

Axel Rosenberg

"Synfaring"

Et komparativt blikk på friluftsliv og Outdoor Adventure Education som studiefag på høyskole og universitet.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Sammendrag

Denne masteroppgaven i idrettsvitenskap er en kvalitativ studie av friluftsliv i Norge, og outdoor adventure education [OAE] i Canada, som studiefag på høyskoler og universitet. Oppgavens intensjon er å belyse hva friluftslivs-faget «er» eller «blir» som studiefag i høyere utdanning. Det har vært gjort lite forskning på hva og hvordan friluftslivsundervisningen på høyskolenivå blir i praksis. Den teoretiske tilnærmingen har tatt utgangspunkt i friluftslivsutdanningens ideologiske og historiske røtter, hvor *veiledning*, *naturmøtet* og *situasjonsorientert læring* er sentrale trekk; og i den Canadiske OAE tradisjonens tilnærming, hvor *personlig- og mellommenneskelig utvikling*, *risiko*, og *allmenndannelse* står sentralt; og i profesjonsteori, hvor *profesjonalitet*, *skjønn* og *identitet* står sentralt. Mot den teoretiske bakgrunn har jeg valgt en åpen og eksplorerende problemstilling for å undersøke, forstå og fortolke hva studiefaget friluftsliv og OAE «er» og «blir» i praksis. Problemstillingen er: *Hvordan blir friluftsliv og Outdoor Adventure Education som studiefag konkretisert gjennom undervisning i praktiske emner ved ulike høyskoler og universitet, og hvordan reflekterer respektive lærere over sin yrkesutøvelse?*

Prosjektet ble gjennomført som feltarbeid og deltakende observasjon på tre undervisningsopplegg om ferdsløp i kano på/ved vann og vassdrag – to i Norge og ett i Canada, og kvalitative intervju av tre erfarne friluftslivsveiledere/-undervisere.

Felles for informantene er vektlegging av økt erfaring som sentralt for utviklingen av egen profesjonalitet. Analysen av informantenes refleksjoner om *erfaring*, viser at erfaringsbegrepet oppfattes å være *flerdimensjonalt*. Erfaringer er *situerte*; erfaringer i noen settinger danner grunnlag for informantenes observasjoner, refleksjoner og (intuitive) handlinger i nye situasjoner. Analysen viser at økt erfaring førte til utvikling av det jeg har valgt å kalle *profesjonell trygghet*. Profesjonell trygghet bidrar til at informantene framstår med troverdighet og integritet i sine holdninger, verdier og handlinger i praksis, og gjør det mulig for dem å spille på egen personlighet og individualitet. Profesjonaliteten er personlig forankret, og kommer til uttrykk på ulikt vis. Begrepet *personlig profesjonalitetsprosjekt* peker til hvordan innhold i profesjonaliteten kommer til uttrykk; de ulike profesjonalitetsprosjektene var: utvikling av praktiske ferdigheter og veilederkompetanse; dannelse til veileder; og refleksjonsutvikling. Utviklingen av profesjonell handlingskompetanse gjennom økt erfaring har skapt *profesjonell trygghet*, som gjør at gjennomføringen av profesjonalitetsprosjektet og den personlige profesjonaliteten fremstår som *troverdig*, *trygg* og *oppriktig*.

Jeg har avdekket at friluftsliv og OAE undervisningen på høyskoler og universitet i Norge og Canada vektlegger ulike momenter, og at undervisningen fremstår forskjellig, særlig gjelder dette i mål og begrunnelser. Den Canadiske undervisningens hovedmål fremstår å være *allmenndannende*, å utdanne «hele mennesket». Undervisningen vektlegger *personlig- og mellommenneskelig utvikling* i møte med og opphold i natur, uten å vektlegge veiledningsaspekter. Studentene skal ikke «utdannes» til noe spesifikt, men erfaringene de gjør seg kan bidra til å bli utvikle studentenes menneskelige egenskaper, og å leve bedre liv. Analysen avdekker at det innad i den norske friluftslivs-utdanningen også er ulik praksis. I det ene tilfellet fremstår den som en utdanning til praktisk friluftslivsveileder, i det andre blir den noe mer, da det er tydelig elementer av dannelsesprosesser, men perspektivet drøftes sjeldent eksplisitt.

Nøkkelord: Friluftsliv, Norge, Outdoor Adventure Education, Canada, høyere utdanning, profesjonalitet, dannelse.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	7
1. Friluftsliv og outdoor adventure education.....	8
1.1 Innledning.....	8
2. Teoretisk fortolkningsramme	11
2.1 Friluftsliv i høgscole og universitet – den norske «tradisjonen».....	11
2.1.1 «Vegledning» - Faarlunds modell.....	13
2.1.2 Friluftsliv blir høgscolestudium.....	16
2.1.3 ”Friluftsliv som dannelsesferd” – et analytisk pedagogisk fag.....	17
2.2 Outdoor adventure education - The Canadian Way	18
2.2.1 The Canadian Way.....	19
2.3 Profesjonalitet i friluftsliv – et analytisk perspektiv.....	20
2.4 Presisering av problemfeltet	23
3. Metode	24
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativ metodisk tilnærming	24
3.2 Metodevalg.....	26
3.2.1 Deltakende observasjon og ustrukturerte feltsamtaler.....	27
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju	31
3.3 Utvalg	33
3.4 Friluftslivsstudenten som forsker	35
3.5 Analyse og bearbeidelse av datamaterialet.....	37
3.6 Kvalitetsvurdering av metodearbeidet	38
3.7 Etske hensyn	39
4. ”Mike” – med dagbok som følgesvenn.....	41
4.1 Spring Leadership Course	41
4.1.1 Modul 1	42
4.1.2 Modul 2.....	43
4.2 ”Outdoor Education is an organic form of education”	43
4.2.1 ”I could really care less if they ever paddle a canoe again”	45

4.3	Balancing in between theory and practice.....	47
4.3.1	”The performance iceberg”.....	49
4.4	A ”thought of the day”	51
4.4.1	Diaries.....	51
4.4.2	”TOD”.....	53
4.4.3	Kveldssamling	54
4.5	”Canoeing as a means to journey”	55
4.5.1	”Facilitating reflection”	57
5.	Even – handlingens mann.....	59
5.1	”Nå handler alt om å få studentene til å skjønne kano”	59
5.2	”Dette er learning by doing - prøving og feiling”.....	60
5.2.1	Gode opplevelser	62
5.3	”Jeg kjører ikke panikkpedagogikk”	64
5.3.1	”Jeg bader først!”	66
5.3.2	”Det er viktig med et høyt aktivitetsnivå”	67
5.3.3	”Du må ikke drive å bytte padleside hele tiden!”	68
5.4	Erfaring.....	69
5.5	Utdanne profesjonelle veiledere.....	70
6.	Jørgen – på tur, med veilederhatten på	72
6.1	”Fomling og famling”	72
6.2	Å gå parallelt med studentene.	74
6.3	Jørgen og studentene – en fruktbar ”runddans”	76
6.4	Et ambisiøst prosjekt – om læringspotensialet i det udefinerte lærestoffet	79
6.4.1	”Jeg kan puste på glørne. Bålet må <i>dere</i> pleie”	82
6.4.2	På med veilederhatten.....	83
6.5	Med fokus på opplevelsen av natur	86
7.	Analyse – Profesjonalitet og dannelse	88
7.1	Introduksjon	88
7.2	Profesjonalitet	89
7.2.1	Erfaringens dannelse av profesjonell trygghet.....	90
7.2.2	Erfaring og trygget gjør «den personlige profesjonalitet» troverdig	94
7.2.3	Profesjonalitetsutøvelse i et høgskoleperspektiv	96
7.2.4	Sammendrag	98
7.3	Dannelse og utdanning.....	99
7.3.1	Dannelse av hele mennesket.....	100
7.3.2	Dannelse til veileder	103
7.3.3	Trening i veilederkompetanse.....	106
7.3.4	«Både-og»: Å danne og å utdanne?	109

8. Sammenfatning og veier videre	111
Referanser	117
Figuroversikt	121
Forkortelser	122
Vedlegg	123

Forord

Arbeidet med dette prosjektet – fra start til slutt – har vært en spennende og lærerik ferd, både faglig og personlig. Før jeg legger i vei på nye eventyr, er det en rekke personer som fortjener oppmerksomhet og takk.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Kirsti Pedersen Gurholt, Dr. Scient. og professor i idrettspedagogikk og friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, for måten hun har veiledet meg trygt gjennom forskningsprosessen. Uten hennes kloke og kunnskapsrike innspill, oppmuntrende ord, utfordrende diskusjoner og oppklarende kommentarer, hadde ikke denne oppgaven blitt slik den er i dag.

Deretter vil jeg takke mine informanter; «Mike», «Even» og «Jørgen», som lot meg padle ved deres side, og som villig lot seg bli gjenstand for forskning og analyse. Uten dere hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre.

Takk også til alle mine gode (tur)venner for støtte og utviklende diskusjoner. En spesiell takk går til «gutta krutt» på masterkontoret – som med sitt gode humør og skarpe hoder gjorde arbeidet med oppgaven litt lettere, og mye artigere.

Til slutt vil jeg få takke min nærmeste familie. Takk til mamma og pappa som har oppmuntret meg til å følge min natur(lige) ferd gjennom livet. Takk til Maria og Øyvind for korrektur og middag(er). Takk til Carl Martin for støtte, omtanke og nye (livs)perspektiv.

Til den viktigste av de alle – Karoline; turkamerat, bestevenn og kone. Tusen takk! Uten deg hadde jeg ikke hatt en sjans!

Aurdal gård, Mai 2013.

Axel Rosenberg

1. Friluftsliv og outdoor adventure education

1.1 Innledning

Å studere friluftsliv på universitets og høgskolenivå er i dag populært, og antallet studietilbud i friluftsliv på bachelornivå har de siste årene vært i sterk vekst ved norske universitet og høgskoler. På 1970-tallet ble det første selvstendige studietilbudet etablert ved Norges idrettshøgskole. Da Distriktshøgskolen ble opprettet i Bø i Telemark på 1980-tallet var friluftsliv blant de første studietilbudene som ble etablert. I dag er det ni høgskoler og universitet landet rundt (samordnaopptak.no, 2013); de fleste av disse er etablert etter tusenårsskiftet. Søkningsprosessen er god, og konkurransen blant studentene er hard¹. Intensjonen med denne masteroppgaven er å undersøke hva som kjennetegner friluftsliv som studiefag i dag, for slik å vinne innsikt i hva slags samfunnsmessig kunnskapsbehov og kompetanse denne studie-økningen tar sikte på å bidra med. Utviklingen i Norge har en parallell i en rekke vestlige land, ikke minst i Anglo-amerikanske/engelskspråklige land der outdoor adventure education i lengre tid har vært tilbudt som studiefag i England, USA; Canada, Australia og New Zealand (Attarian, 2001; Potter, Socha & O'Connell, 2012).

Gjennom et komparativt perspektiv der friluftsliv og outdoor adventure education som studiefag sammenliknes, ønsker jeg å bidra med kunnskap som kan gi innsikt i og forståelse for hva friluftsliv som studiefag er i dag. Dette vil jeg gjøre ved å undersøke nærmere hvordan universitetslærere tenker, underviser og reflekterer over et avgrenset fagfelt, som siden studiefaget ble etablert for snart femti år siden, har vært sentralt, nærmere avgrenset til undervisning på/ved vann og vassdrag gjennom ferdsel i kano. Gjennom et komparativt perspektiv - hvorledes kanundervisning gjennomføres og reflekteres på høgskole og universitetsnivå i henholdsvis Norge og Canada, er intensjonen at spesifikke kjennetegn ved studiefaget friluftsliv i norske kontekster vil kunne tre tydelig fram. Ideen er å følge erfarne friluftslivsveiledere eller -undervisere med lang fartstid, gjennom deltagende observasjon og kvalitative intervjuer, i hvert av landene. Slik ønsker jeg å belyse ulike tilnærminger til friluftsliv- og outdoor adventure education undervisning, og hva som vektlegges av kunnskapsutvikling i den praktiske undervisningen, konkretisert gjennom kanoundervisning.

¹ Statistikk fra samordnaopptak.no (2013) viser at det for studieåret 2012/2013 krevdes 52.3 poeng for å komme inn på Universitet i Nordlands årsstudium i friluftsliv.

Friluftslivet har lenge hatt en sentral plass i et (ut)dannelsesperspektiv i Norge (Gurholt, 2008a, 2008b). Etter at friluftsliv ble et fag på høgskolenivå på 1970 tallet, ble det økt fokus på hvordan man best kunne lære bort friluftsliv og ikke minst hvilke iboende egenskaper (og fordeler) friluftslivet hadde som arena for læring (Tordsson, 1994). Ganske tidlig knyttet de friluftslivspedagogiske kretser i Norge seg til «veiledningstanken», best kjent gjennom Faarlunds karakteristiske formulering; ”vegledning” (1974). Samtidig utvikles og utarbeides det tilsvarende teoretisk- og filosofiske plattformer for læring i og gjennom bruk av naturen i andre land. Særlig relevant er det som skjer i Storbritannia og USA, gjennom f.eks. Mortlocks (1984) presentasjon av ”The Adventure Alternative”, og senere gjennom inspirasjon fra Priest & Gass (1997, 2005). Ideer og tanker så vel som helt konkrete prosjekter hvor man bruker naturen som arena for pedagogisk virke springer frem – ofte kalt «outdoor education», «adventure education», «adventure programming» og i senere tid av mange omtalt som «outdoor adventure education» [OAE]. Det er både likheter og ulikheter mellom den norske friluftsliv- og veiledningstilnærmingen og den Anglo-amerikanske/engelskspråklige «adventure alternative». Det som gjennomgående kan sies å være en av de større forskjeller er outdoor adventure education sin fokusering på risiko som sentralt for læring, utvikling og dannelsesprosesser (Brown & Fraser, 2009).

Både i Norge, USA og Canada har det i «kjølvannet» etter opprettelsen av friluftsliv og outdoor adventure education som studiefag vokst fram aktive forskningsmiljøer, etableringer av studier på master- og PhD-nivå, doktoravhandlinger, vitenskapelige refereebaserte tidsskrift, og vitenskapelig publikasjoner i form av monografier og antologier utgitt på velrennomerte forlag. De senere årene er det utviklet enkelte studier eller analyser av hva som kjennetegner utviklingen innen friluftsliv/outdoor adventure education som studiefag, hva slags yrkeskarrierer studentene utvikler osv. (Brooks, 2003a, 2003b; Gurholt, 2008b; Humberstone, Brown & Richards, 2003; Loynes, 2002; Potter & Henderson, 2001, 2004). Videre er det gjort få komparative studier som går på tvers av landegrenser. Dette ønsker jeg å bidra tilta gjennom denne oppgaven.

I litteraturstudiene har jeg ikke klart å finne empiriske vitenskapelige studier av hvorledes friluftslivs- og outdoor adventure education undervisningen «blir» i praksis, eller «er» som studiefag på høgskoler og universitet. Fraværet av lignende forskning spenner døren vid åpen for et bredt spekter av ulike perspektiver for fortolkning, og

teoretiske vinklinger. Samtidig kan det virke overveldende og uoverkommelig – hvor skal man begynne, hva skal man ta for seg, og hvorfor velge akkurat «den» vinklingen? Jeg har derfor vært nødt til å gjøre en rekke avgrensinger. Hovedintensjonen har vært å gå inn i feltet med det siktemål å beskrive og forstå hva friluftslivsundervisningen er og blir i praksis. Men rammene rundt oppgaven (omfang, tid og ressurser) tilsier at utvalget måtte være lite. For å kunne få et innblikk i hvordan friluftsliv og OAE undervisningen er og blir i praksis, var jeg følgelig nødt til å delta på praktiske undervisningsopplegg. For å ha overskudd til å gjøre gode observasjoner var jeg avhengig av at mine forkunnskaper og egenferdigheter var over det som undervisningen i seg selv ville kreve av meg.

Valget om å følge kanoundervisning var ikke tilfeldig. Kano, og kanoundervisning har vært, og er et sentralt element i friluftslivsundervisningen i bachelor studier høgskolenivå i Norge. Da Norges Idrettshøgskole, som første høgere utdanningsinstitusjon i Norge, etablerte friluftsliv som selvstendig studiefag, var kano ett av fagfeltets bærende «fagtilbud» (Gurholt, 2008). Internettsøk på de ulike høyskoler og universitet som har friluftsliv som studiefag i dag, viser at syv av ni bruker kano som en del av friluftslivsundervisningen. I dag er kanoundervisning i stor grad inkorporert i fag med navn som «friluftsliv i vann og vassdrag». Dette viser at kano i friluftslivsundervisningen er mer enn bare innlæring av padletekniske ferdigheter.

Kanoen, slik vi kjenner den her i Norge, stammer fra Canada (Krogvold, 2004). Der har kano i ualminnelige tider vært et nødvendig fremkomstmiddel på de enorme vannsystemene som brer seg utover landet. I følge Potter & Henderson (2001, 2004) er kanoferder et av de bærende element i den Canadiske Outdoor Adventure Education utdanningen, representerer et symbol på den canadiske natur og historiske røtter. På bakgrunn av historisk relevans, og som et sentralt element i høgere utdanning i begge land var valget om å følge kanoundervisning i Norge og Canada gjort.

2. Teoretisk fortolkningsramme

2.1 *Friluftsliv i høgskole og universitet – den norske «tradisjonen»*

Friluftsliv som en egen akademisk fagdisiplin på universitet og høgskolenivå, er noe som har oppstått i løpet av de siste 40 år. Det er med andre ord et ungt akademisk fagfelt, og forskningslitteraturen har i stor grad fokusert på å forstå friluftsliv som pedagogisk og sosiokulturelt fenomen med «historiske røtter» (Breivik, 1978 og 1979; Pedersen, 1999; Repp, 2001; Tordsson, 2003). Hva friluftsliv som høgskole- og universitetsfag «er», «blir» eller «bør være», er her gjennomgående debatter. Det som har blitt gjort innenfor denne delen av friluftslivsforskning er primært doktorgrader skrevet av fagpersoner som selv har stått sentralt i utformingen av friluftsliv som praktisk og akademisk studiefag. De har med andre ord gitt bidrag til å gi fagfeltet et teoretisk og empirisk vitenskapelig grunnlag og perspektiv for videre utvikling av friluftsliv som profesjonsstudium og forskningsfelt. I tillegg finnes det enkeltbidrag fra et mindre utvalg forskere og med stor tidsmessig spredning – fra Faarlunds toneangivende «kompendium» ”*Friluftsliv: Hva – Hvorfor – Hvordan*” i 1974, Myttings (1995a, 1995b) praksisorienterte tekster utgitt på 90-tallet, til Gurholts kritisk-konstruktive og dannelsesteoretiske tekster utgitt i løpet av de siste ti årene (Gurholt, 2008a, 2008b, 2010), og Tordssons pedagogisk-filosofiske lærebøker for høgere utdanning (2006², 2010). Parallelt har det vokst fram forskningsgrupper innen andre samfunnsvitenskapelige fag, for eksempel innen geografi, etnologi, sosiologi og miljøvitenskap, som også fokuserer på friluftsliv. For å bedre kunne forstå (menings)innholdet i friluftsliv som et akademisk fag på høgere utdanningsnivå er det nødvendig å se nærmere på det historiske bakteppe som dannet grunnlaget for fagets tilblivelse og innhold.

På slutten av 1800-tallet slo den europeisk-romantiske bølge for alvor over Norge, og for borgerskapet ble naturen «gjenoppdaget» som «vill og vakker». Den ble også en bevisst arena for oppdragelse og dannelse av de unge (menn) i og gjennom friluftsliv (Faarlund, 1993; Gurholt, 2008b). I det romantiske idealet ble uberørt natur oppfattet som hellig, og som noe som kan forhindre degenerering av kulturen (Gurholt, 2008a). I

² Dette er en oversatt og bearbeidet utgave av Tordssons (1994) hovedfagsoppgave ”Perspektiv på friluftslivets pedagogikk”.

prosessen der Norge løsriver seg fra Sverige i 1905, blir den norske naturen «råmateriale» for å konstruere og bygge en nasjonal identitet, som igjen både kunne tjene som begrunnelse for frigjøringen av det norske folk som en nasjon og samle folket. Polarutforskerne og –farerne Fridtjof Nansen og Roald Amundsen fremstår i dette perspektivet som nasjonale helter og samlende symbol. Deres natur- (og friluftslivs)syn sammenfaller med den romantiske oppfatningen av natur, og Amundsen og (i særlig grad) Nansen blir symboler på hva det vil så å være en ekte (nord)mann. Selv om friluftsliv som begrep ble tatt i bruk for første gang av Ibsen i hans dikt ”Paa Vidderne” fra 1959 (Breivik, 1979; Gurholt, 2008a), er det likevel Nansen som i toneangivende kretser har fått æren for å ha gitt begrepet mening og innhold (Gurholt, 2008a). Nansens fremhevelse av den romantiske dyrkelsen av det enkle friluftsliv i uberørt natur som særlig dannende, har i stor grad blitt tatt som en udiskutabel sannhet som har hatt sterk innflytelse på framveksten av friluftsliv som studiefag (Pedersen, 1999).

I norske bygder har situasjonen fortonet seg annerledes (Breivik, 1978; Pedersen, 1999). Der har man i lang tid – helt frem til våre nære samtid - levd i og med naturen som «spiskammers og oppholdsrom», og behovet for å «gjenoppdage» naturen og søke den som en bevisst dannelsesarena har derfor ikke vært tilstedeværende på same måte som i byene. På landsbygda ble kunnskap, læring og (allmenn)dannelse overført fra generasjon til generasjon gjennom lek og uformell deltakelse i nødvendig virksomhet i hverdagslivet. Oppdragelsen fortonet seg som usystematisk, uten bestemte planer eller bevisste formål – læring av ferdigheter og om sosiale relasjoner, sikkerhet, myter og fortellinger om naturen var handlingsorientert og kjønns spesifikt da far lærte sønn og mor lærte datter (Gurholt, 2008b).

Frem til Norge tok form som en oljenasjon på 1970-tallet, var vi relativt sett et fattig land, og høsting av naturens ressurser var for mange en del av hverdagslivet – i byene og på landsbygda. Dette bildet endret seg i takt med den økende modernisering (og urbaniseringen) av landet og i løpet av kun et par tiår hadde folkets relasjon og tilhørighet til naturen endret seg merkbart. De tidligere tydelig skillene mellom by og bygdelivets natur-relasjon ble gradvis visket ut. Moderniseringen av Norge førte til et tap av natur-relasjon mangfoldet, kroppsliggjort kunnskap og ferdigheter om ferdsel i natur som man bare for et par generasjoner siden tradisjonelt sett mestret. Kunnskap og

ferdigheter som før ble «tatt for gitt» oppstod det nå et behov for å «gjenlære» eller videreformidle (Gurholt 2008b). Ønsket om å tette dette ny-oppståtte «kunnskapshullet», samt å være en kritisk røst til den stadige utbyggingen i, eller nedbyggingen av norsk natur til fordel for industrisamfunnets økende energibehov, og dermed fremme naturvernets sak, førte i 1967 til etableringen av Norges Høgfjellsskole [NHFS]. En skole (og ideologi) som har hatt sterk innvirkning på friluftsliv som studiefag på høyskole og universitetsnivå.

2.1.1 «Vegledning» - Faarlunds modell

NHFS ble etablert av Nils Faarlund i 1967, som en mulig løsning på natur-krisen som herjet Norge – tap av fri og ubesudlet natur, og tap av tidligere tiders naturkunnskap og -kjennskap krevde praktisk og teoretisk handling. Faarlund; selv (tidligere) bioingeniør, nå klatrer og «fjellvenn», var inspirert av flere ulike idemessige retninger og brukte disse som en bakgrunn for NHFS ideologiske forankring, og praktiske gjøren. Blant inspirasjonskildene var økosofien – med Arne Næss (1912-2009) i spissen og den romantiske epokens naturforståelse – i særlig grad eksemplifisert gjennom Nansen. Nansen hadde tidligere tatt til tale for at den frie, ubesudlede naturen var menneskets sanne hjem, og det enkle liv i fri natur – friluftsliv(et) – var der hvor personlighet skapes (og den menneskelige og kulturelle degenereringen kunne stoppes) (Faarlund, 1993; Gurholt, 2008a, 2008b). Noen år før opprettelsen av NHFS hadde Faarlund vært med å danne «Tindegruppa» - en klatreklubb med utgangspunkt i studentmiljøet på Norges Tekniske Høgskole (NTH, i dag Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet - NTNU). Tindegruppa var kritisk til den britiske fjellklatrertradisjonen hvor toppen – å bestige/beseire fjellet – var målet. Tindegruppas tilnærming handlet derfor mer om å utforske og å «føle» fjellet – la fjellet tale for så å høre hva det hadde å si (Gurholt, 2008b). Faarlunds bakgrunn fra Tindegruppa fikk betydning for det praktiske undervisningsfokus på NHFS, men siden tindebestigning og fjellklatring var mindre utbredt i Norge på den tid, ble undervisningen utvidet til å omfatte et ”holistisk friluftsliv seminar” (Faarlund, 1993, s. 165) hvor vinterfriluftslivet på fjellski ble benyttet som formidlingsverktøy for den frie natur. I starten var det pedagogiske håndlaget preget av «militær» pedagogikk, men denne formidlingsform ble ikke spesielt godt mottatt på 1970-tallet. Inspirert av den nepalesiske sherpa-kulturens natur-relasjon og barneoppdragelse – med de voksne som «veiledere» lærte barna, gjennom meningsfull og gledefylt lek, nødvendige ferdigheter og å leve side om side med

naturen (Faarlund, 1993; Gurholt, 2008a, 2008b), fant Faarlund en ny og bedre egnet pedagogisk plattform. Undervisningen skulle være lek- og gledefylt, og finne sted i naturen – «Vegledning» - som pedagogisk arbeidsmetode hadde oppstått. Gjennom vegledning var målet å re-introdusere nordmenn til verdien av fri natur gjennom refleksiv dannelse i og gjennom friluftsliv. Friluftsliv ble således ikke bare friluftsliv, men oppfattet som en seriøs pedagogikk som hadde kraft til å lede i retning av en ny livsstil og til et nytt, grønt samfunn (Gurholt, 2008b, s.138).

Hvordan skulle vegledningen foregå i praksis for å nå slike samfunnsomformende mål? Hva ville de pedagogiske implikasjonene på vegledning innebære? Faarlund (1974) sier om vegledning som metode, at: ”vegledning i friluftsliv foregår i natur” (s. 86, original understreking) og turens varighet bør være slik at man kommer inn i naturens «rytme», området og selve opplegget må være tilpasset ferdighetene og forutsetningene til deltakerne, deltakergruppen bør være heterogen og bestå av maksimum syv personer. Utstyret skal være natur-vennlig (ull, bomull og treski), og turen skal skje etter prinsippene om sporløs ferdsel. Gjennom verdibaserte, refleksive dialoger og prosesser blir deltakerne «vegledet» fra tilskuerplass til deltakelse og medansvar for gruppen så vel som naturen (Faarlund, 1993; FOR-UT, 1980; Gurholt, 2008b). Deltakerne skulle *selv* erfare naturen i og gjennom friluftslivet. Veglederens oppgave var å få dette til å skje innenfor positive og trygge (naturlige) rammer. Faarlund (1974) deler veglederens rolle inn i tre funksjoner: hovedoppgaven er å formidle ”liv-i-natur forståelsen av friluftsliv” (s. 92), og spesielt prinsippet om «tur-etter-evne». Den andre funksjonen er ”gruppefunksjonen” (s. 92) – å skape god samhandling, lagånd innad i gruppen. Den siste funksjonen går på ”hensynet til den enkeltes behov” (s. 93) – deltakerne har sine personlige behov og ønsker, og den enkelte deltakers sikkerhet må være i hovedsete, samtidig som de søker å realisere egne behov, må de ”påvirkes til å føle solidaritet for gruppen slik at de ikke fremmer sine personlige krav på bekostning av de andre” (s. 93). Dette stiller krav om at veglederen selv er meget erfaren, og har overskudd og energi til å ta i bruk læringssituasjonene som oppstår. Faarlund mente derfor at det «å bli» en vegleder både var innsatskrevende og tidkrevende.

Veglederens pedagogiske arbeidsform kaller Faarlund for «bestemor/ bestefarspedagogikk» (Jespersen, 2007), tydelig inspirert av sherpa-kulturen (men også med historiske røtter til «bygde-friluftslivet»). Naturen opptrer ikke som en stabil

matematisk formel – den er lunefull og uforutsigbar. Faarlund begynte derfor å utvikle en form for lederskap som tok inn over seg uforutsigbarheten som et liv-i-naturen byr på. I et slikt landskap kan man ikke først lære teorien, for deretter gå ut å implementere den i praksis – læringen om friluftsliv, må skje i og gjennom friluftslivet. Det handler om å oppsøke *situasjonen*, lære av den, reflektere over den, vurdere den – Faarlund kaller det for «situasjonsorientert læring» (Jespersen, 2007). I den situasjonsorienterte læring kan man «fomle og famle» seg frem til ferdigheter, men minst like viktig er det at denne læringsprosessen kan gi deg tilhørighet og trygghet. Tilhørighet til et fellesskap man identifiserer seg med, og en trygghet på at man kan tåle og håndtere det uforutsette og uvisse i krevende situasjoner. Faarlund mener det derfor er avgjørende at veglederutdannelsen er situasjonsorientert – veien til vegleder går via reflektert egenerfaring i og gjennom friluftslivet. Samtidig må det ikke stoppe der, men kontinuerlig videreutvikles gjennom kritisk (selv)vurdering og innhenting av nye praksiserfaringer i et overgripende holistisk tankesett – hvor man setter det man gjør og har erfart ”inn i en stor sammenheng som handler om hvordan naturen henger sammen og naturens egen verdi og verdiorientering” (Jespersen, 2007, s. 192).

Når Tordsson (2007) gjør en fortolkning av Faarlunds vegledningsbegrep, velger han å ty til det nynorske ordet «rettleiing» for å unngå at ordets ortografi og dertil etymologi skal komme i sentrum. Når jeg videre i teksten velger å bruke «veiledning» er det rett og slett fordi det «passer best i min munn». Jeg har valgt å ta med et lengre utdrag av Tordssons fortolkning av Faarlunds vegledningsbegrep fordi jeg mener det sammenfatter en «i-nåtid» forståelse av begrepet på en konsis og god måte:

”*Rettleiing* er å dele friluftslivets gleder og dyktiggjøre den enkelte gjennom et direkte møte med natur: å lære friluftsliv gjennom friluftsliv. Vi virker i små mangfoldig sammensatte grupper, hvor alle kan være *deltakende og medansvarlige*, og rettleieren deltar som *medlem* av gruppen. Vi tar var på og søker opp store og små *situasjoner* hvor vi har noe å lære. Vi øver oss på å ta inn over oss situasjonenes egenart og å vurdere våre forutsetninger i forhold til disse: *tur etter evne*. Vi bygger opp dugelighet gjennom egne erfaringer, i en progresjon som går fra *det nære og kjente* til *det fjerne og ukjente*. Vi lærer hverandre, men fremfor alt av situasjonene. Vi *bevisstgjør* felles opplevelser og erfaringer gjennom samtaler, og prøver å bygge enkeltheter sammen til en mer overgripende *forståelse*, som kan belyse spørsmål av større rekkevidde: forholdet til natur, til hverandre, til oss selv, til samfunnsspørsmål.” (Tordsson, 2007, s. 197, original kursivering).

Selv om Faarlund (1993) selv sier at vegledningens kunst ofte er å være stille, påpeker Tordsson (2007) at det ikke må forstås som at man forholder seg i ro inntil det står om liv og helse. Som veileder må man hente frem situasjonene – gjøre dem tydelige(re) – og gjennom felles samtale gjør man en vurdering og en felles beslutning i forhold til best mulig praksis i en gitt situasjon. Veilederens oppgave er å gjøre både gruppen og den enkelte dyktig(ere) og i stand til å løse vanskelige oppgaver og situasjoner. Gode løsninger og gode vaner må bekreftes og forsterkes av veilederen, og erfaringer og opplevelser må løftes frem og forankres i og gjennom refleksjon. Veilederens rolle(r) og oppgaver er ikke statiske, men må forstås som formbare og situasjonelle (Tordsson, 2007). Det stilles med andre ord store krav til veilederen og hans eller hennes kompetanse. Som veileder må man selv være meget erfaren – både hva gjelder praktiske ferdigheter (padle, seile, klatre osv.), teoretiske ferdigheter (flora, fauna, geologi osv.) og mellom-menneskelige ferdigheter. På samme måte som veilederens rolle(r) og oppgaver må forstås som situasjonelle, må også veilederens kunnskap og ferdigheter være situasjonelle – og de «må sitte i ryggraden» slik at man har overskudd og overblikk til å veilede.

2.1.2 Friluftsliv blir høgskolestudium

Da Norges Idrettshøgskole (NIH) ble opprettet i 1968, ble friluftsliv et mulig studiefag, og Faarlund ble leid inn med det formål å utvikle friluftslivsfaget på høgskolen. Ulykkespåsken 1967 er en hendelse som påvirker utviklingen; det blir viktig å utdanne lærere og pedagoger som igjen kan sørge for ferdigheter og kunnskaper som er nødvendige for å kunne ferdes trygt i norsk natur. I begynnelsen ble det organisert rundt to separate fagmoduler: vinteroverlevelse og fjellski, og kano. Fagmodulene ble undervist på lik linje som andre fag, men etter hvert ble de utviklet slik at de ble halvårige tilvalgsfag. På begynnelsen av 80-tallet blir friluftsliv videreutviklet til et ettårs studium, som siden har blitt adoptert av andre høgschooler. I dag kan friluftsliv studeres på høgschooler og universitet over hele landet, og det tilbys en rekke ulike studieprogram med ulike ideologier og pedagogisk praksis (Gurholt, 2008b). Og studietilbud i friluftsliv dekker hele spennet fra grunnleggende bachelor studier til masterstudier og forskningsfremmende Ph.D-studier. I min analyse vil jeg konsentrere meg om å undersøke hvordan friluftsliv utformes og utøves som studiefag på bachelornivå.

I dag er friluftslivsstudier på høyskoler og universitet primært organisert rundt praktisk-pedagogiske emner og «aktiviteter» som foregår i bestemte miljøer – på barmark, i/på vann og vassdrag, i vinterfjellet, og mer teoretisk orienterte emner ofte kalt natur/kultur og samfunn, og friluftsliv og forvaltning, for å nevne noen.

2.1.3 ”Friluftsliv som dannelsesferd”³ – et analytisk pedagogisk fag

Den teoretiske presentasjonen i avsnittene over viser at naturen og et liv-i-naturen i lang tid har blitt sett på som (allmenn)dannende. Men hva menes med «dannelse»? Er dannelsesperspektivet fortsatt sentralt i dagens friluftslivsundervisning på høyskoler og universitet, og kan dannelsesfilosofien være et funksjonelt analytisk bakteppe når friluftslivsundervisningens praksis skal analyseres? Den grunnleggende dannelsesstanken er i følge Gustavsson (2001, s. 31) at ”mennesket utvikles gjennom sitt møte med omverdenen, med det som er fremmed og annerledes”. Et ofte brukt bilde på dannelse(prosessen) er det om «avreise og hjemkomst». Hjemme – i det kjente – ligger tryggheten. Dette danner utgangspunktet for alt nytt vi møter, men så, av ulike grunner, kan man bli motivert til å reise ut – søke det ukjente og uoppdagede. I møte med det nye og ukjente gjør vi oss nye erfaringer, og ser det hjemlige i et nytt perspektiv. Når vi siden kommer hjem, er vi endret – det som før var ukjent er kjent, og det som før var kjent har fått nytt lys, nye skygger, og fremstår annerledes. Reisen behøver ikke forstås bokstavelig – det sentrale er ”at man søker og oppdager noe nytt om seg selv i det ukjente ute i verden. Det gjør at vi hele tiden omtolker og forandrer bildet av oss selv og verden” (Gustavsson, 2001, s. 32). Vel «hjemme» bearbeides opplevelsene og erfaringene – en reisehistorie blir til - og denne refleksjonen gjør det vi har erfart til personlig kunnskap (Gustavsson, 2001). ”Erfaringer forutsetter dermed alltid tidligere erfaringer, som de bygger på og transformerer” (Gurholt, 2010, s. 184). Gurholt (2010) peker her på erfaringens sentrale plass i dannelsesprosessen, hvor det å erfare, eller å bli erfaren innebærer en aktiv prosess – kunnskap, forståelse, ferdigheter og klokskap oppstår ikke av seg selv, men er noe man tilegner seg gjennom aktiv handling i livet. ”Å bli og å være erfaren er...tett forbundet med å bli og å være bevandret i verden” (Gurholt, 2010, s. 183). Vi dannes gjennom våre erfaringer og våre refleksjoner omkring våre erfaringer.

³ (Gurholt, 2010, s. 175).

Gurholt (2010), inspirert av Becker (2004, 2008), analyserer dannelsespotensialet i friluftslivet ut fra et «eventyrlig» perspektiv. Ved å se på friluftsliv(s-turer) som «eventyrferder» - der eventyr forstås som en ”(selv)dannelsesferd der en gjør som Askeladden i folkeeventyrene; følger sin nysgjerrighet, legger ut på livets landevei og takler de utfordringer som dukker opp på ferden som best en kan” (Gurholt, 2010, s. 183) - videreutvikler og utvider Gurholt dannelsesstanken i friluftslivet. I «friluftslivseventyret» er livet her-og-nå – i øyeblikket. Friluftslivseventyrets naturlige eventyr, er eventyr nok. Når eventyrferden er over, og man atter igjen møter hverdagens realiteter, vender vandreren, utøveren eller den «ferdende» hjem mer bevandret og erfaren enn før. Med det viser Gurholt (2010) at hjemkomsten i eventyrlige dannelsesferder får et annet tankeinnhold enn ”den romantiske naturpedagogikkens mantra om «fri, uberørt natur som kulturens sanne hjem»” (s. 198).

2.2 Outdoor adventure education - The Canadian Way

Før den canadiske av «outdoor adventure education» tradisjonen vies nærmere oppmerksomhet, må meningsinnholdet i begrepet «outdoor adventure education» utdypes. Det er ingen fasit-svar på hva som nøyaktig menes med «outdoor adventure education», men Priest & Gass (1997, 2005) sine kategoriseringer og begrepsforklaringer har gjennom litteraturstudiet vist seg å være de mest brukte. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i hva de legger i begrepene «outdoor education», «adventure education».

«Outdoor education» (OE) tar utgangspunkt i erfaringspedagogikken og begrepet «learning by doing» er sentralt. OE skjer primært, men ikke utelukkende, gjennom aktiv involvering i naturmiljø(et). Læringsfokuset er rettet mot ulike relasjoner mellom mennesket og naturen. Videre identifiserer Priest & Gass (2005) fire ulike relasjonstyper innenfor OE. ”Interpersonal relationships” (s.17) –omhandler mellommenneskelige relasjoner; ”intrapersonal relationships” (s. 17) – hvordan individer har det med seg selv; ”ecosystemic relationships” (s. 17) – referer til den gjensidige avhengighet mellom levende organismer i et økologisk system; og ”ekistic relationships” (s. 17) – hvordan mennesker påvirker sine naturomgivelser og omvendt.

«Adventure education» er en gren av OE, og er primært opptatt av utviklingen av mellommenneskelige og interpersonelle relasjoner (Priest & Gass, 2005). I adventure

education benyttes eventyrfylte aktiviteter, hvor gruppen eller enkeltindivider må løse krevende oppgaver. Oppgavene krever samarbeid og er ofte personlig utfordrende, og den involverte risiko er tilrettelagt slik at den oppfattes som mye større enn den faktisk er. Gjennom aktiviteten lærer deltakerne om seg selv og seg selv i relasjon med andre.

«Outdoor adventure education» (OAE) kan på denne bakgrunn forstås som undervisningsopplegg som i all hovedsak foregår i naturen, og som gjennom ulike aktiviteter og oppgaver med et element av følt/opplevd risiko, i særlig grad fokuserer på utviklingen av mellommenneskelige og ”intrapersonal” relasjoner.

2.2.1 The Canadian Way

Potter & Henderson (2001, 2004) mener at det finnes en egen og unik canadisk tilnærming til «outdoor adventure education». De påberoper seg ikke å kunne tale for hele Canada, men mener at de kan peke på en rekke karakteristikker som de fleste som jobber i feltet vil kunne assosiere seg med, og som er spesielt for Canada og deres OAE tradisjon. Den canadiske tilnærmingen skiller seg fra andre engelskspråklige outdoor adventure education tilnærminger i innhold og praksis. Spesielt legger de vekt på at den canadiske tilnærmingen ikke kan, eller bør, oppfattes å være for tett knyttet til det de kaller for «amerikansk» outdoor adventure education – eller en nord-amerikansk tilnærming. Canadas historie, og landets varierte geografi og klima, samt de kulturelle forskjellene sammenlignet med USA er, og har vært sentrale i dannelsen av en unik, Canadisk OAE tilnærming.

Sentralt i den Canadiske OAE tilnærmingen er den *selvgående* gruppen som legger ut på *ferd* i «vill» og avsidesliggende natur – symbolisert gjennom de Canadiske nordområder (Potter & Henderson, 2001, 2004). Stedsbasert læring relateres til det sentrale aspektet om å legge ut på reise/ferd, og OAE-faget berikes ved å trekke inn tematikk fra geografi, historie og antropologi. Potter & Henderson (2004) mener derfor at studentene må kombinere tekniske ferdigheter (generelle tur-ferdigheter), personlige og mellommenneskelige egenskaper og ferdigheter med det de kaller for ”green/warm skills” (s. 75) – grønne eller «varme» ferdigheter. «Varme» ferdigheter peker på å være seg bevisst miljøet og landskapet man ferdes i og dets kulturelle historie. Fokuset på de varme ferdigheter tar sikte på å gjennlære menneskets iboende impuls til å se på naturen

som «hjem». ”Warm skills engage the learning in an active «being», being comfortable, being home in nature” (s.75).

Canada er et enormt land, og landskapet byr på en rik kulturarv; både fra de innfødte indianere og de første vestlige oppdagere. Et av målene med den Canadiske OAE er å få studentene til å oppleve og erfare at det enorme landskapet (nordområdene) – gjennom økt historisk kunnskap og forståelse for tidligere tiders praksis i, og bruk av naturområdene - endres fra å være ukjent til kjent, et sted med tilhørighet og hvor identitet kan søkes og skapes. Studentenes personlige erfaringer gis mening og dybde når OAE læreren forteller historier om bosetninger, oppdagelser og utforskning av det landskapet de reiser gjennom. På denne måten blir naturen med dens historie og kulturarv en integrert del av den personlige og kollektive hukommelsen. Landskapet erfares personlig, blir konkret, og det «forestilte» nordlige land, blir til det erfarte nordlige land - et land fylt med mening (Potter & Henderson, 2001, 2004).

Den ville naturen i de canadiske nordområder utgjør en særlig god arena for å søke (risikable) utfordringer i naturen, og i den canadiske OAE tilnærmingen setter utvikling av gruppe ferdigheter og interpersonelle ferdigheter i fokus i interaksjonen mellom mennesket og natur. Gjennom ferd i krevende og vill natur ledes studentene til å ikke bare utforske og erfare den «naturlige villmarken» - der ute, men også den «personlige villmark» i seg selv. Ved å reise med en fot i fortiden og en fot i nåtiden erfarer og lærer studentene i et landskap fylt med historier og liv som komplementerer deres egne liv, og deres egne historier på måter som bidrar til å gi ferden videre retning (Potter & Henderson, 2001, 2004).

2.3 Profesjonalitet i friluftsliv – et analytisk perspektiv

Det er i de siste årtier rettet mye forskningsmessig oppmerksomhet mot studier av profesjonalitet, hva det betyr å være profesjonell og hva praktiske erfaringer betyr i profesjonsstudier. Profesjonsstudier har blitt en egen forskningsgren og litteraturen er omfangsrik. Slik forskning har stor relevans for denne oppgavens tema, hvor jeg nettopp er opptatt av å undersøke hvordan universitets- og høskolelæreres profesjonalitet kommer til uttrykk i praksis og hvorledes den er med på å forme undervisningen. Universitets- og høskolelærere – kan sies å inneha en «nøkkelposisjon» for å studere hva det vil si å være «profesjonell» innen det

framvoksende fagfeltet og de nye «profesjonsområder» som er relatert til begrepet friluftsliv.

Men hva kjennetegner profesjonalitet? Nygren (2004, s. 26) mener at en profesjonell person *”er en konkret person som utøver sin profesjon”*. Profesjonalitet og det å «være profesjonell» må altså forstås i lys av en profesjon. Innen feltet friluftsliv, er det ikke umiddelbart gitt hva som kan sies å kjennetegne «profesjonen». Det er derfor nødvendig å vie profesjon- og profesjonalitetsbegrepet teoretisk oppmerksomhet. Den teoretiske presentasjonen av profesjonalitet og erfaringsbasert kunnskap som følger, vil derfor ha som hovedhensikt å redegjøre for begrep og teoretiske vinklinger som kan bidra til å forstå og fortolke synspunkter og opplevelser hos et utvalg nøkkelpersoner som arbeider med og tjener til sitt «levebrød» gjennom friluftsliv, og som slik sett kan sies å være «profesjonelle».

Hva som skal og kan forstås som profesjoner er både omstridt og diskutert. Molander & Terum (2008, s. 13) mener likevel at det er en generell konsensus om at *”profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap gjennom en spesialisert utdanning”*. En ofte brukt nyansering av profesjoner er at det er yrkesgrupper som anvender abstrakt kunnskap og viten på konkrete tilfeller (Molander & Terum, 2008). Profesjoner operer altså i et landskap preget av både teoretisk kunnskap og praktisk handling. Molander & Terum (2008) mener også at profesjoner er *”yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning”* (s. 13) – de er forvaltere av vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2008). Med dette som utgangspunkt er det nærliggende å spørre – kan friluftslivsutdanning på høgskole og universitetsnivå forstås som en profesjonsutdanning? Og kan de som arbeider med studier i friluftsliv sies å utøve «profesjonalitet»?

Jeg mener svarene på disse spørsmålene er «ja». Utdanningen foregår på høgskoler og universitet, den tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap og utdanningen er spesialisert – den retter seg mot å utdanne friluftslivsveiledere og lærere eller pedagoger for skoleverket. Selv om ikke begrepet «friluftslivsveileder» er en beskyttet tittel, slik som (tann)lege og advokat, dreier det seg like fullt om at studentene skal tilegne seg kunnskap og kompetanse til å utføre bestemte «tjenester» - som for eksempel å planlegge og gjennomføre naturbaserte undervisningsopplegg i skoleverket, være

ansvarlig for føringsturer i fjellet eller planlegge og tilrettelegge for aktiviteter i natur i regi av andre private og offentlige «tjenesteytere» (for eksempel frivillige organisasjoner og kommuner).

For videre å kunne forstå hvordan profesjonalitet kommer til uttrykk i praksis, er det nødvendig å se på kunnskapsbasen som den profesjonelle person agerer på grunnlag av. Grimen (2008) argumenterer for at profesjoners kunnskapsbaser må forstås som mangesidig, og at de mest sentrale sammenhengene er av praktisk art. Fordi profesjonell yrkesutøvelse kjennetegnes av et variert og komplekst samspill mellom teori og praksis mener Grimen at det ikke kun kan være én forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis, men flere. Dette fører til at man ikke entydig kan skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap – de må i stedet forstås å eksistere og finne sted i et kontinuum (Grimen 2008). I følge Grimen (2008) må derfor profesjoners kunnskapsbaser forstås å være heterogene og teoretisk fragmenterte. Kunnskapsbasen er heterogen fordi man ofte må benytte kunnskap fra mange forskjellige felt. Variasjonen og kunnskapsbredden en profesjonell friluftslivsveileder må kunne anvende eksemplifiserer dette godt – fra padletekniske ferdigheter og kunnskap om fluidmekanikk (hvordan strømmende vann beveger seg i forhold til sine omgivelser (Horgen, 2009), praktisk og teoretisk pedagogisk kunnskap, så vel som biologisk kunnskap om flora og fauna, og samfunnsvitenskapelig kunnskap om for eksempel eiendoms- og maktforhold som regulerer og øver innflytelse på hvordan norsk natur forvaltes, endres og forstås. En av grunnene til at profesjonskunnskap kan sies å være teoretisk fragmentert er nettopp fordi den ofte er sammensatt av elementer fra ulike kunnskapsgrener. En annen årsak er at selve utøvelsen av profesjonskunnskapen er praktisk orientert. Til sist påpeker Grimen at *”de fleste profesjonelle yrkesutøvere befinner seg relativt langt fra forskningsfronten i de vitenskapelige disipliner de forholder seg til”* (Grimen, 2008, s. 73). Han mener derfor det kan være fruktbart å forstå profesjonskunnskap som *”meningsfylte helheter som ikke nødvendigvis er godt teoretisk integrert”* (s. 73). Dette viser at profesjon og profesjonalitet er komplekse begreper, noe som igjen gjør det utfordrende å konkretisere hva det vil si å «være profesjonell». For å prøve å komme nærmere en forståelse av profesjonalitet, har jeg derfor valgt å fokusere den videre teoretiske diskusjonen omkring profesjonelles yrkeskompetanse og forholdet mellom person og profesjon.

Nygren (2004) påpeker at det i senere tids profesjonsforskning har fremkommet et skille mellom person og profesjon i form av «personlig kompetanse» og «profesjonell kompetanse». Dette skillet mener Nygren er uhensiktsmessig nettopp fordi *”alle profesjonelle kompetanser er personlig utformede kompetanser”* (s. 87). Dette kommer tydelig frem ved å se på betydningen av «skjønn» og «identitet» i en profesjonell kontekst. Heggen (2008) påpeker at profesjonelle arbeidsoppgaver ofte har en normativ karakter – det finnes ikke en rett eller gal handlingsmåte, og kunnskapsbasen til den profesjonelle fungerer ikke som en entydig rettesnor for hvordan den enkelte skal eller bør handle i praksis. Den profesjonelle må derfor i enhver konkret situasjon utvise skjønn for finne frem til hva som er rett eller galt, eller en god versus mindre god løsning innenfor den gitte situasjonen. Den profesjonelle – i dette tilfellet friluftslivsveilederen – må derfor ta utgangspunkt i seg selv; sine verdier, holdninger, kunnskap og erfaringer, for å finne frem til gode løsninger. Veien til å «bli profesjonell», eller å kunne utøve profesjonalitet, er dermed nært knytte til utviklingen og modningen av den profesjonelle persons handlingskompetanse. Samtidig må dette forstås som en helhetlig prosess hvor profesjonell utvikling også betyr personlig utvikling.

2.4 Presisering av problemfeltet

Mot den teoretiske bakgrunn jeg har presentert over, har jeg valgt en åpen og eksplorerende problemstilling for å undersøke, forstå og fortolke hva studiefaget friluftsliv «er» og «blir» i praksis.

Problemstillingen er:

Hvordan blir friluftsliv og Outdoor Adventure Education som studiefag konkretisert gjennom undervisning i praktiske emner ved ulike høyskoler og universitet, og hvordan reflekterer respektive lærere over sin yrkesutøvelse?

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag, mine metodiske valg og hvorledes disse er implementert i innsamlingen av empiri, min rolle og utvikling som forsker, samt redegjøre for de metoder som har blitt brukt i arbeidet med å analysere og tolke empirien. Deretter vil jeg løfte frem en etisk diskusjon omkring forskningsprosessen, før jeg med et kritisk blikk vurderer prosjektets kvalitet og overførbarhet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og kvalitativ metodisk tilnærming

Intensjonen med denne studien er å undersøke hva friluftsliv som studiefag «er» eller «blir» i praksis ved ulike høyskoler og universitet, og hvordan universitetslærere tenker om og forstår sin profesjonelle yrkesutøvelse. Dette vil jeg gjøre ved å følge utvalgte områder av undervisningen til tre lærere ved tre forskjellige høgre utdanningsinstitusjoner – en i Canada og to i Norge. Jeg vil undersøke hvordan universitetslærerne planlegger, gjennomfører og reflekterer over egen undervisningspraksis og over studiefaget som helhet. Tilnærmingen er komparativ. Ved å sammenlikne hvordan studiefaget gjennomføres av tre erfarne lærere med lang praksis ved sine respektive høyskoler, er intensjonen å skape et komparativt eller sammenliknende perspektiv som kan si noe både om faglige hovedtrekk og forskjeller, og hvordan lærerne reflekterer over sin yrkespraksis.

Fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ forskning søker ”å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I følge Thagaard (2009) søker fenomenologien å forstå den dypere meningen i informantenes livsverden. «Mening» og «tolkning» er derfor sentrale begrep i fenomenologien. Som forsker søker man å forstå meningen med informantenes livsverden og erfaringer. Hva en handling eller en erfaring betyr – den dypere meningen – kan ikke tolkes isolert, men må tolkes i lys av den sammenhengen – konteksten – den finner sted i (Johannssen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette leder oss over i hermeneutikken, som omhandler ”hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse” (Føllesdal & Walløe,

2000, s. 89). En hermeneutisk tilnærming tar utgangspunkt i at et fenomen kan tolkes på ulike nivåer og på ulike måter, da det ikke finnes kun én sannhet. «Meningen» må derfor forstås i lys av den konteksten fenomenet er en del av. Med en hermeneutisk tilnærming forstår man helheten ut fra delene, og omvendt (Thagaard, 2009). En hermeneutisk tilnærming til fenomenet er fruktbar ved/i at den søker å forstå det man i første omgang *ikke* forstår, gjennom tolkning av handlinger, beskrivelser og tekst/kontekst. Denne tolkningsprosessen har som mål å skape forståelse for fenomenet man forsker på, og er essensen i en hermeneutikken.

Som forsker møter jeg ikke verden fordomsfritt, men ut fra mine erfaringer og de generelle holdninger og oppfatninger jeg har, og de teoretiske forståelser jeg har tilegnet meg. Disse kan være både bevisste og ubevisste. Til sammen konstituerer de min forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000). I følge Gadamer kan man ikke frigjøre seg fra sin forståelseshorisont. Den er derfor noe man tar med seg inn i fortolknings- og forståelsesprosessen, og Gadamer kaller dette for for-dommer. Noen ganger vil våre for-dommer være i overenstemmelse med informantenes, andre ganger ikke. Et krav til forskeren er derfor, så langt det er mulig, søke å komme til klarhet i hva ens for- forståelser er og eventuelt også modifisere våre for-dommer. For Gadamer er det denne justeringen av våre for-dommer som er selve kjernen i forståelsesprosessen (Føllesdal & Walløe, 2000).

Postholm (2010) forklarer kvalitativ forskning som ”en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet og gjør denne virkeligheten synlig” (s. 26). Ved å være på forskningsfeltet har kvalitative tilnærminger som mål om å utvikle en dypere forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning er derfor et sentralt begrep i kvalitative metoder (Thagaard, 2009). I denne undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i informantenes livsverden; hvordan de opplever og erfarer den, samt hvorledes jeg opplever den i praksis. Jeg vil være i forskningsfeltet gjennom deltakende observasjon og kvalitative intervju. Informantenes livsverden er ikke bare utgangspunktet for studien, de er også med på å forme studien. Postholm (2010) sier at man må være åpen for å endre forskningsspørsmålene underveis, basert på de situasjonelle betingelsene som oppstår i møte med forskningsfeltet. Derfor kan heller ikke kvalitative studier være helt fastlagt på forhånd. Å møte forskningsfeltet med et slikt åpent og endringsvillig sinn, kaller Postholm (2010) for å ha en induktiv tilnærming.

I min undersøkelse er jeg opptatt av å fange inn informantenes livsverden; det vil si hva slags erfaringer informantene gjør i undervisningssituasjoner og hvordan de reflekterer og forstår egen undervisningspraksis. På den andre side er jeg også opptatt av hvordan deres praksis inngår i en større sosiokulturell utdanningssammenheng. Informantenes opplevelse av og refleksjoner rundt egen livsverden og praksis er av interesse fordi den representerer virkeligheten ut fra deres ståsted – slik de oppfatter den. Dette innebærer at forskningsprosessen har vært dynamisk, og for videre å kunne forstå deres opplevelse av egen livsverden må denne fortolkes i lys av konteksten deres livsverden opererer i – i dette tilfellet friluftslivsundervisning på høgskole- og universitetsnivå. Samtidig vil jeg som forsker bringe med meg min viten og bakgrunnskunnskap og erfaringer, fordommer og før-forståelse inn prosjektet. Mine refleksjoner over egne erfaringer vil således også være med å danne grunnlaget for forskningen, og jeg er opptatt av å gjøre rede for dette så langt det er mulig. Slik får leseren innsyn i grunnlaget for, og kan ta stilling til, de fortolkningene som skaper. Vitenskapsteoretisk kan derfor denne undersøkelsen plasseres i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv.

3.2 Metodevalg

For å kunne få en mest mulig livsnær eller praksisnære tilnærming, har jeg har valgt å benytte metodene deltakende observasjon og kvalitativt forskningsintervju for å belyse problemområdet til oppgaven. Når man benytter flere metoder for datainnsamling kalles det ofte for metodetriangulering, en tilnærming som er ofte brukt i kvalitativ forskning (Fangen, 2010). Ved å kombinere deltakende observasjon med kvalitative intervjuer kan jeg skaffe meg tilgang til ulike aspekter og vinklinger av mine informanters livsverden. Metodetrianguleringen gir tilgang til ulike typer data. Gjennom deltakende observasjon vil jeg få anledning til å observere hvordan informantene handler, samhandler og uttrykker seg i deres naturlige undervisningssetting. Når det gjelder data generert gjennom intervju mener Fangen (2010) at slik informasjon bør sees på som informantens selvrepresentasjon. ”Det betyr at du ikke kan ta for gitt at det folk sier de gjør, er det de faktisk gjør” (Fangen, 2010, s. 172). I stedet bør man forstå det de sier at de gjør som den måten de ønsker å fremstille seg selv på. Ved å gjennomføre intervjuene i etterkant av feltobservasjonene får jeg anledning til å hente frem igjen aspekter fra feltobservasjonen som jeg ønsker å undersøke nærmere. Observasjonsdata kombinert med intervjudata gjør det mulig å kontrastere og sammenlikne hva lærerne gjør og sier i «øyeblikket» med hvordan de reflekterer over egen praksis – dens

intensjoner og gjennomføring, på et annet tidspunkt. Ved å kombinere observasjon og intervju får jeg derfor mulighet til å ”la intervjuene konfrontere observasjonene og omvendt” (Fangen, 2010, s. 172). På denne måten bidrar metodetrianguleringen til at jeg både får et rikere datatilfang og samtidig kan validere tolkningene jeg gjør av empiri, og metoden bidrar således til å kvalitetssikre mitt forskningsarbeid (Fangen, 2010).

I løpet av mine deltakende observasjoner og intervjuer med informantene, opplevde jeg ikke informantenes selvrepresentasjon som kalkulert eller strategisk. De reflekterte og fortalte åpent om tvil og usikkerhet, men også om det de opplevde som sine sterke sider. Totalinntrykket jeg satt igjen med var derfor tre informanter som, til tross for mulige «feilkilder» gjennom selvrepresentasjon, fremstod som «ærlige» og refleksive.

3.2.1 Deltakende observasjon og ustrukturerte feltsamtaler

Deltakende observasjon, eller feltarbeid, kan beskrives som ”innsamling av data ved å delta i det daglige livet til de menneskene du studerer, og se hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem” (Fangen, 2010, s. 12). Hovedmålet ved deltakende observasjon blir derfor ”å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren” (Fangen, 2010, s. 12). Gjennom deltakende feltarbeid vil jeg komme nærmere informantens livsverden, og få mulighet til å stifte personlig bekjentskap med disse. Slik skaffer jeg meg også innsikt for bedre å kunne forstå og fortolke data som fremkommer gjennom intervjuer, der informantene forteller om sin undervisningspraksis. Min inntreden i deres livsverden vil kunne gi meg et bedre utgangspunkt for fortolkning og forståelse ved at jeg kan observere hva de gjør og hvorledes de uttrykker seg kroppslig, høre hva de sier og hvorledes de interagerer med de rundt seg. På denne måten vil jeg få tilgang til informasjon som mine informanter kanskje ikke vil, eller har begreper til å snakke om i en intervjusituasjon (Fangen, 2010). Kunnskap og handlingsmønstre som er kroppsliggjort kan ofte være vanskelig å sette ord på, og gjennom deltakende observasjon vil jeg få mulighet til å sette mine ord på denne tause kunnskapen, slik jeg oppfatter den. Samtidig blir det viktig å være klar over at man som forsker kan bli tillagt en rolle av sine informanter. Mine informanter visste hvorfor jeg var der og var klar over oppgavens mål. Det er derfor en mulighet for at de oppførte seg annerledes, gjorde ting annerledes og sa ting de ellers ikke ville sagt, på grunn av min tilstedeværelse.

Under feltobservasjonene fulgte jeg informantene mer eller mindre hele døgnet, over flere dager. Med tanke på hvor mye tid jeg tilbragte med informantene ville det være vanskelig for dem å innta en «kunstig» rolle, eller oppføre seg på en måte som ikke var naturlig for dem, for så å holde seg i «karakter» gjennom hele feltarbeidet. Man kan si at feltarbeidets natur i seg selv kan motvirke at informantene presenterer og oppfører seg annerledes enn det de ville gjort hvis jeg ikke var tilstede (Fangen, 2010). Gjennom feltarbeidet observerte jeg ingen stor endring i oppførsel eller væremåte hos informantene. Inntrykket jeg fikk var at alle framstår som «ærlige og oppriktige» i sine handlinger, gjøremål og i samhandling og kommunikasjon med studentene.

I løpet av feltarbeidet kan man som forsker delta i informantenes livsverden i ulik grad. Som forsker har man mulighet til å innta flere ulike deltakerroller, fra delvis deltakelse til ikke-observerende deltaker, og balansegangen mellom deltakelse og analytisk distanse kan i følge Fangen (2010) ofte oppleves som utfordrende. Som forsker kan man være statisk i en gitt deltakerrolle eller man kan veksle mellom ulike deltakerroller i løpet av feltarbeidet. Man kan også bli tildelt en rolle av sine informanter. Det sentrale punkt i forhold til hvilken deltakerrolle man som forsker velger å innta, er at man selv må finne den rollen som oppleves mest fruktbar basert på kunnskapen og informasjonen man ønsker å oppnå. Hvis man finner seg selv fullstendig oppslukt av feltet og ute av stand til å gjøre analytiske observasjoner, anbefaler Fangen (2010) at man trekker seg litt tilbake og demper deltakeraspektet.

Deltakende observasjon i mitt prosjekt.

Utgangspunktet for gjennomføringen av deltakende observasjon i dette prosjektet var de praktiske undervisningsoppleggene til mine informanter. Alle tre informanter skulle i løpet av høsten 2011 og våren 2012 gjennomføre undervisningsopplegg hvor jeg kunne være med som deltakende observatør. Undervisningsoppleggene var lagt opp ulikt, hvor to av oppleggene var konsentrert over henholdsvis 5 og 16 dager. Det siste undervisningsopplegget var todelt, og bestod av to undervisningsdager høsten 2011 og fire undervisningsdager våren 2013. Jeg deltok på alle de totalt 27 dagene fordelt på fire observasjonsøkter.

Et spesielt moment ved mitt feltarbeid var at undervisningsoppleggene jeg skulle følge i stor grad foregikk på strømmende vann. Altså på elver, hvor jeg sammen med mine

informanter og deres studenter skulle padle oss nedover en elv i løpet av et flere dagers undervisningsopplegg. For at deltakende observasjon i det hele tatt skulle være mulig, var jeg avhengig av å besitte nødvendig padlekompetanse i forkant av feltarbeidet. Hvis ikke, ville de padletekniske utfordringene frarøve meg det nødvendige overskuddet til å kunne gjennomføre et analytisk arbeid med padleåre i hånd. Selv om jeg i de senere år har padlet en del kano på elv, var det likevel behov for litt oppfriskning av egenferdigheter i forkant av feltarbeidet. I løpet av feltarbeidet var det bare et par anledninger hvor jeg følte mine padletekniske ferdigheter satte meg i en posisjon hvor alt fokus måtte rettes mot de umiddelbare (våte) omgivelser, og ikke mot mitt arbeid som analytisk, deltakende observatør. Disse episodene var av så kort varighet at jeg ikke opplever at de har vært til hinder for kvaliteten på mitt feltarbeid.

Min deltakerrolle som forsker ble således preget av settingen feltarbeidet fant sted i. Det var avgjort at jeg måtte padle nedover elva sammen med mine informanter og deres studenter. Å løpe langs elvebredden ville være en umulighet; da ville jeg for det meste befinne meg på et annet sted enn informantene. På denne måten var jeg allerede plassert i rollen som deltakende. I forkant av feltobservasjonene hadde jeg en dialog med mine informanter om min forskerrolle under feltarbeidet. Jeg informerte om at jeg ønsket å være en deltakende observatør i den forstand at jeg i stor grad ønsket å delta i de aktiviteter og gjøremål som mine informanter engasjerte sine studenter i. Samtidig informerte jeg om at jeg til tider også kunne komme til å distansere meg litt fra det som foregikk, for i stedet å innta en mer distansert observerende «oversiktsorientert» rolle. Alle informantene uttrykte i forkant av feltarbeidet at de var komfortable med en slik løsning. Dermed hadde jeg i forkant av feltarbeidet etablert min rolle som forsker i feltet, og jeg gikk arbeidet i møte med en følelse av at min rolle var definert, men at jeg hadde mulighet til å endre den underveis.

Det er anbefalt at man under feltarbeid tar i bruk en feltdagbok, hvor man noterer ned observasjonene man gjør og eventuelle refleksjoner i forlengelse av disse. Feltdagboken vil således være med i grunnlaget for den videre analysen av forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Dette gjorde jeg også, og siden jeg skulle operere i et vått miljø hadde jeg utstyrt meg med vannfaste notatblokker som i teorien skulle fungere også i våt tilstand. I frontlommen på min redningsvest (som jeg alltid hadde på meg når jeg var på, eller i nærheten av elva) hadde jeg derfor en notatblokk og en blyant som fungerte

som feltdagbok gjennom dagen. I tillegg hadde jeg med meg en notatbok, til bruk under tørre omgivelser. Denne boken brukte jeg særlig på kveldstid, når jeg satte meg ned for å bearbeide det som hadde skjedd i løpet av dagen.

I tillegg til feltdagboken benyttet jeg meg av bilder og video, men da kun som hjelpemidler til egen hukommelse. Jeg hadde med meg et fotokamera og et vanntett videokamera som jeg kunne feste på hodet (som en hodelykt). I forkant av feltarbeidet hadde jeg store forhåpninger til effekten av disse hjelpemidlene, men når jeg var ute i felt opplevde jeg det som oftest for tidkrevende å rigge til videokamera eller styre med fotokamera (som alltid måtte ligge vanntett). Som resultat tok jeg derfor få bilder og svært lite film. Den lille mengden av bilder og video som ble tatt i løpet av feltarbeidet fungerte derfor dårlig som supplement til mine feltnotater.

Som nevnt tidligere benyttet jeg meg av kvalitative intervju i tillegg til deltakende observasjon (jeg vil redegjøre for bruken av kvalitativt intervju under punkt 3.3.2), men Fangen (2010) mener det også kan være hensiktsmessig å intervju informantene i løpet av selve feltarbeidet. Intervjuene kan være korte og ustrukturerte, og til tross for at ledende spørsmål generelt ikke anbefales i en intervjusituasjon, kan ledende spørsmål fungere som et ledd i å sjekke påliteligheten til de svar man får, og gyldigheten av egne tolkninger (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette benyttet også jeg meg av, og parallelt med deltakende observasjon falt det naturlig for meg å benytte meg av slike ustrukturerte feltsamtaler. Disse fant som oftest sted i etterkant av gitte situasjoner og hendelser hvor jeg hadde spørsmål til informanten jeg ønsket å få svar på. Som regel var samtalene korte og også ofte flyktige. Et par korte spørsmål: ”forstod jeg deg riktig at du mente X når du foreleste i sted?”, ”hva mente du med Y?”, gav meg som regel den informasjonen jeg var på jakt etter. Hvis situasjonen tillot det, noterte jeg samtalen i feltdagboken med en gang. Hvis det ikke var mulig, prøvde jeg å memorer samtalen ved å koble den til stedet på elva hvor samtalen fant sted. På den måten ville det være lettere for meg å huske den når jeg på kvelden satt meg ned for å jobbe med feltdagboken.. Som regel skrev jeg ned samtalens hoved essens med utgangspunkt i slik jeg oppfattet den. Noen ganger noterte jeg likevel samtalen «ad verbatim», altså ord for ord. Dette skjedde de ganger informantene sa noe særegent eller kom med en tydelig påstand. Med andre ord, når de uttrykte seg på en slik måte at jeg bet meg merke i hvorledes de formulerte seg.

Under feltarbeidet hos mine informanter i Norge hadde jeg med eget telt, og jeg plasserte alltid min lille leir i utkanten av studentgruppen jeg fulgte. Dette gav meg mulighet til å trekke meg tilbake på kveldstid for å jobbe videre med dagens observasjoner. Det var også et kjærkomment sosialt avbrekk i en ellers intens felthverdag. Jeg hadde også med min egen mat under feltarbeidet i Norge. Frokosten nøt jeg i rolige omgivelser i eget telt, mens lunch og middag i stor grad ble inntatt sammen med mine informanter og deres studenter.

Under feltobservasjonen i Canada var jeg av praktiske og organisatoriske hensyn nødt til å gi avkall på eget telt og egen mat. Undervisningsopplegget jeg fulgte var lagt opp slik at instruktør- eller lærergruppen (som jeg ble plassert sammen med) allerede hadde ordnet med mat og telt. Jeg kom således til dekket bord, men det betød også at jeg i mindre grad hadde mulighet til å trekke meg tilbake på kveldstid for å jobbe med feltdagboken. I begynnelsen av feltarbeidet opplevde jeg ikke dette som en stor utfordring. Jeg kunne alltid finne et sted litt bortenfor instruktørgruppen hvor jeg fant ro til notater og refleksjon. Etter hvert som feltarbeidet skred frem, og undervisningsopplegget ble mer intensivt med lange kveldsøkter langs elvebredden, opplevde jeg at jeg hadde vanskeligheter med å opprettholde min rolle som delvis deltagende observatør. Jeg følte at jeg til stadighet havnet i en rolle som Fangen (2010) beskriver som fullt deltagende observatør, i den forstand at jeg ikke bare så hva som skjedde. Jeg følte det også på kroppen, og var en aktiv deltaker i «alt som skjedde». Dette opplevde jeg som problematisk fordi jeg syntes det ble vanskelig å gjøre gode analytiske observasjoner, eller beskrivelser festet til feltdagbokas sider. Man kan kanskje si at jeg var fullt oppslukt av feltet. Jeg løste utfordringen ved i større grad å tvinge meg selv til å tre ut av de sosiale prosesser og aktiviteter jeg følte meg tiltrukket av, og trekke meg tilbake. Jeg bestemte meg for å bli strengere mot meg selv, og sette av mer tid på kvelden til å jobbe med feltdagboken. Det tok heldigvis ikke lang tid før jeg følte at jeg hadde funnet tilbake til min rolle som delvis deltagende forsker, og jeg holdt på mine strikte kveldsrutiner resten av feltarbeidet.

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

I følge Kvale & Brinkmann (2009) er formålet med kvalitative forskningsintervju å søke forståelse for verdenen slik intervjupersonene opplever den. Det kvalitative forskningsintervju gir forskeren gode muligheter til å få innblikk i informantens

livsverden, erfaringer, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Selv om det kvalitative intervju bygger på den hverdagslige samtaleform, bør det forstås som en profesjonell samtale der kunnskap skapes i landskapet mellom informant og intervjuer. Intervjuet kan således karakteriseres som en aktiv prosess med kunnskapsproduksjon i sentrum. Målet med samtalen er å fremskaffe gode beskrivelser av informantens livsverden, som siden kan bli gjenstand for tolkning av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å benytte seg av en delvis strukturert tilnærming. Ved en slik tilnærming til intervjusituasjonen har forskeren på forhånd fastlagt intervjuets grunnleggende struktur, men står samtidig fritt til å endre rekkefølgen på intervjuets tematikk underveis. Den løse strukturen på intervjuet gir forskeren mulighet til å følge historien til informanten, og samtidig ivareta at informasjonen man i utgangspunktet var ute etter kommer frem i løpet av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). En intervjuguide brukes i så henseende til å hjelpe forskeren i strukturering av intervjuets tematikk, og kan således benyttes som et verktøy til å holde intervjuet innenfor tematikkens rammer.

Det kvalitative forskningsintervju i mitt prosjekt

Gjennomføringen av de kvalitative intervjuene med mine informanter ble gjort i etterkant av feltobservasjonene. I forkant av feltarbeidet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 8) som etter planen skulle fungere som en veiledende mal for selve intervjuprosessen, og sikre at jeg fikk tatt opp tematikken jeg ønsket å rette fokus mot. Siden jeg har gått prosjektet i møte med et induktiv, hermeneutisk fenomenologisk vitenskapssyn, hadde jeg ingen spesifikk hypotese eller spisset problemstilling jeg ønsket å få svar på. Det jeg ønsket var å studere hva friluftsliv «er» eller «blir» i praksis, sett fra erfarne universitetslæreres perspektiv. Intervjuguiden reflekterer dette, og er derfor inndelt i seks hovedtema: 1) bakgrunnsinformasjon, 2) friluftsliv og outdoor education som studiefag, 3) lærerprofesjonalitet, 4) erfaringsbasert kunnskap og friluftsliv/outdoor education, 5) kanoundervisning, og til sist 6) ulike tradisjoner. I løpet av feltarbeidet dukket det opp nyanser og nye spørsmål jeg ønsket svar på, og jeg endret derfor intervjuguiden noe etter feltarbeidet. For å gjøre intervjusituasjonen lettere for min egen del, lagde jeg en engelsk versjon av intervjuguiden i forkant av intervjuet med min Canadiske informant. I ettertid ser jeg at det i forhold til mengden data som

intervjuene genererte, kunne vært fordelaktig med en litt mer spisset intervjuguide. Dette er likevel en vanskelig vurdering, da det er uvisst om datamaterialet hadde blitt like rikt, og med det detaljnivået jeg nå har, med en mer spisset intervjuguide. Den åpne tilnæringsmåten, var inspirert av at jeg ønsket på best mulig måte å skape en åpenhet for informantene til å uttrykke sine erfaringer og «livsverden».

I forkant av intervjuet spurte jeg informantene om de hadde noe i mot at jeg gjorde lydopptak av intervjuet, noe som var uproblematisk for alle. Grunnen til at jeg ville benytte meg av lydopptak var at jeg ønsket å være fri til å konsentrere meg om det informantene fortalte i selve intervjuet, og dynamikken oss i mellom. Under intervjuene opplevde jeg at lydopptakeren raskt ble glemt og at samtalene fløt lett.

Jeg lot informantene bestemme hvor de ønsket å la seg intervjuet. Et intervju ble derfor gjennomført på kjøkkenet hjemme hos informanten, et annet på informantens arbeidskontor. Intervjuet med min Canadiske informant ble gjennomført i to omganger. Det første intervjuet fant sted i felt, men etter at observasjonsperioden var over (se punkt 4.1 for nærmere beskrivelse av studieopplegget). Intervjuet måtte avrundes halvveis da min lydopptaker, etter mer enn 14 dager i felt, begynte å tappes for strøm. Det avsluttende intervjuet ble derfor gjennomført ved hjelp av Skype (et nettbasert konferanseprogram med bilde og lyd) da jeg var tilbake i Norge. I forkant av Skype intervjuet var jeg bekymret for om lyd- og bildekvaliteten, samt at vi ikke satt i samme rom, ville påvirke intervjuet. Etter et testintervju konstaterte jeg at lyd- og bildekvaliteten var god, og under informantintervjuet fikk jeg ingen følelse av tapt informasjon på grunn av intervjuets gjennomføring. Intervjuenes lengde varierte fra 2 til 3 timer.

3.3 Utvalg

Med utgangspunkt i oppgavens metodiske rammeverk; kvalitativ tilnærming, begynte arbeidet med å finne informanter som på best mulig måte kunne bidra til belyse oppgavens mål. Johannessen et al. (2010), anbefaler at man i arbeidet med utvelgelse av informanter innenfor kvalitative undersøkelser, tar utgangspunkt i prinsippene omkring utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering. I følge Fangen (2010) er det ikke like strenge regler for utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning, sammenlignet med kvantitativ forskning. Målet i kvalitativ forskning er heller ikke å finne et statistisk

representativt utvalg, men i stedet å finne frem til gode eksempler. Hensikten er ”å få mest mulig kunnskap om fenomenet” (Johannessen et al., 2010, s. 106). Siden jeg var interessert i å se nærmere på undervisning av friluftslivsfag på høghskolenivå i Norge og Canada, var flere av parameterne for utvelgelse av informanter allerede bestemt. Det måtte være minst én informant fra Norge og én informant fra Canada, og informantene måtte jobbe som undervisere i friluftslivsfag på høghskolenivå. Videre var det ønskelig at informantene skulle ha lang fartstid og bred undervisningserfaring innenfor feltet. Utvalgsstrategien kan derfor sies å være en kombinasjon av temadefinert og geografisk definert utvelgelse (Frøystad, 2003, i Fangen, 2010).

Utvalgsstørrelsen ble videre bestemt av tid som rammefaktor. Særlig ville feltarbeidet som deltakende observatør på informantenes undervisningsopplegg være tidkrevende. Dette fordi praktiske undervisningsopplegg for friluftslivsstudier på høghskole ofte er organisert som lengre turer på inntil én ukes varighet, noen ganger lengre. Jeg skulle delta på minst to slike opplegg, i tillegg til å gjennomføre kvalitative intervjuer med mine informanter. En vurdering med utgangspunkt i de tilgjengelige tidsressurser, resulterte i et ønske om å ende opp med to til tre informanter.

I arbeidet med å finne informanter som passet inn i utvalgskriteriene, benyttet jeg meg av en variant av snøballmetoden. Johannessen et. al. (2010), beskriver snøballmetoden ved at forskeren forhører seg med personer som har god kjennskap til feltet som skal studeres og derfor kan anbefale personer som forskeren kan komme i kontakt med. I denne oppgavens tilfelle benyttet jeg meg av min egen kjennskap til feltet, og kombinerte denne med innspill fra min veileder. Resultatet ble at jeg gjennom eget nettverk skaffet én informant i Norge, mens jeg gjennom min veileders nettverk kom i kontakt med én informant i Canada og én informant i Norge. Totalt hadde jeg derfor tre informanter.

Gjennomsnittlig arbeidserfaring på høghskolenivå blant mine tre informanter er 24 år. Jeg mener derfor at de oppfyller ønsket om lang fartstid innenfor sitt felt. Ønsket om at informantene skal ha bred faglig erfaring er også oppfylt, da alle tre informanter har vært sentrale figurer i utformingen av undervisningstilbudet på sin arbeidsplass, samt at de alle underviser i en rekke ulike friluftslivs- og OE- relaterte fag.

Høsten 2011 tok jeg kontakt med mine tre informanter via e-post. Jeg presenterte mitt prosjekt og forhørte meg om de kunne være interessert i å delta som informanter. Alle tre svarte ”ja” på min forespørsel. Jeg sendte deretter ut et informasjonsskriv vedrørende prosjektet (norsk versjon se vedlegg 1, engelsk versjon se vedlegg 2). Etter at det logistiske i forbindelse med gjennomføring av intervjuer og feltobservasjoner var avklart, fikk alle informantene tilsendt en samtykkeerklæring (norsk versjon se vedlegg 3, engelsk versjon se vedlegg 4) som ble signert før intervjuer og feltarbeid ble igangsatt.

For at jeg skulle kunne benytte meg av foto- og videokamera under feltarbeidet, måtte jeg også informere om prosjektet og innhente informert samtykke fra alle studentene. Når jeg møtte informantenes studenter for første gang, presenterte jeg derfor meg selv og mitt prosjekt, og forklarte at jeg ønsket å være en deltakende observatør på turen. Altså at jeg i stor grad ønsket å delta på lik linje som studentene, men at jeg også kunne komme til å trekke meg litt tilbake fra enkelte undervisningssituasjoner. Studentene fikk utlevert et kombinert informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 5 og 6 for norsk, og vedlegg 7 for engelsk versjon), og alle studentene skrev under på samtykkeerklæringen.

3.4 *Friluftslivsstudenten som forsker*

I følge ny-hermeneutisk tankegang står vi alle i en tradisjon, er vi alle en del av en helhet som danner grunnlag for hvorledes vi oppfatter og forstår vår omverden (Føllesdal & Walløe, 2000; Gadamer, (2010); Thagaard, 2009). Vår før-forståelse er altså det vi bærer med oss inn i møtet med nye erfaringer og opplevelser, og i følge Gadamer (2010) kan vi ikke løsrive oss fra vår før-forståelse (Gadamer kaller det for for-dommer). Fangen (2010) vektlegger viktigheten av å bevisstgjøre seg sin før-forståelse i forkant av selve forskningsprosessen. Hun sier at en slik bevisstgjøring kan bidra til at din før-forståelse ikke påvirker din forskningsanalyse, uten at du vet hvorledes den faktisk påvirker den. Gadamer (2010) mener at det viktigste er å forholde seg åpen for muligheten for at den verden man møter, ikke samsvarer fullstendig med din egen før-forståelse. Man må være åpen for å møte noe nytt.

Noe av det første jeg gjorde da begynte på forskningsprosessen var derfor å bevisstgjøre meg mine før-forståelser (og antakelser) om feltet jeg snart skulle bevege meg ut i. Jeg

har som nevnt studert friluftslivsfag på høgsolenivå i Norge og USA, og generelt vært svært opptatt av friluftslivsrelatert tematikk de siste 15 årene. Det var jo mine undervisningserfaringer fra inn- og utland som ledet meg inn i dette prosjektet i utgangspunktet, og det var nærliggende å anta at jeg i forkant av prosjektet hadde antakelser og ideer om hvordan feltet fungerer.

Essensen i mine refleksjonsnotater omkring mine før-forståelser av feltet jeg snart skulle begi meg ut i, gikk på hva jeg trodde kom til å være forskjeller og likheter mellom de ulike informantene, og da særlig mellom de norske og den canadiske informanten. I forkant så jeg for meg at friluftslivsundervisningen og informantene i Norge kom til å fremstå som mindre regelstyrt og mer avslappet sammenlignet med den canadiske informanten. Der den canadiske informanten hadde klare planer for læringsmål og når ulike momenter skulle gjennomføres, ville de norske informantene la lærings situasjoner oppstå naturlig. Altså tenkte jeg at de i større grad kom til å følge naturens «rytme» og således i større grad benytte seg av læringsmomenter etter hvert som de oppstod i egnede situasjoner. I løpet av feltarbeidet og de kvalitative intervju ble jeg nødt til å justere mine før-forståelser. Noen var regelrett feil, andre var mer harmonerte bedre med det jeg observerte og erfarte, men felles for dem alle var at de måtte justeres og nyanseres for å passe den virkelighet jeg møtte «der ute». Gadamer kaller denne prosessen for horisont-sammensmelting (Føllesdal & Walløe, 2000).

Ved å skrive refleksjonsnotater søkte jeg å klargjøre og bevisstgjøre meg mine før-forståelser. Jeg gjorde ikke forsøk på å forkaste mine før-forståelser, målet var å bevisstgjøre meg selv på hva jeg tok med meg inn i møtet med mine informanter. I tillegg til denne bevisstgjøringen omkring egen før-forståelse opplevde jeg at arbeidet med refleksjonsnotatene i forkant bidro til å løfte frem den forståelsen og praktisk-teoretiske kunnskapen av feltet som jeg har ervervet meg i årenes løp som friluftslivsstudent, lærer og naturguide. Bakgrunnen min som friluftslivsstudent, lærer og naturguide tror jeg generelt sett kan være en fordel i forskningsprosessen, siden jeg har god oversikt over teoretiske perspektiver, trender og praktiske gjennomføringsmetoder. Min bakgrunn kan gi meg et bedre grunnlag for gjenkjennelse, den vil også fungere som et bakteppe for den feltforståelsen jeg etter hvert vil opparbeide meg. På denne måten vil jeg utvikle tolkninger på bakgrunn av mine egne erfaringer. Samtidig kan min bakgrunn og tilknytning til miljøet hindre meg i å fange inn

det som ikke korrelerer med mine tidligere erfaringer og opplevelser. Min personlige bakgrunn kan derfor være et tveegget sverd.

3.5 Analyse og bearbeidelse av datamaterialet

I arbeidet med analyse og fortolkning av mitt datamateriale har jeg benyttet meg av ulike teknikker, og prosessens overordnede metode kan best beskrives som en ad hoc meningsgenerering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysen av intervjuene startet allerede i det jeg gikk i gang med transkriberingsprosessen. Når jeg transkriberte lot jeg informantens språkdrakt overføres til skriftspråket; det vil si jeg forsøkte å oversette tale til skrift mest mulig direkte. Hva gjelder transkriberingen av intervjuet med min Canadiske informant, ble dette gjort på engelsk, hvor jeg etter beste evne lot språkdrakten overføres til skriftspråket. Når intervjuene var ferdig transkribert leste jeg de om igjen flere ganger. Jeg ønsket å komme ”under huden” på mine informanter og deres livsverden slik den fremkom av intervjuene. Når jeg følte at jeg hadde et godt «grep» om alle informantene, satte jeg meg ned og skrev en sammenhengende tekst om hvorledes jeg oppfattet hoved essensen i hver enkelt informants fremstilling av seg selv. Deretter leste jeg intervjuene mer systematisk, på jakt etter ord, uttrykk, kategorier og tematikk som jeg opplevde at var sentrale for informantene. Med utgangspunkt i disse funn, samt hva jeg opplevde at ”kom meg i møte” under gjennomlesningen av intervjuene, valgte jeg ut konkrete partier og deler – såkalte meningsenheter – fra intervjuene og samlet disse i et eget skjema for hver informant (se vedlegg 9). Skjemaene ble delt inn i tre kategorier. Den første kategorien var informantens ”naturlige enhet” – altså det informanten eksplisitt hadde uttrykt i intervjuet. Den andre kategorien var ”sentralt tema”. Der forkortet jeg uttalelsene til informanten, og prøvde å få frem den umiddelbare mening ved bruk av få ord. Den siste kategorien var ”nøkkelord”. Her skrev jeg inn sentrale ord fra den naturlige enhet og fraser eller bestemte uttrykk som informanten brukte. Jeg skrev også inn en form for tema-ord. Altså ord som plasserte enheten tematisk i forhold til hva informanten snakket om. Kvale og Brinkmann (2009) kaller denne analyseteknikken for meningsfortetting.

Etter hvert feltarbeid satte jeg meg ned med feltdagboken og brukte den som utgangspunkt for det Fangen (2010) kaller en førstegrads fortolkning. Jeg skrev om

mine feltnotater, som bestod av både lengre passasjer og korte stikkord, til en sammenhengende, lesbar meningstettet tekst. Målet var å skape en kort tekstbasert beskrivelse, så tett opp til det som faktisk hadde skjedd som mulig. Samtidig var jeg bevisst på at hendelsene var fortolket av meg i kraft av at jeg hadde vært en deltakende observatør. Deretter foretok jeg flere gjennomlesninger av tekstmaterialet jeg hadde produsert – nok en gang på jakt etter sentrale ord, uttrykk, handlingsmønstre og tematikk som fremstod som sentrale. Jeg satt igjen med en rekke tematiske begrep og uttrykk som jeg, gjennom min fortolkning, fant å være sentrale for den bestemte informant basert på mine observasjoner. ”Med veilederhatten på”; ”personlig utvikling”; profesjonalitet; ”å være eksemplarisk”, er eksempler slike begrep. Fangen (2010) karakteriserer dette som erfaringsnære begrep.

Inspirert av hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009) begynte jeg å jobbe med tekstene jeg hadde utviklet fra intervju- og observasjonsmaterialet. Jo mer jeg leste, jo flere nyanser tred frem. Jeg følte etter hvert at jeg hadde kommet ordentlig ”under huden” på mine informanter. Både når det gjelder hva de fortalte i sine intervjuer, og hva jeg observerte at de gjorde i praksis under feltarbeidet.

Fremgangsmåten min i forhold til å bearbeide, analysere og fremstille data kan best beskrives ved å ta i bruk Wadels (1991) begrep om «runddans». I mitt tilfelle er det snakk om to, og til tider parallelle, runddanser. Den første runddansen fant sted i landskapet mellom metodisk refleksjon, analyse av empiriske data og min prosesskriving frem mot fremstilling av «tykke» beskrivelser – datapresentasjonen – av hver enkelt informants praksis, virkelighetsforståelse og refleksjon. Den andre runddansen svingte meg rundt i det jeg gikk fra de «tykke» beskrivelser – til min fortolkning – og ytterligere meningsgenerering i lys av forankring og komparasjon i forhold til annen teoretisk forståelse av hva studiefaget friluftsliv, profesjonalitet i høgere utdanning og høgere utdannings dannelses mål er.

3.6 Kvalitetsvurdering av metodearbeidet

I forskningsarbeid må man spørre seg om de funn man presenterer er gyldige, og har man belegg for det man har kommet frem til? Man må altså vurdere forskningens reliabilitet og validitet. Thagaard (2009) knytter reliabilitet opp mot spørsmålet om forskningsarbeidet oppleves som pålitelig og troverdig. En måte å argumentere for

forskningens reliabilitet er å gjøre den gjennomiktig. Dette gjør man ”ved å redegjøre for hvorledes dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard, 2009, s. 198). Jeg har derfor i dette kapittelet redegjort i detalj for hvorledes forskningsprosessen har forløpt og hvorledes dataene har blitt til og utviklet underveis.

Validitet knyttes til tolkning av data, og hvorvidt de tolkninger man har kommet frem til er gyldige. Silverman (2006) mener man kan kontrollere tolkningenes gyldighet ved å spørre seg hvorvidt undersøkelsens resultater viser et representativt bilde av det som har blitt studert. Gjennomiktighet er derfor også sentralt i forhold til tolkningenes validitet, og oppnås ved at forskeren ”tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til” (Thagaard, 2009, s. 201).

Resultatet av dette forskningsarbeidet er ikke representativt eller generaliserbart i statistisk forstand. Likevel mener jeg at den empiriske undersøkelsen har kvaliteter som kan gjenkjennes av andre som underviser ved andre høgere utdanningsinstitusjoner, og har teoretisk relevans. Slik kan arbeidet bidra til å kaste lys over andre universitetslæreres praksis og skape økt innsikt i, kunnskap om og forståelse for friluftsliv som studiefag, og hva universitetslærere oppfatter at det vil si å undervise i og utøve profesjonalitet i friluftsliv som studiefag i dag.

3.7 Etske hensyn

I arbeidet med dette prosjektet ville jeg komme tett inn på informantene. En følge av det var at jeg ville få tilgang til personopplysninger som jeg da måtte oppbevare for å kunne behandle. Prosjekter av denne art må derfor godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD]. I prosjektets oppstart sendte jeg derfor inn søknad om oppbevaring og behandling av personopplysninger til NSD. Søknaden ble godkjent (se vedlegg 10). Prosjektet har tatt utgangspunkt i, og blitt gjennomført etter de forskningsetiske retningslinjer fra NSD og De nasjonale forskningsetiske komiteer [NESH]. Informert samtykke har blitt underskrevet av alle informanter og berørte studenter. Konfidensialitetsprinsippet (NESH, 2006) har blitt overholdt ved at alle informanter og stedsnavn er anonymisert. Da det kun var tre informanter følte jeg ikke behov for å kode informantene og deres pseudonymer. I stedet var dette noe jeg lærte meg utenat. Videre har personidentifiserbare opplysninger blitt lagret på min private pc.

Denne er passord beskyttet, og kun jeg har kunnskap om passordet og tilgang til maskinen.

Som forsker har jeg ansvar for å beskytte informantenes integritet og forhindre at informantene kan ta skade av deltakelse på mitt forskningsprosjekt (NESH, 2006). Dette er en retningslinje jeg etter beste evne har forsøkt å opprettholde gjennom alle fasene av prosjektet. Jeg har søkt å oppnå dette ved å la informantenes egne «stemmer» og livsverden, og de livssammenhenger de er en del av, få komme til uttrykk. Mest mulig slik de selv erfarer og gir uttrykk for den. Dette er noe jeg har forsøkt å imøtekomme gjennom alle deler av forskningsprosessen ved å stille åpne spørsmål; ved å gi informantene tid og anledning til å uttrykke sine synspunkter og forfølge og uttrykke egne erfaringer, tanker og refleksjoner; gjennom samvittighetsfull og nøyaktig transkribering og skriving av feltnotater; ved å gjengi deres synspunkter «ad verbatim», og ved å fremstille hver av dem som «hele» personer. Det vil si på en måte som gjør at deres måter å undervise på, og å reflektere over sin egen undervisning og faget på, gjengis som en sammenhengende helhet.

4. "Mike" – med dagbok som følgesvenn

4.1 *Spring Leadership Course*

Mike er min Canadiske informant. Han er i slutten av 40 årene og har lang erfaring som outdoor education (OE) lærer i Canada. Siden 1992 har han undervist i OE og physical education, altså kroppsøving, på den samme utdanningsinstitusjonen. Før det jobbet han som ski-instruktør i Alaska og som padle-guide i de kanadiske nordområder.

Universitetet som Mike jobber på, ligger vest i Canada. Det er et stort Liberal Arts universitet, og har flere avdelinger spredt rundt i provinsen. Avdelingen der Mike jobber er ikke så stor og ligger i en liten by cirka 1 times kjøring fra universitetets hovedsete.

I tillegg til at jeg gjorde et intervju med Mike, fulgte jeg han og hans studenter i fagmodulen Spring Leadership Course våren 2012. Faget gjennomføres over hele 26 dager, hvor de fleste tilbringes ute på tur. Det er totalt 15 studenter som tar kurset; fire gutter og elleve jenter. Mike deler studentene inn i 3 grupper. Én gruppe med bare jenter, og to grupper med to gutter i hver gruppe, resten jenter. Tre studenter, som har gjennomført modulen tidligere, er med som hjelpelærere og ekstra instruktører. Som deltakende observatør er det med en lærer i friluftsliv fra et universitet i Sverige, i tillegg til meg. Svensken er på utvekslingsbesøk hos Mike og skal være hjelpeinstruktør på fagmodulen. Totalt teller vi 21 personer.

Kurset er delt inn i 3 forskjellige moduler. Den første modulen omhandler padling på flatt- og strømmende vann. I den andre modulen skal vi padle i underkant av 200 kilometer nedover en elv – som jeg for ordens skyld har valgt å kalle «The Kzma River». Den siste modulen er en vandretur i fjellene. Jeg deltok som deltakende observatør på modul én og to, men under den siste modulen – fotturen – var jeg kun deltaker, da denne modulen ikke inngår som en del av feltarbeidet. Jeg vil derfor ikke beskrive den siste modulen i nærmere detalj.

4.1.1 Modul 1

Jeg har valgt å kalle de første 11 dagene for modul 1, fordi fokuset gjennom disse dagene er å utvikle egenferdigheter innenfor padling på flatt- og strømmende vann. De første 4 dagene fungerer universitetet som base, hvorav 2 dager brukes til flattvanns padling på et lite vann i nærheten. Her terpes padletekniske manøvrer, og det øves på redningsscenarioer. På kveldstid er det teoriøker om lederskap og sikker ferdsel i bjørnelandskap. Mat handles inn, tørkes og pakkes, og utstyr sjekkes og klargjøres for de neste ukers turer. På formiddagen den fjerde dagen, lastes biler og busser opp med studenter og utstyr. Vi kjører i 3,5 timer til en YMCA leirplass, «Camp Rocky River», som vil være den nye basen de resterende 7 dagene av modul 1. På Rocky River innkvarteres de ulike studentgruppene i hver sin lavvo. Instruktørgruppen, meg selv inkludert, får sin egen lavvo. Frokost og middag inntas på stedets kantine, mens formiddagsmaten fortæres ute i det fri. Det padles hver dag, og fokuset er å utvikle studentenes padleferdigheter på strømmende vann i både solo- og tandemkano. Det øves også på mer avanserte redningsmetoder i strømmende vann. I tillegg til Mike og hans studentinstruktører, har Mike leid inn 3 profesjonelle kanoinstruktører som er med på undervisningen alle de 7 dagene.

I modul 1 har studentene mulighet til å sertifisere seg som kanoinstruktører etter de gjeldene forskriftene i provinsen. Eksamen er todelt. I den første delen må studenten holde et 10 minutters undervisningsopplegg om en gitt padleteknisk manøver. I del to må studentene vise at de behersker kanopadling på strømmende vann ved at de korrekt gjennomfører to ulike, forhåndsbestemte padlemanøvrer på elva. I forkant av sertifiseringer får studentene én anledning til å trene på å holde et undervisningsopplegg. Den praktiske padleeksamen består av tekniske elementer som studentene får mulighet til å trene på gjennom hele modul 1. Av totalt 15 studenter, er det kun to som ikke prøver å sertifisere seg.

En typisk dag på Camp Rocky River ser omtrent slik ut: Etter frokost er det en morgensamling før man setter seg i bussen og kjører ut til dagens padlested. På grunn av vannstanden på de omkringliggende elvene varierer vi mellom to ulike tilholdssteder. Deretter fordeles studentene i to grupper, hvor én gruppe padler i tandemkano, og den andre gruppen padler i solokano. Etter lunch bytter gruppene slik at alle får padlet de ulike kanotypene i løpet av en dag. Etter middag samles man til en kveldssamling.

Innholdet i kveldssamlingen varierer litt fra dag til dag. Noen dager er det en liten teoretisk økt, eller gruppesamarbeid om relevante tema som sikkerhet og redning. Felles for alle dager er at de avsluttes med en evaluering av dagen som har vært.

Mellom modul 1 og 2 er det satt av en hel dag til omorganisering av utstyr og innkjøp av mat samt transport ut til startstedet for modul 2.

4.1.2 Modul 2

Som nevnt innledningsvis har jeg valgt å kalle padleturen nedover The Kazma River for modul 2. Dette er en, i underkant av, 200 kilometer lang tur, som tar fire og en halv dag å gjennomføre. Fordi turen nedover The Kazma River skiller seg såpass fra det som har blitt gjort frem til nå, var det naturlig å kategorisere denne turen som modul 2. Ferden nedover The Kazma River gjøres i to grupper. Mike padler først i den første gruppen. Gruppen som følger etter, ledes av 2 studentinstruktører. Formiddagsmat inntas i fellesskap, men studentgruppene oppfordres til å holde sammen. Når dagens padling er unnagjort og det er tid for å slå leir, bestemmer Mike hvor dette skal skje ved at han gir et bestemt område til hver av gruppene. Alle oppholder seg dermed i samme område, samtidig som de mindre gruppene kan holde på for seg selv.

De første halvannen dagene padles det i strømmende vann opp til og med vanskelighetsgrad 3. Krogvold (2004) sier følgende om grad 3: *"Vanskelig. Mange stryk med høye, ujevne bølger og bakevjer. Vanskelige fall. Representerer en øvre grense for åpne kanoer"* (s. 121, original kursivering). Studentene har derfor på seg tørrdrakter og hjelm i tillegg til redningsvest. Deretter er det roligere, strømmende vann resten av turen, slik at dette ekstraintstyret pakkes vekk. Den siste dagen på turen har elva blitt større og bredere og renner rolig gjennom landskapet. Da samler ofte Mike alle kanoene i en stor flåte som driver langsomt nedover elven. Turen avsluttes med et par timers padling på flatt vann i det vi ankommer et oppdemmet reservoar.

4.2 "Outdoor Education is an organic form of education"

Mike forteller at OE-utdanningen der han selv underviser er en del av en Bachelor-grad i Liberal Arts, og at dette setter premisser for hvordan studiene er lagt opp. Studentene som har valgt faget som Mike underviser i, befinner seg på ulike årstrinn innenfor sin

bachelorgrad. I Liberal Arts-utdanningen kan studentene velge mellom en rekke forskjellige fag innenfor ulike fagkretser, og velger selv faglige fordypningsområder. Til forskjell fra friluftslivsutdanningen i Norge, hvor man søker seg inn på årsenhet eller lignende og kun har fag relatert til friluftsliv, utgjør OE-fagene på et Liberal Arts-universitet bare en del av studentenes totale fagkombinasjon. Mike forklarer utdanningsstrukturen slik:

“So in outdoor education, half of their credits are in the liberal arts and sciences. They are not in outdoor education. (...) So, they are taking courses from the fine arts, from humanities, from social sciences and from science. So again, a very broad education. And then we get, and then we can, you know, specialize with the other half of the degree.”

Han forklarer videre at Liberal Arts utdanningen sitt hovedmål er: *“(...) first and foremost to educate the whole person.”* Altså handler utdanningen først og fremst om å utdanne hele mennesket. Noe av det aller første Mike sier i møte med sine studenter, og som jeg mener viser hvordan Mike tenker omkring OE og fagets mål, er: *“Think about it not as a university course, but more like an experience, and one of development.”* Han oppfordrer altså sine studenter til å se på den påfølgende måneden med intensiv undervisning som noe mer enn *bare* et universitetsfag. Slik jeg oppfatter det, mener Mike studentenes tanker om faget inn mot refleksjon og personlig utvikling.

“We know that life is more than a cognitive experience” sier Mike. Han mener at OE-utdanningen i så måte har noe særegent å tilby studentene, og forklarer at han liker å si at *“Outdoor Education is an organic form of education”*. Han forklarer dette nærmere og sier at OE har muligheten til å tilby mer enn bare kognitive opplevelser. Utover rent kognitive opplevelser kan OE også gi studentene *“a kinesthetic experience, it’s [a] motive experience, it’s a group experience”*.

Mike trekker også frem en annen styrke ved OE-utdanningen, nemlig at den involverer ekte risiko. Og da tenker han ikke bare på en fysisk form for risiko, men mener at det også er sosial, spirituell og følelsesmessig risiko involvert. I tillegg, sier Mike, er utfallet, eller resultatet av egne handlinger, ukjent. Det er ekte konsekvenser.

Han utdyper videre:

“I think it’s an opportunity for people to learn differently, and to learn some skills that you are not going to learn in the classroom. (...) I think it offers something unique to the liberal arts, because it’s a, it’s education in a more real, ahh, what do I want to call it...A more life, a more life-like experience of learning, than simply, a cognitive experience of that. And we all know students who, they can play the academic game and get top grades, but don’t ask them to function in a group because they’ve got the social skills of a fence post. (...)They’re not going to be the people that move our world forward.”

Slik jeg tolker Mike sitt utsagn, fremkommer det et fokus på sosiale ferdigheter. Han mener at OE gir særskilt god anledning til å utvikle disse positivt. Videre oppfatter jeg at Mike ser på utviklingen av sosiale ferdigheter som svært sentralt i utdanning generelt og OE-utdanningen spesielt.

Mike bekrefter på mange måter dette når han sier at han opplever at OE-utdanningen ved egen institusjon er mindre ferdighetsrettet enn andre konkurrerende OE-utdanninger i Canada. Han forteller at han er skeptisk til OE-programmer som kun fokuserer på praktiske ferdigheter og som ikke får sine studenter til å tenke, reflektere og lese i tillegg. Resultatet av dette, frykter Mike, er at man de-akademiserer OE-faget fordi man fjerner teorien og refleksjonene som følger i kjølevannet av teorien, til fordel for ren praktisk undervisning med vekt på ferdighetsutvikling.

“[And] I’ve seen some programs where I think, (...) you guys, you are not doing the field any favours by not having them read and by not having them write. And you are creating a whole bunch of good paddlers and skiers and ehh, and that’s really about it. And I don’t think that’s helpful in the field.”

4.2.1 ”I could really care less if they ever paddle a canoe again”

Tanken om først og fremst å ville utdanne hele mennesket, forteller Mike at han opplever som motsetningsfylt i forhold til de erfaringer han gjorde seg når han selv tilbrakte ett år på lærerutveksling ved en høgskole i Norge. Han reflekterer rundt dette og deler sin oppfatning av målet med friluftslivsutdanningen på denne høgskolen: *“(...) you go to that friluftsliv program, and the goal is to make you an outdoor leader.”* Jeg opplever at Mike (allerede) her trekker opp et skille mellom OE-utdanningen han jobber med og friluftslivundervisningen, slik han kjenner den fra tiden i Norge. Han mener fokuset i Norge er å utdanne *”outdoor leaders”*, eller friluftslivsveiledere, mens hans eget undervisningsfokus retter seg mer mot personlig utvikling og den enkelte students læringsutbytte i situasjonene som vil oppstå underveis.

Til tross for at det i starten av fagmodulen legges tydelig vekt på utvikling og perfektionering av studentenes padleferdigheter, er mitt inntrykk av Mike at hans hovedfokus i undervisningen retter seg mot personlig utvikling, slik han også selv gir uttrykk for. Særlig oppfatter jeg dette når det gjelder gruppeprosesser, ledelse og refleksjonsutvikling. Mike sier selv at de første ti dagene har som eksplisitt formål å utvikle studentenes ferdigheter, både teknisk og undervisningsmessig. Deretter, når de padler The Kazma River, tenker han at det er en kombinasjon av flere elementer, hvor studentene får øvd seg på å synfare og å fatte beslutninger. På siste del av turen, blir dette mer irrelevant, og man kan fokusere mer på gruppen, på naturen, og gjøre en dreining fra ferdighetsutvikling til mer å omfavne gruppeprosessen, forteller Mike.

Mike forklarer at han plasserer seg selv som lærer inn i en tradisjon hvor man bruker OE som en plattform for personlig utvikling:

"I guess I would place myself in the tradition of...ehh (...) I hate to use this phrase,(...) using outdoor education as a form of character development, and maybe not character development, but outdoor education as a form of personal development. So, it's a way of, first of all, developing people".

Han forteller videre at han ser på OE som et middel på vei mot et større mål. OE i seg selv er ikke målet, slik han ser det. *"For me, outdoor education is the means to helping people live better lives"*, forklarer han. Målet er altså å hjelpe studentene til å kunne leve bedre liv. Mike tror også at flertallet av hans studenter aldri kommer til å formelt jobbe som *"outdoor educators"*:

"They'll never have outdoor education jobs. (...) But, their outdoor education experience is going to help them to live better. (...) And I would say that I use the skills, and the experiences to help people understand themselves, to develop more sort of organic leadership skills, group-process skills, and I could really care less if they ever paddle a canoe again."

En observasjon jeg gjorde i løpet av feltarbeidet var at Mike i svært liten grad involverte studentene i de didaktiske vurderingene og beslutningsprosessene han gjorde som lærer. Undervisningens "hva-hvordan-hvorfor" latet ikke til å være gjenstand for diskusjon i det hele tatt. Mitt inntrykk i etterkant av feltarbeidet var at det var den personlige utviklingsprosessen hos studentene, opplevelsene og erfaringene de gjorde seg

underveis, som var hovedfokus. Ikke ideen om at studentene skulle bli outdoor educators. Jeg var derfor interessert i høre Mikes refleksjoner rundt mine observasjoner.

Mike mener selv at han kan gjøre begge deler. Selv om han retter oppmerksomheten mot gruppeprosesser, ledelse og personlig utvikling, mener han at han også kan trene opp outdoor educators. *"I think a strength of our program is that we can meet the needs of a broad range of students"*, sier Mike. Samtidig tror han at hvis jeg hadde observert de andre undervisningsfagene hans, ville jeg sett at fokuset på undervisningens "hva-hvordan-hvorfor" kom tydeligere frem der. Når jeg spør ham om årsaken til at fagene er lagt opp på denne måten, svarer Mike:

"(...) All these students aren't in the outdoor program. (...) They're doing it just as an experience that is a part of their education. They are not here to become outdoor leaders. They are there to have a personal experience. And I know very well that the people who are there that want to be outdoor-leaders, I'm going to have a lots of other opportunities to work with them. (...) They get it in other ways."

Mike trekker frem sine erfaringer med friluftslivsundervisningen fra sitt undervisningsår i Norge. Han spekulerer i om det han opplever som forskjeller i organisering av undervisningen og undervisningsfokus kan forklares ved at det i Norge er en sammenblanding av de overnevnte elementene i alle fagene, mens det hos ham er mer stykkevis og delt. *"It might reflect Canadian versus Norwegian education. And it might reflect outdoor education versus friluftsliv"*, sier han. Mike tror også det kan reflektere det faktum at friluftslivsutdanningen i Norge, slik han kjenner den, som regel er et to- til treårs studium hvor målet er å utdanne friluftslivsveiledere. På hans egen utdanningsinstitusjon er målet å gi studentene en Liberal Arts-utdanning, ikke nødvendigvis å utdanne studenten til en outdoor-leader, konkluderer han.

4.3 Balancing in between theory and practice

Mike forteller at en av de største utfordringene han opplever som OE-lærer er å finne en riktig balanse mellom teori og praksis. Som nevnt tidligere er han redd for at man kan komme i skade for å de-akademisere faget hvis man tar bort relevant pensumlitteratur og refleksjonsbearbeiding. Slik jeg forstår Mike, ønsker han å flette relevant litteratur sammen med praksis for så å forankre teori og praksis gjennom vedvarende refleksjon over det man leser og det man gjør. Noe overraskende er det da at jeg observert svært

lite fokus rettet mot nettopp lesing av relevant litteratur i fagmodulen jeg fulgte. På fagmodulens første dag fikk studentene utlevert et hefte med informasjon om modulen, deriblant en pensumliste. På denne listen var det ramset opp tre bøker: ”*The National Outdoor Leadership School Wilderness guide*”, ”*NOLS Cookery*”, og ”*Handbook of the Canadian Rockies*”.

The National Outdoor Leadership School Wilderness Guide (1999) kan kalles en introduksjonsbok til friluftsliv, og har sin norske tvilling i Bischoff og Mytting (2008) sin bok *Friluftsliv*. Det er altså snakk om en generell bok om friluftsliv og OE, med nyttige tips om hvordan man ferdes og overlever i naturen. *NOLS Cookery* (2004) er en kokebok for matlaging på tur. Gadds *Handbook of the Canadian Rockies* (1999) er en håndbok om geologisk historie, flora og fauna for den Canadiske delen av Rocky Mountains.

Jeg observerte lite lesing knyttet til filosofi og teori under mine feltobservasjoner. Jeg observerte generelt sett svært sjeldent at studentene leste noe i det hele tatt i løpet av tiden jeg tilbrakte med dem. De få gangene jeg observerte at studentene leste, så leste de enten Gadds *Handbook of the Canadian Rockies*, eller et hefte om padleteknikk som Mike hadde delt ut.

I løpet av intervjuet med Mike får jeg inntrykk av at det kan være flere årsaker til at han opplever det som utfordrende å finne en god balanse mellom teoretisk og praktisk undervisning. Det er ingen enkel løsning på problematikken. Mike gir selv flere nyanser til forståelsen av problemstillingen. En del av forklaringen kan man kanskje finne ved å se til studentene. Mike forteller at:

”Most students would be really happy just to be in the field. Doing things. And I think that it often takes (...) a while before, like a few years in many cases, before students realize that it’s more than just fun and games in the outdoors. (...) That there is a theory and a practice, or a theory and a philosophy and a history that needs to be developed. Otherwise it’s just fun and games. (...) And if it’s just fun and games, then I’m not interested. So I often get resistance from students when they have to read and write.”

Samtidig som Mike forteller om studenter som vil være godt fornøyde med bare å få lov til å være ute i felt og som viser motstand mot å måtte lese og skrive i tillegg, så opplever han at denne motstanden har blitt mindre i løpet av de siste årene. Årsaken til

dette er han derimot usikker på. Han lurer på om det kan være at han har blitt bedre til å undervise teori, om han har blitt mindre unnskyldende når det gjelder å gi leselekser, eller om det er fordi han har blitt bedre til å koble teori opp mot praksis. Mike sier at han til syvende og sist tror på *"experiential education"*, erfaringsbasert læring, der man prøver å engasjere studentene i de levde erfaringer og opplevelser. Det igjen handler om å få studentene interessert, gi dem meningsfulle oppgaver som motiverer dem og som hjelper dem til å se koblingene mellom teori og praksis.

En annen forklaring på problematikken mellom teori og praksis kan man finne ved å se til Mike sine opplevelser omkring studentenes evne til å reflektere. Han forteller meg at når han tenker tilbake på egen praksis, så forstår han at det var en periode i hans liv hvor han tok for gitt at alle studentene visste, eller hadde en forståelse for, hvordan man reflekterte. I dag har han en annen oppfatning av individets evne til å reflektere:

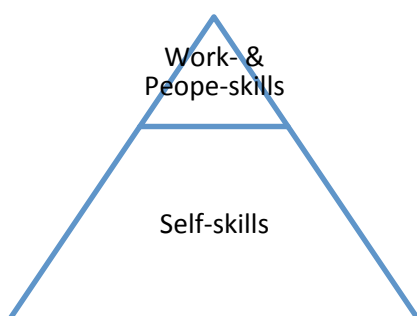
"I think that reflection is a skill just like canoeing is a skill. And I think what has resulted in that is that I've been more patient with students in terms of reflection and expecting less early on, but expecting more later on. As I've (...) watched the development of their reflective skills, both in speaking and in writing and in thinking."

Slik jeg forstår Mike kan derfor noe av problematikken rundt praksis versus teori forklares gjennom studentenes, til tider, lite opptrente evne til å reflektere over egen praksis. De erfaringer Mike har gjort seg i forhold til studentenes refleksjonsevner kan dermed muligens forklare hvorfor jeg oppfatter Mike som svært opptatt av refleksjonens sentrale plass i, og betydning for, undervisningen. Særlig gjelder dette studentenes personlige refleksjoner rundt lederskap, lederutvikling og personlig utvikling. Fra første undervisningsdag var han tydelig på at han ønsket at studentene skulle se på fagmodulen som en opplevelse omkring personlig utvikling heller enn "bare" nok en fagmodul. Han spurte også studentene: *"How do you use this experience to become better human beings?"*.

4.3.1 "The performance iceberg"

De to første undervisningsdagene av fagmodulen viet Mike mye tid til å diskutere personlig utvikling, lederskap og lederskapsutvikling og konflikthåndtering i grupper. Hele tiden opplevde jeg at Mike forsøkte å motivere studentene til å bli mer bevisste omkring egne holdninger og refleksjonsevne. Under en teoriøkt om ledelse, sier Mike at

det kan være hensiktsmessig å analysere ledelse basert på et rammeverk. Et rammeverk om ledelse som Mike synes er godt, er teorien om "The Performance Iceberg". Han ber derfor studentene se for seg en person de oppfatter som en utmerket leder. Deretter ber han dem reflektere over hva det er ved denne personens karakteristikk som gjør at de opplever personen som en utmerket leder. Mike tar så imot innspill fra salen og lister opp på tavlen de ulike egenskapene som studentene har kommet frem til at sine utvalgte, eksemplariske ledere besitter. Når studentene har bidratt med sine innspill, introduserer Mike tre nye begrep: "work-skills, people-skills, self-skills", som kan oversettes til tekniske ferdigheter, mellommenneskelige ferdigheter og personlige ferdigheter/personlig egnethet. Deretter plasserer han studentenes innspill i den kategorien de tilhører. Resultatet ble at man fikk tre egenskaper under work-skills, seks under people-skills og åtte under self-skills. Mike tegner deretter opp et isfjell, "The Performance Iceberg", og plasserer inn de tre ulike kunnskapskategoriene.



Figur 1: Skisse av "The Performance Iceberg" som Mike tegnet på tavlen.

Jeg får inntrykk av at studentene er noe overrasket over at det var "self-skills" som var den egenskapen som ble mest verdsatt. Noen studenter kommenterer at det nok er lett å tenke at det som først og fremst gjør de gode lederne gode, er deres eksepsjonelle ferdigheter og kunnskap innenfor eget fagområde, men når man setter det opp slik Mike nettopp gjorde, så ser man lettere hva man egentlig ser på som de viktigste egenskapene hos en leder. Mike forklarer at

det var nettopp for å bryte med denne oppfattelsen at han valgte å bruke "The Performance Iceberg" som eksempel. Figuren som Mike har tegnet på tavlen viser nemlig det motsatte – at det er de personlige, menneskelige egenskapene som verdsettes mest - og Mike forklarer at skal man utvikle seg som leder er man nødt til å begynne å jobbe med den delen som har størst betydning, nemlig med seg selv og sine "self-skills". Samtidig poengterer Mike at om man skal bli en god leder, er man nødt til å utvikle og forbedre de tre egenskapsgruppene i overensstemmelse med hverandre. Det er nødt til å være en relativt stabil balanse. Han eksemplifiserer og sier at man blir ikke en god OE-leder bare fordi man er en utrolig dyktig padler. Samtidig er man ikke automatisk en god OE-leder fordi man er en ekspert på mellommenneskelige relasjoner.

Man er også nødt til å være en kompetent praktiker. Mike sitt håp er at studentene skal utvikle seg innenfor alle tre kategorier i løpet av fagmodulen.

Mike forteller studentene at dagbøkene som skal skrives gjennom hele fagmodulens varighet, både gruppe- og den personlige dagboken, kan sees på som et instrument i arbeidet med å utvikle alle tre ferdighetsgrupper. Han oppmuntrer alle til å hjelpe hverandre til å sette og å nå nye mål. *”Express development goals out loud!”*

4.4 A ”thought of the day”

Hver morgen etter frokost, samler Mike alle sammen i en stor sirkel utendørs. Det er tid for ”morgensirkelen”. Denne består av flere momenter. Først er det lesing fra gruppedagboken, deretter er det kort informasjon om dagen i dag, før Mike avslutter med ”Thought of the day” (TOD) – en tanke for dagen. Når ”morgensirkelen” er ferdig tar man fatt på dagens arbeidsoppgaver. På kvelden, når dagens aktiviteter og gjøremål er unnagjort og middagen er fortært, samler Mike både studenter og instruktører til en kveldssamling for å evaluere dagen som har vært. Det holdes morgenmøte med dagboklesing og ”TOD”, og kveldsmøte hver dag så sant storgruppen er samlet. Disse rutinene ble etablert allerede på dag to.

4.4.1 Diaries

Gruppedagboken er en felles dagbok som det skal skrives i hver dag, og av en ny person hver dag. Mike introduserte konseptet om gruppedagbok til studentene den aller første dagen og planen er at dagboken skal følge gruppen gjennom hele kurset.

Gruppedagboken er i utgangspunktet frivillig, og både lærere og studenter kan bidra. Det siste innlegget i dagboken skal leses opp for storgruppen under samlingsstunden hver morgen. Reglen for hvorledes gruppedagboken blir overlevert til en ny person er litt flytende, og den som har stått for det siste innlegget står relativt fritt til å velge metode selv. Har en person et særskilt ønske om å være neste skribent kan man melde seg frivillig. Om ingen meldte seg frivillig så foregikk prosessen som regel ved at alle stod sammen i en sirkel, personen som sist skrev stilte seg i midten, lukket øynene og snurret rundt. Den personen som stod rett fremfor han eller henne i det de sluttet å snurre rundt, fikk dagboken.

Når Mike først forteller studentene om gruppedagboken forklarer han at det ikke er noen regler for hva man skal eller bør skrive om, utover at det bør ta utgangspunkt i ”dagen i dag”. Det kan være en oppsummering av hva som har skjedd i løpet av dagen, artige hendelser eller hvordan det er å være på tur. Han presiserer at man ikke kan skrive noe ”feil”, og at nettopp det er med på å gjøre gruppedagboken så spennende og interessant. Den gir et innblikk i hver enkelt persons hverdag og deres tanker om den gjennom hele kurset. Når kurset er over vil Mike kopiere opp dagboken og gi ett eksemplar til hver og en.

Mike forteller meg at han introduserte konseptet om gruppedagbok for første gang i 1990. I dag kan han ikke se for seg å dra ut på langtur med en gruppe studenter uten å ha en gruppedagbok. Han presiserer at han ikke har gruppedagbok på alle turer med skolen, kun på de turene som er av lengre varighet og som han karakteriserer at har fokus på en utvidet gruppeopplevelse.

Når jeg spør han om hva det er som gjør at han ikke kan se for seg en lengre tur uten gruppedagbok, sier han følgende; *”I think it does a couple of things. I think it, it helps the group celebrate the large groups experience. And it also gives everybody in the group an opportunity for their voice and their story to be heard”*. Mike forklarer at han tror at et ledd i prosessen med å bygge en gruppe, handler om å sette av plass og tid til at enkeltpersonene som utgjør gruppen kan få fortelle sine historier. Gruppedagboken skaper denne plassen og gir enkeltmedlemmene av gruppen en arena hvor de kan fortelle disse historiene. Gruppedagboken gir også gruppen en mulighet til å le av seg selv, sine suksesser og sine feilgrep. Det er en plattform hvor man kan stille spørsmål, reflektere, og det gir den enkelte en mulighet til å dele det de ønsker å dele med gruppen, forteller Mike.

Gjennom feltobservasjonen er det mitt inntrykk at gruppedagboken vies en god del oppmerksomhet og tid. Den blir raskt et sentralt element i hverdagen, og jeg får inntrykk av at det ikke bare er jeg som gleder meg til høytlesning fra gruppedagboken hver morgen.

Mike forteller meg at i tillegg til gruppedagboken, skal studentene gjennom hele kurset føre en privat dagbok. Den personlige dagboken er en obligatorisk oppgave for alle

studentene, og ved kursets slutt vil det bli gitt en karakter på dagboken. For inntil tre, fire år siden leste Mike igjennom alle dagbøkene, men det har han nå sluttet med. Målet med den personlige dagboken er at det skal være en privat sfære hvor studenten åpent, ærlig og fritt kan reflektere omkring personlig utvikling og lederskapsutvikling, noe som gjør den veldig personlig. Mike forteller at årsaken til at han ikke lengre leser den private dagboken er at han tror studentene ikke vil være så åpne og ærlige som ønskelig, hvis de vet at han skal lese den etterpå. Derfor velger han å si til studentene *"(...) I'm going to trust you to engage in this process (...) and I encourage you to do this because it's going to be good for you"*. Han forklarer meg deretter hvordan han tenker, og sier *"... at the end of the day, if they don't engage in the process, who loses? Not me! (...) I think it's empowering to them to say, "I trust you to do this"."*

4.4.2 "TOD"

Når gruppedagboken er lest opp, og dagens agenda diskutert, avslutter Mike morgensamlingen med å lese opp "TOD". Jeg har valgt å oversette det til norsk med "ord for dagen". Gjennom hele feltobservasjonen fikk jeg inntrykk av at Mike valgte "ord for dagen" basert på hans personlige tolkninger av storgruppens behov, ut fra hva slags dag studentene hadde i møte, og eventuelt ut fra hendelser som hadde påvirket gruppen i de siste dagene. Mitt inntrykk av "TOD" var at Mike brukte det som en anledning til å gi studentene nye, relevante og nyttige perspektiver i hverdagen, og primært var dette knyttet opp til lederskap. Således opplevde jeg at det gav Mike en anledning til å rette fokus mot elementer han mente det var verdt å ta tak i. For å vise hvordan "TOD" fungerte i praksis vil jeg nå komme med et eksempel på hva som ble tatt opp av Mike i "TOD". Eksempelet er basert på observasjonsnotater og refleksjonsnotater.

Det er den 13. dagen av feltarbeidet, og vi er samlet i en stor sirkel ved bredden av en elv som vi nå skal padle nedover i underkant av 200 km fordelt på 4 lange dager. Det er snø på toppene i det fjerne, skogen rundt oss er vill og utemmet, og den eneste lyden vi hører er elvas ustanselige klukking, vinden som omfavner de høye furutrærne og fuglene som kvitrer om vårens anmarsj. Elva har skåret seg dypt ned i landskapet og skapt en trang kløft som snirkler seg nedover med krappe svinger som vi snart skal stifte nærmere bekjentskap med. Noen steder ligger det fortsatt snø og is langs elvebredden, og i sanden langs elvebredden har noen studenter funnet store fotavtrykk fra en

grizzlybjørn. Dette er vill natur og drastisk annerledes enn landskapet vi har oppholdt oss i frem til i dag.

Gårsdagen ble brukt til å bære kanoer og utstyr gjennom skogen og ned til elva. I de foregående 12 dagene har studentene padlet i de samme områdene hver dag, og fokuset har vært på å utvikle og forbedre padleteknikken. I dag begynner ferden nedover elva, og det er tid for å anvende alt det padletekniske studentene har lært de siste dagene. Jeg føler på det jeg oppfatter som en kollektiv spenning i gruppen; nå skal det padles på ordentlig. Med fullastede kanoer, iskaldt vann og ukjent terreng i vente er det mange nye faktorer på en og samme tid. Jeg tar meg selv i å undres på om studentene er klare, har de ferdigheter nok, hvordan kommer dette til å gå? Mike, som i mange år har padlet denne elva med studenter, vet nok litt hva som rører seg av følelser og tanker hos hver og en, for han avslutter morgensamlingen med en ”TOD” som handler om å løfte blikket. Mike sier at det frem til i dag har vært en teknikk- og ferdighetsfokusering som det er lett å ta med seg videre og inn i de kommende dagene. Han forsikrer alle sammen om at de har de ferdighetene som trengs for å ferdes trygt de neste dagene, og ønsker å minne alle sammen på at selve padlingen kun er en del av den totale opplevelsen. Mike sier at vi alle må huske på å løfte blikket, se oss omkring og ta innover oss naturen og ikke minst opplevelsen av å ferdes sammen nedover elven. Jeg merker meg at mange av studentene tar Mike sine ord på alvor, for mange av dem løfter øyeblikkelig hodet og ser seg rundt. Elva har ikke lengre det fulle og hele fokuset.

4.4.3 Kveldssamling

Hver dag etter middag samlet Mike alle sammen til en kveldssamling. Noen dager var det først en liten økt med gjennomgang av teoretiske perspektiver før kveldssamlingens hoveddel begynte. Tematikken varierte fra padlerelaterte emner som teknikk og sikkerhet, til sporløs ferdsel og flora og fauna. Hoveddelen av kveldssamlingen gikk ut på å evaluere dagens hendelser. Ofte delte Mike studentene inn i par, og gav dem ulike diskusjonsoppgaver, som for eksempel å fortelle makkeren om én frustrerende og én positiv opplevelse fra dagen i dag. Etter å ha diskutert dette i cirka 5 minutter, samlet Mike alle sammen i en sirkel og alle måtte fortelle det de hadde fortalt sin makker til resten av gruppen. Andre ganger begynte Mike selv på en setning, som for eksempel ”*today was good for me because...*”, som man så skulle fullføre. Mike kalte det for en ”*sharing circle*”, og dette var noe vi stort sett gjorde hver dag. Deltakelsen i ”*sharing*

circle” fungerte slik at det var lov å si ”pass” hvis man hadde behov for mer betenkningstid, men Mike ville da komme tilbake til deg når alle de andre hadde bidratt. På denne måten deltok alle, men ble gitt mulighet til ekstra tid om det var behov for det.

Som nevnt innledningsvis var alle studentene delt inn tre grupper. Gruppene sov og spiste hver for seg og hadde også ansvar for egen mat. I begynnelsen av kurset virket det ikke på meg som om Mike fokuserte nevneverdig på de små gruppene. Fokuset lå generelt sett på storgruppens utvikling. Dette fokuset virket midlertidig å endre seg litt når vi kom til The Kazma River. Da ble gruppene mer adskilt ved at de sov og spiste i hver sine camper. På den andre dagen nedover The Kazma River ble det derfor ikke holdt noen vanlig kveldssamling, men i stedet gjennomført en gruppeevaluering i hver av studentgruppene. Mike delte alle instruktørene, seg selv inkludert, inn i par som så fikk ansvar for evalueringsprosessen til en gitt gruppe.

Før Mike og instruktørene gikk hvert til sitt, gikk Mike gjennom en mal for hvordan han ønsket av evalueringsprosessen skulle gjennomføres. Han hadde en rekke momenter han ønsket at man skulle ta med i evalueringen. For å komme i gang sa Mike: *”Talk about the last days, then move into the more personal zone”*. Deretter ønsket han at man ba hver student trekke frem en ting de kunne forbedre, og en ting de følte seg sterke eller flinke til. Etter dette var det ønskelig å bevege seg mer over på gruppen som helhet. *”So, then talk about the group as a whole. Pinches might come up, if not, use the pinch terminology”*. ”Pinch” terminologien (Sherwood & Scherer, 1975) tar utgangspunkt i at ”pinches” – konflikter – ikke er til å unngå, men at de er mulig å forutse og reduseres ved at man aktivt oppsøker og evaluerer mindre konflikter før de får mulighet til å utviklet seg. Etter at eventuelle konflikter var blitt tatt opp og diskutert, skulle man bevege seg over på de kommende dagene og snakke om personlige mål og mål for gruppen. Som avslutning skulle man gjennomføre en ”sharing circle” som skulle ta utgangspunkt i høydepunkter fra det å reise sammen i en liten gruppe. Mike la spesielt vekt på viktigheten av å avslutte med en positive tone og stemning.

4.5 ”Canoeing as a means to journey”

Mikes uttalte undervisningsmål omhandler personlig utvikling, ledelseutvikling, samt det å gi studentene positive læringsopplevelser og erfaringer. Dette skal i sin tur hjelpe studentene til å bli bedre mennesker. Det er derfor interessant å se nærmere på Mikes

refleksjoner omkring hans rolle som lærer og hvordan undervisningen tilrettelegges for å best mulig oppnå undervisningsmålene.

Mike forteller at hans undervisningsstil har endret seg i takt med økt erfaring. Tidligere, sier han, var han mer for en instruktør å regne. Han var i større grad avhengig av å føle seg i sentrum av læringsprosessen. I dag føler han at han tør stole på undervisningsprosessen i seg selv og erfaringene som studentene gjør. At det er nok i seg selv. Om studentene kobler sine erfaringer og ny kunnskap til ham, er ikke lenger viktig. *"I've moved from sort of more instructor centered position, to a more, sort of bona fide, sort of facilitator of experience position"*. Altså mener han selv at han har flyttet seg fra en posisjon hvor han som instruktør var i sentrum, til en posisjon hvor det å tilrettelegge for autentiske opplevelser og erfaringer står i fokus. *"I'm more of a conveyor now than I am an instructor"*, sier Mike, og referer til Nils Faarlund. Jeg tolker derfor utsagnet slik at Mike ser på seg selv som mer en veileder enn en instruktør. Han forteller at han er kritisk til Nils Faarlund på mange områder, men mener Faarlund har et poeng når det gjelder ideen om at man som veileder skal gå side-om-side med studentene. I deres tempo og på deres sted i deres reise i den naturlige verden. La den naturlige verden stå for læringen og være hovedfokuset. Under intervjuet spør jeg Mike om hvordan han vil karakterisere sin måte å undervise på. Han forteller at han mener grunnlaget for god undervisning ligger i gode relasjoner mellom lærer og student, og at det er noe han bevisst jobber med. *"I think that my teaching is relationship based, I think I do try to make it joyful, I do try to make it relevant, I do try to connect it to students lives, rather than have it be abstract"*, forklarer Mike, og mener at dette på mange måter oppsummerer hva han gjør.

Når jeg spør Mike om hvordan han opplever balansegangen mellom å undervise i kanospesifikke elementer, og samtidig ha et overordnet fokus på ledelse- og personlig utvikling, forklarer han at han mener det er flere måter hvorpå de to aspektene kombineres i undervisningen hans. Han forklarer at en måte er å vise lederskap gjennom handling, noe han håper at han gjør. En annen måte er å eksponere studentene for andre lærere. Dette blir gjort i modul 1 av faget, hvor studentene i tillegg til Mike, blir undervist av 3 innleide instruktører. Videre mener han at når studentene gjør sine undervisningsopplegg relatert til sertifiseringsprosessen, ligger det der en mulighet for

tilbakemelding omkring lederskap. Den siste måten, sier Mike, *”Is to use canoeing as a means to journey”*. Altså å bruke kano som et reisemiddel. Han utdyper videre:

”To journey together as a group and to journey through a landscape. And so we can use canoeing as a way of having people travel together and live together. And through that travel and living experience they are learning about themselves, they are learning about being with groups and functioning in groups. And you know, they are also learning about some of the more technical elements of leadership of, you know, leading on the river and river reading, managing groups and you know, stopping every ten or fifteen minutes on the river and gathering up and all that sort of things.”

Mike sier at han tror konseptet ”journey” er ganske vanlig i Canadisk OE-undervisning; at det er en felles forståelse for at man bør være på tur i naturen over en lengre periode. Turer på tre til fire dager er nok vanlig, sier han. Turer på to uker er nok også ganske vanlig. Turer på tre, fire uker er mindre vanlig, men han tror de fleste vil si seg enig i at dess lengre dess bedre. *”Because short trips, it’s too easy to fake it and there’s not enough consequence to your actions”*, forklarer han.

4.5.1 ”Facilitating reflection”

Mike er tydelig på at feedback, eller tilbakemeldinger, er viktig i undervisningssammenheng. Han forteller at spesielt det å gi støttende og oppløftende tilbakemeldinger er viktig. Grunnen til det, forklarer han, er at han tror 99 prosent av studentene allerede vet hva de må jobbe med. For at studentene skal komme til ”jobbe”-fasen, må man som veileder få studentene til å skjønne at du som lærer har tro på dem, at du stoler på dem.

Dette var også noe jeg observerte Mike gjennomføre i praksis. Jeg hørte aldri en negativ kommentar eller tilbakemelding. I stedet ble det lagt vekt på hva studenten faktisk mestret, og så fulgte ofte en oppmuntring til hva studenten kunne jobbe med videre for å perfektionere teknikken. *”I think that I’ve seen people be a lot happier, improved more, by celebrating what’s working. And, sort of gently encourage what’s not working. (...) So, make the success and the celebrations the primary element of it”*, forteller Mike. Et godt eksempel på hvordan Mike lar det studentene faktisk mestrer være hovedfokus, fant sted under en kveldssamling på modul 1. Store deler av den dagens padleøkt hadde blitt tatt opp på video, og så skulle Mike vise et utvalg videoklipp med det han kalte for ”common mistakes”, altså en video med vanlige feil. Før videoen ble vist skulle alle

fortelle sidemannen om noe fra dagen man hadde opplevd som frustrerende, og noe man hadde opplevd som inspirerende og positivt. Deretter viste Mike dagens video. Studentene som figurerte i videoen fikk mulighet til å kommentere hva de gjorde og hva som var bra. De fikk derimot ikke lov til å kommentere på det de mente de ikke mestret. Mike kommenterte så det som ble vist. Selv om Mike innledningsvis kalte økten for ”common mistakes” og kommenterte problemer han mente var gjennomgående for gruppen, var mitt inntrykk likevel at fokuset fullt og helt lå på det studentene gjorde riktig. På meg virket det som studentene ikke helt var vant med måten Mike gav tilbakemeldinger på, for i feltnotatene mine skrev jeg følgende etter denne økten: ”Det virket som om de fleste forventet kritikk, men Mike fokuserte på alt det de gjorde som var bra!”.

Jeg mener eksempelet over viser hvordan Mike lar suksess og feiring av det som fungerer være det bærende elementet i tilbakemeldingene han gir studentene. Samtidig mener jeg eksempelet også viser hvorledes Mike inkorporerer refleksjonsaspektet ved å få studentene til å trekke frem en utfordrende og en inspirerende hendelse fra dagen. At refleksjon og refleksjonsevne trekkes inn i tilbakemeldingene til Mike, er ikke overraskende. Han forklarer det best selv: ”*Facilitating reflection, I think that’s ultimately where the learning happens*”

5. Even – handlingens mann

Even er den ene av mine to informanter i Norge. Han har siden 1994 jobbet som høgskolelærer på en høgskole på Østlandet, og kan karakteriseres som en erfaren friluftslivsveileder. I tillegg til et semi-strukturert kvalitativt intervju, skal jeg følge Even og hans studenter som deltakende observatør på en 5 dager lang padletur. Padleturen er en praktisk modul som inngår som en del av en større fagmodul. Den overgripende fagmodulen kalles ”Friluftsliv og veilederlære 1, skog/fjell, kyst og vassdrag” og er én av fagmodulene som inngår i høgskolens ettårige grunnstudium som de kaller ”Friluftsliv, natur- og kultuveiledning 1”.

5.1 *”Nå handler alt om å få studentene til å skjønne kano”*

Det er tidlig mandag morgen og skyene henger tungt over landskapet. Det er oktober, og høsten har så definitivt gjort sin anmarsj. Trærne er gulfarget, og luften er fuktig og kjølig. Jeg ankommer oppmøtestedet for padleturen i det skolebilen med min informant ”Even” og noen av hans kollegaer ankommer. Etter en kort hilserunde, organiserer vi bilene slik at brorparten kjøres ned til turens slutt punkt. I det vi svinger ut på veien ankommer bussen med studentene. I bakspeilet ser jeg at studentene pakker ut sekker og padleutstyr fra bussens bagasjerom. Selv inne i bilen kan jeg kjenne at det er spenning i luften. Akkurat nå er det vanskelig å vite om det er studentene eller meg selv som er mest spent.

Etter å ha ordnet med bilene møter vi studentene ved turens startsted. Vi befinner oss helt sørøst på «Ringsjø». Ringsjø er en del av et større vannsystem som ligger øst for «Finnsjø» i Telemark. Jeg skal følge Even og hans studenter på deres ferd gjennom vannsystemet, før vi bærer kanoene ned til Finnsjø hvor vi skal padle cirka 4,5 kilometer sørover til «Finnoset». Der går Finnsjø over til «Finnelva». Da er det slutt på flattvannspadling og vi begir oss elva i vold. Planen er at vi skal padle Finnelva ned til «Bragefoss», hvor bilene venter.

Turfølget teller totalt 14 personer. Det er 12 studenter, Even og meg selv. De 12 studentene er fordelt på 6 kanoer, Even og jeg har hver vår. Tre av studentene er fra Danmark, de resterende 9 er fra Norge. I tillegg til oss er det to andre grupper med

studenter som skal padle den sammen turen. Even har avtalt med veilederne på de andre gruppene slik at vi ikke kommer til å padle oppå hverandre.

Even og jeg er først ferdige med å laste opp kanoene våre ved Ringsjø, og ligger i bukten og venter på at studentene skal få på plass sekker og annen bagasje og komme seg ut på vannet. Etter hvert har alle kanoene blitt ferdig pakket og gruppen er samlet som en flåte på vannet nær land. Da legger Even merke til at en av studentene ikke har på seg vest. Det viser seg at studenten hadde glemt vest, og ikke trodde det var så alvorlig og har unnlatt å gi beskjed om dette. Even benytter anledningen som oppstår til å ta en prat om veilederens ansvar på turer. På kanoturer må alle ha på seg vest av sikkerhetsmessige hensyn. *"Vi må skaffe vest før vi kan legge ut"* sier Even. Han sender studenten opp til skolebilen, hvor det ligger en reservevest, og vi er klare til å begynne padleturen.

Før vi skyver oss fra land og tar våre første padletak introduserer Even meg for studentene. Jeg holder også en kort presentasjon om hvem jeg er og hvorfor jeg er med på denne turen. Jeg forteller studentene at jeg er med som deltagende observatør, at jeg i stor grad kommer til å delta på lik linje med studentene, men at jeg også i perioder kan komme til å holde meg litt på sidelinjen. Jeg får nikk og smil i retur og Even tar over styringen. Han gir studentene i oppgave å padle rett frem i cirka én kilometer, samt at vi skal holde oss relativt samlet. Utover det er det fritt frem.

Det virker som om studentene ivrer etter å komme i gang, for Even har ikke rukket å avslutte setningen før padleårer er i vannet og kanoene har spredd seg utover bukten. Det padles, men rett frem går det ikke. Even og jeg padler sakte fremover og småprater litt. Han forteller meg at *"nå handler alt om å få studentene til å skjønne kano"*. Siden Even og jeg padler rett fremover, mens studentene svinger hit og dit, tar det ikke lang tid før vi ligger i front.

5.2 "Dette er learning by doing - prøving og feiling"

Etter å ha padlet cirka 1 kilometer, roper Even til studentene at de skal samle seg rundt kanoen hans. Even har padlet bort til et område med høyt siv og padlet kanoen litt inn blant sivet så ikke vinden får tak og sender han ut i sundet igjen. Når alle studentene har

samlet seg i en flåte omkring Even, reiser han seg opp så han står i kanoen, og begynner å forelese for studentene:

”Vi kommer til å bytte kanopar underveis. Det kommer til å være slik at noen av dere ikke samarbeider like godt. At dere blir hissige på hverandre. Derfor bytter vi rundt til vi finner gode par for alle. Det er ikke sånn at det er noe galt i at man ikke fungerer like godt sammen – det bare er sånn. Det er begge sin feil.”

Deretter trekker han frem veiledningsperspektivet, og stresser viktigheten av at man som veileder må være oppmerksom på vær og værforhold. Han spør studentene:

”Hvordan var vindretningen der vi satte ut kanoene?” Studentene svarer usikkert og peker litt hit og dit. Even bekrefter at det var pålandsvind, og at det er gunstig når man har med seg grupper ut med kano. Begrunnelsen han gir er at man vil bli blåst tilbake på land skulle det skje et uhell på vannet. *”Dette er momenter dere hele tiden må ha i bakhuet som veiledere”*, konkluderer Even.

Vi padler til dagens leirplass; en liten odde i en skjernet bukt. Der tømmer vi kanoene for utstyr og spiser lunch. Etter lunch er det ut i kanoene igjen, og nå skal studentene trene på det som kalles for et J-tak. Dette er et fremdriftstak med styrefunksjon, og det som gjorde at Even og jeg kunne padle rett frem mens studentene gikk i sikk-sakk. Even driver rundt i bukten mellom de ulike studentkanoene. Han er tydelig i sine tilbakemeldinger. *”Nå spar du vann!”* sier Even til en av studentene, og viser med egen åre hva han mener. *”Dette er learning by doing...prøving og feiling.”* sier Even til meg og smiler lurt. Han fortsetter å padle mellom de ulike kanoene, og kommer med enkle og konkrete tekniske tips til de som sliter med å få til J-taket ordentlig. Etter en stund padler Even bort til meg, der jeg sitter i sivkanten og observerer, og sier:

”I følge planen står det at det skal være PBL [problembasert læring] som tilnærming...jeg følger uansett ikke denne planen helt. Jeg gjør det i en litt annen rekkefølge. PBL i denne situasjonen mener jeg er uhensiktsmessig. Jeg tror mye mer på instruksjon av enkeltelementer pluss prøving og feiling. Skulle det vært PBL av J-tak og andre padletak kunne vi holdt på i én uke bare med det.”

Jeg opplever at denne kommentaren til Even på mange måter oppsummerer hans tilnærming til friluftslivsveiledning. Det finnes en plan, men siden Even mener at det ikke er hensiktsmessig å følge planen akkurat nå, velger han å gjøre noe annet. Under en kveldssamling rundt bålet, sa han til studentene at: *”Veiledning i friluftsliv er når man*

bruker alle metoder for å lære en ferdighet eller kunnskap...for meg i hvert fall. Det er ingen reseptoppskrift på veiledning!". Han sa også noe lignende til meg under intervjuet: *"veiledning for meg, det skjer der-og-da, med den gruppa, med den personen, i den type natur og setting. Og da, når det er over, så er det over"*. Og *"veiledningsbegrepet er jo en sånn paraply for alle måter å undervise på. (...) Du kan ta i bruk alle måter som er hensiktsmessig for å oppnå læring hos studenten da.*

Fokuset på veiledning, og kanskje særlig på veilederens rolle, er gjennomgående hos Even hele turen. Han har alltid en kommentar eller et innspill klart, som er vinklet mot veilederens oppgaver og ansvar. Som når Even samler alle i en sirkel på land for å snakke om fallvinder, kryssing av åpent vann og viktigheten av å padle i makkerkanoer, etter at en vindrosse var like ved å velte to kanoer i det vi nærmet oss land. *"Der så dere at det ikke skulle mye til før man velter! Dette må dere huske på når dere skal ha med dere en gruppe ut på padletur. Dere må tenke sikkerhet!"* Et annet utsagn som studentene hører mye i løpet av turen er: *"Hvis dere skal ta med dere en gruppe på mandag, så..."* etterfulgt av ett eller flere veiledningsmomenter som Even mener det er viktig å tenke på. Even sier selv at han *"prøver å trekke inn sånne småting hele tiden. Sånn og sånn kan dere gjøre med den gruppa, sånn og sånn kan skje her, eller her det som er mest sannsynlig at nybegynner gjør feil..."*. Selv om Even prøver å komme med veiledningsmessige innspill der det kan være fruktbart, mener han at studentene først er mottakelige for slike innspill når de selv har kommet opp på et visst nivå ferdighetsmessig. Han opplever at andre mener studentene først skal fordype seg i pedagogikk og didaktikk, deretter praksis. Men der har Even klare meninger. *"Altså, rett på didaktikk, før du liksom aner hva dette her går ut på, det har jeg ikke noe tru på!"* Selv mener han at det praktiske bør komme først, og han trekker paralleller til teorier om mesterlære.

"Først må du venne deg til den naturtypen, det utstyret, og de omgivelsene. Og så kan du (...) gå på neste nivå. Når du er trygg på det. (...) Hvis du går rett på didaktikk og pedagogikk, så har du hoppet over en del sånne basic ting som må være inne, mener jeg da."

5.2.1 Gode opplevelser

Etter at Even har introdusert en ny øvelse, vist en ny manøvreringsteknikk på elva, eller bare padlet nedover et styrk, spør han ofte studentene: *"Hvorfor gjorde jeg det på denne*

måten?”. Noen ganger lar han spørsmålet henge i luften for studentene selv å finne svaret. Andre ganger svarer han selv på eget spørsmål. Uten unntak leder Even slike spørsmål tilbake til veiledning, det å være en veileder og hva man må tenke på som veileder. Et eksempel på en slik situasjon utspant seg da vi stod på toppen av Finnoset og så ned på de frådende vannmassene som ble spyttet ut av demningen. ”*Skal vi padle..ehh.. begynne å padle her?*” spør en av studentene. Tydelig skeptisk til det hun ser fremfor seg. ”*Nei, vi skal sette ut kanoene litt nedenfor. Demninger må man holde god sikkerhetsavstand til*”, svarer Even. Jeg ser et lettelsens sukk gå gjennom forsamlingen. Når vi så kommer ned til stedet der Even ser for seg at vi skal sette ut kanoene, blir det igjen merkelig stille blant studentene. De ser med stive blikk på elva. Rett foran oss suser vannmassene forbi i raskt tempo, og bare noen meter ut fra land er det et par 1,5 meter høye, stående bølger⁴. ”*Vi kan ikke starte her!? Det klarer vi ikke!*”, kommer det nervøst fra en student. ”*Joda, dette går så fint!*”, sier Even og virker helt avslappet. Han forteller i korte trekk om det vi ser ute på elva. Forklarer hva som skjer når vannet treffer en stor stein på bunnen, om stående bølger, og hvordan man bør plassere kanoen i forhold til steiner og bølger. Deretter ber han studentene følge godt med, for han skal nå sette ut sin kano litt ovenfor der vi står, og padle forbi oss.

Etter noen minutter ser vi Even komme rolig padlende nedover elven. Det ser avslappet og lett ut. I det han passerer oss, smiler han og roper: ”*Ser dere hvor sakte og fint det går?!*”. Avtalen er at Even skal padle ned til en bakevje⁵ cirka 200 meter nedenfor, og så skal studentkanoene padle ned til han, én etter én. Jeg skal padle som sistemann. Studentene virker beroliget av Evens rolige forbigåelse. Etter hvert ser jeg 6 kanoer, manøvrert av litt mindre engstelige studenter, forsvinne nedover elva. Jeg følger på, og når alle har kommet seg trygt inn i bakevjen, kommer spørsmålet: ”*Hvorfor gjorde jeg det på denne måten?*”. Even svarer denne gangen selv på spørsmålet, og sier: ”*Fordi jeg ville gi alle en god opplevelse. Sånt må dere tenke på også!*”. I intervjuet trekker han frem denne episoden, og forteller at han mener det er viktig å få ned stressnivået på studentene. ”*...det viktigste når vi kommer ut på elva, når vi kommer fra Tinnoset der,*

⁴ Stående bølge: Når strømmende vann treffer en stein av en viss størrelse på bunnen presses vannet til å gå over og på siden av steinen. Dette skaper en bølge på overflaten av elva. Bølgehøyden varierer fra 10 cm til flere meter øye, alt avhengig av vannstand, størrelse på steinen (eller hindringen) og fallet på elva (Horgen, 2009).

⁵ Bakeveje: Et området der vannstrømmen går i ring. ”... (O)ppstår gjerne i nedkant av en fysisk hindring, som enten ligger midt i strømmen, eller som stikker ut fra land (Horgen, 2009, s. 140). De finnes i alle størrelser og kan være gode (eller kjærkomne) stoppesteder.

det er å skape litt sånn, få lufta ut av den gjengen som står og stresser på kanten da”, sier han, og ler lett. ”Hvis jeg padler først, og de ser hvor sakte det går, så er de litt sånn...å, ja!”. Han puster lettet ut. *”Så, å få tatt av brodden på ting. Det er litt sånn, også viktig da”*.

5.3 ”Jeg kjører ikke panikkpedagogikk”

Jeg spør Even om hvordan han vil karakterisere seg selv som veileder, og om han har en egen veilederstil. Han mener selv at han kjennetegnes ved at han er ganske rolig, og sier at: *”Jeg kjører ikke panikkpedagogikk!”*. Dette sammenfaller med min opplevelse av Even gjennom feltarbeidet. Han virker stort sett rolig og avbalansert hele tiden. Også i situasjoner hvor mange kanskje ville blitt grepet av panikk, eller i beste fall blitt stresset. En slik episode finner sted på slutten av den nest siste dagen på elva.

Vi var kommet frem til dagens destinasjon, så kanoene var tømt for utstyr. Den siste øvelsen før middag går ut på at studentene skal øve på å krysse frem og tilbake over elva ved et parti med kraftig strøm. Cirka 30 meter nedenfor punktet hvor studentene skulle krysse, treffer vannmassene en stor steinblokk hvor vannet med voldsom kraft blir presset til hver sin side. Den ene siden fører inn i en bakevje, den andre siden fører ut i hovedstrømmen som fortsetter videre nedover. Strømmen er sterk, og faren for velt i skjæringsfeltet bakevje-hovedstrøm er overhengende. Hvis en kano velter, vil det ikke være godt å si om kanoen blir sendt inn i bakevjen eller videre nedover elva. I tur og orden krysser den ene kanoen etter den andre den sterke strømmen. Even står på land og følger med. I det en av kanoene på nytt prøver å krysse den sterke strømmen går det galt. Kanoen velter, og forsvinner ned i dypet. Padlerne, som holder seg flytende, blir spyttet inn i bakevjen ved den andre elvebredden. Like etter dukker også kanoen opp her. Studentene prøver å svømme kanoen mot land, men det lar seg vanskelig gjøre. I det øyeblikk kanoen velter, går Even raskt og bestemt til egen kano, skyver seg fra land og padler raskt og kontrollert over til bakevjen, hvor studentene bakser med den så vidt flytende kanoen. Der gir han kastelinen⁶ til en av studentene og beskjed om at hun skal feste den til kanoen i vannet. Deretter padler han inn til land og fester tauet til et tre. Hele episoden er over i løpet av noen minutter, og alt går bra – både med studenter og

⁶ Kasteline er en liten pose med 15 til 25 meter tau i. I den ene enden er kastelineposten festet til tauet, i den andre enden er det en karabinkrok. Brukes som redningsverktøy ved å kaste enden med tauposten ut til en person som trenger hjelp. Den kan også festes til en veltet kano for å berge denne.

kano. Den samme kvelden, under evalueringen av dagen, bruker Even mye tid på å snakke om denne episoden. Han kobler hendelsen opp mot momenter som veilederen må tenke på, og sier til studentene: *”Tenk progresjon og unngå velt med en gang, (...) det lønner seg å starte pent”*. En av studentene kommenterer at hun var imponert over hvor rolig og avslappet han forholdt seg under hele redningsaksjonen. Even svarer at situasjonen ikke blir noe bedre om han som veileder stresser, og i verste fall selv velter på vei over. Dessuten var det ikke en situasjon om liv og død, men handlet mer om ubehag og overraskelse på grunn av det kalde vannet. Da er det fint om man som veileder klarer å beholde roen, da denne vil smitte over på de man skal redde, forteller Even. Deretter kobler Even episoden opp mot viktige sikkerhetsaspekter ved redning av personer og kano i strømmende vann, og forklarer at han kjenner området godt fra tidligere turer, og vet hva som eventuelt kan komme til å skje ved en velt i dette området. Han anmoder så studentene til ikke å hele tiden pushe grensene. *”Nå må ikke dere – når dere kommer hjem – bare fortsette å pushe grenser. Dere må gå tilbake til enklere partier – og øve. Dere må skaffe dere erfaringer”*.

Under intervjuet sier Even at han *”prøver (...) å skape, eller oppsøke situasjoner som gir læring”*. Samtidig er han opptatt av at det ikke skal bli for mye prating og evaluering.

”Prøver liksom ikke å prate det vekk. Jeg prøver å sette, la de få prøve den situasjonen, så kan vi diskutere litt etterpå, og så fortsetter vi. Så jeg er vel opptatt av at det ikke skal bli for mye evaluering. (...) Det gir læring å bare gjøre ting og”.

Under kveldsevalueringen av dagen med den ufrivillige kanovelten, lurer en av studentene som veltet på hva hun, eller de, gjorde galt, og hvorfor de veltet. Even svarer i en munter tone, og sier: *”Hva skjedde?! Jo, du gikk rundt! Ikke noe poeng å overanalysere eller dvele...det er det det er!”*.

Samtidig som Even sier at han er opptatt av at det ikke skal være for mye analysering og evaluering av alt man gjør, så opplever jeg likevel at Even vier evaluering av øvelser og hendelser en god del plass i løpet av turen. Etter hver øvelse følger som regel en kort evaluering og diskusjon. Hva fungerte? Hvorfor fungerte det? Og, hva bør ”veilederen” tenke på, er alle spørsmål som drøftes til stadighet. Hver kveld holder Even et

kveldsmøte sammen med studentene, hvor dagen som har vært evalueres. Det er ingen streng struktur på kveldsmøtene. Ordet er fritt, og de som ønsker å komme med innspill får muligheten til det. Even begynner ofte med å stille åpne spørsmål som: *”Hvordan har dagen i dag vært?”*, eller *”Hva har dere lært i dag?”*. Så lar han studentene ta over styringen, men kommer med innspill og kommentarer i løpet av samtalene som oppstår. Særlig observerte jeg at når Even svarte på et spørsmål fra studentene, eller kom med et innspill, dreide han nesten utelukkende alltid svaret inn mot veiledningspedagogikken og veiledningstankegang. Ofte kom han med eksempler fra hendelser på tidligere turer, eller så eksemplifiserte han ved å utbrodere over tenkte scenarier hvor han grundig redegjorde for veilederens plikter, oppgaver og handlingsmønstre.

5.3.1 ”Jeg bader først!”

Even ser ut til å være glad i å bruke konkurranser og leker i undervisningen, og hver dag introduserer han noen nye. Særlig de første dagene er jeg vitne til, og ofte deltaker på, mange forskjellige konkurranser og leker. Vi spiller ”kano-rugby”, leker sisten og vi prøver å padle rett frem med bind for øynene, for å nevne noe. I intervjuet forteller han meg hvorfor han liker å bruke konkurranse og lek i undervisningen:

”Innimellom så bruker jeg en del konkurranser...for det at det gjør at ting blir litt mer sånn, de blir litt mer på, også får de mestringsfølelse. (...) Det er det som er liksom hovedgreia mi da – å få de til å få den mestringsfølelsen. For med en gang de kjenner at de klarer å være i elementet på en sånn rimelig grei måte, så har de lyst til å søke den seinere. (...) Jeg skal jo skape den derre gleden til å fortsette, men da må de kjenne at de har en viss sånn fremgang.”

Even deltar alltid selv på alle leker og konkurranser, og han legger ikke skjul på at han synes det er gøy. *”Der er jo moro sjøl å...”* ler Even.

”Det er bare for å få opp driven litt da, kan du si. Så jeg synes det fungerer ganske bra. (...) Jeg finner på reglene der og da, ikke sant. Avhengig av forhold og folk og sånn. Så endrer jeg på reglene hele tiden. (...) Altså, jeg bare legger inn sånne ting. Som de trur...Åh, det gåkke, nå tullern, nå skal han bare ha oss til å gå rundt (Even later som han er en student) Også får de det til, ikke sant? Og så blir de overrasket!” *”...Det er nesten litt sånn derre..gjenntakelse med Pavlov. (...) Hvis noen får ferten av noe, så søker de den opplevlsen igjen”.*

Even deltar også aktiv på andre områder. Han tar naturlig initiativ og er aktivt med på leiraktiviteter som å hugge ved og å hente vann.

”Jeg prøver å være med på sånne ting da. For å, ja...det er jo positivt det, for å være med, komme, bli en del av gruppen. Hvis jeg liksom stiller meg her, bare står og er tørr, varm og drikker kaffe.. venter på maten, bålet er varmt. Så blir det litt sånn, de får en litt annen holdning til deg da”.

Even sover i eget telt, men legger seg alltid i nærheten av leirplassen. Når det kommer til mat har han med frokost og lunch selv, men spiser den sammen med studentene der de er. Studentene lager middag, og Even hadde avtalt med studentene i forkant slik at de tok ham med i beregningene, og han kunne få mat av dem.

Det er lagt inn to badeøkter i løpet av turen. Den første badeøkten er på flatt vann og finner sted allerede den første dagen. Da skal studentene trene på å redde en veltet kano og personene i vannet. Den andre badeøkten er et par dager senere, når vi har kommet ned på elva. Da skal studentene trene på å svømme i strømmende vann, og bli reddet med kasteline av studentene på land. Studentene er tydelige på at de gruer seg til disse øktene, særlig på grunn av det kalde vannet. Mange har aldri svømt i strømmende vann før, og sier åpenlyst at de gruer seg til det. Når tiden er kommet for å trene på redning av veltet kano, er Even raskt ute med å si at han skal gjøre det først, mens studentene kan se på. Det samme skjer når vi har kommet ned på elva, og skal trene på redning av svømmende person i strømmende vann. Nok en gang er Even først i vannet. Da jeg i intervjuet spør ham om bading, og om han mener at det er viktig at veilederen også bader, svarer han følgende: *”Ja,ja...Det må du. Det er viktig. Da får du med deg resten. Men det er også sånn at da opprettholder jeg og trener litt selv. Ellers så blir jeg rusten.”* Han mener også det er viktig at veilederen er med på slike øvelser fordi han tror det kan *”...ta av brodden litt på det de gruer seg til da. (...) Det er også viktig vet du.”*

5.3.2 ”Det er viktig med et høyt aktivitetsnivå”

Som nevnt deltar Even på leker og konkurranser. Når studentene derimot skal trene på forskjellige manøvrer, være seg på flatt vann eller i strømmende vann, holder han seg litt mer i bakgrunnen. Noen ganger flyter han rundt mellom studentkanoene og kommer med tekniske tips og innspill. Andre ganger holder han seg mer på sidelinjen, og observerer. Noen ganger padler han bort til meg (hvis jeg observerer aktiviteten fra sidelinjen) og småprater litt. Det hender ofte at han kommenterer aktivitetsnivået til studentene. På en av de første dagene, under en øvelse hvor studentene trener på ulike

padletak, holder jeg meg på sidelinjen for å observere. Even padler bort til meg og forteller meg at han synes det er viktig å holde studentene aktive, og at det ofte er stor forskjell på gruppene når det gjelder hvor selvgående de er. Han mener at det i startfasen er viktig at studentene jobber med de ulike padletakene, og da er det viktig at de er aktive. Så hvis han ser at aktiviteten dabber av, må han gjøre grep for å øke den. Han poengterer riktignok at han gjør et skille mellom første-års studenter og andre-års studenter.

”I første klasse så krever vi noe av elevene i forhold til fokus, men det er også viktig at man er på tur. I andre klasse stiller vi mye høyere forventninger til fokus og utholdenhet. Da forventer vi at du er gira, interessert og holder fokus gjennom dagen.”

Mens vi sitter i sivet og småprater og observerer studentene øve, ser Even at aktivitetsnivået synker. Da roper han ut: *”Nå må vi kjøre en lagkonkurranse for å få opp aktivitetsnivået!”* Han fisker frem noen tøystumper fra sekken sin, skyver kanoen fra land og proklamerer med blid stemme at det er tid for *”hale-sisten”*.

5.3.3 ”Du må ikke drive å bytte padleside hele tiden!”

”Nei, nei, nei, nei, nei, ikke bytte side nå!! Det gjør du, og det må du slutte med! Det blir bare rot...ellers, bra på vei tilbake!” Even roper høyt og overdøver selv elvebruset. Kommentaren er ymtet på en av studentene som forsøker å krysse et parti med kraftig strøm og som til stadighet bytter på hvilken side av kanoen han padler på. Even står på land og roper ut kommentarer. Både ris og ros. Han er engasjert. Veldig engasjert. Rundt ham står det et par andre studenter, og i elvekanten venter to studentkanoer på tur. Even veksler mellom å rope ut kommentarer til kanoen på elva, og å forklare hva kanoen på elva gjør bra eller dårlig til de studentene som står ved hans side. En halvtime før, da Even og jeg gikk langs elvebredden på vei bort til stedet vi nå står, sa han *”Noen ganger overdriver jeg jo...for å piffe de opp litt”*. Jeg forstod det som at kommentaren var rettet mot hans engasjement og hans tilbakemeldinger til studentene når de padlet på elva.

Evens engasjement når han gir tilbakemeldinger på studentenes padling er gjennomgående. Han er alltid tydelig og direkte, både når det gjelder hva de gjør riktig og hva de gjør feil. Selv om han er tydelig engasjert, veksler han også mellom å være

aktiv – gi tydelig og eksplisitt tilbakemelding til studentene, og å være passiv – hvor han observerer mer og sier mindre. Han mener selv at måten han gir tilbakemelding til studentene på, springer ut fra den enkelte situasjon. *”Det er jo bevisst, men det kommer bare, det kommer automatisk da”*, forklarer Even. *”Hvis de er slappe, og de kunne gjort mye bedre, så får de høre det”* fortsetter han. Han mener også det er viktig å ikke gi studentene for mange ting å jobbe med på en gang;

”...gi få korrigeringer. Altså lite ting de skal prøve på. Du må ta en ting av gangen. Men jeg er veldig opptatt av at de ikke kan få svar på alt. Det må være lov å prøve noen ganger, og feile noen ganger, og så kanskje de kjenner.

Et par ganger i løpet av turen får jeg inntrykk av at noen av studentene ikke er like vant med Evens direkte og tydelige tilbakemeldingsstil. Jeg får ikke tak på akkurat hva det er de reagerer på, men jeg får inntrykk av at Even også plukker opp disse signalene, for like etterpå går han bort til studentene det gjelder, og sier: *”Jeg gir tilbakemelding på hva som fungerer, og hva som ikke fungerer. Det er tross alt bare kanopadling. Dere har vært på elva i 3,5 timer...ikke forvent å få til alt perfekt med en gang”*.

5.4 Erfaring

På turens siste dag skal studentene trene på å redde en kano som har veltet i strømmende vann. Even har funnet et egnet sted hvor elva renner sakte nok til at studentene får tid nok til å redde kanoen før den forsvinner ut av syne, men raskt nok til at de må stresse litt for å få det til. En hengebro går over elva 10 meter nedenfor der vi har gått i land for å gjøre oss klare, og Even bestemmer seg for å prøve å kaste ut de tomme kanoene fra broen. For at øvelsen skal være realistisk er det viktig at kanoen som skal reddes er fylt med vann, og Even har en idé om at å kaste kanoen ut fra broen vil gjøre dette på en effektiv måte. Jeg opplever at denne situasjonen gir et godt bilde av Even som veileder. I løpet av uken jeg tilbringer med Even og hans studenter får jeg kjennskap til en engasjert, ivrig og ikke minst leken lærer, som ikke er redd for å prøve nye ting. Dette fasinerer meg, og under intervjuet spør jeg Even om betydningen av erfaring og hvorledes han tror han som veileder har endret egen praksis etter hvert som han har fått mer erfaring.

Han forteller meg at han hadde en mye mer strukturert plan før; en punktvis plan for hva som skulle gjennomgås og når. I dag bruker han også en punktvis plan som

utgangspunkt, men presiserer at *”...det er mer sånn temaer som jeg skal igjennom i løpet av perioden, også putter jeg inn de da, når det er egna, når jeg ser at – her gir det best mulig læring.”* Når det gjelder undervisning av kanopadling forteller han at han ofte *”venter med punktene til de dukker opp og det er best mulig læring”*. Når han underviser i andre praktiske fag, er det andre viktige momenter som spiller inn, så han bemerker at tilnærmingen til og gjennomføringen av undervisningen avhenger av hva det skal undervises i.

Jeg lurer på i hvilken grad erfaring spiller inn på de endringene som har skjedd hos Even gjennom årenes løp, og i hvilken grad erfaring spiller inn på de endringene Even gjør i undervisningssituasjonene. Han forteller at når han gjør endringer så skjer det som oftest etter tilbakemeldinger fra studenter og fra selv-evaluering av undervisningsopplegget. Even forteller at han gjør en selv-evaluering etter hvert undervisningsopplegg og endrer det han ikke var fornøyd med med en gang, slik at planen er videreutviklet og forbedret til neste lignende undervisningsopplegg. Han sier også at når han gjennomfører evalueringer med studentene, har han som regel fire, fem punkter som han vet han kunne gjort bedre, og som han innleder evalueringen med. Stort sett så sammenfaller disse punktene med studentenes egne. Det Even opplever som hovedforskjellen fra hans tidligere dager som lærer og i dag, er at han opplever at han har *”...mye mer sånn erfaring fra tidligere situasjoner og vet hva det enkelte stedet kan brukes til. Sånn at du trenger ikke noen sånn punktliste.”* Er det fordi du da kjenner naturen og uteområdet du skal være i, veldig godt, spør jeg. *”Ja, eller så klarer jeg å finne på noe der og da”*, svarer Even. Her trekker Even frem øvelsen hvor han endte opp med å kaste kanoene ut fra gangbroen, og sier:

”...for å få den kanoen til å synke, så heiv jeg jo den fra bura. Og det er jo ikke sånn, det var jo kanskje ikke helt sånn eksemplarisk, men det var jo litt artig! Ja, det funka jo bra! Så jeg er ikke redd for å prøve ut sånne nye måter å gjøre ting på da”.

5.5 Utdanne profesjonelle veiledere

Jeg spør Even om han opplever at det finnes ulike veiledningstradisjoner innenfor friluftslivsveiledning, noe han mener at det gjør. Han trekker frem Nils Faarlund som representant for en veiledningstradisjon. Jeg får inntrykk av at han er skeptisk til Faarlund sin veiledningstradisjon, fordi han sier: *”Der føler jeg at det blir snakket*

veldig sånn om veiledningsprinsipper, og så blir det gjort stikk motsatt. (...) Det er liksom, vi snakker veldig om veiledning, og så instruerer vi veldig. Det er den stilen.” Even selv er, som nevnt tidligere, av den oppfatningen at veiledningsbegrepet er en paraply for alle måter å undervise på. Som lærer er Even opptatt av at hans studenter *”skal bli profesjonelle, at de skal være veiledere. At de skal være proffe veiledere, som tør å si ifra og tør å ta avgjørelser, og følger prinsippene om tur etter evne, for hele totalgruppa”*. Han er også opptatt av at de lærer seg at når de er på jobb, da skal de *”gjøre ting helt bombesikkert”*. Han presiserer at det alltid vil være usikkerhetsmomenter man ikke kan ta bort, men essensen er at studentene skal forholde seg til sikre regler. Det er viktig.

Studentgruppen som søker seg til friluftslivsfag kan oppleves som homogen, men det finnes store sprik i motivasjon og beveggrunner for hvorfor man velger et slikt studium, noe jeg husker godt selv, fra min tid som friluftslivsstudent. Når det gjelder en variert studentmasse og målet om å utdanne profesjonelle friluftslivsveiledere har Even noen spennende tanker om at alle hans studenter har mulighet til å bli veiledere i friluftsliv. Han mener at forskjellen vil være på hvilket nivå de kan, eller ønsker å bli, veiledere på. *”Jeg mener det er litt sånn selvregulerende mye av dette der. Så at folk, de kan veilede på mange forskjellige nivåer, og det finner de ut av mye selv da. Underveis, i møte med forskjellig type natur”*, sier Even.

Evens siste kommentar til studentene på den siste evalueringen av turen viser hans åpne holdning til veiledningsbegrepet: *”Dere må sette sammen det dere liker best fra de forskjellige veilederne. Man må innse og bli klar over egne styrker, svakheter og ferdigheter...”*

6. Jørgen – på tur, med veilederhatten på

”Jørgen” er min andre informant i Norge, og en erfaren lærer og veileder innenfor friluftslivsfeltet. Han har undervist i friluftslivsfag på høgskolenivå siden 1978, og jobber nå som universitetslektor og underviser i friluftslivsfag på en høgskole på Østlandet. Som deltakende observatør skal jeg følge Jørgen og hans studenter i kanoundervisningen som inngår i fagmodulen ”Friluftsliv i skog- og vannmiljø”. Denne fagmodulen inngår i høgskolens årsstudium i Friluftsliv.

Modulen er lagt opp slik at studentene har to dager med kanoundervisning på flatt vann i løpet av høsten, hvor de kort tid etterpå legger ut på en egenferd⁷, med kano som fremkomstmiddel. På våren skal studentene gjennom nok en økt med kanopadling. Da er det padling på strømmende vann som står i fokus, og studentene skal sammen med Jørgen padle nedover en elv i 4 dager. Jeg deltok som deltagende observatør på begge undervisningsdagene på høsten, samt på alle de fire dagene på våren. Jeg deltok ikke på studentenes egenferd, da Jørgen heller ikke skulle det. Nedenfor følger et tekstutdrag basert på observasjonsnotater og refleksjonsnotater jeg gjorde meg i løpet av, og i etterkant av turene med Jørgen. Jeg vil deretter komplettere bildet av Jørgen ved å trekke inn elementer fra mitt intervju med ham og koble hans refleksjoner opp mot hans praksis.

6.1 ”Fomling og famling”

Det er en varm junidag. Solen skinner, men her og der lurer regntunge skyer med en skikkelig sommerskur. Jeg er på vei mot ”Flekksjø” hvor jeg skal møte Jørgen og hans studenter og være med dem når de skal padle ned ”Flekkelva”. Når jeg ankommer møtestedet har de fleste av studentene allerede kommet, men Jørgen og hans kollega har ingen hørt noe fra. Mange av studentene ligger på bakken og slikker sol. Det later til å være en avslappet stemning. Mens jeg pakker ut utstyret mitt og gjør meg klar, blir jeg akkompagnert av latter og småprat i bakgrunnen. Oppmøtestedet er ved demningen Flekkoset, der Flekksjø blir til Flekkelva. På demningen er det en måler som viser

⁷ Når studentene legger ut på egenferd, drar de på tur uten veileder. Egenferd følger ofte i etterkant av et undervisningsopplegg gjennomført sammen med veileder.

mengden vann som slippes i sekundet. Jeg stopper for en rask avlesning på vei over og måleren viste 191 kubikkmeter vann i sekundet. Det er en god mengde vann. Fra tidligere egneferder på Flekkelva vet jeg godt hva denne vannstanden betyr; nemlig mye og raskt vann, som skaper en del større bølger, men som også visker ut en del detaljer på elva. Jeg er spent på hvordan Jørgen kommer til å organisere og gjennomføre denne turen, og på hvordan studentene tar utfordringene de kommer til å møte. Enn så lenge ser det ikke ut til at den kraftige buldringen fra vannmassene som fosser ut av demningen har affisert studentene i nevneverdig grad. Tiden vil vise om jeg har lest situasjonen riktig.

Når Jørgen og hans kollega «Per» ankommer, våkner studentene til liv. Sekker pakkes. Kanoer, årer og vester klargjøres. Totalt er det 25 elever, men Jørgen og hans kollega har delt studentene inn i to grupper; ”tørr” og ”våt” gruppe. Jørgen skal ha med seg de fjorten studentene som har ytret ønske om å være med i ”våt” gruppe, mens hans kollega er ansvarlig for de resterende elleve i den ”tørre” gruppen. Jørgen gir beskjed til studentene at begge gruppene skal starte med en oppfriskningsøkt på Flekksjø, før vi begynner å ta oss nedover elva. Litt overfor møtestedet er det en lun liten pollen, relativt skjermet for vind og bølger. De færreste av studentene har padlet noe særlig etter dagene med flattvanns-undervisning i fjor høst og egenferden som fulgte, og Jørgen sier det er nødvendig å hente opp igjen kanoteknikk og padletak før vi beveger oss over i strømmende vann.

Studentene får beskjed om å la bagasjen ligge, og padle i eget tempo inn i pollen. Kanoene er raskt på vannet og studentene forsvinner inn i pollen. Jørgen blir stående på land. Han drikker litt kaffe og spiser litt fra matpakken mens han finner frem det han trenger. Jeg har vært klar lenge, og bestemmer meg for å komme meg i kanoen. I det jeg runder rundt et nes og vender baugen inn i pollen ser jeg at Jørgen setter sin egen kano på vannet og setter kursen mot oss. Inne i pollen padler noen kanoer litt hit og dit, mens andre driver avslappet avgårde i den lille brisen.

Når Jørgen kommer inn i pollen gir han beskjed til gruppen at den skal samles i en flåte. Etter litt løs prating omkring hvordan det føles å være på vannet igjen spør Jørgen studentene om de har noen formening om hvorfor han kom så seint. De kommer med noen forslag, men Jørgen poengterer selv at det var fordi han ønsket å gi studentene tid

til å *”fomle og famle på egenhånd... ”*, uten at han ga føringer fra første stund, og at det således var et bevisst og konkret metodisk grep.

”Vi må tenke metodisk”, fortsetter Jørgen, og begynner å snakke om hvilke *”vurderinger”* vi eller han allerede har gjort. *”Hvilken vei blåser vinden, og hva slags betydning har det for der vi satte ute kanoene?”* lurer Jørgen på. Studentene og Jørgen begynner å prate om viktigheten av, det jeg med mine ord vil kalle for, bevisstheten omkring omgivelsenes påvirkning for vår situasjon der vi er, og for det opplegget vi har planlagt og ønsker å gjennomføre. Jørgen konkluderer diskusjonen med å si *”vi har allerede gjort mye vi!”*, som for å poengtere noe studentene kanskje ikke helt var klar over. Så går vi i gang med å hente frem igjen padletakene studentene trente på i høst.

6.2 Å gå parallelt med studentene.

Jeg får inntrykk av at begrepet *”fomling og famling”* har en sentral plass i Jørgen sin lærerstil. Det er et begrep som ofte kommer frem, både i løpet av feltobservasjonen og under intervjuet. Når jeg spør Jørgen om hvordan han ønsker å være som veileder, dukker begrepet opp på nytt. Han forteller at han ønsker å være en veileder som kan *”få studentene til å se hva det er som er viktig. Og så følge de opp, motivere, og på en måte være i en prosess med studentene for å opprettholde interessen og holde de på sporet”*. Han ønsker også å *”ha kompetanse og ferdighet nok til å være den de kan spørre, bruke, i sin fomling og famling...i sitt arbeid fram mot å utvikle de spørsmål de har, det de jobber med, sine egenferdigheter”*. Han forklarer at han ønsker å være den *”som går parallelt med studenten”*.

I forlengelse av dette spør jeg Jørgen om han har en egen veilederstil. Han opplever at hans egen stil er en blanding av å prøve å se den enkelte student, og finne ut av hvor er det denne studenten *er*, og hva er det det blir viktig å utfordre, eller få studenten til å jobbe med. Han mener selv at han har utviklet en evne til å se den enkelte student, og raskt komme i dialog med dem. Og at han, til tross for støy i kommunikasjonsbildet i form av lærer-student forholdet og aldersforskjellen som bare blir tydeligere, føler at han er god på kommunikasjon. Han mener selv at han bruker mye humor og selvironi, samt å være personlig uten å bli privat. Dette gjør han fordi han ønsker å komme i dialog, og han føler det er lettere hvis studentene senker garden sin. Hvis de føler at de ikke må forsvare seg, slapper de av. Det handler om å skape et positivt klima i gruppen,

sier han. En annen viktig faktor i den sammenheng blir det å kunne se hvilke personer som er på de forskjellige stadiene i et studieløp, og dermed hvem det er gunstig at jobber sammen, forklarer han. Gruppesammensetningen, og arbeidet med gruppen, som et grep for å pleie prosesser, er noe han føler at han bruker mye og er god på. Det er noe som kjennetegner han som veileder, tror han.

Jørgen forteller videre at han forsøker å jobbe med helheter, med et hermeneutisk utgangspunkt. Han sier han kan tidlig i en læringsprosess gå inn og jobbe med, justere og endre fordi han tror han kan se hvor dette går. Han ønsker å sette ting i en sammenheng, og å få ting til å inngå i en prosess. Progresjon er også sentralt. Det å finne progresjoner, og hele tiden koble dette til en tydelig tanke om helhet. Hvordan det skal henge sammen og hvordan man skal få nettopp det til. Det føler han er noe som preger både hvordan han tenker i plan og forberedelser, og hvordan han prøver å gjøre grep underveis.

Når jeg spør Jørgen om hva begrepet friluftslivsveiledning betyr for han, svarer han at *”skal vi ha merkelapper på det vi utdanner til, synes jeg ikke veileder er dumt”*. Samtidig er han tydelig på at han opplever det som et belastet begrep, og han gjør et klart skille mellom begrepene ”vegledning” og ”veiledning”. ”Vegledning” mener han er *”reservert for noen veldig bestemte grep, altså mesterlære. Men i praksis da veldig tydelig islett av deduktiv tilnærming”*. ”Veiledning” derimot, sier Jørgen, *jeg kan godt kjøpe det*. Han forteller at begrepet ”veiledning” handler om *”en pedagogikk, som dels er preget av at den bygger på erfaringspedagogikk, dialogbasert... hvor da det handler om...studenten, elven, lærende i sentrum. Hvor veileder da er den som stiller spørsmålene og motiverer og pleier prosesser i grupper”*. Han forklarer at det handler om kommunikasjon og samhandling. Å være den som setter i gang og bidrar til å utvikle prosesser, men hvor det hele tiden er den enkelte studenten, den lærende, som er i sentrum, og som danner utgangspunktet for de grepene man gjør som veileder.

I lys av Jørgens refleksjoner omkring egen veilederstil og veilederbegrepet generelt, kan det være interessant å se nærmere på hva Jørgen opplever som utfordringer når det gjelder friluftsliv som fag, og det å være lærer og organisator av friluftslivsundervisning på høyere nivå. I den sammenheng sier Jørgen at en hovedutfordring er *”å finne ... innhold i studiet som er lettere for studenten å overføre. At de da lærer seg til å jobbe*

under de samme rammene som du vil møte for eksempel i skoleverket”. Jørgen forklarer at man i jobber i skoleverket ofte får store grupper, klasser som har friluftslivsrelaterte elementer som noe tvungent. Det skaper sprik i motivasjon, forutsetninger etc. Da mener han at det ikke er nok å bare kunne aktiviteten, man må også kunne forholde seg til de didaktiske utfordringer for denne gruppen, i denne konteksten. Å sette en sådan fokus på hans undervisning slik at studentene er rustet til å gå inn i slike jobber ser han på som en av hans hovedutfordringer.

6.3 Jørgen og studentene – en fruktbar ”runddans”

Etter å ha brukt litt over en time på å hente frem igjen padletakene studentene ble introdusert for under padleøktene på flattvann i høst, kommenterer Jørgen til meg at aktivitetsnivået har sunket og at det er på tide å gjøre noe nytt. Det later til at det er viktig for Jørgen med et høyt aktivitetsnivå under øvelser. Deretter gir han beskjed til studentene om at de kan padle tilbake til bilene og bagasjen. Det er tid for å komme seg ut på elva. Men før vi kan ta våre første padletak i strømmende vann vil Jørgen at studentene skal gjennomføre en økt hvor de får trent på svømmeteknikk og redningsteknikk i elva. Vel fremme ved bagasjen pakker studentene raskt om og gjør klart et tørt skift med klær. Elva er kald, så det å padle videre i våte klær etter svømmeturen er ikke aktuelt. Jeg spør Jørgen om han også skal bade, men det sier han at han ikke har planer om å gjøre. Han skal stå på land og veilede både de svømmende og de reddende studentene.

Under intervjuet spør jeg Jørgen om det hender at han er med og bader når studentene skal trene på ulike redningsøvelser i vann. Han forteller at det varierer ut i fra hva slags opplegg det er snakk om. Når det kommer til kameratredning på flattvann er det sjeldent at han bader, sier han. Han forklarer at årsaken til det ligger i at den type opplegg *”som regel er lagt opp veldig studentstyrt, og litt sånn induktivt. Og da er det for så vidt mer det å få studentene organisert sånn at de kan reflektere over det, de erfaringene som de gjør selv”*. Når det gjelder redningsøvelser på elv er han mer delaktig, og kan svømme, kaste kasteline selv og bli reddet av studentene. Han bemerker at det ikke er sikkert at han er den som gjør ting først. Årsaken til det forklarer han med den spenningen som man bygger opp i det å være først. *”Det ligger så mye i det å være først, være den som går ut i det usikre og ukjente. Altså, det er så mye ekstra utvikling og læring i det, at det*

prøver jeg å overlate til studentene”, forklarer Jørgen. Han poengterer at man som veileder er til for gruppen, for studentene. *”Da må du holde igjen på egen moro”*, konkluderer han.

Tilbake på Flekkelva går vi i samlet flokk ned til elvebredden et stykke nedenfor demningen. Jørgen har funnet et passende sted hvor studentene kan få trent på å kaste kastelinene ut til de studentene som kommer svømmende nedover elven. Mens studentene gjør klar kasteliner og organiserer hvem som skal bade først, spør jeg Jørgen om det har vært trent med kasteliner før. Han svarer at studentene hadde en kort økt med kasteliner og redning da de trente på ”gå igjennom isen” i vinter. Utover det har studentene liten erfaring med kasteliner.

Øvelsen begynner rett på. Studentene får ikke trent på ulike kasteteknikker før deres medstudenter kommer flytende nedover elven, én etter én. I stedet beveger Jørgen seg mellom de ulike studentene som står klare med kasteliner langs land. Han forklarer og viser litt forskjellige måter å holde, og kaste kastelinen på – mens studentene jobber iherdig med å redde de nå litt kalde svømmerne. Han roper også ut tips til de svømmende studentene om hvordan de kan og bør oppføre seg i elva. Alle studentene får prøve å kaste og svømme minst én gang hver.

Gjennom hele øvelsen stiller Jørgen studentene spørsmål knyttet til ulike redningsscenarier og hva man som veileder må tenke på rundt sikkerhet og redning. Det slår meg at spørsmålene Jørgen stiller kan være vanskelige å svare på for en person med minimal erfaring fra redning på elv. Jeg får inntrykk av at Jørgen bruker spørsmålene mer som et virkemiddel for å stimulere studentene til refleksjon, enn at han forventer å få riktige svar. Spørsmålene Jørgen stiller, og kommentarene han kommer med i løpet av øvelsen, levers ofte i en vennlig, humoristisk innpakning. Stemningen er god og latteren sitter løst, til tross for gjennomvåte og til dels kalde studenter. Jørgens lune vesen og humoristiske kommentarer kan nok tildeles mye av æren for det.

Når redningsøvelsen er ferdig, og studentene har fått på seg tørre klær, er vi klare for å padle. Men først vil Jørgen at gruppen i fellesskap skal synfare det neste partiet. Jørgen begynner å prate om hva det er som skaper de ulike formasjonene på elva. Han kaster steiner ut til de momenter i elva han pratet om, slik at det blir lettere å se nøyaktig hva

han mener. Studentene kommer med innspill og forslag til hva det kan være vi ser. Jørgen trekker frem det han kaller for en *”synfarings checkliste...eller spørsmålsliste”*. Dette er fem kontrollspørsmål som man kan stille seg når man synfarer. *”Er det padlebart?”*, *”er det padlebart over alt?”*, *”har vi forutsetninger og kompetanse til å holde veivalget?”*, *”hva er konsekvensene hvis vi ikke greier det?”* og til slutt; *”sikring – er det behov for det, og hvor skal den eventuelt plasseres?”*. Mellom hvert spørsmål gir Jørgen studentene tid til å tenke og diskutere innad i kanoparene, før vi gjør en vurdering i plenum. Konklusjonen er at stryket er padlebart, dog ikke over alt, og at vi har forutsetninger for å klare det. Sikring er ikke nødvendig. Vi går opp til kanoene og gir oss i kast med stryket.

Jeg opplever at denne synsfaringssekvensen var ganske representativ for de mange andre synfaringene vi gjorde i løpet av turen. Måten synfaringene ble gjennomført på var relativt lik for hver gang. Den kan enkelt skisseres slik: Jørgen samler gruppen på land før et nytt stryk. Vi går langs elvebredden til vi er i nedre del av stryket og kan observere stryket i sin helhet. Studentene får tid til å gjøre sine egne vurderinger av stryket og tid til å diskutere med sin padlemakker, før Jørgen utnevner en student til å lede gruppen gjennom kontrollspørsmålene. Om studenten ikke husker alle, eller er usikker på spørsmålene, kommer Jørgen med innspill som er ment som hjelp slik at prosessen fortsetter som ønsket. Det blir utnevnt en *”frambåt”*⁸ og en *”bakkbåt”*⁹ før vi så går tilbake til båtene og padler stryket.

I feltdagboken min har jeg notert i marginen: *”runddans mellom Jørgen og studenter, tips og triks”*. Sagt med andre ord opplevde jeg at det var et fint og produktivt samspill mellom Jørgen og studentene i synfaringsøktene. Jørgen lot studentene øve og prøve seg frem, og hjalp dem når de stod fast eller var usikre. Han komplementerte også ofte studentenes innspill med mer konkret fakta og kunnskap om elva sine bevegelsesmønstre og tekniske aspekter. Inntrykket jeg fikk var derfor at disse seansene var produktive og fylt med læring for studentene, og etter hvert som turen skred frem observerte jeg at studentene stadig ble tryggere på sine egne synfaringsvurderinger.

⁸ Frambåt: Den kanoen som hele tiden skal være den første kanoen i gruppen.

⁹ Bakkbåt: Den kanoen som hele tiden skal være bakerst. På denne måten vil frambåten alltid vite at så lenge den kan se bakkåten, er gruppen samlet. Det er altså en enkel metode for å holde oversikt og kontroll på en større gruppe kanoer.

I relasjon til redningsøvelsene, som utgjorde et sentralt aspekt i undervisningen til Jørgen, både på flattvann og på elva, spurte jeg Jørgen om hans tanker omkring sikkerhet og hvorledes det eventuelt preget hans tilnærming til undervisningen. Han forteller at han i den sammenheng har hatt en diskusjon med Nils Faarlund omkring sikkerhet. ”Skal du leve etter en tolkning som jeg har av hans tur-etter-evne, så betyr det at du da skal gjøre ting så trygt og sikkert at du da tar bort forutsetningen for at det kan bli noe læring og utvikling”, forklarer Jørgen. Han referer videre til at det finnes pedagogiske modeller og tanker om risiko, og sier:

”Er kompetansen din langt over det som utfordringsnivået tilsier, så blir det lite motiverende og ikke noe nytt. (...) Det er en forståelse av risiko, at risiko ikke utelukkende er knyttet til forståelsen at det dreier seg om liv og helse, men det handler om vekst og utvikling. [Jeg] tenker at det å bli satt i en situasjon hvor du må gjøre noe som, ja, det er ikke gitt at resultatet, at du veit resultatet. (...) Altså bare det å så gå ut i noe ukjent, noe nytt. Det er forutsetningen for å komme videre i livet. Så det er altså vekst, individets vekst og utvikling som er helt avhengig av at du setter deg i situasjoner hvor ting blir utrygt. I den forstand at du kan ikke kontrollere, du har ingen sikkerhet for at utkommet er sånn eller slik”.

6.4 Et ambisiøst prosjekt – om læringspotensialet i det udefinerte lærestoffet

Det er tid for å etablere camp for dagen, og Jørgen leder an gruppen nedover Flekkelva. Elvelandskapet vi nå ferdes i preges av en langsgående rygg på elvas høyre side, og det er et eller annet sted på denne ryggen at vi skal ha camp sammen med den andre gruppen. Det er tett skog i den bratte skråningen ned mot elvebredden, og det er lite som gir indikasjoner på hvor leirstedet kan være. Den andre gruppen har transportert kanoene på bil ned til leiområdet i stedet for å padle den øverste elvestrekningen slik vi nettopp har gjort. Jørgen håper derfor på å se kanoene til den andre gruppen ved elvebredden slik at vi ”treffer” riktig og unngår å komme for langt ned. Alle speider etter tegn til liv langs bredden, uten suksess. Vi kommer til slutt ned til en liten hytte og da vet Jørgen at vi har kommet litt for langt ned. I det kanoene trekkes på land tar Jørgen en kort prat om regulerte elver, stigende vannstand og poengterer viktigheten av å trekke kanoene langt nok opp fra elvebredden. Vi samler sammen utstyret vårt og setter kursen mot leiområdet som ligger et par hundre meter oppstrøms.

I det vi ankommer leirområdet er det allerede et yrende liv der. Ved en etablert bålgrøp sitter et par studenter fra den ”tørre” gruppen og ser til bålet mens de småprater. Store presenninger er spent opp mellom furutrærne, en lavvo er i ferd med å bli reist, og flere mindre gapahuker er satt opp. Økser som hogger seg inn i tørr-furu og trær som faller preger lydbildet. I kveld skal ingen fryse.

Gruppen til Jørgen går raskt i gang med å sette opp en stor presenning like ved den andre. Noen av studentene har med seg en lavvo som de setter opp i utkanten av leirområdet. Noen andre igjen har med seg sin egen, mindre presenning og spenner opp mindre gapahuker mellom trærne. Jørgen tar med seg bagasjen sin og finner et passende sted for sin egen gapahuk, litt bortenfor studentenes innkvarteringer. Jeg, for min del, har tatt med meg et lite telt, og finner et fint og mykt område litt bortenfor studentenes presenninger og gapahuker.

Etter å ha etablert leiren går studentene i gang med middagsforberedelser. De har organisert seg i mindre mat-grupper og samler seg i disse for matlaging. Jørgen og Per, som nå har slått leir ved siden av Jørgen, går også i gang med middagsforberedelser. Jeg blir stående og observere leirområdet. Rundt bålet sitter studentene i de mindre mat-gruppene, men praten ser ut til å også gå på tvers av gruppene. Det er likevel også noen studenter som har valgt å lage mat rundt de mindre gapahukene, så det er forholdsvis stor spredning på de 25 studentene. Jørgen og Per sitter for seg selv og småprater mens de spiser middag. Jeg setter meg ned ved siden av dem. Mens jeg fikler med min egen primus spør jeg Jørgen om de pleier å slå leir her. Det bekrefter han og sier at siden det allerede er en etablert leirplass her, er det et bevisst valg med tanke på bruksslitasje av området rundt generelt. Jeg fyrer opp primusen og samtalen ebber ut i støyen fra den og mat-osen som pirrer i ganen.

Jeg observerte at når det kom til leirlivet, holdt Jørgen seg til dels tilbaketrasket fra studentene. Når han skulle etablere sin egen leir for kvelden, var denne alltid et lite stykke unna der studentene holdt til. Frokost og middag inntok han stort sett alene i sin egen lille ”leir”, bortsett fra den første dagen, da han spiste middag sammen med Per og meg selv. Formiddagsmaten spiste han sammen med studentene. Hvorfor Jørgen har valgt å innrette leirlivet sitt på denne måten vet jeg ikke. Men selv om han valgte å sove og spise for seg selv, trakk han alltid tilbake til gruppen når måltidet var fortært.

Vi beveger oss tilbake til Flekkelva, og når det virker som om alle har fått spist middag og kaffen er kokt, gir Jørgen beskjed om at det er fellessamling rundt bålet. Det er tid for en kveldssamling, og Jørgen gir ordet til Per. Det viser seg nemlig at Jørgen og Per har en større plan for denne turen enn hva som først har vært kommunisert med studentene, og nå ønsker Per og Jørgen å innvie studentene i deres ønskede plan for den videre ferden nedover Flekkelva.

Siden Per ikke utgjør utgangspunkt for mine observasjoner vil jeg nedenfor forsøke å kort gjenfortelle Per sitt budskap slik jeg oppfattet det. Når Per snakket til studentene satt jeg sammen med dem rundt bålet og var en observerende deltaker. Slik jeg oppfattet det ønsker Per og Jørgen at studentene skal forsøke å gå dypere inn i tenkningen om veiledning, veileder-rollen og eget virke som veileder, enn de kanskje har hatt til vane for å gjøre på tidligere turer i regi av skolen. Hva er det som kreves av oss som veiledere? Hvilke tankeprosesser, vurderinger og evalueringer er sentrale i en slik posisjon? Hvordan løser vi som enkeltindivider veiledningssituasjoner, og hvorledes ønsker vi å gjøre det? Dette er spørsmål som jeg opplever at Per og Jørgen indirekte ønsker at studentene skal begynne å reflektere over. Videre får jeg inntrykk av at Per og Jørgen har store tanker, forventninger og forhåpninger til akkurat denne gruppen, som de begge uttalt mener skiller seg fra andre, tidligere grupper de har hatt med seg på tur når det gjelder modenhet og evne til selvrefleksjon. Jørgen skyter inn en kommentar hvor han, med mine ord, sier at det de nå ønsker å sette i gang, ikke er noe de kunne gjort med hvilken som helst gruppe, men at de ønsker å prøve det med denne gruppen. Han uttrykker likevel at de er ydmyke på at de kanskje kan prøve å strekke strikken litt langt i forhold til hva de og studentene kan få ut av det.

Per deler så ut et ark til alle studentene, med en del tekst og punkter på den ene siden og en skjematisk fremstilling av en ledelsesprosess på den andre. Dette arket er ment som inspirasjon og hjelp til studentenes videre arbeid. Så får studentene i oppgave å gå i fem minutter i valgfri retning vekk fra leiren, før de snur og bruker fem minutter tilbake. De skal gå alene, og ikke prate med noen. Mens de går oppmuntres de til å gjøre seg noen refleksjoner omkring det Per nettopp har presentert.

Mens Per presenterer sine tanker blir jeg sittende å observere studentenes reaksjon. En del følger nøye med, mens andre igjen later til å ha falt helt fra. Når de så får beskjed

om å reise seg opp å starte sin ti minutters solo-vandring, får jeg inntrykk av at flere av studentene ikke egentlig har forstått hva Per har snakket om, eller hva de egentlig skal gjøre på denne vandreturen. Jørgen forsøker å forklare i korte ordelag hva oppgaven er og sender de siste studentene ut på tankevandring. Når studentene har kommet tilbake spør Per om det er noen av studentene som kan tenke seg å dele med resten av gruppen hva de tenkte. Bare et par studenter ønsker dette, og med ønske om at studentene fortsatte å tenke og reflektere over tematikken som ble presentert, løser Per og Jørgen opp kveldssamlingen.

6.4.1 "Jeg kan puste på glørne. Bålet må dere pleie"

Dagen etter samles vi rundt morgenbålet etter frokost. Denne gangen er det bare oss i vår "våte" gruppe. Per sin "tørre" gruppe har morgensamling et lite stykke bortenfor. Jørgen lurte på om det er noen som har et "ord for dagen" – men får liten respons fra studentene. I stedet plukker han opp tråden fra gårsdagens kveldssamling og der Per avsluttet. Jørgen sier blant annet til studentene at "*dere er ledere*", og at det er "*...mye mer å ta tak i enn kun det lærestoffet som er definert*". Jeg undrer på hvorfor Jørgen ikke da har definert dette "mye mer" inn i det allerede definerte lærestoffet, men rives ut av min tankevandring da Jørgen fortsetter videre. Han spør studentene, og seg selv får jeg inntrykk av: "*hva er det som inngår i dette arbeidet?*". Før han egentlig lar noen svare på dette, begynner Jørgen å ta studentene inn i det jeg opplever er hans egen verden. Altså begynner han å fortelle om hvordan han har reflektert og vurdert i forkant og underveis så langt. "*Hvorfor satte jeg – og vi – ut båtene der vi gjorde i går?*" spør Jørgen undrende. Jeg får inntrykk av at han ikke nødvendigvis er så opptatt av å få direkte svar på sine spørsmål. Mer at han forsøker å få studentene til å begynne å stille spørsmål til de ulike valgene som har blitt tatt og vurderingene som har blitt gjort. Jørgen fortsetter. "*Vi prøver å få alle til å svitsje om, til å tenke som ledere*". "*Hva er det lederen bør tenke på?*" "*Per satte oss i modus i går...på hva vi må tenke...bør tenke på, reflektere over.*" Det er stille blant studentene. Bålets knitring dominerer stillheten. "*Min jobb fremover, blir å puste på glørne, mens bålet, det må dere nå pleie, og holde i livet*", sier Jørgen. "*Utfordringen nå er – hvordan tar vi det videre?*". Jørgen kaster ut spørsmålet til studentene. Det er trykkende stille. Jørgen lar stillheten henge litt, før han fortsetter, og sier at han nå – for resten av turen – i større grad ønsker å være en

”deltaker” på turen. Og at *”målet – det overordnede målet”* er at studentene nå *”overtar ledelsen...veilederbiten for resten av turen”*.

Jørgen inviterer så studentene til å dele med resten av gruppen de tankene de gjorde seg under gårsdagens tankevandring. Det later til at brorparten av studentene brukte det meste av tiden til å undre seg over det de karakteriserte som et veldig fokus på veiledning og lederskap. Mange studenter kommenterer at deres inntrykk var at det plutselig var lederskap og veiledning som var hovedfokus på denne turen, og ikke det å lære mest mulig om padling, som var mitt inntrykk at var de fleste studenters hovedmål for turen.

Når alle studentene har fått bidratt spør Jørgen; *”hva har vi hørt, blitt sagt, som ”ledere”?”*. *”Hva blir utfordringen nå – for lederen?”* *”Hva tenker lederen nå – hva blir det neste?”*. Så begynner han å svare på sine egne spørsmål ved å si *”så, hva tenker jeg?”* Deretter opplever jeg at Jørgen gjør et forsøk på å ta studentene inn i sin egen verden, som omhandler hvordan *han* opplever det, hva *han* hørte, og hvilke vurderinger *han* har gjort. Slik jeg oppfatter det går dette ut på at Jørgen opplever at innlæringen og instrueringen av det padlemessige på denne turen nødvendigvis må bli lærerstyrt, men at det med en slik start ofte kan være vanskelig å bryte ut av det lærerstyrte mønsteret. Men det er nettopp det som er ønskelig for denne turen. Bryte ut av det lærerstyrte og gi mer ansvar og overføre lederskapet til studentene. Jørgen sier at det *”handler om å optimalisere det som ligger i lærings situasjonene og læringsforventningene”*, og sier at et viktig spørsmål for han, og for studentene er å spørre seg; *”hva er god bruk av tid og lærerressurser med denne gruppen akkurat nå?”* Videre oppfatter jeg at han sier at kurset handler om mer enn å bare lære om padling. Det handler også om læring generelt, og bruken av elv som læringslandskap.

Klokken tikker. Solen begynner å varme litt, og bålet er i ferd med å dø sakte ut. Jørgen avslutter morgenmøtet – som han også kaller for et ferdråd – med å ta et felles kartstudium med studentene. Vi tar så til kanoene for å fortsette vår ferd nedover elva.

6.4.2 På med veilederhatten

Gjennom feltobservasjonen får jeg inntrykk av at Jørgen ønsker å motivere studentene til å tenke som veiledere. Ofte bruker han uttrykk som *”å tenke med veilederhatten”*,

eller *”å ta på seg veilederhatten”*. Et eksempel på dette fant sted under et kveldsmøte ved elvebredden:

Jørgen spør en av studentene om ikke hun kunne tenke seg *”å ta på seg veilederhatten”*, og ber henne komme med noen tanker for dagen som har vært. Etter at hun har kommet med noen innspill om hvordan hun har opplevd dagen med veilederhatten på, sier Jørgen: *”Se tilbake på dagen – hvis dere var veiledere – var det noe å ta tak i – en situasjon som vi trenger å bevisstgjøre, greie ut, sette flere tanker på?”*. Studentene tenker seg om og etter hvert kommer de med flere innspill. Jørgen kobler studentenes innspill opp mot noen av stikkordene som stod på arket som Per delte ut under kveldssamlingen den første dagen. En av studentene nevner at man kanskje kunne ha gjennomført en kontrollert kanovelt i dag, eventuelt tidligere i opplegget, slik at man er trygg på handlingsmønsteret. Jørgen svarer på innspillet ved å stille studentene en rekke spørsmål omkring hvorfor og hvorledes en slik øvelse kunne vært gjennomført. Han spør så studentene:

”Hvorfor kan det hende at vi ikke har gjort det enda? Hvilke årsaker kan det tenkes å være at vi ikke har gjort det enda? Hva tror dere er årsaken til at jeg har valgt å ikke gjøre det enda?”

Studentene kommer med noen innspill med deres synspunkter, før Jørgen avslører hovedgrunnen, nemlig at han har tenkt at det kommer til å komme en (ufrivillig) velt uansett.

Diskusjonen fortsetter, og en student kommenterer ulempene ved det hun karakteriserer som uklare rollefordelinger, og hvordan hun opplever at det påvirker gruppen. Jørgen følger opp kommentaren med å koble dette opp mot det han kaller for *”beslutningsprosesser og ledelse”*, og setter dette i et gruppeprosess perspektiv og det han kaller for *”behavior mønstre”*. Han utfordrer så studentene til å ta ett minutt tenkepause over følgende spørsmål: *”Hvordan bryter man ut av fastsatte mønstre? Hva kan man gjøre for å endre på negative handlingsmønstre og pense oss over på mer positive handlingsmønstre?”*. Studentene kommer med sine innspill og Jørgen runder av diskusjonen med å si: *”Målet med denne prosessen, hvis dere ikke har skjont det enda, er å løfte frem prosesser innad i vår gruppe, og reflektere over det. Da dette er prosesser som dukker opp i andre grupper også”*. Kveldssamlingen avsluttes med at

Jørgen utfordrer studentene til å tenke over hvordan man som veileder håndterer en så stor gruppe. Spesielt når man begynner å få ”*større sprik i læringsmotivasjon og ferdigheter*”. Jørgen sier at dette er viktig å tenke over, særlig når man kun er én veileder på en såpass stor gruppe.

Gjennom hele turen stiller Jørgen mange spørsmål til studentene. Mange ganger kommer han ikke selv med svaret, men lar spørsmålet bli hengende i luften for studentene å gruble over. Andre ganger svarer han på egne spørsmål ved å stille studentene nye spørsmål. Under intervjuet forteller Jørgen litt om sin egen utvikling som veileder. Hans fortelling kan muligens belyse hvorfor Jørgen stiller så mange spørsmål til studentene, uten å nødvendigvis være ute etter konkrete og ”riktige” svar, men i stedet være mer interessert i å løfte frem refleksjon.

Jørgen forteller at han opplever at det har vært noen veldig tydelige skjemaer for hvordan man skal undervise, og hvordan veilederrollen skal være. Han trekker frem veglederbegrepet til Nils Faarlund, som han mener går inn i didaktikken – små grupper og lang varighet. Men etter hvert opplevde han dette som en tvangstrøye. Som noe han måtte ut av, basert på nye erfaringer han gjorde. Med større grupper og mindre motiverte elever, erfarte han at det var veldig lite av det Faarlundske veglederbegrepet han kunne ta med seg inn i de nye undervisningssituasjonene han jobbet i. Han forteller videre at han opplevde at han måtte åpne opp. Noe som var en omstilling. Særlig fordi han frem til da hadde raffinert sin egen stil omkring mesterlæretradisjonen.

”Jeg var, læreren var i sentrum. Var veldig aktiv. Og det var kjempe vanskelig for meg å komme i en situasjon hvor jeg da (...) følte at jeg ble passiv.(...) Det er noe med, du er ikke i sentrum. Du er på en måte i periferien. Du er mer med og skal pleie prosesser og stille de spørsmålene som gjør at studentene beveger seg videre. Og mindre den som på en måte da har svarene og kan vise, øse av sin kunnskap.”

Jørgen forteller at de på hans utdanningsinstitusjon derfor forsøker å jobbe aktivt med å bevisstgjøre studentene på at de også må kunne være i stand til å jobbe med store grupper. Og da, sier Jørgen, ”*handler det mindre om at du skal være eksemplarisk, være mesteren*”, men mer om å usynliggjøre seg selv, samtidig som man gir dem oppgaver, forklarer han

6.5 Med fokus på opplevelsen av natur

Vi har kommet til en demning som vi må bære kanoene rundt. Det er varmt. Sola skinner og svetten renner etter å ha båret kanoer og bagasje til nedsiden av demningen. Mens vi tar en pust i bakken spør Jørgen studentene om de gjør seg noen tanker om dette med demninger. Han lurte på om studentene opplever det som *”problematisk at demningene er der”*. De fleste studentene ser ut til å se samfunnsnyttene og behovet for slike demninger. Selv om det ikke er et flott byggverk, sier de at demningen ikke sjenerer nevneverdig. Jørgen begynner så å fortelle litt om sine egne erfaringer fra hans yngre dager. Om Alta-aksjonen, Mardøla, Aurlandsdalen og konfliktene som fulgte i kjølevannet av kraftutbyggingen i disse områdene. Når han var friluftslivsstudent, ville en slik passering av en demning lik det vi akkurat har gjort, utløst en voldsom diskusjon – og hos mange også harme.

Etter å ha padlet et par kilometer kommer vi til en ny demning som vi må bære rundt. Når vi setter ut kanoene nedenfor demningen forklarer Jørgen litt om hva som venter oss de neste kilometerne nedover elva. Han følger opp med å bestemme at den neste timen på elva skal være *”stilletime”*. Han gir beskjed om at det i stilletimen kun er lov med non-verbal kommunikasjon. Det gjelder mellom båtene så vel som mellom padlepartnerne. Jørgen anmoder alle til å *”løfte blikket og se seg rundt, få med seg omgivelsene”*. Vi får kanoene på vannet, og med lyden av padleårer som bryter vannskorpen setter vi fart.

Det tar bokstavelig talt ikke lang tid før dyreliv oppdages, og en student peker iherdig med kanoåren mot elvebredden på venstre side. Der er ser vi en grevling som snuser avgårde mellom buskene. Noen av studentkanoene lar seg bare flyte nedover elva. De lener seg bakover og legger beina på esingen. De ser avslappet ut. Jørgen padler i fremre del av gruppen. Ser seg rundt. Stopper opp her og der. Padler helt inntil elvebredden noen steder, og lar seg drive med strømmen i midten av elva andre steder. Ingen sier noe, men nå og da hører jeg litt fnising bakover i rekkene. Vi nærmer oss et lite stryk og Jørgen padler opp i front og inn i en bakevje ovenfor stryket. En etter en legger alle seg inn i bakevja. Vi ser på hverandre. Ingen sier noen ting. Vi blir stående i denne bakevjen i noen minutter uten at det skjer noe. Etter hvert virker det som en av kanoene har bestemt seg, og de setter kursen ut av bakevjen og skyter fart. De andre følger etter en etter en, og vi fortsetter vår stille ferd nedover elva.

Under kveldssamlingen samme dag, er Jørgen interessert i hvordan studentene opplevde det å padle i stillhet. *"Hvilken lyd har elva? Hva hørte dere under den stille timen?"*, undrer Jørgen. Studentene forteller. Praten går lett. De har mange tanker omkring hvordan de opplevde den stille timen. *"Lyden av elva kan også brukes til å lese elva"*, sier Jørgen. Han fortsetter å prate, men tenker samtalen over på vann, og vann som tilgjengelig ressurs. *"I Norge er vann tilgjengelig for alle. Vi kan drikke og bade slik det passer oss, men det er ikke nødvendigvis slik for alle andre"*, forklarer Jørgen, og leser opp diktet "Vannet er en almenning" av Harald Sverdrup. Kveldssamlingen avsluttes med en gjennomgang av morgendagen. Vi skal alle stå opp klokken 0500 for å lytte på fugler og ha en stille time alene. Jørgen sier at han ønsker at den stille timen brukes til å lytte. Han oppmuntrer også studentene til å bruke den stille timen i morgen til å reflektere over hva dette året har gjort med dem som mennesker. *"Er dere endret?"*, undrer Jørgen.

Jeg nyter min stille morgentime i fred og ro, godt tilbaketrukket mot et grovt grantre. Men én time går fort og jeg tusler tilbake til leiren. Et par andre studenter er der allerede og jobber med å få litt mer liv i bålet som har brent sakte ut når alle var borte. Vi setter oss ned. Det snakkes ikke mye. Bare litt forsiktig hvisking innimellom. Vi venter på at alle skal komme tilbake. Litt etter litt er vi til slutt fulltallige. Jørgen begynner. *"Det er litt sånn vanskelig med stillheten. Litt uvant. Men det er kanskje det som må til for å høre?"*, sier han undrende. Jørgen spør en student om han kunne tenke seg å dele noen av sine tanker fra den stille timen, noe han sier ja til. Praten flyter mer nå. Den ene studenten tar over etter den andre. Jørgen kommer med kommentarer til studentenes innspill. Plutselig stopper Jørgen samtalen. Han har hørt en fugl. En måke! Jørgen spør studentene: *"Er det noen som reagerer på at det er en måke? Her?"*

7. Analyse – Profesjonalitet og dannelse

7.1 Introduksjon

I de foregående kapitlene har jeg presentert tre forskjellige veiledere/høgskolelektorer innenfor friluftslivs faget, to fra Norge og en fra Canada. Alle tre oppfatter seg selv som profesjonelle og erfarne universitetslektorer og yrkesutøvere i friluftsliv. Gjennom analyse av det empiriske materialet er det skapt et hovedinntrykk at informantene selv oppfatter at de i sin undervisningspraksis utøver et profesjonelt skjønn basert på egne erfaringer. Erfaringer de har skaffet seg gjennom et langt yrkesaktivt liv og som aktive innen ulike former for friluftsliv på fritida gjennom hele livet. Hver for seg representerer de noe unikt og individuelt. Samtidig kan det være grunn til å tro, basert på deres posisjon i, og lange fartstid med fagfeltet friluftslivsveiledning, at de også kan sees på som representanter for den undervisningskulturen og undervisningspraksisen de befinner seg i. Denne oppgaven tar likevel ikke sikte på å gjøre en kategorisk sammenligning mellom friluftslivsundervisningen på høgere nivå i Norge og Canada. Til det er det empiriske grunnlaget for begrenset, og forskjellene innad i Norge og Canada for store. I stedet ønsker jeg, med utgangspunkt i to høgskoler i Norge og et universitet i Canada, å se nærmere på hvordan undervisningen i friluftsliv som studiefag foregår i praksis og hvorledes de tre informantene reflekterer over egen undervisningspraksis og yrkesutøvelse. Ved å være med der hvor handlingen skjer, der friluftslivsundervisningen utøves i praksis, for deretter å komplettere bildet ved å samle inn informantenes tanker og refleksjoner omkring egen praksis, har jeg villet utforske dette undervisningslandskapet i de to landene, slik det fremstår og oppleves av informanter med lang erfaring.

Gjennom bearbeiding og systematisering av datamaterialet i flere runder (jf. hermeneutisk fortolkningslære), der jeg har lest igjennom refleksjonsnotater, observasjonsnotater, transkriberte intervjuer, mine første tentative nøkkelord og identifiserte hovedtema, fremkom «elvelandskapet» jeg studerer som mangfoldig, og til dels motsetningsfylt; i begynnelsen overveldende. Det var potensielt mange interessante vinklinger og tematikker verdig en masteroppgave som stod frem, basert på et etter hvert, fyldige datamateriale. Jeg spurte derfor meg selv, hva er det i empirien som særskilt fanger min interesse, og hvorfor gjør det det?

Etter nye gjennomlesninger og vurderinger av empirien, fant jeg frem til to kategorier som representerte de elementer i det empiriske materialet som i særskilt grad «stod ut» i forhold til resten; spørsmålet om hva profesjonalitet er og hvordan profesjonalitet skapes, og hva friluftsliv som studiefag «er» eller «kan være» – allsidig dannelse versus spesialisert ferdighetsutvikling. Den videre analysen springer ut fra disse kategorier.

7.2 Profesjonalitet

Profesjonell yrkesutøvelse, eller «å utøve profesjonalitet», kan forstås på ulike måter. Det kan forstås ut fra en oppfatning om hvorledes man skal oppføre seg og handle i en gitt profesjon, det kan også forstås som et sett med praktisk og teoretisk (handlings)kompetanse som en profesjonell innenfor et gitt yrke forventes å besitte. Heggen (2008) sier at profesjonelle arbeidsoppgaver ofte er av en normativ karakter, altså at det ikke finnes en absolutt rett eller gal måte å løse arbeidsoppgavene på. Kunnskapsbasen den profesjonelle besitter vil heller ikke kunne gi entydige svar på hvordan en oppgave skal løses i praksis. Å utøve profesjonalitet krever derfor ofte at man bruker skjønn for komme frem til hva som vil være riktig eller feil i en gitt situasjon. Grimen & Molander (2008) påpeker at profesjonelt arbeid ofte beskrives som skjønnsbasert, noe som underbygger Heggens påstand. Friluftslivslærerens profesjonelle handlinger skjer ikke i et sosialt vakuum, men i et landskap hvor han og hun selv, naturomgivelsene og studenten(e) er av direkte betydning, og hvor det som tidligere nevnt ikke finnes én rett eller gal fremgangsmetode. Friluftslivslæreren må derfor i kraft av sine erfaringer, verdier, praktisk og teoretisk kunnskap, bruke seg selv for å komme frem til gode og hensiktsmessige løsninger i en gitt situasjon. Friluftslivslærerens identitet og personlighet får derfor betydning for hvordan profesjonalitetsutøvelsen kommer til uttrykk i praksis.

Undervisning i friluftsliv og OE er kompleks og mangfoldig da man som lærer skal undervise i en rekke ulike ferdigheter og et bredt spekter av teoretisk kunnskap og praktisk-teoretiske ferdigheter. Det overordnede målet med undervisningen – hva det er studentene skal lære i en gitt fagmodul – så vel som den enkeltes læreres «profesjonelle skjønn» vil derfor få betydning for hva læreren vektlegger i sin undervisning.

Universiteters og høyskolars faglige frihet tilsier at de uttalte læringsmål vil kunne variere fra sted til sted. En stringent sammenligning er derfor ikke mulig å gjennomføre. Samtidig vil jeg bemerke til at jeg heller ikke opplever en slik sammenligning som

tjenlig for denne oppgaven. Jeg ønsker å studere informantenes profesjonsutøvelse og profesjonelle identitet, som en mulig inngangsport til å bedre kunne forstå hva friluftslivsstudier «er», eller «blir». Samtidig kan en slik tilnærming frembringe kunnskap om hva som kjennetegner en profesjonell, erfaren friluftsliv- og OE universitets- og høskolelærer. Alle informantene legger vekt på betydningen av erfaring, og jeg oppfatter at refleksjonene deres viser at det dreier seg om en kontinuerlig endring- og utviklingsprosess. Forstått på denne måten kan man si at deres forståelse av egen profesjonalitet har endret seg i møte med nye situasjoner som siden har blitt gjenstand for refleksjon. Samtidig vil informantenes unike identitet og personlighet ha betydning for hva de vektlegger i undervisningen, hvorledes de fremstår, og derfor også hvordan deres profesjonalitetsutøvelse kan la seg tolke og bli forstått av omgivelsene. Jeg vil derfor først drøfte informantenes refleksjoner omkring betydningen av erfaring, og med det som utgangspunkt vil jeg drøfte informantenes identitet og profesjonalitetsutøvelse, slik jeg opplever at den kommer til uttrykk i praksis.

Grimen (2008) påpeker at profesjonell yrkesutøvelse også kjennetegnes ved at den er forankret i vitenskapeligbasert kunnskap. Derfor vil jeg avslutningsvis drøfte profesjonalitetsutøvelsen, slik jeg erfarte den, i lys av informantenes yrkesmessige posisjon som høskole- og universitetslektorer ut fra en forståelse om at utdanningsinstitusjonene de representerer har et dobbelt mandat – de skal videreformidle det best av en erfaringsbasert profesjonskunnskap, og det beste/siste av forskningsbasert kunnskap innenfor sitt fagfelt.

7.2.1 Erfaringens dannelse av profesjonell trygghet

Jeg fattet tidlig i feltarbeidet interesse for hvordan og hvorfor informantene gjorde endringer og beslutninger som påvirket den praktiske undervisningen, og hva endringene bestod i og resulterte i. For slik jeg observerte det, ble det stadig gjort endringer av oppleggene etter hvert som «dagene gikk» på de studieturene jeg observerte. Endringene informantene gjorde kunne være av strukturelle karakter – for eksempel *når* ulike undervisningselementer skulle presenteres. Ofte var denne type endringer påvirket av ytre omstendigheter, som værforhold, vannføring i elva, uventede hindringer i elva, eller av natur og dyreliv som kom til synes og som bød på gode læringssituasjoner eller «gyldne øyeblikk», slik informantene så det. Endringene kunne

også være av (sosial) pedagogisk karakter – for eksempel hendte det at studentene kom med spørsmål eller kommentarer som førte til at morgensamlinger, matpauser, evalueringssøker eller undervisningsopplegg tok både lengre tid og en ny «retning» enn planlagt. Eller det oppstod gruppe-sosiale eller personlige utfordringer som informantene måtte adressere og ta hånd om. Slik jeg oppfatter informantene var de alle åpne for det som kom dem i møte underveis, selv om jeg hadde et inntrykk av at de hadde en plan for hva de ville oppnå, eller hvor de ville lede studentene «tankemessig» i et gitt undervisningsopplegg. De uttrykte her en form for profesjonell trygghet som var basert på omfattende, varierte og rike erfaringer og en visshet om at deres profesjonelle skjønn vill komme dem til unnsetning – uansett hva som ville kunne komme til å oppstå. At situasjonen krevde andre grep, begrep og løsninger enn de først hadde planlagt, tok de forgitt og forholdt seg aktivt og vurderende til – selv om deres vurderinger og det grunnlaget disse bygde på ikke nødvendigvis ble uttrykt eksplisitt. Disse stadige (små og store) endringene fikk jeg inntrykk av at informantene hadde et avslappet forhold til. Som om de nærmest forventet dem, og at de lå implisitt i undervisningens natur – som en integrert del av deres profesjonelle skjønn og handlingskompetanse. Kunne deres tilsynelatende avslappede holdning til undervisningssituasjonenes uforutsigbare natur og endringsbehovet som fulgte i kjølevannet, forklares med at de har en indre trygghet på egen kompetanse basert på deres erfaringsgrunnlag? Med dette som utgangspunkt begynte jeg på nytt å se nærmere på mine feltnotater og transkriberte intervjuer.

Slik jeg tolker det empiriske materialet, mener jeg det er grunnlag for å fremheve særlig tre sentrale og bærende elementer som er gjennomgående for alle informantenes utøvelse av profesjonalitet. Informantene forklarer seg forskjellig, bruker ulike begreper og eksempler, men slik jeg oppfatter det, taler de alle om mer eller mindre de samme. Før jeg går videre inn på hvilke tre elementer jeg har analysert frem, vil jeg påpeke at jeg ikke opplever det som tre separate «ting» eller prosesser. I stedet mener jeg at de må forstås i relasjon til hverandre og at informantenes utvikling av elementene kan beskrives og forstås i lys av begrepet om den hermeneutiske spiral. Den helhetlige forståelse og utvikling beror i seg selv på utvikling og økt forståelse for de enkelte elementer, og omvendt. Som Gurholt (2010, s. 184) bemerker: ”Erfaringer forutsetter...alltid tidligere erfaringer, som de bygger på og transformerer”.

Alle informantene vektlegger betydningen av økt erfaring, og erfaringsbegrepet er derfor utgangspunktet for den videre drøfting. Ved nærmere analyser av erfaringsbegrepet finner jeg nyanser som har ført til at jeg har valgt å bryte begrepet opp i mindre deler. En måte å tolke erfaringene de gir uttrykk for, er å forstå erfaringene som flerdimensjonale – de har en kvalitativ og en kvantitativ dimensjon. Erfaringene de har gjort seg har en kvalitativ dimensjon i den forstand at informantene etter hvert har en bredde i erfaringer innenfor én gitt undervisningssituasjon. Et eksempel på dette er at alle informantene har i mer enn ti år hatt ansvar for kanoundervisningen, og har i løpet av årene bygget seg opp en stor «erfaringsbank» innenfor denne konteksten. Over år med undervisning har nye erfaringer avløst, bygget videre på, og transformert tidligere erfaringer. Erfaringene kan også forstås ut fra en kvantitativ dimensjon – kanskje best uttrykt gjennom «mengder av erfaringer», da informantene ikke bare har undervist i kano, men også undervist i en rekke andre, praktiske friluftsliv- og OE fag eller emner, hvor de igjen har kunnet gjøre seg relaterte, men likevel kvalitativt forskjellige erfaringer. Erfaringsbegrepet får på denne måten både en bredde (kvalitativ) og en mengde (kvantitativ) og slik jeg oppfatter informantene muliggjør kombinasjonen av kvalitative og kvantitative erfaringer at de kan konstruerer kunnskapsbroer på tvers av de ulike undervisningsoppleggene de underviser i. På denne måten kan erfaringer de har ervervet fra én undervisningskontekst overføres til og tilpasses situasjonelle behov i en annen undervisningskontekst. Kvalitativ og kvantitativ erfaring er derfor det første, bærende element. Jeg oppfatter det slik at denne formen for «overførbare erfaringer» basert på erfaringsbredde og -mengde er et sentralt fundament i konstruksjonen av informantenes uttrykte *trygghet og tillit til eget skjønn* (vurderingsevne) og *handlingskompetanse*. Jeg vil om litt utdype begrepet *trygget* nærmere, men først vil jeg drøfte *erfaring som natur- og geografisk kjennskap*.

Erfaring som *natur- og geografisk kjennskap* kan forstås som den kunnskapen og kjennskapen informantene har opparbeidet seg i forhold til undervisning i ulike naturtyper (forstått som erfaringer – ferdigheter, kunnskaper og forståelse for både ulike årstider og ulik geografisk lokalisasjon – kysten, vinterfjellet, vann og vassdrag osv.). Even kommenterer at han på bakgrunn av tidligere erfaringer vet hva de ulike geografiske stedene kan brukes til – og hva de krever, og at dette gjør han mer avslappet i undervisningssituasjonen. Når Mike den første dagen på The Kazma River, under morgensamlingens TOD, minner studentene om å løfte blikket og ta inn over seg

omgivelsen, tolker jeg dette undervisnings«grepet» som å springe ut fra hans tidligere erfaringer. Han har erfart at studentene i møte med den ville elva og den ville naturen kan bli ansente, og begynne å tvile på sine egenferdigheter, noe som kan føre til at de ikke evner å ta inn over seg landskapet de ferdes i. Det jeg oppfatter at Mike gjør i denne situasjonen er å løfte frem og sette ord på det han opplever at studentene signaliserer, men som han, ut fra tidligere erfaringer, vet at kommer til å gå godt. Jørgens introduksjon av «stilletime» kan også sees i lys av erfaring som natur- og geografisk kjennskap. Han kjenner elva godt og vet at partiet ikke er for teknisk krevende. Uten denne kjennskapen ville et lignende prosjekt grenset til det uforsvarlige.

Som nevnt innledningsvis opplever jeg at de ulike tolkningene av erfaring må forstås i lys av hverandre. Informantene er helhetlige personer – deres erfaringer og kunnskap kan ikke forstås som stykkevis og delt, men som komplekst sammensatt og overskridende – de frem-analyserte erfaringsbegreper er *situerte*. Basert på informantenes refleksjoner og praksis kan det virke som om situert erfaring og situert refleksjon gjør det mulig for dem å forutse hva som *kan* komme til å skje i den nære fremtid. Jeg mener det også er grunnlag for å påstå at informantene bruker deres situert erfaring til å gjenskape undervisningssituasjoner som de tidligere har erfart at gir mening og læring for studentene, og som gjør det mulig for informantene å oppnå sine mål med undervisningen. Det at de tar utgangspunkt i mer eller mindre de samme undervisningsoppleggene år etter år tolker jeg som et resultat av at de opplever at oppleggene gir rammer for gode situerte og stadig nye og unike læreprosesser for de involverte studentene. Valgene informantene gjør i situasjonen mener jeg derfor kan oppfattes å være forankret i den situerte erfaringsbakgrunnen de har ervervet. Det kan være vanskelig å sette ord på situert erfaring. Under intervjuene prøvde jeg å få informantene til å utdype hva de baserte sine avgjørelser på, men det virket som om det var vanskelig å artikulere det tydeligere enn at de var forankret i erfaring. Jeg tolket dem slik at de fikk en «følelse» for hva som var riktig å gjøre i en gitt situasjon, og at denne «følelsen» var et produkt av deres tidligere erfaringer. Slik informantene fremstår for meg, virker det som om at den situerte erfaringsbakgrunnen gir rom for «en oppmerksom tilstedeværelse i øyeblikket». Forstått på denne måten skaper den situerte erfaringen en *trygghet* som gjør at informantene kan «være i øyeblikket» fordi de stoler på at deres kunnskap og tidligere erfaringer vil hjelpe dem til å forløse læringspotensialet i en undervisningssetting, eller løse eventuelle utfordringer (inklusive

potensielle farer) som plutselig skulle kunne oppstå. Informantene fremstår for meg som trygge på seg selv, og trygge på og i sin rolle som veileder og lærer. Jeg oppfatter at den tryggheten informantene utstråler er med å troverdig gjøre deres holdninger, verdier og handlinger slik de kommer til uttrykk i praksis. Likeledes oppfatter jeg at denne tryggheten gjør at informantene fremstår som ikke bare kompetente profesjonelle veiledere, men også som helhetlige mennesker, da tryggheten, slik jeg oppfatter det, også tillater informantene å spille på sin egen individualitet. Med andre ord; informantenes situerte erfaringer, forstått som kvalitative, kvantitative og natur- og geografisk kjennskap, gjør informantene trygge. Ikke bare i forhold til undervisningen «i øyeblikket», men også i forhold til hvem de er, deres rolle(r) og meningsbærende budskap.

7.2.2 Erfaring og trygget gjør «den personlige profesjonalitet» troverdig

Jeg oppfatter alle informantene som profesjonelle, i betydningen av å utføre praktiske handlinger (undervisning) forankret i teoretisk og praktisk kunnskap. De har flere likhetstrekk. De fremstår blant annet som lidenskapelig opptatt av sitt fagfelt og sine studenter, og de er alle meget erfarne og dyktige praktikere. Samtidig fremstår de som tre unike eller personlige profesjonelle som gjør sin undervisning på sin måte. Jeg oppfatter det dermed slik at de har ulik profesjonalitet og at deres profesjonalitet kommer til uttrykk på ulikt vis.

Mike uttrykker at hovedmålet med undervisningsmodulen er å gi studentene gode erfaringer og opplevelser som kan hjelpe de til å bli bedre mennesker. Han forteller også at den beste læringen, slik han ser det, ligger i refleksjon. Hans jobb blir derfor å veilede refleksjonsprosesser. Samtidig påpeker han at han har erfart at refleksjonsevne er noe man må trene opp. Jeg opplevde at Mike, i løpet av feltarbeidet, viet svært mye tid til refleksjonsgenererende opplegg. Morgensamling, med høytlesning fra gruppedagboken og TOD; den personlige dagboken; og kveldsøktene med evaluering og «sharing circles», er alle eksempler på refleksjonsgenererende opplegg. Dette mener jeg kan sees i direkte forbindelse med Mikes uttalte læringsmål og hans tanker og holdninger til refleksjon og betydningen av den. Jeg opplever at refleksjonsutvikling er Mikes «personlige profesjonalitetsprosjekt». Med «personlig profesjonalitetsprosjekt» mener jeg det som fremstår som det sentrale, selve essensen i informantens

undervisningsopplegg – det han mest av alt ønsker å få frem eller oppnå med undervisningen.

Even er i større grad opptatt av å utdanne profesjonelle (nye) friluftslivsveiledere. Han vier refleksjon og refleksjonsprosesser langt mindre oppmerksomhet, og sier selv at han *”prøver liksom ikke å prate det vekk. Jeg prøver å sette, la de få prøve den situasjonen, så kan vi diskutere litt etterpå, og så fortsetter vi. Så jeg er vel opptatt av at det ikke skal bli for mye evaluering”*. Det kan kanskje være fort gjort å tolke Evens uttalelser til at han ikke har særlig høye tanker om refleksjonens muligheter. Slik jeg oppfatter Even mener jeg likevel at en slik tolkning ikke vil være rettferdig overfor Even. For slik jeg ser det, er Even åpen for å reflektere over opplevelser og erfaringer som oppstår. Det skjer ikke organisert, men bærer preg av å være noe som skjer «der-og-da» og i eller like i etterkant av en situasjon eller hendelse. Jeg tolker derfor Evens utsagn til at han har tillit til den praktiske prosessen. Og det er utviklingen av de praktiske ferdigheter og praktisk veilederkompetanse som jeg opplever er Evens «personlige profesjonalitetsprosjekt».

Jørgen er som Even opptatt av å utdanne gode veiledere i friluftsliv, men Jørgen vektlegger i større grad enn Even det pedagogiske aspektet i sine refleksjoner og han er opptatt av at studentene får utviklet kunnskaper og ferdigheter som er relevante i forhold til den jobbverden som venter «der ute». Han vier også refleksjonsgenererende opplegg større/mer eksplisitt plass i den praktiske undervisningen, noe som kan sees i sammenheng med hans tanker om «å gå ved siden av» - heller enn foran - studenten i deres «fomling og famling» mot nye ferdigheter og kunnskap. Jeg tolker Jørgens «personlige profesjonalitetsprosjekt» til å omhandle dannelse til veilederkompetanse.

Nygren (2004, s. 108) påpeker at det *”i det virkelige liv er det umulig å skille person og profesjon”*. Når man utvikler seg som profesjonell, mener han det må forstås som en personlig og helhetlig utvikling av den profesjonelle personen. På denne måten vil også utviklingen av hver enkeltes verdier, følelser, kunnskap og ferdigheter trekkes med inn i den praktiske utførelsen av det profesjonelle arbeidet. En slik utvikling av den profesjonelle handlingskompetansen mener jeg å kunne finne hos informantene. Slik jeg har analysert og tolket informantene mener jeg det er grunnlag for å si at utviklingsprosessen av deres profesjonelle handlingskompetanse har, gjennom økt

erfaring, gitt dem en trygghet til å stole på, se verdien av, og gitt dem kunnskap og ferdigheter til å gjennomføre «sine prosjekt» med troverdighet.

Mikes enestående fokus på refleksjon og personlig utvikling oppfatter jeg som genuint og oppriktig, fordi jeg opplever at dette er Mikes «personlige prosjekt». Denne lidenskapen, troen og tryggheten på at det *han* har valgt å vektlegge i undervisningen har verdi, fører til at prosjektet fremstår legitimt og meningsfullt. Prosjektet får troverdighet på bakgrunn av Mikes trygghet. Even, som har et annet fokus med sin undervisning, og en annen forståelse og oppfatning av refleksjonens plass, tror jeg ikke ville hatt mulighet til å gjennomføre et slikt prosjekt som Mikes, i hvert fall ikke med den samme troverdighet og oppriktighet. Til det er deres verdier, holdninger, slik jeg tolker dem, for forskjellige. Likefult opplever jeg at Even og Jørgens personlige prosjekt fremstår som oppriktige og troverdige. Slik som jeg tolker Mike, har også de en trygghet på at sine prosjekt har verdi og mening. Jeg oppfatter at alle tre brenner for sine prosjekter – på denne måten er «*lidenskap*» en del av profesjonaliteten Dette gjør at jeg også oppfatter de og deres personlige prosjekt som *oppriktige og troverdige*. Slik jeg oppfatter informantene og deres personlige prosjekter, påvirker det undervisningsmodulene i den forstand at undervisningen blir noe mer enn «bare» kanoundervisning, eller ledelsesutvikling – fagmodulen blir også en arena der informanten, veilederen, læreren får mulighet til å tilrettelegge for gjennomføringen av *sitt* «prosjekt».

7.2.3 Profesjonalitetsutøvelse i et høyskoleperspektiv

Informantene er alle høyskole- og universitetslektorer, og undervisningsfeltet friluftsliv og OE på høyskolenivå består av både praktiske og teoretiske – erfaringsbaserte og vitenskapssentrerte – komponenter, og selv om de spesifikke undervisningsmodulene jeg observerte var av en praktisk natur, må de likefult forstås som elementer i en fagtradisjon som både er praktisk og teoretisk. Som Grimen (2008) påpeker, kjennetegnes profesjonell yrkesutøvelse at den både er forankret i, og en forvalter av vitenskapelig basert kunnskap. Universitets- og høyskoleloven fremhever nettopp at universiteter og høyskoleinstitusjoner har et dobbelt mandat – de skal både videreformidle det beste av erfaringskunnskap, og det nyeste og beste av forskningsbasert kunnskap. Ut fra analysene presentert over mener jeg å ha belegg for å påstå at informantene i dette prosjektet er videreformidlere av det beste av

erfaringskunnskap innenfor friluftsliv og OE feltet. Hvordan stiller det seg så i forhold til videreformidling av den beste og nyeste innen fagfeltets vitenskapsbaserte kunnskapsproduksjon? Hvis dette skal måles ut fra hvorvidt informantene inkorporerte vitenskapsteoretiske aspekter og/eller drøfting i sine undervisningsopplegg, er det lite i det empiriske materialet som tyder på at informantene etterlever eller søker å virkeliggjøre dette aspektet. Undervisningsoppleggene jeg observerte hadde, slik jeg har beskrevet og oppfattet disse, en tydelig praktisk karakter – rettet mot formidling av og tilrettelegging for kroppsliggjorte og følelsesmessige, til dels også kognitive, opplevelser og erfaringer hos studentene: Diskusjoner og refleksjoner som oppstod i løpet av undervisningsoppleggene var i all hovedsak rettet mot de studentene hadde opplevd og erfart i praksis, og bare i begrenset grad forsøkt satt i sammenheng med og analysert i lys av begreper og kunnskap frembragt gjennom annen relevant forskning. Bare i begrenset grad kunne jeg observere forsøk på å systematisere og begrepsliggjøre og bearbeide, for slik å utvikle ny kunnskap basert på de praktiske erfaringer og praksisnære og umiddelbare refleksjoner studenter og lærere gjorde underveis. Hva kan tenkes å være årsaken til at undervisningsoppleggene fremstod nærmest tomme i forhold til det siste av vitenskapelig basert kunnskap og viten? Samtidig kan man spørre seg – er det hensiktsmessig eller formålstjenlig å «presse» inn diskusjoner og eventuelt korte forelesninger omkring vitenskapelig kunnskap når studentene later til å være oppslukt av de umiddelbare omgivelser? Her blir jeg svar skyldig av to grunner. For det første spurte jeg ikke etter hvordan forarbeidet og etterarbeidet knyttet til slike studier var planlagt – jeg har derfor ingen empiri som kan gi svar. For det andre tror jeg ikke det er mulig å lage en entydig grenseoppgang, til det er undervisningssituasjonene for ulike og mangfoldet i opplevelser, erfaringer og behovene for å reflektere over disse, for stort.

En mulig forklaring på hvorfor jeg opplevde at informantene i liten grad videreformidlet det siste og beste av forskningsbasert kunnskap kan være at profesjonskunnskap, i følge Grimen (2008) er teoretisk fragmentert. En av årsakene til at den er teoretisk fragmentert mener han kan forklares i at *”de fleste profesjonelle yrkesutøvere befinner seg relativt langt fra forskningsfronten i de vitenskapelige disipliner som de forholder seg til”* (s. 73). Slik informantene fremstår for meg, er dette også tilfelle i denne sammenheng. De er primært praktikere, og har i liten grad selv produsert vitenskapelig arbeid – basert på egne eller studier av andres erfaringer.

Selv om det empiriske materialet viser at det i liten grad ble videreformidlet det siste av forskningsbasert kunnskap – eller gjort forsøk på systematisk kunnskap- og begrepsutvikling basert på studentenes egne erfaringer, mener jeg det er viktig å huske på at fagmodulene jeg fulgte ikke må forstås som fullstendig isolerte. Særlig hos de to norske informantene inngår de i en større faglig helhet, det gjør den også hos den canadiske informant, men der står studentene fritt til å velge eventuelt andre, lignende fagmoduler. Jeg mener det derfor er nærliggende å anta at andre fagmoduler innenfor friluftsliv og OE kan by på større inkorporering av forskningsbasert kunnskap. Om dette er en ønskelig situasjon, eller hva slags implikasjoner det har for undervisningen og studentenes læringsutbytte vil det være interessant å studere nærmere – jeg oppfordrer derfor andre innenfor fagfeltet til å følge opp denne utfordringen.

7.2.4 Sammendrag

Hva kjennetegner profesjonelle universitetslærere (-lektorer) i friluftsliv og OE, spør jeg innledningsvis. Gjennom fortolkning og analyse av det empiriske materialet mener jeg å kunne trekke frem et knippe av begreper som karakteriserer profesjonelle universitetslærere/-lektorer i friluftsliv og OE. En profesjonell universitetslærer i friluftsliv og OE kjennetegnes ved at deres egne erfaringer er utviklet over lang tid og er situerte – erfaringer som kan forstås som en kombinasjon av kvalitative og kvantitative dimensjoner, og som natur- og geografisk kjennskap, mens pedagogisk og samfunnsvitenskapelig kunnskap i mindre grad gjøres eksplisitt relevant. Den situerte erfaringen gir læreren en trygget i forhold til sin egen unike og profesjonelle identitet, og i forhold til sine kunnskaper og ferdigheter. Tryggheten åpner opp for realiseringen av lærerens «personlige profesjonsprosjekt», og bidrar til at profesjonsprosjektet og den personlige profesjonaliteten fremstår som tydelig personlig, og som *troverdig, trygg og oppriktig*. Med utgangspunkt i lang pedagogisk praksis og situerte erfaringer formidler den profesjonelle universitetslærer i friluftsliv og OE det beste av erfaringskunnskap. Jeg har derimot ikke belegg for å si at den profesjonelle universitetslærer formidler det beste og siste av forskningsbasert viten – jeg vil likevel ikke påstå at det ikke kan finne sted i andre sammenhenger – i andre undervisningssituasjoner. Det man ut fra de empiriske analyser kan si, er at det ser ut til å være utfordrende å kombinere den praktiske undervisningen med forskningsbasert viten.

7.3 Dannelse og utdannelse.

Allerede i løpet av den første uken av mitt feltarbeid i Canada, fikk jeg følelsen av å ha gjort noen sentrale observasjoner. I sentrum for alle aktivitetene vi gjorde, og de ulike momenter som Mike foreleste om, stod individets mulighet for personlig utvikling og ledelsestrening. Det var riktig nok også fokus på det padletekniske, men slik det fremkom var det padletekniske i modul 1 en forutsetning for å kunne legge ut på en kano "journey"- en kanoferd - i modul 2. Mike vendte hele tiden tilbake til hvordan opplevelsen og erfaringen av å være på tur sammen med 21 personer, i mer enn 20 dager, kunne utvikle en som individ og leder. Mikes ønske om at studentene skulle se på de neste 30 dagene som en erfaring med vekstpotensial, og ikke bare nok et universitetsfag, gjorde inntrykk på meg. Det var ikke noe uttalt mål om at studentene skulle bli OE lærere, eller veiledere for andre, slik de norske lærerne stadig vendte tilbake til. Fokuset, slik jeg opplevde det, var rettet mot det individuelle vekstpotensialet som Mike så tydelig mente fantes i outdoor education generelt, og i denne fagmodulen - Spring Leadership Course – spesielt.

Mike bruker frasen "*organic educator*" – «organisk utdanner» når han skal beskrive seg selv. Slik jeg forstår Mike i denne sammenheng, kan ordet «organisk» forstås som noe menneskelig, noe som vokser og utvikler seg og som således stadig er i en endringsprosess i «naturlige/livsnære læreprosesser». Tolket på denne måten passer Mikes selvkaraktistikk med hans uttalte undervisningsmål: at OE først og fremst handler om å utdanne hele mennesket. Han bruker samme begrep når han beskriver outdoor education som en organisk utdanningsform, som utover kognitive opplevelser også kan gi studentene kinestetiske eller kroppslige opplevelser, gruppe-opplevelser og være en arena hvor studentene gjør erfaringer som videreutvikler dem som mennesker.

Dette opplevde jeg at var et tydelig annerledes tankesett, og ikke minst en annerledes tilnærming til undervisningen, sammenlignet med hva jeg hadde hørt og sett hos informantene i Norge. De bruker helt andre ord når de beskriver egen undervisningsrolle og friluftslivsundervisningens mål. Derimot er ordet «eksemplarisk» ofte nevnt i forbindelse med utdanningens mål. Å utdanne profesjonelle, eksemplariske friluftslivsveiledere er et uttalt mål for Even. Han forklarer at han er opptatt av at studentene skal tørre å si i fra, tørre å ta avgjørelser og følge prinsippene om tur-etter-evne – for hele totalgruppen. Han mener det også er sentralt at de forholder seg til sikre

regler. Slik jeg forstår Even vil derfor en profesjonell, eksemplarisk veileder kjennetegnes av at han har praktisk og teoretisk faglig trygget og kunnskap til å legge opp et undervisningsopplegg som er tilpasset den respektive gruppen, basert på prinsippet om tur-etter-evne, som operer ut fra trygge og forsvarlige sikkerhetsmessige rammer, og som har evne og mot til å ta vanskelig avgjørelser i krevende situasjoner.

Jeg oppfatter at også Jørgen benytter seg av tilnærmet like begrep i forhold til det overordnede målet med undervisningen. Han ser på studieforløpet som en profesjonsutdanning, hvor målet, slik jeg oppfatter det, er at studentene skal skaffe seg erfaring slik at de mestrer ulike aktiviteter, kan håndtere risiko og arbeide sikkert. De skal også ha pedagogisk, didaktisk kompetanse til å vurdere hva som er hensiktsmessig og relevant innhold for en gitt gruppe i en gitt kontekst. Derfor er Jørgen opptatt av å være «eksemplarisk» i undervisningen. Altså at aktivitetene studentene gjør og lærer om er relevante for den virkelighet som venter «der ute». Samtidig er Jørgen opptatt av at han som veileder ikke skal være i sentrum, men være den som følger (opp) og går ved siden av studentene på deres ferd mot utviklingen av en egen frilutslivsveilederprofesjonalitet.

Den videre analysen tar utgangspunkt i informantene, og min oppfattelse av at de kan sies å stå for tre ulike perspektiver når det gjelder (ut)danning. I det følgende vil jeg derfor drøfte og analysere hva som kjennetegner den enkelte informants undervisning med sikte på å belyse hvordan informantenes undervisningsopplegg «er», eller «blir» i praksis.

7.3.1 Dannelse av hele mennesket

Når Mike, den første dagen, informerer om innhold og mål med fagmodulen, sier han til studentene: *"Think about it not as a university course, but more like an experience, and one of development"*. Allerede her tolker jeg at Mike trekker opp linjer til en dannelsesreise. Bruken av ordet *"experience"* kan tolkes forskjellig da det kan vise til både «opplevelse» og «erfaring». Siden Mike kobler *"experience"* opp mot *"development"* – utvikling – tolker jeg bruken av *"experience"* i denne sammenheng til å omhandle «erfaringer». I et dannelsesperspektiv utvikler man seg i møte med det nye og ukjente basert på de erfaringer dette møte skaper. De nye erfaringene omformer, endrer, utvider og bygger videre på våre tidligere erfaringer – de vi hadde «i oss» i møte

med det nye (Gurholt, 2010; Gustavsson, 2001). «Å dannes» kan derfor forstås som en erfaringsbasert utviklingsprosess, som er nettopp det Mike fremhever at han ønsker at fagmodulen skal være. Hvordan påvirker Mikes tydelige dannelsesmål den praktiske undervisningen? Hvordan legger han undervisningen opp til å bli en dannelsesreise? Og er dannelsesfokuset mulig fordi utdanningen ikke er profesjonsrettet, men ett av mange (valgfrie) fag for studentene?

Jeg mener undervisningsopplegget i sin helhet kan tolkes som en «delvis tilrettelagt» dannelsesreise for studentene. Prosessen er delvis planlagt, i det Mike har et strukturert opplegg for når man skal være hvor, og hva som skal øves på og innlæres i de ulike fasene av undervisningen. Samtidig kan ikke Mike forutse verken hva som kommer til å skje i den enkelte undervisningssituasjonen, eller hvordan studentene opplever og erfarer den. Naturen kan by på uforutsette hindringer, fint vær eller ruskevær, ulv og bjørn regjerer landskapet og vi kan være heldige å få se de fra avstand eller møte de «litt for nærme». Dette er noe alle er klar over – uforutsette ting vil kunne skje, men hva, når og hvordan er det ingen som vet. Mike tar med seg studentene ut på en reise, i og gjennom vill og ukjent natur. Kanopadling, og ikke minst det å leve og bo sammen med 20 andre i 26 dager er nytt og ukjent for de fleste. I møte med det nye og ukjente ligger det en risiko, og Mike poengterer at han oppfatter at det i fagmodulen ikke bare er tale om en fysisk risiko, men at det også er en sosial risiko og en personlig risiko forbundet med å være på reise sammen med så mange. Slik jeg forstår Mike ser han på dette som positivt, og at det gir studentene en mulighet til å lære og erfare på nye, ukjente måter, i og gjennom naturen - hvis egenskaper byr på *"life like experiences of learning"*. Dette oppfatter jeg som en kritikk av «normalskolen» - hvor læring primært sett er kognitive erfaringer. Mikes påstand om at *"We know that life is more than a cognitive experience"* underbygger dette. Slik jeg tolker undervisningsopplegget er det en tydelig parallell til dannelsesstanken om å begi seg på reise inn i det ukjente og uforutsette.

Mike er gjennomgående opptatt av at studentene skal (måtte) reflektere over opplevelsene og erfaringene de gjør seg i løpet av turen/reisen. Han ser på sin jobb som å veilede, tilrettelegge for og støtte opp under studentenes refleksjoner. Årsaken forklarer han med at: *"facilitating reflection, I think that's ultimately where the learning happens"*. Gustavsson (2001) sier at erfaringene man har gjort seg på reise i det ukjente – der ute, bearbeides og reflekteres over ved hjemkomst, og denne refleksjonsprosessen

omdanner erfaringene til (personlig) kunnskap. Men Mikes fokus på å hente frem studentenes refleksjoner begynner allerede den andre dagen, med introduksjonen av gruppedagbok, personlig dagbok, morgensamling med høytlesning og TOD, samt kveldssamlinger med felles evaluering og ”*sharing circles*”. Disse «aktivitetene» kan også forstås som bevisste «grep» for å løfte frem og utvikle refleksjonsevnen til studentene. Videre vil gruppedagboken og den personlige dagboken få en funksjon ved at de skaper et rom og en mulighet for studenten til å begynne å skape, forme og reflektere over sin egen «reisehistorie». Hvorvidt studentene benytter seg av denne muligheten får verken jeg eller Mike vite i særlig grad utover det som fremkommer av gruppedagboken. Den personlige dagboken leser ikke Mike, men blir raskt igjennom for å se hvor mye de har skrevet, for deretter å sette karakterer basert på det. Jeg forstår det slik at jo mer de har skrevet (uavhengig av *hva* de har skrevet, noe han ikke vet siden han ikke leser den) er bedre. Om den personlige dagboken «blir» slik Mike ser for seg, er jeg usikker på, men man kan jo spørre seg om «mye» alltid er bedre, når innholdet, refleksjonene, undringen, ikke blir tatt til etterretning.

Slik jeg tolker Mike, hans posisjon og uttalte undervisningsmål, mener jeg man kan se på han som en «dannelsesveileder». Faarlund (1974, 1993) mener at friluftslivsveiledning må være gedefyllt, basert på gode opplevelser i og gjennom naturen. Jeg mener Mike fokuserer på det samme, noe som igjen får betydning for hvordan undervisningen fremstår i praksis. Siden målet med undervisningen ikke er å utdanne studentene til noe spesifikt, men i stedet gi de gode og fruktbare erfaringer, fokuserer heller ikke Mike på å la studentene ta del i hans vurderinger – hvorfor han gjør det han gjør, når han gjør det. I stedet opplever jeg at Mike fokuserer på, og vektlegger det å feire det studentene erfarer og faktisk mestrer. Det kan være når de mestrer vanskelige padlemanøver, eller når studentene åpner opp og bidrar under evalueringssøker og ”*sharing circles*”. Jeg oppfatter at Mike, gjennom fokus på refleksjonsgenererende aktiviteter (morgensamling, TOD, dagbøker og kveldssamlinger), løfter frem og gir plass til studentenes erfaringer og opplevelser. På denne måten evner han å «gå ved siden av studentene» på deres utviklingsvei. Dette mener jeg kan forstås som en tydelig kobling til Faarlunds (1974, 1993) tanker om veiledning (vegledning), men med en litt annen vinkling. Det er ikke kunnskap og kjennskap om trygg ferdsel og opphold i natur som er målet, men personlig utvikling og dannelse, og ferden blir iscenesatt i den ville, uberørte Canadiske naturen.

Målet med undervisningen – personlig utvikling, preger derfor også hvorledes undervisningen er lagt opp. Mikes refleksjoner og praksis skaper et bilde av at utvikling skjer gjennom nye opplevelser og erfaringer, som oppstår i møte med seg selv, i møte med seg selv i relasjon med andre. Når dette skjer over tid – på en reise/ferd – får erfaringene mulighet til å bli løftet frem, reflektert over og bli videreutviklet. Dette sammenfaller godt med både Gustavsson (2001) og Gurholts (2010) dannelses tanker, men korrelerer også med det Potter & Henderson (2001, 2004) trekker frem som sentralt i ”The Canadian Way”: den selvgående gruppens ferd gjennom vill natur, hvor hovedfokuset er personlig og mellom menneskelig utvikling.

7.3.2 Dannelse til veileder

”Å ta på seg veilederhatten” er et utsagn Jørgen bruker mye. Men hva betyr «å ta på seg veilederhatten»? Hva symboliserer hatten? Hva skjer når man tar den på, og hvilken betydning får det «å ta på seg veilederhatten» for hvordan opplegget «blir» i praksis? Slik jeg oppfatter det, er «veilederhatten» et symbol og bilde Jørgen bruker for å få studentene til «å tenke som en veileder». Forstått slik er det noe som må læres. Veiledertankegangen må løftes frem, bevisstgjøres, og trenes på. Når en student blir bedt om *”å ta på seg veilederhatten”*, eller når Jørgen sier at *”nå må vi tenke med veilederhatten”*, så etterfølges det av at Jørgen stiller det jeg vil kalle for refleksjonsgenererende spørsmål. Det jeg tolker at Jørgen ønsker å oppnå med dette grepet er å løfte frem og tydeliggjøre kunnskap, handlinger, vurderinger og relevante aspekter man som friluftslivsveiledere må tenke på. «Veilederhattens» funksjon blir dermed å sette studentene i veilederens plass, og frembringe refleksjon hos studentene omkring veilederrollen. Dette grepet løfter frem det jeg oppfatter å være undervisningens overgripende dimensjon – studentene skal utdannes til selv å bli dyktige veiledere og pedagoger. Da må de trene opp evnen til å «se», tenke, og ikke minst handle som en veileder. Sagt på en annen måte, de må utvikle og kroppsliggjøre kunnskap og kjennskap som vil gjøre det mulig for dem å gå med «veilederhatten på» - hele tiden. Faarlund (1974, 1993) og Tordsson (2007) fremhever dette aspektet som sentralt i veiledningsprosessen. Veilederen må bekrefte og forsterke gode løsninger og vaner, løfte frem og sette ord på erfaringer og opplevelser, og forankre disse i og gjennom refleksjon.

«Veilederhatten» setter altså studentene i veilederens plass. Denne plassbyttingen, hvor Jørgen trekker seg ut av sin veilederrolle, og overlater den til studentene, skjer også på andre måter, og det er verdt å se nærmere på hva denne prosessen betyr og hvordan den foregår i praksis. Under morgensamlingen den andre dagen på vår tur nedover Flekkelva, sier Jørgen at han i større grad ønsker å være en deltaker på turen, og at studentene skal overta ledelsen og veilederansvaret. Det skjer en overføring av (opplevd) (vei)lederansvar. Det samme mener jeg skjer når stryk og vanskelige partier skal synfares. Da får en student i oppgave å lede gruppen gjennom Jørgens tidligere presenterte ”synfarings sjekklister”. Denne overføringen av (vei)lederansvar mener jeg kan tolkes som at Jørgen gir studentene en anledning til å «fomle og famle» seg frem til kunnskap og kjennskap, i trygge omgivelser. For «fomling og famling» betyr jo også at det er lov til å gjøre feil, eller mindre gode vurderinger. Og Jørgen er alltid klar med støttende innspill, oppklarende svar, eller utfyllende spørsmål, om så skulle være behov. Når studenten gis mulighet til å «fomle og famle» seg frem i veilederrollen, får de mulighet til å søke det ukjente og nye. Studentenes rollebytte fra deltaker til veileder kan således tolkes som en dannelsesreise. Hvor veilederrollen, dens oppgaver og ansvar representerer det nye og ukjente, og når Jørgen gir de «veilederhatten» hjelper han studenten til å sette ord på de nye erfaringene. Han hjelper de til å gjøre erfaringene om til kunnskap. Møte med det nye og ukjente i veilederrollen blir tryggere når Jørgen går ved deres side. Det blir en dannelsesreise ut fra prinsippet om tur-etter-evne.

”Det ligger så mye i det å være først, være den som går ut i det usikre og ukjente. Altså, det er så mye ekstra utvikling og læring i det, at det prøver jeg å overlate til studentene”, sier Jørgen. Han mener også at det å gå ut i det ukjente er en forutsetning for individets vekst og utvikling. Jørgens syn på forutsetningene for vekst og utvikling tolker jeg å være nært forbundet med dannelsesstanken slik Gustavsson (2001) presenterer den – at mennesket utvikles og dannes i møte med det ukjente. Fortolket på denne måten får studentenes opplevelser og erfaringer i løpet av fagmodulen en ny dimensjon, og utdanningen får betydning utover seg selv, den blir mer enn «bare» en friluftslivsutdanning – det handler også om å utvikle seg som menneske. En slik tolkning åpner for å se situasjonene hvor Jørgen sender studentene inn i noe nytt og ukjent uten selv å ha vist eller «tråkket opp veien» i forkant, i et nytt (dannelses) lys. Det å kaste seg ut i den brusende elva for så å bli reddet av studentene, handler om mer enn å kjenne samspillet (eller kampen) mellom elvas krefter og egen kropp. Å bli bedt

om å lede en synsfaringssekvens handler om mer enn å få teknikken «under huden», eller å forstå elvas bevegelser og krumspring. Å padle først ned et stryk handler om mer enn å finne den best farbare vei gjennom ukjent elvelandskap. Det handler om å gjøre seg nye erfaringer, kaste seg ut (ofte bokstavelig talt) i det nye og ukjente. Kjenne på spenningen i det å ikke vite hva utfallet vil bli.

Tordsson (2007) sier i sin fortolkning av Faarlunds (1974, 1993) veglederbegrep at veiledning handler om å ”dyktiggjøre den enkelte gjennom et *dirkete møte* med natur: å lære friluftsliv gjennom friluftsliv” (s. 197, original kursivering). «Å lære friluftsliv» mener jeg også kan tolkes som «å lære naturen å kjenne», altså handler det om mer enn å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om trygg ferdsel i natur. Naturkjennskap handler også om å slippe naturen inn i seg selv. Åpne opp for naturens (naturlige) lyder, lukter, og rike dyreliv. Men det kan være vanskelig når kanoen ikke går dit man vil, når kommunikasjonen innad i kanoen går i stå, og man har kurs rett mot den store steinen man for all del ikke vil treffe. Da er det lett for at naturen forblir noe «der ute», adskilt på grunn av fokuset om å mestre situasjonens øyeblikkelige krav. Når Jørgen introduserer konseptet ”*stilletime*” for studentene, mener jeg det kan forstås som et grep for å løfte frem og åpne opp for omgivelsene vi ferdes i, og gi rom for å erfare både naturen og egne ferdigheter på en ny og annerledes måte. Det tok ikke lang tid før turens første firbente dyr, en grevling, ble observert. Når vi senere i stilletimen nærmet oss et kort stryk, padlet Jørgen opp i front, og la seg inn i en bakevje ovenfor stryket. Der ble han værende, og studentene fulgte etter. Jeg fikk inntrykk av at studentene søkte etter informasjon – hva skjer nå, hva skal vi gjøre? – men intet svar kom. Et stryk jeg er ganske sikker på at studentene dagen før hadde padlet rett ned uten nærmere ettertanke, framstod nå annerledes. Kan det være at lyden av elva og stryket ikke bare ble hørt, men også følt? Slik jeg tolker stilletimen, skjerpet den sansene og åpnet opp for et nærmere og mer intimt nærvær med naturen. Å padle *i* naturen, ble til å padle *med* naturen, og studentenes opparbeidede kunnskap og kjennskap om elva, tok en ny form – fra eksplisitt til implisitt ble tidligere erfaringer erfart og kroppsliggjort på en ny måte.

Hva «blir» så dette faget i praksis? Med utgangspunkt i min analyse mener jeg det er belegg for å si at undervisningen i stor grad preges av målet om å utdanne dyktige og profesjonelle veiledere og pedagoger. Utvikling av egenferdigheter som trengs for å ferdes trygt på vann og i vassdrag står sentralt. Samtidig bruker Jørgen mye tid på å gi

studentene mulighet til selv å innta veilederrollen, og han bruker «veilederhatten» som virkemiddel til å løfte frem og sette ord på studentenes refleksjoner og erfaringer. Når Jørgen til stadighet setter studentene i nye og ukjente situasjoner, kan dette tolkes ut fra et tosidig dannelsesperspektiv - det handler om å (ut)danne studentene til dyktige pedagoger og veiledere, men i denne prosessen ligger det et tydelig element av menneskelig utvikling og vekst. Å bli (ut)dannet til veileder er dannelse i seg selv. Sagt på en annen måte; veien til profesjonell veileder er en dannelsesreise.

7.3.3 Trening i veilederkompetanse

I intervjuet er Even tydelig på at han er opptatt av at studentene skal bli profesjonelle veiledere, og med begrepet profesjonell forklarer han at det handler om at de må tørre å ta avgjørelser, tørre å si ifra, og at de følger prinsippet om tur etter evne – for hele gruppen. Hva skal til for å komme opp på det nivået som Even skisserer, og hvordan gjennomføres undervisningen med sikte på å komme et skritt nærmere å bli en profesjonell veileder?

Noe av det første Even sier til meg den første dagen på vannet er: *”Nå handler alt om å få studentene til å skjønne kano!”*. Jeg tolker Evens utsagn som et bilde på at det som står i sentrum for undervisningen fremover, er å veilede, og hjelpe studentene til å mestre kanopadlingens kunst – å få kanoen til å gå dit man vil, når man vil, på en effektiv og hensiktsmessig måte. Med andre ord, undervisningsfokuset er på utvikling av studentenes egenferdigheter og forståelse for kanopadling. Det handler om å gi studentene ferdighetsutviklende erfaringer i og gjennom naturmiljøet. Even bruker mye tid på (uformelle) konkurranser og diverse leker de første dagene vi er på Ringsjø. Selv forklarer han at det handler om å gi studentene mestringsfølelse, få de til å føle at de klarer å være i elementet (i kano, på vann) på en god måte. Da tror han de får lyst til å søke lignende situasjoner senere. Jeg mener at dette også må sees i lys av at Even er av den oppfatningen at studentene ikke er like mottakelige for innspill og fokus på veilederrollen før de har kommet opp på et visst ferdighetsnivå i forhold til det padletekniske. Slik jeg tolker det, får leken og konkurransene dermed to funksjoner. De skaper glede og mestring ved at studentene erfarer at de ulike padletakene «sitter» bedre og bedre - ferdighetene blir kroppsliggjort og kunnskapen situert. Og fordi padleferdighetene blir kroppsliggjort og kunnskapen situert, får studentene etter hvert mer overskudd til å løfte blikket, ta inn over seg og ta i mot andre aspekter enn det rent

padletekniske. Studentene blir klare og mottakelige for Evens veilederorienterte innspill.

Etter hvert som studentene mestrer de padletekniske aspektene bedre og bedre, kommer også Even med stadig flere kommentarer og innspill som retter seg mot veilederrollen. Tordsson (2007) sier om veiledning at ”vi bygger opp dugelighet gjennom egne erfaringer, i en progresjon som går fra *det nære* til *det fjerne og ukjente*” (s. 197, original kursivering). Evens stadige økte fokus på veilederrollen og veiledningsmomenter etter hvert som studentene blir mer kompetente padlere, kan således forstås som å veilede studentene fra det nære – å få på plass de grunnleggende padleferdigheter, de må «skjønne» kano; til det fjerne og ukjente – veilederrollen, som fortsatt ligger et godt stykke frem i tid, men som studentene stadig nærmer seg etter hvert som kompetansen stiger og mengden av erfaringer øker.

Slik jeg oppfatter Even og hans undervisning, står erfaringsbegrepet sentralt. Og jeg oppfatter at Even er veldig opptatt av å gi studentene mulighet til å opparbeide seg gode, relevante erfaringer gjennom praktisk handling. Han sier selv at han er opptatt av å skape og oppsøke situasjoner som gir læring. Lekene og konkurransene som preget de første dagene er eksempler på slike «skapte», eller «kunstige» fremstilte læringssituasjoner. Even «skaper» også læringssituasjoner når han bryter inn i en situasjon for å trekke frem et viktig moment som en veileder i lignende situasjoner må tenke på. Eller når han i etterkant av en hendelse oppsummerer hva som nettopp skjedde, i lys av veilederens oppgaver, og avslutter med – *”Dette må dere tenke på når dere skal ha med dere en gruppe ut!”*. Det jeg mener er typisk for disse situasjonene er at Even ikke dveler ved de for lenge, eller bruker lang tid på å evaluere. Kommentarene er korte, konsise og uten lengre utredninger om hvorfor, hvordan og hvorledes. Når han har sagt det han har å si er det tilbake til «å gjøre», padle videre, bygge erfaring på erfaring. Han forklarer selv at han *”prøver liksom ikke å prate det vekk”*, og at han er *”opptatt av at det ikke skal bli for mye evaluering”*. Han mener at *”det gir læring å bare gjøre ting og”*. Det jeg oppfatter at Even sier her, er at man står i fare for å drukne læring og erfaring i lange evalueringer og samtaler. At det et eller annet sted finnes en balanse i forhold til å løfte frem, belyse, og sette ord på en situasjon eller en handling - og dermed gi ny innsikt, skape ny læring og nye erfaringer; og det å evaluere den «bort», slik at det som først fremstod klart og tydelig, blir utydelig. Videre oppfatter jeg

at Even vektlegger det direkte naturmøte – handling i natur, som det viktigste. Altså studentenes kroppslige og personlige møte med seg selv i en aktiv relasjon med sine (naturlige) omgivelser. Er det slik å forstå at Even stoler på at «tilbakemeldingene» studentene får fra sine (naturlige) omgivelser – elva, kanoen, padleåren – er tydelige og gode nok? Og at han, ved å løfte de frem, men uten å gå i dybden, lar studentene føle på erfaringene, kjenne de på kroppen, og på denne måten beholde de «renere» og tydeligere?

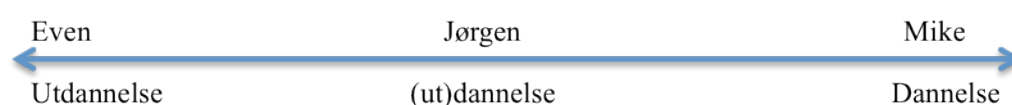
Jeg oppfatter Even som en aktiv veileder for studentene, og som et aktivt medlem av gruppen. Det at han selv bidrar til å hugge ved, hente vann, rydde leirplassen før avreise og selv deltar i lek og konkurranser, oppfatter jeg at gir han en mulighet til å belyse veilederrollen fra flere sider. Veilederrollen er kompleks og mangfoldig, og den handler om mer enn å få studenten til å «skjønne» kano, eller lære de å vurdere å ferdes etter prinsippet om tur etter evne. Tordsson (2007) vektlegger at et sentralt punkt når det gjelder veiledning er at veilederen også ”deltar som *medlem* av gruppen” (s. 197, original kursivering). Jeg tolker det som at Even «viser» (vei)lederskap gjennom egne handlinger. I løpet av turen skal det bades eller svømmes i elv tre ganger. Hver gang er Even førstemann ut i vannet. Da får studentene beskjed om å følge godt med, så skal han vise hvordan det skal gjøres. Dette skiller seg markant fra både Mike og Jørgen, som begge var opptatt av å la studentene gå først (ut) i lignende situasjoner. Når Even reflekterer over hvorfor han er «førstemann ut», så er inntrykket jeg får at det for Even handler om å få med seg studentene på aktiviteten. Bryte isen, vise at det ikke er skummelt, og således ta «brodden» av det de gruer seg for. I et slikt perspektiv er det ikke møte med det ukjente som står i fokus, men å se og lære å håndtere en gitt situasjon på «rett vis», for deretter å gå ut og erfare den på egenhånd.

Slik jeg oppfatter undervisningsmodulen, så preges den først og fremst av et fokus på ferdighetsutvikling. Studentene må først opp på et akseptabelt ferdighetsnivå før de er mottakelige for å se nærmere på veilederaspektet ved undervisningen. Målet, slik jeg oppfatter det, er for Even å gi studentene de grunnleggende ferdighetene de trenger, slik at de på egenhånd kan oppsøke nye situasjoner og utvikle seg med de som utgangspunkt. Dette tegner et bilde av at veien til å bli en profesjonell veileder er lang, tidkrevende og erfaringsbasert. Min tolkning er at undervisningen i all hovedsak må sees på som et (av flere) ledd på veien til en veileder*utdannelse* i friluftsliv.

7.3.4 «Både-og»: Å danne og å utdanne?

Der Mike har et tydelig uttalt dannelsesmål med sin undervisning, har Even og Jørgen et tydelig uttalt *utdannelsesmål* – den dyktige og profesjonelle friluftslivsveilederen.

Samtidig som både Even og Jørgen legger vekt på at studiet er en *utdanning* til friluftslivsveileder, oppfatter jeg likevel at undervisningsmodulene har ulik fokus. Dette mener jeg må sees i sammenheng med at Even og Jørgen (og Mike) har ulike «personlige profesjonsprosjekt». En billedlig modell på hvor ledes jeg oppfatter informantene, deres refleksjoner og innholdet i deres ulike undervisningsopplegg vises her som et «(ut)dannelseskontinuum som går fra utdanning, via (ut)danning, til danning.



Figur 2: «(Ut)dannelseskontinuum»

Mike er tydelig på at fagmodulen er en *del* av en Liberal-Arts utdanning. Faget i seg selv kvalifiserer ikke til noe annet enn eventuelt godkjent padleinstruktør (for de som prøvde, og bestod den praktiske eksamen). Målet er å gi studentene gode, lærerike, dannende opplevelser og erfaringer i og gjennom et liv-i-naturen. I Mikes tilfelle; symbolisert som en lengre reise i og gjennom natur. Min tolkning og analyse av Mike og hans undervisningsopplegg, viser at dannelsesstanken og ideen om dannelsesreise, tolket i lys av Gustavsson (2001), er undervisningens bærende element. Når turen i naturen – med de opplevelser og erfaringer den gir og skaper – er målet med undervisningen, har jeg valgt å plassere Mike i «dannelses-enden» av kontinuumet. Jørgen er plassert i midt på, da hovedfokus, slik jeg har analysert det, er å utdanne profesjonelt dyktige pedagoger og friluftslivsveiledere. Veien mot målet går Jørgen sammen med studentene – i deres «fomling og famling» etter spørsmål, svar og hva som er god praksis. Jørgens vei til profesjonell veileder kan ut fra min analyse derfor forstås som en dannelsesreise. Målet er ikke «bare» å utdanne veiledere, men også det som skjer i og med studentene i naturmøtet. Even er først og fremst opptatt av at studentene skal bli dyktige, profesjonelle veiledere, og veien dit går i all hovedsak gjennom praktisk erfaring i det aktuelle, naturlige læringsmiljøet. Undervisningsmodulen oppfatter jeg derfor som primært en utdannelsesmodul.

Slik jeg har analysert informantene og deres ulike undervisningsmoduler, fremstår de(t) som tre relativt forskjellige undervisningsopplegg. Hvis man tar i betraktning den utdanningstradisjonen informantene «står» i og selv er en del av, så blir forskjellen mellom de norske informantene og den canadiske informanten kanskje mer forståelig. For slik Potter & Henderson (2001, 2004) presenterer «the Canadian way of outdoor adventure education», er hovedmålet med OAE den personlige utviklingsprosessen som skjer i og gjennom naturmøtet – i møte med vill natur gis studentene mulighet for å møte og reflektere over sin indre, «ville» natur. At Mike da ikke fokuserer på veiledningsmomenter – forstått som å utdanne veiledere, men i stedet retter nær sagt all oppmerksomhet mot dannelsesprosesser gjennom å løfte frem refleksjon omkring (nye) erfaringer, blir dermed ikke så unaturlig. Veiledningsutdanningen i Norge har siden oppstarten som friluftslivsfag på høyskole og universitetsnivå, tatt sikte på å være nettopp en utdanning av friluftslivsveiledere. Studentene på studiet skal utdannes til dyktige veiledere og pedagoger som kan videreformidle ferdigheter og kunnskap som trengs for å ferdes trygt i norsk natur. Det at de norske informantene har et langt større fokus på ferdighetsutvikling, og da særlig i forhold til å utvikle studentene som veiledere, blir sånn sett også mer forståelig.

Analysen viser altså at det til dels er store variasjoner i hvorledes friluftslivsundervisningen blir i praksis. Even og Mike blir stående på hver sin ende av «(ut)dannelseskontinuumet»; Even som representant for en primært ferdighetsrettet og ferdighetsutviklende utdanning, og Mike som en representant for et undervisningstilbud med fokus på (allmenn)dannelse. Jørgen, som på mange måter har en fot i hver ende, representerer kanskje en gylden middelvei, og blir slik jeg tolker det et eksempel på hvorledes friluftslivsundervisningen kan være både dannende og utdannende. Det er viktig å bemerke at jeg her ikke prøver å gjøre en kvalitetsmessig rangering av informantene, deres praksis eller deres undervisningsopplegg. Men slik jeg analyser det, viser Jørgen at det er mulig å skape en friluftslivsundervisning som fokuserer på utvikling av studentenes egenferdigheter, som retter fokus mot utvikling av veilederrollen, men som *også* gir plass og oppmerksomhet mot dannelsespotensialet som ligger i møte med naturen.

8. Sammenfatning og veier videre

I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å komme nærmere en forståelse av, og skaffe til veie kunnskap om, hva friluftsliv og Outdoor Adventure Education som studiefag på høyskoler og universitet «er» eller «blir» i praksis. Jeg har fulgt tre erfarne friluftslivsveiledere eller –undervisere i Norge og Canada gjennom deltakende observasjon og kvalitative intervjuer, med den hensikt å se friluftslivsundervisningen i et komparativt perspektiv. Slik har jeg villet utvikle innsikt i faglige hovedtrekk og forskjeller, og hvordan lærerne reflekterer over sin yrkesutøvelse. Informantenes praksis og refleksjoner og mine observasjoner har vært utgangspunktet for analysen som har hatt profesjoner, profesjonsstudier og kunnskap om friluftsliv og outdoor adventure education som sosiokulturelle fenomen, som teoretisk bakteppe.

Studien følger tre erfarne og kompetente friluftslivsveiledere, eller –undervisere, i deres praktiske undervisning. Studien tar for seg kun ett undervisningsområde – nærmere bestemt kanoundervisning, og den begrenser seg tidsmessig til en relativt kort periode. Alle informantene underviser også i andre fag i tillegg til undervisningsmodulen jeg observerte og deltok på. Oppgavens funn må derfor sees i lys av landskapet den har foregått i.

Gjennom analysen av informantenes profesjonsutøvelse og profesjonalitet, kommer det frem at alle informantene i stor grad vektlegger økt erfaring som sentralt for utviklingen av egen profesjonalitet. Dette ledet meg videre inn i en ny analytisk fase av informantenes refleksjoner og praksis som tok sikte på å avdekke hva informantene legger av mening i begrepet «økt erfaring». Erfaringslandskapet som stod frem viste en tett kobling mellom *økt erfaring* og utvikling av det jeg har valgt å kalle *profesjonell trygghet*. For i et undervisningslandskap som er preget av uforutsette hendelser var informantene til stadighet nødt til å gjøre store og små endringer. Undervisningen måtte tilpasses en rekke enkelt situasjoner som var unike på ulike måter. De måtte være åpne og oppmerksomme på hva som til enhver tid var i ferd med å skje i gruppen så vel som i de faktiske omgivelser «der og da». Til tross for stor fleksibilitet og stadige tilpasninger av opplegget, fremstod informantene likevel som trygge og avslappet. Som om de på forhånd nærmeste forventet at det uforutsette kom til å skje. De viste en indre *trygghet*,

forankret i tidligere erfaringer, skapt på grunnlag av en visshet om at de kunne håndtere de situasjoner som ville kunne oppstå når de oppstod.

Den nærmere analysen av erfaringsbegrepet viser at erfaringene informantene gir uttrykk for, kan forstås som *flerdimensjonale* – erfaringene har både en *kvalitativ* og en *kvantitativ* dimensjon. Den kvalitative erfaringsdimensjonen viser til at informantene har en bredde i erfaringer innen for én gitt undervisningssituasjon, og gjennom årenes løp har de dermed bygget en stor «erfaringsbank» innenfor den gitte konteksten. Slik kvalitativ erfaring viser til *erfaringsbredde*. Den kvantitative erfaringsdimensjonen kan best uttrykkes som «mengder av erfaring». Ved at informantene også har undervist i andre praktiske friluftsliv- og OAE fag eller emner, har de også hatt mulighet til å gjøre seg relaterte, men samtidig kvalitativt forskjellige erfaringer. Kombinasjonen av kvalitative og kvantitative erfaringer gjør det mulig for informantene å bygge «kunnskapsbroer» mellom de ulike fagmodulene de underviser i, og de ulike situasjoner som oppstår. Erfaringene blir «overførbare» nettopp fordi de er basert på erfaringsbredde og -mengde. Erfaring og erfaringsbegrepet kan også forstås som *natur- og geografisk kjennskap*. Denne erfaringstypen retter seg mot kunnskap og kjennskap som informantene har opparbeidet seg til gjennom undervisning i ulike naturtyper.

De ulike dimensjonene av erfaring må ikke forstås som adskilt og separert, men ut fra en forståelse om at de står i, og fungerer i en gjensidig avhengighetsrelasjon til hverandre. Informantene er helhetlige personer, og deres erfaringer og kunnskap er ikke noe som kommer til uttrykk stykkevis og delt – de er sammensatt og overskridende – de ulike erfaringsbegrepene er *situerte*. Samtidig danner de grunnlag for informantenes observasjoner, refleksjoner og (intuitive) handlinger i nye situasjoner. Min tolkning av informantene er at valgene de gjør i situasjonen er forankret i de situerte, men samtidig varierte, erfaringer de over tid har ervervet seg. Og fordi erfaringsbakgrunnen er situert, gir den informantene mulighet til en «oppmerksom tilstedeværelse i øyeblikket». Den situerte erfaringsbakgrunnen skaper dermed en *trygghet* – og gjør det mulig for informantene å være avslappet, og «i øyeblikket» fordi de stoler på at kunnskap og tidligere erfaringer vil gjøre de i stand til å forløse læringspotensialet i undervisningen, eller uforutsette utfordringer som skulle oppstå. Denne tryggheten utstråler også informantene, noe som bidrar til å troverdiggjøre deres holdninger, verdier og

handlinger slik de kommer til uttrykk i praksis. Til sist virker det som om informantenes trygghet gjør det mulig for dem å spille på egen personlighet og individualitet.

Dette gjør at profesjonaliteten må forstås som noe som også er personlig forankret. Og analysen viser at informantenes profesjonalitet kommer til uttrykk på ulikt vis. For å karakterisere hvordan ulikhetene i hvorledes profesjonaliteten kommer til uttrykk, har jeg skapt begrepet «*personlig profesjonalitetsprosjekt*». Det viser til det som fremstår som det sentrale – essensen – i hver enkelt av informantenes undervisningsopplegg og måter å være universitetslærere på. Mikes «personlige profesjonalitetsprosjekt» er refleksjonsutvikling; for Even er det utvikling av de praktiske ferdigheter og praktisk veilederkompetanse; og for Jørgen er det dannelse til veilederkompetanse.

Informantenes utvikling av profesjonell handlingskompetanse, gjennom økt erfaring, har gitt dem *trygghet*, selvinnsikt og faglig kunnskap og egne ferdigheter, slik at gjennomføringen av profesjonalitetsprosjektet og den personlige profesjonaliteten fremstår som *troverdig, trygg og oppriktig*.

Selv om informantene primært underviser i praktiske undervisningsmoduler representerer de likevel en fagtradisjon som både er praktisk og teoretisk anlagt. Grimen (2008) påpeker at et kjennetegn ved profesjonell yrkesutøvelse er at den er forankret i, og en forvalter av vitenskapelig basert kunnskap. Universitets- og høyskoleloven fremhever at utdanningsinstitusjonene har et dobbelt mandat – de skal videreformidle det beste av erfaringsbasert kunnskap, og det nyeste og beste av forskningsbasert kunnskap. Analysen viser at informantene kan sies å videreformidle det beste av erfaringsbasert kunnskap, men bare i mindre grad å formidle det siste og beste av forskningsbasert kunnskap. En mulig forklaring kan være fordi profesjonskunnskap ofte er teoretisk fragmentert og at den profesjonelle yrkesutøveren befinner seg langt fra forskningsfronten innenfor de relevante fagdisipliner han eller hun forholder seg til (Grimen, 2008). Denne forklaringen kan være plausibel, da informantene primært oppfatter seg selv som praktikere, og kun i liten grad selv har produsert vitenskapelig arbeid. Det later derfor til at det er vanskelig å kombinere den praktiske undervisningen med forskningsbasert viten.

Analysen av studiefaget friluftsliv på høyskole og universitetsnivå viser et fag som fremstår i forskjellig drakt, avhengig av tradisjonen faget undervises i, og hvem som

underviser. I et komparativt lys ble det tydelig at det er en klar forskjell i den strukturelle organisering rundt fagmodulene. Undervisningsmodulene jeg observerte i Norge er begge enkeltelementer i en ettårig friluftslivsutdanning, og således deler av en større helhet. Undervisningsmodulen jeg fulgte i Canada er en «frittstående» undervisningsmodul som alle studenter på universitet kan søke seg til, så sant de har tatt minst ett annet outdoor adventure education fag, eller kan vise til et visst nivå av egenerfaring eller praktiske ferdigheter.

Min analyse av informantenes praksis og refleksjoner peker på at informantene kan sies å stå for tre ulike perspektiver når det gjelder (ut)danning. For det første er det et hovedskille mellom de norske og den canadiske informanten. Dette skillet går på hva som vektlegges i undervisningen. Outdoor adventure education utdanningen, slik den kommer til uttrykk gjennom Mike, handler først og fremst om å *utdanne hele mennesket*. Dette får betydning for hva som vektlegges av Mike i selve undervisningen. I begynnelsen av undervisningen brukes mye tid på å utvikle studentenes padleferdigheter. Målet er ikke å utdanne de til veiledere innenfor OAE, men å gi de ferdigheter og kompetanse nok slik at den lange padleferden i modulens siste halvdel lar seg gjennomføre. Samtidig som det vies mye tid til ferdighetsutviklende opplegg, har undervisningen et overordnet dannelsesperspektiv. Dette perspektivet kommer til uttrykk gjennom ulike refleksjonsgenererende opplegg i form av en felles gruppedagbok, morgensamlinger, hvor Mike kommer med ”en tanke for dagen” som setter studiet tema i et nytt perspektiv, og hvor gruppedagbokens siste innlegg leses høyt av dagens forfatter. Videre fører studentene en personlig dagbok for turen, samt at det hver kveld holdes en kveldssamling hvor evaluering av dagen som har vært, hvordan studentene har erfart den og hva de har lært, står i sentrum. Dannelsesperspektivet løftes også frem i undervisningen ved at det gjennomgående fokuseres på å bevisstgjøre studentene på opplevelsen og erfaringen som oppstår i møte med det ukjente og nye. Gjennom analysen av undervisningsmodulen i Canada skapes et bilde av et (allmenn)dannende utdanningsforløp, hvor målet er at opplevelsene og erfaringene som studentene gjør i løpet av modulen, kan bidra til ny innsikt, forståelse og kunnskap om seg selv som individ i en større verden, og således hjelpe dem til å bli bedre mennesker.

Friluftslivsundervisningen, slik den kommer til uttrykk gjennom Even og Jørgen, har et annet perspektiv og et annet mål. Målet med undervisningen er å utdanne dyktige,

profesjonelle friluftslivsveiledere og pedagoger. Undervisningen har et tydelig utdannelsesfokus. Likevel må målet sees i sammenheng med at undervisningsmodulene er en del av et årsstudium i friluftsliv – studentene forventes altså ikke å være ferdig utlært profesjonelle friluftslivsveiledere etter bare én uke med kanundervisning. Undervisningens overordnede mål om å utdanne profesjonelle friluftslivsveiledere og pedagoger preger undervisningen på ulike måter. Sentralt i undervisningen er utvikling av studentenes praktiske egenferdigheter relatert til ferdsel og opphold i/ved vann og vassdrag. Det brukes mye tid på opplæring og innøving av padletekniske ferdigheter. Et annet fellestrekk er at det er et gjennomgående fokus på veilederrollen. På denne måten blir undervisningen tosidig – den tar sikte på å utvikle studentenes praktiske ferdigheter – de skal bli dyktige kanopadlere, men den tar også sikte på å utvikle studentene til dyktige veiledere ved å rette fokus på hva som blir gjort, hvorfor og ikke minst på hvordan det blir gjort, for så å sette dette inn i et større, pedagogisk perspektiv hvor veilederens ansvar- og arbeidsoppgaver står sentralt.

Her viser analysen at det også innad i den norske friluftslivsutdanningen er ulik praksis. På den ene siden fremstår friluftslivsundervisningen som en utdanning til praktisk friluftslivsveileder. Fokuset i denne undervisningsmodulen retter seg nærmest utelukkende mot utvikling av studentenes egenferdigheter – både når det gjelder det kano- og padletekniske, men også når det gjelder veilederkompetanse. Studentene skal utdannes til friluftslivsveiledere – kort og godt. På den andre siden fremstår friluftslivsundervisningen som noe mer enn bare en ren utdanning. Den har tydelige elementer av dannelsesprosesser, ved at undervisningen fokuserer på opplevelsen av å ferdes i og med natur, og at undervisningen legger opp til at studentene skal få erfaring i det å gå inn i det ukjente og nye. Dette siste perspektivet drøftes sjelden eksplisitt, og fremstår dermed mest som noe som en forventer at skjer parallelt.

Funnene viser at friluftslivsundervisningen på høyskoler og universitet i Norge vektlegger ulike momenter, og at undervisningen fremstår forskjellig. Da friluftsliv som høyskole- og universitetsfag i løpet av de siste ti årene har hatt en kraftig vekst, både i søkertall og antall studietilbud, kan det være meget interessant å gjøre en lignende undersøkelse i et nasjonalt perspektiv, samtidig som perspektivene og undersøkelsesfeltet utvides.

En begrensning ved denne studien, er at den i liten grad kaster lys over problemstillinger knyttet til hvordan «det siste og beste innen vitenskapelig forskning» formidles og tilrettelegges som et sentralt innhold i friluftsliv som studiefag og hvilke implikasjoner dette kan ha for studentens «læringsutbytte», kompetanseutvikling og samfunnsrelevans. Disse nye spørsmål er reist i håp om at andre vil sjøsette sin kano, der jeg må trekke min på land.

Referanser

- Attarian, A. (2001). Trends in outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 24(3), 141-149.
- Becker, P. (2004). Adventure as a category of Bildung. Forelesningsnotat til masterstudiet ved Norges Idrettshøgskole.
- Becker, P. (2008). The unfamiliar is all around us – always. About the necessity of the element of unfamiliarity in the education process and its relationship to adventure. I: P. Becker, & J. Schirp (Eds.), *Other ways of learning*. (s. 155-180). Marburg: BSJ-Marburg.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I: G. Breivik & H. Løvmo (Red.), *Friluftsliv: Fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivik, G. (1979). *Friluftsliv: Noen filosofiske og pedagogiske aspekter*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Brookes, A. (2003a). A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part one: Challenges to the concept of "character building". *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(1), 49-62.
- Brookes, A. (2003b). A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part two: "The fundamental attribution error" in contemporary outdoor education discourse. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(2), 119-132.
- Brown, M. & Fraser, D. (2002). Re-evaluating risk and exploring educational alternatives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 61-77.
- Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv. Hva – Hvordan – Hvorfor*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Faarlund, N. (1993). A way home. I: P. Reed & D. Rothenberg (Ed.), *Wisdom in the open air*. (s. 157-169). Minneapolis: University of Minnesota press.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FOR-UT. (1980). Krav til vegledere i friluftsliv. *Mestre fjellet*, 29, 13-14.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Oversatt av Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax Forlag. (Originalutgaven utgitt i 1990).
- Gadd, B. (1995). *Handbook of the canadian rockies*. Jasper, AB: Corax.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gurholt, K. P. (2008a). Norwegian *friluftsliv* and ideals of becoming an "educated man". *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 8(1), 55-70.
- Gurholt, K. P. (2008b). Norwegian *friluftsliv* as bildung – a critical review. I: P. Becker. & J. Schirp (Red.), *Other ways of learning*. (s. 131-154). Marburg: BSJ Marburg.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 175-203). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I: T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s. 31-48). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Harvey, M. (1999). *The national outdoor leadership school wilderness guide*. New York: Fireside.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, A. (2009). *Kano på vann og vassdrag. Kanopadling og friluftslivsveiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Humberstone, B., Brown, H. & Richards, K. (Eds.). (2003). *Whose journeys? The outdoors and adventure as social and cultural phenomena*. Penrith: Institute for Outdoor Learning.
- Jespersen, E. (2007). Situert fomling og famling for å lære. I: A. McD. Sookermany & J.W. Eriksen (Red.), *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund*. (s. 184-193). Oslo: GAN Aschehoug.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogvold, L. P & P. (2004). *Kanoboka*. Oslo: Naturforlaget.
- Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 113-125.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Milnthorpe Cumbria: Cicerone Press.
- Mytting, I. (1995a). Veglederrollen og kurspedagogikk. Læring, instruksjon og ledelse. Et bidrag til arbeidet med kurs, opplæring og vegledning av smågrupper i friluftsliv. I: I. Mytting (Red.), *Friluftsliv. Veglederlære. FI-studiet 1994-95*. (s. 1-14). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

- Mytting, I. (1995b). Tur og undervegspedagogikk. I: I. Mytting (Red.), *Friluftsliv. Veglederlære. FI-studiet 1994-95*. (s. 15-18). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- NESH (Red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Pearson, C. (2004). *NOLS cookery*. (6th. ed.). Mechanicsburg, PA: Stackpole.
- Pedersen, K. (1999). "Det har bare vært naturlig". *Friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potter, T. G. & Henderson, B. (2001). Outdoor adventure education in Canada: Seeking the country way back in. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 225-242.
- Potter, T. G. & Henderson, B. (2004): Canadian outdoor adventure education: Hear the challenge – Learn the lessons. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(1), 69-87.
- Potter, T. G., Socha, T. L. & O'Connell, T. S. (2012). Outdoor adventure education (AOE) in higher education: characteristics of successful university degree programmes. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(2), 99-119.
- Priest, S. & Gass, M. A. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Priest, S. & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Repp, G. (2001). *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv. Nansen som føredøme?* Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Sherwood, J. J. & Scherer, J. J. (1975). A model for couples: how two can grow together. *Journal of Small Group Behaviour*, 6(1), 14.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. (3rd. ed.). London: Sage Publications.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tordsson, B. (1994). *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole. Bø: Telemark Distriktshøgskole.

- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale. En undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik* (oversatt og bearbeidet av Torbjørn Ydegaard). Haderslev: CVU Sønderjylland, University College. (Originalutgaven utgitt i 1994).
- Tordsson, B. (2007). Går veien samme veg? I: A. McD. Sookermany & J.W. Eriksen (Red.), *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund*. (s. 195-205). Oslo: GAN Aschehoug.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadle, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.

Andre kilder:

- Samordnaopptak. (2013). *Lærersteder og studier i samordna opptak 2013*. Hentet 2. mai 2013 fra <https://sok.samordnaopptak.no/studier?ord=Friluftsliv&laerestedkode=&utdomrkode=&stikkordnr=>

Figuroversikt

Figur 1: Skisse av "The Performance Iceberg" som Mike tegnet på tavlen.....50

Figur 2: «(Ut)dannelseskontinuum» 109

Forkortelser

NSD	Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
NESH	De nasjonale forskningsetiske komiteer
NHFS	Norges Høgfjellsskole
NIH	Norges Idrettshøgskole
OE	Outdoor Education
OAE	Outdoor Adventure Education
TOD	Thought of the day. ("En tanke for dagen" - min oversettelse)

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv informant – norsk utgave.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv informant – engelsk utgave.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring informant – norsk utgave.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring informant – engelsk utgave.

Vedlegg 5: Informasjonsskriv student – norsk utgave.

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring student – norsk utgave.

Vedlegg 7: Informasjonsskriv/Samtykkeerklæring student – engelsk utgave.

Vedlegg 8: Intervjuguide.

Vedlegg 9: Eksempel på meningsfortetting.

Vedlegg 10: Godkjenningsskriv fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv informant – norsk utgave

I dette skrivet ønsker jeg å invitere deg til å delta i mitt mastergradsprosjekt *"Elvens ville veier": Et komparativt studie av friluftsliv og Outdoor Education som studiefag i Norge og Canada.*

Om prosjektet:

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvorledes man underviser friluftsliv/outdoor education som studiefag på høyskoler/universiteter i henholdsvis Norge og Canada. Ved å gjøre intervjuer av tre informanter og deltakende observasjoner av deres undervisning, er målet å få økt kunnskap om og forståelse av undervisningen av friluftslivsfag på høyskole/universitetsnivå, finnes det ulike tradisjoner og pedagogiske praksiser, og hvilke eventuelle likheter og forskjeller finnes det mellom de to landene.

Jeg gjør oppmerksom på at informantene potensielt vil kunne gjenkjennes i rapporteringen fra studien.

Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og du kan når som helst velge å trekke deg fra undersøkelsen uten å gi nærmere begrunnelse.

Om intervjuet og deltakende observasjon:

- Under deltakende observasjon vil jeg observere informantens undervisningspraksis, herunder praktisk-metodiske valg, og sådan hvorledes informanten gjennomfører undervisningsopplegget.
- I forhold til deltakende observasjon i felt, har jeg det personlige utstyret som trengs, samt god erfaring fra turer og undervisningssituasjoner innenfor friluftsfaget. Det skaper et godt fundament for deltakelse i felt uten å være "i veien" for din undervisning.
- Har du spesielle ønsker, behov etc, i forhold til mine deltakende observasjoner kartlegger vi disse nærmere ved samtale.
- Sted og tidspunkt for deltakende observasjon avtaler vi nærmere, etter hva som passer for deg.
- Sted og tidspunkt for intervjuet avtaler vi nærmere, etter hva som passer for deg.
- Alle data vil bli oppbevart trygt etter nasjonale retningslinjer. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene, samt gjøre foto- og video-opptak av undervisningssituasjoner under observasjon. Dette vil kun brukes til å bistå feltnotater under bearbeidingen av innsamlet data. Ingen foto eller video-opptak vil på noen som helst måte bli publisert eller gjort offentlige. Alle lydopptak, bilder og video vil slettes, og bearbeidet datamateriale anonymiseres ved prosjektets slutt, innen november 2012.

Prosjektet er veiledet av:

Kirsti Gurholt Pedersen
Dr.Scient / førsteamanuensis
Norges idrettshøgskole
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Boks 4042, Ullevål Stadion
tlf: 23 26 24 97 e-post:
kirsti.gurholt@nih.no.

Med vennlig hilsen

Axel Rosenberg – axel.rosenberg@gmail.com
Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Vedlegg 2: Informasjonsskriv informant – engelsk utgave

Information about the research project

I would like to invite you to partake in my research project "*Wild waterways*": *A comparative study of friluftsliv and outdoor education as subjects at university/college level.*

Project information:

The aim of this project is to investigate how friluftsliv/outdoor education is being taught to students at university/college level, and to compare the findings from Canada with the findings from Norway. I hope to gain further knowledge and understanding of the phenomena of friluftsliv and outdoor education at college/university level by conducting three interviews and partaking in three classes through participant observation, and thus investigate the pedagogical and practical traditions of the subject.

Please note:

1. There is a chance of informants being identified based upon the data provided in the thesis.
2. Participation is voluntary. You can, at any given moment, decide to withdraw from this project without the need for further explanations.

Information about the interview and participant observation:

- During the participant observation I will observe how the informant is teaching his/her classes, both in a technical, methodological manner as well as in a broader pedagogical setting.
- Regarding participant observation – I have all the personal gear and equipment needed, as well as a broad platform of experiences with outdoor education trips and the educational setting. This will enable me to partake and be a participant observer without putting additional stress on the classes being held.
- If you have special requests or needs regarding my participant observation, we will discuss and address them thoroughly in advance.
- We will decide upon time and place for the participant observation at a later date, according to your schedule, needs and desires.
- We will decide upon time and place for the interview at a later date, according to your schedule, needs and desires.
- All data that will be gathered will be stored in a safe manner, and kept according to Norwegian national guidelines for scientific research. The project is reported to the Data Protection Official for Research at the Norwegian Social Science Dataservices.
- I will be tape-recording the interviews, as well as do some photo- and video recording of the educational praxis. The recordings will only be used as a supplement to my field notes, and will not in any way be published nor be made public. Voice-, photo- and video recordings will be deleted, and all data material will be made anonymous by the end of the research project, by November 2012.

The project supervisor is:
Kirsti Gurholt Pedersen
Dr.Scient / førsteamanuensis
Norges idrettshøgskole
Seksjon for kroppspøving og pedagogikk
Boks 4042, Ullevål Stadion
Phone: 23 26 24 97 e-mail:
kirsti.gurholt@nih.no.

Best regards,
Axel Rosenberg – axel.rosenberg@gmail.com
Masterstudent at The Norwegian School of Sport Sciences

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring informant – norsk utgave

Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av data til forskningsformål.

Masterprosjekt i friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole omkring ulike undervisningstradisjoner i friluftsliv og outdoor education som studiefag i Norge og Canada.

Prosjektleder: Axel Rosenberg

Prosjektveileder:

Kirsti Gurholt Pedersen
Dr.Scient / førsteamanuensis
Norges idrettshøgskole
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Boks 4042, Ullevål Stadion
tlf: 23 26 24 97 e-post:
kirsti.gurholt@nih.no.

Jeg bekrefter å ha gjort meg kjent med de opplysninger som står i informasjonsskrivet om prosjektet.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg eller be om å få mine registrerte opplysninger slettet fra prosjektet.

.....
Sted

Dato

Deltaker

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring informant – engelsk utgave

Agreement of consensus

Master thesis in outdoor education at the Norwegian School of Sport Sciences; *"Wild waterways": A comparative study of friluftsliv and outdoor education as subjects at university/college level.*

Project student:
Axel Rosenberg

Project supervisor:

Kirsti Gurholt Pedersen
Dr.Scient / førsteamanuensis
Norges idrettshøgskole
Seksjon for kroppøving og pedagogikk
Boks 4042, Ullevål Stadion
Phone: 23 26 24 97 e-mail:
kirsti.gurholt@nih.no.

I confirm that I have read and understood all the information given in the "Information about the research project" paper.

I know that my participation in this project is voluntary, and that I have the right to withdraw my participation at any given moment, without the need for further explanations, and/or request that all the data gathered be deleted from the projects database.

.....

Place

Date

Informant

Vedlegg 5: Informasjonsskriv student – norsk utgave

I dette skrevet ønsker jeg å invitere deg til å delta i mitt mastergradsprosjekt "*Elvens ville veier*": *Et komparativt studie av friluftsliv og Outdoor Education som studiefag i Norge og Canada.*

Om prosjektet:

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvorledes man underviser friluftsliv/outdoor education som studiefag på høyskoler/universiteter i henholdsvis Norge og Canada. Ved å gjøre intervjuer av tre informanter og deltakende observasjoner av deres undervisning, er målet å få økt kunnskap om og forståelse av undervisningen av friluftslivsfag på høyskole/universitetsnivå, finnes det ulike tradisjoner og pedagogiske praksiser, og hvilke eventuelle likheter og forskjeller finnes det mellom de to landene.

Prosjektet fokuserer utelukkende på lærerens/veilederens praksis. Det er med andre ord hvorledes læreren/veilederen arbeider jeg ønsker å studere – ikke studenten. For å sikre at jeg ikke går glipp av viktige observasjoner ønsker jeg å bruke video og fotografi som hjelpemidler under datainnsamlingen. For deg som student betyr det at du potensielt kan bli filmet og tatt bilde av i forbindelse med observasjon av lærer/veilederens undervisning. Video-opptak og bilder vil kun bli brukt som støttemateriale til datainnsamlingen, og vil ikke bli publisert eller gjort offentlige på annen måte.

Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og du kan når som helst velge å trekke deg fra undersøkelsen uten å gi nærmere begrunnelse.

- Alle data vil bli oppbevart trygt etter nasjonale retningslinjer. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Jeg vil gjøre foto- og video-opptak av undervisningssituasjoner under observasjon. Dette vil kun brukes til å bistå feltnotater under bearbeidingen av innsamlet data. Ingen foto eller video-opptak vil på noen som helst måte bli publisert eller gjort offentlige. Alle lydopptak, bilder og video vil slettes, og bearbeidet datamateriale anonymiseres ved prosjektets slutt, innen november 2012.

Prosjektet er veiledet av:
Kirsti Gurholt Pedersen
Dr.Scient / førsteamanuensis
Norges idrettshøgskole
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Boks 4042, Ullevål Stadion
tlf: 23 26 24 97 e-post:
kirsti.gurholt@nih.no.

Med vennlig hilsen
Axel Rosenberg – axel.rosenberg@gmail.com
Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring student – norsk utgave

Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av data til forskningsformål.

Masterprosjekt i friluftsliv ved Norges Idrettshøgskole omkring ulike undervisningstradisjoner i friluftsliv og outdoor education som studiefag i Norge og Canada.

Prosjektleder: Axel Rosenberg

Prosjektveileder:

Kirsti Gurholt Pedersen
Dr.Scient / førsteamanuensis
Norges idrettshøgskole
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Boks 4042, Ullevål Stadion
tlf: 23 26 24 97 e-post:
kirsti.gurholt@nih.no.

Jeg bekrefter å ha gjort meg kjent med de opplysninger som står i informasjonsskrivet om prosjektet.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg eller be om å få mine registrerte opplysninger slettet fra prosjektet.

.....
Sted

Dato

Deltaker

Vedlegg 7: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring student – engelsk utgave

Information about the research project:

I would like to invite you to partake in my research project "Wild waterways": *A comparative study of friluftsliv and outdoor education as subjects at university/college level* (working title).

Project information:

The aim of this project is to investigate how friluftsliv/outdoor education is being taught to students at university/college level, and to compare the findings from Canada with the findings from Norway. I hope to gain further knowledge and understanding of the phenomena of friluftsliv and outdoor education at college/university level by conducting three interviews and partaking in three classes through participant observation, and thus investigate the pedagogical and practical traditions of the subject.

Please note:

- This research project will solely focus on the instructor/teacher's practical and methodological praxis. In other words, my attention will be directed towards Morten, and how he is working; thus, my focus will not be on You as a student.
- To make sure that I do not miss important observations I would like to make the occasional use of video recording as well as photography as an aid in the data collection process. The practical implication of this is that You might be videotaped and/or photographed throughout the duration of the course. Please do note that the recorded video and photographs will only be used as a supplement to my field notes, and will not be published nor made public in any other way. Voice-, photo- and video recordings will be deleted, and all data material will be made anonymous by the end of the research project, by November 2012.
- All data that will be gathered will be stored in a safe manner, and kept according to Norwegian national guidelines for scientific research. The project is reported to the Data Protection Official for Research at the Norwegian Social Science Dataservices.
- Participation is voluntary. You can, at any given moment, decide to withdraw from this project without the need for further explanations.

Project supervisor:

Kirsti Gurholt Pedersn
Professor in Pedagogy/Outdoor Education
Department of Pedagogy and Physical Education
The Norwegian School of Sport Sciences
kirsti.gurholt@nih.no

Project Researcher:

Axel Rosenberg
Graduate student
axel.rosenberg@gmail.com

Agreement of consensus:

I confirm that I have read and understood the information given above. I know that my participation in this project is voluntary, and that I have the right to withdraw my participation at any give moment, without the need for further explanations, and/or request that all the data gathered be deleted from the projects database.

.....
Place

Date

Name

Vedlegg 8: Intervjuguide

Introduksjon

- Informasjon om prosjektet og temaet.
- Må ikke svare på spørsmål om man ikke ønsker det.
- Intervjuets struktur er løs, slik at man kan ta opp tråden fra tidligere stilte spørsmål og gitte svar.
- All informasjon blir behandlet konfidensielt, og anonymisert, slik at ved presentasjoner og gjennom teksten vil det ikke fremkomme hvem som er intervjuet.
- Man kan når som helst trekke seg fra intervjuet uten å måtte oppgi noen begrunnelse for dette.
- Jeg tar notater og tar opp intervjuet på diktafon. Intervjuet vil deretter blir transkribert.

Bakgrunnsinformasjon:

- Alder – hvor gammel er du?
- Oppvekst
 - Hvordan var friluftslivets plass?
 - Naturens plass
 - Foreldrenes bakgrunn
- Fritidsinteresser
 - Drev du med friluftsliv på fritiden?
 - Opplever du (i dag) en evt konflikt mellom jobben du har i dag og fritidsaktiviteter?
- Utdanningshistorikk:
 - Hva har du studert?
 - Hvor har du studert?
- Hva legger du i begrepet friluftsliv?

Friluftsliv/outdoor education som studiefag:

- Hvor lenge har du jobbet med friluftsliv i skolen/undervist i friluftslivs/friluftslivsrelaterte studiefag?
- Hvilke arbeidsoppgaver /ansvarsområder har du hatt innenfor undervisning/organisering av friluftsliv som studiefag?
- Hvilke arbeidsoppgaver og/eller ansvarsområder har du i dag, innenfor undervisning/organisering av friluftsliv som studiefag?
- Hvordan opplever du friluftsliv som studiefag?
 - Styrker
 - Svakheter
 - utfordringer
 - Tiden fremover

Lærerprofesjonalitet:

- Finnes det noen form for mentor-ordning, evt veileder/coach ordning på din arbeidsplass?
 - Er dette noe du evt savner/setter pris på?
- Hvilke utfordringer opplever du i din arbeidssituasjon i forhold til undervisning av friluftslivsfaget?
- Opplever du at det er noen ”rett/galt” metodikk i forhold til hvordan man underviser friluftslivsfag? Forklar gjerne....
- Opplever du at det er store forskjeller i hvordan man underviser i friluftsliv?
 - Mellom enkeltpersoner / mellom utdanningsinstitusjoner?
 - Finnes det forskjellige undervisningstradisjoner?
 - Hvordan er disse?
 - Hvor plasserer du deg?
 - Hva kan ha skapt/skaper de?

Erfaringsbasert kunnskap og friluftsliv/outdoor education:

- Har din tilnærming til og gjennomføring av friluftslivsundervisningen endret seg i løpet av perioden du har jobbet? I tilfelle – hvordan?
 - Hva er årsaken? Få han til å FORKLARE!
 - Bevisste valg?
 - Learning by doing?
- Er det hendelser/opplevelser/erfaringer som du ser tilbake på som retningsgivende for hvorledes du jobber i felt i dag?
 - Ser du tilbake og retter blikket mot én enkelt hendelse, eller er det mange, eller er det ingen spesielle?
- Hvordan ønsker du å undervise / være som veileder?
 - Hvordan ville ”idealveilederen ” være slik du ser det?
 - Hva mener du er friluftslivsveilederens ”hovedoppgave”?
- Opplever du at du har en ”egen” måte å undervise på? →
 - HVORDAN UNDERVISER DU?
 - Hvis du skulle analysert din egen undervisnings/veiledningsstil – hva ville du trekke frem?
 - Hvorfor gjør du ting på akkurat denne måten?
 - Er det situasjoner, momenter e.l som du opplever som vanskelig i undervisningssituasjonen?
 - Hvordan har du tillært deg din kunnskap og dine erfaringer?
 - Overfører du dette videre? Altså gjør det slik du selv lærte?
 - Bevissthet omkring aktiv/passiv rolle – hva påvirker deg/hvilke faktorer spiller inn når du velger mellom å innta en aktiv eller passiv undervisningsrolle?
 - Veiledning eller instruksjon – eller begge deler?
 - Hvis du skal begrunne dine valg av handlinger i forhold til pedagogikken – hvilke teoretiske vinklinger støtter du deg til?
 - Er pedagogisk teori noe du aktivt bruker / støtter deg til i undervisningen/øymed?
 - (Hva tenker du er ”friluftslivsveiledning”) – Hva er ”friluftslivsveiledning” for deg?
- Friluftslivspedagogikk – hvordan forstår du begrepet?
 - Er friluftslivspedagogikk noe som er typisk norsk?
 - Har ”vi” egen måte?
 - Hvordan skiller eventuelt ”VÅR” måte seg fra andre måter å jobbe/undervise på?

Kanundervisning:

- Hvordan ser du på kanundervisning sammenlignet med andre praktiske fag/ferdigheter som undervises på friluftsliv?
 - Skiller det seg ut på noen måte(r)?
 - Jobber du annerledes med kanundervisning enn med undervisning av andre praktiske ferdigheter? I så tilfelle – HVORDAN?
 - Hvordan opplever du balansegangen mellom å lære bort padletekniske ferdigheter og veiledningsperspektivet?
 - Hvordan får dette innvirkning på undervisningen din og hvorledes du legger opp den/planlegger?
 - Hvordan løser du dette? → er det et bevisst valg/bevisst forhold til det?
 - Hva vektlegger du når du velger ut/planlegger undervisningsøktene, og hvordan kommer du frem til det du velger å gjøre?
 - Øvelsesutvalg - Progresjon -
 - Bruk av konkurranser under innlæring – hva tenker du om det?
 - Er det hensiktsmessig?
 - Er det i tråd med friluftslivets tradisjoner og verdier – eller er det ”oldschool”? Eller er dette helt uproblematisk?
 - Sikkerhetsaspektet → hvilket forhold har du til det ifbm med kanundervisning?

- Hvor mye styrer dette undervisningen din?
- Overdreven fokus på sikkerhet eller helt uproblematisk?
- Har du en egen sikkerhets / backup plan?
- Bading – bør veilederen bade? Eller er det greit at man ikke gjør det? Måten du gjør det på – hvordan tenker du omkring den? Hvorfor bader du – bader du ikke?
- Grupper og gruppedynamikk → sensitivitet for ulike grupper og ulike enkeltmedlemmer av gruppen.
 - Er dette noe du bruker bevisst i undervisningen din?
 - Hvorfor og evt hvordan bruker du dette i undervisningen?
- Feedback og tilbakemelding – tekniske aspekter i kanoundervisning så vel som veiledningsperspektiver –
 - Hva slags tanker har du om tilbakemelding / feedback til studentene når du underviser?
 - Har du en egen metode – er du lik mot de fleste, eller justerer du til den enkelte mottaker?

Ulike tradisjoner:

- Hva legger du i begrepet outdoor education?
- Hva legger du i begrepet adventure education?
- Hva legger du i begrepet experiential education?
- Adventure education /outdoor education – hvordan mener du at dette skiller seg fra det norske friluftslivet?
- Har du erfaringer med andre friluftslivstradisjoner?
 - Hvordan opplever du forskjeller og likheter i forhold til disse eventuelle ulike tradisjonene?
 - Hva kan være årsaken til forskjeller/likheter?
- Tror du vi har noe å lære av den nord-amerikanske undervisningstradisjonen?
 - Evt hva og hvorfor?
 - Hva er det eventuelt ”vår” friluftslivstradisjon har – i forholdt til undervisning – som ikke andre har? Pluss/minus – fordeler/ulempes?
- Friluftslivsbegrepet knyttes ofte til norsk natur, kultur og lange tradisjoner – hvordan tenker du at dette henger sammen?
 - Er dette et typisk norsk fenomen?
 - Hvorfor det?

Vedlegg 9: Eksempel på meningsfortetting

<p>16. Men her mener jeg at eh, hvis jeg snakker for andre institusjoner, så tror jeg dem mer sann fortsatt satt når det gjelder da hvordan, hvilken pedagogikk de skal ha. Mens her på huset, og, tror jeg vi har blitt veldig åpne, og, og hatt det på en måte som et veldig bevisst eh, ja, egentlig utviklingsområdet hvor, hvor vi da har gått til, okei, sjonglere med å, nettopp også ta studentene med på, og bevisstgjøre de på okei, her må du også kunne håndtere...store grupper da må eh, da må du kunne jobbe, da handler det mindre om at du skal være eksemplarisk, være mesteren, til å liksom usynliggjøre deg selv ikke sant, men gi oppgaver. Eh, og organisere på en sånn måte at, gjennom at elever, studenter får jobbe med de og de tinga, så vokser på en måte den erfaringen, kunnskapen, kompetansen frem, som, som det dreier seg om. Så, men dette har vært en vei å gå, og den, jeg er veldig, veldig veldig klar over når dette skjeddde at..</p>	<p>16. Jørgen opplever at andre institusjoner er mer satt i forhold til hvilken pedagogikk de skal ha, mens man på hans institusjon har blitt veldig åpne og hatt det som et bevisst utviklingsområdet. Han sier at de har tatt med studenten inn i den prosessen og fokusert på at de også må være i stand til å jobbe med store grupper. Og da handler det mindre om å være eksemplarisk, og mer om å usynliggjøre seg selv – gi oppgaver. Og at de forsøker å organisere undervisningen på en slik måte at studentene får jobbet med å utvikle sin kompetanse og erfaring. Han legger vekt på at dette har vært en vei å gå og at han er veldig klar over når dette skjedde.</p>	<p>16. Andre institusjoner Bestemt pedagogisk retning Utviklingsområdet Grupper Eksemplarisk Usynliggjøring Organisere undervinsning Kompetanse Erfaring</p>
<p>17. Nei, eller ja, at jeg måtte åpne opp. (...)Og det var, det er klart det var en omstilling. For det at jeg hadde da refinert eh, kan du si for noe? Min stil, innenfor dette, denne mesterlære eh, tradisjon. Så, også kanskje særlig innenfor brevandring, eh, til dels innenfor padling, padling kano, padling elv, eh, kanskje også på et par andre områder, hvor jeg var liksom, læreren var i sentrum, var veldig aktiv, og så videre. Og det var kjempe vanskelig for meg å liksom da komme i en situasjon hvor jeg da, hehe, holdt på å si, blei, følte at jeg ble passiv, ikke sant.</p>	<p>17. Han opplevde at han måtte åpne opp, og det var en omstilling. Særlig for de han frem til da hadde refinert sin egen stil omkring mesterlæretasjonen – han, læreren, var i sentrum og veldig aktiv. Så han opplevde det som vanskelig å finne seg i en situasjon hvor han plutselig følte at han ble passiv.</p>	<p>17. Åpne opp Omstilling Egen stil Mesterlærer tradisjon Aktiv Passiv</p>
<p>18. For at, det er noe med, du er ikke sentrum, ikke sant. Du er på en måte i periferien, du er mer med og skal pleie prosesser og, og og, stille de...altså spørsmålene som gjør at stud..at det beveger seg videre...og folk holder liksom fokus og tråden. Og mindre den som på en måte da har svarene og kan vise, og øse av sin kunnskap...hehe (...) ja. Så, så den, den, det var noen år det, hvor den, eh, hvor den, jobba med den eh, omstillingen, eh, jo en slags omstilling, men det handler vel mer egentlig om å utvide eller, fått, få utvidet repertoaret.</p>	<p>18. Han befant seg nå utenfor sentrum, og mer i periferien. Han skulle pleie prosesser og stille de riktige spørsmålene som fikk studentene til å bevege seg videre, holde fokus. Og i mindre grad være den som hadde svarene og øste av sin visdom og kunnskap. Det var en del år hvor han</p>	<p>18. (Utenfor) sentrum Periferien Pleie prosesser Riktige spørsmål Å ha alle svar</p>

Vedlegg 10: Godkjenningsbrev fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kirsti Pedersen Gurholt
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 27.09.2011

Vår ref: 27752 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27752

Elvens ulike strømninger: Et komparativt studie av friluftsliv og Outdoor Education i Norge og Canada

Behandlingsansvarlig

Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Kirsti Pedersen Gurholt

Student

Axel Rosenberg

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

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

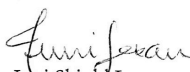
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Axel Rosenberg, Borgenveien 66, 0373 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27752

Formålet med prosjektet er å gjøre et komparasjonsstudium av friluftsliv og outdoor education-undervisningen på høyskole/universitetsnivå gjennom kanundervisning for å se etter forskjeller og likheter i hvordan man legger opp og gjennomfører undervisningen. På denne måten kan det avdekkes ulike praktisk-teoretiske pedagogiske tilnærminger til friluftslivsundervisning.

Utvalget består av 3 erfarne friluftslivsveiledere/undervisere - 1 i Canada og 2 i Norge. Utvalget rekrutteres gjennom student- og veileders eget nettverk.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, observasjon av undervisningssituasjoner og dokumentanalyse av studie- og emneplaner. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuene. Det registreres direkte personidentifiserende opplysninger. Det registreres indirekte personidentifiserende opplysninger gjennom underviserens alder, kjønn, utdanning, yrke, og arbeidsplass. Direkte personidentifiserende opplysninger lagres separat fra det øvrige datamaterialet ved hjelp av en referansekode som kun student har tilgang til.

Det behandles tredjepersonsopplysninger om studentene som deltar i undervisningen. Studentene er fra 18 år og oppover. Det vil ikke blir skrevet ned/notert noen opplysninger om dem, og de vil ikke være gjenstand for analyse. Men de kan bli avbildet/fotografert eller være gjenkjennbar på videoopptak. Det gis informasjon og innhentes samtykke til dette (jf. informasjonsskriv mottatt 23.09.2011).

Utvalget av undervisere informeres skriftlig og muntlig om prosjektet (jf. informasjonsskriv mottatt 23.09.2011) og samtykker skriftlig til deltakelse.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder setter seg inn i og etterfølger Norges idrettshøgskole sine rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av persondata.

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.11.2011, ved at navnelister, lyd- og bildeopptak og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes.