tilhørighet eller et "lim" i gruppa, også kalt kohesjon. I undervisningssammenheng, også i idrett og friluftsliv, har gruppeprosessene mye å si for gruppens produktivitet, læring og ikke minst trivsel.

Høigaard nevner i "Gruppedynamikk i idrett" hvordan det er umulig at en gruppe ikke danner normer, i og med at de alle forholder seg til hverandre på et eller annet vis. Normer kan oppstå på forskjellige vis. De kan opprettes ved at noen uttrykker det muntlig, men også ved oppførsel. Andre oppstår uten at men helt vet hvorfor. Det kan være en bestemt person som utgjør mye av norm-danningen, men normene vil mest sannsynlig fortsatt være der i lang tid selv om denne personen forlater gruppa. Normer kan beskrives som regler, uskrevne regler, og ofte tenker man at "det bare er slik" en oppfører seg i forhold til seg selv og de andre. En gruppe kan også ha skrevne regler, som i en skoleklasse på tur der det ikke er lov å ta med alkohol, eller gå noe sted uten å si ifra. Reglene er ofte der for å opprettholde en viss trygghet og stabilitet i gruppa. Mange grupper har en gruppeleder, en lærer eller en veileder, som også kan bidra til å lage normer eller regler for gruppa. Høigaard trekker fram en rekke eksempler på hvordan man kan som veileder eller deltager kan være med på å skape et positivt miljø med gode verdier, der man får økt kohesjon og kan dermed yte bedre og stå sterkere sammen som gruppe. Man kan etablere gode normer før man drar ut på tur ved at man snakker sammen om hvordan man vil ha det, at man skal være vennlige med hverandre og løse konflikter før de blir for store, eller at alle skal hjelpe til med å sette opp telt - og unngå sosial loffing.

Sosial loffing betegnes som når en eller flere i gruppa yter mindre enn den potensielle yteevnen, å sluntre unna eller å ikke bidra til gruppas innsats. Her kan man nevne mange eksempler, men de fleste kjenner igjen sosial loffing som der elever ikke bidrar til gruppearbeid på skolen, eller som nevnt over - ikke bidrar til å sette opp telt, lage mat, eller ta sin del av fellesjobben på tur. Høigaard nevner også mange aspekter som kan

påvirke den sosiale loffingen. Økt kohesjon, eller samhold og gruppelejalitet er med på å minske sosial loffing, og gode normer og verdier innad i gruppa bidrar til at deltakerne ønsker å yte for gruppas beste. Om gruppelemmene har et felles mål, er flinke til å oppmuntre hverandre, og alle føler at de forstår oppgaven og kan bidra, synker sjansene for at noen sluntrer unna. Økt kohesjon gir økt progresjon, og økt progresjon gir økt kohesjon. Dette gjelder kohesjon som går på både det sosiale, om personene trives sammen sosialt, og kohesjon i arbeidet, at alle bidrar og er motiverte for å yte. Gruppestørrelse kan ha mye å si, da risikoen for sosial loffing øker om det blir mindre fokus på enkeltpersoner og deres bidrag og man kan "forsvinne" i mengden. Det kan også rett og slett føles ut som om man er overflødig og ikke trengs, og at det er meningsløst å jobbe. Gruppens medlemmer påvirker også hverandre i stor grad, og om mange på gruppa "loffer", skal det godt gjøres å stå imot fristelsen til å gjøre det samme, fordi det kan føles meningsløst å prøve å få igang gruppa til å arbeide godt. Meninger om den ideelle gruppestørrelsen kan variere, men Høigaard beskriver en gruppe på 3-8 personer som grei. Tordsson ytrer at en gruppe på inntil 8-10 personer er hensiktsmessig på tur i vinterfjellet, og Horgen beskriver en heterogen gruppe er det beste grunnlaget for veiledning i vinterfjellet.

Det finnes ulike modeller for gruppeprosesser, og Høigaard beskriver flere av dem i "Gruppedynamikk i idrett". Man har den typiske lineære modellen, som går som en pil rett fram, som betegner de ulike prosessene som: Forming, Storming, Norming, Performing og Adjourning. Kort beskrevet forteller den om hvordan gruppa først formes sammen av ulike forutsetninger, og at i starten kan det oppleves som litt kaotisk. Man bruker litt tid på å finne sin "plass" i gruppa, sin rolle, og de felles normene. Når dette er gjort, kan gruppa fokusere på arbeidet de skal utføre, og til slutt løses gruppa opp. Normer og sosial loffing har stor innvirkning på særlig "Performing"-biten, da det påvirker i stor grad hvor produktiv gruppa er. Det snakkes også om sykliske modeller, der gruppa hele tiden pendler mellom progresjon og tilbakegang, da det kan oppstå små konflikter eller problemer underveis.

B. Konformitet beskrives som hvordan man tilpasser seg, påvirker og blir påvirket av andre. Å være konform vil si at man i stor grad føyer seg etter det andre mener eller gjør, og det er mange ulike grunner til hvorfor dette skjer. I mange tilfeller skjer dette fordi man har et ønske om å bli likt av de andre i en gruppe, eller opplever at man må tilpasse seg for å passe inn et sted. Høigaard forklarer at en gruppe ofte består av ulike personer som ofte har ulike roller eller "faste plasser". Om noen har høy status i en gruppe, kan andre personer av lavere status være i større grad konforme og kan fort bli påvirket av de med høyere status. Dårlig selvtillit og lav mestringsfølelse fører også til at man "gjør det andre gjør", eller kopierer væremåte. Det finnes mange eksperimenter på hvordan mennesker i en gruppe har en stor tendens til å være enig i det de andre sier, mest fordi de andre sier det. Et eksempel er "strek-eksperimentet", der en gruppe mennesker skal avgjøre hvilken strek som er like lang som fasiten. De andre på gruppa har fått beskjed om å bestemt mene en annen strek enn den som er riktig, og i mange tilfeller vil forsøkspersonene som ikke har fått noen instruksjoner, være enig i det de andre sier. Om det er fordi man begynner å tvile på sin egen bedømmelse av hva som er riktig, eller om man rett og slett ikke tør å mene noe annet, kan være vanskelig å si. Kvinner har en tendens til å være mer konforme enn menn.

I friluftssammenheng kan konformitet påvirke grupper så vel som i andre sammenhenger. Mange unge snakker om ulike typer press i friluftsmiljøer, for eksempel utstyrspress, der man skal ha det kuleste, dyreste og nyeste utstyret, selv om det gamlere eller billigere utstyret er egentlig mer enn godt nok. Dette kan gjøre at mange føler de må bruke masse penger på utstyr for å passe inn eller for å ikke føle seg teit. Mer konforme personer vil nok føle på dette i mye større grad enn andre som ikke er like konforme. Likvel kan også personer som ikke opplever noe press, bli påvirket til å ha lyst på nyere, kulere klær og utstyr, også være svært konforme, i samme grad som når mennesker blir påvirket av reklame. Et annet type press unge kan føle på, er oppsøking av risiko, eller det å være best i ulike utførelser av friluftsliv, eller det å ha mest mulig erfaring. Slik kan en person som hopper de høyeste hoppene på ski, overlever de kaldeste turene eller ekstreme skadene, eller ha vært lengst på tur lengst borte, få høyere status enn nybegynnere. Disse nybegynnerne kan da ønske å gjøre som de andre, og til tider oppsøke risikofylte situasjoner som de egentlig ikke har kontroll eller erfaring til å takle, eller å legge ut på tur langt over evne, fordi det "ser kult ut", eller de har en drøm om å være som profesjonelle skikjørere eller polfarere. Da kan konformitet føre til livsfarlige handlinger.

Konformitet kan også føre positive ting med seg. Om en klasse er på tur, og flere synes det er kjempegøy å grave snøhule, ønsker å lære mer og er flinke til å hjelpe hverandre, vil trolig disse i stor grad påvirke de andre til å gjøre de samme tingene. Konforme personer vil da ønske å gjøre det samme, og risikoen for sosial loffing senkes. På samme måte kan personer som egentlig ikke er friluftsvante bli påvirket til å være med på tur og oppdage begeistring for friluftsliv ved hjelp av andre som "drar" de med seg.

Besvart

**Oppgave 2:**

- A) Forklar begrepet kunnskap (bruk teori).  
B) Drøft begrepet ved å bruke eksempel fra friluftsliv.

**Skriv ditt svar her...**

A) Kunnskap er et begrep som kan være vanskelig å definere. Det kan omhandle pedagogikkens kunnskap, det som undervises om på skoler og institusjoner, filosofi og psykologi, så vel som en bilmekanikers eller håndtverkers kunnskap eller kunnskapen som ligger i språk og selve forståelsen av språk, eller erfaringsbasert kunnskap. Rognhaug drøfter hvordan vi tradisjonelt sett i utdanningssammenheng setter teoretisk kunnskap høyere enn praktisk kunnskap, selv om man ser sammenheng mellom de to da det finnes teoretisk kunnskap bak praktisk kunnskap, og motsatt. I historien var det Platon som først mente det fantes en høyere dimensjon for det praktiske og håndfaste, en såkalt idéenes verden. Likevel er det verdt å nevne at man ikke trenger å se på teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap som motsetninger, men snarere to sider av samme sak.

En utbredt teori er at kunnskap forandres over tid, og at ny erfaring danner ny kunnskap. Kolb reflekterer mye over denne erfaringsbaserte kunnskapen, og beskriver det som en prosess der en konkret hendelse fører til refleksjon over kunnskapen og hendelsen, som fører til danning av nye tanker og teorier, og som fører til nye hendelser og utprøving av disse teoriene i praksis. Slik fortsetter prosessen, og kunnskapen blir hele tiden endret. Dette kan også kalles kunnskaping, der kunnskapen hele tiden endres på grunnlag av ny forståelse og nye erfaringer.

Videre i drøftingen av kunnskapsbegrepet, trekker Rognhaug frem dette med taus kunnskap. Polanyi var en av de første til å skildre taus kunnskap, og beskriver det som en slags personlig og kroppslig kunnskap, en forståelse som kan være vanskelig å forklare med teori. Det kan for eksempel være evnen man har til å gjenkjenne ansikter, selv om man ikke vet akkurat hvordan eller hvorfor. Taus kunnskap kan være noe som ligger i kroppen, i hendene og som kan læres og forstås til en viss grad ved hjelp av erfaring. Godal beskriver denne "kunnskapen utenfor bøkene", og hvordan kunnskapsstrømmen går fra bestefar til far til sønn, og denne tause kunnskapen kan overføres i generasjoner ved tett oppfølging og opplæring, og at eldre kan øse av sin erfaring og kunnskap, med kroppspråk, handlinger eller forklaring, eller mesterlære. En variant av taus kunnskap kan være det å være fortrolig med fenomener, som er i stor grad basert på erfaring. Her trekker Rognhaug inn hvordan den samiske befolkningen har overlevd i og av naturen i mange år. Den tause kunnskapen og fortroligheten med natur og naturfenomener, er ikke noe som lett kan beskrives, settes inn i system eller konkretiseres. Om man forsøker å gjøre som dem uten tilstrekkelig kunnskap og erfaring, vil man ikke lykkes. Rognhaug sier at: "taus kunnskap er en personlig kompetanse som er vanskelig å definere, og som all form for automatisering og formalisering ødelegger."

En måte for å overføre taus kunnskap, så vel som teoretisk og praktisk kunnskap er "mesterlære". Mesterlære har vært vanlig i som "utdanning" i århundrer, men systematisk og formell undervisning i skolen har så og si tatt helt over. Nielsen og Kvale definerer mesterlære som når en lærling lærer av en mester, under tett oppfølging og veiledning i starten, for å så gi mer og mer slipp og mindre veiledning. Tradisjonelt tar lærlinger "svennebrev" for å vise at de formelt sett er dyktige til å jobbe på egen hånd, dette er fortsatt vanlig i typiske praktiske yrker som tømring og mekanikk. Nielsen og Kvale legger også vekt på et praksisfelleskap for lærlingen, om det så er andre lærlinger som utdanner seg i det samme eller om han reiser rundt og får erfaring fra andre. Man kan også knytte hvordan barn lærer av sine foreldre opp mot mesterlære, da de på en måte går i lære hos sine foreldre i "hvordan leve livet". Før i tiden var det også slik at de fleste barn lærte foreldrenes yrker, og foreldrene overførte sin tause kunnskap, denne kroppslige, personlige og erfaringsbaserte kunnskapen om yrket videre ved mesterlære. Nå er mye mer overlatt til institusjoner, og alle barn settes i systemer, og formalisert skolegang. Noen hevder også at mesterlære er nærmest utelatt og neglisjert i dagens pedagogikk.

Mesterlære kritiseres også for at lærlingen simpelt hen bare kopierer mesteren og ser hva han gjør, uten å få den samme forståelsen for arbeidet. Det lærlingen produserer er da bare en kopi av mesteren, uten personlig preg. Dette kan nok i noen tilfeller stemme, men likevel skal det godt gjøres at dette skjer hos en motivert lærling hos en dyktig mester. Ved å se på mesterens arbeid, kroppspråk og handlinger, vil lærlingen etterhvert også danne en forståelse av kunnskapen som mesteren har. Når lærlingen også gjennomfører sitt arbeid og prøver seg i den praktiske kunnskapen ved veiledning av mesteren, er også dette kunnskap i praksis, og nye erfaringer gjennom lærlingetiden fører til denne tause kunnskapen. Noen hevder at mesterlære er en blanding av at mesteren forklarer og viser, og at man rett og slett ikke kan overføre kunnskap uten å forklare mer ord. Andre mener det går an å bare vise, og bruke minimalt med ord. Slik som i historien om en bilmekaniker i Nord-Jylland som hadde flere av de flinkeste lærlingene i hele Danmark, selv om han knapt sa et ord til dem.

B) Kunnskap i friluftslivssammenheng er også et sammensatt begrep. Likevel vil nok den tause kunnskapen stå sentralt hos mange veiledere i friluftsliv. Eksempelvis blir det mer og mer populært å gå på tur og oppsøke høye fjell og bratte sider. Om man er interessert i friluftsliv, er det ikke vanskelig å tilegne seg teori om det i

dagens samfunn, med flust av digitale medier og muligheter. Den praktiske kunnskapen kan vanskelig la seg lære uten å prøve det selv, og mange utøver mye friluftsliv også. Likevel er etterspørselen etter veiledere og instruktører i friluftsliv stadig større. Mange ønsker en veileder som kan ta de med på tur på en trygg og god måte, og mange synes det er vanskelig å få til selv, selv med masse teorikunnskap og erfaring med å være ute. Det er fordi disse friluftslivsveiledere, for eksempel tindeveiledere, har en unik taus kunnskap og fortrolighet med naturfenomener. De vet på en helt annet måte hvor det er trygt å gå, hvordan man skal unngå skred, hvordan lese terrenget og følge med på vær og vind.

Andre eksempler er hvordan kunnskapen endres gjennom nye erfaringer i friluftslivet. Slik som at en tur er aldri lik en annen, eller at en snøhule blir aldri identisk med en annen snøhule. Flere veiledere er godt vant med å være ute på vinteren og har gravd utallige snøhuler, men likevel kan sammensetningen i snøen være annerledes fra gang til gang. Kunnskapen og teorien om snøskred og hvordan man unngår det, kan også endres gjennom erfaring, f.eks. ved at man før har trodd at det ikke går skred i skog, men så skjer det likevel. Og, veiledere med mye taus kunnskap kan forstå at selv om man vanligvis sier at det kan gå skred når bakken heller 30 grader, kan det fortsatt gå skred i slakere helning ved stor skredfare.

Veiledere i friluftsliv kan inneha mange ulike roller, og de skal være formidlere av kunnskap (Bischoff og Mytting). Denne kunnskapsstrømmen fra veileder til en turdeltager kan også ses på som en slags mesterlære, eller videreføring av taus kunnskap.

Besvart

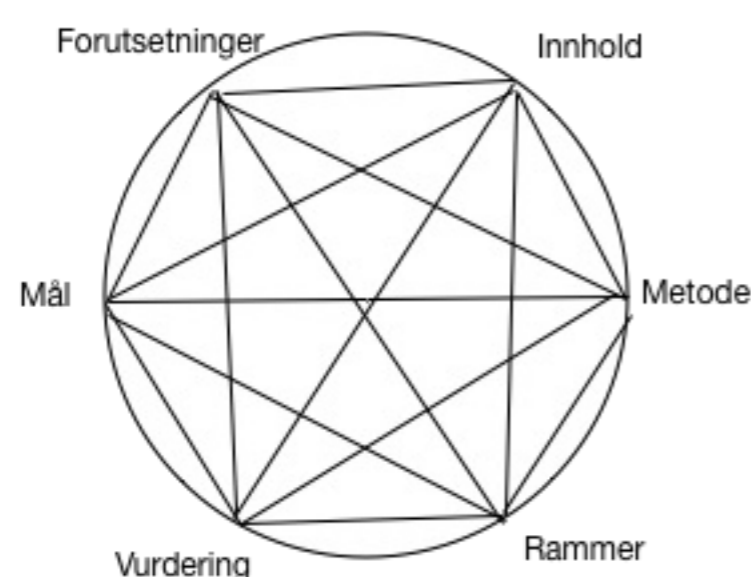
### 3 Oppgave 3

#### Oppgave 3:

- Gjør rede for den didaktiske relasjonsmodellen.
- Bruk egne eksempler og erfaringer fra praksis for å beskrive de ulike kategoriene i modellen.

#### Skriv ditt svar her...

A. Det finnes flere didaktiske modeller for hvordan man kan planlegge undervisning, noen med mest fokus på hva målet med undervisningen er, andre med mer fokus på læringsprosesser. Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som ser på helheten i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Den legger vekt på at alle aspektene påvirker hverandre og henger sammen. Det er en fleksibel måte å planlegge undervisningen på, og stiller krav til en pedagogisk kompetent lærer eller veileder som evner å "lese" stemningen i gruppa, og endre på ting underveis om det er behov for det. Brattenborg og Engbrechtsen beskriver flere planleggingsmodeller, men den vanligste framstillingen av den didaktiske relasjonsmodellen viser en sekskant der alle punktene henger sammen, slik som vist nedenfor.



Slik som modellen antyder, henger alle aspektene sammen, og påvirker i alle retninger. Om man endrer på et aspekt, endres også de andre. Forutsetningene betegnes som lærerens og elevenes forutsetninger i undervisningssammenhengen. Ulike elever har ulike forutsetninger for å lære og delta i undervisning, på samme måte som at lærere har ulike forutsetninger for formidling av undervisning. Om elevene føler seg uthvilte, inkluderte, motiverte og om de evner å forstå det som skal formidles, har stor betydning for undervisningen. Målet betegnes som hva de skal oppnå med undervisningen, hva er det målet bak hele prosessen. Kanskje er det selve prosessen som er målet, det å lære å lære? Eller er det et konkret mål som er satt av læreplaner utarbeidet for det spesielle alderstrinnet i skolen? Innholdet står for hva undervisningen skal inneholde, hva man skal gjøre for å lære seg målene. Valg av metode henger også tett sammen med mål og innhold, da det er helt avgjørende for hva de skal lære og om de kan lære det ved måten de skal lære det på. Metode er undervisningens hvordan, hvordan skal man nå målene? Skal man velge en deduktiv

undervisningsform, eller induktiv? Rammene er så og si faste holdepunkter rundt undervisningen. Hvor mange elever er det, hvor lang tid har man til disposisjon, skal man være ute, osv. Vurderingen er noe som gjøres både før, under og etter undervisningen. Fungerer metoden man har valgt for å nå målene? Er forutsetningene annerledes enn tenkt? Hva kan man gjøre bedre?

Som nevnt, henger alle disse sammen, og endringer i en kategori påvirker alle de andre. Om man for eksempel skal lære elevene å tenne bål, blir dette målet for økta. Innholdet kan da være å tenne bål for å lage mat, og metoden er at hver elev får utdelt kniv, ved og fyrstikker og skal tenne bål med veileder tilstede, som gir veiledning der det trengs med tanke på sikkerhet. Rammene er kanskje ei slette der det er lagt opp stein der elevene skal brenne bål. Forutsetningene er at elevene er 13 år gamle, er en sosial gjeng som liker å lære nye ting, særlig ute i friluft, og læreren kjenner elevene godt. Vurderingen blir da om metoden er hensiktsmessig for å lære å tenne bål, om innholdet burde vært noe annet enn å lage bål til å lage mat, om de faktisk får det til eller trenger nøyere instruks, osv. Rammene kan også være endret, eller endres underveis. Kanskje slår været om, og det blir helt umulig for elevene å få fyr på bålet. Da må man endre metoden, og kanskje også innhold. Målet kan også bli endret.

I planlegging og gjennomføring av undervisning bør man også vektlegge å involvere så mange undervisningsprinsipper som mulig. De vanligste beskrives som: Konkretiserings-, aktiviserings-, motiverings-, progresjons-, variasjons-, individualiserings-, sosialisering- (eller samarbeids-) og evalueringssprinsippet. De tre viktigste som man aldri bør se bort i fra er prinsippene om aktivisering, motivering og individualisering. Ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen kan man påse at man er innom alle de forskjellige, gjennomde ulike aspektene. Bidrar metoden til en konkretisering av fagstoffet, er innholdet variert, gir forutsetningene kombinert med metode, mål og innhold til rette for aktivisering, progresjon, sosialisering og individualisering?

B.

Som sagt stiller den didaktiske relasjonsmodellen visse krav til veilederen/læreren både før, underveis og etter undervisningen. Man må i en viss grad evne å endre på de ulike aspektene på bakgrunn av vurdering eller endring av andre aspekter. Selv har jeg erfart at dette ikke alltid er like lett, men at det skal ikke så store endringer til for å tilpasse opplegget til en ny situasjon eller andre forutsener enn tenkt. Et eksempel er under praksis med elever med forskjellige funksjonsnedsettelse fra Krossen skole. Vår gruppe besto av flere elever i rullestol, og mange med nedsatt evne til å snakke og forstå språk. Vi forsto fort at det opplegget vi hadde lagd og måten det skulle gjennomføres på, ikke var hensiktsmessig for den elevgruppa vi hadde, og vår oppfatning av elev-forutsetningene var annerledes enn slik de var. Vårt mål for undervisningen var i hovedtrekk å tilrettelegge for aktivisering og gode opplevelser for elevene i friluft, så det var ganske fritt å endre på innhold og metode. Likevel ble det for mange elever ikke veldig mye aktivisering, og da blir det nye målet å tilrettelegge for gode opplevelser i friluft. Innholde ble for det meste det samme, men metoden ble veldig annerledes. Istedenfor at elevene selv gjennomførte postene vi hadde tenkt, ble det i stor grad vi som viste og forklarte posten. Istedenfor å kaste ball på flasker for å slå de ned (bowling), kunne vi istedenfor kaste ball, eller bare kjenne på ballen og formidle hva det var. Vurderingen underveis var i stor grad å se om elevene trivdes og "var med" på det som skjedde, eller om vi skulle gå over til noe annet. Da ingen av elevene kunne lese, valgte vi å stå over en av postene som innebar forståelse av ord og bilder, og heller ha det gøy med å kaste ball på gressletta. Vi kunne også valgt å bare se på bildene og peke og forklare, som ny metode med samme innhold.

Et annet eksempel er praksis med Grim Ungdomsskole ved Donevann. Her skulle vi ha Lenkegjeng, og vi skulle vise at man kunne ha det gøy og få de til å samarbeide om ulike aktiviteter ute i friluft. Forutsetningene var en vanlig elevgruppe uten spesielle hensyn, likevel var flere av elevene både fysisk og verbalt utagerende, og hadde til tider vansker med å følge beskjeder. Slik kan metoden bli endret for å imøtekomme elevenes forutsetninger, heldigvis fungerte det opplegget vi hadde tenkt; med å la de gå på forskjellige hinder sammen i "lenker" lagd av tau. Her valgte vi en didaktisk metode for å ivareta sikkerheten under forklaringen av lenkene og hvordan de skulle tas på, men induktiv på hvordan de skulle forsere hinderene/postene ute i skogen, for å bevare spenningen og la de utforske selv. Om vi hadde vurdert situasjonen slik at det ikke hadde fungert å la de gå i lenker, kunne vi endret på dette, og latt de gjøre det samme uten dem. Da vil innhold, mål og blitt litt endret, på grunn av mangelen på samarbeid, og metoden veldig endret. Likevel kunne vi tilrettelagt for en god opplevelse av aktivitet i friluft, som da hadde blitt det nye målet.

Besvart