

Fagfelleurdert/ Peer reviewed article

«...ikke uten erfaring!». Friluftslivslærere og kompetanse i lys av ulykkeshendelser på videregående skole, idrettsfag.

Lena Dahl¹

Petter Erik Leirhaug^{2,1}

Vegard Fusche Moe¹

¹Høgskulen på Vestlandet. Fakultet for lærerutdanning, Kultur og idrett

²Norges idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier

Engelsk tittel: “...not without experience!”. Friluftsliv teachers’ education and reflections on competence in the light of actual accidents in Norwegian upper secondary school

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker utdanning og refleksjoner om friluftslivskompetanse og sikkerhet blant lærere med ansvar for friluftsliv i aktivitetslære på utdanningsprogram for idrettsfag. Studien har et sekvensielt *mixed method* design. Data fra en spørreundersøkelse besvart av 30 % av landets friluftslivslærere på aktivitetslære kombineres med analyse av seks fokusgruppeintervju med 41 friluftslivslærere fra samme utvalg. Begrepet profesjonell handlingskompetanse utgjør forståelsesramme for analysen. Studien viser stor variasjon i friluftslivslærernes friluftslivsfaglige utdanningsbakgrunn. Friluftslivslærernes refleksjoner relaterer seg både til betydningen av utdanning, læring i praksisfelleskap, deres egen turerfaring og, for noen få, videreutdannende kurs. I lys av faktiske ulykkeshendelser, skolens ansvar og målsetning om god opplæring som ivaretar sikkerhet i undervisningen, etterspør forfatterne drøfting av tydeligere krav til friluftslivsfaglig utdanningsbakgrunn eller videre kvalifisering for lærere som underviser friluftsliv i videregående skole.

Nøkkelord: Friluftsliv, Idrettsfag, Sikkerhet, Profesjonskompetanse, Utdanning

Abstract

This article examines education and reflections on competence and safety among teachers in charge of outdoor recreation education (*friluftsliv* in Norwegian) in upper secondary school. The study has a sequential mixed-method design. Data from a survey answered by 30 % of the *friluftsliv* teachers in Norway are combined with analysis of six focus groups including 41 teachers from the same sample. The study shows that there is wide variation in teachers' formal competence. Teachers' reflections on competence, risk and safety, relate to the importance of formal education, learning in community of practice, and teachers' own experiences from the outdoors and *friluftsliv*. In light of research on actual accidents, the school's responsibility and educational goals connected to risk and safety in *friluftsliv*, the authors argue for the need to discuss that clearer requirements of what is needed of formal education and competence for teachers who teach *friluftsliv* in upper secondary schools are necessary.

Keywords: Outdoor life, recreation education, risk, safety, upper secondary school, Norway

Introduksjon

Friluftsliv er et kjerneelement i faget aktivitetslære på utdanningsprogram for idrettsfag i videregående skole. Med innføringen av Kunnskapsløftet fra 2006 ble friluftsliv et av tre hovedområder i faget. Hovedområdet friluftsliv beskrives i læreplanen som «ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider» og det presiseres at «naturopplevelse, sikker ferdsel og forpliktende samarbeid står sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kompetansemålene forteller at elevene etter fullført videregående opplæring skal kunne

- praktisere friluftsliv med rot i lokale og nasjonale tradisjoner
- planlegge, gjennomføre og vurdere sikker ferdsel med overnatting ute i ulike naturmiljøer og årstider
- gjøre rede for innholdet i en beredskapsplan i tilknytning til turer med overnatting

Å realisere læreplanens intensjoner vil kreve friluftslivsfaglig kompetanse på flere områder hos de lærerne som underviser i hovedområdet friluftsliv på idrettsfag. Disse omtaler vi videre som friluftslivslærerne. Selvstendigjøring av elevene står helt sentralt i skolens målsetninger for friluftsliv (Abelsen & Leirhaug, 2017), og kunnskap om friluftsliv og sikkerhet, det selv å kunne vurdere og gjennomføre sikre turopplegg i friluftsliv, utgjør en vesentlig del av hva elevene skal lære. Friluftslivslærerne skal ivareta elevenes læring og dyktiggjøring knyttet til friluftsliv og sikkerhet. I tillegg har friluftslivslærerne det praktiske ansvaret for at sikkerheten på tur blir ivaretatt og at friluftslivsundervisningen foregår innenfor trygge rammer. Internasjonalt har Martínková og Parry (2017) brukt begrepet og normen «*safe danger*» for å beskrive opplærings situasjoner der deltakere lærer å omgås og håndtere risiko og farlige situasjoner i naturen uten å risikere seriøse skader i opplærings situasjonen:

Safe danger is, of course, no danger at all—or, rather, it is a very low risk of any serious harm, even though the participants might experience it as adventurous, challenging, risky, or beyond their capacities (s. 87).

Safe danger som norm sammenfaller med de idealer om skadeforebygging og «*tur etter evne*» som Horgens (2017a) analyser løfter fram som dominerende sikkerhetsdiskurs i nyere norsk friluftslivstradisjon. Kompetansemålene for aktivitetslære og tenkningen rundt friluftsliv og sikkerhet i skolen kan tolkes i forlengelsen av det Horgen beskriver som «*fjellvettlinjen*», og viser hvordan det å praktisere friluftsliv med rot i lokal og nasjonal tradisjon i skolesammenheng også inkluderer holdninger og verdier knyttet til sikkerhet og det å ta sjanser. På tross av læreplanens intensjoner om læring og gjennomføring av sikre turopplegg viser en studie at det jevnlig skjer ulykkeshendelser og redningsaksjoner ved friluftslivsundervisning i aktivitetslære (Dahl et al., 2016). Studien finner sammenheng mellom friluftslivslærerens manglende friluftslivsutdanning og ulykker. En tidligere hovedfagsstudie har også vist at ulykker og redningsaksjoner ikke er uvanlig på idrettsfag (Nastad, 2000).

Det er i dag gjort noen nordiske studier av ulykker og sikkerhet innen friluftsliv, både knyttet til undervisning av friluftsliv og friluftslivsutøvelse i en fritidskontekst (Aadland et al., 2016; Andkjær & Arvidsen, 2012; Dahl et al., 2016; Horgen, 2013; 2016; 2017a; 2017b, 2021; Horgen & Christoffersen, 2021; Valstad 2021). Internasjonalt er det gjort betydelig forskning på organiserte aktiviteter i natur (*led outdoor activities* og *supervised activities*) og ulykker (e.g. Brookes, 2011; Brookes & Smith, 2009; Cessford, 2012; Connolly & Haughton, 2017; Potter & Dymont, 2016; Salmon et al., 2009; Salmon et al., 2014). De internasjonale studiene peker i retning av at ulykker ofte har komplekse årsaksforhold knyttet til læreres og instruktørers valg og handlinger, organisatorisk ledelse, omgivelser, vær, utstyr og deltakere. Samtidig viser analysene at ansvarlig lærer eller instruktør og dennes kompetanser og handling i felt ofte er en viktig medvirkende faktor til at ulykker skjer (Cessford 2012; Brookes, 2003; Brookes & Smith, 2009; Salmon et al., 2009; Salmon et al., 2014). Boyes og Potters (2015) studier av fysisk og mental turplanlegging understreker sammen med studiene til Boyes, Potter, Andkjær og Lindner (2019) at grundig turplanlegging er sentralt for riktige og effektive beslutninger i friluftsliv.

Vi vet lite om hvordan friluftslivslærere reflekterer rundt betydningen av egen utdanning når det gjelder å vurdere og ivareta sikkerhet på tur. Det er også manglende kunnskap om hvordan friluftslivslærerne vurderer og forstår egen og andres kompetanse i relasjon til sikkerhet, og hvordan de tenker rundt styrking av egen og kollegaers friluftslivskompetanse internt i kollegiet. Mer forskning på ulykker, sikkerhet, friluftslivslærere og utdanning er etterspurt, både i skolekontekst (Backman, 2011; Lindqvist & Nordäng, 2007) og innen friluftsliv generelt (Horgen, 2016; Klima og Miljøverndepartementet, 2013).

Samtidig viser Tronstad og Leirhaugs (2022) studie at friluftslivslærere med lang undervisningserfaring utvikler overskudd og overblikk til å kunne vurdere elever og ulike situasjoner som oppstår.

I denne artikkelen undersøker vi friluftslivskompetansen til lærere som underviser friluftsliv i aktivitetslære på utdanningsprogram for idrettsfag, og hvordan de reflekterer over kompetanse og behov for utdanning knyttet til sikkerhet. Vi har formulert tre forskningsspørsmål:

- *Hvilken kompetanse i friluftsliv har friluftslivslærere i aktivitetslære på idrettsfag i videregående skole?*
- *Hvordan reflekterer friluftslivslærerne over nødvendig og relevant kompetanse om det å ivareta sikkerhet i friluftslivsundervisningen?*
- *Hvordan reflekterer friluftslivslærerne over det å tilegne seg og holde ved like kompetanse knyttet til sikkerhet i jobb som friluftslivslærer?*

Spørsmålene besvares på grunnlag av en kvantitativ spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju. Populasjonen er friluftslivslærere på idrettsfag i videregående skole. Først presenterer vi undersøkelsenes kontekst og utdyper begrepene *safe danger* (Martínková & Parry, 2016) og «profesjonell handlingskompetanse» (Nygren, 2008) som teoretisk ramme. Deretter redegjør vi for selve undersøkelsene, presenterer analyse og tolkning av datagrunnlaget og diskuterer resultatene i lys av hverandre og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis peker vi på noen kompetanseutfordringer for friluftslivslærere med tanke på friluftslivsundervisning og sikkerhet.

Kontekst og teoretisk ramme

Krav til kompetanse for friluftslivslærere på idrettsfag

Opplæringsloven § 10-8 viser til at skoleeier har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i sin virksomhet (Lovdata, 2019). Lærerutdanningen er i Norge mangfoldig. For å få undervisningskompetanse på videregående skole, kunne lærerstudenter per 2019 velge mellom praktisk pedagogisk utdanning (PPU) i kombinasjon med 3 års studier, eller en mastergradsutdanning som faglærer (Rammeplan, 2017). Etter 2014 er kompetansekravet til fast ansatte lærere på videregående skole beskrevet som relevant kompetanse, med minst 60 studiepoeng fra høyere utdanning i selve undervisningsfaget i tillegg til pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Relevant kompetanse er ikke spesifisert. Det foreligger ingen formelle krav om at friluftslivslærerne i aktivitetslære på videregående skole skal ha ekstra utdanning innen friluftsliv enn det som undervises i kroppsøvingstimer på faglærerutdannelsene eller på PPU. På faglærerutdanningen innen kroppsøving er det et minstekrav til at utdanningene tilbyr 10 studiepoeng innen friluftsliv (Rammeplan, 2017). Det er helt opp til hvert enkelt studiested hvor mye friluftsliv som tilbys i faglærerutdanningene ut over de 10 studiepoengene. Studiestedene kan i tillegg selv bestemme om undervisningen skal være valgfri eller obligatorisk. For å få mer relevant formell kompetanse i friluftsliv kan lærerstudentene i dag velge å ta ekstra studiepoeng i friluftsliv. Studentene kan ta friluftslivsstudier som tilbys som 60 studiepoeng årsstudier eller som rene bachelorløp (Studentum, 2019). Dette er både tidskrevende og dyrt.

Skolekontekst og relevans

Friluftsliv inngår i utdanningsprogram for idrettsfag på flere områder, også som valgbart programfag. I Kunnskapsløftet ble friluftsliv ett av tre hovedområder i aktivitetslære sammen med basistrening og idrettsaktiviteter. Aktivitetslære er et fag som alle elever på utdanningsprogrammet møter. Det har totalt en ramme på 140 timer til undervisning per år (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det foreligger ingen retningslinjer for hvordan timer skal fordeles mellom hovedområdene og en tidligere studie viser stor variasjon i antall dager med friluftslivsundervisning ved ulike skoler (Dahl et al., 2016). Friluftslivslærerne i studien rapporterer fra 3 til 48 dager med friluftslivsundervisning gjennom tre år i videregående skole, hvorav overnattingsturer i telt og bivuakk utgjør mellom 2 og 20 overnattingdøgn. De mest populære aktivitetene å undervise er vandreturer i fjellet, skog og mark, fjellskiturer, skiaktiviteter og snøhulebygging samt kanoturer på flatt vann. På spørsmål om sikkerhet, rapporterte 32 % av friluftslivslærerne 143 ulykker fordelt på tre år. Samtidig rapporterte 63 % av friluftslivslærerne totalt 564 nesten-ulykker i samme periode. Dahl et al. (2016) definerer ulykke som en alvorlig hendelse som resulterer i utilsiktet stor skade eller ødeleggelse på menneske, læringsprosess eller eksternt miljø, mens en nestenulykke er en hendelse som kunne ha utviklet seg til en ulykke. Over 90 % av friluftslivslærerne svarer nei til at manglende kompetanse eller friluftslivserfaring kan være grunnen til at ulykkeshendelser skjer. I stedet viser de til at uflaks, umodne elever eller elevenes fysiske og psykiske form er grunner til at ulykker skjer.

Dette står i motsetning til samme studiens regresjonsanalyser som viser en signifikant sammenheng mellom friluftslivslærere med 60 studiepoeng eller mer i friluftslivsutdanning og mindre sjanse for ulykkeshendelser (OR = 0.35, $p = 0.007$). Studien viser også en signifikant sammenheng mellom friluftslivslærere uten friluftslivsfaglig utdanning og økt sjanse for ulykkeshendelser (OR = 0.35, $p = 0.048$) (Dahl et al., 2016).

Opplæring og safe danger

I vestlig samfunnsutvikling har sikkerhet blitt en sentral og viktig samfunnsverdi (Beck, 1992; Giddens, 1990; Lupton & Tullock, 2002; Martínková & Parry, 2016). Breivik (2007; 2010) kritiserer en overdreven sikkerhetstenkning fordi den kan passivisere barn og unges muligheter for utelek og aktivitet i natur. Andre understreker hvordan det å oppsøke risiko, eller «risky play», ikke bare på fritiden, men også i et institusjonelt rammeverk, er viktig for menneskets mulighet for selvrealisering og utvikling (Beames & Brown, 2016; Sandseter, 2009). Samtidig argumenteres det for at det er vesentlig forskjell på hvilken risiko en velger å utsette seg for på fritiden og hvilken risiko en bør bli utsatt for i en undervisningssammenheng hvor målet er faglig læring og utvikling (Brown & Fraser, 2009; Martínková & Parry, 2017). Både Cure, Hill og Cruisehank (2018) og den norske studien til Vikene, Vereide og Hallandvik (2016) understreker at muligheten for prøving og feiling er essensiell for elevers læring i friluftsliv, og konkluderer med at lærere lettest kan legge til rette for dette om risikoen for ulykker er lav.

I norsk skole er det metodefrihet og læreplanen for friluftsliv i aktivitetslære gir lærere stort handlingsrom til selv å velge innhold i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeverkets romslige beskrivelse av kompetansemål og læringsutbytte på alle tre videregående trinn overlater til skolen og friluftslivslærerne selv å tolke og velge i hvor stor grad elevene skal delta i aktiviteter som potensielt kan være risikofulle. Avisoppslag og nevnte studie indikerer at redningsaksjoner og skader i forbindelse med undervisning i friluftsliv ikke er uvanlig (Altaposten, 2015; Dahl et al., 2016; NRK, 2015; RB, 2017). Porsanger og Magnussens (2021) studie av risiko og sikkerhetsoppfatning blant kroppsøvingslærere tyder på at sikkerhet er et tema som generelt er lite ivaretatt i kroppsøvingsutdanningene. Evakuering og personskader i en undervisningssituasjon er fra et skolefaglig synspunkt uønsket. En kan derfor spørre seg om farenivået i undervisningen er på et akseptabelt nivå de gangene det skjer ulykker?

Når Martínková og Parry (2017) introduserer *safe danger* som norm, er det som et svar på observert økning i risikooppsøkende organiserte friluftslivsaktiviteter. Gjennom å definere fare (*danger*) som eksponering eller risiko for fysisk og psykisk skade og tap, forklarer de at *safe danger* representerer et farenivå som kan beskrives som objektivt lavt, men som samtidig er både pedagogisk og personlig utviklende. De understreker at hovedmålet til undervisningen ute i naturen bør være faglig læring og utvikling. Undervisningen bør kunne utfordre den enkelte, men samtidig representerer et meget lavt farenivå i betydningen risiko for at skade eller tap kan skje. Målet er ikke å fjerne risiko fra undervisningen fullstendig, men å fremme en norm med søkelys på læring som ruster elever til å kunne unngå unødvendig risiko gjennom å oppøve deres evne til risikostyring og farevurdering. Martínková og Parry (2017) fremhever i denne sammenhengen særlig læreres og organisasjonslederens kompetanse og integritet som helt avgjørende for om farenivået i undervisningen foregår på et akseptabelt nivå eller ikke.

Profesjonell handlingskompetanse

Kompetanse knyttet til læreryrket og profesjonalitet framstår som et komplekst begrep (Tolo, 2017). Utredningen NOU (1997:25) om etter- og videreutdanning for voksne (EVU), knytter individets eller organisasjonens kompetanse til det å løse arbeidsoppgaver eller problemer (Regjeringen, 2019). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) kjennetegnes lærer- og undervisningskompetanse av erfaring, graden av formell og uformell kompetanse og lærerens relasjoner, interesser og ferdigheter. Formelle kompetanser viser til lærerens utdanning eller fagbrev og dokumentert pedagogisk samt yrkesdidaktisk kompetanse. Uformelle kompetanser er et mer sammensatt begrep som inkluderer lærerens yrkeserfaring, hospiteringserfaring eller fag tatt for eksempel på videregående trinn.

Nygren (2008) problematiserer denne forståelsen av kompetansebegrepet i sin forskning knyttet til pedagogisk og helsefaglig arbeid. Formell kompetanse mener han er sosialt konstruert i en utdanningspolitisk legitimeringsprosess, og argumenterer i stedet for at menneskelige kompetanser i et praksisfelt eksisterer som mer eller mindre utviklede kompetanser. Nygren (2008) peker på at det ikke er noen garanti for at personer med

utdanning og formelle kompetanser, det han med Fauske et al. (2005) også kaller *kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser*, mestrer oppgaver som personen formelt er kvalifisert for.

De *kvalifikasjonsrelevante handlingskompetansene* kan være i utakt med de *yrkesrelevante handlingskompetansene*, de kompetanser som er nødvendig for å løse de faglige oppgavene i en konkret yrkespraksis. Nygren (2008) hevder at det er umulig å trekke noen umiddelbare sikre konklusjoner om en persons kvalifikasjoner ut ifra de formelle kvalifikasjonene en person innehar. Forskning blant idrettslærere og kroppsøvingslærerutdanning (Backman, 2008, 2011; Lund, 2014; Moen, 2011) understøtter dette og viser at den profesjonelle lærerens kompetanser ikke kun påvirkes av formell faglig utdanning. Sosialiseringen som skjer i utdanningsløp, i jobbsammenheng og i egen fritidssammenheng er medvirkende i konstruksjonen av lærerens holdninger, verdier og forståelse av fag og pedagogikk. Denne sosialiseringen vil derfor påvirke lærerens yrkesutøvelse.

Nygren (2008) sier at kompetanse utvikles gjennom læring og erfaring i en bestemt kultur i felleskap med andre. Inspirert av Wenger (1998) og teorien om praksisfellesskap bruker Nygren (2008) begrepet *profesjonell handlingskompetanse* til å beskrive de personlige og konkrete kompetansene som en person trenger for å kunne handle i et praksisfelt. De framtrer både som allmenne og latente, implisitte og potensielle, gjennom en persons tidligere erfaringer og utdanning. I møte med en ny praksis mobiliseres de, blir omformet og tilpasset. Kompetansene opptre konkret og kontekstspesifikt som «*svar på bestemte krav som stilles til oppgaveløsninger i ulike kontekster og praksiser*» (Fauske et al., 2005, s. 462). Friluftslivslærerne ved en skole vil ha ulike kompetanseprofiler hvor de påvirker hverandre gjennom dynamiske prosesser i praksisfellesskapet. Kompetansen framtrer i kontinuerlig forhandling med kontekst og nye utfordringer (Nygren, 2008; Wenger, 1998).

Den profesjonelle handlingskompetanse relatert til sikkerhet vil for friluftslivslæreren preges både av indre personlige mentale prosesser og av ytre sosiokulturelle og materielle handlingskontekster (Fauske et al., 2005; Nygren 2008). Som noe kanskje særegent for friluftslivsfaget, vil de materielle handlingskontekster i form av varierende og noen ganger krevende natur sette ekstra krav til den profesjonelle handlingskompetansen. En mangelfull profesjonell handlingskompetanse til å håndtere sikkerhet i en slik handlingskontekst, kan få fatale konsekvenser for de involverte og medføre store kostnader for samfunn og forvaltning.

Forskningsdesign og metode

Datamaterialet i vår studie er samlet på ulike tidspunkt og kan beskrives som et sekvensielt *mixed method design* (Creswell, 2018; Collins, 2010). Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som underviser friluftsliv i aktivitetslære på idrettsfag i videregående skole brukes som grunnlag for utvalg til oppfølgende fokusgruppeintervjuer og utforming av intervjuguide. Vi vil i det følgende først redegjøre for utvalget og metodiske valg i spørreundersøkelsen, deretter fokusgruppeintervjuene.

Spørreundersøkelse

Grunnet begrenset norsk forskning på sikkerhet og ulykkeshendelser i friluftsliv i skoleverket, ble det valgt en eksplorativ profil på spørreundersøkelsen. Spørreskjemaets utforming og prioritering av spørsmål ble inspirert av tidligere forskningsresultater fra den tilgjengelige, men noe begrensede, kunnskapsstatus på feltet i 2013: type og karakter av ulykker og nestenulykker (Brookes, 2011; Davidson, 2004; Horgen, 2013; Nastad, 2000), instruktørkvalifikasjoner og ulykker (Brookes & Smith, 2009; Nastad, 2000), ulykker versus aktiviteter og områdebruk (Brookes, 2011), og sikkerhetssystemer generelt (Bird & Germain, 1996; Reason, 1997; Rasmussen, 1997; Salmon et al., 2009).

Spørreskjemaet inneholdt 25 spørsmål med hovedfokus på friluftslivslærerens erfaringer med ulykker, nestenulykker og årsaksforhold i perioden 2010-2013, i tillegg til bakgrunnsvariabler som antall elever, karakteristikk av turer og aktiviteter, friluftslivslærernes kompetanse og undervisningserfaring. Spørsmålene knyttet til variablene 'antall ulykker' og 'nestenulykker' (se side 4 for begrepenes definisjon og avgrensning) ble utformet helt forskjellig for å sikre presise svar. Lukkede svarkategorier ble supplert med åpne svarkategorier der tilleggsinformasjon ble ansett som viktig for undersøkelsen som helhet (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Fire pilottester førte til at spørreundersøkelsen ble kortet ned og presisert. For å unngå at friluftslivslærere fra samme skole registrerte samme ulykkeshendelse, ble friluftslivslærere med hovedansvar for turen bedt om å registrere hendelsen.

Det elektroniske spørreverktøyet *QuestBack* ble benyttet og spørreundersøkelsen ble via skolenes avdelingsledere i mai 2013 sendt til alle lærere som underviste friluftsliv i aktivitetslære på utdanningsprogrammet Idrettsfag. I alt 30 % av totalt 510 friluftslivslærere svarte på spørreundersøkelsen. 78 av 105 skoler (73 %) var representert i svarene, og skoler fra 18 av den gang 19 fylker deltok. Av hensyn til deltakernes anonymitet, ble det ikke registrert hvem av friluftslivslærerne som svarte eller ikke, kun hvor mange friluftslivslærere fra hver skole som svarte.

Fokusgruppeintervju

To år etter spørreundersøkelsen deltok 5-8 friluftslivslærere fra hver av seks større skoler (250-300 elever) i seks fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju ble prioritert fremfor dybdeintervju av enkeltlærere for å få frem refleksjoner og normer for praksis i dialogen mellom friluftslivslærerne (Halkier, 2010; Wilkinson, 1998). Skoler som hadde fire eller flere friluftslivslærere ble prioritert for å sikre god dynamikk i dialogen og ulike perspektiver i tråd med Halkiers (2010) anbefalinger.

Skoler til fokusgruppene ble valgt ut fra den forutgående spørreundersøkelsens resultater og sortert etter antall rapporterte ulykkeshendelser. Strategien kan beskrives som et *maximum variation* sample (Cohen et al., 2011; Collins 2010). Vi antok at forskjellige erfaringer med ulykkeshendelser i fokusgruppene ville gi bedre innsikt i forskjellige lærerrefleksjoner. Skolene ble gruppert etter om flestparten av friluftslivslærerne hadde rapportert «mange», «noen» og «få ulykkeshendelser». Gjennom å velge skoler med stor svarprosent i spørreundersøkelsen og gjennom kommunikasjon med avdelingsleder ble vi forsikret om at minst halvparten av friluftslivslærerne som var med i hver fokusgruppe hadde svart på spørreundersøkelsen. To skoler fra hver skolegruppering, i alt seks skoler, ble invitert til å delta i forskningsprosjektet. Alle takket ja. Skolene hadde beliggenhet i sør, vest, sentral og nordlig del av Norge. Totalt inkluderer utvalget 41 friluftslivslærere (17 kvinner, 24 menn) med aldersspredning fra 27 til 61 år.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført av førsteforfatter som inviterte friluftslivslærerne til å diskutere og reflektere rundt spørsmål knyttet til sikkerhet, både om gjennomføring av turer, deres friluftslivskompetanse og deres refleksjoner om friluftsliv, fare og sikkerhet generelt. Førsteforfatter forsøkte underveis å være åpen for at også andre aktuelle tema initiert av friluftslivslærerne fikk plass i intervjusituasjonen, samtidig som det ble lagt vekt på at refleksjoner fra enkeltlærere ikke skulle få dominere og skape presedens (Halkier, 2010). Etter en innledning som understreket fokusgruppeintervjuets interesse for deltakernes samtale om temaet, ble først en større ulykke kjent fra media presentert. Dette ble gjort for å skape en felles referanseramme fra en konkret og nøytral hendelse som friluftslivslærerne kunne diskutere sin egen sikkerhetspraksis opp mot. Alle fokusgruppeintervjuene tok cirka 1 ½ time. De ble lagret elektronisk og transkribert i sin helhet av førsteforfatter. Grunnet en delvis justering av intervjuguidens tema etter første fokusgruppeintervju, er kun deler av første fokusgruppeintervju brukt i analysen.

Analyser

Data fra spørreundersøkelsen ble overført til Excel og deretter deskriptivt analysert. Frekvens- og prosentfordeling ble brukt for å få oversikt over datamaterialet, mens forskjeller og tendenser ble ytterligere observert og analysert via standardavvik, gjennomsnitt og median (Cohen et al., 2011).

Det ble gjort en tematisk analyse av fokusgruppeintervjuene (Braun & Clarke, 2006). Først ble de transkriberte fokusgruppeintervjuene lest gjennom. Så ble de kodet, åpent og systematisk. 52 kodingskategorier ble opprettet i denne fasen. Gjennomgang og sammenligning av første kodeprosess førte så til 18 tema som knyttet seg til sikkerhetsrefleksjoner og friluftslivsrelevant utdanning, kompetanse og undervisning. I tredje fase av analysen ble Nygrens (2008) begreper *yrkesrelevant* og *profesjonell handlingskompetanse*, samt teori knyttet til ivaretaging av sikkerhet (Hagen & Gudmundsen 2011; Martinková & Parry, 2017), brukt som grunnlag for å sortere analyse materialet i teoretisk meningsfulle kategorier. Fokus ble lagt på friluftslivslærernes refleksjoner om lærerkompetanse og kompetansebehov relatert til sikkerhet og friluftslivsundervisning. I denne prosessen skapte vi fire nye kategorier. Disse samler og belyser på overordnet vis de forskjellige perspektiver som friluftslivslærerne uttrykker om nødvendig og relevant sikkerhets- og lærerkompetanse i forbindelse med sin yrkesutøvelse. Disse gav vi navnene *Utdanning og kvalifikasjonsrelevant handlingskompetanse*, *Vurdering og styrking av yrkesrelevant kompetanse*, *Intern opplæring og Turerfaring og videreutdanning*. Det er disse som blir presentert i resultatdelen av artikkelen.

Sammenstilling og presentasjon av resultater

Resultatene fra analysene av kvalitativt og kvantitativt datamateriale presenteres samlet. Det å sammenstille og analysere kvantitative og kvalitative resultater opp mot hverandre kan være utfordrende, men også en styrke som kan bidra til å øke kunnskapsnivået på feltet. Det kan være uheldig at de to undersøkelsene er gjennomført med 2 års mellomrom, siden lærernes kunnskap om tematikken kan forandre seg over tid. Men en viss tidsforskyvning er ikke uvanlig innenfor et mixed method sekvensielt design (Creswell, 2018). Kontekst og metodikk ved en spørreundersøkelse på datamaskin versus flere fokusgruppeintervju er svært forskjellig. I anerkjennelse av metoderedskapenes forskjellige karakter og innvirkning på måter å analysere resultatene, har vi ikke et mål om å tolke de samlede resultatene konfirmerende eller avkreftende. Vi prioriterer å diskutere de komplekse problemstillingene som reiser seg i lys av resultatene fra de to forskjellige undersøkelsene. Vi har forsøkt å imøtekomme utfordringene gjennom å holde et fokus på tematisk sammenheng både i undersøkelsesprosessen og i avsluttende sammenstilling og utskrivning av resultatene. Morse (2010) hevder at nettopp sammenstilling av resultater fra forskjellige undersøkelser er en av styrkene ved *mixed method* fordi det ofte vil kaste lys over kompleksitet som ellers ikke viser seg.

Andre metodiske og etiske overveielser

Resultatene fra spørreundersøkelsen må leses i lys av at den har et eksplorativt utgangspunkt (Collins, 2010; Cohen et al., 2011). Intervju i forkant av utformingen av spørreskjemaet kunne bidratt til mer presise spørsmål og svarkategorier. Men det ble i denne studien i stedet prioritert å bruke informasjon fra spørreundersøkelse som grunnlag for utvalg til fokusgruppeintervju og til å kunne identifisere viktige tematikker som vi ville undersøke videre under fokusgruppeintervjuene. Selv om det kvantitative datagrunnlaget ikke gir grunnlag for å trekke sikre konklusjoner, kombineres det med kvalitative data fra fokusgruppeintervju som belyser problemstillingene på måter som kan være interessante å forfølge (Collins, 2010). Sikkerhet og friluftslivsundervisning er et tema hvor andre metodiske tilnærminger, eksempelvis dybdeintervju av friluftslivslærere, casestudier av ulykker eller analyse av tilgjengelig registerdata, ville bidratt til andre og muligens mer nyanserte resultater. Dybdeintervju av friluftslivslærerne i denne studien kunne eksempelvis ha fått frem eventuell kritikk rettet mot friluftslivslærere uten tidligere friluftslivserfaring eller friluftslivslærere uten formell kompetanse. Førsteforfatter opplevde at en friluftslivslærer med formell friluftslivsutdanning i etterkant av et fokusgruppeintervju i en privat setting var kritisk til sine ikke-friluftslivsutdannede kollegaers positive uttalelser om den interne kollegiale opplæring i friluftsliv som foregikk på skolen. Dette er uttalelser som kan være vanskelig for friluftslivslærere å ytre i en fokusgruppesetting. Spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD). Alle friluftslivslærerne underskrev informert samtykke i forkant av studien. Skoler, friluftslivslærere og turområder er anonymisert i artikkelen. De to forskjellige datainnsamlingsmetodene oppfattes som likeverdige når det gjelder vektning av viktighetsgrad for studiet som helhet (Creswell, 2018).

Resultat og diskusjon

Utdanning og kvalifikasjonsrelevant handlingskompetanse

Tabell 1 viser at lærere som underviser i friluftsliv på aktivitetslære har en variert utdanningsbakgrunn. De fleste har utdanning med stort innslag av idrett og kroppsøving, men med tilsvarende lite friluftsliv. Dette tolkes ut fra at friluftslivslærere med lærerutdanning (36 %) eller PPU (61 %) har hatt liten grad av friluftsliv inkludert i sine studier (Rammeplan, 2017), med mindre de har tatt studiepoeng i friluftsliv i tillegg. I alt 31 % av friluftslivslærerne oppgir at de har 60 studiepoeng eller mer i friluftsliv. Motsatt oppgir 25 % av friluftslivslærerne at deres utdanning er helt uten opplæringsdel i friluftsliv. Dette kan tyde på at en stor del av friluftslivslærere som underviser friluftsliv i aktivitetslære på videregående skole i liten grad har friluftslivsfaglig utdanningsbakgrunn.

Tabell 1: utdanningsbakgrunn for friluftslivslærere som deltok i spørreundersøkelsen i 2013 (N=155). Spørsmålene er ikke gjensidig utelukkende, respondenten kunne krysse av på flere svaralternativer samtidig. Siden utdanningssystemet i Norge er variert og det er mange kvalifikasjonsveier til å få jobb på videregående skole på Idrettsfag, utfordrer det gjensidig utelukkende svarkategorier på dette spørsmålet.

Hvilken type utdanning har du som en del av din friluftslivskompetanse?	(%)
Jeg har lærerutdanning med fordypning i kroppsøving	36
Jeg har Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) med fokus på idrett og kroppsøving	63
Jeg har 60 studiepoeng eller mer i friluftsliv	31*
Jeg har kun idrettsfaglig utdanningsbakgrunn uten opplæringsdel i friluftsliv	25*
Antall respondenter som svarer nei til alle overstående spørsmål om utdanningsbakgrunn	5

*Verdier som tidligere er blitt beskrevet i tekst i publisert studie (Dahl et al., 2016).

I fokusgruppeintervjuene reflekterer friluftslivslærerne både over egen formelle utdanning og kollegaenes kompetanse:

Det er jo få av oss som har studert friluftsliv av de som er her og jobber med friluftsliv. Jeg synes jo det er betryggende at det er noen som har utdanning i sikkerhet i forhold til det vi gjør (Lærer 7, Skole 6).

Jeg mener at realkompetanse er veldig bra, men at når det er spørsmål om sikkerhet eller hms eller tenkning rundt risiko og konsekvens og dette, jeg mener utdanning [i friluftsliv] er ganske avgjørende for å få til gode prosesser på det (Lærer 6, Skole 4)

Jeg opplever at det er gunstig at det er noen som har litt mere enn bare det friluftslivet en lærer på lærerhøgskolen i [[lærer]gruppen i forhold til det [sikkerhet] er jeg ikke i tvil om, da er vi begunstiget her (Lærer 6, skole 2)

Sitatene illustrerer hvordan friluftslivslærerne verdsetter kvalifikasjonsrelevant handlingskompetanse. Men i motsetning til hvordan Nygren (2008) beskriver at dette kan være i utakt med yrkesrelevant handlingskompetanse, bærer refleksjonene preg av å gi friluftslivslærere med formell utdanningsbakgrunn en viktigere stemme når det gjelder å ivareta sikkerhet. Fra friluftslivsstudiene trekkes kompetanse i turplanlegging opp som spesielt verdifull:

På Høgskolen [på friluftslivsstudiene] får du sett det i en relasjon når du skal ta med deg folk ut på tur, du får teoretisert det, og det er viktig, du får lært turplanlegging (Lærer 1, Skole 5).

Man hadde fokus på det vi snakka om nå [på friluftslivsstudiene], det med planlegging, hvordan legger man opp en tur, og hva tenker man på i en planleggingsfase (Lærer 3, skole 1).

Turplanlegging framtrer som en kjernekompetanse og anses som særlig viktig for sikkerhetsvurderinger og forebygging av ulykkeshendelser. Strukturert planlegging og bruk av teori rundt dette knyttes til det spesifikt friluftslivs- og sikkerhetsfaglige, og ikke til lærerprofesjonen og pedagogikk mer generelt. Dette tolker vi som at friluftslivslærere med utdanning i friluftsliv skiller seg ut fra de andre friluftslivslærernes kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser, særlig når det gjelder sikkerhet og planlegging.

Samtidig som intervjuene viser at friluftslivslærerne verdsetter formell friluftslivsutdanning, viser spørreundersøkelsen at nesten halvparten av friluftslivslærerne (41%) ikke har friluftslivs-faglige sertifiseringer eller kurs i sin utdanningsprofil (tabell 2). Tolket i lys av en levende debatt om nødvendigheten av sertifisering eller videreutdanning knyttet både til læreryrket og til friluftsliv som fag og som reiseliv (Horgen, 2018; Magnussen, 2018; Regjeringen, 2020; Utdanningsnytt, 2018), er tallene interessante. Sertifiseringer eller videreutdanning er i dag ikke påkrevd for friluftslivsundervisning ut over hva en skoles internkontroll foreskriver. Alle lærere er i kraft av sin profesjonalitet forventet å kunne gjøre vurderinger av egen kompetanse og hvilke oppgaver han eller hun kan ta ansvar for. Oversikten i tabell 2 bidrar med et innblikk i hvilke friluftslivs-faglige

områder friluftslivslærerne har spesialisering gjennom kurs og sertifiseringsordninger.

Tabell 2: sertifiseringer og kurs innen friluftsliv som friluftslivslærere som deltok i spørreundersøkelsen i 2013 hadde (N=155). Respondenten kunne skrive sitt svar i en åpen svarboks. Spørsmålene er derfor ikke gjensidig utelukkende siden en friluftslivslærer kan ha mange ulike sertifiseringer og kurs. Sertifiseringer og kurs med kun 1 % svar er utelatt.

Hvilke sertifiseringer og kurs knyttet til friluftsliv har du?		(%)
Jeg har ingen sertifisering		41
Jeg har brattkort		28
Jeg har kajakk kurs		9
Jeg har 30 studiepoeng i friluftsliv		9
Jeg har livredningskurs		8
Jeg er sertifisert klatreinstruktør		7
Jeg har brekurs		7
Jeg har vått kort		7
Jeg har tatt kanokurs		6
Jeg har tatt skredkurs		4
Jeg har bestått jaktprøve		3
Jeg har tatt dykkerkurs		2
Jeg har tatt breinstruktørkurs via Norsk Fjellsportforum		2
Jeg har militære kurs i friluftsliv		2
Jeg har DNT turlleder sertifisering		2
Jeg har skiinstruktør sertifisering		2

Brattkort (28 %), kajakk-kurs (9 %) eller våttkort (7 %) er blant de hyppigst rapporterte faglige spesialiseringer og sertifiseringer. Dette er relativt enkle kurs som er åpne for alle, og de er ikke sertifiserende med tanke på instruksjon og opplæring av andre. Noen (9 %) velger også å ta en mer omfattende friluftslivsstudie på 30 studiepoeng, noe som tilsvarer ½ års videreutdanning.

Vurdering og styrking av yrkesrelevant kompetanse

I lys av at en stor del av friluftslivslærerne hverken har utdanning med studiepoeng i friluftsliv eller friluftslivsrelevante kurs, videreutdanning og sertifiseringer å vise til, kan det virke merkelig at over halvparten likevel rapporterer at deres utdanning i høy grad (32 %) eller i veldig høy grad (31 %) oppleves relevant for å kunne ivareta sikkerhet på tur (tabell 3). Motsatt oppgir 34 % at deres utdanning oppleves å ha noen mangler hva gjelder å kunne ivareta sikkerheten i friluftslivsundervisningen.

Tabell 3: friluftslivslærerne sine meninger om sin utdanningsrelevans for å kunne ivareta sikkerheten i sin friluftslivsundervisning. Respondentene deltok i en spørreundersøkelse i 2013 (N= 155).

Synes du at du har relevant friluftslivsutdanning for kunne ivareta sikkerheten på tilfredsstillende vis i friluftslivsundervisningen?		(%)
Ja, jeg synes i veldig høy grad at den utdanning jeg har er fullt ut relevant i forhold til å kunne ivareta sikkerheten på tur		31
Ja, jeg synes i ganske høy grad at den utdanning jeg har er fullt ut relevant i forhold til å kunne ivareta sikkerheten på tur		32
Jeg synes den [utdanningen] både er relevant men samtidig noe mangelfull		34
Nei, jeg synes i liten grad at den utdanning jeg har er fullt ut relevant i forhold til å kunne ivareta sikkerheten på tur		2
Nei, jeg synes i veldig liten grad at den utdanning jeg har er fullt ut relevant i forhold til å kunne ivareta sikkerheten på tur		1

Meningene om utdanningens relevans for å kunne ivareta sikkerheten på tur varierer friluftslivslærerne mellom. Vi tenker at 63 % positive svar kan ha bakgrunn i at lærerne mener de er i stand til å gjøre kyndige og profesjonelle vurderinger av *hvilke* typer friluftslivsundervisning de kan ivareta. Sett i lys av studien til Dahl et al. (2016), som viste en statistisk sammenheng mellom fravær av 60 studiepoeng i friluftsliv i utdanningsløpet og større sjanse for at ulykker skjer på tur, kan det virke noe motsetningsfullt at de fleste av friluftslivslærerne her uttrykker å være fornøyde med egen utdanningsrelevans når det kommer til sikkerhet.

Analysen av fokusgruppene i vår undersøkelse viser at friluftslivslærerne anerkjenner og setter pris på friluftslivslærere med formell friluftslivskompetanse, samtidig som de ikke framstår kritiske eller problematiserer den generelt manglende formelle friluftslivskompetansen. Dette heller ikke når de ble ledet inn mot tematikken. Friluftslivslærernes refleksjoner avspeiler generelt en romslig forståelse for hvilke *kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser* som kreves for å utøve læreryrket innenfor friluftslivsfaget på videregående skole. En større innsikt i denne romslige forståelsen får vi i det følgende.

Intern opplæring

Flere av friluftslivslærerne nevner at de kollegaene som har friluftslivsutdanning innehar viktige sikkerhetskompetanser som hele lærerkollegiet drar nytte av. De beskriver hvordan disse brukes rådgivende eller som læringsressurs for andre friluftslivslærere. Fokusgruppene gir en rekke eksempler på hvordan lærerkollegiet som helhet forsøker å utvikle en friluftslivsfaglig sikkerhetskompetanse gjennom det vi har valgt å kalle intern opplæring:

Vi har jo i alle fall to stykker med en mastergrad i friluftsliv, og det er klart at de har nok en annen kompetanse på disse tingene enn mange av oss andre, og da er det sånn at vi prioriterer og bruker det for det det er verd, sånn at vi setter oss opp sammen på tur med den type, sånn at vi er sammen med ulike typer kompetanse på tur (Lærer 5, skole 4).

Vi har en viss matching i de som er på tur, vi har jo hatt litt sånn juniorordning, at du er med en som har masse erfaring, og etter hvert går alle på disse turene og blir kvalifisert nok (Lærer 2, skole 6).

Det fortelles hvordan friluftslivslærere med formell friluftslivsutdanning ofte får ekstra ansvar for intern opplæring av kollegaer. Det virker ikke som dette er formalisert, men at opplæringen av andre skjer ad hoc der det trengs. Friluftslivslærere uten formell friluftslivskompetanse assisterer og observerer den ansvarlige læreren i samspill med sine elever i naturen. Det fortelles at friluftslivslærerne som er med og assisterer etter hvert erverver seg friluftslivsfaglig erfaring og kompetanse og får tildelt hovedansvar til å utøve tilsvarende praksis i sitt eget undervisningsopplegg. Denne form for intern opplæring virker i tråd med pedagogikken bak mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999).

Friluftslivslærernes refleksjoner følger Nygrens (2008) forståelse av kompetansebegrepet som mer eller mindre utviklede reelle kompetanser. Flere friluftslivslæreres teoretiske og praktiske friluftslivskompetanser framtrer mangelfulle, men ved sviktende kvalifikasjonsrelevant handlingskompetanse forsøker friluftslivslærerne å styrke yrkesrelevant handlingskompetanse med noe som ligner mesterlære. Samtidig problematiseres det ikke hvordan det kan være utfordrende med opplæring av kollegaer parallelt med ansvar for å ivareta friluftslivsundervisning og elevenes læring og sikkerhet. Friluftslivslærerne forteller hvordan observasjon og veiledet handling oppøver kroppsliggjort praktisk erfaring med friluftsliv i en pedagogisk kontekst, noe som også krever tillitsbasert kommunikasjon. Vi tillater oss et lengre sitat:

Men det handler også om å være ydmyk, og kjenne på at jeg ikke er eksperten på alle områdene og kunne si «dette her er jeg ikke så god på, men jeg tror du passer på det og det», og det handler også om trygghet, gjennom å være flink til å si: hva kan du, hva kan jeg, hvordan blir vi et bra team, og det med å snakke om det på forhånd, så når vi skal på vintertur, da vet du hvem du har med, «jeg har deg med, og du kan det og det og det», og du kan ikke så godt det, og ikke så godt det, men vi er trygge på hverandre og trygge på hvem som har hovedansvar (Lærer 5, skole 5)

En intern opplæringssituasjon med forskjellige kompetansenivåer forutsetter at friluftslivslærerne er trygge på hverandre. Hvis sikkerheten skal bli ivaretatt, må de kunne kommunisere åpent om egne kompetanser og

erfaringsnivå samt om friluftslivslærernes ansvarsfordeling. Det forutsetter i tillegg at det finnes en eller flere friluftslivslærere i lærerkollegiet som innehar særlig god kompetanse i friluftsliv. Ellers vil de kunne komme i en situasjon hvor den uerfarne friluftslivslæreren får et ansvar som denne hverken er kompetent til å ivareta eller er i stand til å kunne vurdere om han eller hun har den nødvendige kompetansen til. På store skoler med mange lærere er dette kanskje enklere å få til. Men på mindre skoler kan det kanskje være mer utfordrende å finne lærere med høy nok kompetanse til å kunne ivareta intern opplæring. Det påpekes av en friluftslivslærer at graden av friluftslivskompetanse på skolene har litt med flaks å gjøre og at mangelen på kompetanse i verste fall kan føre til handlinger eller avgjørelser som kan få alvorlige konsekvenser på tur:

Du sier (navn lærer2) at du har lært mye av mine kollegaer, men da er det veldig tilfeldig, hvis du har gode kollegaer så kan det jo godt være en god utdanningsvei, og der har jo (navn lærer2) vært heldige på det (Lærer 1, Skole 3)

Dette aktualiserer et spørsmål om læreplanens kompetansemål i friluftsliv er oppnåelige når det i undervisningen av elever samtidig foregår intern opplæring av friluftslivslærere. Valstad (2021) viser i sin masteroppgave hvordan friluftslivslærere kan oppleve det krevende nok å engasjere elever i sikkerhetsopplæring. Det vises til hvordan det kan være vanskelig å forstå den risiko som finnes i naturen og at elever ikke bryr seg fordi de tenker friluftslivundervisningen er automatisk trygge og forsvarlige i skolens regi. Det forblir et åpent spørsmål om friluftslivslærere i det vi beskriver som en ikke formalisert intern opplæringssituasjon vil kunne tilegne seg tilstrekkelig overskudd og sikkerhetskompetanse i lys av norm om *safe danger*? Hvis det er et mål for undervisningen at elevene skal få oppøvd en egen evne til sikkerhetstenkning og risikovurdering, noe som også læreplanen og forskning ser er viktig (Aadland, Noer & Vikene, 2016; Klokkehaug, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2006), er friluftslivslærerens integritet og kompetanse helt avgjørende for om farenivået i undervisningen er akseptabelt. Vi tillater oss å betvile at den type intern opplæring som kommer fram i fokusgruppeintervjuene er nok til å oppøve en solid integritet og riktig kompetanse hos lærerne for å kunne ivareta *safe danger* i egen undervisning.

Turerfaring og videreutdanning

Friluftslivslærerne ser ut til å tolke kompetansebegrepet bredt. Parallelt med Nygrens (2008) begreper forteller de at yrkesrelevant handlingskompetanse er mest relevant når den inneholder både formell utdanning og praktiske friluftslivserfaring fra egne turer i tillegg til undervisningssituasjoner:

Jeg har jo hatt 60 studiepoeng friluftsliv årsenhet, og brukt det mye, vært mye ute sjøl, men jeg syns den herre utdanningen gjør noe med deg, den [utdanningen] formidler jo veldig mye i løpet av et år, den gjør mye med deg, men hadde du ikke vært ute og erfart sjøl så hadde den utdanningen vært null verdt (Lærer 1, skole 3)

Utdanning er jo viktig men ikke uten erfaring, du må ut og være ute for å kunne bruke utdanningen (Lærer 2, skole 5).

Ja kompetanse er jo fortløpende, jeg hadde bedre kompetanse på vinter for 10 år siden enn jeg har i dag. Da praktiserte jeg det [vinterfriluftsliv] ofte, mens nå praktiserer jeg det ikke så ofte. Jeg har jo samme utdannelsen, men det har jo ingen ting å si for kompetansen jeg har i dag (Lærer 8, skole 5).

Sammen med friluftslivsfaglig utdanningsbakgrunn fremheves det positivt at friluftslivslærerne har praktiske erfaringer fra egne turer på fritiden i tillegg til undervisning i felt. Det vektlegges tydelig at dette sammen kan bidra til at lærerne får regelmessig erfaring med praktiske sikkerhetsvurderinger. Slik blir den yrkesrelevante handlingskompetansen styrket betraktelig. Vektleggingen av den praktiske kompetansen kan samtidig tolkes dit at lærernes utdanning i friluftsliv gis en noe mindre sikkerhetsmessig signifikans og kan være en av grunnene til at friluftslivslærerne i liten grad virker å problematisere intern opplæring for de kollegaer som mangler formell friluftslivsutdanning. Men som en friluftslivslærer påpeker, er det ikke alltid enkelt å overføre kompetanse oppøvd fra egne turer til undervisningssituasjon:

Vi kan jo bare trekke en parallell til håndball, selv om en har vært en dyktig håndballspiller sjøl, spilt på høyeste nivå i Norge, så er det ikke nødvendigvis noe overføringsverdi at du trenger å bli en god trener etterpå. Det er en helt annen måte å tenke på og legge til rette på, oppfølging og andre hensyn og ta, så

det er ganske farlig å trekke paralleller fra eget friluftsliv som fritidsaktivitet, over til den jobben som en skal ha i skoleverket (Lærer 6, Skole 4)

Som en kontrast, nevner noen lærere at korte mer direkte undervisningstilknyttede kurs kan være oppbyggende for den generelle friluftslivskompetansen:

Det er en dag på høsten og to dager på våren hvor det er kurs for idrettsfag og da har friluftsliv og sikkerhet vært noe i den pakken, en kan velge litt hva en har bruk for alt etter hva en underviser i, så det har vært veldig bra (Lærer 3, Skole 2)

Du har jo et grunnlag selvfølgelig, fra det du har lært fra idrettshøgskolen eller lærerskolen eller distriktshøgskolen eller hvor du har gått, men eh jeg synes det er like mye av det jeg har lært underveis, av andre kollegaer, av å bruke det sjøl, og av ulike kurs til tre til fem dagers varighet som du har vært på underveis (Lærer 2, Skole 3)

Friluftslivslærerne synes enige i Nygrens (2008) konklusjon om at en kan ikke trekke noen sikre konklusjoner om en persons kompetanse og kvalifikasjon ut ifra kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser. Kompetansebildet er mer komplekst enn som så. Det er friluftslivslærernes yrkesrelevante handlingskompetanse, det vil si både deres praktiske erfaring og forvaltning av utdanning og kunnskaper, som sammen med intern opplæring, videreutdanning og sosialisering i lærerfelleskapet er avgjørende for hva friluftslivslæreren kan gjøre i praksis og hvordan friluftslivslæreren løser ulike oppgaver knyttet til *safe danger* og annet. Ulike kompetanseprofiler skaper forskjellige kompetansestrukturer i praksisfelleskapet av friluftslivslærere. Analysene viser hvordan det er gjennom felleskapets kontinuerlige forhandlinger og samtaler om kompetanse at det skapes og bekreftes ideer om hva som er god nok kompetanse til å undervise i friluftsliv.

Vi finner det bemerkelsesverdig at friluftslivslærerne underveis i intervjuene i liten grad har refleksjoner knyttet til det at friluftslivslærernes profesjonelle handlingskompetanse kan være mangelfull og lede til ulykker. I stedet virker det som at forståelse for egen og kollegers profesjonelle handlingskompetanse relatert til sikkerhet i friluftsliv tilskrives en intern og uformell regulering av hvem som tar hvilke typer undervisning. Vi kan si at friluftslivslærerne utøver en slags ad hoc «lederskap etter evne» hvor de regulerer både seg selv og hverandre i sine interne og eksterne forventninger til hvilken kompetanse som er nødvendig og bør brukes i undervisningen. Denne type regulering og «lederskap etter evne» krever et kollegium av en viss størrelse som også inkluderer den nødvendige kompetanse. Det vil ikke alltid være tilfelle, noe som kan være med på å forklare at inntrufne ulykker i friluftsliv i videregående skole kan ha en sammenheng med friluftslivslærernes manglende formelle friluftslivsutdanning (Dahl et al., 2016). Det kan også tolkes som at det er forskjell på det å tenke og reflektere om sikkerhet og det å faktisk kunne undervise i henhold til *safe danger*. I forlengelse av ideen om en kollegial regulering og «lederskap etter evne» er det et spørsmål om visse kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser relatert til sikkerhet vil være vanskelige å bygge gjennom intern opplæring? Selv om friluftslivslærerne i beste mening tilpasser ansvar og bruk av kompetanse til undervisningen, er det ikke sikkert at de innehar kompetansen til å gjøre en vurdering av egen kompetanse. Vurdering av egen kompetanse krever også kunnskap til å forstå hva man ikke vet, eller ikke kan (Dunning, 2011; Kruger & Dunning, 1999), noe som igjen kan ha sammenheng med faglig forståelse og en mer systematisk opplæring knyttet til friluftsliv som fagfelt. Hvis dette er tilfellet bør kanskje kravene til formell utdanning i friluftsliv for lærere som underviser i friluftsliv skjerpes ytterligere så den profesjonelle handlingskompetansen hos friluftslivslærere på generelt grunnlag kan bli styrket.

Oppsummerende diskusjon

I denne studien har vi undersøkt utdanning og kompetanse hos friluftslivslærere som underviser friluftsliv i aktivitetslære på videregående skole. Vi har undersøkt hvordan disse lærerne reflekterer over nødvendig og relevant kompetanse for å ivareta sikkerheten i undervisningen. Vi har også fått innblikk i hvordan friluftslivslærerne reflekterer over det å tilegne seg og holde ved like kompetanse relatert til farevurdering og sikkerhet i sin jobb som friluftslivslærere. Resultatene viser at friluftslivslærere på idrettsfag har variert utdanningsbakgrunn, og bare et mindretall har høyere utdanning innen friluftsliv som en del av sin utdanning. Det statistiske materialet viser at de fleste friluftslivslærere er fornøyde med sin formelle utdanning sett i lys av undervisningens sikkerhetsutfordringer, noe analysen av friluftslivslærernes refleksjoner støtter.

Friluftslivslærerne uttrykker i liten grad ønske om videreutdanning eller supplerende sertifiseringer, noe som kan ha sammenheng med at lokale eller nasjonale EVU-tilbud ikke er rettet mot friluftslivsfaglige kompetanseløft, eller at det i en travel arbeidshverdag er utfordrende for lærerne å finne tid.

Det kan også ha sammenheng med at lærerne oppfatter kompetansebegrepet som mangfoldig og komplekst, noe som omfatter både formell friluftslivsutdanning, kollegial intern opplæring, korte kurs og egen friluftslivserfaring. På tross av at lærerne tilsynelatende legger lite vekt på utdanning og behov for videreutdanning viser analysen at friluftslivslærere med friluftslivsfaglig utdanningsbakgrunn tilskrives en særlig rolle blant kollegaer. En form for spisskompetanse i turplanlegging og sikkerhetsvurderinger omtales og gir særlig respekt. Denne kompetansen blir av flere friluftslivslærere uttrykt som å gi lærerfellesskapet en overordnet «ryggdekning» for sikkerhetsvurderingene i undervisningen generelt. Disse friluftslivslæreres oppfattes i tillegg til å inneha kompetanse som kan bli viderefremmet og delt med de andre friluftslivslærerne i kollegiet når og der det trengs og på den måten høyne kompetansen blant friluftslivslærerne som helhet.

Studien antyder at friluftslivslærere har en aksepterende holdning til at kollegaer innehar lav yrkesrelevant handlingskompetanse i friluftsliv når de starter sin undervisningskarriere i friluftsliv. Samtidig viser studien at det hos friluftslivslærerne ligger en forventning om at friluftslivslærere med lav yrkesrelevant handlingskompetanse, gjennom undervisning sammen med andre, gjennom egne turer og som deltakere på mindre kurs, bør forsøke å oppøve og tilegne seg konkrete og kontekstspesifikke kompetanser i friluftsliv som de kan bruke videre i sin egen undervisningspraksis og sine sikkerhetsvurderinger på tur.

Friluftslivslærerne påpeker i intervjuene at deres forskjelligartede kompetanser medfører at friluftslivslærerne på eget og andre friluftslivslæreres initiativ regulerer hvilken grad av ansvar de velger å ta i en undervisningskontekst, noe vi i resultatdelen kaller for «lederskap etter evne». Forskjelligartede kompetanser i lærerkollegiet beskrives brukt slik at det skjer en ikke-formalisert opplæring av de friluftslivslærerne som ikke innehar friluftslivsfaglig eller annen relevant kompetanse. Her mener vi det er betimelig å spørre om friluftslivslærerne på generell basis har kapasitet til både å ivareta sikkerhet, læreplanen og intern opplæring av kollegaer når de samtidig underviser sine elever i friluftsliv. Vi stiller spørsmål om hvordan en kan sikre at internt opplærte friluftslivslærere holder en god nok standard til å vise «lederskap etter evne» og ivareta *safe danger* uten en eller annen formalisert kvalitetsvurdering av kompetansenivå (Martínková & Parry, 2017). Denne balansen mellom intern kompetanseregulering blant friluftslivslærerne og deres samtidige ansvar for å ivareta prinsippet om *safe danger* i undervisningen kan være utfordrende. Samtidig ser det ut som at friluftslivslærere gjennom tillitsbasert kommunikasjon knyttet til egen og andres kompetanse får fordelt turer og ansvarsområder blant friluftslivslærerne gjennom å støtte seg på nyere norsk friluftslivstradisjon med fokus på «fjellvett» og «tur etter evne» (Horgen, 2017a). Her er fokus å kunne ivareta sikkerheten gjennom å regulere egen ferdsel og adferd i natur i henhold til de krav og utfordringer naturen kan by på.

Vi tillater oss å være skeptiske til om samtlige lærerkollegier i idrettsfag kan, eller har mulighet til, å regulere dette fornuftig og ta vare på sikkerheten i stor nok grad. I en annen studie har Tronstad og Leirhaug (2022) vist hvordan friluftslivslæreres evne til risikovurderinger kan innvirke på elevers læringsmuligheter og ikke bare handler om sikkerhet. Vi inviterer til en diskusjon om krav til friluftslivslærernes kompetansenivå bør underlegges en regulering fra myndighetenes side, for å sikre seg at friluftslivslærere på idrettsfag har nødvendig og god nok spisskompetanse til å undervise i faget (Rammepplan, 2017). Ut fra funnene i denne studien kan en regulering for eksempel innebære et minstekrav til vekting av friluftsliv og sikkerhet i lærerutdanningen, et krav om at intern opplæring skal formaliseres etter visse standarder, eller et krav til at friluftslivslærere på aktivitetslære bør ha et minimum av antall studiepoeng i friluftsliv. Et regulert og systematisert, og kanskje eksternt veiledet, internt opplæringsystem for friluftslivslærere kan være interessant å videreutvikle i norsk sammenheng. I forlengelsen av dette noterer vi at det ikke er undersøkt i hvilken grad friluftslivslærernes varierte måter å drive intern opplæring i friluftsliv på påvirker antall ulykkeshendelser blant friluftslivslærere og elever på tur, og heller ikke om det finnes sammenhenger mellom graden av friluftslivslærernes egne turerfaring og sjanse for ulykkeshendelser i undervisningen.

Litteratur

- Aadland, E., Noer, G. & Vikene, O. L. (2016). Sea kayaking incidents in Norway 2000–2014: an issue of bad weather or poor judgement? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 131-145. doi:10.1080/14729679.2015.1121505
- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 1-14. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Altaposten (2015). Ulykken i Bæskades. Hentet fra: <http://www.altaposten.no/lokalt/nyheter/article10794248.ece> [19.04.2017]
- Andkjær, S., & Arvidsen, J. (2012). *Tryk i Naturen. Samlet rapport. En undersøgelse av sikkerhedsforholdene ved aktivt friluftsliv i det kystnære område i Danmark med fokus på sikkerhedskulturen hos jollefiskere, havkajakroere og kitesurfere*. Odense: Syddansk Universitet, Institut for Idræt og Biomekanik.
- Backman, E. (2008). What is valued in *friluftsliv* within PE teachers education? – Swedish PE teachers educators thoughts about *friluftsliv* analysed through the perspective of Pierre Bourdieu. *Sport, Education and Society*, 13(1). doi: 10.1080/13573320701780522
- Backman, E. (2011). What controls the teaching of *friluftsliv*? Analysing a pedagogic discourse within Swedish physical education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 11(1), 51-65. doi: 10.1080/14729679.2010.532988
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning. A pedagogy for a changing world*. London: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Bird, F. E. & Germain, G. L. (1996). *Practical Loss Control Leadership*. Loganville, GA: International Loss Control Institute.
- Boyes, M. & Potter, T. (2015). The application of recognition-primed decision theory to decisions made in an outdoor education context. *Australian Journal of Outdoor Education*, 18(1), 1-15.
- Boyes, M., Potter, T., Andkjær, S. & Lindner, M. (2019). The role of planning in outdoor adventure decision making. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19(4), 343-357. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548364>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breivik, G. (2007). The quest for excitement and the safe society. I M. J. McNamee (Red.). *Philosophy, Risk and Adventure Sports* (s. 10-24). London: Routledge.
- Breivik, G. (2010). Trends in adventure sports in a post-modern society. *Sport in Society*, 13(2), 260-273.
- Brookes, A. (2003). Outdoor education fatalities in Australia 1960-2002. Part 2. Contributing Circumstances: Supervision, First Aid, and Rescue. *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(2), 34-42.
- Brookes, A. (2011). Research update 2010: Outdoor education fatalities in Australia. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(1), 37-57.
- Brookes, A. & Smith, M. (2009). *Mangatepopo Gorge Incident 15 april 2008*. Report to Trustees of Sir Edmund Hillary Outdoor Pursuit Centre of New Zealand. Hentet fra <http://www.hillaryoutdoors.co.nz/newsite/wp-content/uploads/2013/06/091015-IRT-OPC-Report.pdf>
- Brown, M. & Fraser, D. (2009). Re-evaluating risk and exploring educational alternatives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 71-77.
- Cessford, G. (2012). *National Incident Database 2012 Report*. Hentet fra: <http://incidentreport.org.nz/reports.php> [26.04.2017]
- Creswell, J. W. (2018) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: SAGE.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Collins, K. M. T. (2010). Advanced Sampling Designs in Mixed Research. I A. Tashakkori & C. Teddlie (red.). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (s. 353-378). California: SAGE.
- Connolly, M. & Haughton, C. (2017). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 105-124. doi:10.1080/01425692.2015.1073098
- Cure, S., Hill, A. & Cruisehank, V. (2018). Mistakes, risk and learning in outdoor education. *Journal of outdoor an educational education*, 21, 153-171. doi:10.1007/s42322-018-0012-y
- Dahl, L., Lynch, P., Moe, V. F. & Aadland, E. (2016). Accidents in Norwegian secondary school *friluftsliv*: implications for teacher and pupil competence. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 222-238. doi:10.1080/14729679.2015.1122542
- Davidson, G. (2004). Fact or folklore? Exploring “Myths” about outdoor education accidents: Some evidence from New Zealand. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 4(1), 13-37. doi:10.1080/14729670485200401
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one’s own ignorance. I M. Zanna & J. Olson (Red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 247-296). Cambridge: Academic Press. doi:10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6
- Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser. Utakt mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. 89(6), 461-476.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hagen, R. & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon - forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 52(4), 459-489.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Horgen, A. (2013). Friluftsliv og ulykker, årsaksforhold og juridiske konsekvenser. *Utmark*, 1, 1-22. http://www.utmark.org/utgivelser/pub/2013-1/Horgen_Utmark_1_2013.html [25.07.2017]
- Horgen, A. (2016). Respons på fare i naturen, holdninger og sikkerhet i friluftslivet. I Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. (red.), *Ute. Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Horgen, A. (2017a). Sikkerhetsdiskursen i norsk friluftsliv og fjellsport. *Historisk tidsskrift*, 96(4), 468-493.
- Horgen, A. (2017b). Sikkerhetsstatus for friluftslivsaktiviteter i Norge på 2000-tallet. *Utmark*, 1.
- Horgen, A. (2018). Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/yvny42/Er-fjellet-plutselig-blitt-farlig> [20.05.2019]
- Horgen, A. (2021). Dødsulykker i Norsk Friluftsliv 2000-2021. Rapport nr. 67. Bø i Telemark: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Horgen, A. & Christoffersen, F. (2021). Kultur for skredsikkerhet i Norge, 1960-2020. *Utmark* (1). Hentet fra https://brage.nina.no/nina-xmlui/bitstream/handle/11250/2756053/Horgen_Kultur_Utmark_1_2021.pdf?sequence=3&isAllowed=y [16.01.2023]
- Klima og Miljødepartementet (2013). *Nasjonal strategi for et aktivt friluftsliv. En satsing på friluftsliv i hverdagen; 2014-2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4061fdb13c834bccaebed8b920f9e96b/t-1535.pdf> [19.04.2017]
- Klokkehaug, K. (2013). *Til topps i skredutsatt terreng. Hva skredkunnskap og læring blir forstått som viktig for risikovurdering og vegval på toppur i skredutsatt terreng* (Master – thesis). Sogndal: Høgskolen på Vestlandet, Campus Sogndal.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it. How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i aktivitetslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/IDR1-01> [12.12.2018]
- Lindqvist, P. & Nordänger, U. K. (2007). Better safe than sorry? Risk and educational research. *Educational Studies*, 33(1), 15-27.
- Lovdata (2019). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12 [26.06.2019]
- Lund, T (2014). *Lærernes tilrettelegging for elevenes læring i skolens friluftsliv* (Masteroppgave). Høgskolen i Sogn og Fjordane, Sogndal.
- Lupton, J. & Tulloch, D. (2002). 'Life would be pretty dull without risk': voluntary risk-taking and its pleasures. *Health, Risk and Society*, 4(2), 113-124.
- Magnussen, L. I. (2018, 19. april).? Er fjellet plutselig blitt farlig. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/yvny42/Er-fjellet-plutselig-blitt-farlig>
- Martínková, I. & Parry, J. (2016). The paradox of martial arts – safe combat. *Journal of Martial Arts Anthropology*, 16(4), 4-10.
- Martínková, I. & Parry, J. (2017). Safe danger – On the experience of challenge, Adventure and risk in education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 11(1), 75-91.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or Stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway* (Doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Morse, J. M. (2010). Procedures and practice of mixed method design: maintaining control, Rigor and complexity. I A. Tashakkori & C. Teddlie (Red.). *Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (s. 339-352). California: SAGE.
- Nastad, D. (2000). *Friluftsliv og sikkerhet: Hvordan vurderer og ivaretar lærerne sikkerhetsaspektet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettsfag i den videregående skole* (Masteroppgave). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- NRK (2015). Beskrivelse av steinrasulykken i Uskedalen. Hentet fra http://www.nrk.no/hordaland/steinraset_-tre-elever-fortsatt-pa-sykehus-1.12557567 [19.04.2017]
- Nygren, P. (2008). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Porsanger, L & Magnussen, L. (2021). Risk an safety management in physical education. A study of teeachers practice persepective. *Frontier*. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.663676>
- Potter, T. G. & Dyment, J. E. (2016). Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 146-159. doi:10.1080/14729679.2015.1121767
- Rammeplan, (2017). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf [06.06, 2017]
- RB (2017). Hentet fra <https://www.rb.no/nyheter/lorenskog/lorenskog-videregaende-skole/skoleelever-reddet-etter-at-snohule-kollapset-vi-gravde-alt-vi-kunne/s/5-43-459293> [20.05.2019]
- Rasmussen, J. (1997). Risk management in a dynamic society: a modelling problem. *Safety Science*, 27(2-3), 183-213. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0925-7535\(97\)00052-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0925-7535(97)00052-0)
- Reason, J. (1997). *Managing the Risk of Organizational Accidents*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Regjeringen, (2019). Ny kompetanse — Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk. NOU 1997:25. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/sec1> [21.09.2019]

-
- Regjeringen (2020). Pressemelding om krav til sertifisering på Svalbard. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-sertifiserte-guider-pa-svalbard/id2685318/?fbclid=IwAR2hyfzjc5hB1Qn696KH5eeTRkks3i0bLLy -eDvGFKqft8f4L9 YJ5Kldo> [15.01.2020]
- Salmon, P. M., Williamson, A., Mitsopoulos-Rubens, E., Rudin-Brown, C. & Lenné, M. (2009). *The role of human factors in led outdoor activity incidents: litterature review and exploratory analysis*. Hentet fra http://outdoorcouncil.asn.au/doc/OAI_REPORT_FINAL_VERSION_OCT_15th_2009.pdf. [20.05.2019]
- Salmon, P. M., Goode, N., Lenné, M. G., Finch, C. F. & Cassell, E. (2014). Injury causation in the great outdoors: A systems analysis of led outdoor activity injury incidents. *Accident Analysis & Prevention*, 63(0), 111-120. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.aap.2013.10.019>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Studentum (2019). Utdanninger innen friluftsliv. Hentet fra <https://www.studentum.no/utdanning/friluftsliv-utdanning> [26.08.2019]
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1> [06.02.2019].
- Tronstad, I. M. & Leirhaug, P. E. (2022). Friluftslivslærarar sin profesjonskunnskap i lys av omgrepa pedagogisk risiko og pedagogisk virtuositet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3685>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Lærerkompetanse - kvalitet i fagopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Larerkompetanse> [06.02.2019]
- Utdanningsnytt (2018). Hentet fra: [https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2008/november/larerne-onsker-ikke-sertifisering/\[20.05.2019\]](https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2008/november/larerne-onsker-ikke-sertifisering/[20.05.2019])
- Valstad, Marius (2021). *Risikovurdering i friluftslivsundervisning på videregående skole: En kvalitativ studie av hvordan lærere opplever og erfarer at de involverer elevene i risikovurdering i tilknytning til overnattingstur utendørs*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Vikene, O. L., Vereide, V. & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftslivets pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 107-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in health research. Exploring the meaning of health and illness. *Journal of Health Psychology*, 3(3), 329-348. doi:10.1177/135910539800300304