

Leif Inge Magnussen

# Læring i Friluftsliv

Om padlefelleskap i havgapet

DOKTORGRADSAVHANDLING FRA NORGES IDRETTSHØGSKOLE • 2012

ISBN nr 978-82-502-0479-9



## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	- 5 -
<b>SUMMARY OF THESIS</b> .....	- 7 -
<b>SAMMENDRAG</b> .....	- 11 -
<b>KAPITTEL 1: LÆRING, PADLING OG FRILUFTSLIV – EN BAKGRUNN</b> .....	- 15 -
<b>EGEN BAKGRUNN OG INSPIRASJON</b> .....	- 18 -
<b>OM FRILUFTSLIVSFELTET</b> .....	- 21 -
<b>OM FRILUFTSLIVSFAGLIG FORSKNING</b> .....	- 23 -
<b>OM PADLING SOM FRILUFTSLIVSFORSKNINGSTEMA</b> .....	- 26 -
<b>OM PADLING</b> .....	- 29 -
<b>OM Å PADLE</b> .....	- 31 -
<b>KAPITTEL 2: FILOSOFISKE FORUTSETNINGER OG TEORETISK STÅSTED</b> .....	- 35 -
<b>LEVD ERFARING</b> .....	- 36 -
<b>MENINGSDANNING</b> .....	- 38 -
<b>OM LÆRINGSBEGREPET</b> .....	- 39 -
<b>TRE TILNÆRMINGER TIL PRAKSISLÆRING</b> .....	- 41 -
<b>LÆRINGSLANDSKAP</b> .....	- 43 -
<b>KOPIERING OG IMITASJON SOM LÆRINGSFORM</b> .....	- 45 -
<b>STILLAS</b> .....	- 46 -
<b>OM LEK OG MENING</b> .....	- 49 -
<b>MESTRINGSOPPLEVELSER OG FLYT</b> .....	- 51 -
<b>EVENTYR OG DANNING</b> .....	- 54 -
<b>OM ARTIKLENE</b> .....	- 57 -
<b>KAPITTEL 3: FRAMGANGSMÅTE OG ANALYSE</b> .....	- 59 -
<b>ETIKK</b> .....	- 61 -
<i>Informert samtykke</i> .....	- 62 -
<i>Etikk involvert i vurderingen av hva som skal forskes på</i> .....	- 62 -
<b>OM FELTARBEIDET</b> .....	- 63 -
<b>INTERVJUENE</b> .....	- 67 -
<i>Skriftlige intervjuer - Spørreskjema</i> .....	- 68 -
<i>Muntlige, semi-strukturerte intervjuer</i> .....	- 69 -
<b>TRANSKRIPSJON OG ANALYSE</b> .....	- 72 -
<b>TILLIT OG VALIDITET</b> .....	- 75 -

<b>KAPITTEL 4: RESULTATER OG DISKUSJON .....</b>	<b>- 77 -</b>
OM HVA SOM SKAL LÆRES AV PRAKTISKE FERDIGHETER .....	- 77 -
OM Å BLI INSTRUKTØR OG VEILEDER .....	- 80 -
OM HVORDAN PADLEFELLESSKAP OG MER KOMPETENTE PADLERE BIDRAR TIL OG SKAPER LÆRINGSERFARINGER FOR MINDRE KOMPETENTE PADLERE? .....	- 81 -
HVA PADLERE REFLEKTERER OVER NÅR DE BLIR SPURT OM KOPIERING OG IMITASJON SOM LÆRINGSFORM? .....	- 82 -
HVA BETYR NATUREN I FORM AV VIND OG BØLGER FOR DE ERFARINGENE OG DEN LÆRINGEN SOM KAN FINNE STED MED UTGANGSPUNKT I KAJAKKEN? .....	- 84 -
HVORDAN KAN TAPT GRUPPEKONTROLL OG LEK BIDRA TIL MENINGSFULLE OG DYPE ERFARINGER? ...	- 87 -
<b>KAPITTEL 5: AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>- 89 -</b>
IMPLIKASJONER FOR FRILUFTSLIVSPEDAGOGIKK OG LÆRING I PRAKSIS? .....	- 89 -
VIDERE FORSKNING .....	- 92 -
LITTERATURLISTE .....	- 93 -
OVERSIKT OVER ARTIKLER OG VEDLEGG .....	- 101 -

## FORORD

Denne doktorgraden omhandler Læring i friluftsliv, og undersøker padleres læringsomgivelser. Arbeidet har vært finansiert over fire år av Norges idrettshøgskole (NIH), seksjon for kroppspøving og pedagogikk (SKP). Dette er jeg svært takknemlig for. Samtidig har “pliktarbeidet” bidratt til å utvide mitt friluftslivsrepertoar og gitt meg gleden av å lære nye ferdigheter.

Jeg har nå skrevet ferdig avhandlingen, og skulle jeg startet dette arbeidet på nytt ville jeg funnet forbedringsområder som måtte omskrives og utdypes. Allikevel har prosessen vært givende gjennom å oppdage hvordan dyp glede og mening skapes i friluftsliv. Å utvikle ny innsikt og kunnskap har vært givende, men samtidig har prosessen åpnet min forståelse for hvor krevende slikt arbeid er. Nå er avhandlingen ferdig, og det er en tid for å starte nye prosesser.

Dette arbeidet over de siste seks år har ikke vært utført i et elfenbenstårn og i isolasjon. Det er mange andre som har bidratt med talløse innspill og korrigeringer, veiledning og diskusjon. Særlig vil jeg takke mine veiledere Professor Gunnar Breivik og Professor Gunn Engelsrud for faglig veiledning, støtte, tiltro og praktiske innspill. Gunn, som også er leder for SKP, har holdt meg i prosess når jeg har hørt “The call of the Wild”. Det har vært viktig. En takk går også til tidligere seksjonsleder for SKP Evgil Jespersen for hans tillit, inspirasjon og tro på prosjektet. Han initierte denne avhandlingens teoretiske fundament og tilblivelse.

Jeg ønsker også å takke de som arbeider med friluftsliv ved NIH, for rike, utdypende, framtidsrettede diskusjoner og godt samarbeid. Takk til Kristian Abelsen, Trond Augestad, Kirsti Pedersen Gurholt, Jannicke Høyem, Ivar Mytting, Oddbjørn Allstad og Thomas Vold. Jeg vil også takke mandagsgruppen, "læring under risiko", (Anders McDonald Sookermany, Jannicke Høyem, Jens Birch, Jørgen W. Eriksen, Gunnar Breivik, Marius Morstad, Nina Rones, Thomas Vold, Thor-Christian Bjørnstad og Trond Augestad) for gode diskusjoner og innspill til arbeidet. Det har vært en glede! Takk til Nils Faarlund som har bidratt med diskusjoner for livet og for friluftslivet. Takk også til de blinde refereene som har kommentert frem økt tydelighet i artiklene. En stor takk til alle padlerne som har delt sine refleksjoner og turer med meg.

Deler av denne avhandling er skrevet på engelsk, som ikke er mitt førstespråk. Takk til Gideon Steinberg og Thomas Pindard for arbeidet med å språkvaske artiklene. Takk også til Chamara Kuruppu for gjennomlesning av summary, og til bibliotekene ved NIH og Høgskolen i Vestfold for hjelp til å finne fram og bestille opp litteratur jeg har brukt (og ikke alltid vært villig til å levere tilbake tidsnok). Fakultet for økonomi og samfunnsfag ved Dekan Sidsel Solbrække, og Institutt for økonomi og ledelse ved Thomas Bogen skal ha takk for at de har lagt til rette for at jeg kan gjøre ferdig avhandlingen. En særlig takk går til Sidsel for hennes gjennomlesning av hele kappen før innsending. Takk også til mine kolleger Kjell Caspersen, Are Brandstad og Thomas Brekke for god støtte og gode diskusjoner.

Takk til Ulrik og Selma. Jeg er klar over at dere har hatt en pappa som har vært fraværende men fysisk tilstede. Kjærlighet og den største takken går til Anette som har måttet lese diverse utkast og leve med en stipendiat som ikke alltid har vært like blid eller sett lyst på livet. Nå skal det bli bedre!

## SUMMARY OF THESIS

The theme of this thesis is “Learning in *Friluftsliv*<sup>1</sup>”, utilising adult sea kayakers’ outdoor experiences as the case. The research is based on ethnographic fieldwork and data is examined in the light of theories of learning and inspired by phenomenology. This thesis consists of four papers, which aim to examine and describe:

- outdoor learning processes and learning resources found in outdoor communities (paper 1)
- the relationship between the individual and the collective, sea kayakers’ mediated understanding of copying and imitation (paper 2)
- the mediated meaning that stems from extraordinary experiences and the relationship between humans and the nature (paper 3)
- situations in which control is perceived to be lost and how such experiences can contribute to play and meaningful learning processes (paper 4)

I have used techniques of ethnographic fieldwork (Fetterman, 1998) and participation observation (Fangen, 2008), which involve taking notes, photographs and videos. Data for this project was gathered in sea kayak communities located in the south-eastern parts of Norway between 2006 and 2008. The fieldwork has followed a discovery oriented naturalistic-inquiry approach that contains a focus on natural settings. The theoretical foundations of this thesis are found in “learning landscapes” (Nielsen & Kvale, 2003b) and in sociocultural perspectives on learning (Saljø, 2001). Phenomenologically this thesis is oriented towards how skills are learned in relation to the learners context and the learning resources (Saljø, 2001). The papers envisage different aspects of how sea kayakers learn.

---

<sup>1</sup> “Outdoor life” or “to travel and live in close contact with nature where the main purpose is to make experiences” (Øhman, 2001)

The first paper (i) “*Being close to each other*”, explores how (sea-) kayakers relate to others, peers and instructors. Scaffolds (Rogoff, 1990) and Zones of Proximal Development (Braaten [Bråten] & Thurmman-Moe, 1996; Vygotsky, 1978) are used as a theoretical foundation. Scaffolds (Rogoff 1990) in the outdoors are support structures made by peers in case something unforeseen happens and by masters when they tacitly mediate possibilities of learning. An examination is made of a) proximity to a more proficient paddler in a time of distress, and b) educational progression and initiation to “clapotis training.” The paper concludes that paddlers communicate and mediate their knowledge through body signs, either by signalling OK with the hands, being a forerunner, and simply by not returning to the group from exposed areas, or by going into and close to potentially dangerous areas. This paper is currently in the review process in *Australian Journal of Outdoor Education*.

The second paper “*Try This! Imitation And Copying In The Outdoor Learning World Of Seakayaking*” examines the relationships between sea kayakers and their socio-cultural environment to explore the use of copying and imitation (Bandura, 1977) as learning strategies. Some of the key findings indicate that some of the kayakers consider imitation to be an inferior learning strategy and that their increased competence refrain them learning from others. This research suggests that there is a need to focus on end goals and experiences in outdoor learning and skill instruction. The paper has been published in *Australian Journal of Outdoor Education* in 2010.

The third paper “*I Feel So Alive in the Boat*”, examines the meaning Norwegian sea kayakers form in their engagement with nature, and their reflections upon uncertainty and resistance. Sea kayaking adventures are found not only on long journeys, but also in the exposure to wind, currents and waves. Sea kayakers report that they improve their skills, but this is secondary to the experience of flow and joy (Csikszentmihalyi, 1997; Csikszentmihalyi, 2008), and reflections on the necessity of being humble in order to survive.



This is seen as adventure and being in and out of control. But also as a valuable part of *Bildung* (liberal education) processes. The paper will be published in *Journal of Experiential Education* in 2012, 35(2)

The fourth paper “*Play -the making of deep outdoor experiences*” relates the notion of “being played” to outdoor experiences and the involvement in adventures. The paper concerns the movement between safety and risk, the familiar and the unfamiliar illuminate the relationships between flow, peak experience, play, *Gebilde* [shadow/skikkelse](*Gadamer, 1986*) and *Bildung* processes. The meanings produced by kayakers are seen in the light of ontological play. More particularly the possible relationship between *Bildung* and play is investigated by exploring how two situations can be seen as autotelic activities. The paper concludes that situations of lost control and of autotelic play can foster existential experiences that are more connected with the humanistic ideal of *Bildung* than with instrumental learning. A shift of focus from instrumental learning to play and adventure is seen as vital in the *Bildung* processes. The paper has been published in *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* the winter 2012.

The possible implications of this research are discussed in relation to learning outdoor skills and instructional practices. The communication between instructors (or masters) and participants in crucial situations consist of bodily signs. This raises the issue of how much verbalisation that is needed to assist learning processes, “to let learn”(Heidegger, 1962). Further, this study illuminates imitation as a learning strategy and the transfer of skills between bodies, and points towards a focus on learning outcomes more than providing a model as a tool to meet this challenge. Nature is seen as vital in the learning process, providing experiences of mastery and meaning. In the formation of meaning and to *Bildung* nature are seen as irreplaceable.



## SAMMENDRAG

Avhandlingen “Læring i Friluftsliv” omhandler havpadling blant et utvalg voksne personer. Det anvendes data fra etnografisk feltarbeid (Fetterman, 1998), situert i havgapet, og i hovedsak i Ytre Oslofjord. Hovedanliggende er å undersøke læringsprosesser, med læringsfellesskap og natur som kontekst. Avhandlingen er basert på fire artikler som med ulike vinklinger alle beskriver sider av læringsprosesser i friluftsliv:

- Beskrivelser av hvordan stillasbygging og mesterlære inngår i et læringslandskap (artikkel 1)
- Undersøkelse av hvordan havpadlere benytter imitasjon som en læringsstrategi (artikkel 2)
- Beskrivelser av meningen med padlingen, fra situasjoner som er karakterisert som særlig betydningsfulle for læringen (artikkel 3)
- Undersøker hvordan padleres bruk av begrepet lek i lys av ontologisk lek, danning og eventyr (artikkel 4)

Datamaterialet består av feltnotater, fotografier og video, og dekker alle årstider mellom 2006 og 2008. I tillegg brukes data fra spørreskjema (skriftlige intervjuer) fra 37 hav- og elvepadlere, samt semi-strukturerte intervjuer av 23 havpadlere. Avhandlingen har sitt teoretiske utgangspunkt i fenomenet “læringslandskap” (Nielsen & Kvale, 2003b) og sosiokulturelle perspektiver på læring (Saljø, 2001). Videre er arbeidet fenomenologisk orientert i den forstand at det rettes mot å forstå hvordan ferdigheter læres og utvikles i samspillet mellom personer og omgivelser. Teorier om praksisfellesskap og den bestemte naturkontekst havpadling foregår i situerer læring i friluftsliv. Hvordan havpadling læres, belyses via disse perspektivene, samt hvilke ressurser padlere trenger for å lære (Saljø, 2001). Artiklene som avhandlingen er basert på synliggjør ulike aspekter og forhold ved læringsprosessene i havkajak.

I artikkelen (i) *Being Close to Each Other* beskrives hvordan fellesskap kan understøtte læringen. Her belyses forhold mellom progresjon og hvilken rolle ”den andre” har for å skape nye erfaringer. I artikkelen vises særlig hvordan en mer kompetent padler har tilgjengeliggjort læring og erfaring for de mindre kompetente. Artikkelen er under review i *Australian Journal of Outdoor Education*.

I artikkelen (ii) *Try This! Imitation And Copying In The Outdoor Learning World Of Seakayaking* undersøker jeg hvordan padlere reflekterer over hvilken betydning fenomener som kopiering og imitasjon (Bandura, 1977), kan ha for læring. Flere av informantene uttrykker skepsis til kopiering og imitasjon som læringsstrategi. Kroppslig imitasjon som tema problematiseres, fordi læringsformen i liten grad tar inn over seg forskjeller i fysiske forutsetninger mellom instruktøren og deltakeren. Informantene peker på at det er viktigere å rette oppmerksomheten mot hva som skal læres, framfor å være rettet mot en instruktør som modellerer atferd. Når de kroppslige ferdighetene mellom deltaker og instruktør er forskjellige, utfordrer dette bruken av imitasjon som undervisningsmetode. Artikkelen er publisert i *Australian Journal of Outdoor Education* høsten 2010.

Artikkelen (iii) *I Feel So Alive in the Boat* omhandler hva kajakkpadlere har lært av ”motstand” fra natur, vind og bølger. Her utdypes betydningen av det å oppgi den opplevde kontrollen i situasjoner der bølgene og vinden representerer hovedutfordringen for padlerne. I slike øyeblikk og situasjoner, som bærer i seg et usikkert resultat og utfall, skapes det dype erfaringer og lykke. Artikkelen illustrerer hva vind og bølger betyr for erfaringene og læringen som kan finne sted i kajakken. Artikkelen ble akseptert for publisering i *Journal of Experiential Education* i juni 2011 og vil trykkes der i 2012, vol 35 (2)

Artikkel (iv) *Play – The Making Of Deep Outdoor Experiences* er knyttet til opplevelsen padlere kan få når en planlagt og forventet opplevelse endres. I artikkelen diskuteres hvordan organiserte turer som ”plutselig” gir større utfordringer enn det deltakerne har blitt forespeilet,

kan bidra til nye grensesprengende erfaringer for enkelte av deltakerne. Det rettes et fokus på gruppestørrelsens betydning for hvilke erfaringer padlerne gjør seg. En slik situasjon belyses med at padlerne *blir lekt* i situasjoner når de blir tvunget til å forlate planen de hadde laget for dagen. Erfaringer som ligger utenfor det forventede, samt lek, kan bidra til dannelsen av verdifulle og meningsfulle erfaringer for kajakkpadlere. Artikkelen er publisert i *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* våren 2012.

Avhandlingen avrundes med en diskusjon om mulige implikasjoner for pedagogisk friluftslivspraksis. Et tema er forholdet mellom instruksjon via tegn og kroppsspråk og verbal instruksjon. Et annet er spørsmålet om hvor mye verbal instruksjon som er nødvendig, for å "la læring skje" (Heidegger, 1976). Videre drøftes kroppslig imitasjon som læringsform og overføringen mellom forskjellige kropper blir problematisert. Naturen og mestring av padling som ferdighet og erfaring, står i en intim og innvendig relasjon. Å la læring skje ved ikke ta "kontroll" over læringsutkomme og sikkerhet, bidrar vesentlig til læring. Danning og det å "bli lært" i naturmøtet er intimt forbundet.



## KAPITTEL 1: LÆRING, PADLING OG FRILUFTSLIV – EN BAKGRUNN

I den foreliggende avhandlingen “Læring i friluftsliv” undersøkes læringsprosesser i friluftsliv, nærmere bestemt padling i havkajak. Avhandlingens hovedanliggende er å undersøke læringsprosesser, med læringsfellesskap og natur som kontekst. Avhandlingen er basert på artikler og springer ut av et etnografisk feltarbeid, situert i havgapet, og i hovedsak i Ytre Oslofjord. I studien har jeg tatt utgangspunkt i teoriene om “læringslandskap” (Nielsen & Kvale, 2003b)<sup>2</sup> og sosiokulturelle perspektiver på læring (Saljø, 2001). Avhandlingen er fenomenologisk orientert og rettet mot å forstå hvordan ferdigheter læres og utvikles i samspillet mellom individet og omgivelser. Læring knyttet til havpadling og havkajak er feltet og aktiviteten som har blitt undersøkt. Ved bruk av teorier om praksisfellesskap og den naturkontekst personer befinner seg i, kan vi snakke om situert læring i friluftsliv. Sentralt i avhandlingen er å belyse hvordan aktiviteter læres ved hjelp av dette perspektivet. Jeg viser hva det betyr å ta i bruk ressursene padlere trenger for å tenke og løse praktiske oppgaver (Saljø, 2001). Mitt forskningsanliggende er rettet mot ”vanlige” voksne personers læring i friluftsliv og havpadling.

Forskningsprosjektet “læring i friluftsliv” har resultert i fire artikler (i-iv). Artiklene synliggjør ulike aspekter og forhold ved læringsprosessen med å padle kajak.

I artikkelen (i) *Being Close to Each Other* beskrives hvordan fellesskap kan understøtte læringen. Her belyses forhold mellom progresjon og hvilken rolle ”den andre” har for å skape

---

<sup>2</sup> Referanser i kappen er ført på samme måte som i artiklene, engelsk APA-stil. Et unntak er ved bruken av *opus citatis* (op cit) og *ibidem* (ibid). Op cit brukes når det henvises til samme arbeid eller bok, og *ibid* når det vises til samme sted i boken/kilden.

nye erfaringer. I artikkelen vises særlig hvordan en mer kompetent padler har tilgjengeliggjort læring og erfaring for de mindre kompetente. Artikkelen er “currently in the review process” i *Australian Journal of Outdoor Education*.

I artikkelen (ii) *Try This! Imitation And Copying In The Outdoor Learning World Of Seakayaking* undersøker jeg hvordan padlere reflekterer over hvilken betydning fenomener som kopiering og imitasjon (Bandura, 1977), kan ha for læring. Flere av informantene uttrykker skepsis til kopiering og imitasjon som læringsstrategi. Kroppslig imitasjon som tema problematiseres, fordi læringsformen i liten grad tar inn over seg forskjeller i fysiske forutsetninger mellom instruktøren og deltakeren. Informantene peker på at det er viktigere å rette oppmerksomheten mot hva som skal læres, framfor å være rettet mot en instruktør som modellerer atferd. Når de kroppslige ferdighetene mellom deltaker og instruktør er forskjellige, utfordrer dette bruken av imitasjon som undervisningsmetode. Artikkelen er publisert i *Australian Journal of Outdoor Education* høsten 2010.

Artikkelen (iii) *I Feel So Alive in the Boat* omhandler hva kajakkpadlere har lært av “motstand” fra natur, vind og bølger. Her utdypes betydningen av det å oppgi den opplevde kontrollen i situasjoner der bølgene og vinden representerer hovedutfordringen for padlerne. I slike øyeblikk og situasjoner, som bærer i seg et usikkert resultat og utfall, skapes det dype erfaringer og lykke. Artikkelen illustrerer hva vind og bølger betyr for erfaringene og læringen som kan finne sted i kajakken. Artikkelen ble akseptert for publisering i *Journal of Experiential Education* i juni 2011 og er planlagt trykket i 2012, vol 35 (2)

Artikkel (iv) *Play – The Making Of Deep Outdoor Experiences* er knyttet til opplevelsen padlere kan få når en planlagt og forventet opplevelse endres. I artikkelen diskuteres hvordan organiserte turer som “plutselig” gir større utfordringer enn det deltakerne har blitt forespeilet, kan bidra til nye grensesprengende erfaringer for enkelte av deltakerne. I artikkelen rettes det et fokus på gruppestørrelsens betydning for hvilke erfaringer padlerne gjør seg. En slik



situasjon belyses med at padlerne *blir lekt* i situasjoner når de blir tvunget til å forlate planen de hadde laget for dagen. Erfaringer som ligger utenfor det forventede, samt lek, kan bidra til dannelsen av verdifulle og meningsfulle erfaringer for kajakkpadlere. Artikkelen er publisert i *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* våren 2012.

I metodekapittelet (kapittel 3) redegjør jeg for valg av metoder for dataproduksjon så vel som analysemetoder. Videre beskrives utvalget for undersøkelsen, prosedyrer, samt hvordan forskningsspørsmålene ble utviklet i møte med feltet. I min forskningsprosess har det også handlet om å få publisert artikler. På den måten har deler av denne prosessen skjedd i dialog med de ulike tidsskriftene og det de ulike referees har gitt tilbakemelding om. De tre valgte fagfellevurderte tidsskriftene er sentrale innen feltet friluftsliv og utendørs læring (Allison, Thomas, & Potter, 2009). Tidsskriftet *Journal of Experiential Education* (JEE) har hatt fagfellevurdering siden 1978, *Australian Journal of Outdoor Education* (AJOE) siden 1998 og *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* (JAEOL) siden 2000. Tidsskriftene er, i fraværet av et skandinavisk tidsskrift i friluftsliv og læring, alle engelskspråklige, noe som har medvirket til at den norske konteksten jeg har arbeidet i har blitt synliggjort, og at arbeidet er relatert til feltets internasjonale karakter og dimensjon. Tidsskriftene er situert på tre kontinent, i Nord Amerika og USA (JEE), Australia og i Oseania (AJOE), i Europa og England (JAEOL).

En mulig ulempe med en avhandling basert på artikler, er at metodebeskrivelsene og overveielserne opptrer med mindre variasjoner og hele fem ganger i avhandlingen. Her vil jeg derfor ikke gjenta, men ta opp både overordnede metodologiske overveielser, samt vise forskjeller i metodebruken i artiklene. I hver av artiklene beskrives framgangsmåten i dataproduksjon, analysen av data og de funn som er sentrale i den aktuelle artikkelen. I avsnittene som følger beskriver jeg egen bakgrunn og inspirasjon for prosjektet, etterfulgt av en plassering av avhandlingen i det friluftslivsfaglige forsknings- og praksisfeltet.

## Egen bakgrunn og inspirasjon

Avhandlingen er forankret i en kvalitativ forskningstradisjon, noe som bringer med seg et krav om å gjøre min tilnærming mest mulig transparent for andre forskere (Patton, 2002). Det innebærer en redegjørelse av eget ståsted, førforståelse, samt refleksjoner over og spørsmål om hva jeg vet og hvordan jeg vet hva jeg vet. Hva har formet min forskningsinteresse og hva er min ”egen stemme” i avhandlingen? Det er et stort spørsmål, men jeg velger å trekke fram interessen for klatring på lave klipper og store fjellvegger, en erfaring som grep meg både som ferdighet og naturopplevelse (Magnussen, 1992; Magnussen, 2009). Arnegård (2006, p. 252) peker på at svenske klatreres i deres syn på eventyr<sup>3</sup>, vektlegger spenning og klatringens multidimensjonalitet; den aktive kroppen, det å være ute i naturen og psykologiske forhold knyttet til tydelige og krevende utfordringer. De understreker også at under klatringen så krever aktiviteten all oppmerksomhet (mindfulness & awareness, se: Varela, Thompson, & Rosch, 1991) og Arnegårds funn speiler også mine egne klatreopplevelser.

Innenfor det friluftslivsfaglige har min interesse først og fremst vært å utforske praksis og praksiserfaringer, noe som også ga inspirasjon til å velge havkajak som “undersøkelsgjenstand” i avhandlingen. Interessen for å belyse læring i friluftsliv har opphav i den “friskheten” jeg opplevde feltet hadde i mitt møte med padlemiljøet, som deltaker på teknikkurs, våren 2006. Havet har også fascinert meg så lenge jeg kan huske. Det å sette seg nær, for ikke å si i vannet, blant bølger, holmer og skjær, alene i kajakken, men også sammen med andre – har gitt mangfoldige opplevelser. Med en bredere pensel enn min egen erfaring kan padleren generelt ses i en kontekst av natur; hav og bølger, vær og vind. Det

---

<sup>3</sup> I avhandlingen benyttes begrepet “eventyr” som Arnegård (2006, p. 27) beskriver; “en ovanlig, spennende och vanskelig händelse som upplevs av en viss (grup av) person(er)”. Eventyr benyttes i betydningen adventure og ikke i betydninger som folkeeventyr eller sidesprang.

viktigste var imidlertid at kajakken realiserte min barndoms drøm<sup>4</sup> om å reise og utforske havet. Jeg hadde min egen kajakk i fire år før jeg startet med dette prosjektet. Jeg likte å finne ut av grunnleggende teknikker på egenhånd, men var redd for å få hodet under vann. Bortsett fra de tre første gangene jeg satt i en kajakk før jeg eide en selv, velter jeg aldri. En av grunnene til dette kan være at jeg ikke hadde noen andre til å passe på, noe som forsterket en negativ intuisjon knyttet til “*Hva skjer hvis...*” (Becker, 2007). Disse erfaringene har medvirket til at jeg stiller spørsmål om hvordan en lærer å bruke en kajakk, og hvordan en utvikler seg til å bli en padler.

I ransakingen av min rolle som forsker er det i følge psykologen Jette Fog (2004, p. 18), anbefalt å stille spørsmål ved min relasjon til metodologien og feltet. Følger jeg denne stien når jeg skal betrakte feltarbeidet finner jeg følelser og verdier innebygget i min førforståelse. Dette uttrykkes gjennom at jeg vektlegger både kroppslig kunnskap og fellesskap mer enn den individuelle og kognitive tilnærmingen til læring. Et slikt perspektiv er flettet sammen med min egen bakgrunn, forskningsomgivelser og fellesskap.

Min tilnærming til læring av ferdigheter er inspirert av fenomenologi (Manen, 1990; Merleau-Ponty, 1962; Merleau-Ponty, 1994), og det å inkludere den personlige erfaringen av å være i bevegelse, og kroppens betydning for vår oppfattelse og forståelse av verden. Erkjennelsen av den aktive kroppens betydning både for opplevelse og læring, har i økende grad fått oppmerksomhet i friluftsfaglig forskning (F. eks. Arnegård, 2006). Denne erkjennelsen kan illustreres ved hvordan klatring og skigåing skaper bevegelser som endrer opplevelsen av verden og utøverens forståelse av seg selv i verden. Bevegelse bidrar til å skape tilhørighet og mening (Steen-Johnsen & Neumann, 2009). Waquants (2004) “Body and

---

<sup>4</sup> I min familie hadde vi ikke tilgang til båt, og jeg var en ivrig leser av Nansen og Amundsen. Tretten år gammel konstruerte jeg en pramaktig flåte, med en rullgardin på et kosteskaft som seil og mast. Fatter'n brydde seg ikke, siden vi bodde tre kilometer fra havet (Oslos havnebasseng). Jeg demonterte imidlertid en barnevogn, og monterte hjul på farkosten. Etter en times trilletur kunne jeg ro og seile rundt i Oslo havn med en følelse av å være tilknyttet havet og de store oppdagerne. Denne urealiserte drømmen er fortsatt levende for meg og en del av min forskningsinteresse.

Soul”, om feltarbeid blant bokserere i Chicago, har vært en inspirasjonskilde. Waquant (op cit) fremhever hvordan transformasjonen mot å bli bokser, ikke bare er noe som skjer mentalt, men også rommer en kroppslig forandring. Gjennom deltakende observasjon og korporlig trening som bokser, opplevde Waquant å bli “hardere” i kroppen. Kroppslige endringer omdanner forskerens persepsjon av verden, tilhørighet og deltakelse i den, - *Body & Soul* (op cit). En skandinavisk parallell er å finne i den “Den brukne nesens estetikk” (Øygarden 2001).

Min førforståelse og mine forankringer er plassert i friluftslivets praksisfelt og i det å møte naturen, både som utøver og veileder i fjellet. Tilsvarende vil også de ”blinde flekkene” være skjult i min førforståelse. I det neste avsnittet skal jeg redegjøre for et friluftslivsfelt som kan sees på som et mangfoldig samfunnsfenomen og praksisfelt.

## Om friluftslivsfeltet

Friluftslivsfeltet er et stort og mangfoldig fenomen som utgjør flere ulike praksisfelt og en samfunnssektor. I Stortingsmelding 39 (Miljøverndepartementet, 2001) opereres det med et skille mellom sektorene sport og friluftsliv. Friluftsliv anses å representere en konkurransefri situasjon og ikke-motorisert aktivitet. I den "offisielle" definisjonen "kropper i bevegelse på fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse", skilles friluftsliv fra idrett. Dette er gjort av statsbudsjettmessige grunner, for å kunne fordele statlige spillemidler mellom den organiserte idretten og annen aktivitet (Odden, 2008, p. 24). En annen måte å belyse fenomenet på er å se friluftsliv som en videreføring av nasjonale tradisjoner. Breivik (1978) peker på at det norske friluftslivet står på to bein i et kontinuum mellom byens og bygdas tradisjoner. I bygdas tradisjoner, ved siden av arbeid i natur, drives friluftsliv som attåt næring gjennom jakt, fiske, sopp- og bærplukking. Overskuddslivets og byens tradisjoner kommer i følge Breivik (op cit) til uttrykk gjennom ulike former for natursport, idrettskonkurranser i natur, fotturer m.m. Her skjelnes han mellom det som anses som nyttige aktiviteter som matauk på den ene siden, og friluftsliv som et "overskuddsliv" på den andre. Landsbygdas friluftsliv er assosiert med et nytteperspektiv. I følge Sætereng skal en ikke gå ærendsløs i natur (Sætereng, 1994). Det som regnes som nyttige aktiviteter kan være jakt, fiske, vedsamling og bærplukking. Et annet skille går mellom friluftsliv som formuleringsarena og friluftslivets realiseringsarena (Repp, 2001). På formuleringsarenaen ligger i vid forstand rasjonalisering av friluftslivspraksis og ulike målformuleringer. I realiseringsarenaen er friluftslivet konstruert og sosialt skapt og det behøver slett ikke å stå i samsvar med det friluftslivet som legges opp til og skapes på "idéplanet" eller formuleringsarenaen. Jeg skal i motsetning til Repp ikke fokusere på formuleringsarenaen, men fokusere på realiseringsarenaen, og den læringen som kan skje der, i mitt tilfelle; padling i havkajakk.

Tordsson (2003) peker på at friluftslivet for analyseformål kan deles opp i friluftsliv som praksis, felt og diskurs. Friluftsliv som felt beskriver Tordsson (op cit) som kontekst i form av natur, samfunn og individ. Friluftslivsdiskursen tar utgangspunkt i språk og i vår omtale av fenomenet. Friluftsliv som praksis kan forstås som en rekke handlinger og opplevelser som vi *gjør* og som *gjør* noe med oss. Da studeres det i følge Tordsson (op cit), hva den enkeltes *prosjekter* er i ulike *situasjoner*. Tordsson (2005, pp. 164-166) skriver at friluftslivet har en innebygget didaktisk kvalitet og ivaretar en dannelsingsdimensjon. Gjennom å være nær natur og involvert i aktiviteter, blir mennesket taust påvirket av solidaritet og avhengighet av resten av tur-gruppen<sup>5</sup>, gjennom å ta vare på hverandre og gjennom en opplevelse av flyt. I friluftsliv skjer slike prosesser i følge Tordsson (ibid) på mange nivå og simultant.

Andre forskere (Friluftslivets fellesorganisasjon, 1993; Landbruksdepartementet, 2000) beskriver friluftsliv som en aktivitet som gir god helse, og at det å bedrive friluftsliv vil kunne ha en effekt på de som utøver friluftsliv sine holdninger til miljøspørsmål (Høyem, 2005). Avhandlingens forskningstema og forståelse av friluftsliv bygger på den vide definisjonen av friluftsliv som Øhman (2001, p. 25) legger opp til: "*Friluftsliv is to travel and live in close contact with nature where the main purpose is to make experiences*".

I dette avsnittet har jeg vist til det hvordan skillet mellom idrett og friluftsliv er etablert i Stortingsmeldinger og offisiell politikk, de ulike nasjonale tradisjonene friluftslivsfaget er en del av, og ulike posisjoner som får fram hvordan friluftslivsfeltet kan beskrives og forstås. I det neste avsnittet skal jeg redegjøre for et utvalg forskning i friluftslivsfeltet.

---

<sup>5</sup> Nils Faarlund bruker begrepet "ferd" istedenfor "tur". En ferd er mer forpliktende for de som deltar i forhold til en "tur", hva angår relasjonene mellom deltakere deres forpliktelse til ferdens hensikt (Faarlund, 2000).

## Om friluftslivsfaglig forskning

Forskningen innen feltet friluftsliv i Norge ble prioritert i Stortingsmelding nr 40 (Miljøverndepartementet, 1988), hvor Norsk institutt for naturforskning (NINA) fikk ansvaret for et femårig forskningsprogram. Etter dette ble det lagt opp til to brede forskningsprogram, ”Miljøbetinget livskvalitet” og ”Bruk og forvaltning av utmark”. Mot slutten av 90-tallet ble finansieringen endret og det ble mindre av oppdragsforskningen (Miljøverndepartementet, 2001). Friluftslivets fellesorganisasjon (FRIFO) har bidratt med en rekke rapporter som: ”Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt.” (Fjørtoft & Reiten, 2003), ”Den norske turkulturen” (Vaagbø, 1993) og flere friluftslivskonferanser (Friluftslivets fellesorganisasjon, 1993; Friluftslivets fellesorganisasjon, 1999; Friluftslivets fellesorganisasjon, 2010). Sentrale institusjoner og fagmiljøer finnes i dag ved Norges idrettshøgskole (NIH), Høgskolen i Telemark (HIT), Norsk institutt for naturforskning (NINA) på Lillehammer og ved Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) på Ås. I tillegg drives det forskning og undervisning innen feltet en rekke steder i ulike friluftslivsmiljø på ulike høyskoler over hele landet.

Samlet sett er det avlagt et tyvetalls doktorgrader i Norge med ulike perspektiver på friluftsliv som tema, og forskning i *Friluftsliv* øker i omfang (Schantz & Silvander, 2004). Gurholt (Pedersen, 1999) belyste i sin doktorgradsavhandling kulturelle og sosiale forskjeller mellom kjønnene, livsformer og regional tilknytning. Dette arbeidet omhandlet hvordan friluftslivet er strukturert og organisert mellom kvinner og menn i familie og hverdagsliv. Et annet perspektiv var hvordan kvinnelighet og mannlighet symboliseres gjennom friluftsliv. Det tredje perspektivet var hvordan kjønnete praksiser og ideologier i tur- og friluftsliv samvirker med samfunnsmessige endringer. Repp (2001) har gjennomført en komparativ (skriftlig) analyse av likheter og forskjeller i Nansens friluftsliv og vårt eget eller dagens friluftsliv. Hvilke verdier og idealer er der fortsatt og hvilke har endret seg? Tordsson (2003)

har arbeidet med å diskutere hvordan friluftsliv kan bli meningsfullt for deltakere og av betydning for samfunnet. Andre doktorgrader som det er naturlig å trekke fram er en sideveis studie av Christensen (2001) i snøbrett-kulturen. Denne kan sees på som en del av forskningen i tilknytning til vinterfriluftslivet. Skogen (1999) har arbeidet med kulturtrekk, ungdoms natur- og miljøorientering og har funnet at den siste er forankret i bestemte klassekulturer. Odden (2008) har beskrevet utviklingstrender i friluftsliv og har pekt på at veksten i moderne aktiviteter (for eksempel kiting) ikke er stor nok til å ta unna for reduksjonen i tradisjonelle aktiviteter (for eksempel bærplukking). Utfordringen er at fler ungdom enn tidligere velger bort både nytt og tradisjonelt friluftsliv til fordel for andre aktiviteter. Arnegård (2006) har i sin avhandling pekt på at det har vært en bevegelse eller trend bort i fra prestasjonsorienterte aktiviteter og mot kropps- og opplevelsesorienterte aktiviteter. Dette gir et større fokus mot det indre i form av spenning, frihet, "kontroll" og naturopplevelse, enn mot en "seier" eller bekjempelse av naturen. Slike opplevelser mener han gir både økt livskvalitet og muligheter for læring.

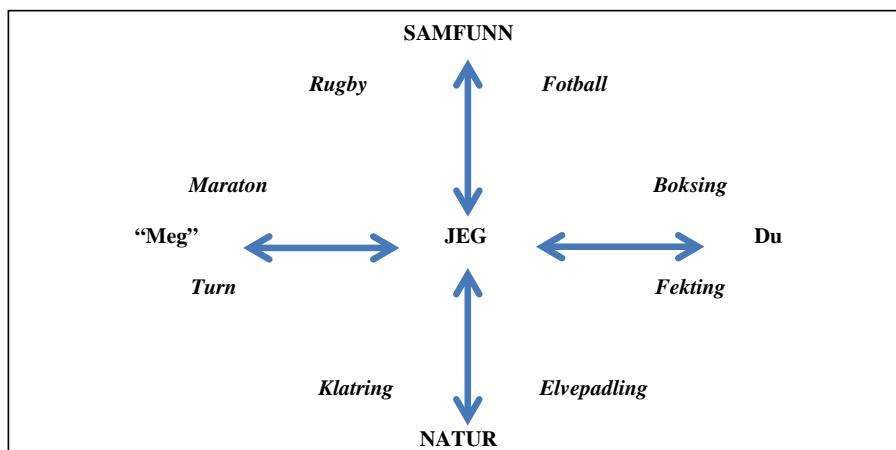
Internasjonalt og i en utvidet friluftslivskontekst er ulike læringsfellesskap blitt undersøkt. Light (2006) har beskrevet praksisfellesskap i Australske surfeklubber, Lagache (1993, 2006) har forsket i dykkermiljøet, og Seaman (2007) har sett på læring som mediert samhandling i taubaserte teamutviklingsprogrammer [challenge course workshops]. Seaman og Coppens (2006) har også brukt Wenger sitt (1998, pp. 82-83) begrep *a shared repertoire of practice*, - en felles handlingsforståelse og handlingskompetanse - som en tilnærming for å beskrive ferdighetslæring. Gjennom å gjøre dette kritiserte de samtidig "hard skills/soft skills" metaforen (Priest & Gass, 2005) ved å fremheve at det er samhandling i praksisfellesskap som er sentralt for læringen, ikke individuelle psykologiske og kroppslige ferdigheter. Jørgen Weidemann Eriksen (2011) har i sin doktorgradsavhandling diskutert soldaters læring i lys av ferdighetsmodellen til brødrene Dreyfus (1999; 2007), og undersøkt ulike forhold ved



soldaters ekspertise. Oppsummert kan en si at friluftslivsforskning er et mangfoldig felt og preges av at: *"Friluftsliv er kort sagt ett av de fält där det är extra tydligt att den traditionella forskningsrelaterade akademiska kunnskapsvägen bara är ett snitt i ett stort kompetensområde"* (Schantz & Silvander, 2004, p 88). I det neste avsnittet skal jeg redegjøre nærmere for friluftslivsaktiviteten havpadling som forskningstema.

## Om padling som friluftslivsforskningstema

I presentasjonen av min førforståelse og bakgrunn vises mine motiver for å forske på friluftslivets praksis og på min relasjon til feltet. I tillegg til dette bygger valget av havkajak på at dette praksisfeltet kan sees som en aktivitet som har røttene i “sporten”, men utenfor rammene av organiserte konkurranser. Utgangspunktet er det Breivik (1978) betegner som byens friluftsliv. Historisk sett har “ideen” kajakpadling rot i Nansens dagbøker og “Grønlandsliv”. Her bringer “etnologen” Nansen (1994) fram beretninger om padling og tegninger av grønlandskajakken. Således er padling forankret i den norske tradisjonen, og kan sees på som en tradisjonell aktivitet og ferdselsform hvor utøveren relaterer seg til natur og andre mennesker (Golden, 2006). Padling som aktivitet krever sensitivitet rettet mot de kravene som nærheten til naturen stiller i form av hav, bølger og vind (Breivik, 1998).



Figuren illustrerer sammenhengen mellom en idrettslig aktivitet som padling, individet, den andre, fellesskap og naturen (Breivik, 1998, p. 109).

Ved å se den enkelte padlers utvikling i lys av “læringslandskapet” (Kvale & Nielsen, 1999), åpnes rommet for å forstå hvordan samfunn, natur og “du” (Buber, 1992) er nødvendig i læringsprosessene. Breiviks (1998) modell åpner for å se ulike idretter i lys av deres eksistensielle relasjoner til; en selv, andre, natur og samfunn. Han tar utgangspunkt i at ved å drive idrett utvikles relasjoner gjennom tilnærmingene *ludus* og *paideia* (det lekende og

lærende) og han ser ulike idretter i lys av disse relasjonene. Idrett der utøverens egne opplevelser er sentrale er for eksempel; maraton, langrenn, turn og fitness. I andre idretter forholder utøveren (“jeg”) seg til andre gjennom interaksjon med eget lag, evne til å håndtere konflikter med andre lag og evnen til forutse motstanderens neste trekk. Eksempler på slik idrett er fotball og håndball. Én til én idrett preges av interaksjonen med den andre eller “deg”. Slike interaksjoner kjennetegnes ved gjentatt konfrontasjon med den andre. Eksempler på slik idrett er boksing og tennis. I relasjonen mellom “jeg” og natur finner en idretter som klatring og kajakk. Møtet med natur er samtidig et møte med seg selv. Modellen viser ulikhetene og slektskapet i relasjonen til natur og padling. Modellen bruker elvepadling som eksempel. For havpadlere kan havbølgene bety det samme som det elva kan representere for elvepadlere; et dynamisk naturelement. Havpadlere relaterer seg til andre padlere og disse får dermed en betydning for hverandres læringsprosess. Naturen og havet er vesentlig for læringen og representerer hva som skal møtes og her skal de ulike ferdighetene læres. Padling som idrettslig aktivitet, i hvert fall på havet, forholder seg i mindre grad til samfunnet enn det for eksempel fotballen gjør til sitt publikum. Det unike ligger i interaksjonen med (praksis-) fellesskap, jeg versus “meg” som padler i natur, sammen med andre.

Padling er, også som friluftslivsaktivitet (Odden, 2008, pp. 146,153), sammenkoblet med nasjonale og internasjonale trender. Endringer i friluftslivsaktiviteter fra de tradisjonelle aktiviteter mot nyere og mer “moderne” aktiviteter (som for eksempel: Telemarkskjøring, snøbrett, kiting, fjellsykling og buldring) tok til på 1970 tallet (Bischoff & Odden, 1999). Økt individualisering med vekt på det meningsgivende og det betydningsfulle ga framvekst av ulike disipliner. Fokuset på hva du skal bli og hvem du er, bidrar til en differensiert aktivitetsstruktur eller spesialisering. Et slikt utviklingstrekk finnes i framveksten av elvepadling på 1970 tallet. Her blir padling som praksis divertert som en rekke aktiviteter med bindestrek (elve-padling, flattvanns-padling, hav-padling og kajakk-polo). En slik endring

representer både en individualisering og spesialisering, men kan også plasseres i globale trender (Bischoff & Odden, 1999). Padlere reiser, det gjør også trender, stiler og teknologi. Mange av miljøets kajaker er laget i Storbritannia og padlebekledning og utstyr i Nord-Amerika. Siden det kan argumenteres for at padling er en global aktivitet, gir det en åpning for å kunne overføre [similarity & fittingness] (Guba & Lincoln, 1981) resultatene fra min forskning til andre utendørs praksisfellesskap og kontekster. Dette blir en form for analytisk generalisering som består i å argumentere for likheter og forskjeller i de to kontekstene (Fangen, 2008). Dette er i stor grad overlatt leseren.

Norges Padleforbund, sammen med Norges Orienteringsforbund og Norges Klatreforbund, er idrettens særforbund som både er medlem av Friluftslivets fellesorganisasjon (FRIFO) og Norges idrettsforbund (NIF). Slike dobbeltmedlemsskap visker ut “klare” skillelinjer mellom idrett og friluftsliv, da disse forbundene både skal ivareta konkurransesituasjon og friluftslivsaktiviteter.

## **Om padling**

En nasjonal undersøkelse (Vaage, 2009, p. 67) viser at 19 prosent av nordmenn mellom 16 og 74 år har deltatt i ikke-motorisert vannaktivitet, som havpadling er, i løpet av de siste 12 månedene. 11 prosent av befolkningen har rodd, padlet kano eller kajakk mer enn tre ganger i løpet av de siste 12 månedene. Odden (2008, pp. 162-163) argumenter for at norske trender følger de internasjonale med en forsinkelse, og spår at deltakelse i tradisjonelle friluftslivsaktiviteter som padling vil avta noe (op cit, p. 293). På den annen side indikerer økt medlemskap i padleforbundet (NPF) at interessen for padling er økende. Medlemstallet har økt fra 11,410 i 2006 til 16,313 [registrert 11. mars 2010] i 2009. Dette sammenfaller med Nordamerikanske trender hvor havkajakpadling øker med 37 prosent (O'Connell, 2010:51-52). Kvinneandelen oppgis av Padleforbundet til å ligge på rundt 30 prosent og andelen kvinnelige veiledere mellom 12 og 15 prosent.

Padleforbunds kursstige (Norges Padleforbund, 2008) uttrykker hvordan en padlers ferdighetsutvikling kan sees. Her vektlegges det at en nybegynner skal starte i skjermet farvann, og at en veileder skal bli evaluert gjennom praksis; på tur i kuling og i bølger mellom 4 og 5 meter. Ferdighetsutviklingen skjer langs ulike dimensjoner. En slik dimensjon er utviklingen, automatiseringen og perfektjoneringen av ulike padleteknikker. Padleteknikkene skal mestres under stadig mer krevende forhold. En padler utvikler seg fra å benytte enkle og få teknikker under enkle forhold til å velge blant mange teknikker i krevende forhold.

Progresjonen og vanskelighetsgraden i Norges Padleforbunds kursstige er visualisert i et stjernesystem, som er lagt opp fra en til fem stjerner, hvor en til to stjerner indikerer skjermet og flatt hav. Fem stjerner forhold indikerer uskjermet farvann, store bølger og vind og annen båttrafikk. I forhold til Beaufort skala (Young & Holland, 1996), tilsvarer fem stjerner forhold og farvann Beaufort styrke sju til åtte. Padlere kan få tilbakemelding på egen framgang og nivå i relasjon til kursstigen og til stjernesystemet. I tillegg kan læringsresultatet

synliggjøres gjennom et økt ansvar (Nielsen & Kvale, 2003b). I stigen blir læring synlig når en tar et instruktøransvar og blir aktivitetsleder og etter hvert veileder. Stigen er nasjonal og brukes som en indikator på hva en padler behersker. Stigen er utviklet for norsk havpadling, og den har slektskap til British Canoe Union [BCU] (British Canoe Union, 2008) og til European Paddle Pass [EPP] (Euro Paddle Pass Project, 2009). I løpet av de siste fem årene har 6,458<sup>6</sup> personer blitt registrert i databasen. Mange av disse har deltatt på mer enn ett kurs. I Storbritannia har bevegelsen mot krav om sertifikat og lisenser for instruktører i kajakk bidratt til økt profesjonalisering blant kurstilbydere. Dette bidro til jevnere kvalitet på nybegynnerkursene (Woollven, Allison, & Higgins, 2007). I følge Wollwen et al (2007) har lisensiering i Storbritannia vist en positiv effekt ved at useriøse aktører ble faset ut av markedet. Dette har bidratt til bedre kvalitet på begynneropplæringen.

Andre padle disipliner organisert av Norges Padleforbund er knyttet til det å padle elv, racing og flattvann, og kano. I tillegg kommer kajakkpolo. Noen padlere som har deltatt som informanter i prosjektet har dyktiggjort seg i flere av disiplinene. Likhetene i de ulike padleaktivitetene og bruken av en åre åpner for at utviklingen innen padling kan være interdisiplinær. En kan godt padle både på flattvann, elv og hav, i en kano, elvekajakk, treningskajakk eller havkajakk. I det neste avsnittet kommer en beskrivelse av padlebevegelsen, kajakken og utstyret.

---

<sup>6</sup> Mars 2010.

## **Om å padle**

For å padle er det en forutsetning at du har en kajakk. Padleutstyr, kajaker og padleårer kommer i mange ulike innpakninger, former og farger. Situasjonen til en padler tar utgangspunkt i at padleren sitter sentrert midt i en kajakk. Kajaker kan ha ulik utforming og inneha forskjellige egenskaper. Dette er tydeligst når en sammenligner en 3 meter lang og 60 cm bred elvekajakk på den ene siden, og en over 6 meter lang 42 cm bred fartsmaskin og surf-ski på den andre siden. En surf-ski er en kajakk beregnet for treningsturer på havet, og det er en åpen og ikke tildekket sittebrønn for padleren. Det siste bidrar til at den er best egnet for sommertemperaturer. Elvekajakken er stabil, treg og manøvrerbar, og en surf-ski er rask rett fram og forholdsvis ustabil. Kajakkene mine informanter i all hovedsak bruker er det som vanligvis betegnes som engelsk kajakk. Den er flatbunnet og har senkekjøllaget i plastmateriale eller glassfiber. Den engelske glassfiberkajakken jeg for det meste har brukt er 538 cm lang, 54 cm bred, veier i underkant av 30 kilo, har påmontert et kompass og installert en fotpumpe. Kajakken er tung og solid, og passer best for padlere som veier mer enn 75 kg og er over 180 cm høye.

Kajakken har en lang åpning i sittebrønnen, noe som muliggjør raske inn- og utstigninger. Setet er lavt og ekstra forhøyninger til knærne bidrar til at hoftene kan vinkles slik at bevegelsen økes. God bevegelse i hoften er betydningsfullt i kantiing og manøvrering av kajakken, og for opplevelsen av stabilitet. Andre kajaker kan ha et sete som løfter tyngdepunktet 1 cm og er annerledes utformet slik at bena blir rettere. Dette gir dårligere stabilitet og hoftebevegelsene blir mer begrenset. Kajakken har relativt mye volum framme, noe som gjør at den flyter opp og ikke dykker under medsjøpadling (baugen forsvinner under vann og du har vann til livet). Kajakken har et relativt lavt akterdekk, noe som gjør at den sammen med volumet foran oppleves som relativt nøytral i sidevind. For å kompensere for at kajakken trekker opp mot vinden, er det montert en senkekjøll eller justerbar finne. Denne

stabiliserer også kajakken i forhold til å vri seg opp mot vinden når en padler i medsjø eller surfer. Den flate bunnen, i motsetning til en V-bunn eller rund bunn, gjør båten stabil og forutsigbar. I sterk vind >13 m/s kan den være vanskelig å snu opp mot vinden. Volumet på framdekket gjør at vinden tar tak der og vanskeliggjør å få båten gjennom vindøyet. Dette er et problem som oppstår når kajakken er stilt mellom 45-90 grader mot vindretningen. Annet utstyr som inngår under norske forhold er beskyttelse mot vanntemperatur. En tørrdrakt bidrar til at padleren blir mindre kald etter velt enn for eksempel en våtdrakt. Dette bidrar til at man tåler mer, får flere forsøk og økt opplevd trygghet når det er kaldt og blåser. Ved bruk av tørrdrakt kan padlingen fortsette, selv etter flere svømmeturer etter velt om vinteren. En måte å unngå å svømme etter at kajakken har blitt veltet etter møtet med en brytende bølge, er ved en såkalt eskimorulle. Det er en teknikk for å snu kajakken på rett kjøll på egenhånd når du sitter i den. Hodet kan om vinteren beskyttes av en neoprenhette eller en ullue, hendene med neoprenvotter eller -hansker og pogeys (åremuffe). På føttene er det vanligst å bruke neoprensko eller -støvler. Flytevest tilpasset padling og taueline for å avhjelpe andre padlere er en del av standardutrustningen. En ekstra åre er med i tilfelle den åren som benyttes går i stykker, eller hvis padleren ønsker seg årer med ulike padleegenskaper. En ekstra åre kan også lånes ut hvis andre padlere mister sin åre. I tillegg kommer spruttrekk og tilgjengelig kniv. Årer varierer i lengde, bredde og form. Det kan skilles mellom grønlandsårer og wing-årer (til konkurranse). Den vanligste åren er en euro-åre, med mellomstore flate åreblad og moderat vridning (30-45 grader).

Kroppens posisjon i kajakken kan beskrives som en stilling, der fotbladene hviler eller trykker mot pedalene og hælene hviler mot bunnen av kajakken. Knærne har kontakt mot kajakken, i overkant av kneskålen mot innsiden, sitteknutene hviler på setet, noe som skaper kontakt fra ryggstøtet i nedre del av korsryggen og halebenet. Overkroppens posisjon er svakt framoverlent, noe som sammen med vinkelen på bena bidrar til økt bevegelse i hoften og



muliggjør økt kontroll med senterpunktet i kajakken. Armene er noe bøyd og holdes lavt eller "høyt" avhengig av om padleren ønsker fart eller stabilitet. Over lengre distanser og i mye vind føres åren lavt. Padlebevegelsen framover innebærer en viss rotasjon med overkroppen, et synkronisert drag eller skyv med armene og en avstivning ved å trykke mot fotpedalen på den siden hvor padleåren settes i vannet. Kortere spurter innebærer oftest strakere armer og høyere åreføring. Selv om det å sitte i en kajak på et vis kan ses på som en låst og klemte situasjon, er opplevelsen motsatt. Kroppen sitter fastspent og kan derfra bevegges "fritt". Frihetsgradene er knyttet til det å være relativt bevegelig i overkroppen, å være bevegelig i hofteleddet, samt å kunne være avspent og dynamisk i muskelbruk i bena for å få fraskyv og utstrekning. Det å være i dynamisk bevegelse er vesentlig for å padle kajak.

Jeg har i dette avsnittet belyst hva en engelsk havkajak er. Jeg har i tillegg beskrevet fordeler og ulemper med denne typen kajak. I kapitlet som følger gis en redegjørelse for ulike teoretiske perspektiver på læring, erfaring og opplevelse. Disse perspektivene anvendes i analysen av hva det å lære havpadling innebærer.



## **Kapittel 2: FILOSOFISKE FORUTSETNINGER OG TEORETISK STÅSTED**

I dette kapitlet redegjør jeg for avhandlingens filosofiske og teoretiske utgangspunkt, herunder de underliggende ontologiske og epistemologiske forutsetninger prosjektet bygger på. Målet med prosjektet har vært å beskrive og forstå hvordan et utvalg voksne personer lærer, erfarer og skaper mening i en aktivitet som padling i havkajakk. For å kunne gjøre dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en forståelse der padling erkjennes i lys av interaksjonen mellom padler, kajakk og hav, og at forholdet mellom disse tre faktorene utgjør padlelæringens fundamentale betingelser (Heidegger, 1962). Gjennom lek-begreper som *Ludus* og *paideia*, og de tilhørende forståelsesformer, forsøker jeg å gripe padlernes forståelse av de grunnleggende relasjoner “Jeg”-“Hav”, “Jeg”-“Deg” (Breivik, 1998), og derved også samspillet “*Jeg-Deg-Hav*”.

En videre utdyping av den fundamentale forståelse av menneskets situasjon i verden gir Merleau-Ponty (1962) i sin tenkning om kroppssubjektet. Merleau-Ponty peker på at mennesket i hovedsak relaterer seg til verden som et kroppslig subjekt. Denne innsikten er vesentlig for å forstå læring, og skal senere utdypes noe, før jeg diskuterer nærmere menneskets grunnleggende fortolkning av verden og hvordan læring er konstituert i og avhengig av forholdet til verden (Heidegger, 1962). Et sentralt spørsmål med utgangspunkt i en heideggersk forståelse av “å-være-i-verden” dreier seg om hvordan erfaring og mening skapes i ulike situasjoner, som havpadling. For å diskutere dette tar jeg i arbeidet mitt blant annet utgangspunkt i Gadamer's interessante analyser av lek, der mennesket både leker og blir lekt. (Gadamer, 2004) Når mennesket lekt blir leken således subjektet. Hele relasjonen

mennesket-som-er-i-verden settes i bevegelse. Padleren leker på og med havet, men blir også lekt av havet og i den bevegelige interaksjonen mellom havet, bølger og padler.

Men padling innebærer svært ofte et padlefelleskap. Padling skjer, ikke minst under opplæring, i en sosial kontekst. Sentrale begreper som læringslandskap og praksisfelleskap, kopiering og imitasjon, samt danning, lek og møtet med det ukjente, er derfor viktige kilder til innsikt i padleres læringsbaner fra novise til ekspert. De valgte begrepene og teoritradisjonene de hører inn under, utgjør et viktig grunnlag for analysene av datamaterialet. Målet med prosjektet har vært å gi et mer mangfoldig og utvidet perspektiv på læring av padling i havkajakk enn tradisjonelle oppfatninger har invitert til. For å få frem dette utvidete perspektivet har jeg hentet begreper og forståelsesformer fra flere ulike tradisjoner. Slik sett har jeg valgt en type eklektisme i tilnærmingen, dog med en grunnleggende Heidegger-inspirert oppfattelse av menneskets situasjon i verden og en praksis-nær og kontekstuell tilnærming til læring. Jeg skal i det følgende presentere de ulike teori-elementene jeg har brukt.

### **Levd erfaring**

En av tilnærmingene til forskningen i friluftsliv er inspirert av fenomenologi (Skår, 2010; Skogen, 1999), og det er særlig Merleau-Ponty (1962) som er inspirasjonskilden. I hans teori ses mennesket som et forhold mellom (kropp-) subjekt-objekt og verden. Verden utforskes gjennom kroppen og vice versa. Kroppen kan verken sees på som et biologisk objekt (op cit, pp. 84-102) eller som et erfarende subjekt, men som et forhold (op cit, pp. 103-111). Merleau-Ponty (op cit, p. 173) overskrider således avstanden mellom første- og tredjepersons perspektiv i beskrivelsene av subjektet: "I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it". Ved tilstedeværelse i verden som "levd" kropp i verden, vil all menneskelig erfaring være forankret i kroppen. Dette er særlig framtrædende i idrett (Kvale & Nielsen,

1999). Mening blir hos Merleau-Ponty (1968, pp. 215-216) i “The Visible and The Invisible” noe som er usynlig, men ikke motsatt av synlig. Det som er usynlig må avdekkes ved å se etter det som er usynlig i det synlige, slik stillhet framtrer mellom og i fraværet av lyd. Med grunnlag i en slik forståelse vil det å nærme seg et fenomen som kan skjule seg i det “vanlige” bli legitimt og interessant. En slik avdekking av meningen i en praksis er i sitt vesen hermeneutisk. I følge Patton (2002) innebærer denne avdekkingen det å utforske og fortolke hvordan mening skapes med utgangspunkt i ulike typer omgivelser og kontekster. Hermeneutikk innebærer således en fortolkning av en verden som både viser seg og skjuler seg for oss (Merleau-Ponty, 1968). Gjennom fortolkningen av verden skaper vi mening. Padlernes møte med verden i og gjennom padlingen etablerer gradvis en mening som modifieres gjennom stadig nye erfaringer. Det er gjennom erfaringen padlerne både får tilgang til nye fortolkninger av hav, padling og seg selv. Det er gjennom erfaringen læringen av hva det dreier seg om i padling skrittvis, eller snarere padlevis, etableres. Slik henviser begrepene erfaring, læring og mening til hverandre. Vi skal se nærmere på dette i neste avsnitt.

## **Meningsdanning**

Heideggers (1962) filosofi omhandler blant annet at menneskets orientering i verden tar utgangspunkt i den praktiske omgang med tingene. Han ønsker å avdekke dypere strukturer i menneskets forhold til verden ved: "...drawing out, eliciting, evoking, uncovering what lies hidden or buried in and around itself openly in the world" (Carman, 1962, p. xviii). I forholdet mellom læring og lærer peker Heidegger (1976) på at læreren må være mer lærende enn eleven og at læreren for å skape relasjoner til tingene som omgir oss:

True. Teaching is even more difficult than learning. We know that; but we rarely think about it. And why is teaching more difficult than learning? Not because the teacher must have a larger store of information, and have it always ready. Teaching is more difficult than learning because what teaching for is this: to let learn. The real teacher in fact, lets nothing else be learned than learning (op cit, p. 15).

Heidegger (ibid) ser veilederens fremste oppgave å legge til rette for andres læring og forståelse. Det betyr ikke at læringsprosesser skal flyte, men at oppmerksomheten skal rettes mot ressursene som muliggjør læring. Det betyr at en veileder i "let learn" perspektivet ikke skal formidle all tilgjengelig informasjon, men legge til rette for å lære å lære. Gadamer (2004) viderefører tenkningen om mennesket som "er- i- verden" og løfter frem hvordan mennesker etablerer mening med det de gjør. For å bli erfaren i "noe" er åpenhet for nye erfaringer og å være i en posisjon for "å bli lært", avgjørende. Læring blir altså muliggjort av erfaringen i seg selv (Gadamer, 2004, pp. 348-350). I denne sammenhengen er også språket en mulig kilde til innsikt. Gadamer (2004) oppfatter i sitt hermeneutiske perspektiv forståelsen som språklig mediert. Denne tilnærmingen til språk, forståelse og læring finnes også i sosiokulturelle perspektiver på læring (Saljø 2001).

I tråd med det sosiokulturelle perspektivet fremhever Bengtsson (1993, pp. 91-92) at vår eksistens er dialektisk i sin natur. Intet menneske kan sees på som bare et individ eller betraktes bare som del av et fellesskap. Dette sammenfaller med en forståelse for at læring

skjer i og gjennom praksis. Molander (1993, pp. 70-71) skiller mellom to kunnskapstradisjoner når det gjelder synet på læring, en teoretisk og en praktisk. Molander (ibid) angir noen aspekter ved en teoretisk og ved en praktisk kunnskapstradisjon. Han peker på at en teoretisk kunnskapstradisjon skiller mellom subjekt-objekt, og at kunnskap handler *om noe*, atskilt fra subjektet. En teoretisk kunnskapstradisjon gir en overvekt av teoretisk kunnskap (basert på tenkning, observasjon og eksperiment). Kunnskap i denne tradisjonen har som mål å avspeile eller avbilde virkeligheten. En teoretisk kunnskapstradisjon bidrar til tro på at kunnskap kan formuleres i ord og med et matematisk språk. Den praktiske kunnskapstradisjonen ser ikke kunnskap som atskilt fra subjektet, og den vektlegger deltakelse og dialog med andre mennesker. Kunnskap handler i dette perspektivet om vår relasjon til materialer og verktøy etc. Tradisjonen legger vekt på praktisk kunnskap (basert på eksempler, øvelse, personlig erfaring og eksperimentering) og tilpassing av kunnskap. Tilpassing av kunnskap gir en overbevisning om at kunnskap er kunnskap-i-handling og at kunnskapen er virksom i verden. Kunnskap avspeiler ikke verden, men leder fra spørsmål til svar, og fra oppgave til resultat i mange menneskelige gjøremål. I neste avsnitt skal jeg ta opp læringsbegrepet og ulike perspektiver på dette.

### **Om læringsbegrepet**

Læring er generelt sett å tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom studier, erfaring eller undervisning (Nielsen & Kvale, 2003a, p. 356). I følge Dreier (1999) har den psykologiske forskningen på læring vært knyttet til undervisning, på fagenes og utdanningens (skolens) premisser. Han peker på at denne forskningen er orientert mot *en* kontekst, hovedsakelig utdanningslokalet, og at skolelæringen gir skolekunnskap. Han argumenterer for at læring skjer i personers deltakelse i samfunnsmessig praksis, og ikke bare endrer tenkning og handling i læringssituasjonen, men også i andre situasjoner og nye kontekster. Et mål blir å kaste lys over læring generelt og dens mangesidige uttrykk. For å forstå læring må en følge de

lærendes deltakerbaner på tvers av kontekster. Eraut (2000) gir følgende avgrensning av den formelle læringen:

- Læringen skjer i et obligatorisk læringsforløp
- Læringen er organisert som en time eller ”pakke”
- Læringen skjer i nærvær av en lærer eller trener, utpekt til oppgaven
- Læringen gir en grad eller studiepoeng (credit)
- Læringsresultatet er spesifisert eksternt, utenfor prosessen

Men formell læring kan også være rettet mot praksisfeltet og kan skje innenfor formelle utdanningsløp med klare målformuleringer. Dette gjør det vanskelig å bruke skillet mellom ikke-formell og formell læring for å beskrive læring i relasjon til praksisfeltet. Her kan en nevne praksislæringer som lærerutdanning, sykepleieutdanning, med vekt på reflekterende veiledning (Handal & Lauvaas, 2000) og lærlingordninger knyttet til ulike håndverk. Læringsforløpet her kan beskrives med begreper som “apprenticeship” og “mesterlære”<sup>7</sup>(Nielsen & Kvale, 1997). Som allerede nevnt forstår jeg i denne avhandlingen læring som situert sosial deltakelse i ulike praksisfellesskap eller ”communities” (Lave & Wenger, 1991). Det har vært trukket opp et skille mellom læring i et kognitivt perspektiv med fokus på endringer i menneskets symbolske representasjoner på den ene siden, og læring som også omhandler deltakelse og forhold utenfor individet på den andre siden. Dette siste synet innebærer at en går bort fra å se på læringsprosessen i lys av en type fordøyelsesmetafor, hvor hjernen sees på som en beholder som skal fylles opp med kunnskap. Men snarere enn lagring av informasjon er læring en form for handling.

---

<sup>7</sup> Felles for begge er at de påpeker en asymmetri. Den ene kan fokusere på lærlingens læring og på mesterens innvirkning på hennes utvikling og fellesskapet, den andre kan fokusere på mesterens egen læring gjennom utvikling og deltakelse i fellesskap.



### Tre tilnærminger til praksislæring

Nielsen og Kvale (1999b) peker på at det er tre teoretiske måter praksislæring har blitt utforsket på<sup>8</sup>, antropologisk, filosofisk og pedagogisk/psykologisk. I en antropologisk tilnærming legger en tyngden på (i) den sosiale praksis, og hvordan en slik praksis kan ses i lys av både forandring og kontinuitet. Læringsaktivitetene blir i dette perspektivet kjennetegnet ved at læringen skjer i en sosial organisasjon eller praksisfellesskap<sup>9</sup>, og i sin tradisjonelle form som håndverksproduksjon i et fellesskap med felles ferdigheter, kunnskaper og verdier. Lærlingen beveger seg fra å være en perifer legitim deltaker til å bli en fullverdig deltaker (Lave & Wenger, 1991) i den aktuelle praksis. Gjennom denne prosessen tilegnes en profesjonell identitet.

Den andre tilnærmingen er filosofisk (ii) og vektlegger menneskers relasjon til omgivelsene, og er beskrevet og analysert av Heidegger (1962) og Gadamer (2004). Heidegger (1962) vektlegger kontekstens betydning for fortolkningsprosessen slik: “Thus, to give a phenomenological description of the world will mean to exhibit the Being of those entities which are present-at-hand within the world, and to fix it in concepts which are categorical” (op cit, p. 63) . Et hovedperspektiv i avhandlingen er, som nevnt, at den lærende blir konstituert i sin relasjon til verden gjennom “å-være-i-verden” [in-der-Welt-sein] (Dreyfus, 2002; Heidegger, 1962; Lave, 1988). Et slikt ståsted retter seg mot den enkelte læring og konteksten læringen skjer i. Hva som skal læres av ferdigheter og kunnskap og hvordan meningsdanningen skal skje, sees da i lys av hva andre mennesker foretar seg og gjør. En friluftslivskontekst er tilnærmet uløselig forbundet med hvordan konteksten til enhver tid er; vinden og havet er i stadig bevegelse, og er medskaper av læringsmuligheter. Naturelementene, så vel som andre mennesker, skaper et rom for den enkelte til å gjøre sine

---

<sup>8</sup> I boken ”Mesterlære” omtales også en fjerde vei, det historiske perspektivet (Nielsen & Kvale, 1999a)

<sup>9</sup> Community of practice

erfaringer i den konteksten de er en del av. Denne forståelsen av læringsprosesser er grunnleggende i denne avhandlingen.

Brødrene Dreyfus & Dreyfus (1999; 2007) viser at den meste avanserte kunnskapen kan sees på som direkte og intuitiv og at kompliserte ferdigheter og kunnskapsformer etableres ved gjentatt øvelse i praktiske og konkrete situasjoner. Mesterlæren belyser dette (Nielsen & Kvale, 1999b) når novisen lærer av ekspertens (Dreyfus & Dreyfus, 1999) - eller av *fronetske* og kloke mestere (Dreyfus & Dreyfus, 2007). I en slik transformasjon beveger den lærende seg fra novisens sett med regler til ekspertens intuitive handling (Dreyfus & Dreyfus, 1999), hvor svennen kan frigjøre seg fra mesteren, og muligens også det lokale og ofte stedbundne praksisfellesskapet.

En tredje tilnærming, psykologisk og pedagogisk (iii), som tilligger mesterlæren er knyttet til et av Deweys (1938) prinsipp, "learning by doing". Læringen skjer ved hjelp av observasjon, identifikasjon og imitasjon, for eksempel i et kognitivt lærlingskap gjennom *stillasbygging og modeller* (Bandura, 1977; Jespersen, 1997). Bandura (1977) har inndelt observasjonslæringen i fire prosesser. Den første er oppmerksomhetsprosessen som innbefatter stimuli fra en modell. Modellen gir input i form av dens tydelighet, kompleksitet og nytteverdi, kombinert med observatørens individuelle forutsetninger i form av spenningsnivå, persepsjon og tidligere forsterkning. Den andre lagringsprosessen består av koding av symboler, organiseringsprosesser, symbolsk og motorisk øving. Den tredje prosessen består av motorisk reproduksjon, fysisk kapasitet, selvobservasjon av den kopierte atferden og nøyaktigheten av reproduksjonen. Den siste komponenten består av ulike former for betinging og motivasjon. Teorien beskriver hvordan den lærende tilegner seg ferdigheter ved å rette oppmerksomheten mot andre, men også mot historien ved å lære av det andre har lært. Modellen peker mot forgjengerens og andres (det sosiales) betydning for læring. I forhold til å lære praktiske og kroppslige ferdigheter gjennom sosial imitasjon, har modellen

noen begrensninger. Ifølge Jespersen (1999) oppretter Bandura (1977) sin modell en altfor mekanistisk kobling mellom en modells atferd og observatørens imitasjon. Han tar også avstand fra forestillingen om at læring bare er resultatet av sosialt forsterket imitering. I padling vil den imiterte atferden alltid representere noe nytt og fornyelsen vil være avhengig av tilgangen på “modellpadlere”. Likevel spiller imitasjon og kopiering utvilsomt en ikke ubetydelig rolle ved læring av både tekniske og sosiale ferdigheter i havpadlerfellesskapet.

Det å lære seg å padle handler, som jeg senere får fram, om tilegnelse av kroppslige og sosiale ferdigheter. I fraværet av formell undervisning i mesterlæren reiser spørsmålet seg om hva som fremmer læringsprosessen – er det en mester eller er det fellesskapets struktur (Nielsen & Kvale, 1997)? I avhandlingen har jeg utdypet dette perspektivet i artikkelen “Being Close To Each Other”, hvor samspillet mellom mesteren og den sosiale strukturen er belyst. Dette bidrar til en forståelse for hvordan læringslandskapet kan se ut, noe som er tematisert i det neste avsnittet.

### **Læringslandskap**

Hensiktsmessigheten i valget av læringsfellesskap som tema for empirisk analyse beskrives av Lave (1988, p. 14) slik: “knowledge-in-practice constituted in settings of practice is the locus of the most powerful knowledgeability of people in a lived-in world”. Læring (også i friluftsliv) angår en modifikasjon av en persons forutsetninger. Det er i følge Kvale og Nielsen (1999b, p. 77) avgjørende at personen sees som et subjekt i sin egen læring. Personen må forstås gjennom hvordan vedkommende lærer, sett i lys personens ståsted og perspektiv. Landskapets læringsressurser (Kvale & Nielsen, 1999; Nielsen & Kvale, 2003b) er en metafor hvor en retter blikket mot ting-kildene (res-source) som omgir læringen: bruk av redskaper, fellesskapet og oppgaver som skal løses. Dette innebærer en desentrering og en avindividualisering av læringen. Gjennom figuren “*Læringsressurser i et ikke-skolastisk*

*læringslandskap*” belyser Kvale og Nielsen fire sentrale områder i et landskap for læring (Kvale & Nielsen, 1999, p. 199): læring gjennom praksisfellesskap (i) innebærer at læring skjer nær praksisutøvelse og i arbeidsfellesskap. Gjennom deltakelse vil den lærende få synliggjort læring gjennom at mer erfarne viser både hva som skal lages og hvordan det lages. Læringen skjer da ved at en lærling tar del i og får adgang til stadig mer kompliserte deler av produksjonen (op cit, p. 200). Et annet sentralt poeng som trekkes fram er at overføringen av praksis skjer mellom generasjoner når det er flere generasjoner til stede. Det å reise mellom eller på tvers av fellesskap trekkes også fram som kjennetegn på praksisfellesskap. Læring kan også skje som faglig identitetsutvikling (op cit, p. 203). Lærlingen får da en “identitet” gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Deltaker- og læringsbaner bidrar til identitetsutviklingen gjennom at de åpner for at bestemte oppgaver må læres i en bestemt rekkefølge. Læring kan i tillegg skje gjennom praksis, uten formelle undervisere til stede (op cit, p 205).

Øyvind Standal (2009) bruker Heideggers (1976, p. 15) begrep “to let learn” for å beskrive den læringen som skjer uten en veileder til stede, og hvor deltakerne lærer av hverandre. I følge Kvale & Nielsen (1999) kan praksis kun læres gjennom øvelser og repetisjoner, gjennom identifikasjon eller imitasjon av andre. “*Kroppen blir et lærende subjekt, som - uten at den er seg det bevisst -kan overta komplekse handlingsskjema fra andre*” (op cit, p. 207). Læringsmiljø består i tillegg av tingene de lærende omgir seg med. Man kan illustrere dette poenget ved å vise til en møbelsnekkerlærings forhold til treet og treetts egenskaper, og hvordan denne relasjonen er forbundet med en lærers nærvær (Heidegger 1976). Eldre lærlinger lærer også av å undervise yngre. Til sist kommer ulike former for evaluering gjennom praksis. Kvale og Nielsen (op cit, p. 208) trekker fram tre gjennom-praksis-evalueringer; konsekvensevaluering, bruksevaluering og evaluering som synliggjøring av fagets standard. Konsekvensevaluering innebærer en umiddelbar

tilbakemelding i praksis på om læringen er vellykket. Bruksevaluering er knyttet til nytten av det som er laget. Til sist kommer synliggjøringen av fagets standard gjennom en manifestering av fagets kompetansekrav. Perspektiver fra teorien om læringslandskapet kan til dels gjenfinnes som forskningsspørsmål i den skriftlige og muntlige intervjuguiden (vedlegg 1 og 2).

Saljø (2001, p. 12-13) postulerer at gåten om hvordan mennesker lærer aldri kan bli helt løst. Han peker på at læring er en del av all menneskelig virksomhet, og at læring ikke er begrenset til noe som bare skjer på skole og i en undervisningssituasjon. Sagt på en annen måte; læring er hva individer og kollektiv bringer med seg fra en sosial praksis til framtidige situasjoner (Saljø 2001, p. 29). I tillegg til de teoriene som kan sees i lys av det sosiokulturelle feltet har jeg i avhandlingen trukket begreper som *lek* og *danning* inn i fortolkningene. Dette framkommer i artiklene: “*Play – the making of deep outdoor experiences*” og i “*I Feel So Alive In The Boat!*”

### **Kopiering og imitasjon som læringsform**

En ressurs i læringslandskapet er å lære av andre gjennom kopiering og imitasjon (Nielsen & Kvale, 2003b). Dette er en viktig del av praksisdeltakelsen. Den er i tillegg en vital del i en individuell tilnærming til ferdighetslæring, fordi ulike bøker, blader og videoer gir anledning til å studere ulike mer eller mindre gode modeller. Jeg har allerede nevnt Bandura (1977, p. 54) som slår fast at “modeling serves as the principal mode of transmitting new behavior...”. I hans svært innflytelsesrike teori om observasjonslæring beskrives forholdet mellom modellert atferd og den kopierte atferden, forholdet mellom individ og fellesskap.

Gjennom læring ved imitasjon (kopiering) forsøker den som skal lære å kroppsliggjøre andres handlinger og ferdigheter. Dette er ikke bare en prosess som går fra visuell input til

kroppslig utførelse, men en prosess som også omhandler valg og restrukturering av eksisterende representasjoner av kroppslige handlinger (Vogt & Thomaschke, 2007). Jespersen (1997) peker på at komplekse kroppslige ferdigheter i idrett, som en golfsving, kan bli lettere visualisert enn ordsatt. Det samme kan en finne igjen i en kajakk. Du ser bare overkroppen, resten er skjult under spruttrekket. I innlæringen av eskimorullen er visuell informasjon om hvordan bevegelsen starter under dekk, utilgjengelig. For å gi en visuell innføring av det som skjer under dekk, har produsentene av videoen "The kayak roll" (Crandall, DeRemier, DeRiemer, & Ford, 2003) satt inn pleksiglass i bunnen av en kajakk for å visualisere kne og hoftebevegelser. I læringen av kajakkpadling kan denne mangelen på øvingsbilder fra hva som skjer under dekk, tvinge den lærende til å støtte seg til kinestetisk erfaring og verbal instruksjon. En granskning av forholdet mellom det individuelle og det kollektive, tilegnelse og deltakelse, belyses i artikkelen "Try this!" Der presenteres kajakkpadleres medierte forståelse av læringsformer som imitasjon.

### **Stillas**

Braaten & Thurmann-Moe (1996, p. 132) ser stillas [scaffolds] som "et slags kognitivt reisverk som eleven kan vokse og utvikle seg i og som gradvis fjernes når eleven greier seg selv". Målet er en uavhengig elev som har internalisert de prosesser og strategier det har blitt undervist i. En pedagogisk konsekvens kan være at eleven ikke blir fortalt hva hun skal gjøre, men at det alternativt bygges oppunder elevens forsøk på å lære. Nielsen & Kvale (1997) viser til stillasbygging som en prosess hvor fellesskapet bidrar til at deltakere utvikler seg, og hvor de kan utfordre egne grenser med støtte fra andre. Stillas er en metafor som tydeliggjør betydningen av medpadlere med lik eller høyere kompetanse for utviklingen av padleatferd (Lave & Wenger, 1991 p. 48; Saljø, 2001). Vygotsky (Braaten [Bråten] & Thurmann-Moe, 1996; Saljø, 2001) bruker termen "den nærmeste utviklingsone", og skjelner mellom den lærendes faktiske og potensielle kompetanse. Utviklingen blir sett på som en dialektisk

bevegelse mellom individet og omgivelsene, fordi mennesket alltid er vevet inn i det kollektive og kulturelle. Mennesker må sees både som individer, men også som deltakere i fellesskap. Stillasbyggingsprosesser rundt læringen, eller veiledet deltakelse [guided participation] (Braaten [Bråten] & Thurmann-Moe, 1996; Rogoff, 1990), er kjennetegnet av a) vekking av læringsbehov og læringsinteresse, b) en forenkling av oppgaver, c) opprettholdelse av situasjonens mål og hensikt, d) tilbakemelding på resultatet i forhold “best practice”, e) kontroll av frustrasjon og risiko og f) en demonstrasjon av ideell “best practice” eller det mesterlige. Gjennom å være nær, kan jevnbyrdige eller kyndigere padlere, ikke bare framstå som kognitive støttespillere. Deres ekspertise gir i tillegg en fysisk sikkerhet for nybegynneren eller den ikke fullt så flinke. Usikkerhet og uforutsigbarhet er viktig i havpadling, fordi praksis ofte innebærer å være nær grensen for egen ferdighet.

Usikkerhet har også psykologen Erikson (1968, pp. 103-106) vært opptatt av gjennom å fokusere på grunnleggende tillit [basic trust] som en avgjørende faktor i læringsprosesser. En følge av behovet for grunnleggende tillit er at en lærer må være tillitsskapende [trustworthy]. Rogoff (1990, p. 202) understreker betydningen både av en felles plattform, og av ulikhet. Dette er hovedkomponenter som kreves for å etablere et læringsforhold. Mangler en av disse forutsetningene for læring vil ikke den lærende være i stand til å fylle kløften, utjamne forskjeller og utvikle seg til et nytt nivå. I en slik potensielt usikker situasjon er både forskjeller og tillitsskaping vitale deler av det stillaset som kan formes rundt læringsprosessene. I tillegg så er stillas skapt av medpadlere eller mestere, ofte non-verbale, de kan bestå av kroppsspråk, mimikk og posisjoneringen av kropp og kajaker. Veiledning i mesterlære kan gjøre den “lærende-i-verden” i stand til å videreutvikle seg i den nærmeste utviklingszone og i komfortsonen (Brown, 2008). I padling finnes fysiske stillas i form av utriggere (årepose, flaske eller oppblåst selblære på et kosteskift). Historisk sett har slike utriggere vært montert på tvers av akterdekket av grønlandske barnekajaker. Utriggeren skal

støtte padletreningen og for å hindre kajakkene i å gå rundt (Golden, 2006, pp. 92-94). En moderne utgave forefinnes som en årepose. Åreposen kan festes til åren og brukes som balansestøtte når du skal klatre opp i kajakken igjen etter en velt hvis du padler alene. Tydeligst kommer stillaset til uttrykk når to til ti padlere samles i flåte (legger seg ved siden av hverandre). Dette skaper en situasjon av trygghet og et rom for kommunikasjon og hvile. Et fellesskap kan skape en form for passiv sikkerhet [defensive scaffolds] som beskytter hvis en hendelse oppstår eller et uhell skjer. En abstrahert forståelse av stillas beskriver en type læring som involverer kroppen og skjer gjennom og i fellesskap, plassert i en romlig og temporal kontekst (Lave, 1988, p. 16)

I boken *Mind in Society* (min utheving) undersøker Vygotsky (1978) forholdet mellom det sosiale feltet og tenkningen, og han konkluderer med: "...writing should be meaningful for children, that an intrinsic need should be aroused in them, and that writing should be incorporated into a task that is necessary and relevant for life" (op cit:118). Sitatet peker i retning av progressivismen og Dewey's (1938) "Experience and education", hvor argumentet for at læringen må ta utgangspunkt i barnets psykologiske ståsted og spørre hva fenomenet betyr for barnet, er sentralt. En mer presserende problemstilling i denne avhandlingen har vært å undersøke learning-in-doing, læring i kontekst. Vygotsky (1978) legger vekt på den mer kompetente og erfarnes (les; voksnes) danning av støttestrukturer for læring, eller slik han har formulert det:

"...imitation and learning is thought of as purely mechanical processes. But recently psychologists have shown that a person can imitate only which is within her developmental level" [og ved at] "human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them" (1978, p. 88).

Betydningen av at noen er mer kompetent og at læringen skjer i et fellesskap uttrykker Vygotsky (1978, p. 87) slik: "...what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow". I en kajakk synliggjøres læringen når ferdigheter og samspillsnivået



øker. Padleren kan ivareta flere roller i fellesskapet, og mestre større utfordringer. Synliggjort læring manifesteres blant annet gjennom å møte lignende arbeidsoppgaver under stadig mer krevende forhold, men også ved at veiledere på ulike instruktør- og veilederkurs aksepterer at du har nådd målet for treningen.

Kursstigen (Norges Padleforbund, 2008) og våttkortet rammer bare inn deler av læringsprosessen, men kan brukes som et mål på om padleren har lært og hvilket "nivå" hun er på. Samtidig må skapes mye erfaring utenfor den formelle kursstrukturen. Dette innebærer at stigen betinger aktivitet og padling mellom de ulike korte kursene, og at læringen og utviklingen skjer utenfor kursene. Det vil i praksis si at en padler kan bli en veldig dyktig padler utenfor den formaliserte kursstrukturen. Øvingssituasjonene utenfor kursstigen kjennetegnes av et repeterende preg. Det samme havområdet oppsøkes mange ganger og den samme turen padles flere ganger, men under skiftende forhold. Som et kraftfullt supplement til disse repetitive øvingssituasjonene, kommer padleturer, hvor padleren padler et stykke, fra a til b, over flere dager. På padleturer vil møtet med det ukjente, det som til dels er oss fremmed, stå sentralt. En tredje arena for padletrening er knyttet til å oppsøke steder hvor forholdene ligger til rette for å trene på mestring av bølger og bølgelek i kuling og storm. Denne siste formen for padletrening setter ofte padleren på prøve. Roller og fellesskap blir stilt ovenfor en utfordring skapt av naturen, og kan gi effekter knyttet til opplevelse av mestring og adgang til fellesskap.

### **Om lek og mening**

I følge Gurholt (2010) er det pedagogisk verdifulle ved å være ute i "outdoor adventure" å lære seg å ta livet som det kommer. Gjennom det ser hun friluftsliv som både erfaringsdannende og opplevelsesskapende. Friluftslivet er ikke konfliktfritt, det bærer i seg spenningsforhold mellom slit og velvære, mestring og feiling, struktur og kaos, mellom det

kjente og ukjente. Becker (2007) retter blikket mot de åpne strukturene, hvor kjernen ligger i møtet med natur, og det som kan skje, hvis... Muligheten for erfaringer som ligger utenfor det vi har bestemt på forhånd, ser jeg i sammenheng med *hemmelighetens* betydning i en (erfaringsbasert-) bestefarspedagogikk (Godal, 1991). Det er ikke noe galt i å planlegge, men det går ikke an å kalkulere seg fram til dannelse (Biesta, 2004). Overført til denne avhandlingen handler det altså om å forstå og beskrive de læringsprosessene i friluftsliv som anses for betydnings- og meningsfulle for havpadlere. Erfaringer som skapes i fellesskap og i interaksjon med natur, skjer (oftest) utenfor veilederens blikk og våttkortets ramme.

Å tolke aktiviteter som skjer utenfor formelle læringsrammer innebærer at blikket må rettes mot erfaringen som skapes gjennom det å være “der ute”, i havgapet. Slike aktiviteter kan være så viktig for utøverne at de risikerer livet for dem. Jeg har anvendt begrep som lek, flyt, å bli lekt, danning og “eventyr”, for å fange og tolke meningen med denne praksisen. I dette avsnittet presenteres det som kan ligge utenfor instruksjonens og kurssets til tider stramme ramme. I mine beskrivelser og tolkning av læringsprosesser hos havpadlere, er dyp mening i naturmøtet og i grenseoverskridende opplevelser, sentralt. I slike møter ligger kimen til forståelsen av at padlingen bærer i seg noe dypt, ubestemmelig og verdifullt.

I følge Gadamer (2004, p. 105) har lek rangen over bevisstheten til den lekende, og leken følger en “to and fro” bevegelse. Et menneske går inn og ut av lekens verden. Denne bevegelsen er integrert i leken, den finner sted uten mål, med innsats og involvering, men uten slit (strain) og kan uttrykkes i form av en flytopplevelse. Lek er forankret i biologi, men har en rekke sosio-kulturelle uttrykksformer. For biologen Fagen (1981) er leken på en grunnleggende måte knyttet til utvikling og tilpasning. Leken er i et biologisk perspektiv en form for epigenetisk læringspraksis og atferdsutvikling. Lek og lekende atferd er en del av den menneskelige atferd, men det er også en del av dyrs atferd. Det er grunn til å spørre hvorfor en slik tilsynelatende unyttig aktivitet anses verdifull, og i tillegg såpass verdifull at

enkelte mennesker er villig til å risikere livet når de er involvert i den. Svaret er at lek utvikler tilpasningsdyktig atferd ved at den lekende utvikler relevante og avanserte kognitive og motoriske modeller. Den lekende øker sin handlingsberedskap i forhold til sosiale og naturlige omgivelser. Padling kan være utfordrende og farlig lek. I padlernes lek med bølger, beveger padleren seg inn i områder hvor “noe” skjer. En bølge bryter plutselig, og padleren setter et støttetak i en limbodans på bølgekammen. Dette representerer en kroppslig respons på noe som skjer subliminalt, under bevissthetsterskel. Padleren rekker ikke å tenke og slett ikke sette ord på det der og da. Det er to utfall på en slik situasjon, mestringsopplevelse eller velt, og en svømmetur som rommer en mulig tilbakeføring til selverkjennelsen om at du ikke var god nok og (kanskje) til mer øving. På den andre siden, og fra et ontologisk perspektiv, kan lek forstås som en måte mennesker kan forholde seg til en av og til ugjestmild og fremmed verden. Leken kan hjelpe oss til å få et glimt av oss selv i uventede og uvante situasjoner (Gadamer, 1986, p. 130). Denne siste forståelsen fant en klangbunn hos meg da padlere sa de bare skulle ut “å leke” på dager de ikke skulle trene på bestemte teknikker som støttetak og eller eskimorulle, men utfordre naturelementene. Lekatferd hos havpadlere er derfor noe som kan kobles til å utvikle ferdigheter slik at de overlever det neste møtet med naturens åpne tiltale (Tordsson, 2003).

### **Mestringsopplevelser og flyt**

Huizinga (1950) ser på leken som grunnlag for all kultur. Ulike kulturelle uttrykksformer er derfor gjennomsyret av lek. Leken kommer til uttrykk også i de kraftfulle og ekstreme menneskelige uttrykksformer. Breivik (1996) peker på likhetstrekk mellom lek, “peak-experiences” (Maslow, 1994) og “flow”-tilstander som innebærer mestring og lykke (Csikszentmihalyi, 1997; Csikszentmihalyi, 2008). Leken kan ved siden av en sterk følelsesmessig opplevelse, bidra til forandring av menneskets oppfatning av situasjoner og omgivelser og utvikle mestringsegenskaper. Leken åpner rommet hvor mennesket kan møte

optimale erfaringer og “deep flow”. Det forutsetter imidlertid en viss balanse mellom utfordringer og mestringskapasitet:

To [cope with stress] successfully one must learn to balance the opportunities for action with the skills one possesses. (...) To achieve involvement with an action system, one must find a relatively close mesh between the demands of the environment and one’s capacity to act. (...)” (Csikszentmihalyi, 2008, p. 210).

I sitatet framheves den nære sammenhengen mellom utfordring og mestring, samt betydningen av de topp-opplevelsene som forandrer oss og anses som sentrale i dannelses- og utviklingsprosesser. Det formative elementet i slike opplevelser blir beskrevet av Maslow (1994):

Until he has become aware of such experiences and has this experience as basis for comparison, he is a non-peaker; and it is useless to try to communicate to him the feel and the nature of peak-experiences. But if we can change him, in the sense of making him aware of what is going on inside himself, then he becomes a different kind of communicatee [sic]” (p. 89).

Peak experiences kan gi erfaringer som forandrer utøveren av risikosport. Mening som blir skapt i friluftsliv og risikosport kan i følge Arnegård (2006) sees i sammenheng med flyt og mestringsopplevelser, og tapet av kontroll. Tapte kontroll kan være fysisk betinget, for eksempel ved at en klatrer rett og slett “pumper ut”, grepet (kontrollen) åpner seg og klatreren “slipper” taket. Å miste fotfestet mentalt gjennom ikke å tørre, tvile eller snu, er også en mulighet. En kombinasjon kan være at klatreren pumper ut fordi hun ikke tør. Både i klatring og padling er samspillet mellom kropp og psyke avgjørende når det gjelder mulighet for tapte kontroll og usikkerhet på den ene siden og mestring på den andre. Klatring kan sees som en aktivitet der total oppmerksomhet er sentralt og viktig. Kravet om total oppmerksomhet gjelder også i situasjoner der kajakkpadlerne “blir lekt” (Steinsholt (1999; 2001). Barn som blir fanget av leken eller voksne som er ute i “eventyr” har vanligvis ikke bevisstheten rettet mot seg selv når de leker, men de kan være seg leken bevisst etter den har opphørt. Derfor kan leken, særlig den utfordrende og farlige leken, i etterkant fremstå som et “verk” eller en bli del av en “skikkelse”

slik Gadamer (1986) formulerer om kunstverk i sitatet under:

Just as a symbolic gesture is not itself but expresses something else through itself, so too the work of art is not itself simply “as” a product. It is defined precisely by not being a piece of work that has just been turned out and can be turned out again and again. On the contrary, it is something that has emerged in an unrepeatable way and has manifested itself in a unique fashion. It seems to me, therefore, that it would be more accurate to call it a creation (*Gebilde*) than a work. For the word “*Gebilde*” implies that the manifestation in question has in a strange way transcended the process in which it originated, or has relegated that process to the periphery. It is set forth in its own appearance as a self-sufficient creation. (Gadamer, 1986, p. 126)

*Gebilde* fjerner seg fra intensjonen kunstneren måtte ha i relasjon til kunstverket og lever sitt eget liv. I leken på og med havet fremstår havet og padlingen noen ganger som en skikkelse. Havet som lekende subjekt blir *skikkelsen* som springer ut av relasjonen til padleren, på samme måte som mellom et kunstverk og tilskueren. Naturens nærvær fremtvinger en relasjon mellom padlere og hav. Det samme området av havet viser seg for oss i mange framtoninger og sjatteringer. Havet skifter mellom vinter og sommer, de enorme bølgene blir til flatt vann, tidevannet kommer, endrer retning og ebber ut. Variasjonen omskaper havet til et subjekt i seg selv som kan skape skikkelser. Havet blir en inviterende lekepartner (og ikke et lekested) for padlere. I en struktur med færre padlere, blir naturen subjekt (kunstverket) og utforskeren tilskueren (Gadamer, 2004; Steinsholt, 1999). *Skikkelsen* blir aktøren som leker med involverte eventyrere. De blir, slik barn, hensunken i aktiviteten. Dyp involvering og skifte av oppmerksomhet i autotelisk aktivitet blir sentralt i ontologisk lek. Den lekte kan ikke: “enjoy the freedom of playing without the aims of his purposive behavior being transformed into the mere tasks of the game” (Gadamer, 2004, p.107).

Padlerne blir lekt i en verden der øvings- og læringsmål oppløses og mister sin betydning. Padlerne blir oppslukt av det havet gjør med dem. I havkajakken skjer dette gjennom en bevegelse fra det trygge til det ukjente og tilbake til det trygge. Leken kan oppstå i grupper på

mindre enn fem, men helst i dyader og triader. Lekens og den dype involveringens resultat blir hos Becker:

The new experience, which signals both dynamism and transformation at the same time, makes the adventurer's past appear in a different light. It shows that the past is not closed and finished with. It does not determine us [humans] forever. It contains hidden possibilities which are just waiting to be used or activated. (Becker, 2007)

På et gruppenivå vil dype erfaringer og "å bli lekt"-opplevelser, skape nye medieringer og historier som sveiser de dedikerte tettere sammen. Deltakerne i slike situasjoner opplever seg som de utvalgte. Det er de som mottar en SMS neste gang havet inviterer til å leke dem og forholdene tilbyr seg.

### **Eventyr og Danning**

Farlig lek med og på havet representerer det motsatte av orden og kontroll. Det å lære innebærer i de fleste sammenhenger det motsatte, nemlig tap av orden og kontroll. Det er derfor på mange måter et paradoks når pedagogen Becker introduserer begrepet danning i tilknytning til det farefulle og eventyrlige:

Adventure ... [is looked upon with mistrust] because it promises everything the pedagogies of the age of philanthropism once feared and what many school teachers still fear today: surprises, disruption of routine, activation of the sense of possibility, which can complement reality and can change it. (Becker, 2007)

Becker ser møtet med det ukjente som noe som kan legge grunnlaget for å bli lekt, og *skikkelsen* kan bli en læringsagent utenfor en tradisjonell pedagogisk kontekst. Eventyrets iscenesettelse er en reise fra det kjente, inn i et rom som kan åpne nye muligheter for tapt kontroll og opplevelser utenfor det som er bestilt på forhånd, og så en tilbakevending til det kjente og til fellesskapet. Etter hjemkomsten framstår den som har reist som annerledes. Ulike definisjoner av eventyr [adventure] legger alle vekt på at de rommer et møte med det ukjente (Boniface, 2006). Loynes (2008, pp. 115-117) belyser likheten mellom beretningen om en helts reise og et

friluftslivseventyr [outdoor adventure]. Begge kan kjennetegnes av å være et rom som er eksperimentelt, fantasifyllt, fysisk, kollektivt, moralsk og sosialt. Andre igjen ser “outdoor programming” som eventyr hvis utfallet er usikkert (Priest & Gass, 2005). Mortlock (2002) peker på at eventyrerens indre reise [inner journey] er mer kompleks enn den ytre, og særlig den som handler om å klatre opp på et fjell. Hvor langt man kommer på den indre reisen er avhengig av kvaliteten på den ytre. Dette har samklang med begreper jeg har belyst tidligere i kapitlet “peak experiences” (Maslow, 1994) om flyt, mestring og lykke (Csikszentmihalyi, 2008). Eventyr, når vi reiser ut i det ukjente, gjennomføres i en tilstand av strukturell optimisme (Oevermann, 1999) og grunnleggende tillit (Erikson, 1968), hvor eventyreren helt oppriktig tror at alt skal gå bra til slutt. En slik psykologisk beredskap bidrar til å sette eventyreren i posisjoner der eksistensielle øyeblikk og utfordringer kan bidra til en utvikling som kan sees som sprangvise deler av en dannelsingsprosess.

*Bildung* eller danning (Becker, 2008a, p. 50; Gadamer, 2004, pp. 10-11; Gurholt, 2008; Steinsholt, 1999, p. 124) må sees som noe mer enn utdanning. Det kan være en pedagogisk prosess der våre eksistensielle og mer eller mindre tilfeldige erfaringer blir rammet inn i noe som utgjør mer enn delene. Dannelsingsbegrepet er basert på et humanistisk ideal (Steinsholt, 2011) og er beslektet med det engelske “liberal education” (Løvlie, 2009). I denne tradisjonen har erfaring en dypere mening enn opplevelse og slike prosesser er ikke bare noe som kan relateres til barns utvikling. Becker (2008b) peker på at erfaringen skapt i møtet med det som er ukjent er *vesentlig* for framveksten av menneskers autonomi eller det som norsk skolespråk er kalt utviklingen av “gagns menneskje”.

“If there is no confrontation with the strange or if it is avoided, if the desire for security is dominant, the individual’s development is halted and the achievement of autonomy is at risk; the open future, basically inherent in every child, in terms of personal development and education, is closed”(Becker, 2008b, p. 168)

*Bildung* eller dannelsingsprosesser, bærer i seg ideen om å vokse *fra*, men også *mot* deltakelse i fellesskap. En slik dobbelt bevegelse er også mulig der naturen er læringsagent. Et viktig aspekt ved eventyr er den dialektiske bevegelsen som simultant gir økt uavhengighet og tilhørighet. Bollnow (1969) skjelner i “møtepedagogikken” mellom læring som en gradvis prosess på den ene siden og eksistensielle øyeblikk som bidrar til en diskontinuitet på den andre. Han beskriver møter, formaninger og rådgivning som situasjoner der mennesket kan utvikle seg på uventet og diskontinuerlig vis. Vågestykket er en situasjon som trekkes fram som diskontinuerlig. I et vågestykke settes “alt” på spill, og det ligger en mulighet for at alt kan gå galt. I en slik tilnærming til læring blir det “å prøve” i eksistensielle situasjoner viktig. Det å feile eller mislykkes mener Bollnow (op cit) er en naturlig konsekvens av å risikere, samtidig rommer det muligheten for utvikling. Møtet med natur, vind og bølger, kan sees på som eksistensielle øyeblikk med dannelsingspotensiale.

Gjennom rutinebrudd i møtet med natur kan padlere utvikle seg som padlere og som mennesker. Dette gjelder padlerens møte med seg selv, med den andre, med padlefellesskapet og med naturen. Hele det firedimensjonale nettet av relasjoner (Breivik 1998) kan involveres i de diskontinuerlige og farefulle øyeblikk. Havpadling som utprøvnings- og lærings situasjon i møtet med det ukjente, det nye og det risikable bærer derfor i seg potensialet for dannning.



## Om artiklene

Tabellen viser en oversikt over de teoretiske perspektivene som er anvendt i avhandlingen, i hvilke artikler de er benyttet og sammenhengen mellom dem.

	<b>Artikkel 1</b>	<b>Artikkel 2</b>	<b>Artikkel 3</b>	<b>Artikkel 4</b>
<b>Navn</b>	<i>Being Close To Each Other!</i>	<i>Try this! Imitation and Copying in The Outdoor Learning World of Sea Kayaking</i>	<i>I Feel So Alive in The Boat!</i>	<i>Play – The Making Of Deep outdoor Experiences</i>
<b>Perspektiv</b>	<b>Praksisfellesskap</b>		<b>Danning</b>	
<b>Hensikt</b>	Beskrivelser av hvordan stillasbygging og mesterlære inngår i et læringslandskap	Undersøkelse av hvordan havpadlere benytter imitasjon som en læringsstrategi	Beskrivelser av meningen med padlingen, fra situasjoner som er karakterisert som særlig betydningsfulle for læringen	Undersøker hvordan padleres bruk av begrepet lek i lys av ontologisk lek, danning og eventyr
<b>Kilder</b>	37 skriftlige intervju 21 muntlige intervju av 23 padlere Feltnotater, foto og video	21 muntlige intervju av 23 padlere Feltnotater	37 skriftlige intervju 21 muntlige intervju av 23 padlere Feltnotater, foto og video	21 muntlige intervju av 23 padlere Feltnotater, foto og video
<b>Teori</b>	Mesterlære Stillas Den nærmeste utviklingssone	Kopiering og imitasjon Motorisk læring	Mestringsopplevelse Flyt Eventyr Danning	Flyt Eventyr Ontologisk lek Danning
<b>Tidsskrift</b>	Australian Journal of Outdoor Education	Australian Journal of Outdoor Education	Journal of Experiential education	Journal of experiential education & outdoor learning

Det neste kapitlet omhandler forskningsprosessen, førforståelse (Heidegger, 1962), feltarbeid og veien mot forskningsresultatene.



### **Kapittel 3:**

### **FRAMGANGSMÅTE OG ANALYSE**

I dette kapitlet beskrives den metodologi og den fremgangsmåten som er benyttet i denne avhandlingen. Forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1, må sees i sammenheng med det teoretiske utgangspunktet som er presentert i kapittel 2. Jeg har anvendt en kvalitativ, etnografisk tilnærming for å belyse mitt tema, læringsprosesser i friluftsliv. Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for og reflektere over de valgene som er gjort gjennom forskningsprosessen.

Denzin & Lincoln (2000, p. 3) presenterer følgende beskrivelse av hva kvalitative metoder kan innebære:

“[Qualitative research] consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They [researchers] turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of meanings people bring to them.”

Jeg tok et metodologisk valg om å benytte en kvalitativ tilnærming, en etnografisk metodologi for å kunne studere læring i praksis. Jeg valgte det som blant annet Fangen (2008) beskriver som deltakende observasjon som en tilnærming til feltarbeidet. Feltarbeidet ble gjennomført ved å delta i havpadlefellesskapets aktiviteter på land, på og i sjøen. Mitt primære utgangspunkt for dette valget var knyttet til en ambisjon om og mulighet for å ”fange” rikdommen jeg antok fantes innen læring i friluftsliv og som Max Van Manen (Manen, 1990, p. 18) uttrykker det: “yet to remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal”. I denne forskningens utgangspunkt handler det om å se

deltakernes erfaring i lys av deres relasjon til verden, i dialektiske interaksjoner mellom den enkelte og fellesskapet, naturen og aktivitetene.

Arbeidet som deltakende observatør ga meg mulighet for å undersøke padlernes relasjon til omgivelsene, i det sosiale, og i relasjonen til aktiviteten og naturen. Jeg utviklet hva Patton (2002, pp.340-341) beskriver som et “inner perspective”. Jeg var både padler og forsker. Deltakelse i aktiviteten ble avgjørende for få gode data, og jeg ble blant annet opptatt av hvor viktig lek ble som analyseredskap. Gjennom deltakelsen, sansningen og tilbakemeldingene til og gjennom min egen kropp, ble “nye” perspektiver på læringen i havkajakk muligjort. Andre verbale medieringer er framkommet i intervjumaterialet. Tilsammen utgjør dette et rikt tilfang av erfaringer for å forstå læringsprosesser i friluftsliv.

For å undersøke padleres erfaringer har jeg fulgt opp Van Manen's (1990) råd til forskere om at den beste måten: “to enter an individual's life-world is to participate in it” (p. 69). Støtte for et slikt syn finnes i en naturalistisk tilnærming (Berger & Luckmann, 1991; Guba & Lincoln, 1981; Thomas, 2003) og i fenomenologien. Scriven (Guba & Lincoln, 1981, p. 82; Patton, 2002, p. 575) maner til forsiktighet når det gjelder å tro på distanse til eget felt i forskningsprosessen. De hevder at: “Distance does not guarantee objectivity, it merely guarantees distance”, og at et feltarbeid bare kan gjennomføres naturalistisk, og ikke eksperimentelt. I min egen læringsprosess er nærheten til havet og padlingen essensielt for å forstå padling. Gjennom deltakelse i padlefellesskap, padleturer og opplevelser, framstår padlingen og fenomenet på en annen måte. Min oppmerksomhet i situasjonen forandret seg. Åpne kryssinger mellom øyer og over fjorder som i starten av prosjektet ble opplevd som eksponert og langt, ble med økt erfaring forholdsvis skjermet og kort. En slik forandret persepsjon er resultatet av nærhet. Nærhet åpner for endret forståelse og bevissthet. I tillegg til feltarbeidet er det gjennomført intervjuer, skriftlige og muntlige. Dette bidrar til en

triangulering. Det er imidlertid både fordeler og ulemper beheftet med en slik metodologi eller framgangsmåte.

Kan læringen i en friluftslivskontekst oppdages på annet vis? Det kan det selvfølgelig og en tilnærming kunne vært at jeg ikke padlet kajakk, men var med og så på padling fra stranden eller fra en "stiv oppblåsbar båt" (RIB) som fulgte padlerne ut på de ulike turene. Et slikt valg ville kunnet gitt et overblikk over situasjonen og et annet perspektiv enn det jeg kunne få fra en kajakk jeg padlet selv. Motforestillinger mot en slik framgangsmåte kan være at padlerne ville følt seg observert og "forfulgt" der de ønsket å være alene. Det er lite trolig at jeg hadde blitt "invitert" inn i padlernes erfaringsverden, dersom jeg hadde tatt en "outsider" posisjon (Patton, 2002). Andre begrensninger er at en slik følgebåt ikke kan følge over alt og under alle forhold. En annen tilnærming kunne vært å gjøre en diskursanalyse, for eksempel en analyse av hva padlere eller de som utgir seg for å være padlere, skriver om padling på ulike nettsteder og blogger. Denne innfallsvinkelen kan imidlertid bli en fruktbar vei for andre forskere. En slik distansert framgangsmåte er valgt vekk til fordel for en naturalistisk tilnærming (Lincoln & Guba, 1985) til padlernes erfaringsverden. Under følger en utdyping framgangsmåten, etikk, datainnsamling og analyse.

### **Etikk**

Data ble innsamlet fra høsten 2006, etter at tillatelse til å samle inn, bearbeide og lagre data var gitt av NSD-stat (vedlegg 3). Innsamlingen opphørte mot slutten av 2008. En måte å vise at jeg var ferdig med feltarbeidet på, var ved å slutte å ta bilder og video under padleturer, i tillegg til å si "jeg er ferdig med datainnsamlingen". Datamaterialet består av observasjoner og intervjuer fra et utvalg av voksne personer og er basert på informert samtykke og et løfte om konfidensialitet og anonymitet.

### *Informert samtykke*

For å informere deltakerne i forskningsprosjektet om hva hensikten med forskningen var og hvordan datamaterialet ble behandlet, ble det gitt muntlig beskjed om temaene under i forkant av hvert møte og intervju:

- 1) Hva målene med undersøkelsen er, hvilke metoder som blir benyttet og hvilke data som blir samlet inn.
- 2) At dette er en del av et doktorgradsarbeid utført ved Norges idrettshøgskole.
- 3) Hvor og hvordan forskeren kan bli funnet og kontaktet.
- 4) At deltakelse er frivillig og at data vil bli anonymisert etter innsamling og før publisering.
- 5) At det var mulig å trekke seg (gjennom å be om ikke bli filmet, eller etter situasjoner og intervju – ingen har reservert seg)
- 6) Hvordan data vil bli gjort tilgjengelig for kommentarer.
- 7) Hvordan data vil bli brukt/publisert.
- 8) Hvordan konfidensialitet blir respektert (gjennom “taushetsplikt” og anonymisering)
- 9) Prosjektets varighet
- 10) At prosjektet er meldt til og blir fulgt opp av NSD-stat (vedlegg 3). Anonymitet for deltakerne har vært sikret gjennom koding av intervjuene

(nummerering) og ved å oppbevare listen med navn og nummer i en egen fil på en passordbeskyttet server. Denne listen, sammen med personidentifiserbare bilder og film, vil bli slettet ved prosjektslutt. I tillegg til den muntlige informasjonen som ble gitt i direkte møter, ble tre nettsteder (som jeg opplevde som sentrale) kontaktet. Prosjektinformasjonen (vedlegg 4) ble lagt ut på henholdsvis; [www.kajakknnett.no](http://www.kajakknnett.no), [www.padling.no](http://www.padling.no) og [www.qajaq.no](http://www.qajaq.no) før feltarbeidet startet høsten 2006.

### *Etikk involvert i vurderingen av hva som skal forskes på*

På vei inn i dette feltarbeidet har det vært ulike portvakter (Guba & Lincoln, 1981, p. 168) som har bidratt til min tilgang til feltet. Disse portvaktene har i stor grad vært instruktører og veiledere på våttkortkurs. De har etter de første møtene åpnet for at jeg kunne være med dem på lek og tur, utenfor det som skjer i våttkortstigen. På denne måten erfarte jeg at våttkortstigen ivaretok en sosial funksjon gjennom å koble folk sammen.

Samtidig med starten av dette doktorgradsprosjektet ved Norges idrettshøgskole (NIH) begynte jeg å undervise studenter i friluftsliv i havkajakk som en del av min undervisning (pliktarbeid). Dette bidro til at jeg fikk erfaring med å følge med på andres læringsprosesser og trening i å vurdere ansvar og risiko (ved å undervise studenter i havpadling). En annen side ved dette var at et par av mine informanter og portvakter (Silk 2005), som er knyttet til Norges padleforbund, ble innleid av NIH som timelærere i kajakk. Dette kan ha bidratt til en lettere tilgang til deler av padlemiljøet, men også åpnet for at jeg ble spurt om å være veileder på enkelte av forbundets padlekurs etter endt feltarbeid. Dette ble det Fettermann (1998) beskriver som en kompensasjon for hjelpsomheten til miljøet knyttet til datainnsamlingen.

### **Om feltarbeidet**

Feltarbeidet har hatt et fokus på læringens kontekst. Jeg har benyttet ulike interaktive og fremgangsmåter, og vært opptatt av å se deltagerne og konteksten som gjensidige. Jeg har blitt trukket mot ulike fenomener i feltet og de fenomenene som har blitt synlig for meg underveis i prosessen, framfor å tenke at noe skulle være stramt og predefinert (Patton, 2002, p. 40).

Gjennom feltarbeidet og som observerende deltaker har jeg trukket veksler på metodelitteraturen om etnografi (Fetterman, 1998) og om deltakende observasjoner (Fangen, 2008; Hammersley & Atkinson, 1987). Dette inkluderer praktiske framgangsmåter som å ta notater, bilder og film. Jeg har tatt 253 stillbilder, filmet i 142 minutter fordelt over 134 klipp, skrevet notater og ført feltdagbok. Et hovedmønster for feltarbeidet har vært å notere mine tanker og padleturens hensikt i forkant, filme og fotografere underveis og skrive et sammendrag inn på PC samme dag eller dagen etter. Målet med dette var å få tak i og ramme inn typiske så vel som spesielle sider ved padlepraksisen. Feltdagboken (egen PC-mappe) inneholder også materiale som enkelte av deltakerne selv publiserer på nett eller i bloggform etter en felles padleøkt. Jeg gjorde notater i felt også; mens jeg padlet, i teltet, i bilen og i

lunsjen. Et problem var forbundet med vind og regn. I godt vær var det lett å notere hendelser og observasjoner. I vind og regn var det vanskelig å skrive ned på vanlig papir. Rite-in-Rain blokk ble benyttet. Til og med da ble notatene dels uleselig. Et annet problem når det var mye vær, var at jeg måtte bruke mer ressurser på å holde følge og holde båten på rett kjørl, noe som gjorde notering vanskeligere.

Jeg tok færre bilder fra kajakken når forholdene var urolige. På land i situasjoner der det var slitsomt (mat og ly først), ble notater og eventuelt bildemateriale gjennomgått dagen etter. Jeg var bevisst på ikke å slette noen av bildene fra padlesituasjonene i felt eller etterpå. På PC'en ligger opptak gjort med en Olympus DS 50 digital lydopptaker, samt notater, bilder og video. Fra og med april 2008 tok jeg i bruk et digitalt, forholdsvis lite håndholdt kamera fra Panasonic. Dette kameraet bidro til at det ble lettere å fange det dynamiske elementet i praksis. Samtidig var et slikt kamera ikke tilgjengelig på markedet før (til en fornuftig pris). Det var nytt for padlerne da jeg tok det i bruk. Nå er ulike måter å filme i kajakk på blitt vanlig og muliggjort av den teknologiske utviklingen og tilgjengeliggjort på markedet, for eksempel hjelmkamera.

Min "observasjonspost" på sjøen har vært ca 70 til 80 centimeter over vannet, sittende i en kajakk. Perspektivet blir et annet enn det vi kan få fra en båt eller et minihelikopter. Det å filme eller ta bilder underveis er lettere i pauser. Tar jeg bilder når gruppen beveger seg, tar det ikke lang tid før gruppen har padlet fra meg. Ofte har dette resultert i at jeg har padlet lengst fremme, før jeg har sluppet meg bakerst i feltet mens jeg har fotografert, filmet eller notert. Heldigvis for meg er det slik at padlere ønsker å ta bilder og stopper opp. Dette gjør at gruppen beveger seg langsommere. Samtidig viser forholdsvis mange videoklipp seg å være på rundt 30 sekunder. Dette gjenspeiler det problematiske i å padle og filme samtidig. Foruten disse ulempene er bare halve kroppen til padlerne synlig, fra livet og opp, resten er skjult under spruttrekket. Det å bevege seg opp i høyden for å filme har vist seg fordelaktig ved et



par anledninger i grov sjø med vind. Jeg har hatt muligheten til å filme aktiviteten fra et skjær i nærheten, uten bekymring for å velte. Disse videoklippene er av lenger varighet enn de fra kajakken og gir et annet og mer distansert perspektiv. Jeg tok i bruk video siste halvår av feltarbeidet. Da var padlerne allerede vant til en naturalisert feltarbeider, og det ble lettere å filme pågående praksis når de var vant til min tilstedeværelse fra før.

Mine observasjoner har vært gjort på ulike steder og har fulgt mer enn én bestemt gruppe. Feltarbeidet ble til en viss grad styrt av forholdene – nettverkets “nå er det *gode* forhold” -SMS, av terminlister med samlinger, ofte satt opp på kort varsel og plutselige perioder med mulighet for “fri” midt i uken. Feltarbeidet er i hovedsak gjennomført i området Ytre Oslofjord langs aksene Strømstad-Larvik, men også padling på Nordvestlandet er inkludert. Noen av padlerne var med på mange av samlingene og turene, ingen på alle. Under feltarbeidet ble transkripsjon av notater til PC gjort etter at jeg hadde kommet tilbake til kontoret, oftest dagen etter. Feltarbeidet ble vevet sammen med analysene, gjennom å gjøre det Fangen (2008) betegner som fortolkninger av første grad knyttet til begreper og erfaringer delt med padlerne, men også fortolkninger av andre grad hvor teori gir en utvidet forståelse. Jeg “så” fellesskap og tilgang til læring samt kopiering umiddelbart i feltarbeidet. En utfordring ble å forklare observasjonene med teori og empiri, der analysene av video var særlig relevant for å få fram hva som foregikk. Det å høre alle intervjuene på nytt, sortere og kategorisere, påvirket fortolkningene. Fortolkningene av praksis og tidligere erfaring kan forstås slik. Gadamer (2004, p. 269) skriver:

“A person who is trying to understand a text is always projecting. He projects meaning as a text as a whole as soon as some initial meaning emerges in the text with particular expectations in regard to certain meaning. Working out this fore-projection, which is constantly revised in terms of what emerges as he penetrates into the meaning, is understanding what is there.”

Oversikten over feltarbeidet har jeg valgt å sortere etter organiserte samlinger og

organiserte turer over flere dager. I tillegg kommer de uorganiserte turene og dagsturene.

Egenturer og turene med familien er utelatt, det samme er padling i regi av NIH. For en kronologisk og mer fullstendig oversikt, se vedlegg 6. Feltarbeidet strekker seg over to år. De 48 dagene fordeler seg slik:

Aktivitet	Dager	Hvor	Deltakerantall
Padleleir	6 helger; 18 dager	Hvaler, Larvik, Tjøme	ca 50 til 150
Padletur over flere dager organisert	6 helger; 15 dager	Nordvestlandet, Tjøme og Bohuslän	15 til 50
Padletur over flere dager uorganisert	3 turer; 6 dager	Hvaler og Bohuslän	3 til 12
Dagstur med andre organisert/uorganisert	9 turer, 9 dager (to klubbture)	Oslo, Tjøme, Larvik	3 til 15

*Tabellen viser forholdet mellom organisering, omfang deltakerantall og geografi. Ni ettermiddager med kajakkbygging, padling alene og "undervisningspadling" i regi av NIH er ikke med i oversikten.*

Fog (2004) stiller et viktig spørsmål om de følelsesmessige investeringene som forskeren gjør i metoden deltakende observasjon i forhold til det å være deltaker. Etter at beslutningen om å forske på læringsprosesser og havkajakk ble formulert, fulgte jeg rådet til Lave (1999) om å gjøre dette ved hjelp av en etnografisk tilnærming. Innledningsvis kjente jeg på den sosiale angsten knyttet til å oppsøke ukjente fellesskap, og det å bli eksponert som padler i forhold til målestokker som dels var ukjente for meg. Jeg bekymret meg for manglende tilpasning, og at jeg skulle si eller gjøre feil ting og bli avvist av miljøet. Min engstelse ble noe redusert da jeg oppdaget at mange av deltakerne var menn på min egen alder, det vil si at jeg kunne delta i de pågående praksiser med færre bånd på meg selv enn i en gruppe med bare ungdom eller bare kvinner. I tillegg, gjennom å definere meg som en tilnærmet nybegynner i starten av feltarbeidet og som en person som var opptatt av læring, fikk jeg en posisjon i fellesskapet som en legitim, men perifer deltaker (Lave & Wenger, 1991). Dette ga mulighet for å være en nybegynner og spørre eldre og bedre padlere om råd, noe de alltid bidro med. Andre følelser som var involvert var både positive og negative; spenningen knyttet til å reise ut rundt skjæret, mot det ukjente i møtet med de store bølgene, blandet med minnene fra tidligere situasjoner som gikk mindre bra. Jeg minnet meg selv om

det viktige med å “ha trua”, eller “basic trust” (Erikson, 1968), når de nye situasjonene inneholdt muligheten for å feile. Frykten for å feile innebar at jeg på en litt uspesifisert måte skulle dumme meg ut. Min indre stemme ropte også etter distanse istedenfor engasjement og involvering i et forsøk på å unngå “home-blindness”, et utslag av det Kvale (2001, p. 98) betegner som “naiv empirisme”.

Som deltakende observatør og relativ nybegynner har jeg beveget meg fra å være litt overveldet av å holde balansen, henge med og observere samtidig. Dette var en bevegelse mot økt distanse skapt av bedre egenferdighet, men også av “ny” teknologi ved å ta i bruk video. Mindre engasjement i situasjoner har kommet gjennom å bli flinkere til å padle og gjennom økt “automatisering” av padling. Bruk av videokamera gjorde det mulig å se det dynamiske i situasjonene på nytt, samt en observasjon av praksis fra nærliggende skjær. Dette bærer i seg et dilemma som mange forskere i feltarbeid opplever og som de må løse og bruke kreativt. Blikket endrer seg ved å bli mer involvert i feltet. Jeg har blitt bedre og mer innforstått med fellesskapet, samtidig som det ikke å være så overveldet som da jeg var fersk, gir mulighet til å se mer fordi jeg fikk mer intuitive padleferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Derfor ble det skapt et større rom for å fokusere på padlepraksis hos andre. Fotografiene og videoene ga muligheten for en gjenopplevelse (Rønholdt, 2003) av padlesituasjonene.

### **Intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført på to måter og i to faser av prosjektet. Skriftlige intervjuer (spørreskjema) ble gjennomført i midten av feltarbeidet og muntlige intervjuer mot slutten. Først skal jeg redegjøre for gjennomføring av de skriftlige intervjuene, deretter kommer en redegjørelse for de muntlige intervjuene.

### *Skriftlige intervjuer - Spørreskjema*

I januar 2008 fikk jeg en mulighet til å møte padleinstruktører fra hele landet. Padlerne var invitert til et seminar av NPF. Disse representerte ulike disipliner som elv, racer og hav. Denne muligheten benyttet jeg til å gjennomføre et skriftlig intervju gjennom et spørreskjema med 37 padlere (vedlegg 1). I utformingen av det skriftlige intervjuet valgte jeg å legge inn stikkord under spørsmålet. Dette kan påvirke svarene gjennom å gi deltakerne “mine” ord (Kvale, 2001, p. 96-97) og gjøre spørsmålene mindre åpne. Tankene bak dette var både å prøve ut mine ideer om hva som skaper læring på en gruppe padlere som “plutselig” var samlet og tilgjengelig. Utfyllingen ble gjennomført i et stort klasserom, hvor padlerne satt ved siden av hverandre og fylte ut et skjema. I spørsmålsutformingen tok jeg utgangspunkt i feltnotater, i mine teoretiske perspektiver og perspektivet “praktikkens læringslandskap” (Kvale & Nielsen, 1999), praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991), mesterlære (Kvale & Nielsen, 1999b; Rogoff, 1990) og momenter fra feltobservasjonene. En av arrangørene av seminaret testet ut skjemaet før det ble delt ut til de andre deltakerne. I tillegg til innsamling av demografiske data, ble padlerne stilt 19 spørsmål.

Padlerne hadde rundt en time på å fylle ut spørreskjemaet. De fleste brukte noe kortere tid. Deretter ble svarene samlet inn og skrevet inn i Word og Excel. Analysene av dette datamaterialet bidro til at jeg i løpet av transkriberingsprosessen rettet oppmerksomheten mot natur som læringsagent. (Dette gjenfinnes i artiklene *Play* og *I Feel So Alive in The Boat!*). Analysen av de nitten spørsmålene dannet grunnlaget for å utforme spørsmålene som ble stilt tjuetre padlere i tjueen muntlige intervjuer høsten 2008. For å kunne se spørsmålssettene og svarene i sammenheng med feltarbeidet, ble ikke denne undersøkelsen anonymisert ved innlevering. Tolv av de trettisju padlerne (hvorav tre kvinner) deltok i det muntlige intervjuet høsten 2008. Hvor mye det skriftlige intervjuet har påvirket de muntlige intervjuene åtte

måneder etterpå, forblir usikkert. Jeg antar imidlertid at selve temaet læring huskes, men ikke spørsmålene.

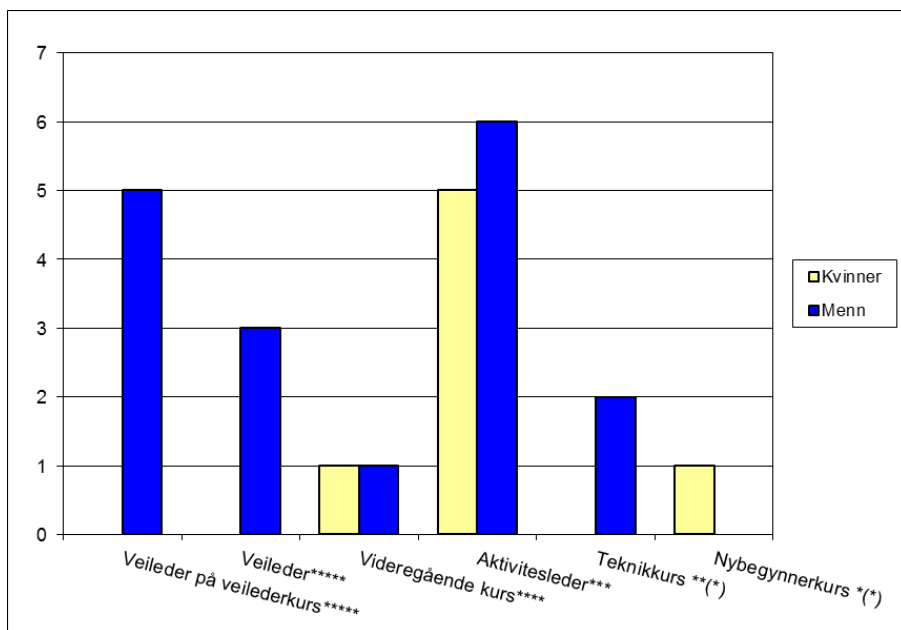
#### *Muntlige, semi-strukturerte intervjuer*

Jeg intervjuet de som har lært å padle fordi de dannet den konteksten jeg hadde tatt del i. Denne gruppen padlere kan også si noe om utvikling og eventuell mangel på utvikling hos seg selv og miljøet. De som har sentrale posisjoner og som har utviklet samlinger og kursstige, kan ha et annet perspektiv på de spørsmålene. Flere av disse har likevel fått en plass i feltarbeidet gjennom at de har invitert meg inn i fellesskapene. En kan skille mellom ”varme” og ”kalde” intervjusubjekter (Thomas, Floor & Falkland 2007). Dette speiler min relasjon til informantene. Typisk for mitt utvalg er menn på min egen alder som padler på samme ”måte” eller med samme stil som meg selv. Gruppen av menn mellom 35 og 45 er godt representert på veilederkurs, mens kvinner mellom 18 og 25 er sjeldenheter (*på intervjutidspunktet kun 1 - Kilde: NPF*).

Ved siden av en viss spredning blant intervjupersoner med tanke på alder og kjønn, er formell padlekompetanse et annet kjennetegn. ”Lav” kompetanse hos de som har deltatt på teknikkurs, ”høyere” kompetanse kan en finne blant de som har godkjent et videregående- eller veilederkurs. En slik forskjell ivaretar variasjon i utvalget. Etter intervjuene har mange av informantene gjennomført alle kurs i våttkortstigen og er nå veiledere. For å dekke det man kan kalle kjernen i miljøet, ble alle som ble intervjuet spurt: “ Hvis du skal velge ut tre andre padlere for å besvare de samme spørsmålene som jeg har stilt deg nå, hvem vil du nevne da?”. Dette var for å sikre at jeg intervjuet de som var sentrale og var toneangivende i miljøet. Patton (2002, p. 230) kaller dette “purpose sampling” eller snøballmetoden. Dette bidro til å bekrefte at jeg hadde orientert meg rundt kjernen i miljøet, og var en hjelp til å velge ut hvem som skulle bli intervjuet av de mer enn 100 padlerne som hadde vært til og fra i feltarbeidet, og som var deltakere i praksisfellesskapet. Noen padlere var åpenbare valg etter mange felles

turer, og intervjuene startet derfor med dem. Gjennom å basere intervjuene på “omdømme” eller “rykte”, fanget jeg også opp de som hadde padlet “hele” livet og som hadde et livslangt engasjement og tilhørighet i padlingen. Totalt ble 52 padlere foreslått (inklusive undertegnede). Av disse var fire kvinner som jeg på det aktuelle tidspunktet ikke hadde truffet eller padlet med. Isteden for å intervju disse valgte jeg å intervju tre kvinner og tre menn som jeg hadde padlet i samme gruppe som. Tre av padlerne som det ble referert til bor på nordvestlandet. På grunn av ressurser og problemer med å finne felles tid, ble det ikke gjennomført intervju med to av disse. Den tredje fikk jeg anledning til å intervju i forbindelse med et seminar i Trondheim.

Hovedkriteriet når jeg til slutt valgte hvem som skulle bli spurt om å delta på den muntlige delen av prosjektet, var at vedkommende skulle ha padlet og deltatt i padleaktivitet sammen med meg, og mer enn én gang. Ingen av de spurte reservert seg mot deltakelse i undersøkelsen.



Figuren illustrerer hvordan 23 intervjusubjekter (menn og kvinner) og deres kompetansenivå i lys av stjernesystemet og kvalifikasjoner i våttkortstigen. Fem av de som har blitt intervjuet har fungert (den venstre søylen) som veiledere på veilederkurs.

De muntlige og semistrukturerte (Kvale, 1998) intervjuene ble alle gjennomført utenfor kajakk situasjonen og praksisfellesskap mot slutten av feltarbeidet høsten 2008. De muntlige intervjuene av 23 padlere besto av 16 menn, med en alder på mellom 25 og 50 år (snitt 43,6), og sju kvinner mellom 26 og 59 år (snitt 38,7). To intervjuer var gruppeintervjuer med samboende par. Det ble gjennomført 21 intervju. Intervjuene ble alle tatt opp med Olympus DS 50 digital opptaker og filene ble nummerert og overført til datamaskin. Varigheten av intervjuene spenner fra tju-fire minutter til en time og atten minutter, og snittet var rundt en time. Intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene, hjemme hos meg eller på forskjellige kafeer. Slike ikke-standardiserte intervju situasjoner kan gi deltakerne en følelse av trygghet og kontroll, fordi informantene selv kan velge tid og sted. Jeg førte en intervju logg hvor sted, varighet og stemning ble dokumentert, fortløpende etter hvert intervju. Etter tre intervjuer ble rekkefølgen på spørsmålene litt endret for å skape en bedre flyt i samtalen.

Et mål med intervjuene var å gi meg en mulighet til å møte eksperter og padlere som representerte variasjoner i erfaringer. Samlet sett ønsket jeg å utforske læringsprosesser hos padlere og i friluftsliv ved å hente ut informantenes erfaringer. Et argument for en slik framgangsmåte er at den vil få fram varierte perspektiv på praksis (Flyvbjerg, 2001, p. 139), som vil utvide den forståelsen jeg har tilegnet meg gjennom deltakelse i fellesskapet. Det generelle utdanningsnivået hos de intervjuede padlerne spenner fra håndverkere til PhD-nivå, gjennomsnittet ligger imidlertid på bachelor og masternivå.

### **Transkripsjon og analyse**

I starten av feltarbeidet, da temaet padling ble valgt, så jeg læring ”overalt” i miljøet. Gjennom min egen økte kompetanse i padling utviklet jeg flere spørsmål og tolkninger av hva som foregikk. En slik bevegelig tolknings- og analyseproblematikk har Heidegger ” (1962, p. 150) rammet inn slik: “Whenever something is interpreted as something, the interpretation will be founded on essentially upon fore-having, fore-sight and fore-conception.” I avhandlingens første kapittel har jeg vist til ulike sider av min biografi som har eller kan ha bidratt til mine perspektiver og valg i denne avhandlingen. Samtidig har analysene løpt parallelt med observasjonene og møtet med de 37 padlerne i januar 2008. Både skriftlige og muntlige intervjuer er brukt i analysene. Jeg skal nå vise hvordan analysene og forskningsresultatene har framkommet i avhandlingens fire artikler. Jeg viser kronologien og bevegelsene i analysen fra det teoretiske tilfanget, analysen, probleminnramming, innskriving i det internasjonale feltet og møtet med fagfellene.

Jeg brukte en ekstern skrivejeneste for transkripsjonen av de første ni intervjuene som ble gjennomført. Tjenesten undertegnet avtale om taushetsplikt. Samtidig ble de siste tolv intervjuene gjennomført. Jeg leste igjennom transkripsjonene som var gjort av skrivejenesten samtidig som jeg hørte alle intervjuene. På den måten sjekket jeg tekstene. I starten av den delen av prosessen som bare var analyse, valgte jeg å transkribere deler av alle intervjuene og



starte en sortering av data. Et alternativ var å transkribere alle intervjuene fullt ut. Etter å ha transkribert de 37 spørreskjemaene, gjennomført 21 intervjuer og lyttet til alle i etterkant, var intervjumaterialet godt kjent. Det ble valgt en stegvis transkripsjon som en måte å strukturere og analysere et forholdsvis omfattende materiale på.

Alt materialet og svar på de to spørsmålene “Hva betyr samlinger og fellesskap med andre for din læring?”, og “Hva betyr motstand – det å være ute i store bølger/vind for utviklingen som padler?”, ble transkribert fullt ut. Denne første delen av analysen ledet i retning av det som skulle bli artiklene *Play- the making of deep outdoor experiences* og etterhvert *Being Close To Each Other*. I kategoriseringen av intervjumaterialet i Max Qda, under temaet “fellesskap” og “læringslandskap”, fant jeg at “Naomi” rettet oppmerksomheten mot at gruppestørrelsen var av betydning for opplevelsen. Dette bidro til leting i datamaterialet etter eksempler på situasjoner hvor gruppestørrelsen og opplevelse påvirker hverandre. Dette, sammen med feltnotater fra en organisert kajakttur, bidro til fokus mot kontroll og struktur. I analysen som fulgte tok jeg utgangspunkt i en klubbtur (video) og feltdagboken. I artikkelen *Play- the making of deep outdoor experiences* ble disse casene og analysene utviklet og presentert. En inspirasjon i forhold til “å bli lekt”-perspektivet hentet jeg fra Steinsholt (Steinsholt, 1999; Steinsholt & Øksnes, 2003). Før innsending høsten 2009 ble artikkelen presentert på en internasjonal EOE (European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning) konferanse i Ückermünde, og i arbeidsgruppen “læring under risiko” ved NIH.

Parallelt med arbeidet med artikkel fire, “Play”, stilte jeg spørsmål om det kunne identifiseres forskjell på hvordan padlerne kopierte og imiterte padleatferd før og nå. Temaet kom fra mesterlæren (Jespersen, 1999). I analysen er det en anbefaling å gjøre seg kjent med materialet (Judd, Smith, & Kidder, 1991). Jeg talte derfor opp hvor mange ord hver enkelt

informant benyttet i besvarelsen av kopieringsspørsmålet, for å se om det kunne bidra til økt familiaritet og ny forståelse. Denne prosessen er gjengitt i artikkelen “Try this!”. Det sporet som framkom var at de med høyest kompetanse og de som var instruktører på de høyeste nivåene snakket mer om dette temaet. Etter sammenstilling og gruppering av intervjuet materialet ble resultatene presentert på den fjerde “International Outdoor Education Research Conference” (IOERC) Beechworth, i Australia og for gruppen NIH gruppen “læring under risiko”. Her kom det tilbakemeldinger som har klargjort tolkningene. Det framkom innspill som jeg har tatt med meg i tolkningene av intervjuutdraget. Artikkelen ble sendt til Australian Journal of Outdoor Education i november 2009.

På instruktørseminaret i januar 2008 ble 37 padlere spurt om en lærerik situasjon. Rundt halvparten beskrev da en situasjon som innebar utrygghet, tappt kontroll og et element av risiko knyttet til naturmøtet. Dette resultatet ble delt på et faggruppeseminar ved NIH, der blant andre Peter Becker var til stede, våren 2008. Problemstillingen ble ytterligere understreket i feltarbeidet når jeg observerte padlere på vei ut for” å ta en kikk” ved Ula i storm. Sett gjennom videokameraet dannet denne situasjonen et forrykende læringslandskap. I analysene av de muntlige intervjuene som fulgte opp denne tematikken knyttet til spørsmålet “hva har du lært av motstand”, ble de resterende 12 intervjuene del-transkribert. Sitater fra padlerne rundt dette spørsmålet dannet stammen i artikkelen “*I feel So Alive In The Boat!*”. Her gikk analysen og starten på artikkelskrivingen parallelt. Videoanalysene brakte situasjonen ved Ula nærme, tre måneder etterpå, under skriving av artikkelen. Artikkelen ble sendt til Journal of Experiential Education i mars 2010.

I analysene av videomaterialet og intervjuene var betydningen av andre padlere og “stillas” noe som framkom. I artikkelen “*Being Close To Each Other*” anvendes intervjuer og videoanalyse for å beskrive situasjoner der mesteren legger til rette for ny læringserfaring. Analysen av video ble gjort ved å se sekvenser med video i sammenheng, hvor gradvis

vanskeligere padleforhold synliggjøres. Dette ble deretter ordsatt. Deretter analyserte jeg sekund for sekund hvordan gruppen padlere forholdt seg til en mester knyttet til bølgelek, under det som i stigen refereres til som fire stjerner forhold. I denne fasen ble bilder som illustrerte bevegelsen plukket ut og analysert. Foreløpige fortolkninger og resultater ble presentert på et seminar på NIH og i gruppen “læring under risiko” i mai 2010. Artikkelen ble sendt til i 2012 til Australian Journal of Outdoor Education.

### **Tillit og validitet**

Tillit [trustworthiness] i en konstruktivistisk undersøkelse kan sees som analog til begrepet validitet (Kvale, 1989). Kvale (2009) argumenterer for validitetsbegrepet må utvides til også gjelde kommunikasjon, handling og de praktiske effektene av kunnskapsutsagn. En måte å skape dette på i denne avhandlingen har vært ved å legge fram hvordan jeg har kommet fram til resultatene og redegjørelse av egen bakgrunn. Jeg har redegjort for denne i det første kapittelet, prosessen med transkripsjon og analyse er presentert tidligere i dette kapittelet. Overføringsverdi [transferability] (Kvale 1989) kan sees som en analog til ekstern validitet, og hvorvidt resultatene fra denne avhandlingen kan belyse andre praksisfellesskap i friluftsliv. En slik transfer av mine resultater til andre friluftsliv aktiviteter overlater jeg til leseren.

Ved siden av å foreta en mest mulig nøyaktig overføring fra de digitale lydfilene til transkripsjon, er validitet også knyttet til hvor plausibel min fortolkning av dataene er (Kvale, 1989). Oversettelsen fra norske intervjuer til engelsk (vedlegg 5) representerer en utfordring i forhold til å beholde presisjonen i språklig mening i denne prosessen (Patton, 2002, pp. 392-393). En måte jeg har forsøkt å ivareta intensjonalitet og uttrykk i intervjuer på, er ved å la sitatet stå lenge i de forskjellige artiklene når de ble skrevet. En annen har vært ved å beholde sitatet på norsk til fortolkningene ble skrevet ut på engelsk. I

artiklene lå originalisert på norsk under den engelske, helt til innsending hvor de engelske oversettelsene står alene. Dette gjorde at den norske stemmen varte lenger, og noen særnorske uttrykk har blitt stående også i de engelske artiklene i klammer (Marshall & Rossmann, 2006, pp. 111-112). Originalspråket for intervjumaterialet er norsk. Utdrag og sitater fra materialet med oversettelse brukt i artikler ligger i vedlegg 5. I all hovedsak har jeg selv gjort oversetting, og selv om det har vært en språkvasker inne, er avgjørelsene og valgene mine. For å bevare reliabilitet og validitet av disse tekstene har to av informantene lest artiklene før de ble sendt inn, en validering som jeg ønsket i forhold til om de var riktig sitert i min bruk av intervjuene de selv har deltatt i. De hadde ingen kommentarer, bortsett fra litt engelsk grammatikk. Det siste reflekterer en opplevelse av manglende presisjon i utskrivning av tolkningene fra norsk til engelsk. Her har møtet med refereordningen (og mine veiledere) fungert godt. Jeg har fått tilbakemelding på at artiklene har hatt uklarheter og inkonsistens, noe jeg deretter har bearbeidet slik all forskning krever.

Til sist og før jeg beveger inn på avhandlingens resultater, skal resultatene i denne doktorgraden tilbakeføres til informantene. Dette er i følge Fangen (2008) en del av etikken som samfunnsvitenskapelige forskere må forholde seg til. Dette skal gjøres ved at avhandlingen sendes de som har deltatt ved prosjektslutt.

#### **Kapittel 4:**

#### **RESULTATER OG DISKUSJON**

De fire artiklene som denne avhandlingen er bygd opp rundt kan bli lest som selvstendige bidrag, som på hver sin måte belyser og forklarer fenomenet læring i friluftsliv. Temaet er blitt utforsket med utgangspunkt i aktiviteten havpadling, og læringsprosesser er vurdert i lys av padlernes dialektiske relasjon til fellesskap og natur. I artiklene er det ulike sider ved denne læringen som fokuseres. I dette kapittelet er det fire spørsmål knyttet til læringsprosesser i havkajak som skal utdypes og diskuteres. Spørsmålene er utgangspunktet for analysene i de fire foreliggende artiklene:

- a) Hvordan skaper padlefellesskap og mer kompetente padlere nye læringserfaringer hos mindre kompetente padlere?
- b) Hva reflekter padlere over når de blir spurt om kopiering og imitasjon som læringsform?
- c) Hva betyr naturen i form av vind og bølger for de erfaringene og den læringen som kan finne sted med et utgangspunkt i kajakken?
- d) Hvordan kan tapt gruppekontroll og lek bidra til meningsfulle og dype erfaringer?

Før disse spørsmålene besvares, beskrives hva som læres med utgangspunkt i kajakken.

Deretter kommer en redegjørelse for funnene i de ulike artiklene (a-d) med en påfølgende drøfting av mulige pedagogiske implikasjoner for læring i friluftsliv.

#### **Om hva som skal læres av praktiske ferdigheter**

Læringens individuelle *hva* handler om å bruke kajaker og utstyr for å manøvrere kajakken, det å kunne sjøsette den, padle kajakken forover, svinge, padle baklengs og tilpasse seg ulike bølgehøyder og frekvenser. I tillegg kommer noen redningsteknikker, for eksempel så komme seg ut av kajakken når den eventuelt har kantret, å komme seg opp i kajakken fra havet og eventuelt utførelsen av støttetak og eskimorullen i ulike varianter. Gjennom

utviklingen av ferdigheter øves det under varierte forhold. I utgangspunktet trenger ikke padlerne et praksisfellesskap for å tilegne seg ferdighetene. Tilegnelse kan skje gjennom prøving og feiling, på egenhånd, eller indirekte ved lesing av ulike instruksjonsbøker (Køhn & Rishovd, 2006) og videoer (Crandall et al., 2003), [www.youtube.com](http://www.youtube.com) eller deltakelse på ulike nettsamfunn hvor padling diskuteres. Ved hjelp av bilder og gjennom modeller kan padleren som lærende, utvikle ferdigheter og overføre disse fra en situasjon til en annen. Det handler om å se en praktisert ferdighet på video og å omsette slike observasjoner til egne kroppslige ferdigheter.

I tillegg til padleferdighet er det å kunne planlegge og å gjennomføre en flerdays tur sentralt for det å lære havpadling. Da kommer tilegnelse av ferdigheter som å ta med seg og ha på seg hensiktsmessig utstyr, kjennskap til vær, å kunne lese når bølger bryter, orientering, ernæring, turplanlegging og gjennomføring inn som sentrale faktorer i læringsinnholdet. Noen ferdigheter er overførbare fra andre tursituasjoner, i fjellet eller i skogen. Dette er ferdigheter knyttet til for eksempel teltliv, førstehjelp, orientering, lese været, pedagogikk, lederskap og den generelle kompetansen knyttet til det å være ute, herunder kunne vurdere hva som er mest hensiktsmessig teknikk eller handlingsvalg, å kunne "lese" bølger og havets bølger og brenninger. Samtidig vil samfunnets ressurser være grunnlaget gjennom moderne teknologi som kajaker med utstyr, og øvingsbilder gjennom ulike kilder som blader, videoer og internett.

Praksisfellesskap (Wenger, 1998) betegner en gruppe mennesker som innenfor tidsmessige og organisatoriske rammer er opptatt av de samme aktivitetene. Et praksisfellesskap i padling gir tilgang til øvingsbilder og øvingstrygghet. Fellesskapet kan gi deltakerne mulighet for kontakt med mestere og synliggjøre fagets standard. Fellesskapet kan i tillegg gi andre læringsmål enn det som er nødvendig for å padle alene. Det ene er at padlere må lære seg å kunne redde andre og selv å bli reddet. Gjennom øvelser på kameratredning

utvikler padlere ferdigheter som er vesentlig for å kunne understøtte andres padling, når de bokstavelig talt tar seg vann over hodet. For det andre kommer kunnskaper om tauing og ilandstigning, posisjonering i forhold til gruppen, og ferdigheter i lederskap og beslutninger. Evaluering skjer gjennom praksis (Nielsen & Kvale, 2003b) i form av kursvurderinger og fra de "andre" involvert i padleforbundets utdanningsstige. På kurs og i møtet med en brottsjø får en padler direkte tilbakemelding på om hun har lært. Således virker stigen som et referansesystem knyttet til egen læringsprosess. Stigen indikerer hvor langt en padler har kommet og den gir tilbakemelding på læringsprosessene. Padleren alene kan lett bli selvrefererende og hvis padlerens ferdigheter ikke blir validert av andre. Gjennom å delta på kurs og samlinger møter padlere andre padlere, som kan bidra til å gi tilbakemeldinger i relasjon til læringsmål, ferdighetsnivå og kompetanse. Av og til har padlere som deltar på de ulike padlerkursene bedre ferdigheter og mer erfaring enn de som holder kurset. Disse ferdighetene og erfaringen har padlerne tilegnet seg utenfor kursene, ofte over mange år. Møtet med padleforbundets stige kan avdekke ferdighetsmangler og peke på utviklingsområder, som igjen kan bidra til nye øvelsesmomenter og ny utvikling for den enkelte padler. Evalueringen i praksis kan i tillegg bidra til at andre nedvurderer ens egen kunnskap, i møtet med andre padlere er en selv ikke så god som en selv tror. En slik evaluering kan bidra til mer realistisk vurdering av egne ferdigheter og kompetanse.

### **Om å bli instruktør og veileder**

Økt ansvar i læringsprosesser (Nielsen & Kvale, 2003b) på vei mot full deltakelse i praksisfellesskapet i padlemiljøet, synliggjøres i våttkortstigen når endringen av padleroller utvikles. Det skjer når padlere deltar på aktivitetslederkurs med siktepunkt å ta ansvar for andre padlere på tur og (formelt) bidra i læringsprosesser. Når det gjelder deltakelse vil en padler på nybegynnerkurs og teknikkurs være orientert mot deltakelsen i padlegruppen, og ta ansvar for andre ved å kunne hjelpe eller redde dem, og bidra til økt sikkerhet gjennom å ha fokus på samhold. Læring finner sted når padlere tar ansvar for andre padlere, gjennom å bli mer erfare og kompetent. Vurderingen skjer på bakgrunn av egenferdighet og mer prosessuelle ferdigheter knyttet til veilederrolle, beslutninger og samarbeid. Litt grovt gir dette skillet en økt vektning av det Priest & Gass (2005) referer til som "soft skills". Læringsprosessene på aktivitetslederkurset er dels en utsjekk av egenferdighet og et samspill med gruppen, men også spørsmål om egnethet i instruktørrollen ([www.padling.no](http://www.padling.no)). På et videregående kurs handler det om å utvikle ferdigheter i padling og gruppedeltakelse under forholdsvis krevende (\*\*\*\*) forhold. Under et veilederkurs kan det i følge kursbeskrivelsen, forventes et fokus på både lederskap, læring og sikkerhet under mer krevende forhold, langt der ute, på tur.



## **Om hvordan padlefellesskap og mer kompetente padlere bidrar til og skaper**

### **læringserfaringer for mindre kompetente padlere?**

I artikkelen *Being Close to Each Other* rettes oppmerksomheten mot forholdet mellom den enkelte padler, medpadlere og eksperter. Den peker på at våttkortstigen åpner den individuelle læringshorisonten gjennom en synlig- og tilgjengeliggjøring av hva som kan læres eller læringsobjektet. Padleinstruktørens "bruk" av stigen handler om å legge til rette for læring gjennom øvelser og økende vanskelighetsgrad eller progresjon. Dette er med på å tydeliggjøre hvordan et mulig gap mellom nå-situasjon og læringsmuligheter kan dekket. Kompetanse overføres ved at den enkeltes padleferdigheter utvikles i møtet mellom natur, fellesskap og mer kompetente padlere. Behovet for andre padlere i møtet med situasjoner som oppleves som utrygge avhjelpest av nærhet til andre padlere og ved å be andre padlere komme nærmere. Gjennom å fungere som en støttestruktur og stillas bidrar andre padlere til at den enkelte padler utvikler seg gjennom å prøve å mestre utfordringer på et høyere ferdighetsnivå enn tidligere.

Støttestrukturen viser seg gjennom læringsbaner, som er beskrevet i våttkortstigen, men også gjennom den progresjonen som naturen (vann, vind og bølger) tilbyr. Under en padlesamling fulgte jeg en gruppe som startet på lesiden av en øy og beveget seg ut i stadig mer krevende og eksponert farvann, hele tiden med muligheten for å falle tilbake i smulere farvann. Ekspertpadlerens rolle i dette padlefellesskapet handlet om å bevege seg først inn i situasjonen. Eksperten signaliser med kroppen og posisjonering av kajakken, hvordan oppgaven skal løses. Under krevende bølge- og værforhold kommuniserer padlerne seg i mellom i hovedsak ved hjelp av gester og kroppsspråk. Padlerne kan innta en forsiktig prøvende holdning til nye utfordringer. En del av treningssituasjonen skjer nær urytmiske, brytende bølger, klapotis og brott. Her er treningsmomentet at kroppslige ferdigheter skal

automatiseres i møtet med en uventet bølge. I møte med plutselige bølger responderer kroppen raskt og under bevissthetsterskel.

Når ekspertpadlerne er langt unna de andre, så formidler de med kroppen at det er trygt, taust, ved ikke å komme tilbake til padlefellesskapet. Gjennom å padle gjennom et område fylt av brott, og ved å stoppe opp i le av en holme, “sier” de “følg etter”. Det å ha en mester og dyktig padler i gruppen skaper en ro under forhold som ellers kan oppleves som kaotiske. Ekspertpadlerne fremmer i en slik situasjon læring uten ord, men gjennom å være der for andre padlere hvis noe skjer og med kroppen signalisere at alt er OK.

### **Hva padlere reflekterer over når de blir spurt om kopiering og imitasjon som læringsform?**

Artikkelen *Try This! Imitation And Copying In The Outdoor Learning World Of Seakayaking* omhandler hvordan mennesker forholder seg til andre i et praksisfellesskap. Havpadlere relaterer seg til andre padlere gjennom observasjon av hvordan disse gjør ting, utviser ferdighet, hva slags verktøy de benytter og hvordan de tenker. Ved siden av å benytte andre padlere som modeller, kan kopiering skje gjennom å se video, lese blader og instruksjonsbøker. Flere av informantene gir eksplisitte referanser når det gjelder å kopiere ved å lese blader, kikke på bilder og DVD'er som en strategi de benytter for å tilegne seg ulike teknikker. I artikkelen problematiseres forholdet mellom kognitiv erkjennelse og kroppslig utførelse. Forholdet mellom hva padlere observerer og erfaringer de har med omsetting av dette til kroppslige ferdigheter, diskuteres. Naomis refleksjoner er knyttet til det å lære eskimorullen, og hun peker på svakheten ved kopiering og imitasjon som læringsstrategi. Visuelle bilder og verbalbeskrivelser gir hodet næring. Hun skiller mellom det å vite hvordan hun skal utføre en handling rent mentalt, og det å få kroppen til å gjøre det. Informantene reflekterer over en forskjell mellom å observere hva de skal gjøre og det å gjøre

det samme selv. I kajakk er dette ytterligere vanskeliggjort gjennom at bare halve kroppen er synlig, resten er skjult under spruttrekket og under dekk. Dette skaper utfordringer for visualisering av bevegelser for padleinstruktører, men også for deltakere i fellesskap og på kurs. Observatører må selv utfylle og legge til den visuelle informasjonen om hva de tror skjer under spruttrekket.

I artikkelen vises hvordan andre padlere løfter fram viktigheten av ikke bare å se andre padlere, men også av selv å prøve og å feile. Beate peker på at hun ikke uten videre kan overføre bilder fra mannlige padleres måte å gjøre det på til egen padling. Hun må tilpasse bildene til egen kropp, størrelse og styrke. Dette styrker Jespersens (1997) kritikk av Banduras teori (1977), visuelle observasjoner gir mentale representasjoner, men ikke nødvendigvis kroppslige ferdigheter og kompetanse. Med økt erfaring uttrykker padlere en økt skepsis i forhold til hvem de kopierer. Padlerne stiller spørsmål ved hva det betyr å følge ulike teknikk tips. Virker slike tips? Det uttrykkes en reservasjon mot at læring fra en situasjon kan overføres til en annen, for eksempel teknikker og utstyrbruk fra en engelsk til en norsk kontekst. Padlere vurderer nye teknikker pragmatisk, noe som betyr at de fletter inn nye måter å handle på etter behov, eller etter at de har blitt testet i praksis. Padlere med en sterk posisjon i padlemiljøet kan prøve ut teknikker og utstyr og presentere resultatene i fagblader på egenhånd. Da kan de gjøre seg opp en mening og eventuelt feile (alene), men også bidra med vurderinger og øvingsbilder fra egne utprøvinger. Dyktige padlere kan gjøre seg opp en mening om hvor dyktige andre padlere er gjennom å se og vurdere hvordan disse håndterer situasjoner og utstyr. En annen side ved dette er at padlere gjennom å observere dem som går først gjennom et brott, får et inntrykk av hvordan bølger påvirker kajakken og padleren. Her ligger en vurdering av dyktighet, men også av om førstepadleren har kontroll over kajakken eller ikke. Hva som blir kopiert er avhengig enkeltes vurdering av det de har sett. En vurdering av om utfallet av situasjonen og handlingene var kontrollert, etter intensjonene og

planlagt. En slik vurdering i kombinasjon med om en person opplever seg som bedre eller dårligere enn “forsøkspadleren” påvirker ens egne avgjørelser om, når og hvor en padler. Hvem padlere imiterer er avhengig av hvem og hva de vurderer som verdifullt å kopiere. Gunnar kopierer de som til enhver tid padler raskest. Bjørn på sin side innrømmer at han kopierer, om enn litt motvillig. Et perspektiv er at han føler seg såpass dyktig at det er liten vits i herme etter andre, og at han gjør det bare hvis han ser vitsen med det. Han foretrekker å finne ut av ting på egenhånd, en innstilling som kan fortolkes som utslag av individualitet. Denne reaksjonsmåten er i tråd med Lave’s (1988, p. 182) perspektiv knyttet til at kroppslig og kontekstuell læring verdsettes mindre enn kognitiv resonnering. Hun peker videre på at utstrakt verbalisering i (praktisk) problemløsning forandrer bare den diskursive praksis.

### **Hva betyr naturen i form av vind og bølger for de erfaringene og den læringen som kan finne sted med utgangspunkt i kajakken?**

I artikkelen *I Feel So Alive in the Boat* rettes blikket mot hva motstand og naturen som læringsagent betyr i en læringssammenheng. Med et utgangspunkt i spørsmålet “beskriv en lærerik situasjon” nevnte de fleste av de 37 padlerne som ble intervjuet skriftlig, en situasjon knyttet til det å møte utfordringer og få motstand fra natur som hovedtema. Dette spørsmålet ble fulgt opp med spørsmål om hva de har lært av motstand, bølger og vind i intervju med 23 padlere. I artikkelen drøftes hva som skjer når padlerne skal ut for “å ta en titt” i situasjoner med mye vær, bølger og vind. I slike situasjoner får padleren prøvd ferdigheter og egen opplevelse av å ha kontroll over kajakken. Under omstendigheter med store bølger rapporteres det om dyp glede, flyt og lykke. Eventyret ligger i det å forholde seg til naturens risiko, manifestert i form av store bølger. I og under røffe forhold kan det oppleves lykke (Csikszentmihalyi, 2008).

I sonen mellom trygghet og fare i situasjoner som bærer i seg risiko, ligger det opplevelser av flyt og mestring. Slike situasjoner kan avstedkomme opplevelser av mestring, selvtillit og forandret oppfatning av mennesker og natur. Disse opplevelsene kan bidra til danning, i den forstand at det å være ute i store bølger oppleves som autotelisk og meningsfylt i seg selv. Læring og utvikling av ferdigheter blir sekundært. De padlerne som er “der ute” bidrar til hverandres padling gjennom å være der for hverandre, en relasjon av gjensidig avhengighet. Læring i møtet med natur handler om å bli kjent med dine egne sterke og svake sider. Padlere beveger seg på tvers av fellesskap. En slik tydelig reise er norske padleres besøk i det walisiske og britiske miljøet. Flere av deltakerne i prosjektet har deltatt i Anglesey og et årlig kajakksymposium der. Det å reise innebærer å risikere, i møtet med nye utfordringer i form av tidevannsstrømmer og fellesskap. Kompetansen som møtes i andre miljøer blir vurdert i forhold til hvordan man gjør det i eget hjemmemiljø. Hvert fellesskap har sitt særpreg og spesialområde. I Anglesey er det tidevannsstrømmer og bølger, i Norge er det vinterpadling. I møtet med britiske padlere og deres fellesskap, kan norske padlere sees på som legitime perifere deltakere i dette fellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

I artikkelen indikeres at det å padle under vanskelig forhold gir sosial status, og at noe av den overordnede kompetansen til deltakere i praksisfellesskap omhandler det å oppleve mestring og det å ha kontroll og makt. Det betyr at padlerne må balansere egen vilje til å ta risiko, med det fellesskapet anser som akseptabel risiko. Alternativt kan padleren bli vurdert som en gærning som tar alt for store sjanser for de andre (Le Breton, 2004) medlemmene i praksisfellesskapet. Det er anerkjent å bevege seg i sonen mellom kontroll av kajakken i utfordrende situasjoner og tapt kontroll i situasjoner som ble kritiske. I den siste situasjonen kan padleren sette både seg selv og andre padlere i fare. I det britiske padlefellesskapet blir en manglende anerkjennelse av lokal erfaring uttrykt ved at enkelte norske padlere ikke får leke med de “store gutta”. Dette uttrykker også en form for evaluering i praksis (Kvale & Nielsen,

2003). Det å tilegne seg en læringsstrategi uttrykkes av Erik ved et fokus på å oppsøke situasjoner som kan gi læring. Hans tilnærming peker mot at læring er en viljesakt knyttet til å bli som de "store gutta". Situasjonen hvor padlerne eksponerer seg og padler de samme bølgene som de som er flinkere, og samtidig "blir som de andre" gjennom å få mulighet til å gjøre det samme som "de flinke". Padlerne bruker en målrettet og overveiet strategi for å mestre utfordringene naturen gir i form av motstand, store og brytende bølger. Slike opplevelser er med på å konstituere dem som dyktige padlere, der meningsdanning i naturmøtet inngår.

I artikkelen belyses likheter og ulikheter mellom det å padle en elv kontra det å padle på havet. En forskjell er at elva som padlearena kjennetegnes ved forholdsvis manifeste risikosituasjoner knyttet til valser og dropp. På havet kommer risikosituasjoner mer snikende. Været blir gradvis verre, bølger har ulik intensitet, størrelse og kraft. Disse faktorene bidrar til at brott og understrøm vanskeligere lar seg lese på forhånd. Vinden er en annen faktor som blir trukket fram. Sjørokket, vind og brytende bølger, kan gi for mye motstand. Laura er opptatt av at det er viktig med en gradvis eksponering til stormfulle motstandssituasjoner.

Mine egne refleksjoner om læringen i slike situasjoner er at den er forbundet med å identifisere områder hvor bølger bryter, og derfor padle lenger ut. Fare i situasjoner med mye vind og bølger finnes rundt odder og skjær hvor padlere kan risikere å bli skylt i land mot en klippevegg etter en sidesurf. Det handler om å vurdere brattheten på bølgene knyttet til vinkelen kajakken skal ha. Brattere bølger kan bryte og øke sjansen for tapt kontroll over kajakken, en situasjon som ender med at kajakken går rundt. For å kontrollere denne situasjonen må padleren forutse hvilke bølger som utgjør den største risikoen og øke frekvensen på padlingen. En slik kontinuerlig tilpassing til omgivelsene ligner på padling i elva. Naomi understreker at vinden ødelegger for moroa. Bare vindmotstand er svært slitsomt og oppleves ikke som en ønskelig padlesituasjon. Omgivelser med store bølger uten vind er

det beste. Slike omgivelser åpner for å finne gleden ved å være på havet i kajakken. I andre situasjoner beveger padlere seg på grensen av det de mestrer (eller kontrollerer) og greier det. Slike situasjoner bidrar til super-hukommelse og skaper uutslettelige inntrykk i padleren.

Steve refererer til en slik situasjon. Han måtte kognitivt sett “gi opp” og overlate til kroppen å mestre side-surfen som feide ham gjennom Årøysund. Slike situasjoner av mestring etter tapt kontroll kan representere en del av kjernen og kvaliteten ved havpadling. Møtet med det ukjente bidrar til en grenseoverskridende erfaring som mennesker tar med seg i nye situasjoner, lignende, men allikevel ulike. Kjernen i eventyret blir å tørre å risikere og å forholde seg til realitetene og sjørøkket i havgapet, som meningsbærende, dype og annerledes erfaringer.

### **Hvordan kan tapt gruppekontroll og lek bidra til meningsfulle og dype erfaringer?**

I artikkelen *Play – the making of deep outdoor experiences* drøftes forholdet mellom kontroll, tapt kontroll og lek i analysen av to situasjoner fra feltarbeidet. Naturen og havgapet gir læringsmuligheter gjennom å tilby erfaringer som krever total oppmerksomhet. Gruppestørrelsen betyr noe for de erfaringene padlere får. Naomi peker mot at den sosiale strukturen kan ha en betydning for hva som skjer på en padletur. I artikkelen tas det utgangspunkt i to situasjoner der de intensjonelle sidene ved å padle i havgapet blir erstattet av andre erfaringer, utenfor det padlerne trodde de skulle oppnå. Situasjonene viser at det skapes større fleksibilitet i små padlegrupper enn i store, ved at planene raskere kan endres, og at slike endringer kan bidra til rike erfaringer og lek. I en slik situasjon utforskes hva som skjer når en padlegruppe møter andre værforhold og mer bølger og vind enn planen i utgangspunktet tillot. De aktivitetene gruppen bedrev i le av en mindre øy i lys av ontologisk lek er sentralt i analysen. De ordløse handlingene der padlere blir beveget av rest-dønninger fra den store sjøen på lo-siden av øya, blir av padlerne oppfattet som en meningsfull aktivitet.

En slik opplevelse er ikke mulig å planlegge, her handler lekens regler om ikke å skrape opp kajakken under padling over skvalpeskjær.

Den andre situasjonen som analyseres i artikkelen er knyttet til erfaringer og læring knyttet til “tapt kontroll” under en kryssing i åpen sjø. I denne situasjonen ble padlegruppen spredt og deltakerne rapporterer om erfaringer som ligger utenfor det de forventet av padleturen. Denne erfaringen belyser det faktum at muligheten for deltakelse i et fellesskap i seg selv kan bidra til erfaringer som ligger utenfor det individet forventer. I artikkelen vektlegges at i spenningsforholdet mellom det kjente og ukjente, og mellom kontroll og tapt kontroll, skapes erfaringer som overskrider tidligere erfaringer. Dette bidrar til læring, danning og endrete referanser til det neste møtet med padling i havgapet.



## **Kapittel 5:**

## **AVSLUTTENDE KOMMENTARER**

Dette avhandlingsarbeidet er et resultat av et feltarbeid i og et innsamlet datamateriale fra friluftslivets praksisfelt, der ferdigheter og fellesskap utvikles. Ved å benytte en tilnærming som ser individet som being-in-the-world (Heidegger, 1962), situert i sosiokulturelle (Lave & Wenger, 1991; Saljø, 2001) og naturomgivelser, har dette forskningsarbeidet synliggjort en rekke interessante emner og tema. Gjennom brillene av mediert forståelse og levd erfaring har innsikt i læringsprosesser i friluftsliv blitt utdypet i avhandlingens fire artikler. I avhandlingen sees padling i relasjon til praktisk kunnskap, fellesskap og natur. En vitenskapelig tilnærming til læring i friluftsliv kan bidra til utvikling av nye innsikter ved å la seg inspirere av Merleau-Ponty's tenkning, hvor den praktiske erfaringen med utvikling av ferdigheter og det å være i natur er sentrale og synlige meningsskapende sider av friluftsliv. Enkelte av mine tolkninger av praksis der jeg vektlegger lek og danning, er i tillegg inspirert av ideen om det "invisible".

### **Implikasjoner for friluftslivspedagogikk og læring i praksis?**

Når det gjelder å være veileder for personer som vil lære å padle havkajak, er det flere resultater fra mitt forskningsprosjekt jeg nå vil diskutere. Et resultat er spørsmålet om hvor mye verbal instruksjon som trengs når deltagere er i øvingssituasjoner. Dette må sees i lys av Heideggers (1976, p. 15) "to let learn". I dette perspektivet kreves det at en lærer skal skape læring ved å trekke seg ut av læringsprosessen og legge til rette for at den lærende lærer på egen hånd. Dette retter fokuset mot instruktør og veilederrollen. Et spørsmål er om instruktørens verbalisering flytter deltagerens oppmerksomhet bort fra egen læring og at de blir mer opptatt av instruktøren enn å finne ut hva de selv erfarer? Jeg har pekt på at i de lærenes møte med opplevd fare og i situasjoner med mulighet for tapt kontroll, kommuniseres

det med tegn, kroppsspråk og med kajakkens posisjon i situasjonen. Lave (1988, p. 182) peker på at et “mind/body”-skjema viser at emosjoner og det kroppslige blir vurdert negativt. Dette innebærer en devaluering av erfaring (og praktisk kunnskap) som finner sted i en spatial og temporal kontekst. Samsvar finner hun i at høyere kognitiv funksjonering anses for å være lenger unna kroppen og kontekstomgitte umiddelbare erfaringer. Hun peker på at gode kognitive erfaringer er kontekstfrie. Dette innebærer at en kognitivistisk tiltro til verbalisering som undervisningsstrategi, har et syn på erfaring som noe distansert og generalisert. Hun advarer mot en overdreven tro på verbalisering i læringen av kroppslige ferdigheter da dette “*changes discursive practices only*” (ibid).

En slik utfordring må sees i lys av resultater i artikkelen *Try This*, som viser at padleinstruktører har en utfordring å balansere mellom når en skal snakke og når en skal tie i møtet med nye og utfordrende situasjoner i læringsfellesskap i friluftsliv. Udo retter i artikkelen fokuset mot å bli imitert av andre. Han uttrykker en reservasjon mot å drive feilretting med utgangspunkt i egen kroppslig praksis. Kurt framhever det poenget at kropper, barn og voksne, er forskjellige fra hans egen kropp. En følge av den kroppslige forskjelligheten gjør at Kurt fokus mot mål, hva det er som ønskes oppnådd. Ved å lede oppmerksomheten mot *hva* som skal gjøres blir det mindre viktig *hvordan* resultatet oppnås. For Kurt blir fokus på måloppnåelse et pedagogisk valg som overskygger betydningen av at deltakerne skal kopiere kroppen og øvingsbildet til instruktøren. En konsekvens kan være at instruktør og deltaker samarbeider om å utvikle løsninger for hvordan egenredning skal utføres. Hvis deltakeren for eksempel mangler en fot, strekker ikke instruktørens egen ofte tofotede kropp til som øvingsbilde. Et samarbeid mellom deltaker og instruktør for å finne nye og tilpassete metoder blir løsningen, ikke en forhåndsdefinert fasit for hvordan instruktøren praktiserer. Forskjeller i kropper og i utstyr gjør at instruktøratferden ikke direkte kan kopieres. Dette gjelder i relasjonene voksen-barn, kvinne-mann og funksjonshemmet-

funksjonsfrisk. I den grad padleinstruktører skal relatere seg til verbaliserte regler i padling, kan dette først og fremst kobles til nybegynnernivået. Det eksistensielle for en nybegynner er å få kajakken til å gå dit padleren vil (og delta i fellesskap), ikke regler knyttet til “rette armer” for best framdrift.

I artikkelen *I Feel So Alive In The Boat* er en av konklusjonene at adgang til praksisfellesskap og ferdigheter i havpadling åpner et rom hvor padleren kan møte motstand fra naturen, havet og været. Motstanden bidrar med nye naturerfaringer, skapt utenfor en organisert kontekst, som er viktig for læringen. Det bidrar til et argument om at veiledere i friluftsliv må trekke seg ut av læringsaksen for å støtte opp om naturmøtet. Det å være i situasjoner, hvor naturen på slående vis demonstrerer lærestoffet, blir viktig for opplevelse og innforlivede erfaringer, mening og danning.

I artikkelen “*Play*” er møtet med det fremmede i situasjoner med tapt kontroll av grupper og aktivitetsagenda belyst i forhold til hvordan dette kan bidra til å bli lekt, nye erfaringer og meningsdanning. Det å bli lekt og på et kognitivt nivå miste kontrollen, gir verdifulle bidrag til å forstå padlingens credo. I slike situasjoner, hvor det verdifulle skjer, må en veileder og instruktør være varsom med å bidra med strukturering og påminnelser om hvordan padleren egentlig skulle te seg. Mening finnes i den direkte og naturnære konteksten. Implikasjonen blir i slike situasjoner å utvise takt ved å balansere deltakernes meningsdannende opplevelser og sikkerhet. De pedagogiske overveielsene må vurdere behovet for å nå noen forhåndsdefinerte (og kontekstfrie) mål opp mot verdien av å bli lekt, og nytten av å ta ordet i *skikkelsens* sted.

Tilgang til fellesskap kan anses som viktig for utviklingen av nye og sjelsettende opplevelser, men også for å sette padleren i en posisjon hvor kroppslig og verbal mening kan skapes. Natur og tapt kontroll over læringsutkomme og sikkerhet, bidrar til erfaringer utenfor

en stramt definert horisont. Å reise mellom padlefellesskap blir viktig for å utvikle bedre ferdigheter enn mestere, og det (ofte) stedbundne fellesskap. Utdanningstilbud i form av våttkort tilbyr slike fellesskap på et forutsigbart og lavere nivå. Slike utdanningssystem er ikke et mål i seg selv. De er et middel for å gi padlere trygghet på et lavere ferdighetsnivå, tilstrekkelig for meningsfulle erfaringer gjennom naturmøtet. Viktige og meningsfulle erfaringer kan skapes i alle rom hvor mennesker møtes og lærer av hverandre. Dette er verdifullt. Samtidig representerer det stedbundne fellesskapet også en begrensning. Det å oppsøke andre fellesskapet og praksiser rommer andre innsikter, og er viktig for å oppnå mesterlighet. Viktigste er allikevel involvering i praksisfeltet, det å være ute og gjøre det (noen andre skriver om).

### **Videre forskning**

Forskningsprosjektet "læring i friluftsliv" har fått fram flere tema som kan undersøkes nærmere. Særlig viktig er hvordan ulike verbale instruksjoner "virker" for deltageres læring, samt forholdet mellom opplevelser og danning mulige forskningstema. Jeg arbeider med en artikkel som beskriver meningen som skapes ved å bygge seildukskajakker. Et annet tema er hvordan situasjonsbevissthet hos veiledere og instruktører bidrar til deltageres læringsprosesser i friluftsliv. Andre tema kan være hvordan ulike mennesker opplever risiko og hva som er gode læringsrom for ulike personer. Med andre ord, feltet er åpnet for stadig nye innfallsvinkler, kritiske så vel som konstruktive.

## LITTERATURLISTE

- Allison, P., Thomas, G., & Potter, T. G. (2009). A tale of three journals: A study of papers published in AJOE, Jaeol and JEE between 1998 and 2007. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13, 16-29.
- Arnegård, J. (2006). *Upplevelser och larande i äventyrssport och skola*. PhD Lärärhögskolan i Stockholm, Institutionen for samhälle kultur och lärande.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Becker, P. (2007). What would happen if...? About the elective affinity between adventure and the coniunctivus potentialis. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7, 77-89.
- Becker, P. (2008a). The European Institute for Outdoor Education and Experiential Learning - A Report about Context, Foundation, Programme and Experiences of the First Decade of its Existence. In P.Becker & J. Schirp (Eds.), *Other Ways Of Learning* (pp. 13-56). Marburg: BSJ Marburg.
- Becker, P. (2008b). The Unfamiliar is All Around Us. In P.Becker & J. Schirp (Eds.), *Other Ways Of Learning* (pp. 155-180). Marburg: BSJ Marburg.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar. Husserls og Merleau-Pontys fenomenologi*. (2 ed.) Gøteborg: Daidalos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. St Ives: Penguin Books.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik*, 24, 70-82.
- Bischoff, A. & Odden, A. (1999). Ungdom og friluftsliv: Endringer i lys av modernitetsprosesser. In *Naturforvaltning og samfunnfag II* (pp. 102-107). Trondheim: Direktoratet for naturforvaltning.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og Sønners Forlag.
- Boniface, M. (2006). The Meaning of Adventurous Activities for "Women in the Outdoors". *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 6, 9-24.
- Braaten [Bråten], I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingszone som utgangspunkt for pedagogisk praksis. In I.Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 123-143). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. In G.Breivik & H. Løvmo (Eds.), *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager* (pp. 7-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivik, G. (1996). *Det gode lange liv og dets gleder. Utbredelse og verdier knyttet til fysisk aktivitet i den norske befolkning*. (Rep. No. 7). Norges idrettsforbund; Norges idrettshøgskole.

- Breivik, G. (1998). Sport in High Modernity: Sport as a Carrier of Social Values. *Journal of The Philosophy of Sport.*, XXV, 103-118.
- British Canoe Union (2008). Five star assessment. <http://www.canoe-england.org.uk/media/pdf/5%20star%20SK%20Syllabus.pdf> [On-line]. Available: <http://www.canoe-england.org.uk>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12, 3-12.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. København: Filosofibiblioteket.
- Carman, T. (1962). Foreword. In M.Heidegger (Ed.), *Being and Time* (pp. I-XXI). New York: Harper & Row.
- Christensen, O. (2001). *Absolutt snowboard. Studier sidelengs i en ungdomskultur*. PhD Det historisk-filosofiske fakultet. Universitetet i Oslo.
- Crandall, D., DeRemier, M., DeRiemer, P., & Ford, K. (2003). The Kayak Roll.  
Ref Type: Motion Picture
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*. (1 ed.) New York: Basic Books, A member of the Perseus Books Group.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. (1 ed.) New York: First Harper Perennial.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The diciplines and Practice of Qualitative Research. In N.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2 ed., pp. 1-28). London: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Simon & Schuster.
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 70-88). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter læring. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 52-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2007). Beyond Expertise. In A.M.Sookermany & J. W. Eriksen (Eds.), *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund* (pp. 217-226). Oslo: Gan Aschehoug.
- Eraut, M. (2000). Non-Formal learning and tacit knowlegde in professional work. *British Journal of educational psychology*, 70, 113-136.
- Eriksen, J. W. (2011). *Soldiers' Reach for Optimized Performance*. PhD Norwegian School Of Sport Sciences, Oslo.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Euro Paddle Pass Project (2009). The Euro Paddle Pass. <http://www.europaddlepass.com/> [On-line]. Available: <http://www.europaddlepass.com/>
- Faarlund, N. (2000). PM om vegledning som lærings-/danningsveg. Hemsedal.  
Ref Type: Unpublished Work

- Fagen, R. (1981). *Animal Play Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Fangen, K. (2008). *Deltagende observasjon*. (2 ed.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by Step*. (2 ed.) (vols. 17) California: SAGE publications.
- Fjørtoft, I. & Reiten, R. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt* (Rep. No. HiT skrift nr 10/2003). Porsgrunn: FRIFO.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter. (How social sciences can matter again)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friluftslivets fellesorganisasjon (1993). Rapport fra konferansen frisk i friluft. In Friluftslivets fellesorganisasjon (Ed.), *Forskning i friluft* Oslo.
- Friluftslivets fellesorganisasjon (1999). *Forskning i friluft*. In Friluftslivets fellesorganisasjon (Ed.), *Landskonferanse om friluftsliv og forskning* Oslo.
- Friluftslivets fellesorganisasjon (2010). Rapport fra konferansen *Forskning i Friluft 2009*. In *Forskning i friluft* Oslo: Frifo.
- Gadamer, H. (1986). The Play of Art. In R. Bernasconi (Ed.), *The Relevance of the Beautiful and Other Essays* (pp. 123-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and Method*. (3 ed.) London: Continuum Publishing Group.
- Godal, J. (1991). Kunnskapen utenfor bøkene. *Kunnskap og kultur*.
- Golden, H. (2006). *Kayaks of Greenland*. (1 ed.) Printed in China: White House Grocery Press.
- Guba, E. S. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. (1 ed.) San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian Friluftsliv as Bildung - a Critical Review. In P. Becker & J. Schirp (Eds.), *Other Ways Of Learning* (Marburg: BSJ Marburg).
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. In K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelses*. (pp. 175-204). Trondheim: Tapir.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og forskning*. (1 ed.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Handal, P. & Lauvaas, G. (2000). Veiledning og praktisk yrkesteori. In (pp. 57-84). Oslo: Cappelen forlag.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (1976). *What Is Called Thinking*. New York: First Perennial Harper.
- Hellevik, O. (1980). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. (4 ed.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens, a Study of the Play-element in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- Jespersen, E. (1997). Modeling in Sporting Apprenticeship. *Nordisk pedagogik*, 17, 178-185.

- Jespersen, E. (1999). Idrettens kroppslige mesterlære. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 137-148). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research Methods in Social Relations*. (6 ed.) Florida: Holt, Rhinehart & Winston.
- Køhn, Ø. & Rishovd, H. (2006). *Hav-, tur - og mosjonspadling. Kajakk*. Oslo: Boksenteret Erik Pettersen & Co As.
- Kvale, S. (1989). To Validate Is to Question. In S.Kvale (Ed.), *Issues of Validity in Quantitative Research* (pp. 73-92). Lund: Studenlitteratur.
- Kvale, S. (1998). *InterView*. (2 ed.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. (1 ed.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. (2 ed.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Landskap for læring. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 196-214). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2003). Læring på kryds og tvers i praktikkens læringslandskap. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide* (pp. 248-266). København: Akademisk forlag.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 37-51). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Le Breton, D. (2004). The Anthropology of Adolescent Risk-taking Behaviours. *Body & Society*, 10, 1-15.
- Light, R. (2006). Situated Learning in an Australian Surf club. *Sport, Education and Society*, 11, 155-172.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. In Dannelsesutvalget (Ed.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. (pp. 28-38). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Loynes, C. (2008). Narratives of Agency: The Hero's Journey as a Construct for Personal Development through Outdoor Adventure. In P.Becker & J. Schirp (Eds.), *Other Ways Of Learning* ( Marburg: BSJ Marburg).
- Magnussen, L. I. (1992). Ingenting 8- (Innføringen av 8- på Kolsås). In Kolsås Klatreklubb (Ed.), *Kolsås. Klatreparadis og naturperle*. (pp. 124-126). Oslo: Kolsås Klatreklubb.
- Magnussen, L. I. (2009). Gi meg en storvegg - en som byr på motstand. *Norsk Klatring*, 46-51.



- Manen, M. V. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Marshall, C. & Rossmann, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. (4 ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maslow, A. H. (1994). *Religions, Values, and Peak-Experiences*. Arkana: Penguin Books.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the Invisible. Followed by Working Notes*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Valdres: Pax forlag AS.
- Miljøverndepartementet. (1-9-1988). Om friluftsliv. St. Meld. nr. 40.  
Ref Type: Bill/Resolution
- Miljøverndepartementet. (2001). St.meld.nr 39. Friluftsliv. Oslo, Miljøverndepartementet. 2-2-0006.  
Ref Type: Bill/Resolution
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Mortlock, C. (2002). *Beyond Adventure. Reflections From The Wilderness: An Inner Journey*. Milnthorpe, Cumbria: Cicerone.
- Nansen, F. (1994). *På ski over fjellet ; På ski over Grønland ; Friluftsliv ; Eventyrlyst*. (vols. [Ny utg.]) [Oslo]: Aventura.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1997). Current issues in apprenticeship. *Nordisk pedagogik*, 17, 130-139.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999a). *Mesterlære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999b). Mesterlære som aktuell læringsform. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 17-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003a). *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide*. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003b). Vandringer i praktikkens læringslandskap. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide* (pp. 16-38). København: Akademisk forlag.
- Norges Padleforbund (2008). Våttkort. <http://www.padling.no/t2.asp?p=29074> [On-line]. Available: <http://www.padling.no/t2.asp?p=29074>
- O'Connell, T. S. (2010). The Effects of Age, Gender and Level of Experience on Motivation to Sea Kayak. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10, 55-66.
- Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv? En studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004*. PhD NTNU, Trondheim.
- Oevermann, U. (1999). Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte - Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis. In W.Hg.Schweidler (Ed.), *Wiedergeburt und kulturelles Erbe* (pp. 289-338). Sankt Augustin: Academica Verlag.

- Øhman, J. (2001). The Meaning of Friluftsliv. In *Fourth european congress for outdoor adventure education and experiential learning* Marburg/Germany: European institute for outdoor adventure education and experiential learning.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3 ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Pedersen, K. (1999). "Det har bare vært naturlig". *Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Priest, S. & Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming*. (2 ed.) Leeds: Human Kinetics.
- Repp, G. (2001). *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv. Nansen som foredøme?* Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Contexts*. New York: Oxford University Press.
- Rønholdt, H. (2003). *Video i undervisning - observasjon og analyse*. København: Forlaget hovedland.
- Sætereng, S. K. (1994). Inside nature. In B.Dahle (Ed.), *Nature, true home of culture* (pp. 47-54). Oslo: NIH.
- Saljø, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Schantz, P. & Silvander, U. (2004). *Forskning och utbildning inom friluftsliv: Utredning och forslag* Stockholm: FRISAM.
- Seaman, J. (2007). Taking Things into Account: Learning as Kinesthetically-mediated Collaboration. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7, 3-20.
- Seaman, J. & Coppens, A. D. (2006). Repertoire of Practice: Reconceptualizing Instructor competency in Contemporary Adventure Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 6, 25-38.
- Silk, M. L. (2005). Sporting Ethnography. Philosophy, Methodology and Reflection. In D.L.Andrews, D. S. Mason, & M. L. Silk (Eds.), *Qualitative Methods In Sports Studies* (pp. 65-103). Mid Glamorgan: Berg.
- Skår, M. (2010). *Experiencing Nature In Everyday Life*. PhD Norwegian University of Life Sciences.
- Skogen, K. (1999). *Cultures and Natures. Cultural patterns, Environmental Orientations and Outdoor Recreation Practices Among Norwegian Youth*. PhD Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Standal, Ø. F. (2009). *Realms of Meaning. A phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. PhD Norwegian School of Sport Sciences.
- Steen-Johnsen, K. & Neumann, I. B. e. (2009). *Meningen med idretten*. Oslo: UNIPUB.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek*. (2 ed.) Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. In K.Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (pp. 39-121). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). *Kunsten å fange øyeblikket - et essay om lek som improvisasjon. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2003, 56-68.*
- Thomas, D. R. (2003). *A General Inductive Approach for Qualitative Data Analysis* School of Population Health, University of Auckland, New Zealand.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale. En undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900 - tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen.* PhD Norges idrettshøgskole. Institutt for samfunnsfag, Oslo.
- Tordsson, B. (2005). Fritid, Friluftsliv og Identitet. In R.Säfvenbom (Ed.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst - grunnbok i aktivitetsfag* (pp. 162-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaagbø, O. (1993). *Den norske turkulturen* Oslo: Friluftslivets fellesorganisasjon.
- Vaage, O. F. (2009). Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007. [http://www.ssb.no/emner/07/02/50/rapp\\_200915/rapp\\_200915.pdf](http://www.ssb.no/emner/07/02/50/rapp_200915/rapp_200915.pdf) [On-line]. Available: [www.ssb.no](http://www.ssb.no)
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Vogt, S. & Thomaschke, R. (2007). From Visuo-motor Interactions to Imitation Learning: Behavioural and Brain Imaging Studies. *Journal of Sports Sciences, 25, 497-517.*
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind In Society. The development of Higher Psychological Processes.* London: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (2004). *Body & Soul. Notebooks of an apprentice boxer.* New York: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice.* (13 ed.) New York: Cambridge university press.
- Woollven, R., Allison, P., & Higgins, P. (2007). Perception and Reception: The introduction of Licensing of Adventure Activities in Great Britain. *Journal of Experiential Education, 30, 1-20.*
- Young, I. R. & Holland, G. J. (1996). *Atlas of the oceans: wind and wave climate.* Oxford: Pergamon.



## OVERSIKT OVER ARTIKLER OG VEDLEGG

### **Artikkel 1:**

Magnussen, L. I.: Being Close To Each Other!

Currently in the review process, *Australian Journal of Outdoor Education*

### **Artikkel 2:**

Magnussen, L. I. 2010: Try This! Imitation and Copying in the Outdoor Learning World

of Sea Kayaking. *Australian Journal of Outdoor learning*, 14(2), 42-49

### **Artikkel 3:**

Magnussen, L. I. 2012 (In print): I Feel So Alive in the Boat!

*Journal of Experiential Education*, 35 (2)

### **Artikkel 4:**

Magnussen, L. I. 2011: Play – the making of deep outdoor experiences

*Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 25-39

### **Vedlegg:**

1. Intervjuguide, skriftlige intervju

2. Intervjuguide

3. Konesjon NSD stat

4. Informasjon om prosjektet

5. Sitater, Norsk/Engelsk

6. Oversikt over feltarbeidet



**Artikkel 1:**

Magnussen, L. I.: Being Close To Each Other!

Currently in the review process, *Australian Journal of Outdoor Education*

Denne artikkelen ble tatt ut av den elektroniske versjonen av doktoravhandlingen på grunn av copyright-restriksjoner.

This paper was removed from the electronic version of the PhD-thesis due to copyright restrictions.





**Artikel 2:**

Magnussen, L. I. 2010: Try This! Imitation and Copying in the Outdoor Learning World of Sea Kayaking. *Australian Journal of Outdoor Learning*, 14(2), 42-49



## Try this! Imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking.

*Leif I Magnussen*

*Norwegian School of Sport Science*

### Abstract

This paper examines the relationships between sea kayakers and their socio-cultural environment to explore the use of copying and imitation as learning strategies. The research involved ethnographic fieldwork conducted in sea kayak communities of south-eastern parts of Norway, between late autumn 2006 until the fall of 2008. Some of the key findings indicated that some of the kayakers consider imitation to be an inferior learning strategy and that increased competence heightens their skepticism towards learning from others. This research suggests that there is a need to focus on end goals and experiences rather than copying in outdoor learning and skill instruction.

---

In the recent years there has been an increased research interest in learning through practice, and a critique of the traditional views on learning where learners are seen as islands, isolated from the world (Dreyfus, 2002; Heidegger, 1962; Lave, 1988). Educational research is criticized for dwelling on verbalized knowledge (Nielsen & Kvale, 2003, p. 16) and being centered on the singular student as an individual. Taking the perspective that learners are *being-in-the-world* (Dreyfus, 2002; Heidegger, 1962) one will direct attention to the time, place and the situatedness of the learner (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) and the communities of practice. An important part of being in communities or being-in-the-world is the perception of others, observing what others do or receiving instructions on what to do and how to do it.

The purpose of this paper is to examine imitation as a learning strategy in kayak communities located in the south-eastern parts of Norway. In the words of Bengtsson (1993), no human (or sea kayaker) is either solely individual or entirely collective. This paper will focus on bridging that gap by putting forward the kayakers mediated understanding of copying and imitation as a learning practice, and using this information to understand how intermediate and expert sea kayakers learn, *in* doing.

In recent years, there has been an increasing interest in practical learning and skill development in the field of outdoor research. Among others, Duesund and Jespersen (2004) have investigated ski-instructors in the light of the skill model (Dreyfus & Dreyfus, 1999). This model describes development of competence through five different stages, from a novice's rule-based, analytic detached commitment, towards the expert's more intuitive and involved commitment. Light (2006) has written about learning communities of Australian surf-clubs, Lagache (1993, 2006) about communities of divers, and Seaman

(2007) about learning as mediated collaboration in challenge course workshops. Seaman and Coppens (2006) have used Wenger's (1998, pp. 82-83) concept of a *shared repertoire of practice* as a way of describing skill development, and thereby criticizing the hard/soft skill metaphor (Priest & Gass, 2005). Kolb's (1984) learning cycle is criticized by Brown (2009) because it separates the learner from the context and possibly only changes the discursive practices (Lave, 1988, p. 182). Kolb's stepwise theory is also criticized by Seaman (2008) because it reduces complex cultural, social physical processes in the outdoors into a rational, highly cognitive and individual phenomenon. Sheffield (1961) has suggested that observation of a model allows the learner to form a cognitive blueprint of the modeled events. Bandura (1977, p. 54) states that "modeling serves as the principal mode of transmitting new behavior..." and in the highly influential theory of observational learning, he describes the relationship between the modeled events and their matching performances.

In this paper I will describe how the present data were collected, before presenting and interpreting excerpts from the research material. Towards the end of the paper there I will shift from description and interpretation towards normativism, when the relevance or pedagogical-practical implications of my findings concerning outdoor leaders will be addressed.

### Research framework

The research was conducted by engaging in a sea kayaking community's activities both on and offshore. The study utilized the techniques of ethnographic fieldwork (Fetterman, 1998) and participation observation (Hammersley & Atkinson, 1987), particularly fieldwork techniques such as taking notes, photographs and video. I obtained what Patton (2002, pp. 340-341) calls an *inner perspective*.

Participation in the activity enhanced my own research perspective by making it possible for me to feel on and in my own body the ways in which perceptions were directed towards and gained from the water and sea kayaking activity. The fieldwork and data in this project were gathered in sea kayak communities in the south-eastern parts of Norway in winter, spring, summer and autumn in 2006-2008. Following a naturalistic-inquiry approach (Patton, 2002, pp. 39-42), my aim was to describe learning processes as they are experienced by the sea kayakers. Additionally, single, in-depth, semi-structured interviews of 23 "masters" and/or highly proficient sea kayakers (16 male, and 7 female) were conducted separately from the observations. The duration of these semi-structured (Kvale, 1998) interviews ranged from 24 to 78 minutes with the average length being about 60 minutes. They were conducted in the respondents' homes, my home, my office and a diversity of cafés. These non-standardized interview settings produced increased familiarity and control for the respondents, who acted as free agents, choosing their preferred place and time to meet. Data were also collected in the form of still pictures taken during fieldwork in 2006, video recorded from spring until the autumn of 2008, and some personal dictations (also made on video). I also made diary notes drawing on material the participants themselves had published on a variety of websites, blogs, and e-mail correspondence.

Participants were recruited to be interviewed based on their reputation and their participation in the community in which fieldwork was conducted (snowball method). All interviewees were asked to name three other paddlers in the community who could contribute to the themes in the semi-structured interview. This functioned both as a control of my perspectives on whom to interview, but also allowed me to select, on the basis of reputation, participants from a pool of more than one hundred kayakers with different levels of engagement in the community. This gave me the opportunity to sample reflections based on bodily experiences of respondents that have participated in the community and shared similar short-term experiences to the researcher, but also it gave me access to paddlers who were merged into sea kayak communities by a lifelong engagement. One perspective not included in this research is the absolute beginner's perspective, of someone sitting in a kayak for the first time.

### **Process of analyzing the material and dependability of findings**

All parts of the interviews concerning imitation and copying were transcribed. Of the twenty-one verbal interviews, nine recordings were fully transcribed by a hired typist. One problem with these transcriptions is that they do not always capture everything that was said, they are occasionally

incomplete, missing important passages (Patton, 2002). To compensate for this, I listened to all the interviews while reading the transcripts, finding minor inconsistencies, and readjusting names and jargon (i.e. vally was changed to Valley).

Besides the critical examination of the validity of transfer from audio to the typed results, validity refers to the plausibility of the interviewees' interpretations (Kvale, 1989). To assess the trustworthiness (Judd, Smith, & Kidder, 1991; Thomas, 2003) of the findings, two of the interviewees have read this article before submission. This will (or may) challenge the second degree interpretations and understanding of practice, and it has shown symmetries and resonance between the practitioners' perspective and my thesis.

As a member of the communities and by becoming a more proficient sea kayaker, I was able to physically separate myself from the community. Being *one* with the kayak allowed me to create the distance of the onlooker. As my paddling became more competent and intuitive (Dreyfus & Dreyfus, 1999) I didn't need to focus all my attention on the boat, which allowed me to focus on the social practice instead. The movement is still one from peripheral legitimate participation towards a complete membership in the communities (Lave & Wenger, 1991), a transition that was necessary in order to conduct this research. This sort of intimacy with the research subjects runs the risk of creating *home-blindness*, but with the use of video recordings I was able to step back and re-live (Rønholdt, 2003) the ongoing practice with the distance of an onlooker (Patton, 2002, p. 265). In the presentations of the findings I will distinguish between interpretations and observations of first order, and the more *distant* or academically derived theories that are directed at overriding the participants' common-sense understanding of practice (Fangen, 2008, p. 173). Using this type of analysis, my ambition is to exceed the emic or singular practitioner's perspective, and to create a synthesis of learning processes in kayaking. This research also relies on informed consent by the participants and their anonymity has been preserved in my use of the material. Lastly, I paid the kayaking communities back for their help by acting as an instructor on their top-end courses (Fetterman, 1998).

### **Findings**

In a community of practice, imitation of others may be based on how others do things, how they perform different skills, what kinds of tools and equipment they use, and lastly, how people think, or their intentionality and identity. As a part of their semi-structured interview the kayakers answered a question about copying, normally phrased as; "To copy or imitate others appears to be a part of a learning process – is there any difference in this for you now,

*Try this! Imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking.*

compared to when you first started to paddle?" This theme stems from both theoretical perspectives on learning landscapes, and from observation of how people seem to adapt techniques and equipment from each other inside the communities where I have done my fieldwork.

A learning practitioner's description of practice, even about basic learning strategies such as imitation, contains implicit theories that reflects the individual's own perspective and espoused theories of practice. Argyris and Schön (1989) link thought with action and argue that in the process of revealing a practitioner's assumptions, it is necessary to explore the construct of theory-in-use:

We cannot learn what someone's theory-in-use is simply by asking him. We must construct his theory-in-use from observations of his behavior. In this sense, constructs of theories-in-use are like scientific hypotheses; the constructs may be inaccurate representations of the behavior they claim to describe. (p. 7)

After the initial interview material related to imitation was collected, it was sorted according to their formal instructional competence – a rating that is comparable to The British Canoe Union's three to five star coach; Five star (all) male versus three star (mostly) female. As a result I found no significance difference other than that male "experts" on average use more words (282) in their answers to this question than do the seven female sea kayakers (157). This may be because technical vocabulary increases with increased (instructional) competence and the respective theories-in-use (Schön, 1983), or power relations could be having an effect. Interviewees may also be influenced by gender issues; a male researcher making a "tete-a-tete" with a male instructor with questions about learning may have provoked defensiveness. Two of the interviews were with couples and this could both be seen as openness on their behalf, or possibly that they are trying to control the situation. Another possible explanation for the wordiness of the male experts may be found in the distinction between the interviewees espoused theories and their "theory-in-use" (Argyris & Schön, 1989). Being "experts" and instructors, verbalisation may be seen as a part of their vocational know-how, or as Bandura (1977) puts it; "It should be emphasized again that most rules of action are conveyed by instruction, rather than discovered by direct experience" (p. 91). Hence, the wordiness of the instructors' responses indicated that verbal communication is a vital part of their vocational practice, and that the instructional practice may foster it.

### **It is the body that should be able to perform, not the head**

Ways of learning from other people or other communities can be found in the use of videoclips, illustrations or textbooks. In the study of textbooks, I found three main divisions (Johnsen, 1993, p. 28) between the ideologies in textbooks, the development of textbooks and the use of textbooks. These divisions focus on the use and the meanings that are created from these textbooks, but which do not analyze the authority they carry or the effect they have. Conveyors of instructor's tips or rules are plentiful in the jungle of kayak magazines, DVDs, websites like [www.youtube.com](http://www.youtube.com), and handbook literature. The wide distribution of kayak instruction videos suggests that they are an important source of inspiration and a way of increasing sponsor value.

Six of the 23 interviewees make direct references to DVDs, magazines/books or websites (for example, [www.qajaq.no](http://www.qajaq.no)) as a learning resource. This indicates a form of indirect observation, primarily visual, and out of context. The following excerpt from an interview with one participant demonstrates this.

But I am also one who likes to read about these things, I can easily lie here [He is sitting on the sofa] and read an article about technique and go outside afterwards and see if it works out for me. (Ingemar)

Ways to discover new techniques from the sofa include technical tips in magazines, youtube videos and instructional DVDs. Sitting on the sofa and watching one-dimensional instructions obviously lacks the richness and feedback gained from the full experience of trying it in real life. One obstacle is that the camera frame acts as the sole narrator of the experience; another is the lack of bodily experience of the wet, cold, muscle work and the vestibular stimulation. Naomi made this observation concerning the mind/body relationship:

It's very difficult to acquire learning. It has to feed the body - it is the body that should be able to perform, not the head. I saw that very clearly with the kayak-roll, I knew exactly what to do in theory, it happened many times, but my body did not.

In the above quote, Naomi highlights the problem of transferring images of other bodies and verbal (and cognitive) information into kinetic practice. The difficulties she found when learning the kayak roll, exemplifies a shortcoming of learning by imitation of others. In the imitative learning of motor skills, a learner aims to incorporate the body

movements or actions of another person into their own motor repertoire. It is not only a process of visuomotor transduction, but also a process of choice and the restructuring of existing motor representations (Vogt & Thomaschke, 2007). Jespersen (1997) points out that complex skills in sports, such as the golf swing, can be more easily visualized than verbally described. In a sea kayak you only see half, (or part) of, most strokes, because the arms, torso and everything behind the spray-skirt are hidden from sight. For this reason, some aspects of skill learning in kayaking are often descriptive. To compensate for this, in the video *The kayak roll* (Crandall, DeRemier, DeRiemer, & Ford, 2003) the moviemakers put plexiglas in the hull of kayak to allow viewers to visualize the leg, knee and hip movement, which is normally hidden from the kayaker's view.

**Another participant, noted differences between observing and doing or performing.**

I don't learn anything from just watching anyway. I could be inspired to try, I learn best from trial-and-error. It has to be tested within my own limits. It could be that some people are more extreme than others, it is important to reflect upon that. (Beate)

She indicates that for her there is a problem of transfer and she found it difficult to adapt skills from handbook literacy to different *in-vivo* situations. Beate found that effective skill learning is determined by the success of her visuo-motor transduction (Vogt & Thomaschke, 2007) and that her own body, different from the typically male "models," is the prime validator of new motor skill repertoire. She also points out that others may have different bodily or psychological limits or attribution patterns, and that to be successful she needs to be able to change her motor repertoire at her own pace and place. Her point, that it's necessary to try it out with your own body, underlines the criticism by Jespersen (1997) of Bandura's theory that visual observations create mental representations, but not necessarily bodily competence.

Reading and *sofa-learning* may also to be a way of engaging in the sport, a way of being preoccupied, on and out of water, as indicated by this interview exchange I had with Frank.

Frank: I am reading a lot

I: Yes...

Frank: If I get a hold of a kayak magazine, I can read from page one to the end and remember almost everything. I've read a lot in *Seakayaker*, among other things,

about towing methods. And while attending the technique-course that was held by xx,

I: Yes...

Frank: I asked him where to attach the tow line, in the magazine they attached it in the elastics on deck, xx suggested that this might not work very well... And there I am, they wrote it in the book or magazine you see, it has to be true, right? But xx said that it doesn't work in real life, and then, eureka! People write things that doesn't work out, or have wrong conceptions of it. Those kinds of traps were easy to stumble into in the beginning.

When practitioners' become more experienced this skepticism increases, and the pragmatic value (Kvale, 1989; Kvale, 1998) associated with, "does it work or not?" reflects a transfer in focus from theory (magazines) to practice (meeting with the instructors). Evaluation of the usefulness of observational learning is also determined by the paddlers ability to complete a task in the kayakers' socio-cultural environment (Saljø, 2001). For example, some things might work in a different context, but not in a Norwegian one. Techniques publicised in magazines are also judged by the more competent paddlers in the community, diminishing the guru statements from the magazines. One view is that reading books, watching videos, and reading magazines are all ways of participating in kayak activity in a broader sense. By buying a kayak magazine in the kiosk, you are not only in a position to learn something from others, you are also verifying your identity in the kayak society. Besides these social signals, and the potential discovery of new techniques, magazines may also contain information on how a kayaker should look and behave. A magazine contains the latest in kayak fashion. How up-to-date you are might be one of the clues that Udo is referring to in the following statement taken from a private conversation: "I know if the person is competent from the way he packs the boat before sea launch." This way of describing other paddlers indicates that there is a set of rules, or an Eisnerian connoisseurship (Eisner, 1991, 1993), that allows the experts to form immediate qualitative judgments of competence. Nine of the 23 participants underlined that, with experience, they have become more critical about whom or what to copy or imitate.

Yes I would say that. To begin with, when you are not so competent, you watch others and try to do the same. After more paddling you watch the others even more, what they do and try to do the same. But

Try this! Imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking.

not necessarily to imitate them, but to pull out the core of what they do. (Ulf)

Thus, it seems copying can be problematic, A person can become entrapped in a given socio-cultural environment (Kvale & Nielsen, 1999) and become dependent on it, but at the same time have experiences that prompt criticism of that same environment.

### Understanding intentions

In order for the learner to understand what's going on, the intention of the other sea kayaker's or model's action become important. Klaus, an experienced river kayaker, describes his reflections on the observation of other river paddlers:

So it becomes an evaluation of the other's choice of (course or) line, on the basis of what one has seen then. Eh, often, on a river you paddle for a short period and then stand on the shore and judge the imminent course ahead, and thus you yourself become aware of the other person's choice and thoughts about where to paddle.

This strategy for the interpretation of intentions gives access to the thoughts of the forerunner, *guinea-pig* or white water kayaker having a first go, but it also gives away the kayaker's level of mastery. Watching the outcomes is also important for safety reasons. By observing others, one gathers vital information on where and how to paddle certain passages. The humorous Nealy (1986) provides this insight in his chapter titled Reading Boaters.

On really steep creeks and rivers, bank scouting is nearly impossible and blind drops leave no upstream signature. Thus the prudent boater will learn to carefully observe the leader (or "probe") for physical clues that may indicate danger below. . . However, it's what happens to the probe after the drop that really matters... A loud bumping noise, screams, an immobile stern usually indicate a bad pinning! . . . Furious back-paddling at the edge of a drop may indicate bad news below. (p. 136)

This interpretation of the person's behaviors with a focus on understanding their thinking and intentionality is paired with an assessment of the action's possible consequences or risks. Seeing a forerunner go through the surf zone can give you valuable knowledge of where and when to paddle. What one intends to try next depends on whether

the probe makes an obvious mistake or not, and if the probe is conceived as a better, just as good, or less competent paddler than yourself.

### Selecting what and whom to imitate

Practical wisdom from sea kayaking fieldwork is based on the judgment of others. Is this paddler a better kayaker than me? Am I able to copy his or her performances? Is she able to rescue me if I make a mistake? Or just the opposite, should I be concerned with the security of others, or are we in a situation of equality? Some times you just know, in other situations an assessment can turn out to be incorrect, as it is possible to misperceive it completely.

In the sea kayaking communities there are often many people to watch and better paddlers in the community can be imitated. Often, the ones who are perceived as more competent or as better are more often copied. In competition or race paddling this is about speed, in the surf zone it's about braces, speed and timing.

Gunnar: For my own part I imitate those who I have chosen to reach after.

I: Mmm

Gunnar: The ones who paddle faster.

I: Mmm. Always (Laughter)

Gunnar: (Laughter) There is a huge variety of people out there who paddle fast.

### Imitation – an inferior learning strategy?

Bjorn: I'm sorry, but I copy also... I imitate to a certain degree even if I find it "corny." However my level of competence is good enough, so I have no use for it. [Pauses.] But of course I imitate others, if it seems worthwhile to copy.

Three of the interviewees denied or belittled imitation as a skill development strategy. Bjorn's reflection is commensurate with Lave's (1988) view when she argued that emotions are associated with the body in a negative way and that a mind /body division may undermine an immediate and context-embedded direct experience. Lave explained, "For dichotomous mind/body schemes assign emotions to the negatively valued body as part of the devaluation of immediate, sensuous experience" (p. 182), and that higher cognitive functioning is distant both from the body and immediate influence of time and place. Increased use of explicit verbal strategies in problem solving, "changes *discursive practices only*" (p. 182). From Lave's (1988) perspective, learning from others

in imitation could be seen as learning from bodies, and hence an inferior learning form of learning. Learning can also be influenced by pressure to conform in most groups, including a kayak community. Being judged on action-driven norms made by the commercial sports and kayak industry creates an environment where trends influence individuals. Being a craftsman and artisan, Bjorn underlines his individuality and protects his trade, avoiding overt imitation. Ingemar also reflects this *old-timer's* perspective, "No, I don't know. I like to figure it out and explore things on my own. And, eh, I am paddling at a relatively high level, and then I notice very fast if techniques are functioning or not." Ingemar thinks that being more experienced changes the extent of copying. He prefers to figure things out on his own, whether it works or not, rather than following others. Another view could be that he fumbles alone with new techniques and equipment, and that after this experimentation he can return to his sea kayak companions, able to use it expertly (properly) or at least have a qualified opinion on it, based on his own experience.

### **Being imitated**

One of the interviewees was concerned with his role in the kayak community, being an expert and enrolled as an instructor in many different kayak course contexts. He shared:

Yes, if people reach their goals, what I want them to achieve with the kayak... it is not important to me if they do it exactly like me or not.... They have to develop their own way, based on their anatomy and abilities. This works just fine with disabled people. If you're missing an arm or a leg you can still achieve the same things, but you have to do it in a different way. (Udo)

This view suggests that instruction in the form of telling people what to do, or showing them how to do it, has limitations. If you have a different body, boat, paddle, wave or balance it opens many degrees of difference (freedom) from the model you wish or try to imitate. Udo's perspective frames learning processes that are more open ended, taking differences in body and the kinesiological experiences into his reflections. Another instructor, Kurt, attempts to regulate his students' imitation of his actions

I think that I have discovered that not everything that works for others works for me. And I shouldn't expect that my participants, adolescents or adults, are able to do exactly what I do in the same ways. There are many roads to Rome or to the same objective.

Not everything is suitable for copying. Here lies a possible criticism of deductive instruction in the outdoors - it does not take the situatedness of the learner, and the learner's own body into account.

Kurt's point also indicates that a practice with a focus on verbal, direct instruction and on imitation is problematic and a solution is to enter a mode of collaboration and construction of new ways to achieve skill learning objectives. This can involve a shift in focus from being copied towards leadership that frames and scaffolds the learners as being-in-the world. It is a change from deductive to approach-based discovery:

Discovery-learning approaches require firm but flexible group management, and outdoor leaders will need the ability to design challenges that simultaneously challenge a range of students intellectually and physically. (Thomas, 2007, p. 17)

Udo's perspective on the need to focus on goals, not imitated performance, also contains a possible shift of foci from the instructor towards the participant, from a situation where the teacher possesses answers to one where the skill learner's challenge is to adapt her body to the modeled or verbalized instruction. As the expertise of the kayaker increases, more skepticism towards imitation and copying seems to develop.

### **Conclusions**

A situated approach to learning provides a framework in which to interpret reflections on the observational learning, copying and imitation of Norwegian sea kayakers at intermediate to expert level of skills. Verbalisations are connected to the vocational know-how of kayak instructors and can be related to the practitioners theories-in-use. A pedagogical and practical consequence of a large vocabulary is that instructors may provide information and feeds the mind more than the body in skill learning. On the other hand the use of texts in the form of magazines or DVDs is as a part of sea kayakers imitation strategies. They are however conscious about testing of a new technique, either alone or in the communities before a copied technique is fully integrated in practice. Another problem of transfer is from the mind to the body. Kayakers report that they know what to do, the problem is to get the body to perform it. This may be caused by the problem of generalizations from one context or situatedness towards another where there are many differences between the modeled technique and the learner. Body size, strength, flexibility, kayaks, paddles, wind and waves create discrepancies between the model and an imitator. A possible consequence is that imitation as a part of instructional practice facilitates learning by novices but it is problematic. To make participants do exactly as the instructor does



Try this! Imitation and copying in the outdoor learning world of sea kayaking.

creates problems when it comes to learning from other bodies. Some learners are lacking a leg, have reduced sight, are children, or are big when the instructor is small, and so forth. These problems of transfer enhance the need for other instructional strategies in addition to imitation.

The greater the difference in modeling-power (Braaten, 1981) or competence between a novice and an expert, the more likely it is that the novice will try to copy everything the instructor does. This research indicates that in becoming more competent, novices will increase their skepticism towards what and whom to imitate. This means that instruction in the classical form of "seeing – trying – correction" (Handal & Lauvaas, 1992; Handal & Lauvaas, 2000) may lose its effectiveness if the instructor must teach or train paddlers who have equal or higher capabilities. Taking into account the differences in bodies and the problem of transfer, a solution is to focus on intentionality and the outcome of the actions. What the experts want to achieve, and the actions they want their learners to perform become key questions in a practice with increased focus on intentionality rather than imitation. As a possible consequence, there may be a need to move beyond the narrow frame of perfect technique as the principal aim of skill instruction. An inductive outdoor experience, defined by the adventure itself and learning objectives, may be a more preferable outdoor pedagogy, more than fifty years after Dewey (2007) stated "education consists primarily in transmission through communication. Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession" (p. 12).

## Acknowledgements

The author would like to thank Professor Gunnar Breivik and Professor Gunn Engelsrud, the editor Glyn Thomas and the two anonymous reviewers for their valuable comments on earlier drafts of this article, and Gideon Steinberg for his help with improving the language.

## References

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1989). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness* (10th ed.) London: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar. Husserls og Merleau-Pontys fenomenologi* (2nd ed.). Gøteborg: Daidalos.
- Braaten, S. (1981). *Modeller av menneske og samfunn. Bro mellom teori og erfaring fra sosiologi og sosialpsykologi* (5th ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, M. (2009). Out of the head and into the world: Situated perspectives on learning. In *The Fourth International Outdoor Education Research Conference*, La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia, 15-18 April 2009.
- Crandall, D., DeRemier, M., DeRiemer, P., & Ford, K. (2003). *The Kayak Roll*. Performance Video.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and education*. Middlesex: Echo Library
- Dreyfus, H. (2002). *Being and power: Heidegger and Foucault*. Retrieved on December 2, 2010 from: [http://ist-socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper\\_being.html](http://ist-socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_being.html)
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter læring. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 52-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Duesund, L., & Jespersen, E. (2004). Skill acquisition in ski instruction and the skill model's applicaton to treating anorexia nervosa. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 225-233.
- Eisner, E. W. (1991). Taking a second look: Educational connoisseurship revisited. In M.W.McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century* (pp. 169-187). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22, 5-27.
- Fangen, K. (2008). *Deltagende observasjon* (2nd ed.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by step* (2 ed., vols. 17). Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og forskning*. (1 ed.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Handal, P., & Lauvaas, G. (1992). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen pedagogikkbøker.
- Handal, P., & Lauvaas, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.
- Jespersen, E. (1997). *Modeling in sporting apprenticeship*. *Nordisk Pedagogik*, 17, 178-185.

- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6th ed.) London: Holt, Rhinehart & Winston.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in quantitative research* (pp. 73-92). Lund: Studenlitteratur.
- Kvale, S. (1998). *InterView* (2nd ed.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). Landskap for læring. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 196-214). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lagache, E. (1993). Diving into communities of practice: Examining learning as legitimate peripheral participation in an everyday setting. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, April 12-16, pp. 1-39.
- Lagache, E. (2006). *Diving into communities of learning: Existential perspectives on communities of practice and zones of proximal development*. Retrieved on 2 December, 2010 from, <http://www.canebas.org/~elagache/academic.html>. Berkeley.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, R. (2006). Situated learning in an Australian surf club. *Sport, Education and Society*, 11, 155-172.
- Nealy, W. (1986). *Kayak. The animated manual of intermediate and advanced whitewater technique*. Birmingham, Alabama: Menasha Rigde Press.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). Vandringer i praktikkens læringslandskap. In K.Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide* (pp. 16-38). København: Akademisk forlag.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rønholdt, H. (2003). *Video i undervisning - observasjon og analyse*. København: Forlaget hovedland.
- Saljø, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic.
- Seaman, J. (2007). Taking things into account: Learning as kinesthetically-mediated collaboration. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7, 3-20.
- Seaman, J. (2008). Experience, reflect, critique: The end of the "learning cycles" era. *Journal of Experiential Education*, 31, 3-18.
- Seaman, J., & Coppens, A. D. (2006). Repertoire of practice: Reconceptualizing instructor competency in contemporary adventure education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 6, 25-38.
- Sheffield, F. D. (1961). Theoretical considerations in the learning of complex tasks from demonstration and practice. In A. A. Lumsdaine (Ed.), *Student response in programmed instruction* (pp. 13-32). Washington DC: National Academy of Science; National Research Council.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. School of Population Health, University of Auckland, New Zealand.
- Thomas, G. J. (2007). Skill instruction in outdoor leadership: A comparison of a direct instruction model and a discovery-learning model. *Australian Journal of Outdoor Education*, 11, 10-18.
- Vogt, S. & Thomaschke, R. (2007). From visuo-motor interactions to imitation learning: Behavioural and brain imaging studies. *Journal of Sports Sciences*, 25, 497-517.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice* (13th ed.) New York: Cambridge University Press.

## About the author

*Leif Inge Magnussen is working in the field of "friluftsliv" at the Norwegian School of Sport Sciences in Oslo, Norway. His research explores how learning occurs and meanings are formed by participants in a non-scholastic learning environment, in outdoor communities of practice. His own outdoor practices are concerned with professional assessment and training in mountaineering, skiing and climbing, and more recently, seakayaking. Email: leif.magnussen@nih.no*

**Artikkel 3:**

Magnussen, L. I. 2012 (In print): I Feel So Alive In The Boat!

The Journal of Experiential Education (35.2)

Denne artikkelen ble tatt ut av den elektroniske versjonen av doktoravhandlingen på grunn av copyright-restriksjoner. Artikkelen er tilgjengelig på:  
<http://dx.doi.org/10.5193/JEE35.2.341>

This paper was removed from the electronic version of the PhD-thesis due to copyright restrictions. The paper is available at:  
<http://dx.doi.org/10.5193/JEE35.2.341>



**Artikkel 4:**

Magnussen, L. I. 2012: Play – the making of deep outdoor experiences

*The Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 25-39



## Play—the making of deep outdoor experiences

Leif Inge Magnussen\*

*Norwegian School of Sport Sciences, Oslo, Norway*

To be outdoors and involved in adventures concerns the movement between safety and risk, the familiar and the unfamiliar. Deep involvement in activities and the seriousness found in play are essential in *Bildung*. Findings in this paper stem from ethnographic fieldwork conducted in a kayak community, between late autumn 2006 until the fall of 2008, with the aim of describing learning processes and experiences made outdoors. This paper examines a Norwegian kayak community, and uses two cases to illuminate the relationships between flow, peak experience, play, *Gebilde* and *Bildung* processes. The meanings produced by kayakers are seen in the light of ontological play. More particularly the possible relationship between *Bildung* and play is investigated by exploring how two situations can be seen as autotelic activities. The paper concludes that situations of lost control and of autotelic play can foster existential experiences that are more connected with the humanistic ideal of *Bildung* than with instrumental learning. A shift of focus from instrumental learning to play and adventure is seen as vital in the *Bildung* processes.

Keywords: *Adventure; Bildung; Gebilde; Friluftsliv; Kayak; Play*

This paper refers to two cases from the research project ‘Learning from *Friluftsliv*’ (Magnussen, 2008), which is an ethnographic study that examines adults in their outdoor learning and experiences. The project is based on the theoretical framework of learning-in-doing and ‘communities of practice’ (Lave, 1997; Wenger, 1998) apprenticeship and ‘learning landscapes’ (Kvale & Nielsen, 2003; Nielsen & Kvale, 1999, 2003).

To be out of doors, doing *friluftsliv*, either for recreation or seeking calmness of nature is a part of eight out of ten Norwegians’ everyday life (Vaage, 2009, p. 67). In this national survey non-motorized water activity, such as kayaking, is something that 19% of Norwegians between 16 and 74 years of age report that they have participated in more than once, and 11% more than three times in the last 12 months. Some

---

\*Department of Physical Education (SKP), Norwegian School of Sport Sciences, Box 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo, Norway. Email: Leif.Magnussen@hive.no

aspects and considerations of these practices are concerned with different ways of perceiving and interpreting the activity of kayaking. One perspective is revealed when the kayakers say they will 'go play'. In this paper the expression 'go play' is investigated more closely, since the expression has obtained a central place in the language of the kayaking community and its ongoing practice. The word 'play', at least the way it is used by the kayakers, often refers to activity that lacks explicit telos and direction, as in the pedagogical objectives of a learning programme or a specific task like performing a particular kayak stroke. In analysing the research material a passage from an interview with 'Naomi' and 'Ken' stood out. They singled out some key elements in the experience of paddling in larger groups of 15 to 20 kayakers compared to smaller groups of only four to seven participants. Research participants in general, point at situations of play in moments of chaos and lost control when they are addressing the theme of learningful experiences. Drawing upon the making of photographs, videos, interviews and transcription this paper describes two situations with differences in group sizes, control and objectives. Examination of the two cases is made in the light of Gadamer's (1986) ontological perspective on play and the concept of adventurous activities (Becker, 2007, 2008a, 2008c; Rogoff, 1990; Steinsholt, 1999, 2001).

Other than the short intermezzos of the wet-card courses, learning in the kayak community is informal since it lacks a specific syllabus. Practice, in the shape of adventures undertaken alone, together with friends, or on trips facilitated or organized by a paddling club, constitutes the informal learning that takes place in these outdoor communities. Data from other research projects based on learning in a non-scholastic environment suggest that this type of learning is engaged, not detached. Learning that takes place in a community of practice might also foster and develop vocational identity. Other research indicates that, when learning takes place without formal teaching, evaluation is an integrated part of the ongoing practice (Kvale & Nielsen, 2003; Nielsen & Kvale, 1999, 2003).

In order to interpret the kinds of experiences and meaning-making processes that adults undergo in their outdoor practice of kayaking, I will explore Gadamer's (1986) ontological concept of play. The intention is to relate this concept to sea kayak adventures, with a focus on the interrelationship between the community, the adventurer and the ocean. Two cases will be interpreted in the light of their fundamental conditions, aiming to see play as interwoven with seriousness (Gadamer, 1986, p. 124). I will also use Becker's (2008c) notion of the back and forth motion between the known and the unknown, between safety and risk, to examine how the adventurer is being played. This may also be seen as a circular hermeneutical movement, where one re-encounters the ever-changing ocean with new understanding, created and enriched by past experiences (Gadamer, 2008).

I intend, after the methodological description, to try to envisage different philosophical perspectives on play and adventure. Concepts of play and adventure are applied in the interpretations of two cases concerning one small and one larger group in an outdoor adventure. This paper is relevant to the outdoor field in the understanding on how breakdowns and 'just play' can, in an ontological perspective,



contribute to *Bildung* processes. Focus will be on two organized kayak trips or adventures. One of the cases represents a leadership misjudgement, the other case a change of involvement when the group aborted their plan. Towards the end of the paper there will be a shift from description and interpretation towards normativism, when relevance or pedagogical-practical implications of findings concerning outdoor leaders are addressed.

### Research framework

This study has utilized the techniques of ethnographic fieldwork (Fetterman, 1998) and participation observation (Hammersley & Atkinson, 1987), using fieldwork techniques such as taking notes, photographs and videos. During observation, the author of this paper acted both as a full participator and, after increased kayaking competence, as more of an onlooker (Patton, 2002, pp. 265–267). The fieldwork and data collection in this project are done within sea kayak communities in the south-eastern parts of Norway in winter, spring, summer and autumn in 2006/2008.

Additionally, in-depth, semi-structured interviews of 23 ‘masters’ and/or highly proficient sea kayakers (16 of them male, and seven female) were conducted separately from the observations. The duration of these semi-structured (Kvale, 1998) interviews ranged from 24 minutes to one hour and 18 minutes. The average length was about one hour, conducted in the respondents’ homes, my home, my office and a diversity of cafés. The material also contains still pictures taken during fieldwork in 2006, video recorded from spring until autumn 2008 and some personal dictations (also on video). Diary notes also include some of the material the participants themselves publish on a variety of websites, blogs, and some email correspondence. The participants were recruited to be interviewed based on their reputation and their participation in the community in which the fieldwork was conducted. All of the interviewees were asked to name three other paddlers in the community who could contribute to the themes in the semi-structured interview. This functioned both as a control of my thoughts on whom to interview, but also to help select, on the basis of reputation, which of the more than 100 kayakers with different forms of engagement in the community should be interviewed.

### Process of analysing the material

Of the 21 verbal interviews, nine recordings were fully transcribed by a hired typist. A problem with the transcriptions is that they do not always capture everything that was said—they are occasionally incomplete, missing important passages (Patton, 2002). To compensate for this, I have listened to all the interviews while reading the transcripts, finding minor inconsistencies, and readjusting names and jargon (i.e. vally to Valley). I listened to the remaining 12 interviews and transcribed sections of them. Following the transcription of the interviews, data were sorted using a general

inductive approach (Miles & Huberman, 1994; Thomas, 2003), leading to an investigation of two situations or cases where the elements of lost control and involvement were present.

#### **Trustworthiness and dependability of findings**

Besides the critical examination of the validity of transfer from audio to the typed results, validity refers to the plausibility of the interviewees' interpretations (Kvale, 1989). To assess the trustworthiness (Judd, Smith, & Kidder, 1991; Thomas, 2003) of the findings, two of the interviewees and participants have read this paper before submission.

As an observer I went from being somewhat overwhelmed by the curricula and exercises towards obtaining more distance from the field. One way of maintaining a distance was by holding a waterproof handy-cam, filming the activity and keeping up with the other kayakers at the same time. The other kind of distance arose from my increased skills and confidence as a paddler, and my growing ability to let swells and waves pass underneath my boat without tension in the hips. Here lays a possible paradox, between being 'one' with the kayak and increased 'distance'. By becoming an expert (Dreyfus & Dreyfus, 1999) I don't need to pay all my attention to the boat, allowing me to focus on the social practice. The movement is still one from peripheral legitimate participation, towards a complete membership in a community (Lave & Wenger, 1991), a possible necessity in order to conduct this research. In this there is a risk of being home-blind, but with the use of video recordings I am able to step back and re-live (Rønholdt, 2003) the ongoing practice with the distance of an onlooker (Patton, 2002, p. 265). In the presentations of the findings I will distinguish between interpretations and observations of the first order, and the more 'distant' or academically derived theories that are directed at overriding the participants' common-sense understanding of practice (Fangen, 2008, p. 173).

#### **Ethics**

The research relies on informed consent by the participants and anonymity in the use of the material. Anonymity is secured by coding of interviews, and keeping the list of names in a separate file on a password-protected server. Besides the oral information given in the first meeting with persons and/or communities, additional information was sent by me and published on three different websites: [www.kajaknett.no](http://www.kajaknett.no), [www.padling.no](http://www.padling.no), [www.qajaq.no](http://www.qajaq.no). Finally, I paid the kayaking communities back for their help by acting as an instructor on their top end courses (Fetterman, 1998).

#### **Being played—the autotelic experience in adventures?**

'Mature manhood: That means to have found again the seriousness one had as a child—In play' (Beyond good and evil—Friederich Nietzsche, 1886). As Nietzsche

writes in the above quotation, play and a serious approach to life are intertwined. According to Gadamer (2004, p. 105), play has primacy over the consciousness of the player, and follows a 'to and fro' movement. This movement is a part of play, and it is without goals or objectives, but also without effort. I intend in the following to explore the term play and the philosophical concept of *Gebilde* (Gadamer, 1986). I will try to integrate these theories with Becker's (2007, 2008a, 2008c) understanding of adventure in my interpretation of the two kayaking events. By the use of two cases, I hope to illuminate how play and adventure manifest themselves in the ongoing practice of sea kayakers and, possibly, in the outdoors more broadly.

### Play as epigenesis

Play, according to Fagen (1981), refers to behavioural epigenesis and the learning practices in which specific behaviours prepare humans and animals for the struggles of survival and adaptation. Play or playful behaviour is recognized as a part of human behaviour, and it is found in various forms of animal behaviour, which raises the question of what makes this seemingly inconsequential activity so important that animals literally risk their lives to do it? Play develops adaptive behavioural flexibility and it may also accelerate development and stimulate brain growth. Additionally, it provides a foundation for cognitive and motor skills used in interacting with natural and social environments and also as an important factor in behavioural epigenesis as a central element in the gene-culture interaction.

From an ontological perspective, play is understood as a way for humans to relate to an alienated world, that allows humans to catch a sight of themselves in unexpected and unfamiliar ways (Gadamer, 1986, p. 130). In this sense kayakers refer to 'going out to play' on days when they are not intending to work on training in specific techniques, such as sweep strokes or eskimo-rolls. 'Going out to play' appears to state an intention to be opportunistic, to simply see what happens. This sort of kayaking is often referred to as 'rockhopping'. Others try to diminish this by phrasing it as 'just rockhopping', or 'just playing'.

### Play and flow

Huizinga (1950) has explored the phenomenon as a cultural one, and thinks it should be seen as one. Play becomes, for Huizinga, a vital power in the human life-force and he describes a gap between play and other forms of human or cultural activities. Breivik (1996) points out the similarities between the concept of play and 'peak experiences' (Maslow, 1994) and the concept of flow and the psychology of optimal experience and happiness (Csikszentmihalyi, 1997, 2008). Play may change an individual's perceptions of a given situation and enhance a possible extended quality to the activities. It opens a room where flow and optimal experiences may be found:

To [cope with stress] successfully one must learn to balance the opportunities for action with the skills one possesses . . . To achieve involvement with an action system, one must

6 *L. I. Magnussen*

find a relatively close mesh between the demands of the environment and one's capacity to act (Csikszentmihalyi, 2008, p. 210).

Csikszentmihalyi's quote refers to a special type of optimal experience and flow. This is the feeling of happiness that is reported even in the harshest of situations. I 'sense' that I have both found flow and captured a peak-experience while paddling into several winter storms. These potentially dangerous situations force a kayaker to use all his strength and skills. In the kayak culture risk-situations are often discussed by other paddlers. I 'perceive' that crossing the Koster-straits, with two of the paddlers, led to my acceptance within the kayaking community. It acted as a sort of initiation rite. One must be devoted to paddling in order to become real and authentic, rather than a fair-weather kayaker, one who only goes out on calm waters and uses a kayak with a 'rudder'. The rudder often signals the novice or the fast-moving, long-distance recreationalist, the ones who have not measured their abilities in a full winter storm. The willingness to enter situations of lost or marginal control, where peak-performance and an experience of flow can be achieved, is the key to accessing the inner kayaking community. More than that, though, it can be the source of a deep inner feeling and an experience of what kayaking truly 'is'. Maslow (1994) describes this sort of initiation in terms of peak-experiences:

Until he has become aware of such experiences and has this experience as basis for comparison, he is a non-peaker; and it is useless to try to communicate to him the feel and the nature of peak-experiences. But if we can change him, in the sense of making him aware of what is going on inside himself, then he becomes a different kind of communicatee [sic] (p. 89).

Meaning created in play can be related to flow and peak-experiences and related to lost control, but also to an ontological perspective where one is being played by nature.

### **Being played—*Gebilde***

Steinsholt (1999, 2001) and Gadamer (1986), argue that play should be seen as a subject in itself. Children involved in play, or adults seeking a kayak adventure are not always aware that they are at play, but they may feel it when it has gone. This is similar to the way that the flow experience disappears when you direct your attention to it in action:

Just as a symbolic gesture is not itself but expresses something else through itself, so too the work of art is not itself simply 'as' a product. It is defined precisely by not being a piece of work that has just been turned out and can be turned out again and again. On the contrary, it is something that has emerged in an unrepeatable way and has manifested itself in a unique fashion. It seems to me, therefore, that it would be more accurate to call it a creation (*Gebilde*) than a work. For the word '*Gebilde*' implies that the manifestation in question has in a strange way transcended the process in which it originated, or has relegated that process to the periphery. It is set forth in its own appearance as a self-sufficient creation (Gadamer, 1986, p. 126).

More vivid than the *Gebilde* ('form' or 'shadow') that appears between the art and the spectator is the ocean. The same area of the ocean changes its appearance from winter to summer, big waves turn to 'flat water', and tides change or even disappear. This makes the ocean a subject in the experience of the paddlers, a subject that invites us to play. In a smaller group there is more room for the unexpected and a greater likelihood for play. There, nature is the artwork, the explorer is the spectator, and between them is a *Gebilde*, a subject by itself (Gadamer, 2004; Steinsholt, 1999). *Gebilde* becomes an agent that plays the adventurer or child, who becomes immersed in the activity. Deep involvement and a transfer of attention from objectives towards activity that can be seen as autotelic, is a central part of ontologic play. The played cannot, 'enjoy the freedom of playing himself out without transforming the aims of his purposive behavior into mere tasks of the game' (Gadamer, 2004, p. 107).

In terms of seascapes, nature becomes both the agent and the object by itself, like a combination of the artist and the artwork, in connection to the audience. Gadamer (2004) uses the term *Gebilde* when he explains what art experience is about. *Gebilde* is self-sufficient and is something between the ocean and the kayaker. It plays 'the kayaker'. In this play the kayaker is being 'played with', and in this world the telos, the exercise agenda or the learning programmes cease to be of importance.

In relation to an educational perspective Becker (2008c) argues that the experience of encountering the unfamiliar is of the utmost importance and essential to the growth of the autonomous human. Pedagogies of the outdoors can [it is not always the case] thrive on meetings with the unpredictable, wild, sublime nature. When humans embark upon an adventure, they go from safety towards risk and back into safety. A to and fro movement (Gadamer, 2004), in and out of the seriousness of play. In the fieldwork this kind of activity has often been done in smaller groups, with a maximum of five paddlers, and on average two or three:

The new experience, which signals both dynamism and transformation at the same time, makes the adventurer's past appear in a different light. It shows that the past is not closed and finished with. It does not determine us [humans] forever. It contains hidden possibilities which are just waiting to be used or activated. (Becker, 2007, p. 83).

After a safe homecoming, I found that one is different, either in terms of having become more experienced, having made a conquest, having played or become flow-flushed. What's changed? Being a man in my forties, to master waves and wind becomes an affirmation of my ability to withstand (or survive) my meetings with nature; but it also becomes a reminder of my own core experiences, and cornerstones of my own outdoor trajectory, learning alpine climbing almost 30 years ago. Returning to the scene of play may engulf one in a circular and hermeneutic movement. Having been changed by the past experience, you revisit it with a changed perception, experience and understanding. At a group level, it is the fuel for another set of stories that glues the devoted ones more firmly together. A consequence of this is that you are among the ones that are called or receive a text-message on the next occasion, when the conditions offer themselves.

### Adventure and *Bildung*

Adventure . . . [is looked upon with mistrust] because it promises everything the pedagogies of the age of philanthropism once feared and what many school teachers still fear today: surprises, disruption of routine, activation of the sense of possibility, which can complement reality and can change it (Becker, 2007, pp. 84–85).

Becker proposed that adventures prime the readiness to be played, and that *Gebilde* becomes a learning agent that may be found outside the worlds of pedagogy and facilitation. The term *Bildung* (Becker, 2008b, p. 50; Gadamer, 2004, pp. 10–11; Gurholt, 2008; Steinsholt, 1999, p. 124) refers to something more than education. *Bildung* refers to a pedagogical process where our existentially more or less accidental experiences in life are framed into a more complete and sorted existence. It is based on a humanistic ideal, and the term *Bildung* represents processes that might be seen as synonymous within a notion as enculturation and education (Gurholt, 2008, p. 131). In this tradition *Erfahrung* has connotation that are more deep and significant than experience [*Erlebnis*]. Adventures in nature, outside the contexts of usefulness and education, create *Erfahrung*, which is in turn, a part of the *Bildung* processes (culturation) of the individual. In nature *Gebilde* between the ocean and kayaker, becomes the ‘educator’ in autotelic play.

A seascape acts as a learning environment that anchors nature in the form of waves and wind as an object that the learner is about to conquer or master, but also as a subject that involves the learner in a play that demands his full attention. In this context, nature shows itself, and it also shows how structures such as group size and fixed plans can interfere with the experience of play and flow experiences. *Gebilde* becomes a subject in its own right.

### Group matters!

Naomi: . . . So, but also, in a group you only try to reach the objective. There is no capacity to stop to play and explore.

I: The groups are goal oriented?

Naomi: The groups must make progress all the time.

Ken: It depends on who you are paddling with.

Naomi: I feel that way.

Ken: The bigger the group is, the more it focuses on its objectives.

Naomi: You just know that for every new member the group gets slower.

Ken: If we are fewer, more seems to happen.

The process of analysing this citation pointed towards the structure of the social organization as a mediator of the experiences that are made. In the kayaking community, group structures show themselves in different types of community; symposiums, which contain everything from different ‘low’ level wet-card courses up to ‘*aktivitetsleder*’ (level 3 coach—British Canoe Union), and more informal groups and workshops, i.e. the ‘kayak roll’ and or ‘rock-hopping’. There are also social happenings with a common ‘trail’ or itinerary: 25–30 km, camp at Ildverket with social

evening meal, return to starting point, 20 km more of paddling the next day. The last structure type is the day-tours organized by a paddling club, most often with a starting point and a loose plan or objective.

In order to investigate the theory suggested by Naomi and Ken, I will now describe two different but typical situations: (1) a club daytrip with five participants, and (2) a commercial weekend tour with 30 to 50 participants. The differences in the social structures create different forms of ‘clearing’ [an opening in the forest [Lichtung] (Heidegger, 1962, p. 215), where a phenomenon can be seen and understood]. The different ways that the communities organize their activities also form the expectations and the experiences of the participants. Using these structures as ‘clearings’ will hopefully help to objectify and provide understanding of the ongoing phenomenon in relation to the individual and its relations to the world.

### **Small groups and *Gebilde***

After an e-mail invitation from the local club on a windy Sunday, a group of five paddlers, including me, met in Sandoesund at 10 a.m. During the night there had been wind from the south. The plan was to paddle for two hours east and circumnavigate Faerder. The wind speed was about 12–14 m/s (43–50 km/h) from the southwest, water temperature 9°C. Engaging with the waves after 30 minutes of paddling made the group abort their plan and seek shelter behind some small islands in a northerly direction.

Our group abandoned its goal of circumnavigating an island 4 km from the main coastline, and was drifted, sheltered behind islands, looking for something to happen, knowing how but not what. The group drifted like a street corner society, searching for possibilities in the landscape. First we went in between Bustein Islands to rest a little, then returned and tried to catch the surfs that went thundering between the slabs, and gathered the group where waves were ebbing out in the shelter of the south eastern island. While continuing, paddling between the islands, we found rocks that were just visible above the surface before they again were covered by the waves. Behind Bustein there was no wind, just smaller waves and swells.

### **Rules of play**

The rules of play on this kayaking adventure involved timing the surf, and avoiding being caught by the rocks [*skvalpeskjer*] while passing by ‘slabs’ either underneath or above the surface of the waves. A keen sense of timing marks the difference between the success of catching a wave and the failure of being stranded on a rock slab. An unspoken goal was the finding of new ways or patterns of play. These ‘rules of play’ were not part of an ordered itinerary set out at the beginning of the day’s paddle. They became valuable, however, as the ocean played with the group of paddlers, and made possible a feeling of flow and of experiencing something outside the pre-programmed, ordered in advance or inside a ‘learning box’ (Biesta, 2004). The rhythm of the

involvement, the back and forth movement of the group, was directed by the waves. In an adventure perspective, this to and fro motion represents the movement from being in control towards possible chaos. My own sensations during this session were of peace and control, being lulled by the rhythm of the waves and in tacit communication with the group as we 'were' played in the waves behind the islands. My memory of this day is in the form of flow-experiences. I filmed parts of the activity, being a researcher, but the deep traces of this situation are of being deeply involved, of being played in the relative safety behind the islet.

Play and seriousness interact, and our capacity to play is an expression of our highest seriousness. This seriousness may be a part of a tacit credo that kayakers go looking for in a breaking wave or when they watch the weather forecasts, hoping for perfect 'playing' conditions in the aftermath of a storm. *Bildung* in this sense becomes both a process and a result of the actor being played.

Despite the rewards of disorganized play, one must recognize that outdoor programmers fear chaos and misadventure. However, even though it can be a facilitator's nightmare (Becker, 2007), it is important to look at the deep and meaningful potential of structure failure, of getting more than you have prepared for, of the inner peace one can experience in the meetings with *Gebilde*, in play. For the fieldworker, many of the adventures and peak-experiences are facilitated by expert kayakers, scaffolding (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Rogoff, 1990) growth into the kayak society.

Simply by drifting along, being ready for adventure one can have valuable experiences. Each participant makes their own hypothesis of 'What would happen if' (Becker, 2007), and where the boundary between safety and risk lies. In my own experience, I notice that I tend to let the group initiate me into different adventures by letting go, thinking that someone else knows, and that somebody eventually will reach a decision. In this the group was leading the adventurers (or at a collective level, itself) into the potential abyss of adventure and into the arms of *Gebilde*.

Friedrich Nietzsche in *Die Fröhliche Wissenschaft* (1966, p. 107) proposed that human beings must distance themselves from the grey reality and enter 'the childish and happy world', freeing themselves from pretending. Through art as 'childish' play we elevate ourselves over morality; we float over it, in play (Steinsholt, 1999, p. 137). Nietzsche's argument is relevant to the kayakers' attraction to 'just playing' or 'rockhopping', to be driven by something other than defined aims or the ambition to do something useful. It is the lure, the tacit attraction, or the call of the existential experience of being played. Embedded in this experience are also the emotional states and the vividness created by endorphins after encountering the powers of the ocean while trying to circumnavigate Faerder earlier that day.

### **The weekend trip**

A weekend trip was announced on the website of a small kayak company, offering a weekend paddle of approximately 30 km on Saturday, camping and dinner, and around 20 km on Sunday, then returning home. We were travelling from Fjaerholmen, 50 participants, some with more than 30 years of kayak experience



and others with none. First we were divided into buddy-groups of two. While paddling, the two leaders (the organizer and his friend) were either at the front or at the back of the group. After lunch the group was divided in two, one of which paddled the in-shore route, the other was off-shore, alternatives that were presented before the division into ‘buddy groups’ of two. The challenge of the off-shore tour around Hollenderbaaen was advertised as involving additional paddling—in other words it would be longer, but not more adventurous or exciting. After rounding Hollenderbaaen, the increasing wind and waves created unexpected learning opportunities:

After circling around the lighthouse, the course was set straight south, into the waves and increasing headwind. (The course should have been held in a more westerly direction.) My partner expressed that this was a new experience to him (Community provided security). I think this was true for more than just my partner within the group of fourteen paddlers. After nearly four hours, we reached shore and campsite (Diary, August 18, 2007).

In this situation, the group objectives were oriented towards the trail, and following waypoints put up in advance. Going out on open water, meeting wind and waves, the group mentors or scaffolds the individual as he or she journeys into new experiences. This kind of experience (*Erfahrung*) falls outside of what systems of certification and legislation advocate. One of the participants made this reflection or evaluation afterwards:

In my opinion, in a situation of increasing wind and waves, [it is] extremely important to keep the group compact so that we can make a flotilla that enables us to rest and drink . . . Then even a challenging trip can be experienced as a positive experience (from a blog, August 24, 2007).

### ***Gebilde and Bildung***

In larger groups, ‘trails’ and nature become a framework for both the experiences and the adventure. Community provides security (not always experienced) but when the group moves in a target direction, fewer possibilities are open to individuals. The tacit implication of this type of learning is that learning in crisis (Becker, 2008a) should be avoided because it might be painful. *Bildung*, however, is the result of what happens outside the schedule, and outside the expectations of the individual.

By moving outside of him or herself during play, a participant in an activity realizes a potential which, without play, would be unrealized and impossible. In this perspective one can argue that the ‘trail’ as a social contract in larger groups, reduces the chance of being played with. The ‘trail’ is part of a game that does not demand the partakers’ full attention. Instead, they can focus on social chitchat concerning former meetings in the society, equipment or paddling styles.

Following a kayak ‘trail’ can of course, like a trail in the forest, lead to a quality experience and a sense of detachment or an experience of the greatness of nature (Kaplan & Kaplan, 1995). By being in nature one is, as the citation from a participant indicates, exposed to stimuli and experience that are not pre-ordered (Biesta,

2004) or included in the contract. In Gadamer's (2004) words; 'For play has its own essence, independent of the consciousness of those who play' (p. 105).

Another interpretation is related to small group versus big groups. My data suggest that big groups are more likely to be object and outcome driven, with reduced likelihood of creating deep playful experiences. By crossing 'the village borders', on the other hand, and on entering the wilderness beyond, something unexpected can happen. 'Adventures are practical examples of experiences that are normally prevented by everyday life' (Becker, 2008c, p. 173).

Challenges are met in a mode of 'structural optimism' (Becker, 2008a; Oevermann, 1999) or with 'basic trust' (Erikson, 1968), that makes us think that, despite the risk, everything will turn out well in the end. The concepts of play and adventure challenge the risk-reducing industry and society's need for security. This challenge might also contain experiences that are valuable to us, but may be lost in the pedagogical containment of facilitation and experiential learning.

Adventure is the aim and not the means of time spent in the outdoors, and true adventure and deep involvement in play enhance *Bildung* outside a formal pedagogical context. It is a kind of experience that educates us, free of the calculated outcome of facilitators of outdoor programming.

### Conclusions

The analyses of two cases showed that engagement in adventures in kayaking creates new meanings and that deep experiences are involved when the participants are engaged in play. One situation demonstrated how a group of paddlers was forced to abandon its initial plan and, in the process, was 'educated' by *Gebilde*. The other situation illuminated how the participants suddenly found themselves in a situation of perceived risk and unexpected experiences. The situations were interpreted in light of the perspectives of play, flow, peak-experiences and adventure.

In relation with nature the kayakers interact in play, an experience that can create great personal change, both through a new connection to adventure and by altering one's emotional state. Being played in the schism between safety and risk promotes the '*Erfahrung*', and by that the *Bildung* of the individual, all outside the framework of formal education. If play is experienced, outside the borders of control and safety, the perspective shifts from just learning toward adventure. This move takes the kayakers away from a situation in which everything that happens has been planned by the educator in advance. It takes kayakers into the possible abyss of existential experiences where the interpretation is more connected to the concept of *Bildung* than to education. The combined nature of seriousness and play manifests itself on the border between risk and safety. There is a risk that too much planning may reduce the likelihood of play and improvisation in smaller groups.

By losing control, the leaders of the big group involuntarily created increased space for adventure and thereby revealed unexpected learning possibilities. *Gebilde* in play opens a room of deep experiences that creates meaning and fulfills a tacit credo of adventures. The findings of this study suggest that outdoor leaders should place less

emphasis on direct control of the group that is consumed in nature-related activities, and not interact when the learning goes astray, and welcome autotelic activities that not necessarily are addressing the specified or contracted learning outcomes. By reminding a deeply involved group about the learning tasks at hand, the essence of being played by nature may change when attention is drawn to it; and if a situation becomes out of control, there is a possibility of unpredicted experience and powerful, not expected, learning outcomes. Deep experience can be found. Unpredictability, risk, disorder and involvement will in a perspective of ontologic play represent the means to the ends of the *Bildung* processes.

### Acknowledgements

The author would like to thank Professor Gunnar Breivik and Professor Gunn Engelsrud, the two anonymous reviewers for their valuable comments on earlier drafts of this paper, and Gideon Steinberg and Thomas Pindard for their help with improving the language.

### Author biography

Leif Inge Magnussen is working in the field of *friluftsliv* at the Norwegian School of Sport Sciences in Oslo, Norway. His PhD research explores and describes how learning processes and meanings are formed by participants in a non-scholastic learning environment, in outdoor communities of practice. His outdoor practices are concerned with professional assessment and training in mountaineering, skiing and climbing, and more recently, sea kayaking.

### References

- Becker, P. (2007). What would happen if . . . ? About the elective affinity between adventure and the conjunctivus potentialis. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(1), 77–89.
- Becker, P. (2008a). The curiosity of Ulysses and its consequences. In P. Becker & J. Schirp (Eds.), *Other ways of learning* (pp. 199–210). Marburg: BSJ Marburg.
- Becker, P. (2008b). The European Institute for Outdoor Education and Experiential Learning—A report about context, foundation, programme and experiences of the first decade of its existence. In P. Becker & J. Schirp (Eds.), *Other ways of learning* (pp. 13–56). Marburg: BSJ Marburg.
- Becker, P. (2008c). The unfamiliar is all around us. In P. Becker & J. Schirp (Eds.), *Other ways of learning* (pp. 155–180). Marburg: BSJ Marburg.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 70–82.
- Breivik, G. (1996). *Det gode lange liv og dets gleder. Utbredelse og verdier knyttet til fysisk aktivitet i den norske befolkning* (Report No. 7). Norges idrettsforbund; Norges idrettshøgskole.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssone som utgangspunkt for pedagogisk praksis. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 123–143). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life* (1st ed.). New York: Basic Books.

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience* (1st ed.). New York: Harper Perennial.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 52–69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. London: W. W. Norton & Co.
- Fagen, R. (1981). *Animal play behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Fangen, K. (2008). *Deltagende observasjon* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by step* (2nd ed.) (vol. 17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gadamer, H. (1986). The play of art. In R. Bernasconi (Ed.), *The relevance of the beautiful and other essays* (pp. 123–130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method* (3rd ed.). London: Continuum Publishing Group.
- Gadamer, H. (2008). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian Friluftsliv as Bildung—A critical review. In P. Becker & J. Schirp (Eds.), *Other ways of learning* (pp. 131–155). Marburg: BSJ Marburg.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodikk. Grunlaget for feltarbeid og forskning* (1st ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens, a study of the play-element in culture*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social relations* (6th ed.). Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1995). *The experience of nature: A psychological perspective*. Ann Arbor, MI: Ulrich's Bookstore.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. In S. Kvale (Ed.), *Issues of validity in quantitative research* (pp. 73–92). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1998). *InterView* (2nd ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2003). Læring på kryds og tvers i praktikkens læringslandskap. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gennem at arbejde* (pp. 248–266). København: Akademisk forlag.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk Pedagogik*, 17(3), 140–151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Magnussen, L. I. (2008). Læring av friluftsliv. [http://www.nih.no/templates/projects\\_\\_\\_1607.aspx](http://www.nih.no/templates/projects___1607.aspx)
- Maslow, A. H. (1994). *Religions, values, and peak-experiences*. Arkana: Penguin Books.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære* (pp. 17–34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). Vandringer i praktikkens læringslandskap. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gennem at arbejde* (pp. 16–38). København: Akademisk forlag.
- Nietzsche, F. (1886). *Jenseits von Gut und Böse* [Beyond good and evil]. Leipzig: C. G. Naumann.
- Nietzsche, F. (1966). *Die Fröhliche Wissenschaft*. Hamburg: Carl Hauser Verlag.
- Oevermann, U. (1999). Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte—Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis. In W. Hg. Schweidler (Ed.), *Wiedergeburt und kulturelles Erbe* (pp. 289–338). Sankt Augustin: Academica Verlag.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social contexts*. New York: Oxford University Press.
- Rønholdt, H. (2003). *Video i undervisning—Observasjon og analyse*. København: Forlaget hovedland.

- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek* (2nd ed.). Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, K. (2001). Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer. *Nordisk Pedagogik*, 21(1), 30–48.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. Auckland, NZ: School of Population Health, University of Auckland.
- Vaage, O. F. (2009). Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007. [http://www.ssb.no/emner/07/02/50/rapp\\_200915/rapp\\_200915.pdf](http://www.ssb.no/emner/07/02/50/rapp_200915/rapp_200915.pdf)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.



**Vedlegg:**

**1. Intervjuguide, skriftlige intervju**





*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

## **Oppgavesett – ekspertsamling 19 og 20 januar 2008**

### **1. Om behandling av data i prosjektet "Læring av friluftsliv"**

*Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig dataatjeneste AS, prosjektnr 16480), deltakelse er frivillig og jeg vil behandle all informasjonen som samles inn konfidensielt/fortrolig. Innsamlede opplysninger vil bli helt anonymisert ved prosjektslutt, senest 31.07.2010. En anonymisering innebærer at indirekte personopplysninger blir slettet eller kategorisert og at alle navnelister slettes eller makuleres. Alle lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.*

### **2. Personlige data**

Navn:

Alder:

Kjønn:

Padlet i antall år:

Hvor gammel var du da du padlet en kajakk for første gang?

### **3. Arbeider du eller har du arbeidet "profesjonelt" eller ideelt med padling?**

*(Flere kryss om nødvendig)*

Ja, For eget firma ( )

Ja, jeg er ansatt ( )

For klubben (ideelt) ( )

### **4. Hva er det som mest kjennetegner ditt "arbeid" med padling?**

*Stikkord: Kursing, guiding eller trening?*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**5. Beskriv situasjonen der du padlet første gang?**

*Stikkord: Med hvem, hvor padlet du, gikk du rundt, opplevde du mestring/spenning, osv.*

**6. Hva eller hvem var det som inspirerte deg til å begynne med padling**

*Stikkord: Litteratur, bilder, familie, venner...*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**7. Har dine mål eller hensikt med padlingen endret seg, eventuelt hvorfor?**

*Stikkord: Fra rekreasjonsturer til å holde kurs, fra elv til hav osv.*

**8. Hva padler du mest nå, gjerne også hvorfor?**

*Stikkord: Hav, elv, racer?*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**9. Kan du beskrive hvordan en vanlig privat padletur skjer?**

*Stikkord: Hvor, hvordan, med hvem, "arbeid", trening, lek eller langtur?*

**10. Kan du beskrive en bestemt situasjon der du har lært mye?**

*Stikkord: En øvelse eller spesiell erfaring ;tabbe, lek, situasjon eller hendelse, kopiering eller herming etter andre padlere osv.*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**11. Hva har vært det vanskeligste å lære seg i padling for deg?**

*Stikkord: Hvilke teknikker, metode, lese havet...*

**12. Bruker du noen huskereglene? Kan du nevne noen slike?**

*Stikkord: Hvordan sette åren i vannet, se ned på skulderen ved rulling, sparke fra...*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**13. Hva er viktige forutsetninger for at du skal utvikle deg slik du ser det (utenom nok ledig tid)?**

*Stikkord: Padle sammen med noen som er veldig gode, få passe utfordringer, gode håndbøker, internett, kurs, deltakelse på treff, kunne kopiere/herme etter andre, øvelser, terping av teknikker (repetisjon), trygghet i gruppen osv.*

**14. Hva har du lært bare av deg selv som padler (alene)?**

*Stikkord: Det du har funnet ut av eller øvet på egenhånd*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**15. Hvilken funksjon opplever du at ulike padlesamlinger har hatt for kompetansen blant padlere i Norge?**

**16. Kan du beskrive hva som kjennetegner de som er best til å padle?**

*Stikkord: Flyt, perfektjon, mestring, overblikk*

*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**17. Er det andre forhold enn de du har nevnt her som du mener har betydning for at du eller andre skal lære?**

*Stikkord: Riktig utstyr, båt, bekledning,*

**18. Hva betyr våttkortet for læring?**

*Stikkord: Tilrettelagt erfaring, møtet med dyktige padlere, lære selv av å undervise andre*



*Undersøkelsen er konfidensiell og inngår i forskningsprosjektet "Læring av friluftsliv"*

**19. Har du truffet en "mester"?**

*Stikkord: En som er flinkere eller mer erfaren enn deg som har hatt betydning for læringen, hvor og når og hva lærte du?*

**20. Hvilken mening gir padlingen deg:**

*Stikkord: Er du padler, klatrer, "revisor" eller friluftskvinne. Finne roen, naturmøtet, eller trening/rekreasjon*

**21. Er det andre ting enn de du har blitt spurt om her som har påvirket din læring?**



**Vedlegg:**

**2. Intervjuguide**



**Intervjuspørsmål/samtaletema:**

Orientering om prosjektet, taushetsplikt/anonymisering osv. Før opptakeren settes på.

1. Alder, hvor lenge, hvor mye, hva slags gren?
2. Har du padling som arbeid?
3. Fortell meg om din utvikling som padler
4. Hvor mye har du padlet i året før/nå?
5. Hvis du skulle lære deg noe nytt i padling - hva ville det vært - og hvordan ville du gjort det?
6. Kopiering herming - forskjell, før - nå?
7. Hva har du lært av å undervise sjøl eller se andre undervise? Hva har du lært i eller av våttkortstigen?
8. Hva betyr samlinger og fellesskap med andre for din læring?
9. Hva betyr motstand - det å være ute i store bølger/vind for utviklingen som padler?
10. Betyr en "skarpere" situasjon (Mer vind, strøm, bølger, kulde...) noe for hvordan du "er" i forhold til andre (deltakere på kurs)
11. Hvilke situasjoner/øyeblikk eller erfaringer har vært lærerike for deg (Oppfordre til å få fram i hvert fall 3 situasjoner), (Få tak i kroppslige erfaringer/minner). Hva har været - naturen betydd?
12. Har du tilpasset utstyret etterpå?
13. Kan du beskrive deg selv som veileder/instruktør?

14. Hvordan tror du folk lærer best/raskest?
15. Ofte bruker man ulike øvelser som man gir/viser til andre.  
Hvor har du lært dine - har du noen favoritter?
16. Bruker du mentale eller verbale regler? Har du regler som du bruker til andre og eventuelt andre regler for egen padling?
17. Hva slags kompetanse har en god havpadler? Hvordan kjenner man igjen inkompetanse?
18. Hva har vært vanskelig å lære? Hvorfor?
19. Hva betyr friluftsliv eller naturdimensjonen i padling for deg?
20. Videre utvikling - trender?
21. kan du nevne 3 dyktige/sentrale størrelser (havpadlere) som du mener kan hjelpe meg ved å svare på de samme spørsmålene som du har fått?
22. Har du noen kommentarer til intervjuet eller annet...

**Vedlegg:**

**3. Konesjon NSD stat**







ARKIV/PVO

2 ①

Leif Inge Magnussen  
Seksjon for kroppøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole  
Postboks 4014 Ullevål stadion  
0806 OSLO

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 26.03.2007

Vår ref: 16480/LT

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.02.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16480	<i>Læring av friluftsliv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Leif Inge Magnussen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

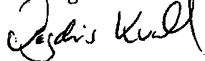
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2010 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svara@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svara@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning, NSD



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

16480

Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende. Videre finner vi i utgangspunkt skrevet godt utformet, men forutsetter at det tilføyes opplysninger om at innsamlet datamateriale vil bli anonymisert ved prosjektslutt senest 31.07.2010.

Personvernombudet ber om at kopi av revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 31.07.2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak vil bli slettet.

## **Leif Inge Magnussen**

---

**Fra:** Inga Brautaset <inga.brautaset@nsd.uib.no>  
**Sendt:** 27. oktober 2011 13:17  
**Til:** Leif Inge Magnussen  
**Emne:** Prosjektnr: 16480. Læring av friluftsliv

Viser til statusmelding mottatt 26.10.11.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.05.2012.

Vi vil da rette en ny statushenvendelse.

--

Vennlig hilsen

Inga Brautaset  
Rådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Personvernombud for forskning Harald Hårfagres gate 29, 5007  
BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 26 35  
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17  
Faks: (+47) 55 58 96 50  
Epost: [Inga.Brautaset@nsd.uib.no](mailto:Inga.Brautaset@nsd.uib.no)  
[www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)



**Vedlegg:**

**4. Informasjon om prosjektet**



**Følgende informasjon har blitt lagt ut på tre nettsteder:**

**([www.kajakknnett.no](http://www.kajakknnett.no) [www.qajaq.no](http://www.qajaq.no) [www.padling.no](http://www.padling.no))**

”FORSKNING PÅGÅR

I forbindelse med mitt prosjekt doktorgradsarbeid ”læring av friluftsliv” ved Norges Idrettshøgskole, vil jeg gjennom å delta på padleturer og padletreff gjøre en etnografisk studie av hvordan man lærer å padle havkajak. Dataene jeg samler skal være med på å beskrive hvilke læringsprosesser som er virksomme når en lærer seg å padle havkajak spesielt og friluftsliv generelt.

Hovedspørsmålet i dette prosjektet er knyttet til voksnes læring av ferdigheter og ulik kompetanse knyttet til friluftsliv og havpadling. Forskningen har til hensikt å beskrive (i) *læringsprosesser*, og av (ii) hvilke *ressurser* og *barrierer* en kan finne i *læringslandskapet*, som kan ha betydning for læringen av ferdigheter i friluftsliv. Videre har prosjektet til hensikt å gi en (iii) *beskrivelse av utviklingen av ferdigheter som utøver og som vegleder i friluftsliv*.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, prosjektnr 16480), deltakelse er frivillig og jeg vil behandle all informasjonen som samles inn konfidensielt/fortrolig. Innsamlede opplysninger vil bli helt anonymisert ved prosjektslutt, senest 31.07.2010. En anonymisering innebærer at indirekte personopplysninger blir slettet eller kategorisert og at alle navnelister slettes eller makuleres. Lydbåndopptak vil bli slettet.

Jeg kommer også til å spørre noen aktive havpadlere om å få intervju dem i perioden høsten 2007 og våren 2008. Alle data og alt materiale fra situasjoner, personer og grupper vil være anonymisert ved publisering. Jeg vil legge ut resultater/funn på nettsteder som [www.padling.no](http://www.padling.no) og [www.qajaq.no](http://www.qajaq.no) for tilbakemelding knyttet til tolkningen av ”funnene”.

Prosjektet ventes avsluttet våren 2010.

Er det spørsmål knyttet til dette prosjektet vennligst ta kontakt med:

Leif I Magnussen/s  
Mountain Guide/ Doctoral Research Fellow

Seksjon for kroppøving og pedagogikk

Norwegian School of Sport Sciences

Box 4014 Ullevål stadion

0806 Oslo

Tel: +47 2326 2443

Mob: +47 95751814

E-post: leif.magnussen@nih.no”



**Vedlegg:**

**5. Sitater, Norsk/Engelsk**



**Enclosed are the original interview excerpts put together with their English translations, the citations are sorted by appearances.**

### **Being Close To Each Other**

(Paper 1)

“I have two mentors in Wales, x and y”.

*[har to mentorer i wales, x og y, Begge er 5 star, level 5 hav og har ro og inspirasjon til alle nivå.]*

Ulf: I did it [look at a master] much before. [I: mmm].The person that I have paddled around the Norwegian coast with, he is an old flat-water competition kayaker. I have spent days behind him, and seen the way that he paddles and tried to use it.

*[Gjort det veldig mye før (I:Mmm) I og med han ene som jeg har padla Norgeskysten på langs med er en gammel konkurransepadler, og veldig, veldig fin som sånn øvingsbilde. (I:Mmm) Så har jeg ligget mange timer etter han (I: Mmm) Og sett på måten han har padlet på]*

Dina: [In rough conditions]... I stiffen and paddle like a cow. And then things only get worse in those conditions. I'm trying to work on that. I'm trying to relax as much as possible. When I'm out in those conditions I'm never alone. I tell X that he has to paddle closer, to increase the safety margins.

*[Hvis det ikke går greit så stivner jeg og padler som ei ku<sup>1</sup> da blir det jo enda verre å være i de forholdene. Så der jeg jobber med meg selv er jo det å slappe av å padle mest mulig i de forholdene også. Jeg prøver å arbeide med det. Når jeg er ute slike forhold er jeg aldri alene. Så da sier jeg i fra til xx også må han padle mye nærmere. Altså slik at sikkerhetsmarginen øker, for å gjøre kameratredning eller...]*

---

<sup>1</sup> The exact term is withdrawn of anonymity reasons.

Tom: That was the first trip I did to Hustadvika. I was mostly paddling inshore. I just dared to go out to the open ocean. There were relatively big swells, almost no wind and everything was calm and neat. I had little or zero experience back then. What happened was that the swells were about two meters high, long slick waves, almost polished. We went into a strait between two islets. The swells just divide around the smallest of them, and met on the backside of the smallest islet. Ten meters away from the islet there was the opening of this hole, four meters deep. It made this horrible sound. And then the wavecrests joined and it became a four meter high clapotis... it was enormous.

I: A cliché, but still; how did you feel then?

Tom: Joy and anxiety simultaneously.

I: How close were you?

Tom: Ten meters away or something. My first impulse was to get out of here, but it wasn't that easy. I could have gone in close to the islet, but that would have been twice as bad.

*[Tom: Nei. Det er vel en som jeg aldri kommer til å glemme, og det var den første turen jeg hadde i Hustadvika, med en kort og brei og trykk kajakk, og hold meg stort sett innaskjærs da. Så våget jeg meg så vidt ut til det åpne havet, og så, det var stor havdønninger inn mellom øyer, nesten ikke noe vind og alt var rolig og trygt og pent. Jeg hadde vel mer eller mindre null erfaring da. Og det som skjedde da, var at dønningene på sånn rundt to meter ikke sant, lange flate fine helt glatte, var ikke en krusning omtrent på vannet.*

*I: Du blir sjøsyk i de forholdene der.*

*Tom: Ja det var faktisk så mye bevegelse at det gikk greit, jeg har vært ute i forhold som har vært verre. Fordi det var bare så mye bevegelse, og så 20 cm. Men nei, det som skjedde var at vi gikk inn i et sund da mellom to øyer, og dønningene da delte seg rundt den ene øyen, den minste av dem, og så møttes de baksiden. Og på ti meters avstand da, så bare åpna det seg da et fire meter dypt hull. Ikke det at jeg målte det, men i følge teorien, så er det da det dobbelte av bølgehøyden. Og det ble da et fire meters dypt hull.*

*Det bråka så grusomt nedi og så gikk bølgene sammen, og så ble den da fire meter høyere. Skal si jeg fikk puls og skynda meg unna. Og i ettertid så har jeg jo lært hva det er og hvorfor det er, og sånn, og det heter jo klapotis på vanlig norsk. Og det er jo da sånn at bølgene forsterker hverandre, da gjensidig. Oppleves også veldig ofte i refleksjonssjø, når det treffer en mur og går tilbake igjen, så skjer det akkurat det samme. Men, det var digert.*

*I: Og hvordan var, holdt jeg på si, hva følte du da?*

*Tom: Litt skrekkblanda fryd.*

*I: Hvor nærme var du da?*

*Tom: En ti meters avstand eller noe sånt noe. Så først innskytelse var jo å padle unna. Men det var vel ikke så lett, men altså, ikke sant, det viser jo hva mangel på kunnskap egentlig kan gjøre. Jeg kunne jo ha lagt meg bak øya, for å ligge i ly for dønnen da. Da hadde det jo blitt dobbelt så gørent.]*

**Try This! Imitation and Copying in the Outdoor Learning World of Sea Kayaking**

(Paper 2)

Ingemar: But I am also one who likes to read about these things, I can easily lie here [He is sitting on the sofa] and read an article about technique and go outside afterwards and see if it works out for me.

*[Ingemar: Men jeg er også en som liker å lese om sånt noe, så jeg kan godt ligge her og lese en artikkel om teknikk og så kan jeg gå ut etterpå, ikke sant, og se om det funker for meg.]*

Naomi: It's very difficult to acquire learning. It has to feed the body--it is the body that should be able to perform, not the head. I saw that very clearly with the kayak-roll, I knew exactly what to do in theory, it happened many times, but my body did not.

*[Det er jo veldig vanskelig å lære bort eller ta til seg læring egentlig fordi det må jo tilføres kroppen, det er kroppen som skal kunne det, ikke hodet. Det så jeg veldig mye på rulla, jeg visste hva jeg skulle gjøre, i teorien, det skjedde mange ganger, men kroppen ville ikke]*

Beate: I don't learn anything from just watching anyway. I could be inspired to try, I learn best from trial-and-error. It has to be tested within my own limits. It could be that some people are more extreme than others, it is important to reflect upon that.

*[Beate: Jeg lærer ikke av bare å se på i hvert fall, jeg kan bli inspirert til å prøve, men jeg lærer utelukkende av å prøve sjøl, så det, å da må jeg jo teste det i forhold til egne grenser, det kan være at noen er mer ekstreme enn andre, det er det viktig å kjenn på grensegangen synes jeg"]*

Frank: I am reading a lot

I: Yes...

Frank: If I get a hold of a kayak magazine, I can read from page one to the end and remember almost everything. I've read a lot in "Seakayaker", among other things, about towing methods. And while attending the technique-course that was held by xx,

I: Yes...

Frank: I asked him where to attach the tow line, in the magazine they attached it in the elastics on deck, xx suggested that this might not work very well... And there I am, they wrote it in the book or magazine you see, it has to be true, right? But xx said that it doesn't work in real life, and then, eureka! People write things that doesn't work out, or have wrong conceptions of it. Those kinds of traps were easy to stumble into in the beginning.

*[Frank: Jeg leser mye*

*I: Ja*

*Frank: Hvis jeg får tak i paddelektyre så kan jeg lese fra side 1 til siste side og huske mesteparten av det. Jeg har lest en del fra "Seakayaker" blant annet om tauemetoder, og på teknikkurset som vi hadde, som xx holdt,*

*I: Ja*

*Frank: Som jeg var på så spurte han derre hvor skal vi feste det her hen, jeg leste ut i fra den boken at vi kan feste det her sånn, men xx fester det altså, i strikk det funker ikke noe bra sier han, så sitter jeg, men han skreiv det jo i boken, i bladet, så da må det jo være sant, ikke sant? Nei det funker ikke i virkeligheten sa xx, da så, ping. Det hender at det folk skriver ikke er helt sant, eller har feilaktige erfaringer med det. Sånne feller var det lett å gå i til å begynne med...]*

Ulf: Yes I would say that. To begin with, when you are not so competent, you watch others and try to do the same. After more paddling you watch the others even more, what they do and try to do the same. But not necessarily to imitate them, but to pull out the core of what they do.

*[Ulf: Ja, det vil jeg påstå. Til å begynne med, når du ikke kan så mye, så ser du på en annen og prøver å gjøre det samme. Etter å ha padla litt videre så ser man kanskje enda mer på andre, og hva de gjør, og hvordan de gjør det. Men ikke nødvendigvis for å herme etter dem, men for å trekke ut litt av essensen av det vi gjør da.]*

Klaus: ... So it becomes an evaluation of the other's choice of (course or) line, on the basis of what one has seen then. Eh, often, on a river you paddle for a short period and then stand on the shore and judge the imminent course ahead, and thus you yourself become aware of the other person's choice and thoughts about where to paddle.

*[Klaus: Og så blir jo det en gjenstand for vurdering da. Hva er det på en måte denne personen har planlagt, tenkt. Ehh. Så det blir jo på en måte en vurdering av andres linjer, på bakgrunn av det du ser da. Eh, og ofte, på elv så er det jo sånn at man oftest padler biter hvor man står på land og ser og vurderer linjer, og på en måte eh, er fullt åpen omaltså hva, hva er det man, hvor er det man på en måte tenker linja går.*

*I: Mmm]*

Gunnar: So it... For my own part I imitate those who I have chosen to reach after.

I: Mmm

Gunnar: The ones who paddle faster.

I: Mmm. Always (Laughter)

Gunnar: (Laughter) There is a huge variety of people out there who paddle fast.

*[Gunnar: Så det... Og for min egen del så hermer jeg jo etter de jeg, de jeg strekker meg etter da.*

*I: Mmm.*

*Gunnar: De som padler fortere.*

*I: Mmm. Til enhver tid. (Ler)*

*Gunnar: (Ler) Det blir veldig mange der nede som padler fort.]*



Bjorn: I'm sorry, but I copy also... I imitate to a certain degree even if I find it "corny". However my level of competence is good enough, so I have no use for it. [Pauses.] But of course I imitate others, if it seems worthwhile to copy.

*[Bjorn: Beklager, jeg, jeg gjør det jeg også.]*

*I: Ja, ja.*

*Bjorn: Så jeg hermer jo til en viss grad selv om jeg synes det er dustete, for jeg har ikke bruk det.*

*I: Nei, nei.*

*Bjorn: Men, men, men, men så selvfølgelig hermer jeg etter andre hvis det er noe å herme etter.]*

Ingemar: No, I don't know. I like to figure it out and explore things on my own. And, eh, I am paddling at a relatively high level, and then I notice very fast if techniques are functioning or not.

*[Ingemar: Nei jeg vet ikke helt. Jeg har veldig sans for også på en måte utforske ting selv da. Og, og, eh, i og med at det, jeg er jo på et relativt greit nivå som padler og da merker jeg veldig fort om tingene jeg gjør fungerer eller ikke.]*

Udo: Yes, if people reach their goals, what I want them to achieve with the kayak... it is not important to me if they do it exactly like me or not.... They have to develop their own way, based on their anatomy and abilities. This works just fine with disabled people. If you're missing an arm or a leg you can still achieve the same things, but you have to do it in a different way...

*[Udo: Jo hvis folk klarer å nå en gitt målsetning, dette vil jeg at de skal oppnå med kajakken, en sving eller en rulle eller noe sånt, er det ikke så farlig for meg at de gjør det akkurat likt som meg. Men at de oppnår det målet med øvelsen som de skal da. Og i læringen er det også sånn at det, eeh, ser det der med variasjon at det kan være mange]*

*måter å gjøre ting på eller veier til rom da. Som bidrar til det store bildet at folk kan utvikle sin egen måte å gjøre ting på ut i fra egen anatomi da, og forutsetninger. Dette passer veldig godt inn med funksjonshemmede. At man har, hvis man mangler en arm eller et bein så kan man fortsatt gjøre samme øvelsen med samme mål, men du må kanskje gjøre det på en forskjellig måte.]*

Kurt: I think that I have discovered that not everything that works for others works for me.

I: mmm.

Kurt: And I shouldn't expect that my participants, adolescents or adults, are able to do exactly what I do in the same ways. There are many roads to Rome or to the same objective.

*[Kurt: ...enn andre ting altså, jeg tror, jeg har vel funnet ut av det er ikke er alt der fungerer for meg som det fungerer for andre*

I: mmm

*Kurt: Åå man skal ikke forvente at når man har ungdommer eller voksne på kurs at de kan gjøre akkurat det samme som jeg selv gjør. Eeh, på samme måte, for noen ganger, det er mange stier til det samme mål]*

### I Feel So Alive In The Boat!

(Paper 3)

Berit: It's about big waves. They really make me enjoy myself. There is this sensation of resistance in the water and cooperation at the same time. I feel so alive in the boat. I remember the last trip when I went out with X. Damn, there were some waves out there that you wouldn't believe, way on the outside... X and I made eye-contact and I said; "now we're alive, we're just happy. I can feel deep in my soul how good it is".

*[Berit: ... Det er jo det med store bølger. Da koser jeg meg altså virkelig. Det er liksom, får litt motstand i vannet og kjenner at vannet er jo på bølgelengde, hvis en kan si det slik. Det lever jeg i båten altså... Jeg husker siste turen jeg var ute og padlet med X, fy søren altså, det var noen bølger som ikke var sanne, langt utenfor ytre x. X og jeg bare blunket til hverandre, herlig, så sier jeg nå, nå lever vi liksom. Nå har vi det bare så bra. Jeg kan kjenne det langt inn i sjelen, hvor godt det er. ]*

Tom: I think it can be summarized into one word—mastery [mestring]. And it is such a nice feeling to be able to cope with it [nature]. Your technical skills also improve. But that is not the point. It is the feeling of being out in the really big waves, and surviving it! (Both laugh).

I: You are thinking that man is small and nature is big...

Tom: You have to be humble or you won't survive. It is so enormous, it is so much power, you really can't make any mistakes. To be "out there", primarily with more competent people than yourself, and to know that they will look after you. And to master it then, it is quite wonderful. (Laughs).

*[Tom: Tror det kan oppsummeres i et ord. Det er mestring. Og det er en sånn herlig følelse å mestre da. Sånn rent teknisk og sånn blir en jo bare bedre ute å padle, men det er det som er underordna betydning. Det er følelsen av å være ute i det virkelig store digre og komme fra det med livet i behold. (begge ler)]*

*I: Jo, men det å føle at man er liten tenker du på, sånn i forhold til å naturen er stor...*

*Tom: Du må være ydmyk, hvis ikke så overlever du ikke. Det er så vanvittig stort, det er så mye krefter. Og, du har liksom ikke råd til å gjøre så veldig mye feil da. Og det å være ute, da fortrinnsvis sammen med helst enda mer kompetente mennesker enn du er selv, og vite at du blir tatt vare på. Og det å rett og slett mestre det da, det er ganske herlig. (ler)]*

Laura: I have experienced paddling against the wind and making no progress at all. Then you realize the [nature-] powers (are laughing). You are paddling for your life and you are not moving.

[Men jeg har opplevd å padle i motvind og ikke ha framdrift i det hele tatt, og det er også, du skjønner litt alvorret i kreftene. (Latter) Når du bare står stille og padler for harde livet.]

Erik: What's the meaning of it?

I: Yes

Erik: It is a wonderful feeling of coping and mastery [mestring].

Of course it is, ah, like when I was in Wales, it was annoying not to be allowed to play with the big boys, because you are not competent enough, of course it is. But it was really fun where I was. But it had been even more fun with the big boys, it sure would have been.

*[Erik: Hva det betyr?*

*I: Ja.*

*Erik: Nei, det er jo en vanvittig følelse av mestring da.*

*I: Mmm.*

*Erik: Klart det er det. Eh og sånn som da jeg var borti Wales også det er klart det er jo surt å ikke få lov og være med de store gutta på de verste stedene fordi du ikke er god nok rett og slett.*

*I: Mmm.*

*Erik: Klart det er det. Men altså det var jo kjempegøy der jeg var. Men det hadde vært enda mer gøy å være med de store gutta da. Det er klart det er det.]*

Erik: No, I don't know, nothing is either right or wrong. It is only about what kinds of ambitions you have for yourself. If you want to go paddling in July in fair weather it's not very technically demanding.

I: Do it mean that you have to go out in big waves to improve?

Erik: Yes, if that's what you want. If you really want to become the kind of person who meets increasingly great challenges, you have to seek it, you have to seek it. If not, you are not improving.

*[Erik: Nei, jeg vet ikke jeg, men altså, nei, altså det har noe med, det er jo ikke, det er kanskje ikke det du er ute etter heller, det er jo ikke noe riktig og galt. Det er bare hva slags ambisjoner og ønsker har du for din egen, eh, egen, eh, ja ønsker du bare å padle på en julidag med fint vær så behøver jo ikke det stille så veldig tekniske krav.*

*Erik: Mmm. Betyr det at man er nødt til å være ute i store bølger og vind for å være god?*

*Erik: Ja hvis det er det du ønsker. Hvis det er det du ønsker å bli, en som kan være ute i stadig, ta stadig større utfordringer så må du jo oppsøke, oppsøke det.*

*I: Mmm.*

*Erik: Hvis ikke så blir du jo ikke bedre.]*

Klaus: [Kayaking] on a river has a more technical orientation, but on exposed ocean the risk structure is quite similar to [what it is on] rivers. But still, the stream of events just moves faster [on a river]. You are exposed to danger in a matter of seconds [går på en smell]. On the ocean things happen in a more sneaky way, as the consequence of a series of decisions and judgments, which end up in a difficult situation after things get messed up.

*[Klaus: På elv er det nok litt mer sånn, eh, mye mer sånn teknisk fokus egentlig for det at, eh, særlig sånn på utsatt hav så er det litt sånn tilsvarende risikostruktur på hav og elv, men det er nok bare sånn at hendelsesforløpet på elv går mye fortere. Der på en måte går du på en smell i løpet av to sekunder.]*

*I: Mmm.*

*[Klaus: På hav så kommer det ofte snikende, og det er ofte en sånn serie av beslutninger, vurderinger, som vil på en måte ende med, eh, at ting kan skjære seg.]*

Laura: It's relative, depending on what you can manage, to me there is foremost a psychological barrier [when it comes to] waves in combination with wind. It just feels much more dramatic. It's noisy and just more hectic. It's important that you develop gradually and don't have bad experiences, but I think challenging situations really develop your skill.

*[Laura: Det er vel relativt, knyttet til hva man takler, for min del så er det nok først og fremst en slik psykisk barriere med bølger og bølger i kombinasjon med vind så føles det ofte mer dramatisk (Ja), det bråker og det litt mer hektisk, så det, jeg tror då slenge man gjør det i relativt trygge rammer og at man utvikler det gradvis og ikke får de dårlige opplevelsene, så tror jeg det er veldig utviklende.]*

Naomi: Wind is just plainly offering resistance. I get tired and the joy disappears while fighting the wind. The waves offer positive challenges, but it's only if you cope with them.

*[Naomi: Vinden gir bare motstand rett og slett. Jeg vet ikke da blir man sliten. Mye av gleden forsvinner når man kjemper med den vinden. Bølgene gi bare positive utfordringer. Vel og merke hvis du takler dem.]*

Steve: Ouch. I paddled alone, on December 17th 2006. I went from Fjærholmen to Kjøpmannskjær. There was a strong northerly wind, I thought it was about 16 meter per

sec. And then I caught a side-surf through the Årøysund [Årøystraits], that I haven't experienced since. I had never really tried bracing before, not knowing exactly what to do. It was a really creepy situation.

Steve: But it worked so well, and that experience just made me so much more confident when I am encountering similar situations again. But I wouldn't have even started if I had gone out there to have a look in advance and seen the waves and things. It might sound a bit odd. In Årøysund, of all places. But it was this venturi-effect and there were really some powerful waves there. But when I was there, I had no option but to continue. I had no cell-phone, I had nothing.

Steve: I just had to let go. I think that the surf was at least a hundred meters. Enormous."..." I can't quite pin-point it..., but this one trip, this surf through Årøysund was such a soulstirring experience... I still remember that day, 17th of December.

I: Do you think about it every time you paddle through Årøysund?

Steve: I do!

*[Steve: Oj. Jeg padla aleine i, 17. desember 2006, fra Sjøholmen og ut til Kjøpmannsskjær.*

*I: Mmm.*

*Steve: Og det blåste kraftig nordavind. Jeg tror det var 15-16 meter i sekundet.*

*I: Mmm.*

*Steve: Og da fikk jeg en sånn side surf gjennom Åresund som jeg aldri har opplevd siden. Og jeg hadde aldri prøvd å legge meg på åra og vite hva jeg skulle gjøre riktig. Det var egentlig en litt ekkel situasjon.*

*I: Mmm.*

*Steve: Men det funka så bra, og den opplevelsen gjorde meg jo bare så enormt mye tryggere på neste opplevelse igjen da.*

*I: Mmm.*

*Steve: Men jeg hadde nok ikke dratt ut der, på den turen, hvis jeg hadde vært ute Årøysund og sett.*

*I: Mmm.*

*Steve: Og sett de bølgende og sånt noe.*

*I: Mmm.*

*Steve: Det høres litt rart ut i Årøysund, men det var en sånn trakte-effekt og det var kraftige bølger.*

*I: Mmm.*

*Steve: Men når jeg først var der, og hadde, kona mi kjørte meg inn til Sjøholmen og jeg hadde ikke noe og snu å gå tilbake til. Ikke mobiltelefon. Ingen ting.*

*I: Nei.*

*Steve: Så jeg måtte jo bare la det stå til.*

*I: Mmm.*

*Steve: Men den surfen var minst på, bortimot hundre meter har jeg en følelse av.*

*I: Mmm.*

*Steve: Enormt. Ehh.*

*Andre ting i sånn.. Det har vært så mye. Jeg kan ikke helt sette fingeren på alt, men man har lært seg å sette pris på skjær og åssen bølgene bygger seg opp der.*

*I: Mmm.*

*Steve: Vi, det er ikke så mye å si om det, men akkurat den ene turen med den surfinga i Åresund den var, også en sånn sjelsettende opplevelse.*

*I: Mmm.*

*Steve: Den er sånn, den husker jeg ennå. 17. desember.*

*I: Mmm. Tenker du på det hver gang du padler gjennom Åresund eller?*

*Steve: Ja.]*



**Play – The Making of Deep Outdoor Experiences**

**(Paper 4)**

Naomi:... So, but also, in a group you only try to reach the objective. There is no capacity to stop to play and explore.

I: The groups are goal oriented?

Naomi: The groups must make progress all the time.

Ken: It depends on who you are paddling with.

Naomi: I feel that way.

Ken: The bigger the group is, the more it focuses on its objectives.

Naomi: You just know that for every new member the group gets slower.

Ken: If we are fewer, more seems to happen.

*[Naomi:.. Så, men ellers i gruppe så gjør du ganske lite annet enn å prøve å komme til mål. Da er det ikke kapasitet til å stoppe å leke og utforske*

*I: Gruppen skal ha målfokus*

*Naomi: Gruppen skal ha framdrift hele tiden*

*Ken: Kommer veldig an på hvem man padler med.*

*Naomi: Jeg føler i hvert fall det*

*Ken: Jo større gruppen er jo større er fokuset på målet.*

*Naomi: Men det er kanskje fordi at man vet at det går tregere for hvert nytt medlem som blir med i gruppa*

*Ken: Mens når du er færre så er det, da skjer det enda mer underveis. Det er i hvert fall inntrykket.]*

From a blog: In my opinion, in a situation of increasing wind and waves, [it is] extremely important to keep the group compact so that we can make a flotilla that enables us to rest and drink... Then even a challenging trip can be experienced as a positive experience.

*[Etter mitt syn er det i en situasjon med økende vind og bølger ekstremt viktig å holde gruppen noenlunde samlet, slik at man kan danne flåte for å hvile og drikke (noen turte rett og slett ikke gripe etter drikkeflasken av frykt for å kante) og eller sørge for slep/avløsning i slep. En større gruppe padlere vil også være mye mer synlig for redningsmannskaper og andre sjøfarende enn en liten, for ikke å si enkeltpadlere. Da må man tenke på gruppens beste, og så får "racerne" innfinne seg etter det - det er jo ikke om å gjøre å komme først frem, men å få alle frem i god behold. Da kan selv en krevende tur i ettertid oppleves som et positivt minne.]*

**Vedlegg:**

**6. Oversikt over feltarbeidet**



Oversikt over feltarbeid og datasett

	A	B	C	D	E	F	G	H
	Når	Hva	Dager	Bilder	Video/klipp/min	Annet	Vær	
1								
2	2006	April	Vårsamling/teknikkurs Hva	2	Artikkel LV		Pent, 8-9 ms	
3		Oktober	Tur med studenter, Tjøme	2	Notater		Pent	
4		Oktober	Padlesamling Malmøya	3	Notater	Aktivitetslederkurs	Pent	
5		November	Padletur - Koster	2	Artikkel andre		Regn, kuling	
6		Desember	Veilederkurs del 1, Trondh.	2	Notater		Regn, grått	
7		Desember	Islagt padletur/Formebu	1	Artikkel andre		Vindstille min	
8	2007	Januar	Tur Gøteborg	2	Artikkel andre	Ny kajakk	Vindstille kald	
9		Februar	Vintertur til Tistler	2	Artikkel andre		Snø, minus 1	
10		Februar	Klubbtur Bolærne	1	4	Lydnotater	Kuling fra sør	
11		April	Veilederkurs del 2	3	Notater		Kuling og snø	
12		Juli	Orust	1	Notater		Pent	
13		Mai	Samling for veiledere	2	Notater		Frisk nattpadl	
14		August	Padletur kadettangen	1	5		Pent	
15		August	Lekeøkt Nevlunghavn	1	13	Artikkel	Kuling sørvest	
16		August	Padletreff	2	41		Frisk bris, pen	
17		September	Undervisning i kajakk Hitra	9	16		Flere stormer	
18		September	Veilederkurs del 3, Hitra	3	17		Kuling og stor	
19		Oktober	Padleir Malmøya	3	36	Artikkel andre, veiledning	rolig vær	
20		oktober	Kajakkbygging	1	1	Ødelagt fil		
21		Oktober	Veilederkurs, Grebbestad	3		Var veileder en dag	Storm	
22		November	Kajakkbygging				Bilder med m	
23		November	Egentur Bolærne	1	1		Pent	
24		November	Egentur Husøy	1	4		Pent	
25		November	Egentur/AWM	1	4		Stille grått	
26		November	Kajakkbygging	1	6		Inne	
27		November	Kajakkbygging	1	9		Inne	
28		Desember	Kajakkbygging	1	3		Inne	
29		Desember	Egentur/Bolærne	1	1	Prøver Bahia	Stille, grått	
30		Desember	Bolærne	1	5		Stille, grått	
31		Desember	Kajakkbygging	1	Notater		Inne	

Oversikt over feltarbeid og datasett

	A	B	C	D	E	F	G	H
32	2008							
33	Januar	Kajakbygging		1	4	Notater		Inne
34	Januar	Kajakbygging		1	4	Notater		Inne
35	Januar	Ekspertsamling Toppidrett:		2	3		Skriftlige intervju innsamlet	Inne
36	Januar	Kajakbygging		1	2	Notater		Inne
37	Februar	Padlereff vinter		2	37	Notater		Stille, tåke
38	Mars	Kajakbygging		1	4	Notater		Inne
39	Mars	Dagstur/Fjærholmen		1	4	Notater	Lydnotater	Sørlig liten ku
40	Mars	Samling OKK Mostranda		3		69 klipp, 47:24 min	Tar i bruk video, diktat	Varierende fo
41	Juni	Undervisning kajakk NIH		3	10			Stille vær
42	Juni	Sommerleir Hvaler		3		27 klipp, 34:26 min		Pent, padlet d
43	August	██████████		2		14 klipp, 10:36 min		Stille vær, litt
44	September	Klubbtur Bustein		1		4 klipp, 2:13 min		Frisk bris/liter
45	Oktober	Ula		1		2 klipp, 3:43		Liten storm
46	Oktober	Malmøya		3		18 klipp, 45:08 min		Liten kuling
47	September - Oktober 2008	Intervjuer				<b>Annonsert feltarbeidsstopp - feltnotater er gjennomgående</b>		
48	November	Berkeley og analysestart		80	253	134 klipp, 142:47 min video		
49				<i>Dager</i>	<i>Foto</i>	<i>Film</i>		
50	Etter feltarbeid har jeg vært veileder på NPF, veilederkurs. Jeg har også padlet mer på egenhånd, et titalls turer uten notater, bilder og dokumentasj							