

Gina Wigestrånd

Svarer NF-standarden 'Breinstruktør 1' til hensikten?

En vurdering av Nasjonal standard med kritisk blikk på teori og praksis

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2011

Sammendrag

Oppgaven tar for seg Norsk Fjellsportforums (NF) breinstruktør 1-utdanning og skal vurdere om utdanningen er formålstjenlig. Jeg har intervjuet åtte utvalgte breinstruktører og personer som har hatt verv i NF-styret, om deres erfaringer med å holde kurs og om deres syn på NF-standarden. Formålet med oppgaven er å vurdere breinstruktørutdanningen og rette søkelyset mot de områdene i standarden hvor det er et forbedringspotensial.

Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode i undersøkelsen og har brukt semistrukturerte intervju i møtet med mine informanter. I tillegg har jeg gjort en kildegransking av Nasjonal standard. Denne har sammen med informantenes utsagn dannet grunnlaget for diskusjonen.

Først og fremst viser resultatene av intervjuene at informantene er fornøyd med at NF-standarden er etablert, og at det er positivt med en felles fjellsportutdanning i Norge. Det er bred enighet om at denne ordningen styrker miljøet, og at en slik organisering er noe man må jobbe videre med i framtiden.

Men informantenes tilbakemeldinger tyder også på at standarden bør oppdateres. Mange av forslagene til forbedringer er sammenfallende blant dem jeg har intervjuet, og tema som assistentpraksis, ledelse og vurderingskriterier går igjen. Standarden trenger en generell gjennomgang for at utdanningen skal være oppdatert etter dagens nivå. Spesielt gjelder dette lovverket, som i for liten grad er nevnt i standarden. Tilbakemeldingene går på at standarden er for vag, og at enkelte tema må spesifiseres bedre. Intervjuene avslører også at det standarden sier, på en del områder avviker fra det som blir gjort på kurs.

Nøkkelord: Nasjonal standard, breinstruktørutdanning, brevandring, mesterlære, moderniteten, ledelse, kurs, vurdering, lovverk

Forord

En spennende periode med oppgaveskriving er nå over. Etter fem gode år på NIH med utallige langhelger på fjellet, drar jeg hjem med mange gode minner og erfaringer i sekken. Takk til alle på skolen som har gjort årene på NIH uforglemmelige. Jeg er sikrere enn noen gang på at det er undervisning jeg vil drive med, og jeg gleder meg til å ta fatt på nye oppgaver og utfordringer etter alt for lenge på skolebenken.

Det har vært lærerikt og interessant å skrive over en så lang periode. Jeg har lært mye om breutdanning og brehistorie, og fått mer og mer sansen for bre til mer jeg har lært. Mitt håp er at andre i fjellsportmiljøet finner denne oppgaven interessant, slik at den blir lest og ikke støver vekk i bokhyllen. Takk til alle instruktørene og andre i fjellsportmiljøet som har stilt villig opp på intervju og kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Gunnar Breivik. Du er alltid positiv og ser potensialet når jeg har kjørt meg fast. Etter møtene med deg er jeg bestandig i bedre humør, og til de grader inspirert. Tusen takk for at du ville være min veileder og for all tiden du har brukt på oppgaven min.

Tusen takk til Yngve Nordgård som har gjort en fantastisk korrekturjobb. Din gjennomgang av oppgaven har gjort stor forskjell. Og takk til pappa, som fikk ham til å ta oppdraget.

Mamma og pappa: dere stiller alltid opp, og jeg er evig takknemlig for alt dere har gjort for meg.

Og sist, men ikke minst, Ola. Du kommer med lure og gode innspill, og trør alltid til når jeg trenger hjelp. Jeg er glad for at tålmodigheten din er mye større enn min.

Takk for at du har tro på meg!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
2. Bresportens og Norsk Fjellsportforums historie	12
3. Teori	16
3.1 Samfunn	17
3.2 Læring	21
3.3 Ledelse	33
4. Metodiske overveielser og valg	38
4.1 Presentasjon av tilnærming til oppgaven	38
4.2 Begrunnelse og refleksjon over valgt metode	39
4.3 Utvalg av dokumenter og informanter	40
4.4 Intervjuguide, gjennomføring og transkribering	42
4.5 Refleksjoner rundt bruken av intervju	44
4.6 Tolkning og innholdsanalyse av intervjuene	46
4.7 Godkjenning av prosjektet og etiske refleksjoner	47
4.8 Å forske på eget felt	49
5. Analyse av Nasjonal standard «breinstruktør 1»	51
5.1 Presentasjon av standarden	51
5.2 Analyse av «breinstruktør 1»	55
6. Resultater	60
6.1 Informantene	60
6.2 Informantenes generelle betraktning av «breinstruktør 1»-utdanningen	61
6.3 Samfunn	61
6.4 Læring	68
6.5 Ledelse	74

7. Diskusjon	81
7.1 Er det vesentlige forskjeller mellom NF-standardens beskrivelse av breinstruktørkursene og gjennomføringen av dem?	81
7.2 Hvilke hensyn er tatt til samfunnsmessige krav i standarden?	85
7.3 Hvordan er standarden tilpasset utviklingen av nye metoder, utstyr og teknikk?	88
7.4 Hvordan blir mesterlære benyttet i utdanningen?	91
7.5 Hvilken kompetanse skal en ferdig utdannet breinstruktør besitte?	95
7.6 Forslag til forbedringer og oppsummering	99
8. Oppsummering	101
8.1 Veien videre	104
9. Litteraturliste	105
10. Vedlegg	109

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Temaet for denne oppgaven vil være breinstruktørutdanningen i Norge. Jeg vil gjøre en vurdering av «breinstruktør 1»-utdanningen som er beskrevet i Norsk Fjellsportforums (heretter NF) *Nasjonal standard* (2010). Hovedproblemstillingen for oppgaven er:

«Svarer NF-standarden 'Breinstruktør 1' til hensikten?

- En vurdering av *Nasjonal standard* med kritisk blikk på teori og praksis»

Før temaet utdypes nærmere, vil jeg presentere bakgrunnen for oppgavens tema.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Brevandring i Norge går helt tilbake til 1500-tallet og har gjennom årene utviklet seg fra å være et nytteformål til å bli en fritidsaktivitet (Horgen 1999). Gjennom denne utviklingen har det skjedd mye på utstyrsfronten og måten man går på bre på. Lokale tradisjoner og kunnskap som gikk i arv i generasjoner, er erstattet av internasjonal ekspertise og moderne utstyr. Etter hvert ble det også arrangert brekurs, og fra 1958 har DNT tilbudt både kurs for vanlige folk og etterhvert også førerkurs (Hagen 1992). Etter hvert kom det flere kurstilbydere på markedet, og man ønsket en felles organisering for arrangører i fjellsportmiljøet. På bakgrunn av dette ble Norsk Fjellsportforum (NF) dannet i 1988, og i 1995 ble det laget en felles standard for fjellsportutdanning: *Nasjonal standard* (Nasjonal standard 2010). En slik standardisering av kompetanse aktualiserer mitt tema fordi det moderne samfunn stiller stadig høyere krav til ekspertise.

Vurderingen vil også ha en verdi for NF i arbeidet med å lage en enda bedre standard. Det er aldri før blitt gjort en ekstern vurdering av *Nasjonal standard*, og NF har lenge hatt et ønske om en gjennomgang. Kursarrangører og organisasjoner som driver med fjellsportaktiviteter, ønsker å tilby en best mulig utdanning ettersom dette vil øke sikkerheten for kundene og troverdigheten til organisasjonene. Allmennheten vil selvsagt

også være tjent med at de breførerne man leier inn, er best mulig utdannet, med hensyn til både sikkerhet, gruppehåndtering og lokalkunnskap.

Brefeltet er også av personlig interesse. Jeg er en ivrig og aktiv friluftsutøver og har kost meg i naturen siden før jeg kunne gå. I flere år har jeg vært aktiv i ungdomsgruppa til Den norske Turistforening (heretter DNT) og fungert som turleder på en rekke ulike arrangement siden 2003. Selv om jeg har prøvd utallige grener innen friluftslivet, har jeg en egen forkjærlighet for bre. Det har kanskje noe å gjøre med at jeg er glad i is og snø. I 2005 tok jeg mitt første brekurs, og parallelt med oppgaveskrivingen har jeg tatt den samme breinstruktørutdannelsen som jeg gjør en vurdering av. Kursene har vært spennende og lærerike og har i tillegg bidratt til kritiske refleksjoner omkring egen utdanning. På og i etterkant av kursene har jeg gjort meg en del tanker som jeg har tatt med meg i oppgaveskrivingen. Jeg er privilegert som får skrive om et felt jeg synes er så spennende.

1.3 Andre evalueringsarbeider

Så vidt meg bekjent er det ikke gjort noen lignende vurderinger av denne typen innen fjellsport. Jeg har vært i kontakt med lærere på Høgskolen i Telemark, avd. Bø, og på NIH samt utallige organisasjoner som driver med friluftsliv og fjellsport i utlandet, for å høre om de vet om tilsvarende arbeider, dessverre uten resultat. Foreløpig finnes ingen god liste over undersøkelser som er gjort innen friluftsfeltet, og jeg kan dermed ha oversett oppgaver uten å være klar over det. Jeg har funnet kun tre oppgaver som omhandler det feltet jeg skal undersøke. Lena Dahl (2009) har i sin masteroppgave tatt for seg NFs historie og sett på noen av de konfliktene som har preget forumet. Den neste masteroppgaven er om temaet bre, med tittelen «Ferdselen på Jostedalsbreen 1740–1940». André Horgen (1999) ser på ferdsel på breen i et historisk perspektiv og utviklingen fra brevandring i et nytteperspektiv til brevandring som turisme. Lise Wollan Porsanger (2011) har skrevet en helt fersk masteroppgave kalt «Profesjonalisering av friluftsliv». Hun har intervjuet turledere og sett på hvilken status formell kompetanse har i

profesjonaliseringen av friluftsliv, og hvordan dette påvirker aktører og maktforhold i feltet.

1.4 Avgrensninger

I oppgaven er det gjort noen avgrensninger med hensyn til valg av problemområde. Tindeveglederutdanningen, som er et studie over tre år, er den eneste utdanningen i Norge som tilbyr profesjonell utdanning innen fjellsport og høgfjellsføring. Utdanningen er organisert av NORTIND og gir formell kompetanse til å føre og holde kurs i hele verden. Forholdet til tindeveglederutdanningen er ekskludert fra oppgaven, da NF-standarden er en standard for frivillige og ligger på et annet nivå enn NORTINDs utdanning. Godkjenningen av NF-arrangører og prosessen rundt dette er heller ikke tatt med i oppgaven. Det står et eget kapittel i Nasjonal standard om godkjenning av arrangører, men denne prosessen har innvirkning kun på dem som arrangerer kursene, ikke på kursene i seg selv. Jeg har derfor valgt å se bort fra dette, da oppgaven dreier seg om selve utdanningen. Spørsmålet om fornyet godkjenning av instruktørene som holder brekurs, blir ikke behandlet i oppgaven ettersom jeg har vært nødt til å gjøre noen avgrensninger og dette heller ikke har avgjørende betydning for selve utdanningen. Grunnleggende brekurs er det første brekurset som tilbys folk som ønsker å lære mer om bre. Formålet med dette kurset er å lære enkle teknikker, slik at man siden kan gå på bre på egen hånd. Dette kurset er ikke tatt med i oppgaven ettersom det ikke er beskrevet i standarden. Til sist presiseres det at de interessekonfliktene som har preget NF gjennom flere år, i høy grad er rettet mot klatresiden og derfor ikke vil tas opp som et tema i denne oppgaven.

1.5 Problemstilling og underspørsmål

Problemstillingen ble i løpet av arbeidet revidert fra en «evaluering» til en «vurdering», som tittelen sier i dag. Som en av informantene påpekte, er utvalget lite og ikke nødvendigvis representativt, slik at det ikke gir grunnlag for en evaluering. Hammersley og Atkinson (1998) presiserer at problemstillingen i forskningsprosjektet må utvikles og

endres over tid, og ofte oppdager man midt i prosessen at det man egentlig vil fram til, ikke helt samsvarer med den opprinnelige planen. Jeg vil i oppgaven spesifisere hva som er Norsk Fjellsportforums (NF) formål, og hvilken kompetanse man skal besitte etter endt utdanning. Bakgrunnsinformasjon om både brevandring i et historisk perspektiv og NF vil gi et godt grunnlag for vurderingen.

For best mulig å svare på hovedspørsmålet i problemstillingen har jeg kommet fram til følgende underspørsmål:

- Er det vesentlige forskjeller mellom NF-standardens beskrivelse av breinstruktørkursene og gjennomføringen av dem?
- Hvilke hensyn er det tatt til samfunnsmessige krav i standarden?
- Hvordan er standarden tilpasset utviklingen av nye metoder, utstyr og teknikk?
- Hvordan blir mesterlære benyttet i utdanningen?
- Hvilken kompetanse skal en ferdig utdannet breinstruktør besitte?

1.6 Begrepsavklaring og forkortelser

Jeg har stort sett brukt samme begrepsavklaring som NF-standarden, der de samme begrepene er forklart. Enkelte begrep har jeg valgt å utdype, for å gjøre dem klarere for leseren. Det vil være hensiktsmessig å ha sammenfallende oppfatning av sentrale ord og begrep, da dette vil lette vurderingsarbeidet. Her presenteres noen av de mest sentrale begrepene og forkortelsene. For en fullstendig oversikt henvises det til vedlegg 7.

Breinstruktør 1 er godkjent til å instruere på brekurs og kan etter tilstrekkelig erfaring også fungere som kursleder på brekurs og instruktør på metode- og veilederkurs. I tillegg kan man føre på alle breer i Norge.

Fjellsport brukes om et bredt spekter aktiviteter i fjellet, ofte forbundet med en viss risiko. I denne oppgaven brukes den som en samlebetegnelse for brevandring, fjellklatring og tinderangling. Vanlige fotturer i fjellet vil altså ikke komme inn under denne betegnelsen.

Føring (på bre) er ledelse av en tur hvor én eller flere av deltagerne ikke har gjennomgått nybegynnerkurs eller har tilsvarende kompetanse på bre.

Instruktør er en fellesbenevnelse på breinstruktør 1 og 2, klatreinstruktør 1 og 2 og fjellkursleder. I denne oppgaven vil *instruktør* brukes kun om breinstruktører samt fjellkursleder.

Kursarrangør/arrangør er de virksomhetene som tilbyr kurs, turer eller føring. I min oppgave vil jeg konsentrere meg kun om kursarrangører som er medlem av NF.

Loggbok er en samling vurderingsskjema fra NF-utdannelsen samt logg over andre relevante kurs, instruktørpraksis, praksis fra føring og andre turer som er relevante.

Metodesett er en felles norm for hvordan sikringshåndverket bør utføres, og gir en veiledning til blant annet hvilke knuter og karabinere som skal brukes når.

NF er en forkortelse for Norsk Fjellsportforum.

1.7 Oppgavens gang

Først gir jeg en kort oversikt over bresportens historie som et bakteppe for oppgaven. Dernest presenteres teori, med vekt på samfunn, læring og ledelse. Teorien danner grunnlaget for hvordan resultatene skal tolkes. Så kommer metodekapittelet, hvor jeg presenterer hvilke metoder jeg har brukt i oppgaven, og hvorfor jeg har valgt akkurat disse. Deretter følger en kort analyse av breinstruktørstandarden, før resultatene presenteres. Avslutningsvis vil resultatene diskuteres opp mot teori i diskusjonskapittelet.

2. Bresportens og Norsk Fjellsportforums historie

Innledningsvis ønsker jeg å gi en kort beskrivelse av brevandringens historie og hvordan Norsk Fjellsportforum (NF) ble dannet, da dette er grunnlaget for utarbeidelsen av Nasjonal standard. Å ha kjennskap til bresportens historie er også svært viktig for å forstå utviklingen av aktivitet på bre og hvordan vi har kommet dit vi er i dag.

Aktivitet på bre, slik vi kjenner den i dag, er et resultat av det fjellsportmiljøet som vokste fram i Norge på slutten av 1800-tallet (Hagen 1992; Horgen, 1999). Rike engelskmenn kom til Norge for å oppleve naturen, og fjellene våre lokket. Adelsmennene hadde også med seg nytt og bedre utstyr, og sannsynligvis var det engelske fjellsportfolk som brakte de første isøksene til Norge (Horgen 1999). De norske fjellbøndene tok på seg oppgaven som veivisere og førere og hadde lært seg å ferdes på bre og i bratt lende av ren nødvendighet. Breene hadde siden 1500-tallet vært en viktig handels- og ferdselsvei ettersom korteste vei mellom vest og øst var rett over breen (Kulberg 1983; Horgen 1999). Breførertradisjonen gikk i arv fra far til sønn, og man lærte fra sine fedre gjennom erfaring og praksis. Dermed ble ferdighetene videreført til nye generasjoner (Breivik og Løvmo 1978; Hagen 1992; Horgen 1999). Den økende interessen for bre førte til at DNT i 1880 ansatte patentførere på de største breene, slik at turister kunne føres trygt over (Hagen 1992). Sammen med Norsk Tindeklub arrangerte DNT det første brekurset for patentførere i 1912. Det ser ut til at det utover 1900-tallet var en dreining mot at flere av og flere fotturister brukte DNTs varderuter, som gikk rundt breene, og at interessen for fjellsport samtidig minket. Grunnlaget for føring smuldret dermed bort, og avsmelting på breene gjorde også brepassasjer vanskeligere enn før (ibid.).

Utover 1940-årene ivret ildsjeler som Bjørn Lycke og Helge Giverholt for at flere skulle få øynene opp for fjellsportens gleder, men det var lektor Øivind Kulbers som i 1958 til slutt klarte å arrangere det første brekurset for allmennheten, som ble avholdt på Finse i regi av DNT (Hagen 1992). Målet var å lære folk å ta seg trygt over enkle breer. Kurset kom som

følge av noen tragiske breulykker et par år tidligere, som skyldtes manglende kunnskap om bre (ibid.; Kulberg 1983). Et annet mål var å lære opp førere som kunne ta med seg folk over breene, og allerede på første kurs ble det lært opp to breførere. I 1961 ble det første instruktørkurset holdt, og i 1962 ble Bregruppa i DNT opprettet (Flaatten 1982). Bregruppa brukte de første årene mye tid og ressurser for å bedre instruktørutdannelsen og sikkerheten på bre (Bjørne-Larsen 2008). Etterhvert ble det også holdt kurs andre steder, som Flatbrehytta, Krossbu og Svartisen Gård, og lokalmiljøene vokste fram.

Når det gjelder litteratur, var Brustads stensilerte håndbok fra 1963 den eneste boka om teknikker på bre og kurslære helt til 1972. Da kom *Breboka*, en håndbok i brevandring, som ble utgitt av DNT. Der den første boka bar preg av erfaringer fra Alpelandene og England, var den nye boka mer tilpasset norske forhold og norsk tilnærming til friluftsliv. Året etter kom den første *Håndbok for breinstruktører*. Siden er *Breboka* blitt revidert seks ganger, og håndbøkene for bre- og klatrekurs er i dag samordnet i en felles *Håndbok for instruktører* (Hagen 1992).

Tanken om et samarbeid mellom ulike aktører i fjellet ble første gang forsøkt gjennomført allerede i 1910, da Bergens Fjellmannalag sendte en forespørsel til Norsk Tindeklub og DNT om et felles møte for å diskutere fjellførernes retter og plikter. DNT sa nei, og Norsk Tindeklub svarte aldri på forespørselen. Ikke før på 70-tallet ble tanken på nytt luftet, denne gang av Reidar Eriksen, som ønsket et bredere samarbeid mellom fjellsportmiljøene. Kolsås Klatreklubb kom på banen, og flere møter ble avholdt, men sprikende meninger og interesser gjorde at forsøket på å komme til enighet også da døde hen. Tanken om at «samlet står vi sterkere overfor omverdenen», var en viktig grunn til at Brekomiteen (som i dag går under navnet DNT Fjellsport) tok et nytt initiativ til et samarbeid på tvers av organisasjoner i fjellsportmiljøet i Norge. Som et resultat av dette ble Norsk Fjellsportforum (heretter NF) etablert i 1988 (Hagen 1992).

Tradisjonelt sett opparbeidet man seg praksis og kunnskap på breen ved å lære av dem som var eldre, såkalt mesterlære (Breivik og Løvmo 1978; Horgen 1999). Etter hvert som interessen for fjellsport økte, dukket det opp flere kurstilbydere med varierende kompetanse, og flere ønsket seg på kurs, også de med varierende bakgrunn. Fra flere hold ble det uttrykt et behov for klarere retningslinjer for virksomheten for å opprettholde kvalitet og sikkerhet (Hagen 1992; Nasjonal standard 2010). NF skal være et faglig samarbeidsforum for kursarrangører og organisasjoner som har aktiviteter på bre og klatrefelt, og «fremme naturvennlig og sikker ferdsel i tråd med norske friluftstradisjoner» (Nasjonal standard 2010, s. 6). En av NFs hovedoppgaver er å sikre god kvalitet innenfor kurs og opplæring i fjellsportaktiviteter, og man startet derfor arbeidet med å lage retningslinjer for en felles utdanningsstandard: Nasjonal standard (Om NF, u.å.). Sterke meninger og polarisering mellom ulike grupperinger som alle ville si sin mening, gjorde at arbeidet med å lage Nasjonal standard tok lang tid (Dahl 2009). Først i 1995, syv år etter opprettelsen av NF, ble den første utgaven av Nasjonal standard vedtatt (Nasjonal standard 2010).

Forumet har helt siden starten hatt utfordringer. Dannelsen av Norges Klatreforbund (heretter NKF), som var et særforbund under Norges Idrettsforbund, og deres inntreden i NF har ført til mange og lange diskusjoner (Dahl 2009). Det var mange medvirkende årsaker til at NKF til slutt fikk 1/3 av stemmene i NF-styret, og her gis kun en kort presentasjon som er noe forenklet. NKF tar i 1997 kontakt med DNT fjellsport (tidligere bregruppa), og de utvikler et tettere samarbeid som går på blant annet klatreinstruktørkurs og utgivelse av klatrelitteratur. Begge organisasjonene peker på behovet for å få til en felles standard for NKF, DNT og NORTIND. Etersom NORTIND er internasjonalt forpliktet til ikke å samarbeide med frivillige amatørforbund, er de dermed avvisende til samarbeid (Dahl 2009). Dette fører til at DNT Fjellsport foreslår en omstrukturering av NF. I tillegg var ikke NF selvfinansierende og trengte økonomisk støtte for å kunne fortsette. DNT bidro i starten økonomisk, men reduserte etter hvert sitt økonomiske bidrag til blant annet sekretær (Bjørn L. Basberg i Dahl 2009, s. 68). Disse

forholdene førte til en restrukturering av NF i 1999. Styret består nå av seks representanter: to fra DNT, to fra NKF og to fra andre kursarrangører. Dermed mistet Norsk Tindeklub (NTK) og Norske tindeveglere (NORTIND) sine representanter i styret. NORTIND kom under rådsmøtet i 1999 med forslag om direkte representasjon i styret, men trakk forslaget, da NKF ønsket å trekke seg fra samarbeidet om det ble vedtatt (Dahl 2009).

3. Teori

Hensikten med denne oppgaven er å gjøre en vurdering av en standard, NF-standarden, knyttet til breutdanning. Oppgaven vil rette et kritisk blikk mot utdanningen for å se om standarden er formålstjenlig slik den framstår i dag. Gjennom intervjuer har jeg fått et godt innblikk i flere breinstruktørers egne oppfatninger og erfaringer med denne utdanningen. For meg har det vært viktig å få kjennskap til hva instruktørene som selv driver med opplæring etter NF-standarden, syns om de kursene de holder, og rammeverket for kursene (det som står nedskrevet i NF-standarden). Jeg har valgt å rette søkelyset mot tre aspekter ved utdanningen som jeg mener vil gi et godt innblikk i hvordan standarden fungerer i dag. Ved å se på både intervjuene og Nasjonal standard i lys av et samfunns-, lærings- og ledelsesperspektiv vil jeg gi en vurdering av standarden.

Først vil jeg se på den samfunnsmessige rammen som bakgrunn for standarden og dernest undersøke hvordan lærings- og ledelsesaspektet blir tatt vare på i utdanningen. Det er viktig å ta innover seg hvordan utviklingen av brevandringen og endringer i samfunnet har vært medvirkende til utformingen av dagens standard. Gjennom å presentere sentrale læringsteorier kan man si noe om hvilken type læring som finner sted på kursene, og hvordan kursdeltagerne lærer. På grunnlag av kursbeskrivelsene i Nasjonal standard har jeg valgt ut læringsteorier jeg mener beskriver læringsforløpet på kursene, og deretter beskrevet egenskaper som er viktige for en god leder. Etersom denne utdanningen også er en lederutdanning, er det viktig å se hvordan ledelsesaspektet blir ivaretatt på kurs, og hvilke egenskaper det legges vekt på.

Jeg vil først se på den utviklingen i samfunnet som har ført til tilblivelsen av denne standarden, i et samfunnsmessig perspektiv i lys av Giddens teorier om moderniteten. Jeg retter søkelyset mot områdene risiko, tillit og ekspertsystemer. Dernest ser jeg på utdanningen i et leder- og deltagerperspektiv, med læring i fokus. Jeg har konsentrert meg om Dreyfus' og Dreyfus' perspektiv på mesterlære og taus kunnskap, og til slutt på den

ferdig utdannede elev, lederen. Jeg har valgt å gi en kort presentasjon av noen rådende læringsteorier som innledning til teorien om mesterlære, som er et sentralt ledd i kunnskapsoverføringen i denne utdanningen.

3.1 SAMFUNN

I dette kapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av hvordan samfunnsutviklingen de siste hundre årene har hatt innvirkning på utdanningen og aktiviteten på bre i Norge. Ved å se på hva som har preget utviklingen, vil man kunne få en dypere forståelse av hvordan breaktiviteten er blitt påvirket av samfunnet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Giddens' samfunnsteorier for å se på endringer i samfunnet og måten disse har fått konsekvenser for aktiviteten på bre på.

3.1.1 Utvikling av brevandring sett i lys av Giddens' teorier om moderniteten

Breen har utviklet seg fra å være en handelsvei til å bli en boltreplass for turister. Engelskmennene har nok mye av æren for at breene ble gjenoppdaget på slutten av 1800-tallet, og de innførte også mye nytt utstyr (Horgen 1999). Teknikkene på bre har også vært i betydelig utvikling, fra å være basert på lokal viten og tradisjon til å innføre teknikk fra blant annet Alpelandene (Kulberg 1983). I dag trenes det på redning, og man er opptatt av teknikk på bre. Dette var noe de lokale bøndene visste lite eller ingenting om. De første breførerene, som på slutten av 1800-tallet førte turister over breen, var lokalkjente bønder. De hadde sine egne metoder for å finne fram på breen i tåke, helt uten kart og kompass: «Frau uttaksvar'en helde du samme høgdi i to tima med høgre foten legre (lavere) enn vinstrefoten. So stig du opp framleis med høgre foten noko legre enn vinstrefoten. Dao e du pao ei flata» (en av de gamle førerne på strekket mellom Veitastrond og Olden i Kulberg 1983, s. 107). Tekniske hjelpemidler som GPS er i dag tilgjengelige for bedre orientering, og ferdigheter som redning er en stor del av opplæringen på bre (Nasjonal standard 2010). Både kunnskapen og utstyret man har med seg, er betraktelig bedre nå enn før, men mye av den lokale kunnskapen og tradisjonene er glemt.

Det tradisjonelle samfunnet er gradvis blitt industrialisert og globalisert, og den moderne verden framstår i dag som det Giddens omtaler som moderniteten (Giddens 1996). I etterkrigstiden ble det stilt høyere krav om regulering og standardisering innen de fleste samfunnsgrer (Slagstad 1998). Ekspertise og standarder har erstattet lokale tradisjoner og viten, og i stadig større grad reguleres aktivitet gjennom lovverk og forskrifter man må følge (Giddens 1996). Giddens peker på tre dimensjoner som skiller det moderne samfunn fra det tradisjonelle: adskillelsen av tid og rom, utleiringsmekanismer og institusjonell refleksivitet (ibid.). Breføringen har utviklet seg fra å være organisert av lokalkjente bønder til å bli forankret i en standard som følger internasjonale føringer (Nasjonal standard 2010; Horgen 1999). Det at globalisert viten går foran lokal viten og lokale tradisjoner, er et eksempel på adskillelsen av tid og rom fordi hendelser andre steder i verden påvirker oss (Giddens 1996, 1999). Institusjonell refleksivitet vil si at kunnskapen om praksiser det moderne samfunn kontinuerlig produserer, blir undersøkt i lys av ny kunnskap (Aakvaag 2008). Alpelandene har lenge vært en inspirasjon for bremiljøet i Norge, og for en del år tilbake gikk man over fra å bruke hjelpetaumetoden til å bruke hjelpetaljemetoden (lose rolle), som allerede hadde vært praktisert i Alpene i flere år til redning (Hagen 1992).

Abstrakte systemer, eller ekspertsystemer, er en del av utleiringsmekanismene Giddens snakker om, og er «systemer av teknisk art eller faglig ekspertise, som organiserer store deler av de materielle og sosiale omgivelser vi lever i i dag» (Giddens 1999, s. 31). I dag er vi avhengige av disse systemene for å komme oss gjennom hverdagen (Giddens 1996, 1999). NF-standarder er et eksempel på et slikt ekspertsystem, det samme er bruken av blant annet kjøleskap og heis (Giddens 1999). Også leger er en del av et ekspertsystem innen helse. Nye standarder og systemer krever ofte at man har forkunnskap for å benytte seg av dem, og utdanning er blitt en forutsetning for mange oppgaver i dagens samfunn. Spesialisering blir et viktig begrep i utviklingen av ekspertise og er nøkkelen til moderne abstrakte systemers karakter, mener Giddens: «Forskjellen i forbindelsen mellom ekspertviten og legmannsviten, når man sammenligner premoderne og moderne systemer,

dreier seg om i hvilken utstrekning legaktører har adgang til ekspertferdigheter og ekspertinformasjon» (Giddens 1996, s. 43). Blant annet må vi ta et kurs for å få lov til å kjøre vår egen båt (Forskrift om krav til minstealder og båtførerbevis mv. for fører av fritidsbåt 2009). Vi må også gå ut fra at de som består førerprøven, er tilstrekkelig gode sjåfører til å kjøre på veiene våre. Selv om aktiviteten på bre ikke er lovregulert slik som føring av båt og bil, har opprettelsen av NF-standarden ført til at arrangører innen fjellsport driver en selvregulering hvor det forutsettes at man har tatt instruktørkurs i NF-stigen for å få jobbe som instruktør eller fører. Vi må ha tillit til de abstrakte systemene, til at de fungerer som de skal, for i dagens samfunn har man selv verken ekspertise eller mulighet til å sjekke at alt fungerer (Giddens 1999; Aakvaag 2008).

Giddens forklarer også at moderniteten er en risikokultur. Risiko er en del av dagliglivet, og således er risikovurdering blitt stadig mer vanlig (Giddens 1999). Flere oppsøker spenningsaktiviteter, men ønsker ikke nødvendigvis å gå veien om opplæring og mestring av aktivitetene først (Breivik 2002). Breivik skriver at risikobildet endrer seg idet man velger rafting med los i stedet for padling i stryk i sin egen kajakk: «Ekspertsystemer, objektive sikkerhetstiltak, utstyrskrav og sertifiseringer trer inn i stedet for personlig ansvar for egen sikkerhet» (Breivik 2002, s. 163). Våre vurderinger av egne handlinger, vår refleksivitet, preges av vektleggingen av risiko og tillit. Det at vi aktivt velger visse typer av risiko, er en viktig del av modernitetens risikoklima. Giddens kaller dette for kultivert risiko (1996). Samtidig ønsker samfunnet å minimere risiko, og nye lover, forskrifter og regler regulerer dagliglivet i stadig større omfang. Ekspertsystemene produserer nye former for risiko, og Giddens (1999) påpeker at disse kan svikte, noe som kan få enorme konsekvenser. Før sonderte man (stakk isøksa ned i snøen) konstant når man gikk på bre, for å være sikker på at man ikke tråkket på usikre snøbroer. I dag sonderer man mye mindre, nesten kun på opp- og nedganger på breen, fordi man har større kunnskap om blant annet hvor det dannes sprekker. Samtidig som man har større kunnskap om risiko, vil ekspertisens begrensninger gjøre at man ikke alltid har oversikt over det fulle omfang av farer og risiko (Giddens 1999).

Gjennom Nasjonal standard har man i dag forsøkt å sikre at utdanningen er oppdatert på et internasjonalt plan, og gjør stadige revideringer av standarden. Et mål med opprettelsen av standarden har vært, og er fremdeles, å gi «klarere retningslinjer for virksomheten, slik at kvalitet og sikkerhet kan opprettholdes» (Nasjonal standard 2010, s. 6). Krav om dokumentasjon av kunnskap, regler og regulering av aktiviteter har helt klart økt behovet for en standardisert og regulert utdanning innen fjellsportmiljøet. Samtidig har det vært viktig å ta vare på viten og tradisjoner fra bresportens historie for blant annet å sikre kunnskapsoverføring mellom generasjoner. All organisert aktivitet i fjellet er regulert av lovverket, nærmere bestemt «lov om produkt- og forbrukertjenester»

(produktkontrollloven) og internkontrollforskriften, en forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter (Produktkontrollloven 1976; Internkontrollforskriften 1996). Lotte, en av informantene, uttrykker også et ønske om selv å kunne trekke opp retningslinjene for aktiviteten, og dermed sikre internkontroll i stedet for å måtte forholde seg til eksterne som ikke nødvendigvis har kompetanse på feltet: «Det er mye mer interessant å sette standarden selv enn at myndighetene skal tre krav over hodet på oss som vi ikke er kjent med.»

3.1.2 Oppsummering

Samfunnet har utviklet seg fra å være lokalt organisert til å bli globalisert, og vi er avhengige av og blir påvirket av verden rundt oss. Brevandringen har hatt samme utvikling, fra å basere seg på lokalkunnskap og tradisjoner til å bruke utstyr og teknikker fra utlandet. Moderniteten produserer kontinuerlig ny kunnskap, og gammel kunnskap ses i lys av denne og revideres. På denne måten sikrer man stadig oppdatering innen ulike områder av samfunnet. Som samfunnet ellers er også aktivitet på bre regulert gjennom lovverk og forskrifter. Vektleggingen av risiko, og forsøket på å minimere den, kommer til syne i stadig nye reguleringer fra staten. Standarden er et resultat av dette og av at arrangører av fjellsportaktiviteter ønsket å regulere feltet selv, uten at staten skal komme inn og overstyre. Slike ekspertsystemer, som NF-standarder også er en del av, er med på å definere det moderne samfunn. Man må ha tillit til at ekspertsystemene fungerer, fordi

man i dag ikke har kompetanse eller mulighet til selv å sjekke at alt er som det skal. Giddens peker på at disse systemene likevel kan svikte, og at dette kan få enorme konsekvenser. Ekspertise vil alltid ha begrensninger, og man må derfor ikke glemme å bruke hodet selv om standarder og lovverk er førende for hvordan man skal handle.

3.2 LÆRING

Læring er en sentral del av NF-standard, da denne er lagt opp som en utdanning, både gjennom kursing og gjennom praksis. Jeg vil presentere noen rådende læringsteorier og begrunne deres plass i standarden. Først vil jeg ta for meg behavioristisk og kognitiv læringsteori, for så å se videre på det sosiokulturelle perspektivet, som er nyere og etter mitt skjønn passer bedre til NF-standard. Med læringsteoriene som bakteppe vil jeg beskrive taus kunnskap og mesterlære mer inngående, da de etter min mening har en sentral plass i standarden. Avslutningsvis drøfter jeg mesterlære opp mot skolestisk læring.

Diskusjonene om hva læring er og innebærer, er mange og lange. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en definisjon som er brukt i alt fra lærebøker i pedagogikk og organisasjonsteori til masteroppgaver i pedagogikk (Imsen 2005; Marnburg 2001; Bakke og Tønnesen 2007), og som går ut på at læring er en relativt varig atferdsendring som følge av erfaring: «a relatively permanent change in behavior that occurs as a result of practice.

Behavior changes due to motivation or temporary condition of the organism»

(Atkinson 1993, s. 253). Denne definisjonen gir rom for å tolke læring som noe som kan erverves både ved erfaring og mesterlære og via kunnskap fra bøker og teori (skolestisk læring).

3.2.1 Læringsteorier

Behavioristenes mål er at læring skal resultere i adferdsmodifikasjon, altså endring av adferd. Mennesket er født uten genetiske føringer og formes av eksterne stimuli, mener behavioristene (Marnburg 2001). Man legger vekt på ytre adferd, og innlæring skjer på grunnlag av hver enkelts fysiske erfaringer. Tenkende, reflekterende og mentale prosesser regnes som ikke-eksisterende, og vitenskapen kan derfor ikke si noe om disse (Sälsjö 2001). Endring skjer som et resultat av våre erfaringer; vi får en innlært reaksjon (Atkinson 1993; Sälsjö 2001). Den kritikken som er rettet mot behavioristisk tankegang, går i hovedsak ut på at den ikke tar hensyn til menneskelig tanke og selvstendig adferd (Atkinson 1993; Sälsjö 2001). Man kan si at NF-standarden, som utdanningsstandard generelt, er behavioristisk inspirert, da et av målene etter endt utdanning er en spesiell type adferd. Går man dypere inn i standardens utdanningsstige og ser på kursbeskrivelsene, er det lagt vekt på tema som veivalg, orientering og kameratredning (Nasjonalt standard 2010). Disse temaene krever vurderingsevne og erfaring, da vær, føre, årstid, turfølge med mer er med på å påvirke forutsetningene og utfallet. Det ser ut til å være en gjennomgående tanke i standarden at man etter fullførte kurs skal sitte med grunnleggende kunnskap som man selv utvikler ved erfaring, noe som kjennetegner kognitiv tankegang.

I kognitiv teori er det menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær som er drivkraften bak utvikling. Den tar utgangspunkt i at det finnes en indre motivasjon for læring (Imsen 2005). I motsetning til behaviorismen, som tar utgangspunkt i ytre hendelser, ønsker man i kognitiv teori å beskrive hvordan tankeprosessen foregår, og konsentrerer seg om individet i seg selv (Marnburg 2001). Man mener at innsikt er grunnlaget for læring, i motsetning til behavioristene, som mener at forståelse er et resultat av læring (Imsen 2005). Piaget, som var en av pionerene innen kognitiv teori, ønsket mer læring gjennom aktivitet og færre forelesninger (Imsen 2005; Sälsjö 2001). Gjennom å bruke kart og kompass vil deltagerne på brekurs få forståelse av hvordan man bruker disse hjelpemidlene til å orientere seg i fjellet. Et sentralt poeng er likevel at man trenger vegledning om man aldri har brukt kart og kompass før. I en læringssituasjon vil det derfor være viktig å få

vegledning både på et praktisk og på et mer teoretisk plan. Vygotskij kritiserte Piaget blant annet for ikke å se på betydningen av språk og mellommenneskelig kommunikasjon (Imsen 2005; Säljö 2001). Undervurdering av miljøstimulering og voksnes vegledning er en annen kritikk Piaget har fått for sin teori (Säljö 2001). I kognitiv teori ser man ikke viktigheten av veglederens rolle og kommunikasjon i utdanningen.

Lev Vygotskij bygget på Piagets tanker og videreutviklet dem. Hans teorier ses på som sosialkonstruktivistiske og dannet grunnlaget for det sosiokulturelle perspektivet, som fikk sitt gjennombrudd på 1970-tallet (Imsen 2005; Dysthe 2001). Parallellene mellom de to er deres syn på læring som en aktiv prosess som også skjer gjennom fysisk praksis (Säljö 2001; Imsen 2005). En slik tankegang er også til stede på brekursene; man lærer gjennom aktivitet på breen. For eksempel går man i isen for å forstå dens bevegelser, noe som igjen danner grunnlag for blant annet orientering på bre. Vygotskij var opptatt av språket og mente at det var en forutsetning for den intellektuelle utviklingen. Barnet starter med å snakke med seg selv som en ren sosial aktivitet, og språket utvikles så på det indre plan, slik at barnet kan lage planer og tenke for seg selv. Språket var todelt, mente han; den tause indre samtalen, som er grunnlag for tanken, videreutvikles til også å bli et verbalt språk som brukes til å kommunisere med andre (Imsen 2005). Læreren ble sentral som en ressurs for å finne barnets proksimale utviklingssone, hva barnet klarer ved hjelp av andre (ibid.). På brekurs har instruktørene en aktiv rolle, som blant annet innebærer å veglede deltagere og hjelper dem til å finne gode løsninger. I motsetning til tankegangen bak mesterlære mente Vygotskij at utvikling er avhengig av og kommer etter undervisning, en idé som er sentral i skolastisk tradisjon. Dette strider både mot mesterlære og mot situert læring fordi man lærer gjennom praksis og formell undervisning ofte er fraværende. Derimot får lærlingene vegledning når det trengs.

I et sosiokulturelt perspektiv mener man at menneskets forståelse og ferdigheter er i kontinuerlig utvikling (Säljö 2001). Kunnskap er mer enn bare å løse et problem. Man må definere situasjonen, avgjøre hva som er vesentlig, og strukturere problemet (Säljö 2001).

Ifølge Dysthe er dette perspektivet en retning innenfor psykologisk og pedagogisk forskning som delvis er et alternativ til og delvis en videreutvikling av kognitiv teoritradisjon. Hun beskriver læring innen denne tilnærmingen på følgende måte:

Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle, og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere. (Dysthe, 2001 s. 33)

Interaksjon og samarbeid er grunnleggende elementer i læring, i motsetning til Piagets tanker om at mennesket oppdager verden på egen hånd (Imsen 2005; Dysthe 2001). Situert læring og læring i praksisfellesskap, som blir omtalt under, knytter disse elementene til seg. På breen er man ofte i et taulag, man fungerer som én gruppe, og bevegelse og veivalg krever samarbeid og samhandling. Det å kunne fungere godt sammen i et taulag blir derfor viktig på kursene. Dewey så på læring som en situert handling og mente at erfaring og kunnskap uløselig er knyttet til den situasjonen vi er i (Sälsjö 2001). Han lanserte ideen om handling som utgangspunkt for læring, i dag kjent under begrepet learning by doing (Imsen 2005).

3.2.2 Taus kunnskap

Et av målene ved opprettelsen av NF-standarden var nettopp å sikre at taus kunnskap ikke går tapt, men videreføres til nye generasjoner:

Arbeidet med å utvikle instruktør- og kursstandarder handler om å ta vare på det som ligger nedfelt i gode fjellsporttradisjoner i Norge, samt å møte utviklingen åpent og kritisk. Siktemålet er at mangfoldet og den tause kunnskapen ikke går tapt når standarden er utviklet. (Nasjonal standard 2010, s. 6)

Overføring av taus kunnskap vil dermed være en sentral del av denne utdanningen. Instruktørene skal videreføre sin kunnskap til deltagerne, slik at tradisjoner og erfaringer i Fjellsport-Norge kan leve videre. Mesterlære eller praksislæring er en av de viktigste

arenaene hvor taus kunnskap blir overført, da man tilegner seg kunnskap som ikke alltid er uttalt eller kan verbaliseres. Mesterlære foregår i den sammenhengen hvor kunnskapen senere skal benyttes, og læring kan finne sted «uten direkte formell verbal undervisning» (Nielsen og Kvale 2007, s. 23).

Begrepet taus kunnskap (tacit knowledge) ble første gang anvendt av Polanyi i *The Tacit Dimension* fra 1966 (Polanyi 2000). Formålet med å bruke kunnskapsbegrepet var at kunnskap skulle inkluderes i praktiske så vel som teoretiske aspekter ved tilegnelse av kunnskap (Åsvoll 2009). Taus kunnskap er ifølge Nilsen og Kvale (2007, s. 241) «en form for kunnskap som ikke formidles gjennom språk». Både Polanyi og Dreyfus-brødrene bygger sin teori på Heideggers filosofi, blant annet gjennom det Heidegger kaller praktisk forståelse (Åsvoll, 2009). En hammer kan ikke gi mening uten en kontekst hvor den blir brukt sammen med andre verktøy, som spiker og planker (ibid.). På samme måte vil et snøanker på bre ikke gi noen mening for en person som aldri har sett hvordan dette redskapet blir brukt. Den tause kunnskapen ligger i handlingen, som ikke nødvendigvis lar seg artikulere «der og da» (Åsvoll 2009). Vår kunnskap er større enn den vi verbalt klarer å uttrykke, mener Polanyi (2000). Man kan også snakke om iboende kunnskap; vi kan ikke alltid artikulere vår kunnskap, men vi kan vise hva vi kan: «Kroppen kan uttrykke mening når ord ikke strekker til» (Jensen 2007, s. 9). Med dette som utgangspunkt ser Polanyi og Dreyfus og Dreyfus på «ferdigheter som en del av praksis og som taus kunnskapsutøvelse» (Åsvoll 2009, s. 31). Med en personsentrert tilnærming til mesterlære, hvor vekten ligger på forholdet mellom lærling og mesterlærer, vil lærlingen gjennom å observere mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter tilegne seg taus kunnskap (Polanyi 2000). Sondering over snøbroer og gange i vanskelig blåis er det nærmest umulig å lære kun ved å lese i en bok. Ved å observere erfarne brevandrere vil man lære av deres praksis.

3.2.3 Mesterlære

Den tradisjonelle måten å videreføre brekunnskap på var gjennom mesterlære. I NF-standarden blir taus kunnskap videreført gjennom mesterlære på kursene. Instruktørene

lærer kursdeltagere praktisk kunnskap gjennom øvelser og erfaring. Men i motsetning til tidligere, da det ikke fantes kurs, er det nå fastsatt hva som skal læres og legges vekt på, og hvilken erfaring man bør ha som grunnlag. Ved vektleggingen av læring som en del av den sosiale praksis knyttes mesterlære til sosiokulturelle teorier (Sälsjö 2000).

Assistentpraksisen mellom metode- og veglederkurset er det tydeligste sporet etter «gamle dager». Unge gutter lærte ved å gå sammen med en patentfører og observere, og etter hvert fikk de større ansvar på føringene (Horgen 1999). Dagens assistentpraksis kan minne om denne tradisjonen, men foregår i en kurssituasjon hvor assistenten ikke får mer ansvar enn han føler seg klar for. Det finnes ulike oppfatninger av hva mesterlærebegrepet innebærer, og slik definerer Encyclopedia Britannica (i Nielsen og Kvale 2007, s. 18) begrepet (eng.: apprenticeship): «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt som beskriver forholdet mellom mester og lærling, og forholdets varighet og betingelser». Ut fra Laves og Wengers teori om mesterlære som læring som skjer i et praksisfellesskap i et håndverkslaug, har Kvale kommet frem til følgende definisjon av mesterlære: «læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom» (Kvale og Nielsen 2007, s. 243).

Mesterlære er en eldgammel læreform som har omfattet alt fra barnets læring gjennom vegledning fra foreldre til de tradisjonelle laugene innenfor ulike fagområder hvor lærlingen arbeidet under sin mester til han mestret faget (Jensen 2007; Jespersen 2007). Man lærte av en «mester», derav navnet mesterlære. Dagens forståelse av mesterlære er en videreføring av den gamle mesterlæretadisjonen og omfatter flere læringsformer, alt fra Deweys learning by doing via læring gjennom observasjon, som Bandura har utforsket, imitasjon og identifikasjon til læring gjennom trening og vegledning (Nielsen og Kvale 2007). Selv om en del av læringen i mesterlære er overføring av taus kunnskap, kan språket likevel være en sentral del av læringen ved at veglederen gir kommentarer til studenter i praksis, noe som igjen utvikler studentenes refleksjonsevner (ibid.). Yrkesfaglig

utdanning på videregående skoler i Norge har kombinert skoleutdanning med mesterlære ved at man først har teoretisk undervisning og deretter går i lære.

Bandura har skrevet om «social learning through imitation» og mener at man lærer nye adferdsmønstre ved hjelp av imitasjon, ikke bare som spedbarn, men også når man er eldre. Han mener at ferdigheter i de fleste aktiviteter læres av forbilder i en eller annen form for lærlinglære (Jespersen 2007). Første gang man har på stegjern, er det vanskelig å vite hvordan man skal bevege seg. Det er vanlig at instruktørene viser ulike bevegelsesteknikker og deltagerne hermer. Dreyfus og Dreyfus (2007) mener at nettopp mesterens tilstedeværelse er avgjørende fordi man lærer ved imitasjon. Man lærer ved å imitere mesteren, gjennom små holistiske forbedringer. Vi lærer altså ikke, ifølge Dreyfus og Dreyfus, komponent for komponent. Testing av kunnskaper bør derfor gjøres ved at man ber lærlingen utføre noe ekspertene innen vedkommendes ekspertiseområde pleier å gjøre.

For å forklare hvordan man lærer gjennom praksis, har Dreyfus-brødrene har laget en modell for ferdighetstilegnelse i fem trinn:

Novise. Man lærer enkle regler for den aktiviteten man skal utføre.

Viderekommen nybegynner. Man lærer å koble reglene til meningsfulle hendelser.

Kompetent utøver. Man begynner selv å avgjøre egne handlingsmønstre og går fra å være distansert til å bli emosjonelt engasjert.

Dyktig utøver. Man er i stand til å skjelne mellom forskjellige situasjoner og begynner å velge handlingsmønstre intuitivt.

Ekspert. Man vet hva som skal oppnås, og hvordan. På bakgrunn et stort antall erfaringer i ulike situasjoner har man utviklet en umiddelbar intuitiv reaksjonsevne.

Praksis i konkrete situasjoner er avgjørende for utviklingen av ekspertise, mens man i begynnerstadiene lærer regler og teori ved instruksjon (Dreyfus og Dreyfus 2007). Dreyfus-brødrene mener at skolekunnskap, som regler og teorier, i beste fall kan skape noviseadferd, i høyden kompetent adferd. Man trenger erfaring for å utvikle dyktighet, og erfaring vil etter hvert gjøre en i stand til å handle intuitivt. Dreyfus og Dreyfus bruker termen *expert*, som er utledet av *experience* (erfaring; 2007). Det å handle intuitivt er ikke synonymt med å handle på best mulig måte, men å handle uten først å reflektere (Dreyfus og Dreyfus 2007). Både metode- og veglederkursene krever en viss erfaring for å få delta på kursene, noe man må dokumentere gjennom en loggbok. I et praktisk fag som brevandring ser erfaring ut til å være en viktig faktor for å utvikle kompetanse.

Dreyfus' og Dreyfus' teorier om mesterlære er blitt kritisert for bruk av instruksjon fra mesterens side i de første nivåene i modellen, og Illeris (2000) mener at det er et kvalitativt sprang fra den regelbaserte og kontekstuavhengige begynneradferden til den erfaringsbaserte og kontekstavhengige ekspertadferden. Modellen passer likevel godt til standarden, da de første kursene bærer preg av større grad av instruksjon, mens man i siste del av utdanningen må tenke og erfare mye mer selv. I DNT Fjellsports Håndbok for instruktører anbefales en sterkt oppgaveorientert eller instruerende lederstil på nybegynnerkurs (DNT Fjellsport 2009). Utdanningen går fra å legge vekt på deduktiv undervisning til å bli mer og mer induktivt rettet. Den induktive undervisningen innebærer at deltagerne ikke får presentert en løsning, men selv må løse problemene ut fra sine forutsetninger (Imsen 2005).

Dreier (2007) kritiserer også Dreyfus-modellen for å oppfatte individet isolert fra den sosiale konteksten. Dreyfus og Dreyfus ser ikke på læring som situert, men hevder det situerte vil virke inn først på de høyere nivåene (2007). Dette kritiseres av Lave og Wenger (2003), som mener at all læring grunnleggende er et sosialt fenomen. Vegledning og støtte fra andre med mer kunnskap og erfaring bidrar til læring (Dysthe 2001; Bråten 2002). Denne tankegangen tar utgangspunkt i Vygotskijs teori om menneskets proksimale

utviklingssone (Imsen 2005). I breutdanningen må læring være sosialt betinget, både fordi man må ta hensyn til og er avhengig av dem rundt seg, og fordi man må lære samhandling og rutiner i taulaget. Mesterlære er også blitt kritisert for å mangle kritisk refleksjon og for at elevene blir en levende reproduksjon av sin mester (Nielsen og Kvale 2007). Ofte er man imidlertid innom flere mestre som har ulike måter å gjøre ting på, og kanskje også bruk av ferdigheter i ulike settinger. Dette stiller krav til at elevene må tenke over både hvilke metoder de vil benytte, og hvilken stil de selv vil velge. Kvale mener at kritisk refleksjon (i vitenskapelig arbeid) først og fremst formidles gjennom eksempelets makt, og er dermed en motvekt mot kritikken av mesterlære som ukritisk læreform (ibid.). Kritik er også rettet mot at mesterlære reproducerer praksis i snever form, men Lave mener at hennes studier av skreddere i Liberia viser nettopp det motsatte (2007).

3.2.4 Vegledning

Nils Faarlund, en av de mest erfarne friluftspedagoger her til lands, startet Norges Høgfjellsskole i 1967 (Faarlund 2005), og hans ideer, visjoner og erfaringer har i høy grad påvirket friluftslivutdanningen i Norge. Han skal få tale sin sak gjennom den pedagogikk han har praktisert i alle år: vegledning, med rot i bestefarspedagogikk og Espen Askeladd. Vegledning er på mange måter friluftslivets svar på mesterlære. Faarlund ble under et besøk i fjellene i Nepal oppmerksom på hvordan besteforeldrene vegledet de små, lot dem få gjøre egne erfaringer og ga tålmodig en hjelpende hånd når det trengtes (2005). Barna lærte ved å fomme å famle, noe som er sentralt i Faarlunds filosofi. Denne erfaringen, samt Dreyfus' og Dreyfus' perspektiv på læring gjennom handling, ble grunnlaget for Faarlunds undervisning. Evaluering har også vært en sentral del av kursene etter at sjefen for Hærens krigsskole, Tønne Huitfeldt, påpekte for Faarlund i et av de første kursene Høgfjellsskolen holdt, at han ønsket evaluering som en post på kurset til kadettene sine (Faarlund 2005).

Faarlund er opptatt av at læring i situasjonen, det å møte den praktiske virkeligheten, fri natur, står sentralt i friluftso pplæring:

Læring som skal være i stand til å utløse en dannelse som viser seg i mestringsevne, må legges til virkeligheten – kulturens allsidige virkelighet, den frie naturens mangfoldige virkelighet. Det trengs mestre som har fortrolighet med virkeligheten (eksperter eller veiledere) som kan regissere vegen fra det nære og kjente. (Faarlund 2005, s. 179)

«Ferd etter evne» er en av Faarlunds viktigste poeng, og situert læring og naturen som klasserom er viktige element i Faarlunds kurs (2005; Verket 2003). Læring skjer i en mangfoldig mindre gruppe i en praktisk arbeidssituasjon. Det blir lagt vekt på situasjonsorientert- og mønstergjenkjennende tenkning i utdanningen:

Det eneste som er sikkert i en militær ledersituasjon er at det meste er usikkert. Hensiktsmessig handling i situasjoner som er uoversiktlige og/eller stiller uventede krav til lederen kan ikke (alene) baseres på innlærte handlingsformer og drill. En åpen og situasjonsorientert læring må til for å kunne mestre det situasjonsorienterte lederskapet. (Faarlund 2005, s. 168)

Når en klatrer vurderer fjellgrunnen for steinsprang, vil han ikke engang tenke på innsamling av data og beregninger for sin vurdering, påpeker Faarlund. Datamaskinene kan kun følge regler, men de kan ikke finne svar på spørsmål som reglene ikke dekker (Faarlund 2005). Uventede situasjoner oppstår rett som det er, i fjellet. Været kan skifte brått fra strålende sol til tåke og ti meter sikt. På breen er det ingen stier, men mange store bresprekker. Gode orienteringskunnskaper er derfor en forutsetning når man ferdes på bre. I tillegg er konsekvensene ved en skade større i fjellet enn i byen. Erfaringer gjør en i stand til bedre å takle det uventede. Faarlund henviser også til Albert Einstein, som har uttalt at for å forstå et komplekst system som naturen må man gå erfaringens vei (2005).

3.2.5 Skolastisk læring kontra mesterlære

Skolastisk læring er den læring som finner sted i skolen eller lignende institusjoner, rett og slett vanlig klasseromsundervisning (Nielsen og Kvale 2007). Man lærer teoretisk kunnskap, som regler og prinsipper, men man vet ikke nødvendigvis hvordan denne skal brukes i praksis. Utviklingen av dagens mesterlæretenkning er en kritikk og et alternativ

til klasseromsundervisning (Hegerholm 2003). Læring utenfor klasserommet vektlegger handling, uten at elevene reflekterer over den og teoretiserer det de har lært (Åsvoll 2009). Målet med utdanningen er at den skal «forsyne eleven med kompetanse på et gitt område» (Wackerhausen 2007, s. 183). I det skolastiske paradigmet er oppfatningen at kompetanse konstitueres av kunnskap og regelbaserte ferdigheter. Kunnskap kan i sin helhet uttrykkes i proposisjonell form i lærebøker eller i skriftlige eller verbale utsagn (Wackerhausen 2007). Fiaskoen innen forskning på kunstig intelligens med basis i proposisjonell kunnskap viser at også ikke-proposisjonell kunnskap må finnes (ibid.).

Historisk sett har mesterlære vært den viktigste læringsformen i håndverk og profesjoner. Det «skolastiske paradigmet» har gradvis fått mer og mer overtak etter første verdenskrig og er nå den dominerende læringsformen i vestlige utdanningssystemer (Wackerhausen 2007). Formell, verbal og tekstlig undervisning i klasserom, adskilt fra praksis, er dagens undervisningsnorm. For bare hundre år siden var det motsatt, og handling og praksis var i sentrum (ibid.). I dagens Norge er skolemodellen brukt som mal for all utdanning, også yrkes- og profesjonsutdanningene (Jensen 2007). Her i landet har det vært en tiltagende formalisering og ensretting av utdanning og et forsøk på å samle ulike utdanningstilbud i ett felles system (Jensen 2007). Bakgrunnen for dette er en demokratisk motivert likhetstankegang, som også har vært bakgrunnen for utviklingen av enhetsskolen (ibid.).

De siste tiårene har det vært en dreining i synet på kunnskap og læring, og den kognitiv-rasjonelle tankegangen om tanke før læring er blitt problematisert. Innenfor «novise-ekspert-forskningen» har man også sett betydningen av å starte snevert innenfor et område for så å utvikle innsikt som kan brukes også på andre områder som et resultat av de erfaringene man gjør seg (Jensen 2007). Dette kan settes i forbindelse med Dreyfus-brødrenes modell for ferdighetslæring. Lave og Wenger har flyttet oppmerksomheten fra individet til konteksten og ser på kunnskap som sosialt situert: Kunnskapen er ikke i mennesket, men mellom mennesker. De har forsket på læring gjennom sosialt fellesskap, hvor man går fra å være en perifer deltager til å bli stadig mer integrert i fellesskapet (Lave

og Wenger 2003). I kjølvannet av disse endringene i synet på kunnskap er det fornyet interesse for alternative måter å erverve kunnskap på (Jensen 2007). Faren med en for stor vektlegging av alternative måter å tilegne seg kunnskap på er at man ender opp med en ensretting andre veien: læring utenfor det formelle utdanningssystemet (skolastisk læring; *ibid.*).

Kritikk av det skolastiske paradigmet innebærer at mennesket ikke ses på som en uavhengig substans (Wackerhausen 2007). Fordi man i et skolastisk perspektiv ignorerer kroppen, eller sier at den er irrelevant for læring, vil dualismen skinne igjennom. Fag som fysioterapi og kirurgi viser at nettopp kroppskunnskap er viktig, og det å gjøre kroppen til læringssubjekt har historisk vært en del av mesterlæren (*ibid.*). Wackerhausen kritiserer også det skolastiske paradigmet for i liten grad å anerkjenne at mennesket er et sosialt og kulturelt vesen (*ibid.*). I overgangen fra skolebenken til arbeidslivet snakker man ofte om et «praksissjokk». Yrkesutdanninger som lærerutdanning, sykepleierutdanning, frisørutdanning og elektrikerutdanning har i dag en praksisordning hvor studenter går inn som lærling i et yrke i en gitt periode mens de samtidig blir vegledet av en «mester» (Utdannings og forskningsdepartementet 2005).

3.2.6 Oppsummering

De første breførerne ervervet brekunnskap gjennom praksislæring, og dette er også en viktig del av breinstruktørutdanningen i dag. Mesterlære er en av våre eldste læreformer, og det at den fortsatt holder stand i mange praktiske fag, mener jeg viser at den er en god måte å lære på. Dagens mesterlæretenkning er forankret i sosiokulturelle teorier og Deweys learning by doing. I brødrene Dreyfus' modell for ferdighetstilegnelse fordrer utvikling av ekspertise praksis i konkrete situasjoner. Svakheten er at den først på høyere nivå tar innover seg situert læring, og dette er blitt kritisert fra flere hold. Faarlund er også opptatt av situert læring og ikke minst vegledning og er i høy grad inspirert av Dreyfus-brødrenes syn på læring. Flere hevder at mesterlære ikke strekker til i dagens samfunn, og at den er en konservativ og autoritær læreform (Wackerhausen 2007; Rasmussen 2007). Det

er ikke lenger et like stort sprik mellom elev og lærer, og evaluering og vurdering fra medstudenter og instruktører er blitt en viktig del av opplæringen (Rasmussen 2007; Nasjonal standard 2010; Faarlund 2005). Mesterlære er blitt et alternativ til skolelæring, men det er likevel ikke umulig å kombinere disse to læreformene. Brunstad (2009) mener at den teoretiske kunnskapen kan være med på å bryte uheldige vanemønstre. Både mesterlære og skolastisk tradisjon har sine svakheter, men sammen komplementerer de hverandre (Wackerhausen 2007; Åsvoll 2009).

3.3 LEDELSE

Etter godkjent utdanning i NF-standard «breinstruktør 1» er man kvalifisert til å holde kurs, lede og føre turer som går over breer. Man er med andre ord utdannet til å lede og veglede en gruppe mennesker innenfor kompetanseområdet bre. Jeg ønsker derfor å se på hva som karakteriserer en god leder, for å se hvordan dette fanges opp i standarden. Jeg vil vektlegge kompetanse, både teknisk, erfaringsmessig og medmenneskelig, for å se hvilke egenskaper som bør ligge til grunn både for ledelse og for læring.

3.3.1 Kompetanse

Begrepet kompetanse er av latinsk opprinnelse og stammer fra ordet competere: «å kunne, være i stand til» (Nygren 2004). Kunnskapsdepartementet har i dokument NOU 1997: 25 Ny kompetanse, kapittel 7.2, «Kompetansebegrepet», basert seg på Nordhaug og Gooderham (1996) og Larsen, Longva, Pape og Reichborn (1997) for å redegjøre for kompetansebegrepet. Generelt kan man si at begrepet brukes som en betegnelse på «produktive og skapende evner hos individer og organisasjoner. Kompetanse hos individer er kunnskaper, ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver» (NOU 1997: 25).

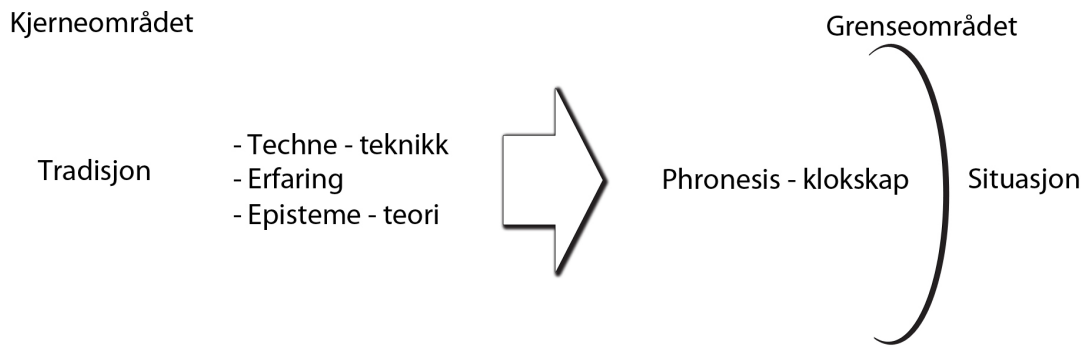
Videre påpekes det at innsatsvilje og motivasjon holdes adskilt fra kompetansebegrepet, samtidig som man innrømmer at disse faktorene vil være avgjørende for hvor godt en

arbeidstaker utfører en oppgave (NOU 1997: 25). Nygren spesifiserer at kompetanse innenfor et bestemt fagområde vil si «å være i stand til å mestre en eller flere sentrale oppgaver på dette området i en slik grad at oppgaveløsningen innfrir bestemte krav til måloppnåelse» (2004, s. 152).

Menneskelig kompetanse er dobbelt situert, både i mentale prosesser og i den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten, hevder Nygren (2004). Vårt handlingsmønster er altså avhengig av både hvordan vi tenker, og hvilken situasjon vi er i. I breinstruktørutdanningen blir man vurdert etter følgende punkter: sikkerhet, egenferdighet, formidlingsevne og lederskap (Nasjonal standard 2010). Hvor ofte og hvor man velger å sette isskruer opp et brefall, handler i høy grad om hvilke vurderinger man gjør seg underveis. Vi gjør vurderinger på bakgrunn av erfaringer, vær og snøforhold og ikke minst erfaringen og kompetansen til de andre i taulaget. Både Faarlund og Brunstad påpeker at man ikke alltid kan benytte seg av regler, men må gå erfaringens vei (Faarlund 2005; Brunstad 2009).

3.3.2 Klokskap

Klokskap er en av de mange egenskapene som kjennetegner en god leder (Brunstad 2009). For å bli en god leder er det en forutsetning og en av de viktigste egenskapene å kunne handle klokt. «Klokskap er summen av alt den profesjonelle yrkesutøveren kan og har tilegnet seg, brukt med klokskap i en ny og uventet situasjon» (Brunstad 2009 s. 83). Faarlund understreker også, med utgangspunkt i militært lederskap, at det kreves mer enn teoretisk kunnskap: «Hensiktsmessig handling i situasjoner som er uoversiktlige og/ eller stiller uventede krav til lederen kan ikke (alene) baseres på innlærte handlingsformer og drill» (2005, s. 2). Man må forutse konsekvenser av handlinger i forkant; kloke vurderinger er forankret i fortiden, som igjen legger grunnlaget for gode beslutninger i framtiden (Brunstad 2009). Ved å kjenne reglene, kunne håndverket og være åpen for det uventede er man godt rustet for å handle klokt (ibid.). Klokskap avhenger av teknikk, erfaring og teori på den ene siden og situasjon på den andre:



(Modell etter Brunstad 2009, s 85)

Brunstad nevner i sin modell egenskaper som læres både i skolestisk tradisjon og gjennom mesterlære. Ferdigheter og teknikk, eller techne, er sentrale egenskaper fordi man må ha gode prosedyrer og kontrollrutiner som kompenserer for svakheter og uoppmerksomhet. Disse ferdighetene læres i et praksisfellesskap og består av både kroppsliggjort og taus kunnskap (Brunstad 2009). Videre er erfaring viktig både for å utvikle sin teknikk og for bedre å være i stand til å takle nye og uventede situasjoner. Vi må lære å se nye muligheter selv i kjente og vante situasjoner for å handle klokt (ibid.). Episteme er en annen viktig egenskap, som innebærer de abstrakte og teoretiske sidene ved den tekniske kunnskapen. Denne kunnskapen læres gjennom lesing av teori og er forankret i skolestisk tradisjon. Ved å være oppdatert på teoretisk kunnskap i profesjonen kan man bryte uheldige vanemønstre (Brunstad 2009). Flere av de egenskapene som her er nevnt, er også beskrevet under begrepet handlingskompetanse i kapittelet om ledelse i *Håndbok for instruktører* (DNT Fjellsport 2009). Klokskap vil alltid være knyttet til konkrete situasjoner; man kan ikke alltid bruke lærte regler i situasjoner som oppstår. God teknisk, erfaringsmessig og teoretisk kunnskap vil samlet gjøre oss bedre rustet til å takle hvilken som helst situasjon (Brunstad 2009).

I en verden hvor det stilles stadig høyere krav til effektivitet og produksjon, kan egenskaper som klokskap falle igjennom. Den kloke må utvikle risikovillighet. Hvilken risiko er man villig til å ta, og hvordan skal man unngå unødvendig risiko (Brunstad

2009)? Gode ferdigheter vedlikeholdes gjennom øvelse, og øvelse gjør mester. Som breinstruktør må man selv også med jevne mellomrom øve på redning for å holde kunnskapen ved like og kanskje også bli bedre. Lederen må også ha tro på sine elever for at de skal lære noe, og vektlegge andres muligheter, ikke begrensninger. Pygmalion-effekten – jo større tro man har på eleven, desto bedre lærer vedkommende – er dokumentert i en rekke studier (Brunstad 2009). Brunstad (2009) ramser videre opp egenskaper som å forutse hendelser, timing (å handle i det rette øyeblikket), å være til stede både kroppslig og mentalt, å lære av andres erfaringer og ikke minst å ha moralsk refleksjon. Man har et ansvar for å gjøre det gode, påpeker han. Egenskapene hukommelse, lærevillighet og oppfinnsomhet styrker også evnen til å lede andre mennesker. Man må også av og til glemme sin egen flinkhet, for det å være flink er ikke nødvendigvis det samme som det å være klok (Aristoteles i Brunstad 2009):

«Det å kunne samhandle på en aktuell og relevant måte med sine medarbeidere og omgivelser fordrer mer enn bare klokskap. En klok leder er en rettferdig leder» (Brunstad 2009, s. 113).

3.3.3 Emosjonell intelligens

Emosjonell, eller følelsesmessig, intelligens er ifølge Goleman den egenskapen en leder ikke kan klare seg uten: «My research, along with other recent studies, clearly shows that emotional intelligence is the sine qua non of leadership» (Goleman 2001, s. 3).

Denne egenskapen er ikke noe man har lært ved å lese i en bok, men noe man har ervervet gjennom erfaring (Goleman 2001). En slik egenskap kan sies å falle inn under kategorien «taus kunnskap». Innenfor emosjonell intelligens har Goleman sett på følgende egenskaper, som han mener er viktige for en leder: selvbevissthet, selvregulering, motivasjon, empati og sosiale ferdigheter. En selvbevisst leder har god forståelse av egne følelser, lyster og sterke og svake sider. Ofte gir denne egenskapen utslag i god selvtillit og et realistisk bilde av egne evner (Goleman 2001). Selvregulerende mennesker har en indre stemme som hjelper til med å kontrollere følelser og impulser. Motivasjon er ønsket om å oppnå noe, enten det er jobben i seg selv eller arbeidet som veien til å nå et større mål.

Motiverte personer evner å være optimistiske selv når ting går imot dem (ibid.).

Empatiske personer klarer å sette seg inn i andres følelser og har øye for kulturelle og etniske forskjeller. Både empati og sosiale ferdigheter er med på å avgjøre menneskets evne til å forholde seg til andre. Sosiale ferdigheter er ifølge Goleman «friendliness with a purpose: moving people in the direction you desire» (Goleman 2001, s. 18). Mange av de egenskapene Goleman ramser opp, vil i høy grad omfattes av relasjonskompetanse, som er nevnt i Håndbok for instruktører. Herunder kommer selvinnsikt, kommunikasjon, evne til å se andre og perspektiv (DNT Fjellspport 2009).

3.3.4 Oppsummering

Lederskap dreier seg i høy grad om kompetanse, om hva man er i stand til. Teoretisk kunnskap, teknikk og erfaring vil danne et godt grunnlag for å bli en god leder. Samtidig er det vesentlig hvordan man bruker disse ferdighetene. Handlingsmønsteret er avhengig av situasjonen; det er derfor viktig å kunne handle klokt. I arbeidet med andre mennesker trengs også emosjonell kompetanse. Dette er personlige egenskaper og går både på hvordan man opptrer som leder, og hvordan man forholder seg til andre som autoritet. All denne kompetansen er det mulig å lære, men både Goleman og Brunstad understreker at det er en tidkrevende prosess som krever mye innsats (Goleman 2001; Brunstad 2009). Brunstad bruker Dreyfus-modellen for ferdighetslæring for å vise at klokskap kan læres (2009).

4. Metodiske overveielser og valg

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for valg av metode og hvordan jeg har gjennomført intervjuundersøkelsen. Avslutningsvis reflekterer jeg over etiske avveininger i min oppgave.

4.1 PRESENTASJON AV TILNÆRMING TIL OPPGAVEN

Da studien vil være basert på én skriftlig kilde, Norsk Fjellsportforums Nasjonal standard, har kildegransking vært en viktig del av oppgaven. Utsiling av informasjon og bestemmelse av hva som er viktig, og hva som ikke er det, kan også by på utfordringer. Arbeid med skriftlige kilder forutsetter et kritisk blikk hvor man problematiserer det som er skrevet, selvsagt uten å overdrive (Jacobsen 2005). Teorien i oppgaven har dannet grunnlaget for hva jeg har konsentrert meg om i standarden, og dokumentet er blitt analysert med hovedvekt på de punktene som omhandler breutdanningen. Jeg gir i oppgaven en kort presentasjon av utdanningen for å vise hvordan kursene er bygget opp. Utsagn i intervjuene har ført til at det enkelte steder har vært naturlig å spesifisere hvilke føringer standarden gir.

For at leseren skal forstå hvordan NF er organisert og jobber, har jeg gitt en kort oppsummering av utviklingen av breaktiviteten i Norge som bakgrunn for NFs historie og utvikling. Det vil også være av betydning for å se på hvordan breutdanningen har forandret seg gjennom årene. Jeg mener at dette vil gi meg en forforståelse av det feltet jeg skal forske på. Jeg har også studert lovverket ettersom NF-standarder er underlagt norske lover. Per i dag er «lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester» (heretter produktkontrollloven), som styres av Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (heretter DSB), sammen med «forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter» (heretter internkontrollforskriften) de gjeldende lovene

(Produktkontrollloven 1976; Internkontrollloven 1996). En gjennomgang av disse er en nødvendig forutsetning for en god vurdering.

For å få en bedre forståelse av hva breinstruktørene selv mener og tenker om standarden, har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervju. Det var naturlig å gå direkte til kilden, nemlig dem som selv utdannet folk innen NF-systemet, for å få mer inngående kunnskap om hvordan kursene ble gjennomført i praksis. Det er gjennomført intervjuer med åtte informanter i oppgaven. Kvale beskriver det kvalitative intervjuet som «et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (1997, s. 21). Intervjuer gir særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser, skriver Thagaard (2009) og beskriver dermed flere av mine mål med intervjuene. Det ble benyttet semistrukturerte intervju, da jeg ønsket å stille informantene noenlunde de samme spørsmålene (Kvale og Brinkmann 2010).

4.2 BEGRUNNELSE OG REFLEKSJON OVER VALGT METODE

Sentralt for valg av metode er hvilke data jeg ønsker å innhente. Vitenskapelig forskning representerer i dag ulike paradigmer, og Føllesdal og Walløe (2000) beskriver hermeneutisk og naturvitenskapelig vitenskapssyn som to hovedretninger. Et paradigme er en måte å se verden på, og ifølge Kuhn, som lanserte begrepet, er tilstedeværelsen av et paradigme et avgjørende kriterium for vitenskapelighet (Chalmers, 2003, s. 256). Innen det fortolkende paradigmet oppfatter man virkeligheten som en sosial konstruksjon, den eksisterer slik den blir oppfattet av mennesker (Sparkes 1992). Her søker man å analysere menneskets handlinger ut fra den mening de selv tillegger handlingen. Thagaard (2009, s. 39) skriver at «hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av», og den hører dermed inn under det fortolkende paradigmet. Problemstillingen, min med begrep som vurdering og spørsmål som «svarer NF-standardens 'Breinstruktør 1' til hensikten», viser en vektlegging av beskrivelse og tolkning. Ettersom jeg ønsker å delta aktivt i forskningsprosessen og bidra til egen og

andres forståelse, vil det være naturlig å velge kvalitativ metode basert på det fortolkende paradigmet.

Halvorsen (2008) definerer metode som systematiske vitenskapelige undersøkelser for å kunne komme fram til en erkjennelse av virkeligheten. Metode er også læren om hvilke verktøy man kan benytte seg av for å samle inn informasjon (ibid.). Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Innen denne tilnærmingen er målet å formidle forståelse (Dalland, 2007). Oppgaven retter søkelyset både mot det som står nedfelt i Nasjonal standard, mot hvordan dette blir praktisert på kurs, og mot hvordan standard og praksis stemmer overens med hverandre. Dokumentundersøkelser egner seg blant annet når man «ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon eller hendelse» (Jacobsen 2005, s. 164). I denne sammenhengen dreier det seg om kildegransking av en utdanningsstandard som er utarbeidet av Norsk Fjellsportforum. Kvalitativ tilnærming til oppgaven vil passe godt ettersom jeg vil utforske hva som står i standarden, og praktisk utøvelse av utdanningen. For å undersøke hva instruktører og andre sentrale aktører i bremiljøet mener om standarden, vil jeg bruke intervju i datainnsamlingen. Intervju vil gli inn under hermeneutikken, da man studerer sosiokulturelle fenomen og er opptatt av å forklare og tolke de funn man gjør (Halvorsen 2008).

4.3 UTVALG AV DOKUMENTER OG INFORMANTER

Dokumentanalysen vil i all hovedsak bestå av Norsk Fjellsportforums Nasjonal standard, referert til som NF-standard og Nasjonal standard. Da oppgavens formål er å gjøre en vurdering av denne standarden, vil det være av avgjørende betydning å gjøre en innholdsanalyse av dette dokumentet. Jeg har konsentrert meg om kapittel 1, 5, 6 og 8 som handler om bakgrunnen for standarden, godkjenning og kompetanse for instruktører og sist, men ikke minst utdanningsstige bre. Produktkontrollloven og internkontrollforskriften er gjennomgått, da disse dokumentene regulerer utdanningen og senere jobb som

instruktør og fører, ikke bare med hensyn til ansvar, men også med hensyn til risiko og sikkerhet. Ettersom dokumenter er sekundærdata, er det viktig å være seg bevisst hvilke dokumenter man velger ut. Man må vurdere i hvilken grad man kan stole på kilden, og hvilken kunnskap og kompetanse forfatterne besitter (Jacobsen 2005). Forfatterne av Nasjonal standard er selv fjellsportinstruktører og har vært eller er aktive i NF og bør dermed ha god kunnskap om instruktørutdanning.

Til intervjuene ble det plukket ut åtte informanter. Informantene ble først og fremst valgt ut fra deres erfaringer som instruktør på breinstruktørkurs. Dernest ønsket jeg å intervju personer fra ulike organisasjoner. Kriteriet for å bli informant var at vedkommende minimum var utdannet breinstruktør 2 og jevnlig holdt metode- og veilederkurs. I tillegg ble to informanter valgt for å svare på spørsmål ut fra at de hadde vært representanter i NF-styret. Informantene er valgt ut fra forskjellige grupperinger i NF. NF-styret er i dag tredelt, med to representanter fra Den norske Turistforening (heretter DNT), to representanter fra Norges klatreforbund (heretter NKF) og to representanter fra andre kursarrangører. Ettersom NKFs hovedaktivitet er klatring, valgte jeg to instruktører fra DNT, to instruktører fra andre kursarrangører og to instruktører som har jobbet for både DNT og andre kursarrangører. Seks av informantene er godkjente breinstruktører som holder både metode- og veilederkurs. De to siste informantene fikk spørsmål ut fra at de har sittet i NF-styret, for å bidra til bedre forståelse av bakgrunnen og utviklingen av nåværende breinstruktørstandard. Flere av informantene har i tillegg utdanning i klatring. Det ble gjennomført syv intervjuer (ett dobbeltintervju), med fem menn og tre kvinner. Flere av informantene har sittet enten i NF-styret, styret i DNT Fjellsport (tidligere bregruppa) eller Norsk klatreforbund, eller i flere av styrene.

Jeg gjorde en formålsstyrt utvelgelse av informanter (Jacobsen 2005). Det ble sendt ut en mail til NF-godkjente kursarrangører i Norge som driver med føring og opplæring på bre, som igjen ble videresendt til de respektive instruktørene i hver organisasjon. På bakgrunn av de svarene jeg fikk, valgte jeg ut de personene som stemte best overens med mine

kriterier for å bli informant. Det ble i utvelgelsen også tatt hensyn til at begge kjønn skulle være representert, og jeg endte opp med fem menn og tre kvinner. Informantene representerer ulike praksiser med ulike tilnærminger til Nasjonal standard og vil i tillegg bidra til informasjon om utdanningen i praksis. Dette sikrer at flere sider av saken blir belyst. Samtidig skaper det en ytterligere utfordring ved at det sikrer at alle informantenes meninger kommer fram, ikke bare meningene til dem som synes å være mest fremtredende.

Jeg ønsker å presisere at med et utvalg på åtte informanter vil studien ikke være generaliserbar, og resultatene fra intervjuene representerer ikke nødvendigvis meningene til majoriteten av de NF-utdannede breinstruktørene.

4.4 INTERVJUGUIDE, GJENNOMFØRING OG TRANSKRIBERING

Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju, da jeg ønsket at alle skulle svare på noenlunde de samme spørsmålene. Spørsmål av mer generell art ble stilt først, for å få informanten «varm i trøya». Målet var flyt i dialogen og god kontakt med informanten. Samtidig fikk informantene mulighet til å snakke fritt uten for mye avbrytelse. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble spørsmål samlet på bakgrunn av det som sto i NF-standard, og av egne erfaringer på kurs og som brefører. Deretter strukturerte jeg spørsmålene og testet ut intervjuguiden med to prøveintervju før jeg utførte intervjuene. Først sjekket jeg om det var lett å forstå spørsmålene, eller om de var ledende, og om tidsrammen for intervjuet var grei. Det ble gjort små endringer i spørsmål samt en nedkorting av intervjuet på bakgrunn av prøveintervjuet. Til slutt gjorde jeg et siste prøveintervju for å sjekke at alt var ok. En annen viktig hensikt med prøveintervjuene var å få tilbakemelding på min opptreden som intervjuer. Evnen til å reflektere og ha en bevissthet rundt eget arbeid er essensiell for et godt og gjennomarbeidet resultat (Kvale 1997). Interaksjonen mellom forsker og informant er med på å forme intervjuet, men dette kan også kan være positivt for intervjuet (ibid.). Ved å gjøre disse forberedelsene har jeg

styrket intervjuets bekræftbarhet. Rammene for intervjuet, som møtested, dato, tidsrom og tema, var avtalt på forhånd. God forhåndsinformasjon og medbestemmelse i valg av tid og sted for intervjuet vil være med på å underbygge en god intervjusituasjon for informanten; intervjuet skal ifølge Mason (1996) føles som en samtale.

Informantene ble kontaktet på e-post og fikk tilsendt informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring til gjennomlesing før intervjuet. Tid og sted ble valgt etter hva som passet best for dem. Med unntak av to intervjuer som ble utført utenbys, ble alle intervjuene holdt i Oslo. Varigheten på intervjuene strakk seg fra én til halvannen time, og det ble på forhånd informert om dette tidsaspektet. Det ble også utført ett dobbeltintervju av praktiske årsaker og fordi informantene selv ønsket dette. Dobbeltintervjuet tok to og en halv time. Alle intervjuene ble gjennomført samme måned. Informantene virket trygge i intervjusituasjonen og svarte utfyllende på spørsmålene. De fikk snakke ferdig før jeg stilte et nytt spørsmål, og jeg var påpasselig med å ikke avbryte når de fortalte. På denne måten fikk informantene mulighet til å snakke om det de var opptatt av. Der det var naturlig, stilte jeg oppfølgingsspørsmål; disse spørsmålene varierte fra gang til gang. Noen ganger dreide svarene over på tema som ikke var relevante for min oppgave, men informantene fikk snakke ferdig før jeg fortsatte. Stort sett var det få misforståelser, men noen ganger måtte jeg omformulere spørsmål. Etter min mening gikk intervjuene veldig bra, og jeg fikk god kontakt med dem jeg intervjuet.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene på min datamaskin og lagret på en separat og sikret lagringsenhet. Båndopptaker vil ha positiv effekt på troverdigheten, da man på den måten sikrer at man får med seg alt som blir sagt (Hammersley og Atkinson 1987). Jeg noterte i tillegg fortløpende for å sikre at jeg fikk med kroppslige reaksjoner, da dette ikke fanges opp av opptakeren. Jeg valgte lydopptak fordi bruk av utelukkende notater vil gjøre det vanskelig å få med seg alt informantene sier, og det ville være en ulempe, da jeg ønsket å få tak i mest mulig informasjon. Samtidig bidrar det til distansering fra informanten, da man ikke klarer å konsentrere seg like mye om informanten når man noterer (ibid.). Alle informantene samtykket til lydopptakene.

Deretter begynte jeg den møysommelige prosessen med å skrive av lydfilene én etter én. Utskriving av intervjuene til tekst letter analysen, da man kan skrive kommentarer i marginen og merke områder av interesse i teksten. Det er også lettere å få med alt som blir sagt, når intervjuet er nedskrevet, enn når man kun lytter til det på bånd (Jacobsen 2005). Kvale (2010) peker på at å transkribere betyr å transformere, og at forsøk på ordrette transkripsjoner vil virke kunstige. Samtidig vil intervjusamtalen bli svekket av transkripsjonen fordi det er mye som går tapt, blant annet kroppsspråk og stemmeleie (Kvale og Brinkmann 2010). Da dette er en meningsanalyse, hvor språket ikke er i fokus, er det ikke nødvendig å gjengi alle pauser, «eh» og lignende. I noen tilfeller har jeg valgt ikke å transkribere alt informanten har sagt. Dette dreier seg om episoder hvor informanten enten har gjentatt seg selv eller har kommet med kommentarer eller digresjoner hvor vedkommende ikke svarer på spørsmålet, eller hvor det som blir sagt, av andre årsaker ikke er saksrelevant. Dette vil også sikre bedre flyt i informantenes svar.

Ved endt transkribering bestod materialet av ca. 80 sider rådata. Det er få regler for hvordan man skal transkribere et intervju – man må hele tiden gjøre egne valg –, men det er viktig at man er konsekvent i alle transkriberingene (Kvale og Brinkmann 2010). I arbeidet med å gjøre tale til tekst ble intervjuene transkribert tilnærmet ordrett, men på bokmål. Dette er blant annet for å sikre informantens anonymitet, da det vil være lett å kjenne igjen enkelte dialekter. Samtidig vil det være lettere å få fram meningen bak svarene på bokmål enn på en dialekt, da bokmål er et skriftspråk som er felles for hele landet. Samtidig kan nyanser forsvinne når ord og uttrykk som brukes i dialekter, «oversettes» til bokmål (Thagaard 2009). Dette har jeg forsøkt å ta høyde for i transkriberingen av intervjuene.

4.5 REFLEKSJONER RUNDT BRUKEN AV INTERVJU

«Det kvalitative intervjuets styrke er dets åpenhet», skriver Kvale (1997, s. 44). Vi kan her snakke om intervjuets fleksibilitet. I en intervjusituasjon kan man rokere spørsmål og gjøre

små digresjoner fra temaet. Fordelen er at det blir en mer naturlig samtale og man kan spørre om ting der det passer inn. Det bør være en kontinuitet og struktur gjennom intervjuet, men det er samtidig viktig å ikke følge et for strengt regime, da digresjoner er nødvendige for at man skal kunne plukke opp interessant respons fra informanten (Mason 1996). Større fleksibilitet vil i intervjusituasjoner svekke det ulike maktforholdet som kan oppstå mellom forsker og informant, og kan bidra til bedret fortrolighet i intervjusituasjonen (Thagaard 2009). Som intervjuer må man være klar over at egen fremtoning, både verbalt og kroppslig, kan påvirke informanten. Kvalitativ forskning er et subjektivt fag, og sosial interaksjon er ikke en «bias», men man må likevel være seg bevisst sin rolle, da forskjellige former for påvirkning aldri vil kunne kontrolleres (ibid.). Man bør tilstrebe å holde en noenlunde lik ramme for alle intervjuene, da dette vil gjøre det lettere når man siden skal se på intervjuene samlet. Det er naturlig at de siste intervjuene får en noe annen utforming enn de første, da man underveis legger seg opp erfaring og blir tryggere i intervjusituasjonen selv (Walseth 2006). Det er også viktig å stille oppfølgingsspørsmål der dette er naturlig, uavhengig om det er gjort det i de foregående intervjuene (Mason 1996).

Troverdighet er viktig i kvalitative studier, akkurat som reliabilitet er viktig i kvantitativ forskning. Kriteriene er likevel noe forskjellige. Thagaard (2009) skriver at troverdighet er knyttet til at forskningen utføres på en pålitelig og tillitvekkende måte. Ledende spørsmål er et kritisk aspekt ved intervjuene, da kun en liten forandring i måten man stiller spørsmålene på, kan føre til ledende spørsmål og dermed ugyldige svar (Kvale 1997). Kvalitativ forskning har ikke fastlagte kriterier for hva som er riktig og galt, og forskeren må dermed selv argumentere for troverdigheten til de data som er samlet inn. Derfor er det viktig at argumentasjonen overbeviser de kritiske leserne (Thagaard 2009).

Epistemologisk kritikk stiller spørsmål om intervjuets pålitelighet, gyldighet og objektivitet. De dataene som samles inn i kvalitativ forskning, er ikke generaliserbare og kritiseres av kvantitative forskere for å være for subjektive og selektive. Fra samme hold er

det hevdet at forskeren ikke kan være nøytral og verdifri og dermed ikke er pålitelig nok, spesielt med hensyn til feilkilder. Thomas Kuhn argumenterer mot denne påstanden ved å si at all forskning er verdiladet, enten den er kvalitativ eller kvantitativ, og mener derfor at verdidebatten en meningsløs (Ulleberg 2002). I forskning er det alltid lettest å finne det man leter etter. Man kan se seg blind på enkelte resultater og kanskje gå glipp av vesentlig informasjon. Kvalitative forskere er klar over at deres forskning ikke er objektiv, og reflekterer over og problematiserer egen forskning (Kvale 1997; Thagard 2009). Det at man har et lite utvalg, er blitt kritisert fra naturvitenskapelig hold, som mener at kun data som er generaliserbare, kan kalles vitenskapelige. Gyldigheten vil, sett fra et naturvitenskapelig ståsted, bli begrenset både av at utvalget er lite, og av at dataene ikke er pålitelige nok. På den andre siden vil man ut fra et hermeneutisk ståsted på ingen måte støtte en slik tankegang. Utgangspunktet for kvalitativ metode er å undersøke det spesielle og få frem subjektive meninger. Poenget er å gå i dybden, ikke i bredden.

4.6 TOLKNING OG INNHOLDSANALYSE AV INTERVJUENE

Jeg gjorde en innholdsanalyse av de transkriberte intervjuene for å finne relevante kategorier. En kategorisering er en forenkling av kompliserte og detaljrike data, og den er en forutsetning for å kunne sammenligne data. «Kategoriene skal være fundert i data. De skal springe ut fra dokumentene, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelig» (Jacobsen 2005, s. 193). I tillegg må kategoriene være relevante for dataene, de må være begrepsmessig fornuftige, og de må støtte seg på annen teori eller empiri (ibid.).

Tolkning er ifølge Halvorsen (2008) en drøfting av analyseresultater og derfor en sentral del av intervjuprosessen. Ettersom informasjonen fra informantene danner grunnlaget for tolkningen, er det hensiktsmessig å bruke båndopptaker for å få mest mulig råmateriale (ibid.). Nøyaktighet i tolkningsarbeidet er svært viktig, samtidig som man ikke må overtolke. Tolkningen skal være basert på gode argumenter og vise til svar og reaksjoner fra intervjusituasjonen for å støtte opp om de funn man har gjort (Thagaard 2009). Hva

som er relevant av informantens utsagn, er det ikke nødvendigvis en lett oppgave å avgjøre. Man må begynne tolkningsarbeidet med å gå igjennom intervjumaterialet og velge ut det som synes å være vesentlig. Siden må det begrunnes hvorfor akkurat disse utsagnene er valgt ut, og hvilken betydning man tillegger dem (ibid.). Egne holdninger kan farge oppfattelsen av intervjuet, og det er viktig å framstille informantene og deres meninger så korrekt som mulig. Et kritisk blikk på egen tekst og ulike tolkninger av samme materiale styrker intervjuforskningen, da man med det viser at det finnes flere sider av samme sak (Kvale 1997). En slik presentasjon, som viser ulike perspektiver på resultatene, vil være positiv både for troverdigheten og for bekreftbarheten. Summen av tolkningene sier altså noe om intervjuets bekreftbarhet. Man skal undersøke det som det var meningen å undersøke (ibid.).

For å gi eksempler på tolkningsforskjeller ønsker jeg å benytte Kvaless (1997) to perspektiver, partisk og perspektivisk subjektivitet. Ved perspektivisk subjektivitet søker forskeren forskjellige perspektiver og stiller ulike typer spørsmål (ibid.). Perspektivisk subjektivitet tar høyde for at «verdier som en del av forskerens referanseramme vil virke inn både på utforming av forskningsopplegg og tolking av resultater» (Halvorsen 2008, s. 25). Det å være opptatt kun av evidens som samsvarer med ens egne meninger og teorier, og ignorere funn som ikke støtter disse, er et sentralt trekk ved partisk subjektivitet (Kvale 1997). Ved å tolke sin egen tekst og komme til ulike konklusjoner vil man få et mangfold av perspektiver, noe som er en styrke for intervjuet. Hvilken av de to typene subjektivitet forskeren har, er helt vesentlig både for troverdigheten og minst for bekreftbarheten (ibid.).

4.7 GODKJENNING AV PROSJEKTET OG ETISKE REFLEKSJONER

Etikk er uhyre viktig i forskning, og i løpet av forskningsarbeidet kommer man over utallige dilemma. Atkinson og Hammersley (1998) skriver at det er sannheten som er den mest sentrale verdien i forskning, men man kan ikke overse alle andre verdier. Halvorsen (2008) har satt opp fem etiske retningslinjer som bør følges i et prosjekt. Først må man

sikre informasjonsstrøm til de involverte i prosjektet. Så må man innhente samtykke fra deltagerne og informere dem om at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når de ønsker. Diskresjonshensynet skal alltid ivaretas; personer skal anonymiseres om ikke annet er eksplisitt avtalt. Til slutt har deltagerne rett til å se resultatene av undersøkelsen.

Prosjektet er innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og er blitt godkjent. Siden 2001 har det vært meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger behandlet med elektroniske hjelpemidler. Et skjema med blant annet prosjektets formål og informasjon om lagring av dokumenter med sensitive opplysninger må godkjennes av NSD før prosjektet kan startes.

Alle aktuelle informanter i mitt prosjekt fikk et informasjonsskriv om prosjektet sammen med e-posten med spørsmål om deltagelse. I dette skrivet ble det informert om hva oppgaven går ut på, og hvordan intervjuene ville foregå. Informantenes rettigheter både med hensyn til anonymisering og med hensyn til retten til å trekke seg var også forklart. De informantene jeg valgte ut, fikk tilsendt en samtykkeerklæring til å delta i prosjektet, og denne ble signert før intervjuene startet. Under intervjuet ble informantenes rettigheter gjentatt. Samtalene har vært preget av en god dialog med informantene, og jeg har forsøkt å opptre tillitsfullt, men likevel nøytralt, da det er informantenes synspunkt som skal belyses. Innspill eller kommentarer sagt i fortrolighet er selvsagt ikke tatt med i oppgaven. Deltagerne har i etterkant fått se transkriberingen av sitt intervju og har fått muligheten til å stryke utsagn de ikke vil ha på trykk. Et utkast til resultater er også sendt til informantene, slik at de hadde mulighet til å stryke eller forandre egne utsagn om de ønsket det, og oppklare eventuelle misforståelser. Alle informantene er i oppgaven anonymisert med fiktive navn. Spesielt viktig er dette når sitater blir brukt.

Det feltet jeg skal undersøke, er splittet; det er delte meninger om organiseringen av fjellsportutdanningen per dags dato og hvordan den bør være i fremtiden.

Breutdanningen har fått ligge i skyggen av diskusjonene på klatresiden, og brefeltet er dermed ikke like betent. Utdanningsstandarden er et delikat felt, hvor man må trø varsomt for ikke å trække noen på tærne. Fjellsportmiljøet i Norge har mange sterke stemmer og gode ideer til videreutvikling av kompetanse innen de ulike feltene. Utfordringen er å forene disse stemmene til en sterk røst. Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag til dette snarere enn det motsatte. I et så lite og sammensveiset miljø som Fjellsport-Norge er, er det alltid fare for at enkelte kursarrangører kan bli hengt ut, enten ved at deres praksis skiller seg ut, eller at de er dårlig likt blant andre organisasjoner eller privatpersoner. Da denne oppgaven skal ta for seg kvaliteten på selve utdanningen, vil det ikke være rom for å dvele for mye ved enkelte kursarrangører eller kursholdere. Krasse utspill eller usaklige kommentarer vil, om de skulle forekomme, bli luket ut etter beste evne.

4.8 Å FORSKE PÅ EGET FELT

Oppgaven vil med stor sannsynlighet bli farget av at jeg i mange år har vært aktiv i Den Norske Turistforening (DNT). Jeg har hatt sentrale verv i DNT, blant annet som styreleder i ungdomsgruppa i Stavanger og Oslo. I tillegg er jeg utdannet sommer- og vinterturleder og har metodekurs bre og skredkurs gjennom DNT. Jeg må hele tiden være meg min egen bakgrunn bevisst når jeg forsker på et felt jeg selv er en del av. Min kjennskap til DNT og personer knyttet til organisasjonen kan gi meg mange fordeler fordi det er lettere å komme tett på personer man kjenner fra før. Samtidig kan det ligge tause forventninger om hvordan jeg framstiller DNT som organisasjon, deres synspunkter eller bidrag til breutdanningen. Jeg har opplyst om min bakgrunn under intervjuene. Personer som er fra miljøer utenfor DNT, kan i intervjuene være mer restriktive med hensyn til hva de forteller meg, da jeg kan synes å ha en lojalitet til DNT. Så godt det lar seg gjøre, har jeg opptrådd nøytralt og ikke gjort meg opp en bestemt mening før jeg har studert det materialet jeg har samlet inn. Dette har jeg også fortalt informantene. Samtidig er det viktig både for meg og for informantene å være bevisst på min bakgrunn og på at den kan farge mine oppfatninger. For meg vil det være viktig å få tillit hos informantene og ikke minst holde

på tilliten. Fortrolighet og personvern er like viktig uansett hvem jeg er i kontakt med, eller hvor de kommer fra.

I løpet av de to årene jeg har gått på masterutdanningen på NIH, har jeg samtidig gjennomgått og fullført breinstruktør 1-utdanningen. Både assistentpraksis og veilederkurs er blitt gjennomført parallelt med oppgaveskrivingen, og de har gitt meg innblikk i hvordan kursene gjennomføres i praksis. Jeg har noen steder tatt med tanker og personlige erfaringer for å forsterke poeng som informantene har kommet med. Samtidig er det viktig å være klar over at de kursene jeg har tatt, ikke nødvendigvis er representative for utdanningen som sådan, da det finnes mange forskjellige kurs og kursarrangører som tilbyr denne utdanningen. Likevel mener jeg at mine erfaringer kan bidra til å gi et bedre innblikk i utdanningen sett fra en deltagers synspunkt.

5. Analyse av Nasjonal standard «breinstruktør 1»

Innledningsvis presenteres standardene i grove trekk, med oppbygning og tema på kursene. Deretter gjøres en kort analyse av breinstruktørstandarden med vekt på samfunn, læring og ledelse.

5.1 PRESENTASJON AV STANDARDEN

Standarden er todelt, den første delen omhandler krav til arrangørene og instruktørkompetanse på arrangementene, mens den andre delen inneholder en detaljert beskrivelse av kursene i standarden. Bre, klatring og skred er de temaene som omfattes av standarden, og disse har en parallell utdanningsstige (se vedlegg 5). Det spesifiseres at beskrivelsen av kursene er av generell art, for å opprettholde det mangfoldet som eksisterer i fjellsportmiljøet. I senere utgaver av Nasjonal standard vil det bli vist til flere eksempler som veiledning for kursarrangørene. Det vises også kort til at fjellsportarrangementer er omfattet av lov om produkt- og forbrukertjenester, og at NF-standarder følger anbefalingene til det internasjonale fjellsport- og klatreforbundet, heretter UIAA, for kvalifisering av frivillige instruktører (u.å). Norske Tindeveglere er medlem av IFMGA (International Federation of Mountain Guides Association) og står for utdanningen av profesjonelle tindeveglere. Ferdigutdannede tindeveglere gis samme arbeidsfelt som fjellkursleder i Nasjonal standard (Nasjonal standard 2010).

Det stilles i standarden krav til at man må være minst 18 år ved opptak til instruktørkurs. For å bli godkjent som breinstruktør 1 må instruktøren ha gjennomført «metodekurs bre», hatt godkjent instruktørpraksis i minst seks dager, bestått «veglederkurs bre» og gjennomført førstehjelpskurs i løpet av de tre siste årene. Kandidater med stor egenerfaring kan etter søknad til NF-styret gis anledning til å ta vegleder kurset direkte, uten å måtte ta metodekurs og assistentpraksis først. Ved bestått vegleder kurs vil man

være godkjent som instruktør på nivå 1 (Nasjonal standard 2010). En godkjent breinstruktør 1 kan virke som

instruktør på brekurs, fører for eget taulag på alle breer i Norge og fører på turer i høyfjellet, men ikke turer som innbefatter klatring. For å føre under forhold der det kan oppstå skredfare kreves metodekurs skred (Nasjonal standard 2010, s. 18).

5.1.1 Standardisering av breinstruktørkursene

Breinstruktør 1-utdanningen består av tre deler: metodekurs, assistentpraksis og veglederkurs. Alle kursene i standarden er bygget opp med formål, opptakskrav, kursbeskrivelse, temaliste og vurdering. Kursets formål avhenger av dets nivå. På metodekurs er målet bevisstgjøring og kunnskap om sikre veivalg, sikring og redning på bre og kjennskap til metodesettet. Assistentpraksisen er ikke et kurs som sådan, men skal være en brobygger mellom metode- og veglederkurs ved at deltagerne lærer gjennom praksis. Veglederkurset skal «forberede deltagerne på den kommende rollen som breinstruktør og vegleder i høyfjellet» (Nasjonal standard, s. 26). Dette kurset gjennomgår pedagogiske tilnærminger til kurs- og føringsvirksomhet og er samtidig en praktisk eksamen for deltagerne. For å bestå kurset må deltagerne vise

«nødvendig forståelse, kunnskap og egenferdighet innen sikkerhet, sikringsarbeid, bevegelsesteknikk, lederskap og formidling samt vise at de har initiativ og driv nok til å fungere som instruktør eller brefører» (Nasjonal standard, s. 26).

Opptakskravet til metodekurs er «brekurs eller tilsvarende og minst to års erfaring med alpine turer samt breturer sommer som vinter» (Nasjonal standard 2010, s. 24). Det kreves implisitt i denne erfaringen overnatting ute sommer og vinter, minst 20 døgn i alpint høyfjellsterreng og i tillegg ti dager i ulike breområder utenom brekurset i løpet av de fem siste årene. Både snødekt bre og blåis må være representert, og man skal ha selvstendig erfaring, altså teller ikke turer ledet av andre. Veglederkurset krever gjennomført metodekurs og seks dagers assistentpraksis på brekurs. Deltagerne forventes å beherske

de metodene som ble gjennomgått på metodekurset. I tillegg må kurset gjennomføres senest sommeren tre år etter at man har tatt metodekurset. Spesifiseringene i Nasjonal standard, som angir hvilket terreng kursene gjelder for, hva som er aldersgrensen for kurs (18 år), hvilken relevant erfaring som kreves som bakgrunn for kurs, følger UIAAs standard for frivillige ledere og instruktører (u.å).

Metodekurs skal vare i minst fire dager og gjennomføres som et kurs, uten preg av eksaminasjon og testing. Deltagerne skal motiveres til å delta aktivt og få mest mulig egenpraksis i orientering, veivalg, bevegelsesteknikk, sikringsarbeid og kameratredning. Deretter følger assistentpraksis i minst seks dager, hvor assistenten observerer og deltar i instruksjon under tilsyn av en vegleder som minimum har breinstruktør 1-godkjenning. Veglederkurs varer også i minst fire hele dager og konsentrerer seg om veglederrollen. Deltagerne skal få ansvar for økter for å vise at de egner seg som instruktør, og at de behersker både praksis og teori. Øktene diskuteres i plenum i situasjonen. Unntaksvis kan metode- og veglederkurs arrangeres som et samlet kurs, men da må arrangøren søke og få godkjent dette av NF-styret. Kurset skal da vurderes etter samme kriterier som separate kurs, som er listet opp nedenfor. Deltagere som ikke har nok kompetanse etter at metodebiten er ferdig, gis ikke anledning til å gå videre på veglederdelen av kurset. Etter kurset må deltagerne ha minst fem hele dager praksis på brekurs.

På metodekurs vurderes man etter sikkerhet og egenferdighet og får en muntlig og skriftlig veiledning til videre egenutvikling som føres inn i ens loggbok. Deltagere med manglende forståelse av de nevnte punktene skal få konkret beskjed om hva de må forbedre før videre utdanning. På veglederkurs blir man vurdert til bestått / ikke bestått ut fra disse punktene: sikkerhet, egenferdighet, formidlingsevne og lederskap. Vurderingen føres inn i kandidatens loggbok. Deltagerne skal få en løpende muntlig vurdering underveis, og sluttvurderingen gis i en personlig samtale med hver enkelt deltager. Deltagerne oppfordres til også selv å vurdere sine sterke og svake sider som instruktør.

5.1.2 Tema på kursene

Jeg har laget et skjema over temaene på henholdsvis metode- og veglederkurs. Se vedlegg 6 for videre spesifisering av temaene.

Metodekurs	Veglederkurs
veivalg og føring i brefall	veivalg og føring i brefall
bevegelsesteknikk og bruk av personlig breutstyr	bevegelsesteknikk og bruk av breutstyr
orientering	orientering
sikkerhet, sikringsmidler og sikringsmetoder	sikkerhet, sikringsmidler og sikringsmetoder
kameratredning	kameratredning
rappell og klemknutegang	rappell og klemknutegang
snøbakketeknikk	snøbakketeknikk
kjennskap til den organiserte redningstjenesten	
førstehjelp	formidlingsteknikk
brefører-, turleder- og veglederrollen	instruktør og førerrollen
andre tema; bekledning, flora og fauna, verdier og kjennskap til lovverk, turplanlegging	andre tema; bekledning, førstehjelp, flora og fauna, verdier og kjennskap til lovverk, instruktørens oppgaver, informasjon og kommunikasjon med deltagere, brelære

Skjema laget etter temaliste på metode- og veglederkurs i Nasjonal standard (2010).

Det presiseres at man ikke kan gå dypt inn i alle tema, og det blir dermed opp til kursholderen å velge tema til fordypning. På veglederkurs kan deltagerne få tildelt hver sitt emne og vise hvordan de ville presentert dette på et nybegynnerkurs, mens de på metodekurs skal gjennomgå temaene for selvlæring. Et eksempel på hvordan fokuset endres fra selv å lære til å være den som lærer bort, er temaet bevegelsesteknikk og bruk

av breutstyr. På metodekurset skal deltagerne lære følgende: «bruk av isøks og stegjern, seler og innbinding i taulaget, bevegelsesteknikk på is. Kjennskap til forskjellig utstyr og dets anvendelse» (Nasjonal standard, s. 24). På veglederkurset er det «fokus på valg av sikkert og egnet øvingsområde, og hvordan og hvilke tema som presenteres på nybegynnerkurs» (Nasjonal standard, s. 27).

5.2 ANALYSE AV «BREINSTRUKTØR 1»

Nasjonal standard er den eneste standarden i Norge som tilbyr fjellsportutdanning til frivillige. Norske Tindevegledere tilbyr også utdanning på samme område, men den er for profesjonelle og har vesentlig høyere opptakskrav. Standarden er et forsøk på å bevare gamle tradisjoner og ferdselsskikk og samtidig sikre en minimumskompetanse blant dem som utdannes som ledere innen fjellsport.

5.2.1 Samfunn

Nasjonal standard bygger på både nasjonal og internasjonal kunnskap og er forsøkt tilpasset så godt som mulig til norske former. Giddens snakker om institusjonell refleksivitet, det at samfunnet produserer kunnskap som igjen blir undersøkt fordi man ønsker å se om den fremdeles holder mål (Aakvaag, 2008). Dette er implementert i standarden ved at den stadig revideres og nye metoder blir tatt i bruk i utdanningen. Standarden kommer også under Giddens oppfattelse av et ekspertsystem: «systemer av teknisk art eller faglig ekspertise, som organiserer store deler av de materielle og sosiale omgivelser vi lever i i dag» (Giddens 1999, s. 31).

Norsk lovverk og andre standarder er også tatt hensyn til i standarden.

Produktkontrolloven er nevnt, og det presiseres at alle som driver organisert aktivitet enten som instruktører eller som førere, er bundet av denne loven. Likevel står det svært lite om selve loven og hvilke konsekvenser den har. Kun et lite utdrag fra loven er sitert i

standarden, og lovens fulle navn, «Lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester», er ikke nevnt. Heller ikke internkontrollforskriften er nevnt i standarden, selv om den også er gjeldende for fjellsportaktiviteter. Forholdet til UIAA er også nevnt, og utdanningen følger mange av de anbefalingene UIAA (u.å.) gir. Standarden er derimot ikke blitt UIAA-godkjent, og det kan synes som om den på noen områder er for generell og må spesifiseres bedre for å bli godkjent. Dette eksemplifiseres under kapittelet «læring».

Ut fra min vurdering er standarden oversiktlig utformet, særlig med tanke på kursene. Parallelle utdanningsstiger innen bre, klatring og skred gir standarden et gjennomført og helhetlig preg. Alle kurs har beskrevet elementene formål, opptakskrav, kursbeskrivelse, temaliste og vurdering, som gir greie føringer uten å være for spesifikke. Det gjør at kursholderne i høy grad kan legge opp kurs etter egne ønsker og mål, og dette sikrer et mangfold i miljøet. Utfordringen med så vide og lite konkrete beskrivelser er at det blir opp til kursarrangøren/kursholderen å lage spesifikke kriterier for blant annet opptakskrav og vurdering. Store variasjoner på kurs kan også skape utfordringer når deltagere fra ulike metodekurs søker sammen på veglederkurs, fordi det kan være sprik i hva de enkelte har lært på kurs.

Assistentpraksisen er til forskjell fra instruktørkurset beskrevet veldig kort. Praksisen skal også vare i seks dager, mens kursene er kun fire dager lange. Praksisen oppsummeres i tre setninger:

Som grunnlag for veglederkurset bør deltakerne ha et pedagogisk erfaringsgrunnlag, og de skal derfor ha gjennomgått en praksis som instruktørassistent før opptak. Målet er at instruktørassistenten skal lære ved å observere andre instruktører på et kurs og ved å delta i instruksjon. Praksisen skal gjennomføres under ledelse og tilsyn av en vegleder som er godkjent som breinstruktør 1 eller høyere. (Nasjonalt standard 2010, s. 26)

Hva assistentene skal igjennom i praksisperioden, og hvordan de blir behandlet, er opp til kursarrangørene. Det er ikke laget noe skriv eller noen anbefalinger fra NFs side om hvordan dette skal foregå.

5.2.2 Læring

Etter det som framgår av formålet med kursene, skal det på metodekurs legges vekt på sikre veivalg, sikring og redning på bre og kjennskap til metodesettet. Det er ikke spesifisert et foretrukket metodesett. Målene for hva man skal kunne, er meget vide, og det er ikke nevnt eksplisitt hvilken kompetanse man bør ha for å bestå veglederkurset. Hva som er nødvendig forståelse eller egenferdighet, er det opp til kursholderen å bedømme, så vurderingen blir i høy grad subjektiv. Verken temaliste eller vurdering oppgir spesifikke kriterier for hva deltagerne skal kunne etter endt kurs, men det gis en mal for hva som skal gjennomgås på kurset. Her skiller Nasjonal standard seg fra UIAAs standard (u.å.), hvor det er listet opp både ferdigheter og teoretisk kunnskap deltagerne skal besitte etter endt kurs.

Kursbeskrivelsene nevner ikke hvilken læringsteori som er gjeldende, men intensjonen i alle tre kursdelene er helt klar; her er det «learning by doing» som gjelder.

Kursbeskrivelsene viser tydelig at det er praktisk læring som vektlegges, både på metodekurs og på veglederkurs. I beskrivelsen av metodekurs heter det:

Deltakerne skal få mest mulig egenpraksis i orientering, veivalg, bevegelsesteknikk, sikringsarbeid og kameratredning. Det er viktig at det skapes et trygt læringsmiljø og at det gjennomføres som et kurs der deltakerne skal lære mest mulig. Kurset skal ikke bære preg av eksaminasjon eller testing. Deltakerne skal motiveres til å være aktive, ta initiativ, være deltakende i diskusjoner og vise forståelse og innsikt i tema som tas opp.

(Nasjonal standard 2010, s. 24)

Og i beskrivelsen av veglederkurs heter det:

Under hele kurset skal det fokuseres på veglederrollen. Vegleders ansvar og oppgaver tas opp til diskusjon i situasjoner kurset kommer opp i. Deltakerne skal aktiviseres og få ansvar gjennomføring av økter slik at de får vist at de eger seg som instruktører. Deltakerne må få vist at de behersker presentasjon av praktiske tema så vel som teori.

(Nasjonal standard 2010, s. 26)

I tillegg er målet med assistentpraksisen at deltagerne før veglederkurset skal få et pedagogisk erfaringsgrunnlag ved å «observere andre instruktører på et kurs og ved å delta i instruksjon» (ibid).

5.2.3 Ledelse

På veglederkurset må deltagerne vise at de har nødvendig kompetanse innen lederskap og formidling og initiativ nok til å fungere som instruktør eller fører. I tillegg kreves «nødvendig forståelse, kunnskap og egenferdighet innen sikkerhet, sikringsarbeid og bevegelsesteknikk» (Nasjonal standard, s. 26). Standarden legger få føringer på hva som er en god leder, og hvilke egenskaper og kompetanse som skal til for å bli godkjent som instruktør. Man må selvsagt beherske metoder og teknikker gjennomgått på metodekurset, men hvilke lederegenskaper som legges vekt på, hvordan man skal opptre, og hva som skal legges til grunn for vurderingen av lederskap, står det lite om. I temalisten for veglederkurset står det kun én setning om instruktør- og førerrollen: «Ved diskusjoner skal deltakerne vise bevisste holdninger og at de reflekterer over det å ta på seg ansvar som instruktør eller fører i høyfjellet» (Nasjonal standard 2010, s. 26).

Krav til pedagogisk kompetanse står også som et av temaene på veglederkurset og er noe bedre spesifisert:

Krav til et godt læringsmiljø, krav og hensyn i valg av lærings situasjoner, grunnleggende prinsipp for formidling av praktiske og teoretiske emner og hvordan situasjoner og erfaringer kan utnyttes til læring individuelt og i grupper. Tilpassing av progresjon og innhold til ulike deltakere. (Nasjonalt standard 2010, s. 26)

Likevel er det heller ikke her spesifisert hva som er et godt læringsmiljø, eller hvordan dette skal bedømmes. Instruktørene vil ha behov for å bryte disse kriteriene ned i spesifikke kompetansemål de kan bedømme. Ettersom det ikke finnes noen felles vurderingsmal med bestemte kriterier i standarden, vil vurderingene i høy grad være avhengig av hver enkelt instruktør og/eller kursarrangør. Dette kan gi utslag i ulike vurderinger hos ulike instruktører på kurs.

6. Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene av de åtte intervjuene som er gjennomført i studien. Utvelgelsen av intervjumaterialet er gjort ut fra et hensyn til hvilke utsagn som jeg mener er viktige for å gi svar på oppgaven min. Jeg har forsøkt å gi et bilde av hva informantene er enige om, og hva som er deres hovedsynspunkter, og samtidig få fram de enkeltes meninger. Det kan likevel forekomme at noen informanter vil være bedre representert med hensyn til utsagn enn andre. Informantene presenteres samlet innledningsvis, da jeg mener at en presentasjon av hver enkelt vil gå på kompromiss med anonymiteten. Først presenteres informantenes generelle betraktninger og hovedtrekk fra intervjuene. Resultatene blir deretter presentert under hoveddelene «Samfunn», «Læring» og «Ledelse». Jeg har valgt å utheve enkelte ord med understreking for å tydeliggjøre sentrale poeng som kommer fram under hvert kapittel. I sitater utheves ordene ikke i selve sitatet, da jeg ønsker å unngå at sitatet endrer form eller uttrykk på grunn av understrekingen.

6.1 INFORMANTENE

Jeg har valgt å gi en kort og generell presentasjon av informantene, uten å gi spesifikk informasjon om hver enkelt. Bakgrunnen er at fjellsportmiljøet i Norge er såpass lite at de fleste aktive i miljøet kjenner hverandre. Det er vanskelig å anonymisere informantene fullstendig, og man kan lett bli kjent igjen for sine meninger og holdninger. Informantenes anonymitet vil gå på kompromiss med en detaljert presentasjon. Alle informantene har ganske lik friluftsbakgrunn, de har vært aktive i naturen siden barneårene, og alle har undervist i aktiviteter innen friluftsliv enten som heltidsjobb eller på fritiden. Tre av informantene har friluftsliv og fjellsportaktiviteter som heltidsjobb. De breinstruktørene som er intervjuet, har flere års fartstid bak seg og har holdt både metode- og veglederkurs. Informantene er i alderen 38 til 59 år, hvorav tre er kvinner og fem er menn.

6.2 INFORMANTENES GENERELLE BETRAKTNING AV «BREINSTRUKTØR 1»- UTDANNINGEN

Først og fremst er alle informantene og de kursarrangørene jeg har snakket med, positive til standarden og synes at denne bør videreutvikles og videreføres i framtiden. Samtlige informanter syns også det er viktig at det finnes en utdanningsstandard innen fjellsport.

Eirik sier dette: «Jeg tenker dette er en ideell organisering som må tas vare på.»

Lisa synes at «standarden har gjort det enklere og bedre å holde kurs».

Samtlige informanter mener også at standarden har bedret sikkerheten på arrangementene. Med standarden får vi både sikret kompetanse og tatt vare på vår egen kultur, sier Lotte. Nasjonal standard er viktig fordi man trenger en standard for førere i fjellet, og utdanningen er blitt bedre fordi det nå stilles krav til deltagerne på kurs, mener Kjell.

Alle informantene er opptatt av at standarden bør videreutvikles, og har ulike forslag og kommentarer til hva som bør forandres. Først og fremst mener alle jeg har intervjuet, at standarden på enkelte områder er for vag og bør spesifiseres bedre. Det er derimot litt ulike oppfatninger om hvilke områder av standarden som bør spesifiseres, men informantene er enige om at assistentpraksisen og gjennomføringen av denne må tydeliggjøres. Flere av informantene peker også på at vurderingskriteriene må tydeliggjøres, og at breutdanningen må oppdateres for at den skal henge med i utviklingen.

6.3 SAMFUNN

NF-standard er et produkt av samfunnsutviklingen de siste hundre årene, og flere av informantene har gjort seg opp en mening om hvorfor det er viktig å ha en slik standard i fjellsportmiljøet. Forholdet til det offentlige og andre standarder har lagt føringer på utformingen av standarden, både med tanke på kravet til dokumentasjon og med tanke på

oppbygningen av kursene. Informantenes tanker omkring dette temaet presenteres med lenke til Giddens teorier om modernitet.

6.3.1 Nasjonal standard i lys av moderniteten

Nesten utelukkende refererer informantene til samfunnsmessige krav som gjør standarden aktuell og viktig. I dagens samfunn har ekspertise erstattet tradisjonen, og standarden har i tilsvarende grad gjort dette i bremiljøet. Giddens peker på at vi i det moderne samfunn er avhengige av ekspertsystemer og må ha tillit til at disse systemene fungerer (1999).

Lisa sier følgende: «Jeg tenker på utviklingen av krav som samfunnet vårt setter i dag, med hensyn til ulykker, med hensyn til skader og erstatninger og slike ting. Så vi må sørge for et minimumskrav for instruktører.»

Magne forteller dette:

Vi har mange DNT-grupper som driver med brekurs, vi har en løvnivå-instruktørutdanning gjennom NF-standard, og dette bidrar til en bred instruktørkompetansespredning rundt om i miljøene. Den vil du miste hvis du profesjonaliserer, stiller krav til at de som driver kursing og fjellføring, skal ha yrkesutdannelse. Terskelen blir for stor. Det blir en profesjonalisering ved at du ekskluderer alle de hundretalls instruktørene som, med eller uten godkjenning, jobber ute i fjellsportgrupper og klatreklubber. Jeg tror det at vi har skaffet oss et instrument til å videreføre en slik lekmanstradisjon, er veldig viktig for sikkerheten i fjellet i Norge generelt. Sånn sett er det en bivirkning av det at vi har en standard, at vi kan dokumentere overfor myndighetene at vi tar sikkerheten alvorlig. At vi gjør en seriøs anstrengelse for å sikre at alle hobbyinstruktører land og strand rundt har et minimum av kompetanse, og at vi i kraft av det er i stand til å ivareta sikkerheten på de arrangementene som frivillige organisasjoner er ansvarlige for.

Lisa peker på at standarden er viktig med hensyn til skader og erstatninger, mens Magne mener standarden er viktig for å videreføre den lekmanstradisjonen som har vært og er i fjellsportmiljøet.

6.3.2 Standarden og det offentlige

En konsekvens av at det legges mer vekt på ekspertise og sikkerhet, er at myndighetene i større grad regulerer samfunnet gjennom lovverk og forskrifter. Informantene peker på at standarden ivaretar viktige aspekt, som forsikringer og ansvarsforhold, samt selvregulering i stedet for myndighetsregulering av aktivitet på bre.

Lotte mener at «det er mye mer interessant å sette standarden selv enn at myndighetene skal tre krav ned over hodet på oss som vi ikke er kjent med».

Eirik peker på hvorfor det er så viktig at man i bremiljøet fikk laget en standard i stedet for å la myndighetene ta over reguleringen:

NF var tidlig på banen og viste at de var opptatt av å forebygge ulykker, da DSB kom med nye retningslinjer for sikkerhet og beredskap etter tsunamien (julen 2004). Det har vært viktig selv å ta tak i sikkerhetsarbeidet fordi det er veldig vanskelig å si at man i en bestemt situasjon skal gjøre sånn og sånn. Man kan ikke si «ved steinsprang, to skritt til høyre». Så det er viktig med en helhetlig tilnærming og å finne ut hvor og når det kan gå steinsprang, og ha tiltak for dette før steinen kommer.

Halvparten av informantene mener man får silt ut de dårligste aktørene fordi de ikke tilfredsstillende de kravene standarden setter. Lotte og Eirik mener det er lite «texasvirksomhet» nå fordi standarden legger føringer på hva man skal kunne, og det ikke lenger er fritt fram for alle å holde kurs. Lotte forteller at det skjer en uformell innrapportering av bekymringsfull aktivitet på bre. Det vil si at hvis breinstruktører ser andre instruktører de mener opptrer uforsvarlig, eller det blir gjennomført instruktørkurs av arrangører som ikke er NF-godkjent, så blir dette innrapportert til NF. På denne måten kan man følge opp folk som ikke følger NF-standard. Likevel er ikke alle helt enige i at det fungerer godt med selvregulering. En av informantene, Kjell, etterlyser strengere kontroll fra myndighetene:

«Det burde være strengere kontroll av myndighetene av aktiviteter på bre, for det er mange rare folk som tar med seg andre på bre. Det kommer ikke opp et trafikklys før noen blir drept.»

NF har oppigjennom årene hatt mye kontakt med Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (heretter DSB). Magne sier at det har vært viktig for NF-styret å forklare at NF-standarder eksisterer, og å ha et godt samarbeid med direktoratet. Kjell og Magne mener at det fremdeles er for få som vet om standarden. De mener vi har en jobb å gjøre med å få standarden bedre kjent blant både kursarrangører og publikum. For noen år siden bidro NF med innspill som ble brukt da DSB skulle lage en risikoanalyse for risikofylte tjenester, forteller han. Det at man kan vise til at man har en standard, og klarer å holde selvsjustis, tror både Magne og Lotte har vært avgjørende for at friluftaktiviteter ikke er blitt strengere regulert fra staten. Breaktivitet er likevel regulert gjennom lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester (produktkontrollloven), og Magne mener at omtrent alle frivillige organisasjoner har forsyndet seg mot denne loven. Han mener det vil være et viktig tiltak å implementere helse, miljø og sikkerhet (HMS) i standarden i større grad enn det er gjort i dag, og viser til at det i flere nettbaserte undersøkelser NF har gjort, er kun et fåtall av arrangørene som mener at de har implementert HMS godt nok.

Internkontrollforskriften, som tar for seg HMS-arbeid, er ikke nevnt i standarden i det hele tatt, og det er kun et lite utdrag fra § 3 i lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester, men loven nevnes ikke med fullt navn. Lotte mener at produktkontrollloven må implementeres spesifikt i temalista på kursene.

6.3.3 Oppbygning av kursene og forslag til endringer

Breinstruktørstandarder er den utdanningen i NF-standarder hvor det har vært færrest endringer siden standarden så dagens lys. Magne mener at det at det har vært lite bråk rundt breinstruktørstandarder, må være et tegn på at den fungerer godt. Flertallet av informantene mener likevel at det er på tide å se på bredelen av standarden på nytt. Gjennom intervjuene har alle informantene kommet med forslag til forbedringer av

standarden. Kjell mener det er på tide at standarden fornyes, da noe av det som står i den, er gått ut på dato. Blant annet er det på tide å vie GPS større oppmerksomhet enn telling av taulengder, mener han. Eirik og Magne peker også på at det er en endring i måten vi går på breer på. Flere går på breer som en del av anmarsjen til klatrefjell, og det er ikke like mange som tar lange turer over breene som før. Standarden kunne også vært mer spesifikk enn den er i dag, forteller Lisa. Videre sier hun dette:

Vi må tørre endre standarden i takt med samfunnet og krav. Man må ha et NF styre som er handlekraftig, og som i større grad tør henge med når samfunnet utvikler seg, og utvikle standarden. Hvis ikke har ikke standarden noen verdi.

Spørsmålet om hvor spesifikk standarden burde være, er det ikke like lett å svare på. Samtlige instruktører mener at den på flere områder er for vag og kunne vært mer spesifikk. Samtidig er flertallet av instruktørene glad for at det ikke stilles for spesifikke krav, slik at det gis rom for å gjøre ting på sin egen måte. Eirik sier det slik:

Vi trenger NF-standard i den frie formen den har. Det er viktig at den er generell, og at vi kan fortsette med det allmenne friluftslivet slik vi alltid har gjort der livslang læring er målet. Så lenge det går bra og ingen dør, så funker den overordnede strukturen standarden har.

Likevel etterlyser både Erling, Trude, Lisa og Audun klarere retningslinjer og forventninger til instruktør og mer spesifikke beskrivelser av enkelte emner i standarden. Både Erling og Lisa mener at det må beskrives tydeligere hva som er «enkle ruter», hvor personer som har gjennomført kun metodekurs, kan føre.

Erling sier dette: «Det kunne godt vært eksemplifisert i standarden hva som regnes som en lett bre. At for eksempel Smørstabbreen er en lett bre og Hardangerjøkulen og Blåisen er en lett bre.»

Informantene er stort sett enige om at lengden på kursene og assistentpraksisen er grei slik den er i dag, men Audun og Trude kunne ønsket seg noe lengre varighet på kursene. Flertallet er også fornøyd med at metode- og veglederbiten er blitt to kurs, fordi man da får et skille mellom metode og pedagogikk og får tid til å modnes mellom kursene. To av instruktørene ønsker seg derimot et samlet kurs slik det var før. Begrunnelsen er at det går med unødvendig mye tid frem og tilbake fra fjellet, og at du får inn flere momenter på én gang på et lengre kurs.

Erling synes at «de mistet litt da de delte opp breinstruktørkurset i metode- og veglederdel, fordi det da ble to korte kurs i stedet for ett».

Flertallet av instruktørene er opptatt av at det pedagogiske aspektet er bedret nå når man har to kurs. Først får man konsentrert seg om å lære metodene, og deretter får man praktisert som assistent på brekurs før man tar det siste kurset for å bli breinstruktør 1. Flere av informantene forteller om deltagere på kurs som har vesentlig bedre ferdigheter etter assistentpraksis.

Audun sier dette: «Jeg synes det var kjempeforskjell på ukeskurs og da vi begynte med todelt modell. Det er ingen forskjell når du starter, men det er kjempeforskjell når folk går ut fra veglederkurset kontra ukeskurset.»

Lisa har følgende å si om det:

Jeg var veldig glad for at man fikk en økt vektlegging av vegledning, og at man delte opp kursene. Men jeg synes fortsatt at lista kan ligge enda høyere, og at det kan gjøres enda klarere med hensyn til kravet til pedagogikk på et kurs.

Både Erling og Kjell mener deltagerne bør kunne så mye at de kan bestå det som i dag er veglederkurset, allerede på metodekurset. Lotte mener derimot at man med ett kurs ville måtte heve kravene til opptak veldig for å få erfarne og tilstrekkelig modne kursdeltagere. Dette ville igjen føre til at man fikk færre folk gjennom kursene, hevder hun.

6.3.4 Loggbok som dokumentasjon

Alle som tar utdanning innen NF-standard, må vise til sin egen loggbok, og denne blir brukt både som en erfaringslogg og som utdanningsbevis. Den blir en slags CV innen bre. Nasjonal standard har tatt i bruk loggbok for å sikre et minimumsnivå av ekspertise blant dem som skal på kurs. Tilsvarende krav om minimumserfaring før kurs er en ordning UIAA bruker i sin aktivitetsstandard for frivillige ledere og instruktører, og DNT bruker den også som opptakskrav til turlederkurs (UIAA u.å.; Den norske Turistforening u.å.). Bruken av loggbok er godt implementert i utdanningen, og alle informantene er positive til bruken av denne, men både Lotte og Eirik presiserer at man har mistet flere søkere på grunn av krav til dokumentering. Flertallet mener at loggboka er det beste hjelpemiddelet de har for å kartlegge ferdighetsnivået til søkerne før kurs. Uriktige opplysninger forekommer svært sjelden, mener informantene. Noen søkere prøver å pynte på sannheten, men det blir fort oppdaget på kurs.

Erling sier at «hvis folk vil skrive noe de ikke har gjort, og så drar på kurs, så blir det jo lagt merke til med en gang».

Flere av informantene kommer med forslag til forbedring av loggboka. Både Eirik og Kjell mener at den er laget for klatring og bør tilpasses bedre til bre. Audun, Kjell og Trude peker også på at man aldri vet hvilken rolle en søker har hatt på turene. Kjell sier det slik:

Det er jo svakheten med loggbok, man vet ikke om personen som leverer loggboka, har ledet alt, har han bare gått bakerst i taulaget, eller har han bare vært på tur med andre som kan masse?... Men det gir jo et bilde av søkeren før kurs.

Et par av informantene har også kommentert de skriftlige vurderingene av deltagerne som instruktørene foretar etter endt kurs. Lotte synes det ofte står veldig lite på den enkeltes vurderingsskjema, og at det gjerne kunne vært bedre spesifisert. Lisa foreslår en bedre felles mal for vurderingen:

Man bør i loggbøkene få en felles mal for hva som skal stå der. Noen skriver bare et ord i hvert felt, og det er ikke så mye poeng i det. Der bør man gi en bedre beskrivelse som den enkelte kan ta med seg videre, hvor det står hva man bør jobbe videre med.

6.4 LÆRING

NF-standarden er en utdanning innen fjellsport, og læring er således et viktig aspekt ved og mål for kursene. På metodekurset er innlæring av teknikk i fokus, mens søkelyset på veglederkurset er rettet mot pedagogikk og lederrollen. Gjennom assistentpraksisen er det lagt opp til erfaringslæring gjennom praksis og observasjon. Kursene er lagt opp slik at man skal lære gjennom aktivitet, og «deltakerne skal få mest mulig egenpraksis i orientering, veivalg, bevegelsesteknikk, sikringsarbeid og kameratredning» (Nasjonal standard 2010, s. 24). Gjennom underkapitlene om formidling av taus kunnskap, assistentpraksis, vegledning og tema på kurs og metodesett gir informantene kommentarer til læring på kursene.

6.4.1 Formidling av taus kunnskap

Et av NFs viktigste formål er å «fremme naturvennlig og sikker ferdsel i tråd med norske friluftstradisjoner», og NF-standarden skal sikre nettopp dette. Det er opp til den enkelte instruktør hvor mye tid han eller hun vil bruke på dette temaet på kursene slik det er i dag. Instruktørene selv er opptatt av dette temaet, og nesten alle informantene forteller at de bruker tid på å formidle helhetlig bruk av fjellet og legger opp til verdidiskusjoner underveis i kurset. Flere av disse mener at det står for lite i selve standarden om hvordan man skal formidle dette på kurs. Denne verdiforankringen er likevel noe som står sterkt i NF, sier Lotte og legger til at det nå arbeides i NF-styret med å forankre dette målet skriftlig i standarden.

Over halvparten av instruktørene er opptatt av å formidle gleden ved å være ute, og Eirik er opptatt av læring i naturen. På denne måten formidler instruktørene taus kunnskap til deltakerne på kurs. Videre sier han at NF-standarden har lagt til grunn en mesterlæretenkning om at man skal kunne alt, og at dette stiller store krav. Trude, Erling og Audun oppfordrer deltagerne til å dele opplevelser og på denne måten lære av hverandre.

Erling sier dette: «De bor på tvers av taulag, så på kvelden blir det diskusjoner på hvordan de andre taulagene gjorde ting. Så mye av læringa skjer etterpå.»

Lisa og Lotte mener at det skjer mye uformell læring når man er sammen 24 timer i døgnet i fire dager. Sammen med Erling påpeker Lotte at man er en rollemodell som instruktør, og at det er viktig å tenke over hvordan man opptrer. Nesten alle instruktørene sier at de er opptatt av å skape en arena for diskusjon, slik at både deltagere og instruktører kan lære av hverandre. Audun og Trude er opptatt av verdier og opptreden, men mener det står lite om taus kunnskap i standarden. De savner mer erfarne kursdeltagere.

Audun sier at «det fins ingen snarveier til å bli erfaren og god».

6.4.2 Assistentpraksis

Assistentpraksisen er en viktig del av instruktørutdanningen, mener alle de spurte. Det er likevel store forskjeller på hvordan den fungerer i praksis, forteller Lisa:

Vi bør ha klarere krav til hva assistenten kan gjøre, og hvordan kursleder skal følge opp assistenten. Der må det bli bedre, for det kan det skje ting som man plutselig blir ansvarlig for. Her har jeg sett mye rart; når man holder kurs, løper det plutselig en assistent på steder han ikke skal være, med folk som ikke har kompetanse. Så der må det lages litt klarere kjøreregler.

Audun sier at «praksisen tyder på at det er for dårlig definert».

Syv av åtte informanter deler denne oppfatningen. De samme informantene mener at det kunne vært tydeligere krav til oppfølging av assistenter, og flere av instruktørene savner

en utdypet veiledning til dem som skal ha med aspirant. Noen kursarrangører har tatt konsekvensen av dette og laget en egen veiledning, forteller Eirik. Det er noe kursarrangøren har utarbeidet på eget initiativ, og det er ingen krav til dette i standarden.

Lisa sier dette: «I Oslo laget vi et eget skriv til instruktører som skulle ha assistenter med på kurs, med hva de kunne brukes til, og hvordan de skulle følges opp på kurs, og at de hadde krav på en evaluering.»

Trude, Eirik og Audun er opptatt av at assistenten ikke skal gå inn som en av instruktørene. De har selv hørt om assistenter som er blitt satt inn som instruktør på kurs fordi kursarrangøren har manglet instruktører. Eirik sier det slik:

Jeg kunne ønske det var tydeligere krav til instruktører som har med seg aspiranter, med hensyn til hvordan de skal følges opp. De skal ikke testes og kjøres, men det skal være forståelsesorientert. For det handler om å utvikle dem som instruktør, ikke ta rotta på dem.

Han forteller også at flere instruktører vegrer seg for å ta med seg aspiranter fordi det er masse ekstrajobb. Det har derfor vært diskutert hos arrangøren han jobber for, å gi en ekstra godtgjørelse til instruktører for å følge opp assistenter.

6.4.3 Vegledning og tema på kursene

Trude og Audun mener at standarden ikke gir god nok veiledning til grensesnittet mellom evaluering og opplæring på metodekurset, og etterlyser en tydeliggjøring på hva kurset skal være. De mener at det fort blir rotete når man på samme kurs først skal gi opplæring og deretter vurdere deltagerne på det de nettopp har lært. Spesielt krevende er det ettersom kurset varer i bare fire dager, påpeker de. Lotte uttrykker det slik:

Jeg mener jo generelt at å ha en utdanning og opplæringskurs som ikke er kurs, bare en eksamen, ville være galskap. Man må i fellesskap jobbe fram kursveiledning for instruktørkurs som går i felles retning, hvor man tar opp balansen mellom kursing og eksamen. For det blir gjort en del rare ting, tror jeg.

Instruktørene har også ulike synspunkt på hva som er viktige tema. Alle tar utgangspunkt i temalistene som er beskrevet i NF-standarden, men det er litt forskjellig hva som legges mest vekt på. Trude og Audun mener at tema på kursene i høy grad avhenger av deltagerne. Audun forklarer:

Hvis du får inn en gruppe med klatrere som skal bli breinstruktører, og alle har 50 døgn på Rjukan, trenger du ikke bruke mye tid på blåis. Men slipper du dem bort i en bratt snøbakke, kan de være helt hjelpeløse. Eller på orientering på bre, eller i snødekt bre. De kommer seg jo ikke over, for de stikker hull i breen, og så må de stå på alle fire for å nå fram med øksa. Vi tillater oss nok å tilpasse med hensyn til hva vi ser gruppa er god og dårlig på.

Historisk sett er det også varierende hvor godt standarden har vært fulgt, forteller Trude. Kjell innrømmer at han selv bryter standarden mange ganger:

«Og det å telle taulengder. Ja jeg gjør det i teorien. Men jeg bruker ikke mye tid på det.»

Nesten alle informantene sier at de på kurs går igjennom mer enn det som står i standarden. Samtidig innrømmer Audun at de ikke alltid kommer igjennom alle temaene på et kurs. Han mener at det ikke er nødvendig å gjennomgå alle temaene som skal undervises i på brekurs:

Man behøver ikke å gå igjennom alle teamene på kurs når man skal utdanne breinstruktører. Hvis man er en dårlig pedagog når det gjelder å forklare kart og kompass, så er man sannsynligvis en dårlig pedagog når det gjelder å forklare andre tema.

Alle instruktørene gir undervisningsoppgaver til deltagerne på kurs. Flertallet av instruktørene synes også det er viktig å ha en plenumsdiskusjon, enten etter endt kursdag eller ute i felten etter en økt. Da kan deltagerne også være med på å evaluere hverandre, og ved å reflektere over de oppgavene man har løst, vil man også få et mer bevisst forhold til egen læring. Redningsøvelser er et annet viktig tema som generelt vektlegges i kursene. Både Eirik og Audun mener at det brukes for mye tid på redning. Men rent pedagogisk er likevel redningsøvelsene ikke så dumme, mener Lisa, Erling og Eirik.

Eirik sier at «når folk prøver å skjule feilene sine, kommer det veldig godt frem under redning».

Gjennom øvelsene får man bedret kunnskap om taubruk og ikke minst samarbeid og rutiner i taulaget. Lisa sier følgende:

Det å bruke mye tid på redning gjør folk sikker på det å bruke tauverk og sikringsmidler. Det å lære seg å håndtere tau og tausystemer og den stressituasjonen man oppnår på kurs som gjør at man må tenke fort, er kjempenyttig. Det å lære å bruke tausystemer og tauverk gjennom å redde folk tror jeg egentlig bare er en metode for å bli god til å bruke tau.

I tillegg til de temaene som er listet opp på metode- og veglederkurs, savner instruktørene noen tema og spesifiseringer. Både Audun, Kjell, Lisa og Trude mener at det å kunne gå overganger er viktig for en breinstruktør. Her er det et hull i standarden, da dette ikke står som et eget tema på kursene. Det å gå fra bre og over til fjell er ofte utfordrende og høyst relevant som fører, mener de. Eirik syns også at diskusjonstemaene i kursene kunne vært bedre spesifisert, spesielt tema knyttet til risikokalkulering:

Jeg kunne ønsket meg en liten liste med diskusjoner man skal ha, uten at det er sagt hvor man skal ende. Ting som er knyttet til risikokalkulering eller risikoforståelse, mener jeg er et viktig tema og har vært det lenge. Det er ganske mye å lære fra skredfeltet spesielt, som gjelder fare. Så restrisiko burde inn på klatring og bre. Og så ha du jo det mellommenneskelige, human factors, og det å være en gruppe på tur.

To av informantene mener også at man burde tatt inn flere aspekt under temaet redning.

Erling sier at «redning av bevisstløs burde stått på metodebiten».

Og Kjell sier dette: «Du må også kunne redde i tomanns taulag, som egentlig ikke står i standarden. Men jeg mener jo at det er en del av bre, og når du først skal bli breinstruktør, må du kunne alt som er på bre.»

To av informantene, Audun og Erling, påpeker at det i standarden er en innblanding av metode i veglederkurset.

Dette sier Erling: «Både rappell og klemknutegang skal vises i veglederkurset. Det syns jeg heller de skulle vist på metodekurset. På metodekurs skal de bare øve på rappell og klemknutegang. Men jeg syns de bør kunne det.»

Rappell og klemknutegang er et tema som gjennomgås på metodekurset, mens det er først på veglederkurset deltagerne skal vise at de behersker det. De andre temaene som gjennomgås på metodekurset, vurderes i slutten av kurset. Audun mener dette er et typisk eksempel på momenter som henger igjen fra det gamle ukeskurset og et godt eksempel på at standarden noen steder blander metode- og veglederperspektiv:

Noe av problemet med standarden er at den fremdeles ikke er nok rendyrket mellom metode og vegledning. For det er fremdeles for mye som henger igjen av det gamle ukeskurset, så man blander kortene lite grann. Ting som skulle ha vært lagt i metodekurset, er i veglederkurset og vice versa. For eksempel at man skal vise at man kan rappell på veglederkurset.

6.4.4 Metodesett

Eirik mener at det ikke noe problem at det er flere metodesett som brukes, men at arrangørene jevnlig må diskutere metode. Kjell mener at det er enkelt å forholde seg til en metode, men at man som instruktør bør kunne flere. Det samme sier andre kursarrangører jeg har vært i kontakt med.

Lotte sier for eksempel dette: «På instruktørkurs bør man jo ikke, hvis man stikker fingeren i jorda og sier at det er sånn det er, lære bort bare ett metodesett».

Magne mener en god instruktør skal kunne formidle at det finnes flere måter å gjøre ting på, og mener at mangel på kunnskap fører til at enkelte instruktører insisterer på at bare den ene metoden er riktig.

Lisa sier dette: «Der er flere arrangører som har vært sinna fordi deltagerne bruker feil metode i forhold til deres sett. Det vitner om at man kanskje ikke er kompetent nok.»

Alle instruktørene mener at det er viktig å diskutere fordeler og ulemper ved metodene, og Kjell og Eirik sier at mange av metodesettene også er ganske like.

Erling forteller følgende: «Vi viser jo for eksempel ulike klemknuter. Så kan de velge mellom ulike klemknuter, som vikingknute eller prusik. Det må gå an å vise flere metoder og si at begge er lov.»

Eirik, Audun, Trude og Lisa mener også at det er en fin utvikling om NF anbefaler ett metodesett. Magne legger til at NF i utgangspunktet ikke ønsker å detaljregulere metodesettet. Lotte tror at man ikke vil klare å få til en fullstendig rendyrking og få de ulike organisasjonene til å gå helt i takt.

Audun mener at «hvis man diskuterer om skal ha skrukarabiner i lårløkk eller ikke, som er et tredje sikkerhetspunkt, så er man nede på et diskusjonsnivå som er kun for kverulantene».

6.5 LEDELSE

Etter veglederkurs skal deltagerne fungere som ledere, enten som fører eller som instruktør på bre. Vurdering av deltagerne med vekt på kompetanse og egnethet er derfor en viktig oppgave i slutten av et kurs. Informantene har også gjort seg noen tanker om vurderingen av deltagerne og lederrollen og måten den er beskrevet på i standarden.

6.5.1 Vurdering av deltagerne

Flere av informantene mener at evaluering av deltagerne kan være utfordrende, og at man på kursene kanskje ikke har tilstrekkelig klare vurderingskriterier. Lotte sier dette:

Det står jo lite om hva folk skal bli vurdert på, eller hvilke målkrav man skal ha. Så at det er behov for å bryte ned dette, er i alle fall helt sikkert, at hver enkelt arrangør har behov for å bryte det ned.

Eirik uttrykker det slik: «Jeg skulle gjerne hatt inn tydeligere krav til evaluering. At man løpende snakker sammen og har en ordentlig gjennomgang av dagen.»

Lisa gir uttrykk for følgende oppfatning: «Jeg tror mange synes det er veldig utfordrende å vektlegge personlighet og egnethet så mye. For mange er nok det en stressituasjon, og jeg ser hvor følelsesladet mange er på veglederkurset.»

Audun forteller at mange av kursene er preget av at instruktørene har personlige «kjepphester».

Metodekurset er lagt opp slik at man består kurset om man gjennomfører hele. Dette synes alle informantene med unntak av to er riktig praksis, da instruktørutdanningen er en prosess. Både Kjell og Erling innrømmer at de har strøket folk på kurs.

Erling sier at «hvis du ikke kan kjøre enkle redninger og utbygd talgje, så har du jo egentlig ikke bestått».

Lisa og Eirik mener det er en misforståelse fra instruktørens side å ikke anbefale kandidaten videre i det hele tatt, for da har man i praksis strøket. Videre presiserer de sammen med Audun og Trude at de ber deltagerne som de mener ikke er klare, om å vente med å ta veglederkurs. Eirik mener at ingen skal komme inn på metodekurs uten å ha noe der å gjøre, og at man må få mulighet til å vise hva man kan som aspirant og vegleder før endelig vurdering.

Vurderingskriteriene for metodekurset er egenferdighet og sikkerhet. Med unntak av én instruktør forteller informantene at de evaluerer deltagerne fortløpende og diskuterer deltagerne seg imellom. De har også personlige samtaler med deltagerne gjennom kurset. På vurderingen er Lisa tydelig på hva kursdeltagerne må jobbe mer med. Både Lisa, Trude

og Eirik syns med fordel at det kunne vært strengere og mer spesifikke krav til metodekurset.

Trude sier dette: «Jeg tror at vi har vært litt for feige til å si at dette metodekurset krever at du har en bakgrunn og tørre si at det er en evaluering.»

Kjell og Erling legger vekt på at deltagerne kan gå på stegjern og bruke øks, og at de kan redde, i sin vurdering.

Erling sier at «hvis de ikke er komfortable, så utfordrer vi dem på det og ser om de må trene mer på stegjernsbruken».

De fleste instruktørene tar i bruk rollespill på veglederkurset, og deltagerne må spille ulike roller mens en heldig utvalgt skal fungere som leder for gruppa. Erling er ikke spesielt fan av rollespill og har laget sitt egen vri på vurderingen hvor praktisk eksamen er et undervisningsopplegg deltagerne skal lage og gjennomføre selv. Elevene som får undervisning på eksamen, er utenforstående som ønsker å ta brekurs. Audun mener også at bruk av rollespill på kurs kan diskuteres, men legger til følgende:

Den diskusjonen rundt rollespille er jo litt morsom. For når du jobber som instruktør på kurs, så spiller du faktisk også en rolle. Så de som ikke klarer å spille roller, er ikke nødvendigvis verdens beste instruktører.

På veglederkurset vurderes deltagerne etter fire punkter: sikkerhet, egenferdighet, formidlingsevne og lederskap. Både Erling og Eirik forteller at de på sine kurs sammen med deltagerne setter opp mål med kurset og hvordan den enkelte skal nå målene. Alle instruktørene med unntak av én opplyser at de gir kursdeltagerne daglige evalueringer. Eirik og Erling påpeker at det er viktig å ta til side deltagere som er ute å kjøre, med en gang. Eirik sier dette:

«Min erfaring er at du kan få folk som er på ganske feil kurs, inn i gode prosesser.»

Audun synes det er utfordrende å sile ut dem som ikke er gode nok:

Det er relativt greit å vurdere tekniske ferdigheter hos deltagere, men når du kommer til vurderinger av lederskap, er det en helt annen business. For som sagt klarer de fleste å sortere ut folk som er sikkerhetsrisikoer. De røper seg relativt fort i en slik utdanningsstige. Men de som opptrer klønete hvis det er kritisk eller vanskelig, er det ikke alltid like lett å røyke ut.

Kjell vurderer deltagerens kunnskap om veivalg, turplanlegging og metode på veglederkurs og drar på en todagerstur som deltagerne selv skal planlegge. Lisa og Trude er også svært opptatt av de kommende instruktørens egnethet som leder.

Erling sier dette: «Sikkerheten er det viktigste. Og så det at de får en god tone med gruppa. At de klarer å veglede og skape et godt læringsrom.»

6.5.2 Kompetanse etter endt utdanning

Informantene mener at de fleste er klare til å jobbe som fører eller instruktør etter veglederkurs, men Kjell mener at deltagerne etter endt kurs bør kunne mer enn det som står i standarden.

Audun sier følgende: «De færreste er helt klare, ferdige instruktører når de har vært igjennom kursene. Men jeg tror at de som vil praktisere og drive med det, blir gode instruktører av å praktisere.»

Lisa sier at «det er vår plikt å ikke godkjenne folk som ikke oppfyller kravene».

Likevel forteller både Lisa, Audun og Trude at det er sjelden de har strøket folk.

Kjell synes det er viktig at deltagerne kan greie seg på tur. Det er viktig å ha overskudd både fysisk og psykisk og kunne ta seg av gruppa som du er leder for, sier Trude. Både Audun, Trude og Kjell har overnattet ute med deltagerne på kurs. De mener det er viktig at deltagerne behersker situasjoner de selv kan komme oppi som instruktør. Eirik er

opptatt av situasjonsbestemt ledelse og snakker om ulike deltagertyper og hvilke behov folk har. Veivalg og det å kunne lese breene er noe alle instruktørene er opptatt av. Trude sier dette:

Jeg synes veivalg er et vel så viktig element. For redning er jo tiltaket når du har bomma på veivalg. Det er jo sikkerhet å kunne redning, men den grunnleggende sikkerheten er å unngå risiko ved å velge riktig vei. Og det burde kanskje vært spisset mer og tydeliggjort.

Erling sier at han «syns kanskje de burde hatt metodekurs skred for å bli breinstruktør 1».

Både Lisa og Kjell forteller at det er veldig forskjellig hva kursholdere gjennomgår, og hvor strenge krav de stiller til deltagere. En kursarrangør skriver dette i en e-post:

Men hos enkelte arrangører kan en av og til oppleve at det kommer instruktører med for lite erfaring/kunnskap. Ut fra det jeg kjenner til er det resultatet av at en prøver å fylle opp kurset av økonomiske årsaker og derfor senker opptakskravene, og fordi en ikke stryker de som ikke er gode nok. Det er klart at slikt kan undergrave standarden.

Lotte mener at det så lenge man ikke har felles opptak på kursene, ikke er nødvendig med en detaljert mal, og at det er helt naturlig at det blir forskjell på kursene. Hver kursarrangør kan likevel med fordel lage skriv om hva de mener er viktige elementer på sine kurs. DNT har forsøkt å gjøre dette ved å lage en egen instruktørhåndbok, forteller hun. Kjell har hørt at han er streng som instruktør, og mener at de som har vært hos andre kursarrangører, kan få kjørt seg på litt hos ham. Disse forskjellene kan ha mer med person enn med organisasjon å gjøre, mener Eirik, Audun og Trude. Arrangører med lang fartstid har høy kompetanse, er Erlings erfaring, og Eirik mener at det ikke er et problem om kursholderen er amatør eller driver profesjonelt. De som driver med kurs, bør samles og prate om hvordan kursene skal holdes, alt fra innhold til opptak, er Kjells mening. Han synes også at det bør fastsettes hvor mange kurs per år en instruktør må holde, og at det er for lite med ett kurs i året, slik noen instruktører har i dag.

Samtlige instruktører legger vekt på det å være kursholder og på hvordan man skal forholde seg til en gruppe som pedagog og leder. Kjell lar deltagerne få mer ansvar på veglederkurset:

«På metode viser jeg: Sånn gjør vi det. Og på vegleder får de vise.»

Det mangler litteratur om og en fellesforståelse av hva vegledning er, mener Eirik. Lisa, Erling og Trude mener også at formidlingsteknikk og pedagogikk er for lite vektlagt på veglederkurset. Likevel påpeker flere at dette har bedret seg etter at kursene ble delt.

Trude sier dette: «Før, da det var ukeskurs, var det fryktelig lite om det å være leder i fjellet. Men vi ble trent i metodene.»

Lisa sier at de på veglederbiten ser på deltagerens egnethet som leder. Trude synes det er viktig å at du har en lederskapsrolle og ikke bare er en vegleder, og etterlyser mer spesifisert informasjon om lederrollen:

Jeg er bevisst på at du skal ha en lederskapsrolle og ikke bare er en vegleder. For en vegleder skal hjelpe noen til å lære seg noe, men en leder skal sørge for at gruppa har det godt og sikkert. Og at den forståelsen sitter hos instruktøren etter at man har gjennomgått de to kursene, det synes jeg er veldig viktig. Og hva en leder skal være, står det ingenting om her.

6.5.3 Instruktør- og førerrollen

Flertallet av informantene mener at utdanningen slik den er i dag, konsentrerer seg mye om kursvirksomhet og lite om føring. Kjell sier dette:

Kursene i dag er helt klart rettet mot kursvirksomhet og dem som siden skal holde kurs. Det er også en motsigelse i standarden der det står at man etter godkjent breinstruktør 1 kan drive føringsvirksomhet på bre, samtidig som det står også at førere i fjellet skal være fjellkursledere.

Andre kursarrangører jeg har snakket med, mener også at vekten i høy grad ligger på kurs, men påpeker at kurs og føring har mye til felles. Lisa og Audun sier at føringsbiten er vanskelig fordi føringsbegrepet er vidt og en førerutdanning kan være forskjellige ting.

Lotte sier det slik: «Et føringsfirma som bare skal føre turister på en bre på Vestlandet, har litt andre behov enn andre som bare skal drive med høyfjellsføring eller ukelange kurs.»

Erling sier at «det er jo ikke sånn at du er kapabel til å drive høyfjellsføring bare fordi du har instruktørutdanning, for det er for kort tid».

Trude mener at diskusjonen om kravene til føringsturer er vanskelig:

Det har vært et ønske om at utdanningen skulle være en kjappere vei til å bli fører, for man trengte folk til å gå på Briksdalsflekken. Og kanskje trenger du ikke masse kompetanse for å gå én times tur med ti instruktører rundt deg. Samtidig skal du når du er fører, kunne ta med deg folk i relativt tøffe og utfordrende turer i høyfjellet hvor det både er bre og bratt terreng.

Lotte mener at standarden burde vært endret mot mer opplæring til føring. Kjell mener at det trengs mer kurs mellom breinstruktør 1 og breinstruktør 2, og foreslår et eget føringskurs. Dette har flere av informantene etterlyst, for eksempel Lisa:

Man burde hatt et eget «førerkurs» som er mer enn bare det rene metodekurset, for det er et veldig teknisk kurs. Jeg er veldig opptatt av vegledning som metode, og sånne krav burde man også stilt til folk som skal føre turister på enklere ruter.

Kjell sier dette: «Føring er alvorlige greier, det er her en kan miste folk. Så det er helt klart de trenger mer utdanning.»

Audun peker på at føringsbiten er sammensatt, og at man må kunne håndtere mye forskjellig:

En teknisk orientert utdanning er kanskje ikke det førere har mest bruk for. De har mer bruk for ledelsesdimensjonen i utdanningen. Og så må de kunne noen basic teknikker for å få folk opp igjen når de får gjennomslag. Men helst skal de være så dyktige at de klarer å lesebreen slik at de unngår gjennomslag. I tillegg må de kunne håndtere alt fra belgiere til sørafrikanere.

7. Diskusjon

Diskusjonen er basert på resultatene fra intervjuene og analysen av Nasjonal standard «breinstruktør 1» og knyttet opp mot teoridelen i oppgaven. Gjennom drøftingsdelen vil underspørsmålene til problemstillingen bli besvart. Spørsmålene danner strukturen for diskusjonen.

7.1 ER DET VESENTLIGE FORSKJELLER MELLOM NF-STANDARDENS BESKRIVELSE AV BREINSTRUKTØRKURSENE OG GJENNOMFØRINGEN AV DEM?

Et av målene med NF-standarden er at den skal fastsette et minimumskrav når det gjelder hva man skal kunne, og man har foretatt en generell beskrivelse av kursene for å opprettholde mangfoldet i fjellsportmiljøet (Nasjonal standard 2010). Temalistene er derfor vide, med rom for forskjellig tolkning og kursinnhold. Informantenes tilbakemeldinger tyder på at de er fornøyd med å ha en minimumsstandard uten for høy detaljgrad. Nesten alle instruktørene forteller at de vektlegger litt ulike tema på kursene, og er glade for at det er rom for å gjøre kursene til sine egne. Slik kursene er beskrevet i standarden, vil de fleste være innenfor de rammene standarden setter, selv om det er store variasjoner hos ulike kursarrangører og kursholdere. For dem som ønsker å holde metode- og veilederkurs som ett samlet kurs, er det åpnet opp for det i standarden, men da må man søke om godkjenning på forhånd.

7.1.1 Brudd på standarden

I intervjuene kommer det fram at standarden ikke alltid følges til punkt og prikke. Utgangspunktet for standarden var at man ønsket klarere retningslinjer for dem som driver med fjellsportaktiviteter og opplæring, for å sikre kvalitet og sikkerhet. I kjølvannet av dette ble NF-standarden utarbeidet, og den gir retningslinjer for utdanning innen fjellsport. Det vil være avgjørende at man kan bekrefte at samtlige som har bestått NFs instruktørutdanning, innehar et visst kompetansenivå. Spesielt gjelder dette overfor

offentlige instanser og forsikringsselskaper, for eksempel ved ulykker. Et spørsmål som det er naturlig å stille, er hva som er årsaken til at standarden ikke blir fulgt.

Først og fremst er assistentpraksisen gjenstand for diskusjon. Ut fra det informantene forteller, er det flere instruktører som ikke bruker assistentene til det som er beskrevet i standarden. Ulike tolkninger av det som står i standarden, og usikkerhet rundt hvordan assistentpraksisen skal gjennomføres, kan være noe av grunnen til at denne ikke blir gjennomført slik det er ment. Tilbakemeldingene fra informantene tyder på at det skulle vært en enda tydeligere beskrivelse av hvordan praksisen skal gjennomføres, og hvilket ansvar det ligger på instruktørene som tar med assistenter på kurs. Eirik mener at mange instruktører ikke ønsker å ha med assistenter på kurs fordi det gir en ekstrajobb. Her stiller standarden klare krav til arrangørene: «Arrangør av bre- og klatreinstruktørkurs er ansvarlig for at kandidater fra egne kurs får tilbud om foreskrevet praksis innen rimelig tid etter gjennomført kurs» (Nasjonal Standard 2010, s. 11). Om assistenter ikke får være med på kurs, er dette et brudd på standarden. Det foregår altså to typer brudd: det første før kurset, idet personen under utdanning ikke får tilbud om assistentpraksis, og det andre når assistenten får «feil» praksis. Ut fra intervjuene synes det å være en åpenbar sammenheng mellom uklare føringer gitt i standarden og varierende praksis blant kursholdere.

Det framkommer også i intervjuene at brudd på NF-standardens blir gjort bevisst i enkelte tilfeller. For eksempel velger Kjell å lære bort hvordan man skal bruke GPS i tåka i stedet for å telle taulengder. I intervjuet forsvares dette bruddet med at standarden ikke nødvendigvis er tilstrekkelig oppdatert, men det er like fullt et brudd på standarden. To av informantene stryker deltagere de mener ikke er gode nok på metodekurset. Dette er også et bevisst brudd på standarden. Seks av informantene mener imidlertid det er riktig praksis å ikke stryke deltagere på metodekurset fordi disse skal få sjansen til å utvikle seg gjennom blant annet assistentpraksisen. I standarden står det at deltagerne skal ha en

vurdering etter metodekurset, men det er først på veilederkurset man skal vurderes etter kategoriene bestått / ikke bestått.

Det kan diskuteres hva som er mest alvorlig av et bevisst eller et ubevisst brudd på standarden. I det videre vil jeg ikke gå nærmere inn på dette spørsmålet, men konsentrere meg om konsekvensene av at standarden brytes. Dersom det ikke blir gjort noe med slike brudd, risikerer NF at standarden sakte, men sikkert sklir ut og undergraver grunnlaget for sin eksistens. Som tidligere nevnt skal Nasjonal standard sette et minstekrav til hva instruktører skal kunne etter bestått kurs. Når standarden ikke følges, risikerer man at dette minstekravet ikke oppfylles. Ved å bryte standarden bevisst viser også instruktørene at de ikke respekterer standarden, noe som i seg selv er alvorlig nok. Dessuten kan det tenkes at denne holdningen vil smitte over på kursdeltagerne. Dersom NF ikke ønsker at utdanningen undergraves, må brudd på standarden få konsekvenser for de instruktørene og kursholderne som gjør dette. Brudd må følges opp og strammes inn. For å unngå tilfeller hvor standarden bevisst brytes av instruktører og kursholdere som mener den er utdatert, bør det utarbeides rutiner for å sørge for jevnlig oppdatering. Disse rutinene bør det være mulig å implementere i NF med dagens organisering.

7.1.2 Variasjoner i ferdigheter og minimumskompetanse

Flere av instruktørene forteller at deltagerne på veilederkurs har sprikende ferdigheter fordi de har gått på kurs hos forskjellige kursarrangører. På kurs innen Nasjonal standard vil det være naturlig med ulike ferdigheter hos deltakerne, da de har ulik bakgrunn. Deltagere med klatreerfaring er ofte flinkere med tausystemer enn folk som aldri har klatret. Innholdet i kursene kan også variere mellom kursholdere og fremdeles være innenfor standarden, noe som vil gi variasjoner. Utfordringen ligger først og fremst i at instruktører opplever at flere deltagere som kommer inn på veilederkurset, ikke har tilstrekkelig gode ferdigheter. Dette påvirker kurset ved at man må ta hensyn til ulikt ferdighetsnivå. Det som i utgangspunktet skulle gjøre at arrangørene fikk slingringsmonn til å legge opp kursene etter egne ønsker og behov, gjør at man i neste omgang må ta

hensyn til andre kursarrangører. Så lenge NF-kursene er åpne for alle, uansett hvor man har tatt kurs før, vil denne utfordringen vedvare slik standarden er utformet i dag. Lotte forteller at flere i bremiljøet har ymtet om at NF bør arrangere ett felles kurs, men at det fram til nå har vært et bærende prinsipp at NF-standard skal være en minimumsstandard, og at ulike arrangører skal inkluderes. Et av målene med NF-standard er å beholde mangfoldet i miljøet. Hvis det ikke lenger skal være rom for variasjoner i kursene, vil det gå på akkord med dette målet.

Samtidig kan man risikere at nettopp det som sørger for mangfold, fører til friksjon mellom kursarrangører. Når instruktører eller arrangører krever at deltagerne skal besitte kompetanse som fraviker minimumskompetansen i standarden, vil det føre til at det blir vanskeligere å ta kurs på tvers av arrangører fordi man ikke har lært forventede ferdigheter. Om man skal minske friksjonen og ikke legge til rette for elementer i kursene som krever forkunnskaper utover minimumskompetansen, vil dette muligens påvirke det tidligere nevnte mangfoldet. Det virker som om det mangler en felles forståelse av hva minimumskompetansen er eller skal være. Det er ganske kritisk ettersom standardens mål er å skaffe deltagere på kurs minimumskompetanse. For å løse problemet med sprikende praksis på kurs vil det være viktig at kursarrangørene og NF blir enige om hva som faktisk er minimumskompetansen.

7.1.3 Oppsummering

Det er naturlig å stille spørsmål om hvorvidt man ønsker en standard som favner om alle, eller om man ønsker en standard som gir tydeligere føringer og mer sammenfallende kompetanse etter endt utdanning. Dagens standard er rettet mot det første alternativet. Ut fra de opplysningene som kommer fram gjennom intervjuene, kan det synes som om standarden på et overordnet plan gir en for vag beskrivelse av hvordan brekursene skal gjennomføres. Som vi har sett over, synes det nødvendig å gjøre standarden mer detaljert og klargjøre hva minimumskompetansen skal være. Det er likevel et paradoks at

informantene på den ene siden er fornøyd med en standard som ikke er for detaljert, og samtidig mener at standarden er for lite spesifikk.

7.2 HVILKE HENSYN ER TATT TIL SAMMFUNNSMESSIGE KRAV I STANDARDEN?

Utarbeidelsen av Nasjonal standard skjedde i høy grad for å ivareta samfunnsmessige krav. Det moderne samfunnet stiller stadig nye krav til ekspertise, og vi både omgir oss med og er blitt avhengige av ekspertsystemer. Slike systemer skal minske risiko og ta vare på sikkerheten. Antallet ulykker innen fjellspport økte på slutten av 80-tallet, og man ønsket å bedre sikkerheten og ta tak i juridiske spørsmål, for eksempel erstatningsspørsmål ved ulykker (Grimeland 1999). Som en konsekvens av at standarden ble opprettet, unngikk man strenge reguleringer gjennom DSB, slik blant annet rafting og sportsdykking har (Forskrift om sikkerheten ved rafting 1994, Forskrift om tryggleiken ved dykking 1994).

7.2.1 Selvregulering

Det har vært et mål å opprettholde selvregulering i fjellspportmiljøet. Lotte og Eirik mener dette er viktig fordi miljøet selv har en større forståelse av og kompetanse på feltet enn myndighetene. Selvregulering handler også om å slippe unna strenge krav fra myndighetene som vil heve terskelen for aktivitet. Flere undersøkelser tyder på at en slik regulering ikke skjer i tilfredsstillende grad, og samtidig er sannsynligheten for rettslige etterspill blitt større som følge av økende kommersialisering og profesjonalisering av feltet (Mytting 1999a). Undersøkelser NF har gjort blant arrangører av fjellspportaktiviteter, viser at HMS ikke er implementert godt nok. Dette støttes av en prosjektoppgave i risiko og samfunn ved Universitetet i Stavanger, som konkluderer med at ingen av de ni bedriftene de har undersøkt, overholder lovverket når det gjelder tilbud om organisert klatreaktivitet (Haughom, Holmgren, Nordbye-Bekkelund og Valsvik 2010). Forfatterne foreslår økt regulering fra DSB med for eksempel en minimumsutdanning i sikkerhetsarbeid. Konsekvensene av manglende oppfølging av loven har allerede vært prøvd i en norsk rettsinstans. I 1992 ble Oslo kommune tilkjent erstatningsansvar etter at en elev pådro seg

hodeskader som følge av en skoletur i Jotunheimen, og i 2008 ble en arrangør av juvvandring dømt for uaktsomt drap på grunn av brudd på produktkontrolløven (Mytting 1999b; Porsanger 2011). Resultatet av flere dommer relatert til friluftsliv er det ikke vanskelig å tenke seg: økte krav fra myndighetenes side for å opprettholde et tilfredsstillende nivå på sikkerheten. Dette er allerede blitt konsekvensen for sportsdykking og rafting.

7.2.2 Internasjonal samstemming og norsk lovverk

I et stadig mer globalisert samfunn blir også internasjonalt lovverk og godkjenninger stadig viktigere. Men hvorfor er det viktig å ha internasjonal godkjenning? Jo, fordi det gir større pondus i møte med det offentlige, ved at man kan vise til at standarden er en del av en internasjonal utdanning. Det at Nasjonal standard i høy grad følger anbefalingene for kvalifisering av frivillige instruktører fra UIAA, og at det jobbes for å få utdanningen godkjent i UIAA, viser også at dette er et ønske fra NF. NKF har allerede fått sin klatreinstruktør 1-utdanning UIAA-godkjent (se vedlegg 8) og har en mer detaljert kursplan enn Nasjonal standard. Manglende detaljnivå kommer også til syne gjennom presentasjon av lovverket i standarden. Her er kun produktkontrolløven nevnt, og lovverket er lite beskrevet på temalistene for kursene. Ut fra disse funnene tyder mye på at lovverket ikke er ivaretatt i tilstrekkelig grad i standarden. Nasjonal standard skal sikre at man har en minimumskompetanse som instruktør, og i et samfunn med økende grad av regulering gjennom lover og forskrifter må kjennskap til lovverket være en del av denne kompetansen. Bedre kjennskap til lovverket vil bedre HMS-arbeidet fordi man får kunnskap om hvilke føringer loven gir, og hvordan man skal forholde seg til disse. Det er viktig at lovverket blir fulgt, både gjennom standarden og av arrangørene i praksis. Hvis dette ikke skjer, vil standarden miste sin verdi, og man risikerer at det offentlige vil regulere friluftaktiviteter på samme måte som andre risikofylte aktiviteter allerede er blitt regulert.

7.2.3 Risiko og risikohåndtering

Risiko er noe som i stadig større grad trer inn i dagliglivet. Det er i dag blitt vanlig å vurdere risiko systematisk. Internkontrollforskriften omfattes av tjenester som kommer inn under produktkontrollen, og krever blant annet at man skal «kartlegge farer og problemer og på denne bakgrunn vurdere risiko, samt utarbeide tilhørende planer og tiltak for å redusere risikoforholdene» skriftlig (Internkontrollforskriften 1996, § 5 sjette punkt). I standarden nevnes ikke internkontrollforskriften i det hele tatt. Utarbeidelse av risiko og sårbarhetsanalyse (heretter ROS-analyse) er heller ikke nevnt i standarden, selv om NF bidro da DSB laget en veiledning for risikofylte forbrukertjenester. Ikke før på veilederkurset nevnes risikoaspektet: «Spesiell fokus på risikofaktorer generelt og på bre samt hvordan disse kan møtes for å forebygge ulykker» (Nasjonal standard 2010, s. 27). Det er i for liten grad tatt hensyn til lovverket og den stadig økende opptattheten av risiko i samfunnet i standarden. NF-standarder må ta innover seg utviklingen og i større grad ha opplæring innen risikokalkulering. Dette tiltaket vil være hensiktsmessig med tanke på de føringene internkontrollforskriften gir, og gjøre at standarden vektlegger sikkerhet enda mer enn den allerede gjør.

Men kompleksiteten i risikobildet er så stor at lover og regler i seg selv ikke er nok. Det vil aldri være mulig å forutsi alle hendelser og gjøre risikoen så liten at den forsvinner. Derfor vil også erfaring spille inn og være viktig for å redusere risiko. Gjennom erfaring vil man kunne håndtere uforutsette hendelser. Ved å handle klokt vil man kunne stoppe og begrense situasjoner før de eskalerer. Erfaringen gir et sammenligningsgrunnlag når nye situasjoner oppstår. Det vil gjøre det lettere å tilpasse risikoreduserende tiltak til den gitte situasjonen. De tidligere nevnte ROS-analysene kan forberede oss på uønskede hendelser og handlingstiltak. Men forberedelse hjelper lite om man ikke tar gode avgjørelser når situasjonen oppstår. At man evner å utføre riktige handlinger, kan være avhengig av at man har erfaring. Som Brunstad viser, blir valg også gjort «klokere» gjennom erfaring. Nils Faarlund har i alle år undervist etter prinsippet «tur etter evne» og mener at det er et av de mest risikoreduserende tiltakene man kan gjøre. Slik jeg forstår uttrykket, er tur etter evne

å legge turen etter ferdighetsnivå og kunne gjøre egne selvstendige vurderinger. Vi kan ikke stole blindt på at alle systemene vi omgir oss med, alltid fungerer. Som Giddens påpeker, kan ekspertsystemer feile. Vi må derfor også stole på vår egen kunnskap og erfaring. Fjellsport er et komplekst felt, og handlingsmønsteret er i høy grad avhengig av situasjonen. Det er vanskelig å lage regler for hvordan man skal handle for eksempel ved et steinsprang, fordi situasjonen alltid er forskjellig. Det er viktig å ta forholdsregler, men i situasjonen er erfaring og evne til å improvisere essensielt for at uønskede hendelser ikke skal eskalere til ulykker.

7.2.4 Oppsummering

Standarden er i seg selv et svar på samfunnets krav. Likevel er ikke disse kravene tilstrekkelig ivaretatt i standarden. Det har vært et viktig prinsipp å ha en slik standard innen fjellsport for at man skal kunne drive selvregulering på feltet, og hvis dette skal fortsette, må standarden oppgraderes, slik at den er innenfor de rammene samfunnet krever. Lovverket og risikohåndtering må få sin plass i standarden, og i tillegg trenger den generell oppdatering. Samtidig er det viktig å huske at erfaring også spiller inn. Det nytter ikke å ha en flott ROS-analyse om man ikke kan håndtere uønskede hendelser idet de oppstår. Brudd på standarden, som ble nevnt tidligere, er også bekymringsverdig siden det ikke er noe poeng i å ha en standard som ikke følges. Målet må være at standarden følger samfunnsutviklingen og stadig oppdateres, men samtidig verner om friluftstradisjonene våre.

7.3 HVORDAN ER STANDARDEN TILPASSET UTVIKLINGEN AV NYE METODER, UTSTYR OG TEKNIKK?

Det er viktig å ha en standard som er oppdatert, ikke bare på lovverket, men også på det feltet som utdanningen tilbyr: brevandring. Norge har tradisjonelt sett vært forsiktige med å hoppe på nye bretrender. Lenge gikk vi rundt og spradet i brystseler, og vi hadde til og med økseløkke på tauet en stund før vi fant ut at knuter svekket tauets bruddstyrke. Nye

metoder innen redning var vi også forsiktige med å innføre, og som Kjell påpeker, tok det 10–15 år før hjelpetaljemetoden ble innført i Norge. Det er gjort få revideringer av standarden når det gjelder breutdanning. Dette står i en viss kontrast til de mange endringene som har vært på klatresiden. En konsekvens av at bredelen ikke blir like hyppig oppdatert, kan være at standarden vil bli utdatert med hensyn til ny kunnskap og utstyr som utvikles. I intervjuene kommer det fram at det er liten vektlegging av tomannstaulag og GPS i utdanningen, selv om dette er teknikker og utstyr som oppleves som meget relevante av flere av instruktørene.

7.3.1 Nytt utstyr

Teknologien har ofte kommet til kort i møte med norske tradisjoner og vaner. Vi kan ikke i et samfunn som stadig fornyer seg, holde fast ved at siden dette er noe vi alltid har gjort, er det lurt. Samfunnet er blitt globalisert, og lokal praksis sammenlignes med det som blir gjort i andre land. Institusjonell refleksivitet er viktig for å holde seg oppdatert på feltet og ta i bruk nye metoder når de kommer. På denne måten kan vi opprettholde en dynamisk standard som er forankret i samfunnets krav. Lisa påpekte også at brukervennlige standarder stadig oppdateres. Vi må ikke være redd for å ta i bruk ny kunnskap, ei heller å vurdere nye metoder og praksiser opp mot dem vi har brukt til nå. GPS er blant annet blitt et viktig hjelpemiddel til navigering både på land og på vann. Det er ingenting som tyder på at GPS er en døgnflue, ettersom systemet har vært operativt siden 1993 (Forssell 2009). Kjell har et godt poeng når han stiller spørsmål om hvorfor GPS ikke brukes på kurs når det er bred enighet om at det er et bedre hjelpemiddel enn å telle taulengder.

Det kan også diskuteres om tiden er moden for å gjøre noen endringer i bruken av utstyr. Jeg vil nevne bruk av sele som et eksempel på utstyr som har forandret seg de siste årene. Da man tok i bruk sele i stedet for å binde seg rett inn i tauet, var det brystsele som ble brukt. Den ble etter hvert erstattet med en kombinasjonssele, altså både brystsele og sittesele. I dag bruker mange førere kun sittesele på bre. Selebruk er blitt diskutert på flere kurs, og det synes å være et tema mange er opptatt av. Argumentasjonen mot å bruke kun

sittesele er at man kan bli vippet rundt og havne med hodet først om man faller i en sprekk. Om man er få i taulaget, eksempelvis to eller tre personer, kan bruk av sittesele begrunnes ved at det vil være lettere å ta imot et fall når man får draget i hoftehøyde i stedet for i brysthøyde. Endring i utstysrbruk må selvsagt ses opp mot sikkerhet og risiko. Foreløpig har konklusjonen vært at bruk av kombinasjonssele er sikrere enn kun sittesele, og dette er et mer tungtveiende argument enn komforten ved å gå kun i sittesele.

7.3.2 Metodesett og ny teknikk

For å henge med i utviklingen bør standarden også oppdateres med hensyn til nye teknikker og metoder. Tomannstaulag er en måte å gå på bre på som er gunstig for klatrere som ofte er kun to i taulaget i utgangspunktet (Børresen 1998). Brekurs for klatrere, der tomannstaulag er en sentral del av programmet, har vært holdt i flere år, men er ikke en del av utdanningen i Nasjonal standard. Etersom denne metoden har hatt en del utvikling de siste årene, kan det være naturlig å vise tomannstaulag som metode på et instruktørkurs i fremtiden. Kjell argumenterer for denne metoden med at man som instruktør bør ha kjennskap til de fleste metodene. Spørsmålet om metodesett har også vært diskutert, både blant ulike arrangører og internt i organisasjoner. Flere av informantene synes det er positivt om NF anbefaler ett metodesett. En slik anbefaling vil sikre at deltagerne på ulike kurs lærer de samme metodene, og det vil være hensiktsmessig å slippe å forholde seg til flere metodesett under opplæring. Lotte påpeker at dersom NF skal anbefale ett metodesett, vil det kreve en del arbeidsinnsats stadig å holde metodene oppdaterte, og det kan gå på bekostning av andre oppgaver NF skal jobbe med. Flertallet av informantene mener det er viktig å fortelle og vise at det finnes forskjellige metoder, og forklare styrker og svakheter. Dette vil ikke gå på akkord med at man eventuelt anbefaler ett metodesett.

7.3.3 Oppsummering

Da utstyr er en viktig del av brevandring er det viktig å inkludere dette når man oppdaterer standarden. Man bør gjøre kontinuerlige og systematiske oppdateringer i standarden etter hvert som nytt utstyr og ny kunnskap utvikles, for å opprettholde en aktuell og levedyktig standard. Institusjonell refleksivitet er avgjørende for å være oppdatert; man må hele tiden vurdere gammel kunnskap og gamle tradisjoner opp mot nye teorier, erfaringer og kunnskap. Om man ikke tar i bruk ny kunnskap, vil det ikke skje noen utvikling. Metodesett bør også klargjøres i standarden, da det i dag er opp til arrangørene å velge metodesett. Ett felles metodesett som NF anbefaler, vil også kvalitetssikre de metodene som brukes, på en bedre måte enn det som er gjort i dag, samtidig som det også jevnlig må revideres. Oppdatering av utstyr, metoder og teknikk gir også en sikrere standard fordi man benytter seg av de nyeste og beste metodene. Jevnlig oppdatering og vektlegging av sikkerhet vil også gjøre at standarden står sterkt med hensyn til lovverket, og også med hensyn til ønsket selvregulering på feltet.

7.4 HVORDAN BLIR MESTERLÆRE BENYTTET I UTDANNINGEN?

Før brekursenes tid gikk breføringsfaget i arv fra far til sønn gjennom praksis og erfaring, og det har vært viktig for NF å videreføre norske friluftstradisjoner og sikre at taus kunnskap ikke går tapt. Kursene har høy grad av praksislæring ved at deltagerne lærer gjennom praksis og observasjon. Faarlund (2006) er opptatt av at man skal få mest mulig realistisk praksis, og at erfaringer fra virkeligheten er viktige for å utvikle mestringsevne. Mange av Faarlunds tanker synes å gjøre seg gjeldene gjennom kursbeskrivelsene og formål med kursene. Mesterlæretankegangen er helt klart til stede, men hva omfatter egentlig mesterlære? Og er kursene av en slik varighet at man kan si at den praksis og opplæring som utøves gjennom utdanningen, virkelig er mesterlære?

7.4.1 Utvikling av ferdigheter og taus kunnskap

Breinstruktørutdannelsen har mange elementer som kan knyttes til mesterlære. Først og fremst er breføring praktisk kunnskap, og deltagerne på kurs kan gjennom å observere hvordan instruktøren bruker sine ferdigheter på kurs, tilegne seg taus kunnskap. Dernest sammenfaller brekursene i høy grad med Dreyfus-brødrenes ferdighetsmodell. De fleste er på novisestadiet på første brekurs, og gjennom egenerfaring og nye kurs vil de fleste deltagerne være en dyktig utøver etter bestått veilederkurs. Erfaring vil etter hvert sørge for at man når ekspertstadiet, og nettopp erfaring og praksis preger brekursene. Evaluering og tilbakemelding skjer i høy grad i situasjonen, der og da. Testing av kunnskap foregår også i mesterlærens ånd, ved at deltagerne utfører oppgaver en ferdigutdannet instruktør skal kunne. Assistentpraksisen er et siste eksempel som viser flere likhetstrekk med den praksislæringen som var vanlig for mer enn hundre år siden.

Videreføring av norske friluftstradisjoner gjennom taus kunnskap er et sentralt mål i NF-standarden:

Forumet skal fremme naturvennlig og sikker ferdsel i tråd med norske friluftstradisjoner. Det vil si at arbeidet med å utvikle instruktør- og kursstandarder handler om å ta vare på det som ligger nedfelt i gode fjellsporttradisjoner i Norge, samt å møte utviklingen åpent og kritisk. Siktemålet er at mangfoldet og den tause kunnskapen ikke går tapt når standarden er utviklet. (Nasjonal standard 2010, s. 6)

Informantene synes svært opptatt av å formidle taus kunnskap, både gjennom verdidiskusjoner, gjennom gleden ved å være ute og gjennom helhetlig bruk av fjellet. Det står svært lite om hvordan den tause kunnskapen skal formidles på kurs, men det er tydelig at det likevel er et viktig tema blant kursholderne. Nettopp denne typen overføring av kunnskap har vært, og er, sentral i mesterlære.

7.4.2 Rollespill i opplæringen

Man forsøker også å la deltagerne få praksis på kurs gjennom bruk av rollespill. Det at meddeltagere og instruktører på kurs later som de er deltagere på et nybegynnerkurs i brevandring, gir ikke en like realistisk praksis som å måtte forholde seg til reelle deltagere på nybegynnerkurs. I tillegg kan bruken av rollespill være vanskelig for mange fordi man ikke helt vet hvordan man skal forholde seg til meddeltagerne og instruktøren. Det kan også være vanskelig å vite når de andre på kurset spiller en rolle, og når de er seg selv. Erling har løst dette problemet på en glimrende måte ved at han lar sine deltagere fungere som instruktører på et vanlig brekurs som praktisk eksamen. Ved å velge en slik variant får deltagerne mest mulig realistisk praksis, samtidig som det vil være lettere for instruktørene å bedømme hvordan deltagerne fungerer som instruktører. En slik løsning vil være å foretrekke, og man bør vurdere dette opp mot dagens bruk av rollespill. Utfordringen kan selvsagt være å få organisert kursene på en slik måte at dette lar seg gjøre, og at det arrangeres nybegynnerkurs på samme tid som veilederkursene.

7.4.3 Skolastisk læring

Som argumentert for ovenfor er praktisk læring helt klart viktig i denne utdannelsen, men på kursene inngår også skolastisk læring. Innlæring av teori og teknikker er i dag en naturlig del av utdanningen, og i dagens samfunn har kunnskap langt på vei erstattet gamle tradisjoner. Metodesett og lovverk er skriftlige dokumenter man må sette seg inn i; de må leses, læres og forstås. Det er viktig å ha teoretisk kunnskap på feltet, og Brunstad mener at det kan være med på å bryte uheldige vanemønster. Som nevnt tidligere i diskusjonen er det viktig stadig å se egen praksis i lys av ny kunnskap. Teoretisk kunnskap er en forutsetning for å følge med på hvilke endringer som har skjedd, og om man bør gjøre tilsvarende endringer i egen praksis. Brunstad nevner også teori som en av tre elementer for å utvikle klokskap. Kunnskap om lovverket er en viktig forutsetning for å vite hva man kan gjøre på breen, og må ligge som grunnlag for den praktiske utøvelsen.

7.4.4 Reproduksjon av kunnskap

Mesterlære er blitt kritisert for at man lærer med manglende kritisk refleksjon, og at elevene blir en levende reproduksjon av sin mester (Nielsen og Kvale 2007). Gjennom intervjuene kommer det fram at deltagerne sitter igjen med forskjellig kompetanse når de ikke har gått på samme kurs. Ulike instruktører lærer altså bort ulike ting. Dette gir en indikasjon på at instruktørens kunnskap og ferdigheter reproduseres gjennom deres elever. Samtidig er de fleste innom ulike instruktører i løpet av utdanningen og får dermed flere perspektiver på faget. På kursene diskuteres ulike måter å gjøre ting på, og slik blir deltagerne bevisste på hvorfor de gjør det de gjør, samtidig som de ser sterke og svake sider ved ulike metoder. Bevissthet rundt hva man gjør, og kunnskap både på et praktisk og på et teoretisk plan gjør at de kommende instruktørene sitter igjen med et viktig verktøy: evnen til å reflektere over egen praksis. Refleksjonsevne er en viktig kompetanse som instruktør.

7.4.5 Oppsummering

Det er ingen tvil om at mesterlæretankegangen i høyeste grad er til stede i utdanningen, men likevel er viktige tema som formidling av taus kunnskap ikke tilstrekkelig implementert. Kursene har også en vesentlig kortere varighet enn det den tradisjonelle mesterlæreutdanningen hadde. I dagens yrkesutdanning, som kan ses på som en nyere utgave av tradisjonell mesterlære, går man flere år i lære. Det kan derfor argumenteres for at kursene og praksisen går over en for kort periode til at det faktisk er mesterlære som utøves. Med hensyn til erfaring og ferdigheter er det klart at utdanningen godt kunne vært lengre, fordi det er begrenset hva man kan lære på et kurs over fire dager. Kursene bærer også noe preg av skolestisk læring og har derfor ikke en helt ren mesterlærefilosofi. Man kan med rette påstå at breinstruktørutdanningen ikke er en mesterlæreutdanning, men likevel står grunnleggende trekk ved denne tankegangen, som ferdighetsutvikling og taus kunnskap, sentralt i utdanningen. Det har vært et poeng ikke å gjøre utdanningen mer langtekkelig enn nødvendig ettersom det er en frivillig utdanning som skal være tilgjengelig for de fleste. Det synes klart at utdanningen i alle fall er i samme tradisjon som

mesterlære, om enn ikke alle kriteriene er oppfylt. Både mesterlære og skolastisk læring har sine svakheter, men sammen står de sterkere enn hver for seg. Skolastisk undervisning må derfor også fortsette å være en del av kursene.

7.5 HVILKEN KOMPETANSE SKAL EN FERDIG UTDANNET BREINSTRUKTØR BESITTE?

I NF-standarden er kravene (i prioritert rekkefølge) sikkerhet, egenferdighet, formidlingsevne og lederskap. Ifølge Kunnskapsdepartementet vil det å ha kompetanse på et område si at man har kunnskaper, evner og ferdigheter til å løse problemer og utføre arbeidsoppgaver (NOU 1997). Menneskelig kompetanse avhenger av både mentale prosesser og handlingskonteksten, og man kan derfor ikke alltid følge regler, men må også benytte seg av egne erfaringer (Nygren 2004; Brunstad 2009; Faarlund 2005). Målet med utdanningen er at man både skal fungere som en god breinstruktør etter endt utdanning og være en trygg og god leder når man tar med andre på føringsturer. For å nå dette målet må deltagerne på veilederkurs vise «nødvendig forståelse, kunnskap og egenferdighet innen sikkerhet, sikringsarbeid bevegelsesteknikk, lederskap og formidling samt vise at de har initiativ og driv nok til å fungere som instruktør eller brefører» (Nasjonal standard 2010, s. 26). Det er viktig å tilpasse lederskapet til situasjonen om man skal være en skapende leder og løse situasjoner man aldri har møtt før (Faarlund 2005). Det å handle på grunnlag av erfaringer blir også nevnt på ekspertnivået til Dreyfus og Dreyfus.

7.5.1 Vurderingskriterier på kursene

Hvilken kompetanse som vektlegges i breinstruktørutdanningen, belyses gjennom vurderingskriteriene i standarden. Men hvilke målkrav gir egentlig disse kriteriene? Hvordan skal instruktørene bedømme disse egenskapene og ferdighetene? For å si at man innehar en kompetanse, må man ifølge Nygren leve opp til bestemte krav til måloppnåelse, men i dagens standard finnes ingen slike krav. Da det ikke finnes noen felles mal for hvordan vurderingen skal gjøres, er det opp til instruktørene selv hva de vil legge vekt på, og følgelig varierer kriteriene mellom instruktørene. Flere informanter

forteller at de bruker temalistene fra metodekurset som grunnlag for å vurdere deltageres ferdigheter, men de ønsker at både temalistene og vurderingskriteriene spesifiseres bedre, spesielt med tanke på lederskap og formidlingsevne. Tekniske og metodiske ferdigheter er det lettere å vurdere fordi disse er relativt målbare. Lederskaps- og formidlingsevne er det derimot vanskeligere å vurdere fordi disse egenskapene er veldig individuelle og er nær knyttet opp mot personlige egenskaper. Det er enkelt å se om man kan redning eller rappell, men ikke alltid like lett å vite hvordan deltagerne vil reagere som leder i stressede situasjoner.

For å vurdere deltagerne på veilederkurs bruker noen instruktører egevalueringsskjema. Skjemaet bygger på de fire vurderingskriteriene, og deltagerne skal selv fylle ut hver sitt skjema. På denne måten får instruktørene sjekket deltageres vurderingsevne og ser om deltagerne har et realistisk bilde av egne ferdigheter. I tillegg vil skjemaet gi et godt grunnlag for å diskutere vedkommendes kompetanse og forbedringspotensial. Innføringen av et slikt skjema, gjerne allerede på metodekurset, vil sammen med bedre spesifiserte vurderingskriterier være et nyttig verktøy for instruktørene i vurderingsarbeidet, siden man utfordrer deltagerne til å vurdere (noe de selv skal gjøre som instruktører), og siden man har klare retningslinjer for hva man ser etter.

7.5.2 Lederegenskaper

Blant informantene er det bred enighet om at førerrollen, som har lang tradisjon innen brevandring, må utgjøre en større del av utdanningen. Grunnlaget for føring har økt, da flere og flere oppsøker spenningsaktiviteter, men ikke ønsker å gå på kurs for å utvikle kunnskap og ferdigheter selv (Breivik 2002). Lotte mener at breinstruktørutdanningen helt klart er rettet mot å utdanne instruktører og ikke førere. Det er merkelig at et av kravene som ferdig utdannet breinstruktør er å kunne fungere som brefører, samtidig som førerrollen så godt som ikke er nevnt i utdanningen. Flere av informantene påpeker også at det står lite i standarden om hva en leder skal være, og hvilke egenskaper man skal legge vekt på, og de savner en tydeliggjøring av hva en leder skal være. Lederrollen fikk

en mer framtreddende plass da man delte opp kursene og fikk et eget veilederkurs, men dessverre er temaene under ledelsesdelen langt mindre spesifikke enn de under teknikk- og metodedelen. Brunstad er opptatt av klokskap, og teori, teknikk og erfaring vil være viktige forutsetninger for å ta kloke valg. Disse elementene finnes allerede på kursene og kan være et grunnlag for videre spesifisering av kompetanse. Spørsmålet om egnethet er også viktig, men vanskelig fordi det går mye på person. Nettopp dette med personlige egenskaper er totalt fraværende i standarden. Relasjonskompetanse, eller emosjonell intelligens, som er det begrepet Goleman bruker, er svært viktig for en leder. Hvordan man kommuniserer og opptrer overfor en gruppe man er leder for, bør være viet mye mer oppmerksomhet i utdanningen, som tross alt er en lederutdanning.

7.5.3 Erfaring og ekspertise

Kompetanse henger sammen med ekspertise fordi styrket kompetanse vil gi økt ekspertise. Dreyfus-brødrene, Faarlund og Brunstad er alle opptatt av at erfaring er avgjørende både for ferdighetsutviklingen og for evnen til å gjøre kloke valg i nye og uventede situasjoner. Erfaring vil altså være en forutsetning for å bli en god breinstruktør. Som Audun påpeker, finnes det ingen snarveier til å bli erfaren og god. Men hvor mye erfaring må man ha, og hvordan skal erfaringen bedømmes? Et annet sentralt spørsmål er hva man faktisk blir ekspert i som breinstruktør, og om det er nødvendig å kunne alt. Er det de tekniske ferdighetene, som stegjernsteknikk kunnskap om tausystemer, som gjør seg gjeldende i samfunnets stadig økende vektlegging av ekspertise, eller husker man også viktige egenskaper som klokskap? Som ekspert tar man avgjørelser uten alltid og tenke over dem; man handler omtrent på refleks. Men er en rask beslutning alltid den beste?

Det er vanskelig å svare på disse spørsmålene, for hvordan kan man vite hva som er bra nok? Noen takler stress og ulykker godt, mens andre er flinke til å ha omsorg for folk de har med på tur. Det er derfor denne standarden er et minimumskrav; den skal sikre at ferdighetene til utdannede instruktører ligger over et minimumsnivå. Utviklingen av ekspertise på området fortsetter lenge etter at utdanningen er ferdig, og Audun påpeker at

videre praksis som instruktør vil være viktig for å bli en god instruktør. I dag kreves det et minimum av fjellerfaring for å bli tatt inn på instruktørkursene. Breene er svært værutsatte, og det gjør at konsekvensene av en uønsket hendelse fort kan øke i omfang. Erfaring fra høyfjellet vil være nyttig både med tanke på å forebygge og med tanke på å forutse hva som kan skje. Enkle ting som solbriller, solkrem og ekstra klær på breen kan avverge skader som kan bli svært alvorlige. Generell turerfaring, ikke bare innen bre, synes å være viktig både med tanke på egenferdigheter og med tanke på lederskap. Flere av informantene forteller at de tar med deltagerne på tur, gjerne med overnatting, for å se hvordan de takler å være lenge ute på tur. En av informantene opplyser om synkende turerfaring, og da synes det viktigere enn før å få testet at deltagerne på kurs takler utfordrende forhold i fjellet samtidig som de tar seg av en gruppe. Overnatting ute på kurs er ikke et eget tema i standarden, men vil gi instruktørene bedre innblikk i hvordan deltagerne takler fører-/instruktørrollen.

7.5.4 Oppsummering

Standarden skal være et minstekrav til hva folk må kunne for å bli instruktør, og man må sikre at alle som utdannes som breinstruktører, innehar denne kompetansen. NF må bli enige om hva denne minstekompetansen skal være, og tydeliggjøre dette i standarden. Kompetansekravene på kursene må spesifiseres, og det vil være en fin utvikling om NF lager en overordnet mal for vurdering av kompetanse på kursene, spesielt rettet mot pedagogiske egenskaper og lederegenskaper. Dette vil også sikre at ulike instruktører vurderer etter noenlunde de samme egenskapene. Leder- og førerrollen må også tydeliggjøres i kursbeskrivelsen, slik at deltagerne får nødvendig opplæring både i ledelsesrollen og i førerrollen. Til slutt er det viktig å huske at erfaring også er en viktig kompetanse i vurderingen av deltagere. Både generell turerfaring og det å ha ledet grupper vil være gunstig for senere arbeid med folk på breen.

7.6 FORSLAG TIL FORBEDRINGER OG OPPSUMMERING

Gjennom intervjuene er det kommet en rekke forslag til større og mindre forbedringer av standarden. Først og fremst er det er på tide å se på bredelen av standarden på nytt ettersom det ikke er gjort store endringer i breinstruktørutdanningen etter at den i 2002 ble endret fra å være ett kurs til å bli to. Den kommentaren som går mest igjen, er at standarden må bli mer spesifikk. Standarden må oppdateres slik at den bedre svarer til krav i samfunnet, både med hensyn til lovverket, og når det gjelder integrering av nye metoder som er kommet de siste årene. Dernest må assistentpraksisen beskrives inngående, da den etter det som står i standarden i dag, framstår som uklar og har ført til en del ulik praksis. Opplæring og ledelse må tydeliggjøres i standarden, og temaene må beskrives bedre. Til sist må det lages klarere vurderingskriterier for kompetanse etter endt kurs. Alle informantene har kommet med kommentarer til ting som kan forbedres, men først og fremst må man arbeide med å finne ut hvor spesifikk standarden bør være, før man endrer utdanningen.

Erling og Lisa mener også at det bør spesifiseres bedre hva som er enkle ruter, under kompetansefeltet til instruktørassistent. Over halvparten av instruktørene mener at loggboka bør tilpasses bedre, og vurderingen av deltagerne kan gjerne beskrives enda bedre enn i dag i deltagerens loggbøker. I tillegg ønsker Erling at man skal lære redning av bevisstløs på metodekurs, og at man burde ha skredkurs for å bli breinstruktør 1. Det vil bli ryddigere om alle tekniske og metodiske ferdigheter testes på metodekurs, og testing av rappell og klemknutegang bør derfor gjøres på metodekurset.

7.6.1 Oppdatering

Flere av de temaene informantene savner, har sammenheng med at samfunnet og brefaget har utviklet seg i større grad enn det standarden har. Man har ikke klart å følge utviklingen, og dette gir seg utslag i at standarden ikke er godt nok oppdatert. I tillegg må lovverket implementeres bedre i standarden enn det som er tilfellet i dag. Bruk av nytt

utstyr, som GPS, og risikokalkulering og -forståelse er eksempler på tema instruktørene ønsker å få inn i opplæringen. Flere av informantene ønsker at det å kunne gå overganger fra bre til fjell skal være spesifisert som et eget tema deltagerne skal lære. Med den smeltingen av breene som har foregått de siste årene, blir dette stadig mer aktuelt fordi det flere steder er berg eller løs stein der det tidligere var snø-/isdekt hele året. Naturen er i forandring, som resten av samfunnet, og man må ta hensyn til dette i opplæringen.

7.6.2 Samstemming av kurs

En av informantene mener instruktørene bør samles i plenum og diskutere hvordan kursene skal holdes, med tanke på både opptak og innhold. Det er flere ting som taler for dette. Blant annet vil man muligens få UIAA-godkjenning på deler av utdanningen om man klarer å lage en mer spesifikk standard, noe som igjen styrker standarden med tanke på lovverkets krav om ekspertise. En slik samstemming vil gjøre det lettere for instruktørene å holde kurs for deltagere som har gått kurs på ulike steder. Utfordringen ligger i å gjøre dette på en slik måte at det mangfoldet og den tause kunnskapen som NF er opptatt av skal få leve videre, får sjansen til nettopp det.

8. Oppsummering

I det siste kapittelet vil jeg oppsummere de tema som er utdypet i oppgaven. Jeg har belyst forskjellige sider ved NF-standarden for å se om den er formålstjenlig. I intervjuene med breinstruktørene om deres erfaringer med utdanningen har flere interessante tema og forslag til forbedringer av standarden dukket opp. Det har vært spesielt nyttig å se sammenhengen mellom den teorien som er nedfelt i standarden, og praksisen på kursene.

Det er benyttet kvalitativ metode i oppgaven. Da målet har vært å få en bedre forståelse av feltet, var det naturlig å gå i dybden for å finne svar. Jeg har brukt semistrukturerte intervju for å finne svar på spørsmålene mine og gjort en formålsstyrt utvelgelse av informanter. I alt er åtte informanter intervjuet. Alle er eller har vært aktive i fjellsportmiljøet, flesteparten er utdannet breinstruktør 2 eller høyere, og flere har hatt verv i NF-styret. I tillegg er det gjort en kildegransking av breinstruktør 1-utdannelsen i NF-standarden. Sammen med denne granskningen ga resultatene fra intervjuene grunnlaget for å kunne svare på hovedspørsmålet i oppgaven.

Søkelyset i oppgaven er rettet mot hvordan standarden er tilpasset samfunnet, og på hvilken måte læring og ledelse er inkludert i utdanningen. Giddens' teorier om moderniteten er lagt til grunn for vurderingen av standarden og samfunnet, Dreyfus-brødrenes teori om ferdighetstilegnelse og mesterlære ligger til grunn for læringsperspektivet, og til slutt er Brunstad og Goleman brukt for å se på ledelsesaspektet. Faarlunds tanker omkring friluftsutdanning er også benyttet i oppgaven under både læring og ledelse. I diskusjonsdelen har jeg drøftet underspørsmålene i oppgaven for å få svar på hovedspørsmålet. De teoretiske perspektivene er benyttet i denne drøftingen og har slik bidratt til en nyttig vinkling av resultatene.

Svaret på hovedspørsmålet mitt, «svarer NF-standarden 'Breinstruktør 1' til hensikten?», ble etter intervjuene relativt klart for meg. Hovedoppfatningen var at informantene var positive til utdanningen, men svarene viste et mer nyansert bilde, hvor også negative sider ble belyst. Intervjuene har ikke utelukkende gitt positive tilbakemeldinger, og det er tydelig at standarden har et stort forbedringspotensial. Likevel mener informantene at standarden er et positivt tiltak som absolutt bør videreføres. Det er viktig for videre arbeid med standarden å vite at man er positive til en videreutvikling av utdanningen. Så lenge en slik organisering er ønsket, vil arbeidet bestå i å bedre det tilbudet som allerede eksisterer. Foreløpig slipper man dermed de store spørsmålene, som «er dette en organisering som bør videreføres?».

Men som sagt kommer det fram en del synspunkter som viser at standarden må forbedres. Hovedkritikken går ut på at utdanningen er for vag, og det er ønske om å gjøre standarden mer detaljert på flere områder. Samtidig vil det ha konsekvenser for mangfoldet om utdanningen skal gjøres tydeligere og mer detaljert, fordi ulike aktører ikke vil ha det samme spillerommet som før. Før standarden endres, må man bli enige om hvorvidt standarden skal favne alle slik som nå, eller hvorvidt man ønsker en mer spesifikk standard, og hvilket detaljnivå man i tilfelle ønsker å legge den på.

I intervjuene framkommer det flere brudd på standarden, og slike brudd bør følges opp og få konsekvenser for de instruktørene som ikke følger standarden. Først og fremst gjelder en del av bruddene assistentpraksisen. Den er for dårlig beskrevet i standarden og må tydeliggjøres, slik at assistentene får den praksis de har krav på. Deltagere på metodekurs skal også få tilbud om praksis hos den arrangøren som har holdt kurset, og dette må følges opp bedre, da det kommer fram at ikke alle arrangører ønsker å ta imot assistenter på kurs. Dagens standard synes ikke å være tilstrekkelig oppdatert på teknikk, metode og utstyr, og jevnlig oppdatering vil sørge for at standarden ikke blir brutt når instruktørene benytter seg av ny kunnskap på feltet. Flere informanter påpeker også at det vil være

positivt om NF anbefaler ett metodesett i utdanningen, da det vil være enklere for deltagere på kurs å forholde seg til.

Lovverket må implementeres bedre, og man bør vurdere å gjøre noen grep for å få standarden UIAA-godkjent ettersom dette står som et mål i standarden. Økt informasjon og opplæring i lovverket og internasjonal godkjenning vil styrke standarden og sørge for at selvreguleringen på feltet kan opprettholdes. Noen informanter har vært opptatt av risikohåndtering og av at dette er et tema som må tydeliggjøres i utdanningen. Det kan også godt gjennomgås på kursene hva en ROS-analyse er, og hvordan denne lages. Selv om det er viktig å tydeliggjøre slike samfunnsmessige krav i standarden, påpeker flere instruktører at erfaring er viktig og har stor betydning for egne ferdigheter. «Tur etter evne» må fortsatt være et bærende prinsipp i utdanningen.

Mesterlæretankegangen kombinert med noe skolelæring ser ut til å fungere bra, men det kan gjerne vurderes alternativer til bruk av rollespill på kursene. Videreformidling av taus kunnskap bør også stå tydeligere i kursbeskrivelsene. Instruktørene er veldig opptatt av dette på kurs, men det er ikke godt nok nedfelt i standarden hvordan taus kunnskap skal formidles på kursene. Resultatene viser også et sterkt ønske om tydeliggjøring av minimumskompetanse. Flere instruktører savner også mer informasjon i standarden om hva en leder skal være. Først og fremst må man bli enige om hva denne kompetansen skal være, og dernest hvordan den skal bedømmes. Klarere kriterier for kompetansekrav til deltagerne bør utarbeides, og det kan gjerne lages en mal for vurdering av kompetanse. Da vil ulike instruktører vurdere deltagerne etter de samme kriteriene, og vurderingen av deltagere på ulike kurs vil bli mer samstemt enn det som er tilfellet i dag. Noen instruktører gir deltagerne egevalueringsskjema, og dette er et tiltak som kan fungere godt for å bidra til klarere vurderingskriterier. En av informantene foreslår at instruktørene samles jevnlig for å diskutere hvordan kursene skal gjennomføres, slik at man sørger for samstemmighet blant ulike kursholdere og arrangører.

8.1 VEIEN VIDERE

NF-standarden skal være et kvalitetsstempel, og ved å stå samlet om en felles utdanning i fjellsportmiljøet vil man kunne styrke både små og store aktører i Norge. Denne oppgaven kan forhåpentlig bidra til videreutviklingen av NF-standarden og en diskusjon rundt hvordan breutdanningen skal se ut i fremtiden. For å få til dette må man først oppnå enighet om hva man vil forandre, og hvor mye man skal forandre standarden. Hvem utdanningen skal favne om, hvilket detaljnivå man ønsker å legge kursbeskrivelsene på, og hvordan man skal sikre jevnlig oppdatering av kursene, er alle viktige spørsmål å ta med videre. Men det viktigste av alt må være at det blir gjort endringer i standarden. Denne oppgaven har vist at det er et stort behov for revidering av breinstruktørutdanningen, ikke bare med hensyn til tema på kurs og vurdering av deltagere, men også – og kanskje minst like viktig – med hensyn til implementering av lovverket og HMS i utdanningen. Samtidig er det viktig for NF at formålet «å fremme naturvennlig og sikker ferdsel i tråd med norske friluftstradisjoner» ikke går på kompromiss med de endringene som gjøres, da det er selve grunnlaget for standarden.

9. Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo, Abstrakt forl.
- Atkinson, P. and M. Hammersley (1998). *Feltmetodikk*. Gjøvik, Gyldendal.
- Atkinson, R. L. (1993). *Introduction to psychology*. Fort Worth, Tex., Harcourt Brace Jovanovich.
- Bakke, K. R. og Tønnesen, E. S. (2007). *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus: læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Oslo
- Bischoff, A. (1999). *Friluftsliv, sikkerhet og ansvar: rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring 2-4 november 1998*. Høgskolen i Telemark og Norges idrettshøgskole.
- Bjørne-Larsen, S. (2008). Bresportens historie. I: *Breboka, håndbok i brevandring*. S. Haslene (red). Otta, DNT Fjellsport.
- Breivik, G. (2002). Ekstremidrett og risikotaking som sosiologisk og samfunnsmessig fenomen. I: Seippel, Ø. (red) *Idrettens bevegelser : sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn*. Oslo, Novus
- Breivik, G. og Løvmo, H. (1978). *Friluftsliv fra Fritjof Nansen til våre dager*. Oslo, Universitetsforlaget
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Børresen, T. (1998). Tomannslag på bre. *Breposten*, 20 (2), 13-15
- Chalmers, A. F. (2003) *Hva er videnskap?*. Danmark. Gyldendal
- Dahl, L. (2009). *Makt og avmakt: et blikk på Norsk Fjellsportforums historie og interessedespill*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark, Bø
- Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utg). Oslo. Gyldendal
- Den norske Turistforening (u.å.). *Opptakskrav DNTs turlederkurs*. Hentet 30. august 2011 fra: http://www.turistforeningen.no/index.php?fo_id=9527
- DNT Fjellsport (2009). *Håndbok for instruktører*.
- Dreier, O. (2007). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I: S. Kvale og K. Nielsen. (red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 70-88) Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Dreyfus, S. and H. Dreyfus (2007). Mesterlære og eksperters læring. I: S. Kvale og K. Nielsen. (red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 52-69) Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forl..
- Faarlund, N. (2006). *En beretning om Læring i Møte med Livsfaren i Natur: -Jeg fant, jeg fant!* (upublisert). Dokument tilsendt på mail 10. mars 2011

- Faarlund, N. (2005). Vegledning eller situasjonsorientert læring og dannelsen av militære ledere. *Pacem – Militært tidsskrift for etisk og teologisk refleksjon*, 2, 165-181
- Flaatten, (1982). Bresport i Norge. I: L. Larsen (red), *Bre og Fjell*. DNTs årbok. Oslo
- Forskrift om krav til minstealder og båtførerbevis mv. for fører av fritidsbåt (2009). *Forskrift om krav til minstealder og båtførerbevis mv. for fører av fritidsbåt*. Trådt i kraft 3. mars 2009. Hentet 22. juni 2011 fra: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20090303-0259.html>
- Forskrift om sikkerheten ved rafting (1994). *Forskrift om sikkerheten ved rafting*. Trådt i kraft 1. januar 1995. Hentet 16. september 2011 fra: <http://www.lovdata.no/for/sf/jd/xd-19940919-0994.html>
- Forskrift om tryggleiken ved sportsdykking (1994). *Forskrift om tryggleiken ved sportsdykking*. Trådt i kraft 1. mars 1995. Hentet 16. september 2011 fra: <http://www.lovdata.no/for/sf/jd/xd-19941110-1134.html>
- Forssell, B. (2009) *GPS*. Hentet 6. oktober fra: <http://snl.no/GPS>
- Føllesdal, D. og Walløe, L. (2000) *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. (7. utg.) Universitetsforlaget
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1999). *Modernitetens konsekvenser*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Goleman, D. (2001) What Makes a Leader? in: *Harvard Business Review on What Makes a Leader*. Harvard Business School Press
- Grimeland, G. (1999) Norsk fjellsportforum. I: Bischoff, A. *Friluftsliv, sikkerhet og ansvar: rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring 2-4 november 1998*, Høgskolen i Telemark og Norges idrettshøgskole.
- Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet*. Cappelen
- Hagen, N, U. (1992) *Fra Slingsby til Bregruppen*. Oslo. Den Norske Turistforening
- Hammersley og Atkinson (1987) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo. Gyldendal
- Haslene, S. (red.) (2008) *Breboka, håndbok i brevandring*. (6. utg.) Otta. DNT Fjellsport
- Haughom, S., Holmgren T., Nordbye-Bekkelund K. og Valsvik M (2010) *Er det trygt å delta på organisert klatreaktivitet i Norge?* Prosjektoppgave i Risiko og samfunn. Universitetet i Stavanger
- Hegerholm, H. (2003). *Teori og praksis i lærerutdanning*. Nesna, Høgskolen.
- Horgen, André (1999) *Ferdselen på Jostedalsbreen 1740 - 1940*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark. Bø.
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg, Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Internkontrollforskriften (1996). *Forskrift om systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i virksomheter*. Trådt i kraft 06. desember 1996. Hentet 22. juni 2011 fra: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19961206-1127.html>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforl.

Jensen, K. (2007). Mellom tradisjon og fornyelse - Introduksjon til den norske utgaven. I: S. Kvale and K. Nielsen (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 5-10), Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Jespersen, E. (2007). Idrettens kroppslige mesterlære. I: S. Kvale and K. Nielsen (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 137-148) Oslo, Ad Notam Gyldendal

Kulberg, Ø. (1983). Fra de gamle fjellførerene til dagens brekurs. I: *Bre og Fjell*. Oslo, Den Norske Turistforenings årbok.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal

Kvale, S. og Nielsen, K. (red.) (2007). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Lave, J. (2007). Læring, mesterlære og sosial praksis. I: S. Kvale and K. Nielsen (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 37-51) Ad Notam Gyldendal

Lave, J. and E. Wenger (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København, Reitzel.

Marnburg, E. (2001). *Den selvutviklende virksomhet: idépilarer i lærende organisasjoner*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Mason, J. (1996) *Qualitative Researching*. London. Sage

Mytting, I. (1999a) Sikkerhet i vinterfjellet: kan sikkerhet planlegges? I: Bischoff, A. *Friluftsliv, sikkerhet og ansvar: rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring 2-4 november 1998*. Høgskolen i Telemark og Norges idrettshøgskole.

Mytting, I. (1999b) Juridiske perspektiver på ulykker i friluftsliv, sikkerhet og ansvar. I: Bischoff, A. *Friluftsliv, sikkerhet og ansvar: rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring 2-4 november 1998*, Høgskolen i Telemark og Norges idrettshøgskole.

Nasjonal Standard (2010). *Nasjonal Standard. For instruktører førere og kursarrangører i fjellsport*. Norsk Fjellsportforum, Oslo. Hentet 21. januar 2011 fra: <http://www.fjellsportforum.no/files/NF-Standarden/Nasjonalstandard2010.pdf>

Nielsen, K. og Kvale, S. (2007). Mesterlære som aktuell læringsform. I: S. Kvale and K. Nielsen (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 17-34) Oslo, Ad Notam Gyldendal

Norsk Fjellsportforum (2008). *Grunnkursmaler: for grunnkurs bre og klatring*. Norsk Fjellsportforum, Oslo. Hentet 16. september 2011 fra: <http://www.fjellsportforum.no/files/NF-Standarden/Grunnkurs2008.pdf>

- NOU 1997:25 (1997) *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Hentet 23. juni 2011 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1997/nou-1997-25/8.html?id=141165>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Om NF (u.å.) *Om NF*, hentet 03.05.10 fra: http://www.fjellsportforum.no/index.php?fo_id=5726
- Om NKF (u.å.) *Om NKF*, hentet 22.02.11 fra: <http://www.klatring.no/OmNKF/tabid/4744/Default.aspx>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo, Spartacus.
- Porsanger, L. W. (2011). *Profesjonalisering av friluftsliv: en studie av statuser og maktforhold blant turledere*, Masteroppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Produktkontrollloven (1976). *Lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester*. Trådt i kraft 11. juni 1976. Hentet 15.februar 2011 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19760611-079.html>
- Rasmussen, J. (2007). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I: S. Kvale and K. Nielsen (red.) *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 167-181). Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo, Pax.
- Sookermany, A. M., J. W. Eriksen, et al. (2007). *Veglederen: et festskrift til Nils Faarlund*. Oslo, Gan Aschehoug.
- Sparkes, A. (1992) *Research in physical education and sport: exploring alternative visions*. London. Falmer Press
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg). Bergen. Fagbokforlaget
- UIAA (u.å.). *UIAA Standards for Voluntary Leaders and Instructors*. Hentet 2. mars 2011 fra: www.theuiaa.org/upload_area/files/1/training_standards.pdf
- Ullebeg, H, P. (2002) *Forskningsmetode og vitenskapsteori*. NTNU. Hentet 30. september 2009 fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>
- Utdannings og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*.
- Wackerhausen, S. (2007). Det skolestiske paradigmet og mesterlære. *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 182-194) Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Walseth, K. (2006) Young muslim women and Sport: The impact of identity work. *Leisure studies* 25 (1)
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap: muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim, Tapir akademisk forl.

10. Vedlegg

1. Informasjonsskriv
2. Intervjuguide
3. Intervjuguide 2
4. Samtykkeerklæring
5. Kompetansenivåer i Nasjonal standard
6. Kapittel 7 og 8 i Nasjonal standard
7. Forkortelser og begrepsavklaring
8. Bekreftelse på NKFs medlemskap i UIAA.

Informasjonsskriv angående deltagelse på intervju om NF standarden

«Breinstruktør 1»

Takk for at du er villig til å stille på intervju. Ditt bidrag betyr mye for gjennomføringen av mitt masterprosjekt. Det presiseres at det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn.

Jeg er nå i mitt siste år på masterstudiet ved Norges Idrettshøgskole, seksjon for kroppøving og pedagogikk. Mitt masterprosjekt har tittelen :
«Tjener NF standarden Breinstruktør 1 til sitt formål? - En vurdering av NF standarden med kritisk blikk på teori og praksis.»
Oppgaven skal ferdigstilles innen 20.12. 2011.

Det vil i tilknytning til oppgaven bli gjennomført åtte intervjuer. I hovedsak må deltagere på intervju ha breinstruktør 1 utdanning eller høyere, og være aktiv innen kurs og/eller føring hos NF godkjente kursarrangører. Jeg ønsker også at noen av informantene sitter i NF styret. Målet med intervjuene er å få en bedre og bredere oversikt over hva personer som arbeider med og forholder seg til NF standarden «Breinstruktør 1», mener om den.

Metoden jeg har valgt er kvalitativt intervju, og jeg vil benytte meg av båndopptaker under intervjuet. Opplysningene som blir gitt i intervjuene behandles konfidensielt, og alle informanter vil bli anonymisert. Informasjonen lagres i aidentifiserte dokumenter. Det vil si at jeg benytter et referansenummer på hver person som intervjues. Dokumentet som linker person til referansenummer vil være passordbeskyttet og oppbevares i et låst skap. Alt datamateriale vil slettes ved prosjektets slutt, 20.12.2011. Jeg har taushetsplikt, og er den eneste som har tilgang til personidentifiserbare opplysninger. Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, personvernombudet for forskning.

Du vil i etterkant av intervjuet få mulighet til å lese gjennom dine egne utsagn, og rette eller trekke tilbake informasjon om du skulle ønske det. For å sikre oppgavens troverdighet henstiller jeg om at du er ærlig og oppriktig i dine uttalelser.

Hvis du ønsker å delta i prosjektet ber jeg deg om å underskrive samtykkeerklæringen som ligger vedlagt.

Ved spørsmål eller uklarheter, ta gjerne kontakt med meg:

Gina Wigestrand (student)
Tlf: 93 24 60 77
Mail: gina.wigestrand@gmail.com

Eller min veileder:
Gunnar Breivik
Tlf: 23 26 24 12
Mail: gunnar.breivik@nih.no

Vennlig hilsen
Gina Wigestrand

Intervjuguide

Forberedelser

- Være hyggelig og imøtekommende
- Skape gode rammer for en avslappet samtale (mål: flytende samtale, ikke utspørring)
- Ikke avbryte vedkommende unødig
- Stille spørsmålene i krysset rekkefølge om det er naturlig
- Stille mest mulig åpne spørsmål, la informanten få snakke rundt temaet
- Oppfølgingsspørsmål det det er naturlig

Intro og presentasjon

- Presentasjon av meg selv (bakgrunn skole og friluftsliv - DNT)
- Informasjon om oppgavens problemstilling og hensikt
- Kort info om egen interesse/erfaring innen bre
- Forklaring av intervjusituasjonen:
 - bruk av båndopptaker
 - forskerens taushetsplikt
 - Konfidentiell behandling av data (avidentifisering)
 - anonymisering av personopplysninger
 - prosjekt innmeldt til NSD
 - Deltagelsen er frivillig og man kan trekke seg når som helst

Bakgrunn

- Alder?
- Hvilken friluftslivbakgrunn har du utover bre? Har du vokst opp i en «friluftsfamilie»?
- Hvilken utdanning (innen bre) har du, og når tok du den?
- Hvor lenge har du jobbet som instruktør/fører? Antall kurs?
- Hvordan synes du det er å jobbe som brefører/instruktør? - utfordringer, kjekke opplevelser, erfaringer etc.
- Fortell litt om kursene du har holdt. Er det noen utfordringer som gjør det vanskelig å imøtekomme kravene som er satt i standarden? Har standarden gjort kursene bedre?

Generelt om forholdet til NF standarden

- Hva er din generelle betraktning til NF standarden «breinstruktør 1»?
- Hvorfor trenger vi en felles standard?
- Hvilke tanker har du om en slik type standards viktighet?
- Hvem er NF standarden tilpasset, etter din mening? Ulike aktører godt ivaretatt?
- Hvordan reflekteres verdiforankringen til NF i utdanningen?
 - « fremme naturvennlig og sikker ferdsel i tråd med norske friluftstradisjoner»
- Hvordan overholdes arbeidsfeltene og skillene mellom instruktørassistent og brefører? Klarere inndeling? Forskjell på firma?

Hvordan har samordningen preget kurs og rekruttering? Har kvaliteten på føring og sikkerhet endret seg?

Selve utdanningen

Imøtekommes ulike forutsetninger og mål med kurs? føring kontra kurs

Er inndelingen mellom nivå 1 og 2 riktig?

Samsvarer teori og praksis?

Hvordan fungerer ordningen med loggbok? Riktige opplysninger/svakheter

Stor forskjell mellom ulike kursarrangører etter din oppfatning?

Hvilken kompetanse besitter nyutdannede, samsvarer det med standarden?

Hva synes du om fokuset på redning?

Hvilke tema mener du er viktige? Er de riktig representert i kursstigen?

NF snakker om «taus kunnskap». Hvordan blir dette formidlet på kurs?

Ulike metodesett benyttes. Kommentarer til dette... Hvordan forholder du deg til dette på kurs? Bør NF ha en klar holdning til metode?

Metodekurs

Hvordan er vektleggingen av ulike tema? Hva vektlegger du?

Hvordan gjøres sluttvurderingen, og hva legger du vekt på?

Ingen stryker metodekurset. Kommentarer til dette...

Hva tenker du om at assistentpraksis benyttes? Noe en bør fokusere mer/mindre på?

Kommentarer til lengde på kurs (4 dager) og praksis (6 dager).

Veglederkurs

Hva har en negativ vurdering fra metodekurset å si for opptak til veilederkurs?

Hvordan er vektleggingen av ulike tema? Hva vektlegger du? Savner du noe?

Hva synes du om kursopplegget som er skissert i standarden? Samsvarer den med metodekurset?

Hvordan blir deltagerne vurdert under kurset?

Hvordan blir den praktiske eksamenen gjennomført, og hva legges vekt på i sluttvurderingen?

Sluttbetraktninger

Hvor lenge bør godkjenningen vare? Hvem har oppsyn med dette?

Har du forslag til endringer som kunne styrket standarden? Eller ting du synes er spesielt bra?

Har du andre kommentarer til utdanningsstigen og den praktiske gjennomføringen?

Hvordan ser du på fremtiden? Er en slik standard veien å gå?

Er det noe du vil legge til?

Noe du savner i intervjuet eller synes jeg burde gjøre annerledes? (til fremtidige intervju)

Takk for at du tok deg tid til å delta :)

Intervjuguide 2

Forberedelser

- Være hyggelig og imøtekommende
- Skape gode rammer for en avslappet samtale (mål: flytende samtale, ikke utspørring)
- Ikke avbryte vedkommende unødige
- Stille spørsmålene i krysset rekkefølge om det er naturlig
- Stille mest mulig åpne spørsmål, la informanten få snakke rundt temaet
- Oppfølgingsspørsmål det det er naturlig

Intro og presentasjon

- Presentasjon av meg selv (bakgrunn skole og friluftsliv - DNT)
- Informasjon om oppgavens problemstilling og hensikt
- Kort info om egen interesse/erfaring innen bre
- Forklaring av intervjusituasjonen:
 - bruk av båndopptaker
 - forskerens taushetsplikt
 - Konfedensiell behandling av data (avidentifisering)
 - anonymisering av personopplysninger
 - prosjekt innmeldt til NSD
 - Deltagelsen er frivillig og man kan trekke seg når som helst

Bakgrunn

- Alder?
- Hvilken friluftslivbakgrunn har du? Har du vokst opp i en «friluftsfamilie»?
- Har du noen utdanning eller kurs innen friluftsliv?
- Hva er bakgrunnen til at du ble med i NF?
- Hva er din tilknytning til NF og NF standarden «breinstruktør 1»?

Generelt om forholdet til NF standarden

- Hva er din generelle betraktning til NF standarden «breinstruktør 1»?
- Hvorfor trenger vi en felles standard?
- Hvilke tanker har du om en slik type standards viktighet?
- Hvem er NF standarden tilpasset, etter din mening? Ulike aktører godt ivaretatt?
- Hvordan reflekteres verdiforankringen til NF i utdanningen?
 - « fremme naturvennlig og sikker ferdsel i tråd med norske friluftstradisjoner»
- Hvordan overholdes arbeidsfeltene og skillene mellom instruktørassistent og brefører? Klarere inndeling? Forskjell på firma?

Hvordan har samordningen preget kurs og rekruttering? Har kvaliteten på føring og sikkerhet endret seg?

Selve utdanningen og utviklingen av den

Hvordan har arbeidet rundt å lage og videreutvikle «breinstruktør 1» standarden vært? Har det skjedd mye utvikling de siste årene? I tilfelle hva?

Hvordan forholder NF standarden seg til DSB og Produktkontrollloven?

Er det mange ulykker på bre kontra klatring? Hva har ulykkesstatistikken på bre å si for utdanningen?

Skal standarden være kurs, eller er det mer en godkjenning?

Hvordan fungerer ordningen med loggbok? Riktige opplysninger/svakheter

Stor forskjell mellom ulike kursarrangører etter din oppfatning?

Hvilken kompetanse besitter nyutdannede, samsvarer det med standarden?

NF snakker om «taus kunnskap». Hvordan blir dette formidlet på kurs?

Ulike metodesett benyttes. Kommentarer til dette... Bør NF ha en klar holdning til metode?

Kommentarer fra informantene

Her er noen av tilbakemeldingene som har kommet fra informantene. Hvilke tanker gjør du deg om dette? Har du noen ytterligere kommentarer?

Det er delte meninger blant informantene om hvorvidt instruktørkursen bør holdes todelt slik det er nå, eller som ett kurs.

Flere snakker også om at det pedagogiske i utdanningen er viktig. Hvordan fører du at standarden ivaretar dette aspektet?

Alle informantene forteller at de legger til flere elementer enn det som står at en skal gjennom i standarden.

Standarden har også blitt omtalt som et minimumskrav av hva en skal kunne.

Flere hevder også at de syns assistentpraksisen og hvordan denne skal gjennomføres er lite utdypet i standarden.

Det er blitt uttalt at NF standarden er en utdanningsstige, men egentlig ikke et kvalitetssystem som sådan

Sluttbetraktninger

Hvor lenge bør godkjenningen vare? Hvem har oppsyn med dette?

Har du forslag til endringer som kunne styrket standarden? Eller ting du synes er spesielt bra?

Har du andre kommentarer til utdanningsstigen og den praktiske gjennomføringen?

Hvordan ser du på fremtiden? Er en slik standard veien å gå?

Er det noe du vil legge til?

Noe du savner i intervjuet eller syns jeg burde gjøre annerledes? (til fremtidige intervju)

Takk for at du tok deg tid til å delta :)

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å delta på intervju i forbindelse med studien om evaluering av NF standarden «breinstruktør 1».

Jeg har lest informasjonsskrivet og tillater at informasjon fra intervjuet blir brukt i masteroppgaven.

Jeg er også klar over av min at deltagelse i prosjektet er helt frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg uten å oppgi grunn.

Sted og dato

Underskrift

5.1.3 Kompetansenivåer

Følgende tabell gir en oversikt over instruktørkategorier og –nivåer som er definert i standarden, og kvalifiseringsvegene fram til disse.

	Breinstruktørstige	Klatreinstruktørstige	Sportsklatreinstruktør	Vinteris	Skred
Opptak	2 års erfaring (m.m.)	2 års erfaring (m.m.)	2 års erfaring (m.m.)	2 års erfaring som klatreinstruktør 1 eller 2. 2 års isklatreefaring	Dokumentert turefaring
<i>Kurs 1</i>	<i>Metodekurs 4 dager</i>	<i>Metodekurs 4 dager</i>	<i>Sportsklatreinstruktørkurs 2 dager + 2 kvelder</i>	<i>Isklatreinstruktørkurs 4 dager</i>	<i>Metodekurs 3 dager</i>
Praksis	Assistentpraksis 6 dager	Assistentpraksis 6 dager	Aspirantpraksis 2 dager		
<i>Kurs 2</i>	<i>Veglederkurs 4 dager</i>	<i>Veglederkurs 4 dager</i>			
Nivå 1	Breinstruktør 1	Klatreinstruktør 1	Sportsklatreinstruktør	Klatreinstruktør 1 med utvidet arbeidsområde vinteris	
Praksis	Kan etter tilstrekkelig praksis lede kurs	Kan etter tilstrekkelig praksis lede kurs			
<i>Kurs 3</i>	<i>Metodekurs skred</i>	-			
<i>Kurs 4 (seminar)</i>	<i>Rednings- og metodeseminar 3 dager</i>	<i>Rednings- og metodeseminar 3 dager</i>			
<i>Kurs 5 (sem.)*</i>	<i>Instruktørseminar 3 dager</i>	<i>Instruktørseminar 3 dager</i>			
Praksis	På 2 breinstruktørkurs (til sammen 8 dager), med anbefaling + egenaktivitet	På 2 klatreinstruktørkurs (til sammen 8 dager), med anbefaling + egenaktivitet			
Nivå 2	Breinstruktør 2	Klatreinstruktør 2	(Se NKF's trenerstige)	Klatreinstruktør 2 med utvidet arbeidsområde vinteris	
Fjellkursleder	En fjellkursleder skal være godkjent som breinstruktør 2 eller klatreinstruktør 2, og i tillegg ha gjennomgått øvrige kvalifiserende kurs og seminarer i standarden (oppfylle nivå 2-kravene innen både bre og klatring). Det stilles også krav til høy egenaktivitet og erfaring. Sportsklatreinstruktørkurs og isklatreinstruktørkurs kreves ikke.				

* Instruktørseminaret kan arrangeres sammen med rednings- og metodeseminaaret, med en samlet varighet på fem dager.

7 NF standard for kvalifiserende kurs

Følgende elementer er beskrevet for de ulike kursene:

Formål:

Kursets overordnede mål og mer spesifikke mål. Et generelt mål for alle kvalifiserende kurs skal være å fremme naturvennlig og sikkert friluftsliv i tråd med norsk friluftslivstradisjon.

Opptakskrav:

Opptakskravene er angitt spesielt for hvert enkelt kvalifiserende kurs.

Kursbeskrivelse:

Minimum varighet på kurset og maksimum antall deltakere pr instruktør er angitt. I tillegg angis det hvilke aspekter som skal vektlegges overfor deltakerne.

Temaliste:

Det stilles krav til hvilke emner kurset skal berøre. Under hvert tema blir det angitt hva deltakerne som minimum skal gjennomgå hvis de ikke kjenner til det fra før.

Vurdering:

Vurderingsavsnittet belyser hva det er spesielt viktig at deltagerne behersker etter endt kurs. For hvert enkelt kvalifiserende kurs er det gitt retningslinjer for hvordan deltakerne skal vurderes og hvilke kriterier de skal vurderes etter.

8 Utdanningsstige bre

8.1 Metodekurs bre

8.1.1 Formål

Deltakerne skal bevisstgjøres om viktigheten av sikkert veivalg på bre og i alpint terreng, og gjøres godt kjent med metodesett og tankegang for sikring og redning på bre, i snøbakker og utsatt terreng (dog ikke klatreterreng). Deltakerne skal vise at de kan orientering og at de har alminnelig god utholdenhet og bevegelsesteknikk i ulendt terreng, på snø og på is.

8.1.2 Opptakskrav

Brekurs eller tilsvarende og minst to års erfaring med alpine turer samt breturer sommer som vinter. Skal ha gjennomført flere turer med overnatting ute både sommer og vinter, f.eks. i telt vinter og sommer, snøhule og bivuakk. Minst 20 døgn i alpint høyfjellsterreng og minst 10 dager i forskjellige breområder (utenom brekurset og i løpet av de siste 5 år) må dokumenteres spesifikt. Det er viktig at det blir dokumentert at særlig erfaringer fra breområder er selvstendig erfaring, der en har vært med på veivalg og sikring underveis. Erfaring fra turer som andre har ledet er av mindre interesse. En må også dokumentere variert erfaring fra både snødekt bre og blåis.

8.1.3 Kursbeskrivelse for metodekurs bre

Varighet minst 4 hele dager. Minst 2 instruktører, inntil 4 deltakere pr. instruktør. Deltakerne skal få mest mulig egenpraksis i orientering, veivalg, bevegelsesteknikk, sikringsarbeid og kameratredning. Det er viktig at det skapes et trygt læringsmiljø og at det gjennomføres som et kurs der deltakerne skal lære mest mulig. Kurset skal ikke bære preg av eksaminasjon eller testing. Deltakerne skal motiveres til å være aktive, ta initiativ, være deltakende i diskusjoner og vise forståelse og innsikt i tema som tas opp.

8.1.4 Temaliste

Veivalg og føring i brefall

Veivalg, føring og sikring av taulag i brefall er et meget viktig tema. Det må brukes tid på diskusjoner om hensiktsmessig/ uhensiktsmessig veivalg, når sikre / ikke sikre og hvilke sikringsmetoder som er mest effektive i forskjellige situasjoner.

Bevegelsesteknikk og bruk av personlig breutstyr

Bruk av isøks og stegjern, seler og innbinding i taulaget, bevegelsesteknikk på is. Kjennskap til forskjellig utstyr og dets anvendelse.

Orientering

Generell orientering og orientering på bre skal gjennomgås.

Sikkerhet, sikringsmidler og sikringsmetoder

Når tau bør brukes og når det ikke bør brukes. Taulagsrutiner – vandremetoden, klatremetoden, standplass og mellomforankringer, bruk av isskruer, snøankere, karabinere, slynger og improviserte sikringsmidler for is og snø. Sikring på glatte eller utsatte partier (svaberg) ved å montere faste tau. Gjennomgang av standplass på fjell, bruk av kiler. Ulike metoders styrker og svakheter.

Kameratredning

Det bør fokuseres på enkle / improviserte metoder som deltakerne kan benytte hvis de kommer ut for en hendelse i forbindelse med sitt virke i fjellet.

- Førstehjelp utenfor allfarvei
- Varsling og organisering ved en ulykke
- Valg av område for redningsøvelser
- Grundig innføring i taljers virkemåte med utgangspunkt i hjelpetalje. Utbygging til 1:6-talje og 1:3-talje (z-talje). Redning gjennomføres både på is og på snø. Sikkerhet og sikring ved kameratredningsøvelser.
- Improvisasjon ved vanskelig adkomst – teknikker for opphenting fra smale bresprekker.
- Opptreden ved ulykker på kurs eller under føring.

Kjennskap til den organiserte redningstjenesten

Temaet kan tas opp i forbindelse med kameratredningsøvelsene. Det bør fokuseres på tidsfaktor, varslingsrutiner og hvordan taulaget kan fungere sammen med redningstjenesten.

Førstehjelp

Opptreden på skadested, varsling, å ta vare på skadet. Gjennomgang av de mest vanlige skadetyper og tilstander i høyfjellet. Førstehjelpsutstyr og annet utstyr som kan komme til nytte ved uhell og skader. Nedkjøling og nødbivuakk bør vies spesiell oppmerksomhet.

Rappell og klemknutegang

Alle deltakere skal øve på rappell og klemknutegang. Rappellfeste og sikring ved rappell gjennomgås grundig.

Snøbakketeknikk

Hensiktsmessige metoder og teknikker for å ta seg selv og taulaget sikkert opp og ned bratte snøbakker. Stakkatogange, oppbremsingsmetoder, sikring med snøankere. Øvelser med å stoppe en utglidning med tau og snøankre og alternative sikringsmidler. Skred skal være tema i denne økten.

Brefører-, turleder- og veglederrollen

Gjennom kurset skal deltakerne gjøres kjent med hva som er en breinstruktørs plikter og oppgaver, hvilke egenskaper som er viktige i ulike veglederroller og hva som forventes for å bestå et veglederkurs.

Andre tema

Dette er emner som tas opp i situasjoner ute eller som presentasjoner på kveldsøker eller i pauser.

- Turplanlegging og informasjon og kommunikasjon med turdeltakere.
- Klær, mat og drikke.
- Natur, om fauna og flora, geologi, meteorologi, brelære – dette er tema som bør tas opp når det faller seg naturlig ute på tur.
- Verdier og normer, etikk, filosofi og historie.
- Kjennskap til standarder, lover, regler og organisasjoner.

Man kan ikke gå dypt inn i alle tema her. En del av teoriene egner seg godt for selvstudium. Det bør presenteres anbefalt litteratur for slikt selvstudium.

8.1.5 Vurdering

Etter endt kurs skal deltakerne få en skriftlig og muntlig vurdering som gir konkret veiledning til videre egenutvikling. Deltakere med manglende forståelse for sikkerhet og/eller utilstrekkelig egenferdighet på breen, må få konkret beskjed om hva som må forbedres før eventuell videre utdanning. De konkrete vurderingene skal føres inn på evalueringsskjema i kandidatens loggbok.

8.2 Assistentpraksis

Som grunnlag for veglederkurset bør deltakerne ha et pedagogisk erfaringsgrunnlag, og de skal derfor ha gjennomgått en praksis som instruktørassistent før opptak. Målet er at instruktørassistenten skal lære ved å observere andre instruktører på et kurs og ved å delta i instruksjon. Praksisen skal gjennomføres under ledelse og tilsyn av en vegleder som er godkjent som breinstruktør 1 eller høyere.

8.3 Veglederkurs bre

8.3.1 Formål

Kurset skal bevisstgjøre og forberede deltakerne på den kommende rollen som breinstruktør og veileder i høyfjellet. På kurset blir det gjennomgått pedagogiske tilnærminger til ulike situasjoner på nybegynnerkurs og under føring. Veglederkurset skal også være en praktisk eksamen hvor deltakerne skal vise at de har nødvendig forståelse, kunnskap og egenferdighet innen sikkerhet, sikringsarbeid, bevegelsesteknikk, lederskap og formidling samt vise at de har initiativ og driv nok til å fungere som instruktør eller brefører.

8.3.2 Opptakskrav

Gjennomført metodekurs bre og dokumentert minst 6 hele dagers praksis som assistent på brekurs hos NF-godkjent arrangør. Det forventes at kandidatene behersker teknikker og metoder gjennomgått på metodekurset før de begynner på veglederkurset. Veglederkurs må gjennomføres seinest sommeren tre år etter gjennomført metodekurs bre.

8.3.3 Kursbeskrivelse for veglederkurs bre

Varighet minst 4 hele dager. Minst 2 instruktører, inntil 4 deltagere pr. instruktør. Under hele kurset skal det fokuseres på veglederrollen. Vegleders ansvar og oppgaver tas opp til diskusjon i situasjoner kurset kommer opp i. Deltakerne skal aktiviseres og få ansvar gjennomføring av økter slik at de får vist at de egner seg som instruktører. Deltakerne må få vist at de behersker presentasjon av praktiske tema så vel som teori.

8.3.4 Temaliste

Instruktør- og førerrollen

Ved diskusjoner skal deltakerne vise bevisste holdninger og at de reflekterer over det å ta på seg ansvar som instruktør eller fører i høyfjellet.

Formidlingsteknikk

Krav til et godt læringsmiljø, krav og hensyn i valg av læringssituasjoner, grunnleggende prinsipp for formidling av praktiske og teoretiske emner og hvordan situasjoner og erfaringer kan utnyttes til læring individuelt og i grupper. Tilpassing av progresjon og innhold til ulike deltakere.

Veivalg og føring i brefall

Valg av sted / hensiktsmessig øvingsterreng og hvordan skal dette presenteres på et brekurs.

Bevegelsesteknikk og bruk av breutstyr

Fokus på valg av sikkert og egnet øvingsområde, og hvordan og hvilke tema som presenteres på nybegynnerkurs.

Orientering

Deltakerne skal planlegge og gjennomføre et egnet opplegg for opplæring i orientering på bre.

Sikkerhet, sikringsmidler og sikringsmetoder

Hva er aktuelt lære bort på kurs, og hvordan bør det presenteres. Spesiell fokus på risikofaktorer generelt og på bre samt hvordan disse kan møtes for å forebygge ulykker.

Kameratredning

Deltakerne planlegger og gjennomfører redningsøvelser som de ville gjort på kurs. Drøfting av hva som bør læres bort på nybegynnerkurs og på videregående kurs. Valg av sted for øvelser og hvordan ta vare på sikkerheten under øvelsene.

Rappell og klemknutegang

Alle deltakere skal vise at de kan rappell og klemknutegang. Fokus på sikkerhet under rappelløvelser og hvordan få nybegynnere til å føle seg trygge.

Snøbakketeknikk

Deltakerne planlegger og presenterer et hensiktsmessig opplegg for snøbakke. Diskusjon om valg av øvingsområde, hva bør læres bort og hvordan. Sikkerhet under øvelser.

Andre tema

Dette er emner for diskusjon i situasjoner ute, i pauser eller på kveldsøker.

- Instruktørens oppgaver før, under og etter et kurs.
- Informasjon og kommunikasjon med kursdeltakere og andre
- Klær, mat og drikke – instruktørens ansvar?.
- Førstehjelp.
- Natur, om fauna og flora, geologi, meteorologi,
- Brelære.
- Verdier og normer, etikk, filosofi og historie.
- Kjennskap til standarder, lover og regler og organisasjoner.

Deltakerne kan få tildelt hvert sitt teoriemne og anskueliggjøre hvordan de vil presentere emnet på et nybegynnerkurs.

8.3.5 Vurdering

Deltakerne skal få en løpende, muntlig vurdering underveis i kurset. Sluttvurdering skal gis i en personlig samtale med hver enkelt deltaker. Deltakeren skal oppfordres til selv å gjøre seg opp en mening om sine sterke og svake sider som instruktør eller fører.

Kandidatene skal vurderes ut fra følgende punkt, i prioritert rekkefølge: Sikkerhet, egenferdighet, formidlingsevne og lederskap. Det gis karakter bestått / ikke bestått, og kursleder skal gi en skriftlig og begrunnet vurdering som føres inn i kandidatens loggbok.

8.4 Metodekurs bre og veilederkurs bre som ett kurs

Metodekurs bre og veilederkurs bre skal som hovedregel arrangeres som separate kurs med gjennomført assistentpraksis før veilederkurset. Når særlige grunner tilsier det kan arrangøren søke NF-styret om å få arrangere metodekurs bre og veilederkurs bre som et samlet kurs. Dersom NF-styret godkjenner dette skal arrangøren rette seg etter følgende:

- Kurset skal holdes slik at første del tilsvarer metodekurs bre og andre del tilsvarer veilederkurs bre
- Det skal være en evaluering av kandidatene mellom de to delene. Her skal det avgjøres om den enkelte deltaker må ha mer praksis før veilederkurset eller om kandidaten kan fortsette på veilederkurset direkte.
- Kandidatene må beherske teknikker og metoder gjennomgått på metodekurset før de kan gå videre til veilederkurset (jf 8.1.5 om vurdering etter metodekurset og 8.2.2 om opptakskrav til veilederkurset). De som ikke får fortsette skal få presis tilbakemelding på hva som må forbedres før en kan ta veilederkurset.
- Etter andre del (veilederkurset) får kandidatene en vurdering til bestått eller ikke bestått.
- Etter bestått kurs må kandidaten ha assistentpraksis på et brekurs over en uke (minst 5 hele dager).

8.5 Rednings- og metodeseminar bre

8.5.1 Spesielt krav til gjennomføringa

Rednings- og metodeseminar bre arrangeres av NF-arrangører eller av NF-styret. Program for hvert seminar utarbeides i samarbeid mellom NF-styret og arrangør av samlinga.

8.5.2 Formål

Deltakeren skal i løpet av seminaret vise ferdigheter når det gjelder videregående kameratredning og alpin fjellredningstjeneste på bre. Deltakeren skal også vise solid egenferdighet på breen. Seminaret skal ta opp spesielle hensyn ved ulykker, samt gi en innføring i den alpine fjellredningstjenesten.

Seminaret skal også være et forum hvor instruktører får faglig oppdatering og vedlikeholder sin kompetanse gjennom å utveksle erfaringer med andre instruktører og miljøer.

8.5.3 Opptakskrav

- Godkjent som breinstruktør 1.

8.5.4 Kursbeskrivelse for rednings- og metodeseminar bre

Seminaret skal ha en minimum varighet på 3 dager og maksimalt 6 deltakere pr veileder. Det forventes at deltakerne er aktive i diskusjoner og bidrar til innhold og gjennomføring.

Hovedvekten er på fordyping i redningsmetoder. Det bør fokuseres på enkle / improviserte metoder som deltakerne kan benytte hvis de kommer ut for en hendelse i forbindelse med sitt virke i fjellet, men deltakerne skal også gjøres kjent med tyngre utstyr og metoder som brukes av den organiserte fjellredningstjenesten.

Forkortelser og begrepsavklaring

Her presenteres en fullstendig liste over sentrale forkortelser og begrep brukt i oppgaven.

Andre kursarrangører er en samlebetegnelse på de kursarrangørene som er medlem i NF og ikke hører inn under DNT eller NKF.

Breinstruktør 1 er godkjent til å instruere på brekurs og kan etter tilstrekkelig erfaring også fungere som kursleder på brekurs og instruktør på metode- og veilederkurs. I tillegg kan man føre på alle breer i Norge

Breinstruktør 2 har samme virkeområde som breinstruktør 1, men kan i tillegg være kursleder på metode- og veilederkurs, rednings- og metodeseminar bre og instruktørseminar bre.

Brefører er det samme som breinstruktør 1.

Brevandring er en generell betegnelse for aktivitet på bre, det være seg i blåis eller snødekt bre, med eller uten tau.

DNT står for Den Norske Turistforening. Foreningen ble stiftet i 1868 og er Norges største friluftslivorganisasjon.

DNT Fjellsport er en undergruppering i DNT som driver med kurs og aktiviteter som klatring, bre og fjellsport. Dette er den samme gruppa som tidligere gikk under navnet *bregruppa*.

Fjellkursleder er en instruktør som er godkjent på alle nivå (både klatring og bre), og som kan lede alle kurs som inngår i denne standarden.

Fjellsport brukes om et bredt spekter aktivitet i fjellet, ofte forbundet med en viss risiko. I denne oppgaven brukt som en samlebetegnelse for brevandring, fjellklatring og tinderangling. Vanlige fotturer i fjellet vil altså ikke komme inn under denne betegnelsen.

Føring (på bre) er ledelse av en tur hvor en eller flere av deltagerne ikke har gjennomgått nybegynnerkurs eller har tilsvarende kompetanse på bre.

Instruktør er en fellesbenevnelse på breinstruktør 1 og 2, klatreinstruktør 1 og 2 og fjellkursleder. I denne oppgaven vil instruktør kun brukes om breinstruktører samt fjellkursleder.

Instruktørassistent (bre) er en person som har gjennomført metodekurs bre og virker som assistent sammen med en godkjent breinstruktør.

KIK er en forkortelse for kurs og instruktørkomiteen i DNT Oslo Fjellsport. De planlegger og reviderer kurs og kriterier for utdanning av instruktører innen fjellsport og bestemmer metodesett for kurs.

Kursholder er en kvalifisert instruktør som holder klatre- eller brekurs. Den generelle regelen er at man må være utdannet minst ett hakk over dem man skal holde kurs for. Breinstruktør 1 kvalifiserer til å holde vanlige brekurs (innføringskurs), og etter erfaring også metodekurs.

Kursarrangør/arrangør er de virksomheter som tilbyr kurs, turer eller føring. I min oppgave vil jeg kun konsentrere meg om kursarrangører som er medlem av NF.

Kursleder har ansvar for gjennomføringen av et kurs.

Kvalifiserende kurs er kurs som kreves gjennomført (og bestått) i kompetansestandarder før man kan godkjenne den bestemte kompetansen. I denne oppgaven vil både metodekurs og veilederkurs være kvalifiserende kurs.

Loggbok er en samling vurderingsskjema fra NF-utdannelsen, samt logg over andre relevante kurs, instruktørpraksis, praksis fra føring og andre turer som er relevante.

Metodesett er en felles norm for hvordan sikringshåndverket bør utføres og gir en veiledning til blant annet hvilke knuter og karabinere som skal brukes når.

Nasjonal Standard / NF-standard er en utdanningsstige som er utviklet av NF for førere, instruktører og kursarrangører innen fjellsport i Norge. Den definerer krav til

instruktørutdanning og føring og aktører som er medlem av NF er forpliktet til å følge denne standarden på alle arrangement. Første versjon kom i 1995, og siste revidering per dags dato kom i 2010.

NF er en forkortelse for Norsk Fjellsportforum.

NKF er en forkortelse for Norges klatreforbund, også omtalt som klatreforbundet. Ble stiftet i 1992 og er medlem av blant annet Norges idrettsforbund og det internasjonale klatreforbundet UIAA.

Norsk Fjellsportforum (NF) ble til i 1988 etter et initiativ fra Brekomiteen i Den Norske Turistforening (DNT). Målet var å samle de ulike fjellsportmiljøene i Norge for å få til et tettere samarbeid. En av NFs hovedoppgaver har vært å sikre en god kvalitet innenfor kurs og opplæring i fjellsportaktiviteter ved å lage en felles utdanningsstige: Nasjonal standard.

UIAA står for det internasjonale fjellsport- og klatreforbundet, og har laget en internasjonal standard for kvalifisering av frivillige instruktører innen fjellsport

UIAGM/IVBV/IFMGA står for International Federation of Mountain Guides Assosiation. Det internasjonale fjellføringsforbundet sørger for en profesjonell utdanningsstige og justering av lovverk for fjellførere. Gjennom deres utdanning får man et internasjonalt føringsbevis.

Nortind står for Norske Tindevegledere og kvalifiserer Tindevegledere/høyfjellsførere etter IFMGAs internasjonale standard. De har ansvar for organisering, videreutdanning og faglig oppdatering av Tindevegledere i Norge.

INTERNATIONAL MOUNTAINEERING AND CLIMBING FEDERATION
UNION INTERNATIONALE DES ASSOCIATIONS D'ALPINISME

Vedlegg 8



Bern, September 2011

Confirmation of UIAA membership / To whom it may concern

We would like to confirm that the Norges Klatreforbund / The Norwegian Climbing Federation is a Member Federation of the International Mountaineering and Climbing Federation (UIAA).

The UIAA is a recognized International Federation by the International Olympic Committee (IOC) and a member of the General Association of Recognised International Sports Federations (GAISF).

Yours sincerely



Mike Mortimer
UIAA President

