

Martin Hoff-Olsen

Friluftslivsutdannedes møte med
arbeidslivet, og deres erfaringer av
utdanningens relevans

Masteroppgave i
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2020

Sammendrag

Denne masteroppgaven i idrettsvitenskap er en kvalitativ studie av friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet og deres erfaringer av utdanningens relevans for arbeidsliv. Friluftsliv har en sentral plass i mange nordmenns liv og er den fritidsaktiviteten flest nordmenn bedriver. I utdanningssammenheng har friluftsliv lang tradisjon og kan spores helt tilbake til 1700-tallet, men det er først på slutten av 1960-tallet at friluftsliv gjøres til fag i høyere utdanning, og da som et selvstendig studietilbud ved Norges idrettshøgskole. Siden den tid har friluftsliv som fag i høyere utdanning utviklet seg til å inneholde både master- og bachelorprogram, i tillegg til flere doktorgradsavhandlinger. Hvert år uteksamineres et stort antall studenter med en bachelorgrad i friluftsliv. Det finnes derimot lite forskningsbasert kunnskap som forteller hvordan disse studentene erfarer møtet med arbeidslivet eller på hvilke måter utdanningen er relevant for arbeidslivet. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan erfarer friluftslivsutdannede møtet med arbeidslivet, og utdanningens relevans for arbeidsliv?*

I seks forskningsintervju gjennomført av friluftslivsutdannede med erfaring fra arbeidslivet, undersøkes deres erfaringer knyttet til møtet med arbeidslivet og deres opplevelse av utdanningens relevans for arbeidsliv. Informantene har jobbet i ulike deler av arbeidslivet og har flere års erfaring med friluftslivsrelatert arbeid. De forteller om ulike erfaringer, men det finnes en del likhetstrekk.

Felles for informantene er at de vektlegger teknisk kompetanse og relasjonskompetanse som viktig for yrkesutøvelse. Det ser ut til at friluftslivsutdanninger lykkes med å gi studentene grunnleggende ferdigheter i variert teknisk kompetanse. De fleste erfarer at de gjennom praktisk undervisning i utdanningen tilegner seg relasjonskompetanse og mellommenneskelige ferdigheter. Praktisk undervisning kan f.eks. være turer i variert natur med og uten lærer. Enkelte uttrykker derimot et ønske om mer fokus på relasjonskompetanse i utdanningen. Ut ifra det informantene erfarer ser det ut til at det er lite samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet, og at «mange» føler på en usikkerhet knyttet til hva utdanningen kvalifiserer til. Det synes å være et behov for tettere samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv, og at dette kan styrke utdanningens relevans for arbeidslivet.

Informantene erfarer at det er forskjeller i offentlig- og privat sektor knyttet til arbeidsforholdene de møter. Hvor arbeidsforholdene i offentlige virksomheter som skole og kommunale tjenester er i henhold til lovverk, mens det i det naturbaserte reiselivet opereres i «gråsonen». Enkelte informanter forteller om det de kaller for «texasstilstander» hvor arbeidsforholdene er krevende og lønnen ansees som lav sett opp mot arbeidstid. Det er i tillegg bred enighet om at jobben som guide innen naturbasert reiseliv er belastende for livet utenfor jobben.

Nøkkelord: Friluftslivsutdannede, arbeidslivsrelevans, erfaringer.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, men også lærerikt og spennende. Ting ble ikke helt som planlagt da sarscovid-19 brøt ut for fullt i Norge, noe som bød på ekstra utfordringer i det avsluttende arbeidet. Situasjonen førte med seg begrensninger i form av tilgang på litteratur fra biblioteket og NIHs lokaler som arbeidsplass. Jeg har imidlertid fått solid erfaring i å søke etter litteratur på nett og mye tid hjemme, noe hunden min i hvert fall har satt pris på. Tross utfordringer kan jeg i dag stolt levere ferdigstilt masteroppgave, dette hadde dog ikke vært mulig uten veiledning og støtte. Det er derfor flere jeg vil takke.

Først vil rette en stor takk til veilederne mine Thomas Vold og Axel Rosenberg. Takk for strålende veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og faglige input. Videre vil jeg takke Norges idrettshøgskole og Seksjon for kroppsøving og pedagogikk for 2. fine studieår med god faglig undervisning.

Videre vil jeg takke informantene som deltok, uten dere hadde prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

Til slutt vil jeg takke nærmeste familie for støtte og oppmuntrende ord gjennom hele prosjektet.

Oslo, oktober 2020.

Martin Hoff-Olsen

Innhold

Sammendrag.....	1
Forord.....	2
Innhold	3
1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde.....	5
1.2 Tidligere forskning.....	6
1.3 Formål og problemstilling	7
2. Teori og relevante begreper	9
2.1 Relevante begreper	9
2.2 Friluftslivsutdanning i et profesjonsperspektiv	11
2.3 Organisasjoner – makt – regulering	12
2.4 Relevant kompetanse for friluftslivsutdannede.....	16
2.5 Utdanningsrelevans	23
3. Friluftsliv i utdanning- og yrkeskontekst	25
3.1 Friluftsliv og utdanning – historisk kontekst	25
3.2 Friluftsliv i høyere utdanning – tidlig fase.....	25
3.3 Friluftsliv i høyere utdanning – i dag	29
3.4 Kjerneelementer i friluftsliv i høyere utdanning	30
3.5 Arbeidsfeltene innen friluftsliv	32
3.5.1 Friluftsliv i pedagogiske virksomheter	32
3.5.2 Friluftsliv i naturbasert reiseliv	32
3.5.3 Friluftsliv innen forebyggende helse og rehabilitering	33
3.5.4 Friluftslivsforvaltning og formidling innen offentlig- og frivillige sektor.....	33
3.6 Naturbasert reiseliv og naturbaserte reiselivsbedrifter	34
3.6.1 (Naturbasert)reiseliv og sesongvariasjoner	36
4. Metode	39
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming.....	39
4.2 Metodevalg	40
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	40
4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet i denne studien	41
4.3 Analyse i kvalitativ forskning.....	43
4.3.1 Tematisk analyse	43
4.3.2 Analyse og tolkning i denne studien.....	45
4.4 Utvalg	47
4.4.1 Presentasjon av utvalget.....	49

4.5 Friluftslivstudent som forsker	51
4.6 Etske refleksjoner.....	53
4.7 Kvalitetsvurdering.....	54
5. Møtet med arbeidslivet.....	56
5.1 Krevende arbeidsforhold	56
5.2 Sesongvariasjoner, regulering og tilrettelegging.....	60
5.3 Livsstilsjobb.....	64
5.4 Ulike aktører innen naturbasert reiseliv.....	66
5.5 Sertifisering og regulering innen naturbasert reiseliv.....	68
5.6 Livet utenfor jobben og fremtidsplanene.....	69
5.7 Oppsummerende diskusjon.....	71
6. Arbeidslivsrelevans.....	81
6.1 Relevant kompetanse for yrkespraksis	81
6.3.1 Mellommenneskelig- og relasjonellkompetanse	81
6.3.2 Praktisk- og tekniskkompetanse.....	90
6.4 Erfaringer knyttet til utdanningens relevans	95
6.4.1 Sertifiseringer innen friluftslivsutøvelse.....	95
6.4.2 Studentbobla – manglene tilknytning til arbeidslivet – samarbeid.....	99
6.5 Oppsummering.....	106
7. Sammenfatning og veien videre	107
Referanser	110
Vedlegg	119
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informanter og informert samtykke.....	120
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	123
Vedlegg 3 NSD søknad	127

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Friluftsliv som fag i høyere utdanning har eksistert siden slutten av 1960-tallet, da først som et studiefag ved Norges idrettshøgskole (NIH). På tidlig 1980-tallet ble friluftsliv som fag videreutviklet til et årstudium ved NIH, lignende tilbud ble også opprettet ved Telemark Distriktshøgskole¹ (Gurholt, 2008, s. 136). I dag finnes friluftsliv som bachelorprogram ved fem høyskoler og universiteter², ytterligere tre høyskoler og universiteter tilbyr friluftslivslignende årstudium³ (Samordnaopptak, 2019). Søkerantallet til de ulike bachelorstudiene varierer, men ser ut til å være stabil. Eksempelvis har bachelor i friluftsliv ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) hatt en økning fra 375 i 2014 til 507 i 2018. Mens det ved Universitetet i Sør-øst Norge (USN) har ligget stabilt rundt 200 fra 2014-2018. I tillegg viser tallene at de fleste studiene krevde en minimums-poenggrense for inntak i året 2018 (Samordnaopptak, 2019) noe som indikerer at alle studieplassene blir fylt opp. Jeg har selv gjennomført både bachelor i friluftsliv-, kultur- og naturveiledning og PPU friluftsliv ved USN. I løpet av utdanningen diskuterte vi ofte hvilken relevans utdanningen har for arbeidslivet oss studenter imellom, men også med lærerne. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om hvordan friluftslivsutdannede erfarer møtet med arbeidslivet og utdanningens relevans. Med et økende antall utdanninger synes det å være et behov for forskningsbasert kunnskap på feltet. Relevans for arbeidsliv i høyere utdanning blir også aktualisert i Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, i meldingen står det at “utdanningene må være relevante, slik at studentene blir forberedt til den arbeidshverdagen de vil møte og samfunnet de er en del av, og evner å bruke sin faglige kompetanse i arbeidslivet” (s. 16). Kunnskap om arbeidslivet og utdanningens relevans kan være av stor verdi for utdanningsinstitusjonene, arbeidslivet og tidligere/nåværende studenter. For at høyere utdanning skal forberede studentene på det samfunnet og arbeidslivet de møter må utdanningen utvikles i takt med utviklingen som skjer i samfunnet generelt og i arbeidslivet. Forskning som kan bidra med kunnskap om møtet med arbeidslivet og utdanningens relevans for arbeidsliv synes derfor å være spesielt interessant for utdanningsinstitusjonene.

¹ Distriktshøgskolen i Telemark (TDH) skiftet senere navn til Høgskolen i Telemark (HIT) og heter i dag Universitetet i Sør-øst Norge (USN).

² Bachelor i friluftsliv (NIH), Bachelor i friluftsliv, kultur- og naturveiledning (USN), Friluftsliv (HVL), Friluftsliv og naturguide (HVO), Arktisk friluftsliv og naturguiding – bachelor (UIT)

³ Friluftsliv årstudium (UIA), Friluftsliv årstudium (Universitetet i Nord ved Nesa, Levanger og Bodø), Jakt, fiske og naturveiledning (HINN)

1.2 Tidligere forskning

I mitt litteratursøk fant jeg lite forskning om temaet i Norge, den eneste studien jeg fant var et bachelorprosjekt fra USN. Bachelorprosjektet hadde som formål å kartlegge tidligere friluftslivsstudenters utdanning og karriere, samt å undersøke hvilken plass friluftslivsutdannelsen har i deres samlede karrierevalg (Mortensen, 2017). Jeg fant noe internasjonal forskning om temaet. Disse studiene tar for seg «outdoor studies» utdannedes karriereveier (Prince, 2005; Stott et.al, 2014), arbeidsgiveres perspektiver på «outdoor studies» utdannede (Munge, 2009) og utdanningenes relevans (Seaman, Bell & Trauntvein, 2017).

Studiene er gjennomført i ulike land (USA, Norge, Storbritannia og Australia). Studien til Seaman, Bell & Trauntvein (2017) som er gjennomført i USA er den eneste med tall til å kunne generalisere, de andre studiene har ikke til hensikt å generalisere, men å bidra med kunnskap om friluftslivsutdanningen og de utdannede ved de representerte universitetene. Studiene viser til at de utdannede har høy deltakelse i arbeidslivet (Seaman, Bell & Trauntvein, 2017; Prince, 2005; Stott, Zaitseva & Cui, 2014; Mortenesen, 2017). Det skal spesifiseres at en god del av disse ikke er i jobber hvor deres utdanning innen friluftsliv er relevant for jobben. Studiene viser også at mange har andre utdanninger fra før av og at et stort antall velger å ta andre utdanninger i tillegg til friluftslivsutdannelsen. Det vanligste argumentet for dette er at det gjør dem mer attraktive på arbeidsmarkedet (Prince, 2005; Mortensen, 2017). Når det kommer til arbeidsgiverne fremgår det at det er gode jobbmuligheter i friluftslivssektoren (Seaman, Bell & Trauntvein, 2017) og at de verdsetter utdanningen (Munge, 2009). Samtidig viser Munge (2009, s. 37) til at de utdannede må belage seg på å utvikle ferdigheter, kunnskap og erfaringer utover det som læres gjennom utdanningen. Når det gjelder utdanningsinstitusjonene innenfor friluftsliv viser forskning fra Storbritannia og Australia at de har en jobb å gjøre når det kommer til å kommunisere utdanningens innhold ut til arbeidsgivere i friluftslivssektoren (Munge, 2009).

I hvilken grad arbeidsgiver ser en verdi i friluftslivsutdanningen ser ut til å variere mellom ulike land. Mens det i USA nesten er krav til formell utdanning for ansettelse i sektoren, uttrykker arbeidsgiverne i Storbritannia at utdanningen har mindre betydning (Barnes, 2004, referert i Munge, 2009, s. 31). Forskningen som er gjennomført er i stor grad fra andre land enn Norge, og de er kvantitative kartleggingsstudier. Både utdanningene og arbeidsmarkedet er forskjellig i de representerte landene, det er derfor vanskelig å vite om funnene fra andre land er gjeldene i Norge. Det synes derfor å være behov for et kvalitativt kunnskapsbidrag,

spesielt i Norge hvor forskning om temaet i stor grad ser ut til å være oversett. En kvalitativ tilnærming vil kunne produsere dypgående kunnskap om de erfaringer og opplevelser friluftslivsutdannede har i møtet med arbeidslivet, der deres erfaringer vil kunne gi kunnskap om utdanningens relevans. Slik kunnskap er relevant for utdanningsinstitusjonene, nåværende/fremtidige studenter og arbeidsgivere innenfor friluftslivssektoren.

Et av hovedmålene til høyere utdanning er at de skal tilby studentene en utdanning som er oppdatert og med relevans for arbeidslivet. For å etterkomme dette målet er et av virkemiddelene at studieprogrammene må baseres på forskning, og utvikles i samarbeid med arbeidslivet (Meld. St. 16 (2016-2017)).

1.3 Formål og problemstilling

I forskningssammenheng finnes det lite forskningsbasert kunnskap om friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet og utdanningens relevans for arbeidsliv, spesielt i Norge. Jeg ønsker derfor å bidra med forskningsbasert kunnskap som kan fylle en liten del av dette tomrommet. Friluftslivsutdannede som har gjennomført en bachelorgrad og som i dag tar del i arbeidslivet vil være en god kilde til informasjon. De har opplevelser og erfaringer som kan bidra til å øke kunnskapen om forholdet mellom utdanning og arbeidsliv. Når man skal utarbeide problemstillinger kan det være lurt og først presentere en eller flere setninger som angir hva en ønsker å finne ut av (Everett & Fureseth, 2019). Jeg skal nå forsøke å gjøre dette i neste avsnitt før jeg presenterer problemstillingen.

Jeg har ofte fått spørsmålet om hva jeg kan jobbe som med en bachelor i friluftsliv. Da svarer jeg ofte i tråd med det utdanningen ved USN viser til i forbindelse med jobbmuligheter. Jeg vet at det finnes flere mulige arbeidsplasser, men jeg vet lite om hvordan det egentlig er å skaffe seg dem. Ifølge USN sine hjemmesider kvalifiserer en bachelor i friluftsliv-, kultur og naturveiledning til å kunne jobbe i forskjellige arbeidsfelt:

- På friluftslivslinjer på folkehøgskoler og leirskoler
- Som friluftslivsguide på fjell, elv og sjø
- Som friluftslivsveileder innen helse og rehabilitering
- Innen friluftslivsforvaltning i offentlig sektor
- Med friluftslivsformidling i frivillige organisasjoner som Turistforeningen (USN, 2019)

Jeg vet av erfaring fra tidligere studenter med lik utdanning at det er mulig å skaffe seg disse jobbene og jeg kjenner til personer som er i arbeid som kan sammenlignes med det som er vist til ovenfor. Samtidig kjenner jeg til mange som velger å ta videreutdanning og andre studieretninger. Derfor ønske jeg å undersøke nærmere de som er i «relevante» jobber etter endt studie. Med relevante jobber forholder jeg meg til de arbeidsfeltene som utdanningsinstitusjonene mener utdanningen kvalifiserer til. Dette vil bli redegjort for i kap. 3, men noen eksempler er vist til ovenfor. Et sted jeg mener det er hensiktsmessig å begynne er å undersøke de friluftslivsutdannedes erfaringer fra utdanning og arbeidsliv. Dette har ledet meg inn på problemstillingen;

Hvordan erfarer friluftslivsutdannede møtet med arbeidslivet, og utdanningens relevans for arbeidsliv?

2. Teori og relevante begreper

I dette kapitlet presenteres relevante begreper og teori som anvendes i analyser og diskusjon av funn.

2.1 Relevante begreper

Friluftslivsutdannede

Med friluftslivsutdannede i denne studien menes personer med høyere utdanning innen friluftsliv fra høyskoler og universiteter. Nærmere bestemt de som har gjennomført en bachelorutdanning innen friluftsliv som i dag tilbys ved fem universiteter og høyskoler i Norge. Bachelor i friluftsliv (NIH), Bachelor i friluftsliv, kultur- og naturveiledning (USN), Bachelor i friluftsliv (HVL), Friluftsliv og naturguide (Høgskolen i Volda, HVL), Arktisk friluftsliv og naturguiding – bachelor (Universitetet i Tromsø, UIT).

«Outdoor leaders»

I engelskspråklig litteratur som anvendes i dette kapitlet brukes begrepet «outdoor leader». Direkte oversatt er «outdoor leader» en utendørs leder, det vil si en som leder eller har ansvar for andre mennesker i naturen. I Norge er det imidlertid vanligere å benytte begreper som naturveileder, naturguide, friluftslivsveileder og friluftslivslærer. De ulike begrepene kan til en viss grad relateres til ulike arbeidsfelt, der naturguiden skiller seg ut ved at deres virke finner sted i kommersiell reiselivsnæring (Andersen & Rollan, 2016, s. 153). Naturveilederen forbindes ofte med arbeid i offentlige myndigheter som Statens naturoppsyn og ved nasjonal- eller naturparker. Friluftslivsveilederen arbeider med ulike grupper i naturen og kurs relatert til ulike aktiviteter, sikker ferdsel eller opphold i naturen utenfor det kommersielle reiselivet (Andersen & Rollan, 2016, s. 165). Friluftslivslæreren er en benevnelse som brukes i ulike skoleslag, (f.eks. folkehøyskole). Felles for disse er at de har ansvar for andre mennesker og grupper i naturen. Begrepene er ikke knyttet til profesjonsbestemte titler, og ulike personer som har ansvar for andre mennesker i naturen kan bruke forskjellige begreper til å identifisere hva de jobber med. Tradisjonelt relateres friluftslivsveilederen til studier i friluftsliv ved høyskoler og universiteter der veiledning som arbeidsform har stått sentralt, dette skal vi se nærmere på i neste kapittel. I nyere tid har imidlertid friluftslivsutdanninger tatt sikte på å utdanne naturguider, eksempler på dette er utdanninger ved UIT og HVL.

Erfaringebegrepet

Erfaring er ifølge Store Norske Leksikon en fellesbetegnelse på den informasjonen individet erverver gjennom sansning og handling “(Holmen, 2020). I dagligtale kan en eksempelvis si at jeg har erfaring med noe. Det vil si at en har tilegnet seg informasjon om noe gjennom sansing og handling. Denne studien søker å finne ut av en gruppe menneskers erfaringer med noe. Nærmere bestemt deres erfaringer fra utdanning og møte med arbeidslivet. Altså søker den informasjon om utdanning og møtet med arbeidslivet enkeltindivider har ervervet gjennom utdanningen og i arbeidslivet.

Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet står sentralt i denne studien og flere forståelser av begrepet har relevans for oppgaven. Det anses derfor som hensiktsmessig å presentere ulike forståelser av begrepet.

I løpet av de siste ti årene har forståelsen av hva som ligger i kompetansebegrepet utviklet seg og det finnes flere forståelse (Andersen & Rollan, 2016, s. 158). I stortingsmeldingen *kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31) forstås kompetanse som hva man gjør og får til i møtet med utfordringer. “Kompetanse omfatter i første rekke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse et problem eller utføre en oppgave “(Andersen & Rollan, 2016, s. 158). I et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, skiller de mellom formal- og manifest kompetanse (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008).

“Den «formale kompetanse» forutsetter at en person har gjennomgått en formalisert utdanning og ervervet et sertifikat eller et vitnemål som bekrefter at dette har foregått på tilfredsstillende måte. Å skaffe seg den «formale kompetansen» gjennom formell utdanning kan f.eks. være forutsetninger for at man har den legale rett til at utøve et bestemt yrke “(Nordenbo et al., 2008, s. 17).

F.eks. vil legers kompetanse fra høyere utdanning kvalifisere til å praktiske som lege. Det innebærer da en “formell (offentlig) form for kvalifisering eller sertifisering til spesielle rettigheter eller myndighetsområder “(Spetalen, 2001, s. 3, referert i Andersen & Rollan, 2016, s. 159). Utdanningen som undersøkes i denne studien gir ikke en legal rett til å utføre et bestemt yrke, men baseres på en formalisert utdanning og gir et vitnemål på kompetansen kandidaten skal ha. Ifølge Nordenbo et al. (2008, s. 17-18) er forholdet mellom formal kompetanse og manifestet kompetanse stadig uklar i den internasjonale forskningen. Formal kompetanse (dvs. de kompetanser som en lærerutdanning gjerne skal medføre) kan i mange tilfeller også medføre manifest kompetanser. I rapporten (Nordenbo et al., 2008) knytter de

imidlertid manifest kompetanse i skole og barnehage til tre kompetansedimensjoner: relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkkompetanse.

“Med uttrykket «manifest kompetanse» forsøker Clearinghouse å fastholde det forholdet at en person faktisk manifesterer kompetansen i sin utøvelse av et yrke uten å ta hensyn til hvordan denne kompetansen er ervervet “(Nordenbo et al., 2008, s. 2008, s. 17).

I utdanningssammenheng er det vanlig å dele kompetanse inn i uformell- og formell kompetanse. Uformell kompetanse eller realkompetanse er “den kompetansen en person har skaffet seg gjennom betalt eller ubetalt arbeid, etterutdanning, kurs, fritidsaktiviteter og annet som kommer i tillegg til den kompetansen man har dokumentert gjennom det formelle utdannings-systemet “(NHO, u.å.a). Formell kompetanse er “all offentlig godkjent utdanning som leder til formell kompetanse. Inkludert grunn-skole, moduler, årskurs, fagbrev eller studiekompetanse på vgs-nivå (inkludert Lærlingepraksis), offentlig godkjent fagskoleutdanning, utdanning som gir studiepoeng ved høyskole eller universitet, og godkjent videreut-danning som gir spesialisering for profesjoner “(NHO, u.å.a).

2.2 Friluftslivsutdanning i et profesjonsperspektiv

Hva som kan forstås som profesjoner er et omstridt tema. Molander & Terum (2008) viser til at “samfunnets institusjoner er blitt avhengig av spesialisert og teoretisk kunnskap, og profesjonene er satt til å løse praktiske problemer ved hjelp av denne kunnskapen “(s. 13). Derfor kan profesjonsutøvere ses på som utøvere av yrker som skal å løse praktiske problemer ved hjelp av spesialisert og teoretisk kunnskap. “Et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap “(Grimen, 2008, s. 71). Det innebærer at yrkesutøverne av en profesjon må ha gjennomført en utdanning av en viss lengde. F.eks. må tannleger, veterinærer, sykepleiere, lærer og advokater ha utdanning på høyskole og universitetsnivå. Utdannelsene formidler vitenskapelig og teoretisk kunnskap, samt noen elementer av praksis (Grimen, 2008, s. 71). F.eks. har både sykepleiere og lærere lange praksisopphold i løpet av utdanningen. Utdanningene til f.eks. leger, sykepleiere og lærere har en sertifiserende funksjon, det vil si at utdanningene gir sertifisering eller autorisasjon til å utøve yrkene. For andre profesjoner som journalister er kravet til sertifisering mindre strengt, man må ikke ha journalistutdanning for å jobbe som journalist. Likeledes må man ikke ha friluftslivsutdanning for å jobbe som «friluftslivsveileder». Selv om friluftslivsutdanningen ikke er å anse som en profesjonsutdanning (i hvert fall ikke en «klassisk profesjon») har utdanningen en del likhetstrekk med profesjonsutdanningene.

Utdanningen foregår på høyskole og universitetsnivå. Den tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap. Den har til hensikt å utdanne personer med spesiell kunnskap og kompetanse til å utføre spesifikke tjenester som; pedagogiske undervisningsopplegg i naturen, føringsturer med grupper i fjellet eller tilrettelegging for aktiviteter i natur. Formålet med å vise til disse likhetstrekkene er at jeg i studien vil anvende teori om blant annet profesjonsstudier. Det har derfor vært ønskelig å relatere friluftslivsutdanningen til profesjon. Uten å hevde at friluftslivsutdanningen er et profesjonsstudium eller at friluftslivsutdannede er profesjonsutøvere.

2.3 Organisasjoner – makt – regulering

Organisasjoner

Ifølge Svensson (2008, s. 130) foregår menneskelig aktivitet i økende grad innenfor spesielle organisasjoner. Organisasjoner anses som det fremste verktøyet for rasjonelt, effektivt og planlagt gjennomføring av aktiviteter med systematikk og ekspertise, samtidig kritiseres de ofte for å være tungroddede og ineffektive (Scott, 2003, s. 3-9, referert i Svensson, 2008, s. 130).

En av de viktigste grunnene til å søke medlemskap i en organisasjon er for å kunne ta del av de ressursene som den aktuelle organisasjonen stiller til rådighet (Svensson, 2008, s. 131). Disse kan være materielle, f.eks. maskiner og bygninger, eller symbolske som organisasjoners navn, rykte og status (Svensson, 2008, s. 131). Det kan også være andre medlemmers kompetanse og handlinger (Svensson, 2008, s. 131). Ved å samles i en organisasjon kan man samarbeide og skape kollektive ressurser som gir mulighet til å oppnå langt mer enn hva enkeltindivider kan oppnå hver for seg. I frivillige organisasjoner som fagforeninger er antall medlemmer i seg selv en viktig ressurs (Svensson, 2008, s. 131). Profesjoner og profesjonelt arbeid kan relateres til flere typer organisasjoner. Svensson (2008, s. 133) mener de viktigste er: statlige organisasjoner, universiteter/høyskoler, yrkesorganisasjoner og arbeidsorganisasjoner.

Statlige organisasjoner styrer og regulerer arbeidet på ulike måter. "Parlament og regjering, sammen med forvaltning, setter økonomiske rammer for profesjonelle yrkesutdannelse og bestemmer utdanningens størrelse og dermed antall nyutdannede. Utdanningens innhold reguleres av eksamensordninger og utdanningsplaner. Videre regulerer statlige myndigheter yrkets eventuelle godkjenning- og autorisasjonsregler både gjennom lover om ansettelser, arbeidsmiljø etc. og gjennom finansiering med skattemidler "(Svensson, 2008, s. 133).

Universiteter og høyskoler skal sørge for at profesjonsutdannelse (og andre utdannelse) baseres på forskningsområder og fagtradisjoner. På den måten er forskning, utvikling og utdanning til en viss grad drivende i forandring av innhold og organisering av profesjonelle yrkesområder og med på å sette de institusjonelle rammene for yrkesutøvelse (Svensson, 2008, s. 133). "I en del profesjoner er det en relativ klar oppdeling i akademisk og en yrkespraktisk sfære, mens relasjonene i andre profesjoner er tette og meget komplekse" (Svensson, 2008, s. 133). Praksisopplæring i utdannelse har som formål å binde sammen formell utdanning og praktisk yrkesutøvelse (Svensson 2008, s. 133).

Yrkesorganisasjoner er interesseorganisasjoner hvor tilhørigheten etableres gjennom frivillig medlemskap (Svensson, 2008, s. 133). "Etableringen av slike organisasjoner har vært en viktig del i prosessen med å profesjonalisere yrker gjennom å skape konkurransebegrensninger og kanskje også dele opp markedet gjennom å inkludere de som skal ha rett til å utøve et visst yrke, og stenge andre ute" (Svensson, 2008, s. 133). Dette blir ofte kalt for monopolisering av en bestemt yrkesutøvelse, og har til hensikt å verne om en gruppes interesser og retten til å utøve bestemte tjenester. Yrkesorganisasjonene er part i forhandlinger med statlige myndigheter og deltar på ulike måter i reform- og beslutningsprosesser (Svensson, 2008, s. 134). Gjennom slike prosesser kan f.eks. organisasjonene påvirke myndighetenes regulering av hvilken kompetanse som skal kreves for en bestemt tjeneste, og bestemmelser for lønn og arbeidsforhold. De friluftslivsutdannede som denne studien har til hensikt å undersøke er altså representanter av organisasjoner som høyskole/universitet og yrkesorganisasjoner. På yrkesorganisasjonsnivå er det dog noe mer fragmentert. På bakgrunn av de mange arbeidsfeltene friluftslivsutdannede kan arbeide i er det ulike yrkes- og interesseorganisasjoner de kan søke medlemskap i. De friluftslivutdannede som arbeider i skoleverket kan søke medlemskap i organisasjoner som Folkehøgskoleforbundet, Skolens landsforbund og Utdanningsforbundet. Andre relevante forbund kan være Norsk naturguideforbund (NNGF) og Norges guideforbund (NGF) for de som eksempelvis jobber som guide i reiselivet. Det antas at forbund som Folkehøgskoleforbundet og Skolens landsforbund som medlem av Landsorganisasjonen (LO) har større politisk innflytelse enn NNGF og NGF, dette på bakgrunn av at medlemstall anses som en viktig ressurs for fagforeninger (Svensson, 2008, s. 131). Som dette avsnittet viser spiller ulike organisasjoner en viktig rolle for yrkesutøvere. Hvor statlige organisasjoner styrer og regulerer både arbeidet og utdanningene, og universiteter og høyskoler råder over

den forskningen utdanningen baseres på og dermed den kompetansen utdanningen gir, mens yrkesorganisasjonene spiller en viktig rolle for medlemmenes interesser i arbeidslivet.

Regulering

Det har over flere år vært en uenighet knyttet til regulering av enkelte «risikofylte» tjenester i naturen. I Norge finnes det flere organisasjoner som har til hensikt å utdanne personer som kan tilby natur- og friluftslivstjenester. Høyskoler og universiteter utdanner friluftslivsveiledere, naturguider og friluftslivslærere innenfor 1-årige, 2-årige og 3-årige bachelorutdanninger. I ulike frivillige organisasjoner utdannes veiledere, turledere, instruktører og guider. Tunge aktører på dette området er; Den Norske Turistforening (DNT), Norsk Fjellsportforum (NF), Norges Klatreforbund (NKF) og Norske Tindeveiledere (NORTIND). Innenfor andre natur- og aktivitetsspesifikke tjenester finnes Norges Padleforbund (NPF), Norges Speiderforbund, Norges Røde Kors Hjelpekorps og Norges Jeger & Fisker Forbund (Kolderup, 2009). Alle organisasjonene representerer ulike medlemmer og til en viss grad har de ulike interesser. Dette har ført til en offentlig debatt⁴ blant annet mellom representanter fra høyskole/universitet og NORTIND (Kolderup, 2009). Debatten baserer seg på en uenighet om hvordan enkelte tjenester i naturen bør reguleres. Er det godt nok slik vi har det i Norge i dag eller bør man se til andre land hvor regulering av risikofylte tjenester er mer utbredt. Debatten eller uenighet knyttet til sertifisering innen friluftslivsutøvelse er aktuell i flere land den dag i dag og fordeler og ulemper knyttet til sertifisering av «outdoor leaders» har ifølge Attarian (2016, s. 192) vært gjenstand for debatt i over 40 år i USA. De første som argumenterte for sertifisering begrunnet det med at det kunne bidra til å redusere belastningen på miljø og natur, og øke sikkerheten til de besøkende (Wagar, 1940; Petzoldt, 1984; Cockrell, 1987, referert i Attarian, 2006, s. 192). I løpet av disse 40 årene har flere aktører startet opp ulike opplevelses aktiviteter (adventure activities) som foregår på offentlig/statlig eid grunn i USA, det kan f.eks. være i nasjonalparker. Dette har medført at de ansvarlige for enkelte statlige og føderale landområder har besluttet å innføre krav til sertifisering og i noen tilfeller lisensiering av hvem som skal kunne tilby risikofylte aktiviteter som klatring. (Attarain, 2016, s. 192). Dette er derimot ikke en regulering vi pr. i dag har i Norge. I Norge kan i prinsippet «hvem som helst» tilby slike tjenester, aktørene er allikevel regulert i Produktkontrolloven (1977). Denne loven skal blant

⁴ Se kronikk i magasinet UTE for mer informasjon om debatten <https://www.utemagasinet.no/kommentarer/profesjonskamp>

annet forebygge helseskade og sikre forbrukerne. Det innebærer at de som tilbyr tjenester som f.eks. kajakk kurs har et juridisk ansvar ovenfor dem de tilbyr tjenester til. Horgen & Christoffersen (2019, s.139) viser til Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) utgivelse *temaveiledning i risikoanalyse for risikofylte forbrukertjenester* (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2006). Veilederen skulle klargjøre hvordan lovverket skulle tolkes av tilbydere av risikofylte forbrukertjenester. I veilederen fremgår det blant annet at tilbydere av forbrukertjenester må “forsvarlig kunne identifisere risikofaktorer og vurdere samlet risiko tilknyttet gjennomføringen av tjenesten de tilbyr, samt treffe nødvendige og tilstrekkelige tiltak for at risikoen overfor forbrukeren og andre er akseptabel “(Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2006, referert i Horgen & Christoffersen, 2019, s. 139). For å forebygge og unngå slik risiko kreves kompetanse innen forbrukertjenesten man tilbyr, med andre ord er det ikke slik at «hvem som helst» kan være ansvarlig for slike forbrukertjenester.

I USA mener forkjemperne for sertifisering at det vil sørge for et sett med anerkjente ferdigheter i henhold til ulike organisasjoners mål og filosofi (Attarian, 2016, s. 193). En annen fordel sies å være at sertifiseringsprogram kan styrke ansattes ferdigheter, selvtillit og motivasjon (Attarian, 2016, s. 193). De mener også at sertifiseringer vil sette en standard for profesjonell kompetanse og styrke ferdighetsnivået til «outdoor leaders». Sertifiseringer sies også å kunne styrke kundetilfredshet, forbedre publikums oppfatning og understreke det juridiske ansvaret (Attarian, 2016, s. 193).

Det er imidlertid de som befinner seg på andre siden av bordet som er imot sertifisering av «outdoor leaders». Attarian (2016, s. 193) viser til McGowan (2012) som argumenterte for at sertifisering av «outdoor leaders» er basert på et utdatert perspektiv utviklet 40 år tilbake som i dag ikke gir mening. Dette fordi «adventure education» i dag er en fullt kommersialisert industri med stor variasjon som gjør det lite hensiktsmessig med universelle sertifiseringer. Attarain (2016, s. 193) viser til at universelle sertifisering av «outdoor leaders» i USA har feilet på bakgrunn av manglende evner til å undersøke «adventure programming» på en altomfattende måte. Han mener universelle sertifiseringer er lite hensiktsmessig fordi sertifiseringsprogrammene er så forskjellige, de har ulik geografisk beliggenhet og miljø, i tillegg til andre faktorer som gjør hvert program unikt. Det ser altså ut til at det er vanskelig å utarbeide en universell sertifiseringsstandard da det finnes så mange ulike tilbydere av sertifiseringsprogram. En annen utfordring knyttes til hvordan subjektive ledelseferdigheter som beslutningstaking og planlegging (i motsetning til tekniske ferdigheter) er vanskelig å

vurdere/måle og derfor ikke sertifiserbare (March, 1987, referert i Attarian, 2016, s. 193). Sertifiseringer har også ifølge Attarian (2016) potensiale til å ekskludere de uten sertifisering og tiltrekke seg «feil» mennesker (f.eks. de med liten erfaring som tar sertifiseringer kun for å ha muligheten til å jobbe med «adventure programme»). Attarian (2016, s. 193) viser også til faren for at enkelte aktører får monopol i markedet. En undersøkelse av 150 nordamerikanske «profesjonelle» sertifiseringsprogram innen turisme- og hospiteringsbedrifter kom fram til at programmene mangler konsistens og kvalitet. Dette gjorde det utfordrende for de som ønsket sertifisering å vite hvilke sertifiseringsprogram de skulle velge, og svekket sertifiseringsprogrammernes troverdighet (Samuel, 2000, referert i Attarian, 2016, s. 194).

De friluftslivsutdannede representeres og reguleres altså av ulike organisasjoner, som på ulike måter påvirker dem både i utdanning og arbeidsliv. Hensikten med dette kapitlet har vært å synliggjøre ulike organisasjoners roller og presentere ulike problematikker knyttet til organisasjoner og regulering innenfor friluftslivet.

2.4 Relevant kompetanse for friluftslivsutdannede

En «outdoor leader» må behersker et bredt spekter av kompetanse. En ofte anvendt oppdeling av friluftslivsfaglig kompetanse er «hardskills» og «softskills» (Priest & Gass, 2005; Sheridan, 2004; Swiderski, 1987). Disse begrepene er anerkjent og mye brukt i friluftslivslitteraturen. Ifølge Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 3) har disse begrepene til en viss grad tjent oss vel, samtidig spesifiserer de at begrepene har fått innpass i litteraturen uten noen særlig litterær forankring og med lite empirisk støtte. Videre påpeker de at begrepene mangler konsistente definisjoner og at deres opprinnelse er ukjent. Flere forskere har foreslått ulike tilnærminger til kategorisering og gruppering av kompetanse som er relevant for «outdoor leaders». I neste avsnitt skal jeg presentere noe av denne forskningen.

De første arbeidene innenfor feltet sies å ha etablerte et fundament for fremtidig arbeid med å identifisere «outdoor leadership competencies» (lederskapsferdigheter innen friluftsliv) (Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 3). Buell (1983, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 3) utarbeidet en lederskapskompetanseevaluering med 230 lederskapsferdigheter innen friluftsliv inndelt i 12 ulike kategorier; (1) historie og teori, (2) ledelse, (3) rådgivning, (4) programplanlegging, (5) friluftslivs ferdigheter, (6) miljøbevissthet, (7) førstehjelp og sikkerhet, (8) administrasjon, (9) utstyr og fasiliteter, (10) profesjonalitet, (11) evaluering og (12) trender og utfordringer.

I følge Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 3) er forskningen til Swiderski (1987) kanskje et av de mest siterte arbeidene på feltet. Han uttrykte blant annet en bekymring for at utdanningsinstitusjonene som utdannet «outdoor educators» overså betydningen av «soft skills», en bekymring han delte med Phillips (1988, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 3-4). Swiderski bruker en tredelt inndeling av «outdoor leadership competencies»; «hard skills», «soft skills» og «conceptual skills». Hvor «hard skills» innebærer; fysiologisk-, miljømessig, sikkerhets-, teknisk- og administrasjonsferdigheter, og «softskills»; sosiale-, psykologiske- og kommunikasjonsferdigheter. Den tredje kategorien «conceptual skills» består av dømmekraft og kreativitet (Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 4). I følge Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 4) er det sannsynlig at hans arbeid påvirket fremtidig forskning med en tredeling av lederferdigheter innen friluftsliv. En slik tredelt kategorisering har flere forskere senere benyttet, men det har vært uenighet om hvilke begreper som skal brukes og hva kategoriene skal inneholde.

Twehous, Groves & Lengfelder (1991, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 4) benyttet begrepene «hard skills» og «softs skills», men erstattet «conceptual skills» med «operational skills». De plasserer dømmekraft og beslutningstaking i kategorien «soft skills» og sikkerhet i kategorien «operational skills». Priest (1999, s. 237-239) anvendte også en tredelt kategorisering, men benyttet begrepet «metaskills» i stedet for «operational skills» og «conceptual skills». I kategorien «metaskills» inkluderte han dømmekraft, beslutningstaking, kommunikasjon og etikk. I motsetning til tidligere forskning plasserte han kommunikasjon i kategorien «metaskills» og ikke «soft skills». «Metaskills» i Priest (1999) overlapper med både «hard skills» og «softskills», og ifølge Priest & Gass (2005, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 4) er «metaskills» den kompetansen som er nødvendig for å utføre de to andre kategoriene på en korrekt og effektiv måte.

Flere forskere har altså forsøkt å tydeliggjøre og kategorisere hvilken kompetanse som er relevant for de som skal ha ansvar for andre mennesker ute i naturen. Hvor begrepene «hard skills» og «soft skills» ofte går igjen. Disse begrepene er ikke unike for frilutslivsfeltet og anvendes blant annet i forskning innenfor «business», «management» og «emotional intelligence» (Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 5). Shooter, Sibthorp & Paisley (2009) presenterer et tverrfaglig perspektiv på begrepene «hard skill» og «soft skill». De viser til hvordan flere forskere på tvers av fagfelt beskriver begrepene, og ifølge dem ser det ut til at «hardskills» er det med størst enighet. «Hard skills» kan beskrives som tekniske ferdigheter som kreves for en spesifikk eller ett sett med oppgaver (Ashbaugh, 2003; Bacino &

Zevalkink, 2007; Ramsoomair, 2004, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley 2009, s. 5). Kommunikasjon og mellommenneskelig interaksjon er ferdigheter mange forskere trekker frem som «softskills» (Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009). I tillegg til ferdigheter som «behavioral skills», «organizational skills», «relationship building» og «people skills» (Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009). Morris og Watson (2004) vektlegger ifølge Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 6) emosjonell intelligens som et viktig aspekt ved «soft skills», emosjonell intelligens kan ifølge Caudron (1999, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 6) være; «self-awareness», «self-management», «social awareness» og «relationship management». Selv om «hard skills» og «soft skills» er mye anvendte begreper innenfor flere felt når det kommer til ledelsesferdigheter, har flere kritisert bruken av begrepene og tatt til orde for nye.

Shooter, Sibthorp & Paisley (2009) mener begrepene kan assosieres med en stereotypisk tankegang og lede enkelte til å tenke at menn behersker «hard skills» og kvinner behersker «soft skills». De spesifiserer derimot at bruken av begrepene innen lederskapskompetanse i friluftsliv (*outdoor leadership competencies*) aldri hadde til hensikt å knyttes til ulike kjønn. Ifølge Mullen (1997, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 6) forbindes ofte begrepene med ulik vanskelighetsgrad – hvor «hard skills» er vanskeligere å tilegne seg og fremstår som viktigere enn «softskills». Dette er derimot motbevist av flere forskere (Caudron, 1999; Jordan, Ashkanasy & Ascough, 2007, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley 2009, s. 6) og i Cosgrove (1984, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 6) uttrykker flere «outdoor education professionals» at «human relations skills» er en av de viktigste ferdighetene. Shooter, Sibthorp & Paisley (2009) argumenterer for at «outdoor leaders» bør unngå å bruke begrepene (hardskills, softskills, meta-/conceptual-/operationalskills), og isteden benytte seg av begrepene *tekniske ferdigheter (technical skills)* og *mellommenneskelige ferdigheter (interpersonal skills)*. I følge dem er *teknisk ferdigheter* de fysiske oppgavene som knyttes til aktiviteter i naturen. (f.eks. fjellklatring, padling i hvitt vann, orientering, naturmedisin og ferdselsteknikk). *Mellommenneskelige ferdigheter* er de ferdighetene som spesifikt krever direkte personlig interaksjon med deltakerne gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon (f.eks. mellommenneskelig interaksjon, ledende diskusjoner og undervisning). Den tredje kategorien mener de det vil være hensiktsmessig å forenkle til *dømmekraft* og *beslutningstaking (judgment and decision-making)*, på bakgrunn av at disse ofte går igjen i tidligere forskning. De viser også til hvordan «outdoor leaders» som regel ikke skiller mellom ferdigheter i *dømmekraft* og *beslutningstaking* og *tekniske* og

mellommenneskelige ferdigheter, da de f.eks. bruker *dømmekraft* når de tar beslutninger om hvordan de skal implementere *tekniske og mellommenneskelige ferdigheter* (s. 11). Med andre ord er det ikke slik at de *tekniske ferdighetene* kommer før eller veier tyngre enn *dømmekraft og beslutningstaking*, de henger sammen og glir inn i hverandre. Shooter, Sibthorp & Paisley (2009) er derfor skeptiske til en hierarkisk tredelt inndeling av relevant kompetanse for «outdoor leaders» slik som Priest & Gass (2005) og Martin, Cashel, Wagstaff & Breunig (2006) foreslår. I stedet presenterer de det de kaller kontekstspesifikk tenkning. Det innebærer at integrering av *tekniske ferdigheter, mellommenneskelige ferdigheter, og dømmekraft og beslutningstaking* bør tilpasses ulike utdanningers unike oppdrag/filosofi og konteksten de opererer i (Shooter, Sibthorp & Paisley, s. 9). For å illustrere problemet med en hierarkisk inndeling spør de seg hvordan historie og filosofi kan være grunnlag for praksis. Dersom en «outdoor leader» skal lede og undervise en gruppe i ulike ferdselsformer og natur er det nødvendig med kompetanse innen orientering og ferdsel, og ikke filosofi og historie. De mener imidlertid ikke at filosofi og historie ikke har relevans for en «outdoor leader», men mener en hierarkisk inndeling av kompetansen ikke er hensiktsmessig (Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 8). Andre forskere har unngått en tredelt kategori og heller listet opp kjernekompetanse (core competencies) som er relevant for «outdoor leaders». Martin, et al. (2006, referert i Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009, s. 8) viser til «foundational knowledge», «professionalism», «decision-making/judgment», «teaching/facilitation», «environmental stewardship», «program management», «safety/risk management» og «technical ability» som essensiell kompetanse for «outdoor leaders».

I Norge viser forskning på ledelse i arbeidsliv og skole (Sprukeland, 2012), og naturguider (Vold, 2015; Andersen & Rollan, 2016) at relasjonskompetanse er viktig.

Relasjonskompetanse kan relateres til kompetansen tidligere omtalt som «softskills» eller mellommenneskelige ferdigheter. I artikkelen *Naturguiding – profesjonalisering eller kommersialisering av friluftslivskompetanse* setter Andersen & Rollan (2016) fokus på hvilken kompetanse som anses som hensiktsmessig for naturguider. Der trekker de frem relasjonskompetanse, pedagogisk kompetanse og ledelseskompetanse som sentralt for naturguidene. I artikkelen viser de blant annet til Vold (2015) som i sin i sin doktorgrad *Venner på tur* (2015) har undersøkt naturguider i kommersiell drift på Svalbard. I avhandlingen vektlegger han i likhet med Andersen & Rollan (2016) relasjonell kunnskap hos naturguidene.

Relasjonskompetanse har i de siste årene fått mer oppmerksomhet innenfor flere fagfelt som skole og ledelse. I skolesammenheng har nyere forskning vist at en lærers relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læringsresultater og i arbeidet med å forebygge problematferd (Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008; Hattie, 2009). Av forskning på ledelse viser blant annet Spurkeland (2015, s. 1) til at god ledelse av mennesker og evne til resultatoppnåelse har sterk sammenheng med lederens relasjonskompetanse. I følge Spurkeland (2015) kan man definere relasjonskompetanse slik; “ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker “(s. 2).

Jan Spurkeland er forfatter av en serie ledelsesbøker, foreleser ved høyskoler, universiteter og på konferanser over hele landet. Han har utarbeidet en modell for relasjonskompetanse (Spurkeland 2012). Modellen angir flere grunnleggende og avgjørende kompetanser for å lykkes med relasjonsbygging, i tillegg til noen støttedimensjoner i møte med mennesker. Modellen baseres på 13 dimensjoner, men ifølge Spurkeland (2015) har fire av disse dimensjonene en spesiell status. Disse er *menneskeinteresse*, *tillit*, *emosjonell modenhet* og *prestasjonshjelp*.

Menneskeinteresse er en forutsetning for alle de andre dimensjonene og innleder hele kompetanseområdet. Menneskeinteresse kommer blant annet til uttrykk i det Spurkeland (2015) kaller *relasjonelt initiativ*. Det er aktiv interesse for den andre, og positiv nysgjerrighet rettet mot denne personen. Det handler om å være interessert i å lære andre å kjenne. Spurkeland (2015) forteller at “bruk av fornavn, øyekontakt, genuin interesse for den andre og oppmerksomhet omkring den andres personlige interessefelt eller livssituasjon, er lett å observere som startpunkt for en persons relasjonskompetanse “(s. 3).

Tillit er ifølge Spurkeland (2015) en komplisert og sammensatt dimensjon som danner kjernen og bærebjelken i en positiv relasjon. Dersom en ikke lykkes i å etablere tillit vil en relasjon være kraftløs eller negativ. Det å kunne ivareta tillit i enhver relasjon som teller i livet, er derfor viktig. “Når mennesker i samhandling skal yte sitt beste må relasjonen virke motiverende og gi energi og arbeidsevne. Ledere og lærere i et demokratisk samfunn som Norge må bygge sin autoritet på sterke relasjoner – ikke på makt og posisjon“(s. 10).

Emosjonell modenhet er den mest utslagsgivende kompetansen i hele modellen. Spurkeland (2015, s. 7) viser til Goleman, McKee, & Boyatzis (2002) som hevder at en leders emosjonelle kompetanse og intelligens er avgjørende for suksess i arbeidslivet.

“Ledere og lærere som håndterer det emosjonelle i møte med menneskene de skal hjelpe, vil bli mer troverdige og forutsigbare. Følelser er vår sterkeste og mest ekte form for kommunikasjon. Derfor vil den emosjonelle profesjonaliteten gjøre at omgivelsene ser og skjønner bedre. Det er uprofesjonelt å ikke vise følelser i situasjoner som inviterer til glede, tårer og empati “(Spurkeland, 2015, s. 7).

Prestasjonshelp innebærer evnen til å bidra i andres utvikling og prestasjoner. Spurkeland (2015, s. 7) understreker at prestasjonshjelp ikke først og fremst handler om å føre andre fram til høye prestasjoner, men å hjelpe dem der de befinner seg, på hvilket som helst område og nivå. Han deler prestasjonshjelp inn i tre hovedområder; (1) Få et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere. (2) Få et annet menneske til å bli mer kompetent. (3) Få et annet menneske til å finne og bruke sine sterke sider (Spurkeland, 2015, s. 7).

Relasjonskompetansen er ifølge (Spurkeland, 2015) helt avgjørende i alt arbeid med mennesker. FFL-utdannede kan beskjefte seg både i rollen som lærer innen friluftsliv eller leder av en gruppe i naturen. Det vil derfor antas at relasjonskompetanse har stor verdi for FFL-utdannede i møtet med arbeidslivet.

Kapittelet viser hvordan ulike forskere har forsøkt å tydeliggjøre hvilken kompetanse som har relevans for de som arbeider med andre mennesker ute i naturen. Ulike begreper, kategoriseringer og modeller er foreslått, men det finnes ingen uttømmende liste eller felles enighet. Det er allikevel en del kunnskap, ferdigheter og kompetanse som går igjen. Tabell illustrerer hvordan noen forskere har identifisert og kategorisert relevant kompetanse for «outdoor leaders». Denne baserer seg på en tredelt inndeling av kompetanse og er inspirerte av Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 5). Det er ikke en fullstendig oversikt over all forskning, men gir et godt bilde av ulike typer av ferdigheter, kunnskap og kompetanse som kan være relevant for friluftslivsutdannede ved høyskole og universitet.

Tabell 1 (etter, Shooter, Sibthorp & Paisley (2009, s. 5))

Forfatter	Hardskills	Sofskills	Conceptual Skill
Swiderski (1987)	Physiological, environmental, safety, technical, & administrative	Social, psychological, communication, interpersonal, human	Problem solving, decision-making, judgment, critical thinking, & creativity
Phipps (1988)	Technical skills	People skills, the affective side of leadership	
Bartley (1989)	Technical competencies, first aid, logistics	Interpersonal helping skills	
Green (1990)	Techniques & procedures	Processing, communication, group dynamics	Judgment, problem solving, decision-making
Phipps & Swiderski (1990)	Physiological, environmental, safety, technical, & administrative	Social, psychological, communication	Judgment & creativity
Twehous, Groves, & Lengfelder (1991)	Budgeting, activity skills map-reading/navigation	Judgment/decisionmaking, interpersonal relations, group dynamics	Operational skills: safety skills, environmental awareness, risk analysis & management
Wagner & Roland (1992)	Equipment set-up, safety guidelines	Group process, human behavior, debriefing	
Knapp (1999)	Technical competencies	Human relations competencies	
Priest & Gass (2005)	Technical, safety, environmental	Instructional, organizational, facilitational	Metaskills: judgment, decision-making, effective communication, ethics
Shooter, Sibthorp & Paisley (2009)	Technical skills: Physical tasks associated with the hands-on activities of outdoor education	Interpersonal skills: Skills that specifically require direct personal interaction with participants through verbal and nonverbal communication	Judgment and decision-making:

Shooter, Sibthorp & Paisley (2009) viser til hvordan ulike «outdoor programs» vil vektlegge forskjellig kompetanse. På samme måte vil ulike arbeidsfelt også vektlegge forskjellig kompetanse. Denne studien baserer seg derimot på informanter som har gjennomført bachelor i friluftsliv, disse utdanningene baserer seg på å utdanne personer til et bredt spekter av jobber og arbeidsfelt som vi skal se nærmere på i neste kapittel. Det vil derfor være naturlig å tenke at kompetansen som er presentert ovenfor vil ha relevans for friluftslivsutdannede.

2.5 Utdanningsrelevans

I Meld. St. 16 (2016–2017) står det at;

“Utdanningene må være relevante, slik at studentene blir forberedt til den arbeidshverdagen de vil møte og samfunnet de er en del av, og evner å bruke sin faglige kompetanse i arbeidslivet. Viktig erfaring sikres gjennom praksis og samspill med arbeidslivet. Utdanningens arbeidsmarkedsrelevans kan ikke bare vurderes i sammenheng med arbeidslivet studenten umiddelbart skal ut i. Like viktig er det langsiktige perspektivet for å ruste studenten til en fremtid preget av livslang læring, endring og omstilling, en fremtid de også skal være med på å forme “(s.16).

En av utdanningsinstitusjonenes kjerneoppgaver er å gjøre studentene klare til å håndtere store samfunnsutfordringer og å gi arbeidslivet tilgang til kvalifisert arbeidskraft (Vinje, 2020). Økt samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv står sentralt i arbeidet med å øke utdanningenes arbeids- og samfunnsrelevans (Hansen, Haugen & Lie, 2020). Vinje (2020) viser imidlertid til at flere studieprogram og fagområder sliter med å skape en god tilknytning til det arbeidslivet studentene etter hvert skal ut i. Videre viser de til hvordan kun et fåtall av studieprogrammene de har undersøkt har formulert mål og strategier som fremmer arbeidsrelevans (Vinje, 2020). Det behøver imidlertid ikke å bety at arbeidsrelevansen er fraværende, men konsekvensen kan fort være at det blir mer tilfeldig, da det er liten tvil om at studieprogrammer med målformuleringer om arbeidsrelevans har større sannsynlighet for å lykkes med oppgaven (Vinje, 2020).

I en rapport (Brandt, et al., 2008) utført i samarbeid mellom Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning (FAFO) og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har de undersøkt effekten av samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv. I rapporten presenterer de ulike effekter av samarbeid; prosesseffekter, effekter for arbeidslivet, effekter for utdanningsinstitusjonene og effekter for studentene. Effektene jeg mener det er relevant å trekke inn i dette kapitlet er effektene knyttet til arbeidslivet, utdanningsinstitusjonene og studentene. Arbeidslivets effekt av samarbeid kan være økt kompetanse og innovasjonsevne til bedriftene gjennom eksempelvis forskning. Det vil også kunne gi bedrifter bedre tilgang på personer med relevant kompetanse (Brandt, et al., 2008, s. 16). For utdanningsinstitusjonene kan samarbeid påvirke profilen på studietilbudene, kvaliteten på utdanningstilbudet og rekruttering til ulike utdanningstilbud. “Dersom samarbeidet bidrar til økt motivasjon og bedre læring for den enkelte student, vil dette kunne

føre til økt gjennomstrømning og redusert frafall i utdanningen “(Brandt, et al., 2008, s. 17). Dette kan ha en positiv effekt på lærestedenes økonomi og omdømme, og tiltrekke ekstern finansiering. De negative effektene knyttes til at samarbeid krever ressurser, både økonomiske og personalmessige som fører til mindre ressurser til andre deler av virksomheten (Brandt, et al., 2008, s. 17). For studentene kan effekten være tilgang på en type kompetanse utdanningsinstitusjonene alene ikke har mulighet til å gi. Kontakt med arbeidslivet underveis i studietiden kan gi studentene praktiske ferdigheter, prosesskunnskap og spesialisert kompetanse (Brandt, et al., 2008, s. 17). For den enkelte student kan samarbeid mellom lærerstedet og arbeidslivet også bidra til at utdanningen blir mer praktisk rettet som kan føre til økt motivasjon og bedre læring, i tillegg til å bedre mulighetene til å skaffe seg relevant arbeid etter utdanning (Brandt, et al., 2008, s. 17).

En av de vanligste formene for samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv er praksis i utdanningen. Praksis er et mangfoldig begrep, i utdanningssammenheng kan praksis relateres til en læringsaktivitet hvor studentene er utplassert i bedrifter, foretak eller organisasjoner utenfor campus (Helseth, Fetscher & Wiggen, 2019, s. 3). I mange utdanninger er praksis i private og offentlige virksomheter en obligatorisk eller valgfri del av studieløpet. De fleste friluftslivsutdanningene på universitet og høyskoler har i dag obligatorisk praksis i studieløpet. For studenter kan praksis blant annet bidra til utvikling av kunnskap som vanskelig overføres i selve undervisningssituasjonen og bidra til bedre sammenheng mellom teoretisk innlæring og praktisk erfaring (Brandt, et al., 2008, s. 20). Praksis gir også muligheten til å knytte kontakter med potensielle arbeidsgivere (Brandt, et al., 2008, s. 20) og gir studentene en bedre forståelse av det arbeidslivet de etter hvert skal ut i.

3. Friluftsliv i utdanning- og yrkeskontekst

Dette kapitlet har til hensikt å plassere og tydeliggjøre friluftsliv i en utdanning og yrkeskontekst. Til å begynne med skal jeg redegjøre for friluftsliv i en utdanningskontekst, fra den spede begynnelsen til friluftsliv som fag i høyere utdanning i dag. Videre vil jeg vise til hvordan faget undervises på høyskoler og universiteter i dag og hvilke arbeidsfelt det har til hensikt å utdanne personer til. Til slutt vil jeg se nærmere på det naturbaserte reiselivet og de naturbaserte reiselivsbedriftene; hva naturbasert reiseliv er, hva som kjennetegner bedriftene og hvilke utfordringer som preger reiselivet.

3.1 Friluftsliv og utdanning – historisk kontekst

Undervisning i friluftsliv går langt tilbake i tid og kan spores helt tilbake til slutten av 1700-tallet i Norge, da Niels Hertzberg (1749-1841) tok med elever på ski og skøyter som en del av kroppsøvingsundervisningen (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 14-15). Frivillige organisasjoner som speiderbevegelsen og 4H tilbød på begynnelsen av 1900-tallet «friluftsliv-program», hvor også Den Norske Turistforening (DNT) og Norsk Tindeklub satte i gang kursvirksomheter (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 14-15). Allerede i *Normalplan for landsfolkeskolen*, N39 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939) skulle minst to dager av skoleåret brukes til idrett og utendørsaktiviteter. I 1959 etableres «Den Norske Fjellskole» som første leirskole i landet og gir mulighet for leirskoleopphold for enkelte skoleklasser der friluftsliv står sentralt (Lundhaug & Østrem, 2016, s. 14-15). Selv om friluftsliv i noen grad ble undervist i kurs og opplæringssammenheng før 1970-årene er det først på 70-tallet at det for alvor tas inn i kurs og opplæringssammenheng (Bischoff, 1999), og i *Mønsterplanen for grunnskolen*, M74 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) blir friluftsliv en del av kroppsøvingsfaget. Flere viser til Ulykkespåskan i 1967 hvor 16 mennesker omkom i høyfjellet som et vendepunkt for pedagogeringen av friluftslivet (Lundhaug & Østrem, 2016; Gurholt, 2008). Folk manglet generelle ferdigheter og kunnskap i ferdsel og overlevelse i naturen, det ble derfor viktig å utdanne lærere og pedagoger med ferdigheter og kunnskap om overlevelse i naturen. Friluftsliv blir for første gang en del av høyere utdanning, da tindeveglederen Nils Faarlund (1937-) etablerer Norges Høgsfjellsskole (NHFS) i 1967 som en privat Høgskole i fjellene i Hemsedal, året etter etableres Norges idrettshøgskole (NIH) som en offentlig høyskole med friluftsliv som et enkeltfag under idrettsfag (Gurholt, 2008, s. 136).

3.2 Friluftsliv i høyere utdanning – tidlig fase

Nils Faarlund spilte en viktig rolle i utarbeidelsen av friluftslivsundervisning i høyere utdanning. I tillegg til sitt arbeid ved NHFS hadde også Nils Faarlund stor påvirkning på

utviklingen av friluftslivsemnet ved NIH (Leirhaug, Haukeland & Faarlund, 2019, s. 15) der han jobbet frem til 1977 (Jespersen, 2007, s. 187). Da han startet NHFS i Hemsedal var det etter inspirasjon fra *Encole Nationale du Ski alpinisme*, en nasjonal fransk skole for ski og alpin ferdsel (Jespersen, 2007, s. 187). Han hadde også et ønske om å gjøre noe med den massive ødeleggelsen av norsk natur som følge av spesielt kraftutbyggingen i Norge. Ved å etablere NHFS kunne han «vinne venner for natur» slik at de ble flere (Jespersen, 2007, s. 187). Etter flere års erfaring med alpin klatring og alpin natur følte han seg berettiget til å kunne lære andre noe om å ferdes i den, og startet opp NHFS (Jespersen, 2007, s. 187). Allerede i 1959 var Faarlund med på å starte «Tindegruppen»⁵, en klatreklubb med utgangspunkt i studentmiljøet på Norges Tekniske Høgskole (NTH, i dag Norges Tekniske naturvitenskapelige Universitet - NTNU) (Gurholt, 2008, s. 137). «Tindegruppen» var en kontrast til Norsk Tindeklubb og hadde en annen tilnærming til det å klatre i fjellene; hvor en skulle utforske og være i kontakt med fjellet ved å lytte og høre på hva det hadde å si, fremfor å erobre og beseire dem (Gurholt, 2008, s. 137). En slik tilnærming til naturen med respekt og omtanke ble gjeldene ved NHFS. På den tiden NHFS startet opp var fjellklatring og tindebestigning lite kjent for Nordmenn, så undervisningen var til å begynne med (i Faarlunds egne ord) “broadened to a more holistic «friluftsliv seminar» with backcountry Nordic skiing as a vehicle for communicating the values of free nature “(Faarlund, 1993, s. 165). I starten baserte undervisningen seg på en tradisjonell militær-pedagogisk tilnærming som i det (pedagogiske)klimaet på 1970-tallet ikke ble tatt godt imot (Faarlund, 1993, s. 165). Han søkte isteden inspirasjon fra den Nepalske sherpakulturens måter å leve på og lære bort. I denne kulturen var det “en særlig negativ handling å gripe inn i naturens liv ved for eksempel å felle trær, bygge hus utenfor storsteinet ur, føre stier over dyrkbar mark “(Faarlund, 1973, s. 11). I denne kulturen fungerte de voksne som en slags mentor for de yngre og de lærte barna å leve side om side med naturen gjennom lek kombinert med nyttige oppgaver og naturvisdom (Faarlund, 1993, s. 165). Det ble utviklet en egen pedagogisk tilnærming med *vegledning* som didaktisk prinsipp (Gurholt, 2008, s. 136).

Vegledning kan forstås som å “lede eller guide noen på deres vei i/gjennom livet “(Gurholt, 2008, s. 138). *Vegledning* skulle gi uttrykk for en mer demokratisk, induktiv og kritisk metodologi i kontrast til den dominerende positivistiske tilnærmingen til naturvitenskap, og de instruksjon og konkurransepregede idrett- og kroppsøvfingene. Gjennom *vegledning*

⁵ Tindegruppa ved NTHI ble stiftet i 1959, og var da Norges første klatreklubb åpen for almuen. Fram til da hadde Norsk Tindeklub vært den eneste "klatreklubben" i landet, men her ble det stilt krav til nye medlemmer. Flere store personer og foregangsmenn i klatresporten har vært innoim Tindegruppa opp gjennom tidene.

skulle Nordmenn re-introdeseres for verdien av fri-natur gjennom refleksiv dannelse i og gjennom friluftsliv. Friluftsliv var ikke lenger bare en form for utendørsrekreasjon, men en pedagogikk som kunne lede an mot en ny livsstil og et grønnere samfunn (Gurholt, 2008, s. 137-138). *Vegledning* er ofte beskrevet som eller sammenlignet med bestemors- og bestefarspedagogikk og viser til en overføring av tradisjoner, verdier og kunnskap mellom generasjoner (Hallandvik & Høyem 2019, s. 18).

Undervisningen etter vegledningsprinsippet foregikk som ferdsel ute i fri natur innenfor hvert individs begrensinger og ferdighetsnivå, i små grupper (maksimalt 7 personer), over en lenger tidsperiode (lenge nok til å komme inn i naturens rytme), med naturvennlig utstyr og bekledning, etter sporløs ferdsel prinsippet (Gurholt, 2008, s. 139). Undervisningen skulle foregå i de ulike landskapstypene *vann* og *vassdrag*, *skog* og *mark*, *fjell* og *vidde* og ta sikte på å:

1. Lære deltakerne å ta seg frem i det aktuelle området/farvann
2. Lære deltakerne å te seg og kle seg i det aktuelle området/farvann (vekslende tilstand/vær/føre/etc.)
3. Lære deltakerne å bruke redskap (nødvendig/tilstrekkelig for sikkerhet/trivsel, så vel som lære deltakerne å lage redskaper og til å ta vare på dem.)
4. Lære deltakerne å finne veien (orientering, turplanlegning)
5. Lære deltakerne å hjelpe hverandre (kameratredning, førstehjelp)
6. Lære deltakerne å greie seg på overnattingsturer (leir/bivuakk, mat/drikke og koking m.v.)
7. Lære deltakerne å arbeide gruppevis
8. Ta opp til refleksjon/samtale/erfaringsutveksling opplevelser i naturen og knytte dette til kunnskap om samspillet i naturen
9. Drøfte økolivsformer (Faarlund, 1973, s. 44).

Deltakerne skulle oppmuntres til deltakelse og medansvar der gruppen skulle finne frem til løsninger og praksis, veglederen skulle først komme til som «instruktør» hvis det var tvingende nødvendig. Veglederens rolle var delt inn i tre funksjoner; *oppgavefunksjonen*, *gruppefunksjonen* og *hensyn til den enkeltes behov*.

Oppgavefunksjonen gikk ut på å formidle liv-i-natur forståelsen av friluftsliv ved å formidle «tur etter evne» holdningen i tillegg til å gi kunnskap og ferdigheter for en realistisk vurdering av krav og egne forutsetninger. *Gruppefunksjonen* gikk ut på å skape god samhandling, positive bånd og lagånd i gruppen der enkeltindividets kvaliteter kom til syne og ble verdsatt. *Hensynet til den enkeltes behov*, innebærer at hver deltaker har sine personlige ønsker/behov, og den enkeltes sikkerhet skal ha høyeste prioritet, men deltakerne skal oppmuntres/lærers til selv å gjøre en innsats for egne behov. Det var også et viktig at deltakerne skulle “påvirkes til å føle solidaritet til gruppen slik at de ikke fremmer sine personlige krav på bekostning av de andre “(Faarlund, 1973, s. 47).

Faget og dets innhold har utviklet og endret seg over tid og er stadig i endring, noe også Faarlund poengterer i *Friluftsliv – Hva – Hvorfor – Hvordan* (1973).

“Det manuskriptet som nå foreligger, er ikke “ferdig”. Det ligger i den tankegang som vi her skal gjennomgå at ingen ting blir ”ferdig”. Vi er underveis. Det er ingen ting som er stillestående i den forstand at vi kan trekke opp løsningen en gang for alle – så levde de lykkelig alle sine dage... Det vi kan etablere er forståelse. Dette verdisettet kan vi være enige om – eller ikke. Er vi enige, må vi anerkjenne verdien av at vi går forskjellige veier. Forutsatt at det er veier som alle er karakterisert ved at kvaliteten vurderes etter vårt felles verdigrunnlag. Den praksis som her legges frem, er altså eksempler på veier, rapporter fra veistykker. Veien videre vil føye til nye trekk i teorien/luke ut andre “(s. 4).

Med tiden har ulike bidragsytere vært med på å utvikle faget, men Faarlund er “utvilsomt den mest sentrale aktøren “(Hallandvik & Høyem, 2019, s. 16). Friluftsliv er et relativt ungt fagmiljø som fra den spede begynnelse på slutten av 1960-tallet har økt i popularitet og utbredelse. Det har gått fra et enkeltemne ved NIH, til årsstudium ved både NIH og Telemark Distriktshøgskole (Lundhau & Østrem, 2016; Gurholt, 2008) og er i dag tilgjengelig som bachelor-, master- og doktorgrad ved en rekke universiteter og høyskoler. I denne oppgaven skal jeg forholde meg til den utdanning som foregår på bachelorgradsnivå som pr. 2020 er 5 universiteter og høyskoler⁶.

⁶ Friluftsliv, kultur og naturveiledning (USN), Bachelor i friluftsliv (HVL), Arktisk friluftsliv og naturveiledning (UIT), Friluftsliv og naturguiding (HIVOLDA) og Bachelor i friluftsliv (NIH)

3.3 Friluftsliv i høyere utdanning – i dag

Ifølge Høyem (2010, s. 1) er friluftsliv et fagområde der kunnskap har både teoretisk og praktisk forankring. Eksempelvis kan teoretisk kunnskap være det studentene lærer via en bok om snøkrystallenes struktur og hvilken betydning det har for skredfaren. Mens den praktiske kunnskapen er den de tilegner seg ute i felten, ved eksempelvis å grave en snøprofil og se lagdelingen av ulike snøtyper. En student innen friluftslivsfaget på høgskolenivå skal lære ferdigheter innen friluftslivsutøvelse og kunnskaper om disse, samfunnsfaglige rammer for friluftsliv og hvordan fungere som leder for en gruppe mennesker i naturen (Høyem, 2010, s. 1). En vanlig beskrivelse av friluftslivsfaglig utdanning er “learning in, through and about the outdoors” (Hammermann, Hammermann & Hammermann, 2001, referert i Høyem, 2010), som kan oversettes til læring i, gjennom og om friluftsliv. Høyem (2010) skiller mellom læring i, om og gjennom friluftsliv. Der læring i friluftsliv innebærer den handlingskompetansen som ligger i friluftslivsutøvelsen som skjer i bevegelse, og er de kunnskapene og ferdighetene som kun kan nås ved deltakelse i praktiske aktiviteter (Høyem, 2010, s. 69). Læring om friluftsliv er de kunnskapene som handler om hvordan friluftslivet utøves, hvilke regler og forskrifter man må forholde seg til når en ferdes ute, friluftsliv som kulturelt fenomen, friluftslivets historie og kunnskap om natur og miljø (Høyem, 2010, s. 69). Læring gjennom friluftsliv er den læringen som skjer når friluftslivsutøvelse gir kunnskap om andre temaer enn friluftsliv og kan være tilsiktet eller oppstå ved en tilfeldighet (Høyem, 2010, s. 69). Utdanningene baserer seg på læring i, gjennom og om friluftsliv, der studentene skal tilegne seg ferdigheter, kunnskap og kompetanse innenfor ulike deler av friluftslivsfaget, gjennom varierte undervisnings- og læringsformer; forelesninger, gruppearbeid, individuelt arbeid og eksklusjoner.

Utdanningsinstitusjoner som tilbyr bachelorgrad innenfor friluftsliv, har (nesten) alle ulike navn på utdanningen. De har i noen grad variasjoner i forhold til hvilket innhold de tilbyr, da spesielt i forhold til hvilke praktiske fag eller valgfag. Utdanningene er plassert i ulike deler av landet og forsøker å benytte seg mye av nærmiljøet, derfor vil studentene få erfaringer fra forskjellige geografiske miljø avhengig av utdanningsinstitusjonens lokasjon (det skal poengteres at utdanningene også reiser utenfor nærmiljøet). Eksempelvis har de et søkelys på det arktiske miljøet på *Arktisk friluftsliv og naturguiding* ved Universitetet i Tromsø, der undervisningen foregår i Finnmark og på Svalbard (Universitetet i Tromsø, 2020). Noen av utdanningene lar studentene kombinere friluftslivsutdanning med andre utdanninger, det kan være natur og miljø eller idretts- og kroppsøvningsstudier. For eksempel er første året på NIH

og HVL det samme som bachelor i idrett (HVL) og faglærer i kroppsøving (NIH). Ved USN kan et av studieårene kombineres med idrett- eller natur og miljø-studiene på universitetet. Ved de fleste utdanningene kan studentene i tillegg velge emner fra andre bachelorløp eller ta emner ved eksterne høyskoler og universiteter i inn- og utland. Selv om utdanningene har forskjellige navn og i noen grad tilbyr forskjellig oppbygning og innhold er friluftslivsutdanningen primært bygd opp rundt de samme kjerneelementene som har røtter tilbake til fagets begynnelse.

3.4 Kjerneelementer i friluftsliv i høyere utdanning

Kjerneelementene i friluftsliv i høyere utdanning slik de presenteres nedenfor er utarbeidet med utgangspunkt i utdanningenes studieplan ved de fem universitetene og høyskolene som tilbyr bachelorgrad i friluftsliv. I tillegg er det hentet inspirasjon fra Høyem (2010, s. 67) hvor hun tydeliggjør kunnskap og ferdigheter friluftslivsstudenter i høyere utdanning skal lære. I studieplanene presenteres utdanningenes læringsutbytte som innebærer ferdigheter, kunnskap og generell kompetanse utdanningene skal gi studentene. De ulike læringsmålene har jeg kategorisert inn i tre kjerneelementer; *ferdigheter innen friluftslivslivsutøvelse, samfunnsfaglige rammer for friluftsliv og lede ulike grupper og mennesker i naturen.*

Ferdigheter innen friluftslivsutøvelse, læring i friluftsliv; innebærer ferdigheter og kunnskap om ferdsel i ulike naturtyper i Norge ofte inndelt i skog, fjell, vann, vassdrag, kyst og bre. I tillegg til variasjon i naturtyper baserer utdanningene seg på ferdsel til ulike årstider grovt inndelt i sommer og vinter. Avhengig av naturtype og årstid gjennomføres ulike former for ferdsel og aktiviteter; fottur, klatring, kano, kajakk, båt, og vinterferdsel med fjellski, randonee, splitboard og truger. Studentene skal altså lære grunnleggende ferdigheter, kunnskap og generell kompetanse til å ferdes og oppholde seg i ulike naturtyper til ulike årstider. I tillegg gir noen utdanninger muligheten for fordypninger eller valgfag som går utover det grunnleggende og i noen fag gis det «sertifiseringer»⁷ fra f.eks. Norges klatreforbund, men dette varierer fra institusjon til institusjon. Et eksempel er *Fordjuping Klatring* ved HVL som gir studenter “som oppfyller kravene til Norges Klatreforbund [...] tilbud om å ta Klatreleder Inne instruktør kurs“ (Høgskolen på Vestlandet, 2020).

Samfunnsfaglige rammer for friluftsliv, læring om friluftsliv; innebærer kunnskap om friluftsliv som sosialt, kulturelt og historisk fenomen, kunnskap om forvaltning av friluftsliv og natur, kunnskap om natur og miljø, kunnskap om friluftsliv og helse, og kunnskap om

⁷ Sertifiseringer fra andre organisasjoner enn utdanningsinstitusjonene, f.eks: Norsk Fjellsport forum, Norges klatreforbund, Norges padleforbund

normer, regler og lover for ferdsel i naturen. De samfunnsfaglige rammene for friluftsliv undervises gjennom ulike fag som: *Friluftsliv, kultur og samfunn, friluftsliv og psykisk helse, kultur, samfunn og forvaltning, natur og kulturlære, kropp, helse og bevegelse, natur, kultur og samfunn, helsefremmende arbeid*⁸. Det kan også aktualiseres gjennom aktiviteter som fangst, fiske, høsting eller tradisjonstilknyttede ferdselsformer. Det kan være som valgfag og som del av de obligatoriske emnene. De har teoretiske og praktiske tilnærminger som består av forelesninger og utflukter, men kan også bli aktualisert i andre fag som ikke spesifikk tar for seg samfunnsfaglige rammer, ved f.eks. å gi studentene kunnskap om kultur og historien til et område de ferdes i på ski.

Lede ulike grupper og mennesker i naturen, læring gjennom friluftsliv; Innebærer ferdigheter og kunnskap om hvordan håndtere ulike grupper på tur med hensyn trygg ferdsel og opplevelse, men også pedagogiske og didaktiske overveielser i friluftslivsfaglig formidling. I arbeid med mennesker er det ulike elementer som må tas hensyn til; det må sørges for at sikkerheten til seg selv og de en har med seg ivaretas. Sikkerhet og trygg ferdsel kan ses i sammenheng med *kunnskap og ferdigheter i friluftslivsutøvelse* (har en ikke overskudd til å passe på seg selv kan en ikke passe på andre). Men det handler også om hvordan ulike grupper og enkeltmennesker fungerer på tur og hvordan en må planlegge opplegg/turer ut ifra gruppens og enkeltmenneskers forutsetninger og behov. De to andre handler om opplevelse og læring, de varierer litt ut ifra formålet en har med å være i naturen. For eksempel er det forskjell på om du skal ta med et turistfølge til Preikestolen, eller om du skal undervise videregående elever i vinterfriluftsliv. Skal en ha med seg et turistfølge til Preikestolen er opplevelsen av naturen hovedformålet, mens det ved undervisning av elever i vinterfriluftsliv er læringsmål knyttet til vinterfriluftsliv som er hovedformålet. Dette illustrerer og spennet mellom de ferdigheter, kunnskap og kompetanse studentene skal ha i arbeid med mennesker i natur. Dette elementet blir i utdanningene aktualisert i ulike fag som; *friluftslivspedagogikk, undervisningslære, pedagogikk, veiledning og ledelse, Value-Based Guiding and Teaching Arctic Nature, Arctic safety and field leadership, profesjonsfag- pedagogikk og didaktikk*⁹. Samtidig er dette elementer studentene gjør seg erfaringer med også i andre fag; ved at de er på turer med ulike grupper og mennesker, har undervisningsopplegg med veileder, selv står for undervisningsopplegg, selv får lederansvar for gruppen og gjennom ulike praksisopphold i utdanningen.

⁸ Hentet fra utdanningenes studieplaner 2019-2020

⁹ Hentet fra utdanningenes studieplaner 2019-2020

I tillegg til de tre nevnte elementene ovenfor skal studenter på bachelornivå ha forståelse for vitenskapsteori, forskning og metode, de skal produsere akademiske tekster hvor de drøfter og formidler fagstoff og til slutt skrive en bacheloroppgave. De ulike kjerneelementene har til hensikt å forberede studentene til et bredt spekter av arbeidsfelt. FFL-utdannede skal kunne arbeide med alt fra turister i fjellet i privat sektor til helseforebyggende arbeid i offentlig sektor. I neste avsnitt skal vi se nærmere på de ulike arbeidsfeltene utdanningen har til hensikt å utdanne personer til.

3.5 Arbeidsfeltene innen friluftsliv

Arbeidsfeltene innenfor friluftsliv kan grovt sett deles inn i fire hovedgrupper; friluftsliv i pedagogiske virksomheter, friluftsliv i naturbasert reiseliv, friluftsliv innen helse og rehabilitering og friluftslivsforvaltning og formidling innen offentlig- og frivillig sektor. Informasjon om ulike arbeidsfelt er hentet fra utdanningenes studieplan, hvor de viser til hva utdanningen skal kvalifisere til.

3.5.1 Friluftsliv i pedagogiske virksomheter

Formidling av friluftsliv står sentralt i flere pedagogiske virksomheter. Det finnes egne friluftslivsbarnehager og friluftslivsavdelinger i barnehager. I lærerplanen for grunn- og ungdomstrinnet er det egne læringsmål for friluftsliv. Videregående skoler har friluftsliv som programfag og linjefag. Folkehøyskoler har egne friluftslivlinjer og på leirskoler er friluftsliv en sentral del av innholdet. En bachelor i friluftsliv kan ifølge USNs studieplan for friluftsliv, kultur og naturveiledning¹⁰ kvalifisere for arbeid på folkehøyskoler, barnehager og leirskoler, men de fleste vil nok foretrekke en kandidat som i tillegg har formell pedagogisk kompetanse, f.eks. PPU. Arbeid i de andre skoleslagene vil somregel kreve formell pedagogisk utdanning. En fullført bachelorgrad kvalifiserer til praktisk-pedagogisk videreutdanning (PPU) som gir mulighet for å undervise fra 5. trinn og oppover innenfor friluftsliv som adjunkt. En PPU kombinert med mastergrad gir tittelen lektor og mulighet for å arbeide ved videregående skole, høyskoler og universiteter. Det er imidlertid ikke uvanlig at tidligere studenter for anledning til å arbeide på høyskoler og universitet som timelærere. Dette har jeg selv erfart under min utdanning, det er også tilfellet for en av informantene i denne studien.

3.5.2 Friluftsliv i naturbasert reiseliv

Norsk reiseliv var fram til mars 2020 i vekst og flere aktører tilbyr ulike former for opplevelser i naturen. Kompetanse i naturguiding, salg, markedsføring og

¹⁰ <https://www.usn.no/studier/finn-studier/idrett-kroppsoving-og-friluftsliv/bachelor-i-friluftsliv-kultur-og-naturveiledning/>

destinasjonsutvikling gir mulighet for arbeid i reiselivssektoren. I tillegg finnes det ulike aktører som tilbyr kurs/teambuliding med naturen som arena, der kompetanse i friluftslivsformidling og ulike aktiviteter (klatring, kajakk, osv) er relevant. De arbeider ofte som guider eller instruktører innenfor ulike aktiviteter og turer som breføring, fottur i fjellet, klatreturer, kajakkpadling, osv.

3.5.3 Friluftsliv innen forebyggende helse og rehabilitering

Friluftsliv anvendes og som arbeidsform innen ulike former for forebyggende helsearbeid og rehabilitering der friluftslivskompetanse er ønskelig. Det kan være frisklivssentraler, barnevernsinstitusjoner, psykiatri eller rehabiliteringsinstitusjoner for å nevne noen. De har ofte stillinger som miljøarbeider da andre stillinger som f.eks. miljøterapeut eller barne- og ungdomsarbeider krever annen formell utdanning (Utdanning, 2020). Også i dette arbeidsfeltet vil det være en fordel med tilleggsutdanning innen pedagogikk-, helse- eller sosialfag.

3.5.4 Friluftslivsforvaltning og formidling innen offentlig- og frivillige sektor

Kunnskap om forvaltning av friluftsliv og friluftsområder anvendes i kommunale og interkommunale friluftslivsråd for å tilrettelegge til det beste for innbyggerne. Disse jobbene er ofte i ulike organisasjoner med en tilknytning til friluftsliv. Det kan f.eks. være organisasjoner som friluftsrådernes landsforbund¹¹. I slike stillinger vil friluftslivsutdannedes kunnskap, ferdigheter og kompetanse være relevant, de arrangerer f.eks. uteskole for barn og andre friluftslivsrelevante aktiviteter. I ulike frivillige organisasjoner som Den Norske Turistforening (DNT) er det også behov for kunnskap, ferdigheter og kompetanse innenfor friluftsliv gjennom deres ulike kursvirksomheter og generelle arbeid med å tilrettelegge for medlemmers læring og opplevelse i friluftsliv. Det kan være som turlleder eller instruktør på foreningens kurs.

Friluftslivsutdanningene dekker et bredt spekter av arbeidsfelt både i offentlig og privat sektor. Gjennom ulike valgmuligheter kan studentene spisse sin kompetanse inn mot områder de selv ser som relevante for framtidig arbeid-/yrkesutøvelse gjennom f.eks. tilleggsutdanning eller valgfag. Utdanningene kan også gi grunnlag for å starte opp egen virksomhet eller enkeltmannsforetak innen et eller flere av arbeidsfeltene. De ulike arbeidsfeltene er av stor variasjon fra guiding av turister til sosialt og pedagogisk arbeid med barn og unge. Det ser

¹¹ Friluftsrådernes Landsforbund (FL) skal arbeide for allmenne friluftslivsinteresser nasjonalt, styrke medlemsfriluftslivsrådene faglig og økonomisk og være felles talerør. Hovedmålet er at FL skal arbeide for at alle skal få mulighet til friluftsliv som helsefremmende, trivselsfremmende og miljøvennlig aktivitet.

derfor ut til at friluftslivsutdannedes kompetanse har relevans innen mange deler av arbeidslivet. Informasjonen om de ulike arbeidsfeltene er som sagt hentet ut fra utdanningenes studieplan, så i hvilken grad friluftslivsutdannede faktisk kvalifiserer til de ulike arbeidsfeltene vet vi lite om. Ut ifra det jeg kan se finnes det lite forskning eller data på hvilke jobber de friluftslivsutdannede ender opp i. En stor andel av informantene i denne studien har allikevel valgt å jobbe innenfor det naturbaserte reiselivet. Det synes derfor å være et behov for å se nærmere på dette arbeidsfeltet.

3.6 Naturbasert reiseliv og naturbaserte reiselivsbedrifter

Norge som turistdestinasjon blir stadig mer attraktiv og reiselivsnæringen fortsetter å vokse (NHOREiseliv, 2020). Tilstrømmingen av turister til Norge har økt kraftig de siste årene, og norsk reiselivsnæring hadde et toppår i 2016 med i overkant av 33 millioner gjestedøgn ved kommersielle overnattingssteder (Meld. St. 19 (2016–2017)). Flertallet av de besøkende er norske reisende, men det er de utenlandske turistene som står for den største økningen (Sivertsvik, 2019, s. 11). Stadig flere ønsker å oppleve Norge gjennom naturbaserte opplevelse og det er en økning i antall naturbaserte reiselivsbedrifter i Norge (Sivertsvik, 2019, s. 11). Det er imidlertid viktig å poengtere at pandemien sars-covid 19 har fått store konsekvenser for reiselivsnæringen som følge av restriksjoner og begrensninger i reise til og fra ulike land. Reiselivsnæringen står derfor i dag ovenfor store utfordringer som vi enda ikke vet følgene av, men det vil trolig medføre økte kostnader og tap av inntekt derom restriksjoner og reisebegrensninger vedvarer i lang tid.

Ifølge forskningsprosjektet BIOTOUR¹² har det blitt gjennomført flere studier som undersøker naturbaserte reiselivsbedrifter. I dette kapitlet skal jeg presentere forskning som har relevans for denne studien i Norge og internasjonalt. Kapitlet har til hensikt å gi leseren et bedre innblikk i naturbasert reiseliv og bedriftene, men også å bidra med kunnskap som kan være med på å belyse informantene som arbeider i naturbasertreiselivs erfaringer. Til å begynne med vil jeg vise til ulike tolkninger av hvordan vi kan forstå naturbasert reiseliv.

Det finnes flere definisjoner av naturbasert reiseliv (natur-based tourism - engelsk). Forskjellige forskere har forsøkt å definere naturbasert reiseliv, men det finnes ingen veletablert definisjon. Noen eksempler er;

¹² BIOTOUR er et fireårig forskningsprosjekt som ledes av Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Hovedmålet er å utforske nøkkelbetingelser for videreutvikling av naturbasert reiseliv i norsk bioøkonomi som sikrer næringsutvikling, robuste lokalsamfunn og bærekraftig ressursbruk.

” Opplevelser/aktiviteter som er direkte avhengige av naturen”(Mehmetoglu, 2007, referert i Fredmann, Reinius & Lundberg, s. 19).

”Nature-based tourism includes tourism in natural settings (e.g. adventure tourism), tourism that focuses on specific elements of the natural environment (e.g. safari and wildlife tourism, nature tourism, marine tourism), and tourism that is developed in order to conserve or protect natural areas (e.g. ecotourism, 5 national parks) “(Hall & Boyd, 2005, referert i Fredmann, Reinius & Lundberg, s. 18).

” Nature-based tourism is primarily concerned with the direct enjoyment of some relatively undisturbed phenomenon of nature” (Valentine, 1992, s. 108).

Selv om det ikke finnes en veletablert tolkning/definisjon, har de ulike fortolkningene/definisjonene en del fellestrekk. Først og fremst at man er på besøk i et naturområde, hvor det forventes at man får en form for opplevelse av naturmiljøet man besøker. Mange ganger skjer det gjennom utøvelse av en spesifikk aktivitet (Fredman, Reinius & Lundberg, 2009, s. 19). Fredmann, Reinius & Lundberg (2009, s. 62) forslår en bred definisjon av naturturisme som er basert på den allment aksepterte definisjonen av turisme, men med et tillegg om at målet med turen er å være i naturområder. De definerer naturturisme og naturturistnæringen som;

”Naturturism omfattar människors aktiviteter när de vistas i naturområden utanför sin vanliga omgivning ”(s. 62).

”Naturturistnæringen är ett samlingsbegrepp som utgörs av summan av de verksamheter i olika branscher som är riktade till och konsumeras av naturturister “(s.62).

I det pågående forskningsprosjekt BIOTOUR definerer de etter inspirasjon fra Fredmann, Reinius & Lundberg (2009) og Lundberg og Fredman (2011), naturbasert reiseliv og naturbaserte reiselivsbedrifter slik;

” Naturbasert reiseliv omfatter menneskers aktiviteter når de besøker naturområder utenfor sine vanlige omgivelser. Den naturbaserte reiselivsnæringen er et samlebegrep som omfatter summen av bedrifter og organisasjoner med virksomhet som primært er rettet mot mennesker som besøker naturområder utenfor sine vanlige omgivelser” (Grubben, 2013, s. 5).

“Kommersielle foretak som mot betaling tilbyr aktiviteter eller opplevelser i naturen
“(Stensland, Fossgard, Apon, Baardsen, Fredman, Grubben, Haukeland, 2014, s. 6).

Den naturbaserte reiselivssektoren består i stor grad av små og mellomstore bedrifter som holder til i landlige/naturnære områder. De fleste naturbaserte reiselivsbedrifter har ikke økonomisk fortjeneste som sitt viktigste mål (Lundhaug & Fredman, 2012, s. 649), og prioriterer livsstils- og bærekraftmotiveer som viktigere enn inntekt (Stensland, Fossgard, Hansen, Fredman, Morken, Thyrrerstrup & Haukeland 2018, s. 7). Livstils orienterte turismebedrifter kjennetegnes ved at de tjener penger på turisme for å opprettholde en viss livsstil, som kan være ønsket om å bo på en spesiell plass eller drive med en bestemt aktivitet de har interesse for (Lundberg & Fredman, 2012, s. 650).

Gjennom forskningsprosjektet BIOTOUR er det utarbeidet en god del forskning som gir kunnskap om de naturbaserte reiselivsbedriftene i Norge¹³. Prosjektet er omfattende og ikke ferdigstilt, men det er publisert en god del forskning som inngår i prosjektet. BIOTOUR ledes av Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Det er blant annet gitt ut to rapporter fra en spørreundersøkelse sendt ut til norske reiselivsbedrifter i to omganger (Stensland, et. al, 2014; Stensland, et. al, 2018).

Rapportene viser at de naturbaserte reiselivsbedriftene ofte er familiedrevet. De er gjennomgående små med 2-3 årsverk, hvor omtrent halvparten av omsetningen stammer fra naturbasert reiseliv (Stensland, et. al, 2018, s. 6). Noe som innebærer at store deler av omsetningen kommer fra tjenester som ikke defineres som naturbasert reiseliv. Over halvparten av bedriftene definerer seg som i oppstarts- eller vekstfase (Stensland, et. al, 2018, s. 7). Litt over halvparten (60%) av bedriftene rapporterer om økt lønnsomhet, likevel har så mye som 75% troen på økt lønnsomhet for kommende treårs periode (Stensland, et. al, 2018, s. 7). Samtidig viser sammenligningen av tall fra 2014 og 2018 at en betydelig andel av bedriftene legges ned (Stensland, et. al, 2018, s. 7). De anslår at det i dag finnes et sted mellom 2000 og 3500 bedrifter i Norge, som er en økning fra 2014 (Stensland, et. al. 2018, s. 6). Eksakt antall bedrifter er derimot vanskelig å anslå pga. store «mørketall», og sannsynligvis er det langt flere hevder Stensland, et. al. (2018, s. 68).

3.6.1 (Naturbasert)reiseliv og sesongvariasjoner

Sesongvariasjoner er ifølge Higham & Hinch (2001) et av de mest fremtredende trekkene ved reiselivet, men paradoksal nok er det også en av de minste forståtte. De aller fleste

¹³ <https://www.nmbu.no/biotour/publikasjoner>

turistdestinasjoner er preget av systematiske svingninger i antall besøkende gjennom året. En typisk svingning er en dramatisk økning i antall besøkende i løpet av sommer- eller vintermånedene. Svingninger i besøkende er nesten alltid sett på som et problem for turistindustrien, som bruker betydelig tid, penger og krefter på å endre disse mønstrene gjennom utvikling og implementering av strategier designet for å forlenge sesongen eller å skape helårsdestinasjoner (Higham & Hinch, 2001, s.176). Butler (1994, referert i Chung, 2009, s. 87) deler effektene av sesongvariasjoner i tre kategorier: sysselsetting (employment) investeringer (investment) og miljø (environment).

Sesongvariasjonenes effekt på sysselsettingen er hovedsakelig forbundet med lavsesongene og har som oftest en negativ effekt for arbeidsgiver og arbeidstaker (Ćorluka, Vukušić & Kelić, 2018, s. 55). Siden det ikke er like mye behov for arbeidskraft i lavsesongen synker sysselsettingen sammenlignet med høysesongens nivå. Dette fører til at mange arbeidstakere forlater turiststeder i lavsesongen for å opprettholde en stabil inntekt (Chung, 2008, s. 87). Det ustabile arbeidsmarkedet er hovedsakelig forårsaket av svingninger i antall besøkende (Chung, 2009, s. 87), og gjør det vanskelig å opprettholde en viss økonomisk status ved en destinasjon (Szivas et. al, 2003, referert i Chung, 2008, s. 87). Som et resultat av mangel på mulige arbeidstakere vil lønnsnivået ved en spesifikk stilling øke i høysesongen (Chung, 2009, s. 87). De fleste reislivsarbeidere ønsker ansettelse året rundt (Baron, 1993, referert i Chung, 2008, s. 87), men det er vanskelig for arbeidsgivere i reiselivet å ansette folk på heltid, noe som gjør det vanskelig å beholde arbeidstakere til neste sesong (Pearce, 1989; Yacoumis, 1980, referert i Chung, 2008, s. 87). Dette fører til at bedriftene hvert år må bruke ressurser på stillingsutlysninger og opptrening av ansatte (Cooper et. al, 2005). Sesongarbeid blir ofte sett på som mindre meningsfull og har en tendens til å tiltrekke seg de med lavere utdanning eller ufaglærte (Mill & Morrison, 1998; Mathieson & Wall, 1982, referert i Chung, 2008, s. 88).

Sesongvariasjoner gir bedriftene uregelmessig inntekt og som oftest er bedriftene og lokalsamfunnet avhengig av å oppnå tilstrekkelige inntekter fra noen travle måneder i høysesongen. Dette fører med seg en stor økonomisk usikkerhet. Den økonomiske usikkerheten gjør det vanskelig å tiltrekke seg investorer eller långivere fra privat sektor, investeringer fra offentlige myndigheter kan derfor være nødvendige. En konsekvens av dette er at sesongbaserte bedrifter ofte har liten kapital som gjør dem ekstra utsatt ved frafall av inntekt (Cannas, 2012, s. 42) Andre økonomiske innvirkninger handler om ineffektiv bruk av ressurser og fasiliteter (Cannas, 2012, s. 42). Eksempelvis er hotellene fulle i høysesong og nesten tomme i lavsesong, men de løpende kostnadene knyttet til drift og vedlikehold er om

ikke de samme i hvert fall fortsatt til stede. For å sette de økonomiske utfordringene i perspektiv kan man se konsekvensene en pandemi som sars-covid-19 har for denne sektoren. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (2020) viser en nedgang på 55% i antall overnattinger fra mars 2019 til mars 2020, noe som indikerer en betydelig nedgang av tilreisende til reiselivsdestinasjoner. Det er for tidlig å si noe om utfallet sars-covid-19 har for næringen, men ifølge Norsk reiseliv (u.å) er reiselivet langt hardere rammet enn andre bransjer og næringen vil bruke lenger tid på å komme tilbake enn andre.

Negative effekter knyttet til miljø handler om overbefolkning eller overforbruk ved turistdestinasjoner i høysesongen som kan gi negative konsekvenser for miljøet (Chung, 2008, s. 88). Dette kan f.eks. være luftforurensning, slitasje på natur og avfall langt igjen i naturen av mennesker. Problematikken knyttet til miljømessige forhold i Norge er aktuell ved populære turistmål som Preikestolen ved Lysefjorden og Trolltunga i Odda for å nevne noen. Overturisme og overforbruk kan også være belastende for fastboende ved typiske turistdestinasjoner. I følge Jafari (1974, referert i Chung, 2008, s. 88) kan belastningen av sesongbasert turisme føre til fiendtlighet fra de lokale mot turistene av hensyn til miljøspørsmål. Der de lokale tilskriver miljøproblemene til overdreven turisme.

Forskning på reiselivet generelt og naturbasert reiseliv viser at det kan være utfordrende å opprettholde levedyktige bedrifter innenfor reiselivsnæringen. At sesongvariasjonene kan ha en negativ effekt på økonomi, sysselsetting og miljøet. Flere av informantene i denne studien arbeider innenfor naturbasert reiseliv som guider/instruktører. Det vil derfor være naturlig å tenke at sesongvariasjoner også kan ha en effekt på arbeidsforholdene til disse informantene.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring, metodiske tilnærming og valg av metode. Jeg vil beskrive hva som kjennetegner kvalitativ metode, nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil jeg vise hvordan jeg har gjennomført de kvalitative forskningsintervjuene og analysene. Utvalgsprosessen og overveielser som er tatt i forbindelse med valg av intervjupersoner vil og bli beskrevet, før jeg avslutter med å redegjøre for min rolle som forsker, etiske refleksjoner og kvalitetsvurdering av det metodiske arbeidet.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, med en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Kvalitativ tilnærming gir forskeren anledning til å studere sosiale og kulturelle fenomener der hensikten er å finne ut av hvordan mennesker erfarer og fortolker sin egen tilværelse. Tilnærmingen kan frembringe data om det kvalitative innholdet i personers og gruppers erfaringer, opplevelser, oppfatninger, tanker, begreper, verdier, normer, handlinger eller følelser, og er spesielt egnet til å få tak i menneskers levde erfaringer (Grimen & Ingstad, 2015, s. 321). Fenomenologi innen kvalitativ forskning “er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I følge Thagaard (2009, s. 38) tar fenomenologien utgangspunkt i subjektive opplevelsen og søker å oppnå forståelse for den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. «Fortolkning» er derfor et sentralt begrep i fenomenologien, hvor man som forsker ønsker å forstå hva informantenes erfaringer betyr. Dette bringes oss inn på hermeneutikken, i hermeneutikken fremheves nettopp betydningen av å fortolke folks handlinger og utsagn gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2009, s. 39). I denne studien vil forskningsintervjuene danne grunnlaget for det som skal fortolkes, både den skriftlige teksten (transkriberte intervju) og de erfaringene jeg som forsker gjør under selve intervjuet.

Forskerens arbeid i «feltet» danner utgangspunktet for undersøkelsen, som i mitt tilfelle er intervjusituasjonen med informantene. Tema og problemområdet er retningsgivende for valg av informanter, situasjon som skal studeres, metode og analyse (Thagaard, 2009, s. 47).

Problemstillingen er med andre ord sentral for mange av de valgene som tas, samtidig understreker Thagaard (2009, s. 47) at problemstillingen ikke er ferdig definert når forskeren er i «feltet» og «samler inn» data. Arbeidet med problemstillingen er en prosess som går

gjennom hele forskningsprosjektet og utformingen av problemstillingen påvirkes av de data som «samles» inn og hvordan analysen utføres (Thagaard, 2009, s. 47). Det innebærer at jeg må være åpen for å endre forskningsspørsmål underveis.

Denne studien vil ha en induktiv tilnærming til forskningsfeltet og teorien som anvendes. Glaser & Strauss (1967, referert i Thagaard, 2009, s. 195) argumenterer for at teori kan utvikles på grunnlag av refleksjoner over dataens meningsinnhold. Å utvikle teori ut ifra dataen kalles for en empiribasert teoriutvikling (Thagaard, 2009, s. 95). Det vil si at de teoretiske perspektivene som anvendes i studien ikke er bestemt på forhånd, men utvikles gjennom analyse av informantenes erfaringer.

4.2 Metodevalg

I denne studien anser jeg et kvalitativt forskningsintervju som egnet metode. Andre typiske metoder innen kvalitativ forskning er deltakende observasjon. Jeg mener denne metoden vil kunne anvendes for å produsere den kunnskapen som studien tar sikte på å gjøre.

Intervjusamtaler med informanter som har kunnskap og erfaringer knyttet til både møtet med arbeidslivet og utdanningen vil kunne gi en dypere innsikt og forståelse av problemområdet.

Intervju er mye brukt i vårt samfunn, hvor det blant annet anvendes i forbindelse med presentasjon av nyheter i ulike medier som aviser, TV og radio. Intervjuet minner på mange måter om våre dagligdagse samtaler og er innenfor kvalitativ forskning en av de dominerende metodene (Thagaard, 2009). Selv om intervjuer kan virke som en enkel oppgave som løses ved hjelp av spørsmål, informanter og en mikrofon, er det å skulle gjennomføre gode intervjuer utfordrende (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er formålet med kvalitative forskningsintervju å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv ut ifra deres eget perspektiv. Det kvalitative forskningsintervjuet gir forskeren muligheter til å få innblikk i informantens livsverden, erfaringer, tanker, meninger, opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009). Selv om forskningsintervjuets struktur er lik den dagligdagse samtalen, skiller den seg fra den dagligdagse samtalen ved at den baseres på bestemte metoder og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Utformingen av et forskningsintervju krever mer eksplisitt kompetanse om hvordan presentere gode spørsmål, hvilke prinsipper man baserer seg på i oppbygningen av intervjuet, hvordan man skaper en god relasjon til dem man skal intervjuer, og lytter til det informantene forteller om (Thagaard, 2009, s. 88-89). Formålet med forskningsintervjuet er å fremskaffe gode beskrivelser av informantenes livsverden, som senere blir gjenstand for

tolkning for forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). En av de mest brukte fremgangsmåtene i kvalitative forskningsintervju er en delvis strukturert tilnærming. En slik tilnærming innebærer at intervjuets struktur og hovedtema er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan endres og tilpasses underveis. På den måten kan forskeren følge informantenes historier og fortelling, samtidig som forskeren sørger for at hovedtemaene blir tatt opp (Thagaard, 2009, s. 89).

I forskningsintervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, en intervjuguide er et verktøy som hjelper forskeren til å strukturere intervjuet. I intervjuguiden bør forskeren ha tenkt over hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmålene danner grunnlaget for intervjuguiden, disse spørsmålene skal inneholde temaene vi ønsker å få belyst i intervjuet (Thagaard, 2009, s. 102). Oppfølgingsspørsmål har til hensikt å skaffe mer detaljert informasjon og nyanser til de temaene, begrepene og begivenhetene intervjupersonen beskriver. Et typisk oppfølgingsspørsmål er «kan du si mer om...». Oppfølgingsspørsmål kan også være at forskeren ber intervjupersonen presisere det vedkommende har sagt eller at forskeren utfordrer vedkommende til å gi et mer nyansert svar (Thagaard, 2009, s. 102). «Prober» er spørsmål eller kommentarer som kan bidra til å skape flyt i samtalen, f.eks. et nikk eller «mhm». Slike prober kan innøves på forhånd og har til hensikt å oppfordre intervjupersonen til å fortsette å snakke om temaet (Thagaard, 2009, s. 102). Andre hjelpemidler som kan gjøre intervjusituasjonen lettere er å benytte seg av en mikrofon til å gjøre lydopptak av intervjuene. Fordelen med lydopptak er at alt som sies i intervjuet blir bevart, og forskeren kan konsentrere seg om det intervjupersonen sier, hans eller hennes reaksjoner og kroppsspråk. Lydopptakene kan transkriberes og danne grunnlaget for analyse og videre tolkning. Det er viktig å påpeke at analysen og tolkingen starter allerede under møtet med informantene i «feltet» (Thagaard, 2009, s. 120).

4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet i denne studien

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju der jeg ønsket å finne ut av hvordan spørsmålene og intervjusituasjonen fungerte. Erfaringer fra pilotintervjuet bidro til at jeg gjorde noen små endringer på intervjuguiden før det endelige utkastet ble valgt (se vedlegg 2). Intervjuguiden bestod av 6 deler; (1) informasjon om intervjuet, (2) bakgrunnsinformasjon om intervjupersonene, (3) deres møte med arbeidslivet, (4) hva de anser som relevant kompetanse, (5) deres erfaringer om forholdet mellom utdanning og arbeidsliv, (6) og en avrundning av intervjuet. I den første delen gav jeg informantene informasjon om prosjektet og deres rettigheter. I den andre delen ønsket jeg å framskaffe bakgrunnsinformasjon om

informantene gjennom spørsmål som; hvor de har gjennomført utdanningen? Hvilke valgfag de har tatt, annen utdanning de har gjennomført, osv. I den tredje delen ønsket jeg å få fram deltakernes erfaringer i møtet med arbeidslivet. Den fjerde hadde til hensikt å undersøke informantenes erfaringer av hva de ser som relevant kompetanse for arbeidsliv og relevant kompetanse fra utdanning. Den femte delen hadde til hensikt å undersøke informantenes erfaringer av samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet. I den siste delen ønsket jeg å gi informantene anledning til å utdype eller bringe frem nye temaer, i tillegg til å få et bilde av deres fremtidsplaner.

Intervjuguiden bestod av spørsmål hvor noen var mer åpne enn andre, i tillegg listet jeg opp mulige oppfølgingsspørsmål jeg kunne støtte meg på. Inndelingen synes å ha fungert bra, underveis i intervjuene tok informantene ofte opp temaer som både var del av og ikke del av intervjuguiden. I disse situasjonene forsøkte jeg å følge opp temaet der og da, og heller hente opp igjen andre temaer når det passet seg. På den måten opplever jeg at den delvis strukturerte tilnærmingen fungert bra, og gav mulighet for innsikt til nye temaer. Intervjuene ble gjennomført mellom oktober 2019 og januar 2020. To av intervjuene ble gjennomført «ansikt til ansikt» og fire av dem via Skype med videofunksjon. I intervjuene som ble gjennomført «ansikt til ansikt» spurte jeg informantene hvor de ønsket at intervjuet skulle finne sted, hos dem, ved NIHs lokaler eller hjemme hos meg. Begge intervjuene ble gjennomført hjemme hos meg. Jeg var til å begynne med spent på hvordan Skype ville fungere, om lyd og bilde var godt nok og hvordan en samtale gjennom en dataskjerm ville fungere. Men det har fungert bra og jeg opplever ikke at det er noe særlig forskjell mellom intervjuene som er gjennomført «ansikt til ansikt» og via Skype. Ved å gjennomføre intervjuer via Skype fikk jeg mulighet til å nå et større utvalg enn om alt skulle vært gjennomført ansikt til ansikt. Informantene i studien er spredt mellom fylkes- og landegrenser, så en gjennomføring «ansikt til ansikt» med alle informantene ville vært vanskelig å gjennomføre. Intervjuenes lengde varierte mellom 45 og 75 minutter. Alle intervjuene ble spilt inn på lydopptaker etter samtykke fra informantene og senere transkribert. Dette gav meg muligheten til å fokusere på det informantene fortalte om, deres reaksjoner og kroppsspråk. På den måten var det lettere å følge opp enkelte temaer som informantene brakte frem, selv om jeg i ettertid ser at mer oppfølging og utdyping hadde vært ønskelig i enkelte deler av intervjuene. Allikevel mener jeg at intervjuene har bidratt til ny innsikt og interessante temaer.

Ifølge Fangen (2010) bør data genert gjennom intervju 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). Isteden bør man forstå det informantene sier, som den måten de ønsker å fremstille seg selv. Gjennom intervjuene har jeg imidlertid ikke fått et inntrykk av at informantene ønsker å fremstille seg på en spesiell måte, eller har hatt et spesielt formål med å delta. De fremstår som å ha et reflektert forhold til seg selv, arbeidslivet og utdanningen. Med det mener jeg at de forteller om både positive og negative aspekter ved seg selv i forhold til utdanningen og arbeidslivet. Et eksempel er når en av informantene forteller om praksisens manglende relevans for arbeidsliv, men også spesifiserer at dette har sammenheng med at hun valgte en «enkel» praksis og minste motstands vei.

4.3 Analyse i kvalitativ forskning

I arbeidet med analyse og fortolkning er det i denne studien benyttet en temasentret analytisk tilnærming. Analyse og fortolkning starter allerede i det første møtet med informantene, i mitt tilfelle var dette da jeg skulle intervju dem. Det innebærer at jeg gjør meg tanker og meninger om det informanten forteller der og da, samtidig som jeg gjør meg tanker og meninger når jeg transkriberer intervjuene og til slutt når jeg analyserer sluttproduktet av de transkriberte intervjuene. Altså er ikke analysen noe som starter etter innsamlingen av data, men en gjennomgående prosess. Det er imidlertid vanlig å si at «hovedarbeidet» med analysen starter når en arbeider med selve tekst produktet, og det er her tematiske analyse kommer inn.

4.3.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse (TA) er ifølge Braun & Clarke (2006) en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre/temaer i ulike datamaterialer. Selv om TA er mye anvendt i forskning finnes det ifølge Braun & Clarke (2006) ingen felles forståelse eller klar enighet for hva det er eller hvordan det skal anvendes. Det er en av mange analytiske tilnærminger du kan bruke hvis du ønsker å identifisere meningsmønstre i et kvalitativt datasett som for eksempel forskningsintervju (Braun, Clarke & Weate, 2016, s. 1). Det er ulike oppfatninger av hvorvidt en skal anse TA som en egen metode i kvalitativ forskning. Braun & Clarke (2006) argumenterer for at TA bør anses som en grunnleggende metode for kvalitativ analyse, da den gir essensielle ferdigheter for gjennomføring av mange former for kvalitativ analyse, noe som støttes av Nowell, Norris, White & Moules (2017), mens andre argumenterer for at det bør ses på som et hjelpemiddel for forskere i analysearbeidet, snarere enn en metode i seg selv nettopp fordi det er en prosess som anvendes i ulike kvalitative metoder (Nowell, et al., 2017, s. 2). I en nyere artikkel skriver derimot Braun, Clarke & Weate (2016), “since the publication of our original article in 2006, ‘thematic analysis’ has gained hugely in popularity, and entered the ‘canon’ as a recognizable and reputable method of qualitative analysis, evidenced

by its inclusion in volumes such as this”(s. 2). Uansett om det er en metode eller et hjelpemiddel for analyse kan det være nyttig i et forskningsprosjekt som dette. Studien ønsker å analysere frem menneskers erfaringer i møte med et bestemt problem/tema. Ved å sammenligne informasjon om forskjellige temaer fra flere informanter får en mulighet til å få en dypere forståelse av ulike temaer, som f.eks. møtet med arbeidslivet eller erfaringer fra utdanning. Det blir også beskrevet som en lett anvendelig tilnærming som kan være en fordel for meg som uerfaren forsker. Det er publisert en god del litteratur om TA, hva det er, hvordan det kan anvendes og utfordringer det kan by på. Videre i avsnittet vil jeg trekke frem fordeler og ulemper ved tilnærmingen, jeg vil også redegjøre for analyse og tolkning i denne studien.

TA er ikke knyttet til et bestemt teoretisk rammeverk, og det følger ikke noen metodologiske bestemmelser som for eksempel hvordan man kan ta prøver eller samle inn data, noe som gir forskere stor fleksibilitet i hvordan det kan anvendes (Braun, Clarke & Weate, 2016, s. 1). Siden TA ikke krever detaljert teoretisk og teknologisk kunnskap til andre kvalitative tilnærminger anses den som å være en lett anvendelig tilnærming til analyse, kanskje spesielt for mindre erfarne forskere (Nowell, et al., 2017, s. 2). TA er egnet for å analysere frem menneskers opplevelser/erfaringer i forhold til et problem/tema eller faktorene og prosessene som ligger til grunn og påvirker bestemte fenomener. TA kan identifisere mønstre i menneskers (rapporterte) praksis, atferd relatert til, eller deres synspunkter og perspektiver på et bestemt problem/tema (Braun, Clarke & Weate, 2016, s. 1). I denne studien vil TA bli anvendt for å analysere frem de temaene som kan bidra til å belyse problemstillingen. Nemlig de erfaringene informantene har i møtet med arbeidslivet og fra FFL-utdanningen. Hvor ideen er at TA kan gjøre de ulike temaene tilgjengelig for meg som forsker. TA gjør det også mulig å finne forskjeller/likheter mellom informantene som gjør det mulig å sammenligne ulike temaer informantene tar opp, og bidra til en bedre forståelse av et tema.

Ifølge Braun & Clark (2006) er mange av ulempene ved TA forbundet med svakt gjennomførte analyser og dårlige forskningsspørsmål, som kan være en utfordring kanskje spesielt for forskere med liten erfaring fra kvalitative metode. Fleksibiliteten tematisk analyse gir som tidligere er trukket frem som en fordel kan også være en ulempe, fordi den gir forskeren så mange valgmuligheter når det kommer til å utvikle temaer at man ofte kan bli usikker i valget av hvilke som skal følges opp, eller det ikke finnes noen sammenheng mellom temaene som velges (Braun & Clark, 2006; Nowell, et al., 2017). Siden det ikke finnes noen streng og klar enighet i hvordan en TA skal gjennomføres og litteraturen om det er noe

begrenset i forhold til for eksempel «grounden theory» mener Nowell, et al. (2017, s. 2) at forskere kan bli usikre på hvordan man gjennomfører en tematisk analyse. TA blir kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv. Ved at det bare er utsnitt av tekst som løsrives fra den opprinnelige sammenhengen. For å kunne ivareta helheten er det derfor viktig at informasjonen hver enkel informant gir eller situasjon som beskrives/sammenlignes settes i sammenheng med helheten det er en del av. Det kan f.eks. gjøres ved å beholde et større utsnitt av teksten som forteller noe mer om sammenhengen et sitat er tatt ut ifra.

4.3.2 Analyse og tolkning i denne studien

Etter hvert intervju skrev jeg en liten tekst med inntrykk fra intervjuet. Hvordan jeg opplevde informanten, hva var interessant, hva var spennende, hvordan gikk intervjuet, hva kan ha relevans for oppgaven osv. Disse fungerte som et «førsteintrykk» og hadde til hensikt å få tak i mine umiddelbare tanker fra intervjuene. Videre begynte jeg å transkribere intervjuene fortløpende. Når jeg transkriberte forsøkte jeg å beholde den språkdrakten informantene brukte. Jeg valgte allikevel å skrive på bokmål da det er det som faller meg naturlig, og det gir et ekstra element av anonymitet for informantene. Når intervjuene var ferdig transkribert startet arbeidet med å gjøre meg kjent med innholdet. Etter hvert som jeg hadde lest igjennom et intervju flere ganger og følte jeg hadde et godt grep om innholdet skrev jeg ut et sammendrag fra hvert intervju som inneholdt hoved-essensen fra intervjuet. Det var ideer jeg fikk for meg, ting som var interessante, hvorfor det var interessant og potensielle temaer. Etter hvert som sammendragene var skrevet ut og jeg begynte å få et mer helhetlig bilde startet jeg arbeidet med å kode datamaterialet.

Kodingen ble gjennomført i et dataprogram som heter MAXQDA. Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment eller enkeltord. Hvor det ved hjelp av dataprogrammet senere blir lettere å identifisere tekstsegmentet eller enkeltord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Dataprogrammet gjør det mulig å kode store mengder data som åpenbart er en fordel, i tillegg gir en nøye koding av intervjuene forskeren muligheten til å gjøre seg kjent med detaljer i materialet, og kan organisere det på en oversiktlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Enkelte har imidlertid vært kritisk til koding kan føre til kategorisering, slik at meningen til lange intervjuuttalelser reduseres til noen få kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Kodene i denne studien er utarbeidet fra materialet og er ikke forhåndsbestemte. Sitatene og sammenhengen de hentes ut av er forsøkt så godt det lar seg gjøre å redegjøres for i fremstillingen. Til å begynne med kodet jeg bredt, det vil si at jeg forsøkte å identifisere alt det informantene fortalte om i intervjuet, uten å tenke for mye på

oppgavens tema. En vet aldri hva som kan være av interesse nå eller på et senere tidspunkt. I denne fasen identifiserte jeg enkeltord og sitater uten å «kategorisere» dem, det gjorde jeg ved å la sitater eller ord markere slik de fremstod. Etter hvert som jeg hadde jobbet meg igjennom materialet og hadde et stort antall koder begynte jeg arbeidet med å se etter potensielle temaer og innhold som kunne knyttes til studiens problemområde. Det innebar å sortere kodene inn under potensielle temaer, der hvor innholdet hadde likheter ble de lagt inn under et tema som kunne relateres til innholdet. I tillegg lagde jeg egne tankekart som hadde til hensikt å se mulige sammenhenger mellom koder. Eksempelvis lagde jeg tankekart hvor informantene snakket positivt og negativt om FFL utdanningen for å kartlegge hva de snakket om i de to forskjellige «kategoriene». Denne prosessen resulterte i noen foreløpige hovedtemaer og undertemaer, i tillegg lagde jeg en egen kategori for koder som ikke «passet» inn under et bestemt tema. Videre i prosessen gjennomgikk jeg de foreløpige temaene på nytt for å se om det var samsvar med innholdet i de forskjellige temaene, om kodene måtte flyttes til andre temaer eller eventuelt deles opp i nye. Når jeg mente det var samsvar med innholdet i de forskjellige temaene så jeg nærmere på sammenhengen mellom de ulike temaene. F.eks. ble det tydelig at når informantene fortalte om relevant kompetanse for yrkespraksis, var det mye likheter med det de fortalte om ift. relevant kompetanse fra utdanningen. Etter hvert som jeg fikk utarbeidet potensielle temaer, skrev jeg en kort tekst om innholdet og hvilken relevans de ulike temaene hadde for oppgaven. Til slutt leste jeg igjennom alle intervjuene hvor jeg fokuserte på om det var innhold jeg hadde oversett.

Når jeg mente jeg hadde en viss oversikt over innholdet i de ulike intervjuene og et organisert system til å hente ut innhold, begynte jeg å skrive ut meningsinnholdet i de ulike temaene i et eget dokument. “Mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutisk lag som muliggjør forståelse” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Fremgangsmåten for å bearbeide, analysere og fremstille data i hermeneutisk tradisjon kan beskrives som en sirkel- eller spiralprosess. Utgangspunktet er ofte en uklar og intuitiv forståelse av teksten som man søker en dypere forståelse av (Kvale & Brinkmann, 2015). Til å begynne med startet jeg med det Fangen (2010) kaller førstegrads fortolkning. Hvor jeg forsøkte å beskrive informantenes erfaringer på en mest mulig nøytral måte ved å fortolke meningsinnholdet med begreper nært opp til eller identisk til de informantene brukte. “Det menneskelige“, “menneskemessige“ og “menneskekunnskap“ er eksempler på slike begreper fra denne studien. Videre forsøkte jeg å produsere «tykke» beskrivelser gjennom det fangen (2010) kaller andregrads fortolkning. Det

innebærer å fortolke meningsinnhold i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor, det er f.eks. i lys av den utdanningen informantene har gjennomført. I denne prosessen anvender man gjerne mer erfaringsfjerne begreper i et forsøk på å overskride informantenes «common sense-forståelse» (Fangen, 2010, s. 211). Eksempel på slike begreper i denne studien er «relasjonskompetanse», «softskills» og «hardskills». Her søkte jeg å forklare hva informantene mener med utsagn, hvilke fortolkninger de selv gjør og hvordan jeg fortolker/forstår det de forteller om. Etter å ha forsøkt å få frem informantenes erfaringer og min fortolkning, så jeg til relevant teori for å skape en ytterligere meningsgenerering som kunne tilføye empirien noe mer. I denne studien er det eksempelvis teori som bidrar til forståelse av informantens erfaringer, et eksempel er hvordan sesongvariasjoner og arbeidsforhold kan ha sammenheng. Skrive-prosessen har vært sentral i analysen, hvor jeg ved å skrive ut meningsinnhold har beveget meg frem og tilbake mellom delene og helheten. Hele analyseprosessen har foregått i en hermeneutisk sirkel/spiral der jeg bevegde meg mellom intervjuene, tolkninger av deler og temaer og tilbake til den helhetlige forståelsen. I hermeneutikken legges det vekt på at meningsinnholdet skal forstås i lys av helheten, der målet er å oppnå en gyldig forståelse av meninger i teksten (Thagaard, 2009, s. 39). Kombinasjonen av MAXQDA som organisatorisk verktøy sammen med sammendrag av intervjuene, tankekart og «førsteintrykk- tekst» har fungert bra. MAXQDA har gjort det mulig å sortere og organisere store mengder tekst som det ved hjelp av koder gjorde det enkelt å bevege seg mellom ulike informanter, kategorier og temaer i studien.

4.4 Utvalg

Arbeidet med utvalget for studien tar utgangspunkt i studiens metodiske rammeverk som i dette tilfellet er en kvalitativ tilnærming. I kvalitativ forskning søker en gjerne informanter som på best mulig måte kan bidra til å belyse oppgavens tema eller formål. Utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning følger ikke like strenge regler for utvelgelsen av informanter sammenlignet med kvantitative forskningsopplegg (Fangen, 2010, s. 55). Målet i kvalitativ forskning er ikke å finne et statistisk representativt utvalg, målet er å finne et utvalg som kan bidra med kunnskap omkring det temaet vi ønsker. I kvalitativ forskning ønsker vi informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til studiens problemstilling eller teoretiske perspektiv (Thagaard, 2009, s. 55). Det er derfor vanlig å kalle utvalget i kvalitativ forskning for strategisk utvalg (Thagaard, 2009, s. 55).

I denne studien ønsket jeg å undersøke personer med FFL-utdanning på bachelornivå fra høyskoler og universiteter i Norge. I 2019 fantes det 4 universiteter og høyskoler som hadde

uteksaminerte studenter med en bachelor i friluftsliv. I tillegg til å ha gjennomført en bachelorutdanning innenfor friluftsliv ønsket jeg at informantene hadde arbeidserfaring innenfor et eller flere av arbeidsfeltene presentert i kap. 3. Dette for at de skulle ha erfaringer fra møtet med arbeidslivet. Det ble også gjort tydelig for mulige deltakere at dersom de var usikre på om deres arbeid kvalifiserte for deltakelse, eller de hadde arbeidserfaring de opplevde som relevant som ikke gikk frem i arbeidsfeltene, kunne de fortsatt være aktuelle. I tillegg var det ønskelig at informantene ikke var uteksaminert før 2010, for å ha utdanningen forholdsvis friskt i minne. Det har også vært en del endringer i utdanningen de siste årene. Samtidig var det ønskelig at informantene hadde minimum ett års arbeidserfaring, helst så mye som mulig. Utvalgsstørrelse ble bestemt til å ligge mellom 6-9 personer, dette var av hensyn til oppgavens omfang, tid til rådighet og det faktum at jeg visste lite om hvordan arbeidet med å skaffe informanter ville gå. Det er vanskelig å vite hvor mange informanter en trenger i et forskningsprosjekt. Svare på spørsmålet er “intervju så mange personer det trengs for å finne ut av det en trenger å vite” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) har antallet intervjupersoner i kvalitative undersøkelser en tendens til å være enten for lite eller for stort. Det er altså utfordrende å anslå hvor mange personer en skal inkludere i en undersøkelse, men studiens omfang, rammefaktorer og tema legger føringer for hvem og hvor mange en kan inkludere i undersøkelsen. Utvalgsstrategien som ble valgt for denne studien var snøballmetoden. Snøballmetoden er en fremgangsmåte hvor man tar kontakt med personer som enten selv har de egenskapene og kvalifikasjonene som er relevant for problemstillingen, eller kjenner til andre. For så å jobbe seg videre innfor kontaktnettverket til de man har vært i kontakt med (Thagaard, 2009, s. 56). Utvalgsprosessen for denne studien startet med at jeg kontaktet ulike universiteter og høyskoler med bachelorutdanning i friluftsliv. Jeg fortalte dem om mitt prosjekt og at jeg ønsket å komme i kontakt med mulige deltakere til prosjektet. Denne prosessen var mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg. Et av problemene var at utdanningsinstitusjonene ikke kunne gi ut kontaktinformasjon om tidligere studenter, løsningen ble litt forskjellig ved de ulike utdanningsinstitusjonene. Ved en institusjon videreformidlet de et skriv fra meg til tidligere studenter med FFL-utdanning, der de selv måtte ta kontakt med meg om de ønsket å delta i prosjektet. Ved en annen institusjon fikk jeg etter dialog med studieadministrasjonen tilsendt navn på 14 tidligere studenter som kunne være aktuelle for deltakelse i prosjektet, de utleverte bare navnene på personene og kunne ikke gi ut kontaktinformasjon direkte til meg. Jeg måtte derfor selv ved hjelp av Facebook og nummeropplysning forsøke å skaffe kontaktinformasjon på personene. Jeg sendte også ut informasjon om prosjektet til ulike personer jeg har i eget

nettverk. Denne prosessen resulterte til slutt i 6 deltakere. Det var disse 6 som ut ifra kriteriene og utvalgsprosessen var tilgjengelig innenfor den tidsrammen jeg satt. Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på de som var tilgjengelig (tilgjengelighetsutvalg) (Thagaard, 2008, s. 56).

4.4.1 Presentasjon av utvalget

I studien deltok 6 informanter som har gjennomført en bachelor i friluftsliv. De representerer 2 utdanningsinstitusjoner hvor 2 av informantene har studert ved begge institusjonene.

Informantene har ulike jobber innenfor friluftsliv og de fleste har hatt flere jobber. Totalt sett har informantene erfaringer fra følgende arbeidsfelt innenfor friluftsliv: pedagogiske virksomheter, naturbasert reiseliv, helse og rehabilitering, organisasjonslivet og forvaltning

Informantene har studert i ulike tidsperioder og ble uteksaminert fra friluftslivsutdanningen mellom 2013-2016. Enkelte av informantene hadde annen utdanning før

friluftslivsutdanningen og noen har tatt videreutdanning innen reiseliv, PPU og naturforvaltning. De har mellom 3-6 års erfaring i arbeidslivet og er mellom 28-31 år.

Informantene er gitt fiktive navn i fremstillingen, slik at deres anonymitet blir ivaretatt. I

tabell 2 (neste side) er det laget en grafisk fremstilling av de ulike informantenes

arbeidserfaring. I tillegg er det skrevet en kort introduksjon av informantene, dette for å kunne gi leseren et inntrykk av hvem informantene er.

Tabell 2.

Arbeidsfelt	Arbeid	Robert	Camilla	Helene	Mona	Frank	Thomas
Pedagogiske- virksomheter	Barnehage				X		
Pedagogiske- virksomheter	Videregående- skole				X		
Pedagogiske- virksomheter	Leirskole				X		
Pedagogiske- virksomheter	Folkehøyskole				X		X
Pedagogiske- virksomheter	Universitet/ Høyskole			X			
Naturbasert- reiseliv	Guide	X	X			X	X
Naturbasert- reiseliv	Kurs/instruktør	X				X	X
Hele og rehabilitering i kommune	Psykisk helse		X				
Organisasjon- virksomhet	Rådgiver/ prosjektleder			X			
Forvaltning	Naturforvaltning						X

Camilla er i 30 årene, og da jeg intervjuet henne hadde hun vært i arbeidslivet i ca. 3 år. Hun arbeider i dag som guide for en virksomhet som tilbyr ulike turer i naturen. I denne bedriften har hun arbeidet i nesten 2. år, før det arbeidet hun som (friluftslivs)rådgiver i et kommunalt tiltak. Hun har i tillegg til FFL-utdanningen gjennomført et universitetsfag som heter psykisk helsepedagogikk.

Thomas er i slutten av 20 årene. Han har vært i arbeidslivet i omtrent 5 år og har hatt forskjellige jobber i variert prosentandel. Han har primært jobbet i den naturbasert reiselivsnæringen som guide/instruktør innen topptur og klatring, men har også erfaring fra naturforvaltning og folkehøyskole. I tillegg til FFL-utdanning har han studert naturoppsyn og gjennomført et halvårskurs knyttet til alpin ferdsel.

Frank er i 30 årene. I dag drifter han og eier han en liten bedrift som tilbyr varierte aktiviteter og opplevelser med naturen som arena. I tillegg til FFL-utdanningen har han studert naturoppsyn, master i naturbasert reiseliv og har kurs/opplæring innen kajakk. Han startet opp bedriften etter endt mastergrad. Før det hadde han primært hatt sommerjobb som rafting-guide.

Robert er i 30 årene. Han har primært arbeidet som guide innenfor naturbasert reiseliv siden han avsluttet FFL-utdanningen. Han arbeider som oftest oppdragsbasert som selvstendig næringsdrivende og har i tillegg til FFL-utdanningen et fagbrev som håndverker og annen opplæring/kursing innen bre, kajakk og kano.

Helene er i slutten av 20. årene. I dag jobber hun for en frivillig organisasjon med ansvar for forvaltning og formidling av natur, kultur og friluftsliv knyttet til kystmiljøet. Hun jobber en del kontorbasert, men er også ute i naturen med barn, ungdom og voksne. I tillegg til jobben som rådgiver har hun i perioder arbeidet som timelærer på en høyskole med friluftsliv. Hun har i tillegg til FFL-utdanningen en PPU, har gjennomført et år på folkehøyskole og et halvtårs friluftslivsrelevant kurs i USA.

Mona er i slutten av 20.årene. I dag jobber hun som friluftslivslærer ved en folkehøyskole, men har også jobbet i videregående skole, leirskole og barnehage med friluftsliv. Hun har i tillegg til FFL-utdanningen studert PPU, og har opplæring/kurs innen klatring og kajakk.

4.5 Friluftslivstudent som forsker

Som forsker betrakter vi ikke verden fra et nøytralt ståsted, vi er alle en del av en helhet som danner grunnlaget for hvordan vi oppfatter og forstår omverdenen (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 103). Professoren Hans-Georg Gadamer (1900- 2002, en av de fremste representant for hermeneutikken) kaller dette for «for-dommer», som innebærer alle de oppfatninger og holdninger vi har i vår forståelseshorisont. Disse kan vi ifølge Gadamer ikke løsrive oss fra (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 103). Med andre ord vil jeg som forsker alltid ha «for-dommer» eller en førforståelse med meg inn i et prosjekt som dette. Ifølge Fangen (2010, s. 47) bør en som forsker i forkant av et prosjekt gjøre seg disse bevisst, det innebærer å skrive ned det en vet om temaet og hvilke antakelser en har før forskningsprosessen starter. En slik bevisstgjøring kan bidra til at man som forsker er åpen på hvilke måter førforståelsen kan virke inn på forskningsanalysen. Som forsker må man være forberedt på at den verden man møter ikke nødvendigvis samsvarer med egen førforståelse. Det er derfor viktig å forholde seg

åpen til den verden man møter. Tidlig i dette prosjektet forsøkte jeg å gjøre mine for-dommer og antakelser bevisst ved å skrive ut et eget dokument jeg kalte for min førforståelse.

Jeg har selv gjennomført en tilsvarende utdanning som informantene i studien. Mine erfaringer fra undervisning og praksis danner et grunnlag for en førforståelse, spesielt den delen av studien som handler om erfaringer fra utdanning. Bakgrunnen for valg av tema er personlig interesse og en antakelse av at møtet med arbeidslivet etter endt utdanning kan være vanskelig å navigere seg i. Spørsmål om utdanningens relevans for arbeidsliv var hyppig diskutert blant medstudenter når jeg studerte. Det er altså ikke til å legge skjul på at min antakelse har vært at det kan være utfordrende å skaffe seg en jobb innenfor de ulike arbeidsfeltene etter utdanning. Som nok har sammenheng med at jeg har valgt å studere videre etter endt FFL-utdanningen. Samtidig var jeg i stor grad fornøyd med det innholdet utdanningen baserte seg på, da tenker jeg spesielt på forholdet mellom praktisk og teoretisk undervisning. Jeg følte selv i stor grad at utdanningen gav meg ferdigheter, kunnskap og generell kompetanse til å arbeide med ulike mennesker i naturen. Men ut ifra det jeg erfarte under utdanning skjønnte jeg at andre studenter hadde ulike meninger knyttet til tematikken, og jeg antok at dette også kunne være gjeldene for informantene i denne studien. Jeg antok også at det skulle være forskjeller avhengig av hvilket arbeidsfelt informantene arbeidet i. I løpet av prosjektet har jeg derimot måtte modifisere min førforståelse. Noen antakelser har vært feil, andre har harmonert bedre, men felles for dem er at de måtte justeres og nyanseres underveis. Gadamer kaller en slik gradvis justering av forståelseshorisonten for horisontsammensmelting (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 104). Underveis i prosjektet forsøkte jeg å loggføre i et refleksjonsnotat når uoverensstemmelser oppstod og når nye perspektiver som jeg tidligere ikke hadde tenkt over dukket opp. Som forsker med kunnskap til feltet er det også en fare for at ting blir tatt for gitt fordi vi snakker «samme språk». Det innebærer at det er spørsmål det for en «fremmed» er naturlig å stille, ikke blir naturlig å stille fordi de er så selvsagte (Wadel, 1991, s. 19). Jeg ser eksempelvis at informantene enkelte ganger bruker begreper som er kjent innenfor feltet som burde vært utdypet i større grad. Samtidig opplever jeg at kunnskap om feltet også har bidratt til at jeg andre ganger har åpnet for at informantene gis mulighet til å utdype det de forteller om. Jeg har også kunne trekke inn oppfølgingsspørsmål som er relevante på bakgrunn av min forkunnskap.

4.6 Ethiske refleksjoner

All forskning kan by på etiske utfordringer som det er viktig å være klar over slik at de kan reduseres eller elimineres. En av de første etiske utfordringene jeg kom bort i var informert samtykke. Informert samtykke innebærer at personene man får samtykke fra er innforstått med hva studien handler om og hva data vil bli brukt til, samt hvilke mulige konsekvenser undersøkelsen vil kunne ha for dem selv og andre. Et kriterium for dette samtykket er at personen har fullt fungerende kognitive evner for at de skal kunne forstå hva de samtykker til. Dette kan by på etiske utfordringer når vi ønsker å forske på barn eller mentalt syke (Grimen & Ingstad, 2013, s. 328). I mitt prosjekt forsket jeg på myndige personer med fungerende kognitive evner, som gladelig ønsket å delta i studien og skrev under på det informerte samtykket (se vedlegg. 1).

En annen utfordring jeg støtte på var oppbevaring og lagring av persondata. Norsk senter for forskningsdata (NSD) er den ansvarlige institusjonen for å ivareta lovpålagte plikter knyttet til internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning (NSD, 2019). Mitt prosjekt innebar lagring og oppbevaring av personopplysninger og var pliktig å søke NSD for gjennomføring av prosjektet. NSD søknad ble godkjent sommeren 2019 (se vedlegg 3).

Noe som er vært å merke seg er at datatilsynet forlanger at dataene som samles inn anonymiseres og etter relativt kort tid slettes (Grimen & Ingstad, 2013, s. 329). Dette fordi deltakere skal være trygge på at all informasjon de gir blir anonymisert og ikke kan spores tilbake til dem. Dette ble løst ved at informantene ble gitt fiktive navn, stedsnavn, navn på bedrift og andre ting som gjorde informantene lett gjenkjennelig er utelukket i transkriberingen. Kontaktinformasjon til informantene ble lagret eksternt fra annen data og tilgangen til dokumenter ble passord beskyttet på min PC. Forskeren har også et ansvar for at deltakerne opplever forskningen som meningsfylt, at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet uten spørsmål og at det ikke tillegges deltakerne meningsinnhold de ikke kjenner seg igjen i. Det siste innebærer at deltakerne har krav på innsyn i hva og hvordan informasjonen fremstilles. Videre har jeg i fremstillingen forsøkt å få frem informantenes erfaringer ut ifra deres livsverden og tydeliggjøre hva de forteller, og hva jeg forstår/tolker ut ifra deres utsagn.

4.7 Kvalitetsvurdering

Kvalitetsvurderingen innen samfunnsvitenskapen handler om troverdighet, styrke og overførbarhet av den kunnskapen som er produsert. Som regel diskuteres studies kvalitet i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Thagaard (2009, s. 198) knytter reliabilitetsspørsmålet til “om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte “. I kvalitative studier produseres kunnskap i samarbeid mellom forsker og deltakerne, det innebærer at forskeren ikke står nøytralt i forskningsprosessen. Derfor må forskeren argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataen er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 198). Dette kapitlet har hatt som formål å vise til nettopp dette. Hensikten har vært å gjøre forskningsprosessen transparent ved å vise til hvordan den har forløpt og hvordan data er blitt til og utviklet underveis.

Validiteten i forskningen knyttes til hvorvidt de tolkningene man har kommet frem til er gyldige, og om resultatene representerer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2009, s. 201). Transparens er derfor også viktig i forhold til tolkningens gyldighet, hvor forskeren redegjør for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene han eller hun kommer frem til. Derfor bør forskeren gå kritisk gjennom grunnlaget for sin egen tolkning (Thagaard, 2009, s. 201). Validiteten er forsøkt styrket i denne studien gjennom ulike elementer, intervjuguide er benyttet som verktøy for å sikre at jeg undersøkte forhold som belyste problemstillingen. Det ble gjennomført et pilotintervju for å gi trening i intervjusituasjonen og undersøke hvordan intervjuguiden og lydopptaker fungerte. I analyse og tolkning har jeg forsøkt å kritisk gjøre en vurdering av mine egne tolkninger, gjennom frem og tilbake-prosessen mellom deler og helhet. Sitater og utsagn i resultat og diskusjonskapitlet er gjengitt så nøyaktig som mulig og satt i sammenheng med den konteksten de er hentet ut fra. Gjennom kap. 4.6 har jeg redegjort for min førforståelse og tydeliggjort svakheter/lærdom som har kommet til syne i forskningsprosessen.

Generaliserbarhet eller overførbarhet kan knyttes til hvorvidt den forståelsen som utvikles innenfor en studie også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s. 201). Det innebærer at forskeren selv må argumentere for om fortolkningen han eller hun har kommet frem til kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s. 207). Kvale & Brinkmann (2015, s. 291) bruker begrepet «analytisk generalisering» og skiller mellom forskerbasert og leserbasert «analytisk generalisering». I førstnevnte kan forskeren gi rikholdige og spesifikke beskrivelser og argumentere for at forståelsen utviklet i en

sammenheng også antas å ha gyldighet i andre sammenhenger. Den sistnevnte innebærer at leseren på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser kan vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon, hvor eksempelvis “personer med erfaring fra de fenomener som studeres, kan gjenkjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten “(Thagaard, 2009, s. 209). Denne studien har ikke hatt til hensikt å produsere kunnskap som skal generaliseres. Det innebærer at forskningsarbeidet ikke er generaliserbart eller overførbart i statistisk forstand. Likeledes antas det at studiens empiriske materiale inneholder erfaringer som kan gjenkjennes av friluftslivsutdannede.

5. Møtet med arbeidslivet

I dette kapittelet skal jeg presentere og diskutere de funnene i studien jeg mener har relevans for den delen av forskningsspørsmålet som handler om *de friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet*. Arbeidserfaringene informantene har varierer fra guiding av turister i fjellet til arbeidstreningstiltak for mennesker med psykiske utfordringer. Det vil være naturlig at informantene har ulike erfaringer i møtet med arbeidslivet. Samtidig viser analysen at det finnes en del likheter, spesielt blant informantene som arbeider i samme arbeidsfelt. Videre i kapitelet vil erfaringene med relevans for problemstillingen presenteres i egne underkapittel, til slutt vil de ulike erfaringene diskuteres i kapitel. 5.7.

5.1 Krevende arbeidsforhold

I dette underkapittelet skal jeg presentere informantenes erfaringer knyttet til det de benevner som krevende arbeidsforhold i arbeidslivet. Enkelte av informantene forteller om arbeidsforhold som fremstår som både krevende og belastende. De opplever at arbeidsgiver i liten grad tar hensyn til arbeidstakernes rettigheter, og benytter seg av det Camilla kaller «gråsoner» i lovverket.

“Det som har vært mest utfordrende i forhold til å være guide, altså jobbe som guide. Det er jo egentlig at det er sånn texsastilstander, at vi er egentlig ikke så veldig beskyttet av noen arbeidsmiljølov siden det er innenfor privat sektor og er litt sånn sesongbetont arbeid, [...] min opplevelse er at når det er sånn sesongbetont arbeid så kan egentlig arbeidsgiver gjøre nesten det han vil sånn med tanke på overtid og mye turer og sånt, eller hvor mange timer han kan kreve at jeg jobber. Uten at det er definert hvor lenge sesongen varer “(Camilla).

Camilla beskriver guideyrket som preget av *“texsastilstander“*. Ordet «texas» blir ofte brukt som slang for ville tilstander, uro eller bråk. Betydningen har sammenheng med den oppfatning man hadde av Texas og «den ville vesten» i USA på 1800-tallet, som bar preg av lovløse tilstander og lite kontroll (Thonhagen, 2015). Slik jeg tolker Camilla er det ikke lovløse tilstander som i «den ville vesten» på 1800-tallet, men ut ifra det hun forteller er det arbeidsforhold som hun erfarer kritikkverdige, der arbeidsgiver pålegger dem å jobbe mer enn det som lovverket tillater. Arbeidsmiljøloven gjelder for virksomhet som sysselsetter arbeidstaker, med mindre annet er uttrykkelig fastsatt i loven (Arbeidsmiljøloven, § 1-2, 2005). Ut ifra det jeg kan lese av hvem loven omfatter gjelder loven for midlertidig ansatte i sesongarbeid. Allikevel opplever Camilla *“at vi er egentlig ikke så veldig beskyttet av noen arbeidsmiljølov siden det er innenfor privat sektor og er litt sånn sesongbetont arbeid “*. Hun

forteller at hun har brukt mye tid på å lese arbeidsmiljøloven for å finne ut av hva hun egentlig har krav på, men opplever at dette er vanskelig og at det finnes *“mye gråsoner som arbeidsgiver kan benytte seg av”*. Gråsoner kan ha flere betydninger, men slik Camilla bruker begrepet tolker jeg det som at hun sikter til at arbeidsgivere opererer i grenselandet mellom det som er tillatt og ikke, og at det ikke alltid er så lett å vite hvor skillet går. Hun savner at ting blir mer definert og at guidene får mere rettigheter, altså opplever hun at guidene har mindre rettigheter enn andre arbeidstakere i samfunnet. Dette kan ha sammenheng med at guidene er dårlig organisert og i liten grad har et fagforbund som kjemper for deres rettigheter. Camilla forteller at *“det er en veldig tøff bransje å være i [...] hvor er det litt sånn rovdrift på guidene”*. Å drive rovdrift innebærer å utnytte en ressurs på en grådig, hensynsløs måte med fare for at den brukes opp eller slites ut (NOAB, u.å.). *“Guidene blir kjørt veldig hardt også er det jo bare å bytte de ut, også får du nye friske med energi neste sesong liksom”* (Camilla). Camillas erfaring er at enkelte arbeidsgivere utnytter guidene som en arbeidsressurs på en hensynsløs måte, der de blir pålagt å arbeide lange dager til de ikke orker mer eller slutter. Erfaringen hennes er at det er mange guider som står i kø for å få overta jobbene, og at arbeidsgiveren ikke har noe å tape på om guidene slutter. Snarere er det en fordel, for de kan ta inn nye «friske» og motiverte guider framfor å fortsette videre med utslitte og demotiverte guider.

Camilla er ikke alene om sine erfaringer av «textastilstander», Thomas erfarer også møtet med arbeidslivet byr på krevende arbeidsforhold og stor arbeidsbelastning.

“når det kommer til det mere førings og guide baserte og det selvstendige næringsdrivende biten av det [...] der folk holder på med aktiviteter så er det jo fortsatt lite standardisert da [...] Det er gjerne ikke noe standardiserte rammer for hva man har krav på av kontrakt, timeantall, lønn” (Thomas).

Thomas forteller at han opplever at det er lite standardisering innenfor førings og guide virksomheter. Han opplever at det ikke finnes noen standardiserte rammer for hva man har krav på av kontrakt, timeantall og lønn. Slike betingelser skal være definert i arbeidsavtalen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker (Arbeidsmiljøloven, § 14-5, 2005). Hvilke konkrete erfaringer Thomas har hatt med hensyn til arbeidskontrakter vet jeg ikke, men han forteller at han har vært borti veldig mange forskjellige former for ansettelser og at han ikke alltid har følt seg «verdsatt». Jeg forstår det som at Thomas i noen tilfeller ikke har hatt betingelser som han er fornøyd med, og at det kan være utfordrende å vite hva han har krav på. Noe han derimot ikke opplever var tilfellet når han jobbet for en folkehøyskole.

“Det er for eksempel veldig stor forskjell på folkehøyskolen til da dem private bedriftene jeg har jobbet for. Der det er helt andre kanskje rettingslinjer for hvordan man driver det og da for å si det sånn det er.. det er mere regulert i skole og større kanskje mer offentlige settinger enn det er i det private da “(Thomas)

Thomas sin erfaring er at det er mere retningslinjer og regulering av arbeidsplassene i offentlig sektor enn hos de private bedriftene han har jobbet for. Dette til tross for at både offentlige og private bedriftene er underlagt de samme lovene. Slik jeg tolker Thomas er det lettere for han som arbeidstaker å vite hvilke retningslinjer og betingelser han har krav på og jobber under i det offentlige. Dette er en erfaring han deler med Camilla. Forskjellene de opplever i privat og offentlig sektor mener jeg må ses i sammenheng med organiseringen av arbeidslivet innenfor de ulike sektorene. Dette vil jeg drøfte nærmere i oppsummeringen i *forskjeller offentlig vs privat*. Men det ser ut til at begge opplever å mangle kunnskap om rettighetene de har som arbeidstaker.

“Det som jeg vil trekke fram er igjen det med mer kjennskap til sine rettigheter i arbeidslivet for det er vi som må ta den kampen for å få til... ikke et regelverk, men gode arbeidsvilkår da, spesielt folk som vil gjøre dette her lenge “(Camilla).

For Camilla fremstår arbeidstakernes rettigheter og arbeidsvilkår som en kamp «vi» må kjempe, i denne sammenheng tolker jeg at «vi» er guidene. I denne kampen er kunnskap viktig. For arbeidstakere er det et nyttig virkemiddel å stå sammen når man skal kjempe for sine rettigheter, dette gjøres ofte gjennom arbeidstakerorganisasjoner som kjemper for en gruppes interesser. Dette er et tema Camilla ikke tar opp. Thomas er derimot kort innom temaet, når han forteller om et skifte innenfor bransjen de siste årene. Hvor etterspørselen har økt og det har vokst frem flere aktiviteter og aktører, men også opprettelse av et forbund for naturguider.

“Men som det er for så vidt et skifte på nå, med det derre naturveilednings forbundet eller hva dem kaller seg i Volda for eksempel som er med på å standardisere, med at det er mere aktivitet som faktisk gror frem. [...] Og i den forstand så har på en måte bedriftene og miljøet tatt etter mens vi ser at det er, det er et økende behov både for folk, men også standardisering i forhold til ja, jeg vet ikke hva en skal kalle det... arbeids.. arbeidsavtaler“(Thomas)

Slik jeg tolker Thomas erfarer han at det har vært en endring i bransjen de siste årene til det positive for guidene. At behovet for arbeidskraft har økt på bakgrunn av at det har vokst frem

flere aktiviteter og at folk er mer villig til å betale for ulike tjenester. Han opplever med andre ord at det er en vekst i bransjen. I takt med dette har også bedriftene og miljøet tatt etter. Det går ikke helt tydelig frem på hvilken måte de har tatt etter, men slik jeg tolker Thomas handler det om standardisering innenfor bransjen med hensyn til arbeidsavtaler og de arbeidsforholdene guidene arbeider under. Hvor det blant annet er etablert et forbund som ikke heter «naturveilednings forbundet», men Norsk Naturguide forbund¹⁴ (NNGF). Hvilken innflytelse forbundet har hatt i denne utviklingen er vanskelig å si, men det virker som Thomas mener det er en generell endring i hele feltet og at etableringen av et forbund for naturguidene er en del av det.

Ut ifra Camilla og Thomas sine erfaringer i møtet med guideyrket innenfor naturbasert reiseliv kan det virke som det er et arbeidsfelt hvor det ofte oppstår en usikkerhet i forhold til hvilke rettigheter man har og hva man kan kreve som arbeidstaker. Hvor forventningene i forhold til arbeidstid og lønn hos arbeidstakerne ikke samsvarer med arbeidsgiverne. De erfarer at det er forskjeller mellom de private og offentlige virksomhetene de har jobbet for, i forhold til hvilke rettigheter arbeidstaker har (lønn, arbeidstid og overtid). Der arbeidsgivere i noen tilfeller opererer i «gråsonen». I regjeringens Strategi for innovasjon og næringsutvikling på Svalbard (2019) satses det på et kunnskapsbasert og bærekraftig reiseliv. Samtidig som de ønsker å hindre det de kaller «useriøse aktører» i å etablere seg på øygruppen. Regjeringen skriver at det er utfordringer i enkelte bransjer og virksomheter på Svalbard knyttet til det de kaller «useriøse arbeidsforhold» og arbeidslivskriminalitet. På Svalbard er det innenfor reiselivet flere sesongbaserte aktører, som ikke er en del av det organiserte arbeidslivet på øygruppen, og som ikke forholder seg til den lokale reiselivsnæringens egne retningslinjer¹⁵, som gjør det vanskelig å føre tilsyn (s. 38). Eksempelet fra Svalbard viser at det er utfordringer knyttet til enkelte bedrifter innenfor reiselivsnæringen med mistanker om sosial dumping og andre kritikkverdige forhold ved enkelte virksomheter. Noe som støtter opp under Camilla og Thomas sine erfaringer. Camilla og Thomas er arbeidstakere og deres erfaringer må ses i lyset av den posisjonen. En annen informant (Frank), representere arbeidsgiversiden og kan bidra med utfyllende erfaringer. For Frank er sesongvariasjonene en av de største utfordringene, som ser ut til å ha effekt på de arbeidsforholdene han kan tilby. Dette skal vi se nærmere på i neste underkapittel.

¹⁴ NNGF er et forbund som ønsker å bidra til å skape større profesjonell anerkjennelse av naturguidens kompetanse i næringslivet og er en interesseorganisasjon for naturguider.

¹⁵ Svalbard Reiselivsråd - arbeider for å kvalitetssikre trygge og ansvarlige leverandører av produkter og tjenester som er godt kjent med lokale forhold.

5.2 Sesongvariasjoner, regulering og tilrettelegging

Sesongvariasjoner er en velkjent utfordring for reiselivsbedrifter (Higham & Hinch, 2002) som kan gjøre det vanskelig for bedrifter å holde seg levedyktig (Chung, 2008). Dette ser ut til å være tilfellet også for Frank.

“Altså det som er mest utfordrende sånn generelt på reiseliv er det at det er veldig sesongbasert da. Så det er ekstremt vanskelig å leve av det [...] så en må liksom få en mye lenger sesong da.. få et reiseliv med mye lenger sesong for å kunne leve av det og det er jo litt den målsetningen vi har da og jobber mot “(Frank).

Som følge av sesongvariasjoner opplever Frank at det er vanskelig å leve av det, med det forstår jeg at det er utfordrende å få virksomheten til å generere nok penger i sesong til at det holder bedriften levedyktig gjennom hele året. For Frank handler det om å få mest mulig aktivitet gjennom hele året, slik at inntekten blir stabil og lønnsomheten større. Frank mener man trenger «et reiseliv med mye lenger sesong, for å kunne leve av det “(Frank). Og at dersom man lykkes med det tror han det vil bli “*mye lettere for dem som studerer friluftsliv eller naturguiding eller folk som skal jobbe med guiding “(Frank). Slik jeg tolker Frank er det i dag stort sett sesongbasert arbeid som tilbys de som ønsker å jobbe innen naturbasert reiseliv. Og dersom en kunne tilby tjenester/aktiviteter i større deler av året, ville det vært flere jobbmuligheter for f.eks. FFL-utdannede. Han forteller at dersom han har nok aktivitet gjennom hele året vil han kunne ha faste ansatte, noe han tror vil tiltrekke seg arbeidstakere med FFL-utdanning. Han opplever at det i dag er utfordrende å få tak i personell med de «riktige» egenskaper og ferdigheter.*

“Så da er det liksom å finne folk som har den rette tankegangen, som greier å tenke selv, som tar initiativ, som du kan sette til forskjellige arbeidsoppgaver. Fordi hvis en har en forestilling at en bare skal jobbe med en ting så varer en ikke lenge da. En må kunne liksom ta tak og utvikle seg selv og guide på forskjellige aktiviteter samtidig som en må kunne hjelpe til med reparasjoner og å gjøre litt mere sånn administrasjonsarbeid da, hvis det er behov for det. Holde ting reint og ryddig... ja.. Vi prøver liksom å finne de som kan gjøre mye forskjellig da... så vi ser etter folk som det er vanskelige å få da “(Frank).

Ifølge Frank er det mange egenskaper og ferdigheter en potensiell arbeidstaker skal ha, som vil falle utenfor hva en guides primære arbeidsoppgaver er. Med det sikter jeg til at guider primært arbeider med å lede og organisere ulike turer og aktiviteter, og ikke renhold og

administrasjonsarbeid. Frank forteller at det er viktig med den «rette» tankegangen. Den «rette» tankegangen forstår jeg som den tankegangen Frank har av det å skulle være ansatt i hans bedrift. Den innebærer en forståelse for at når du skal jobbe i hans bedrift så må du kunne utføre forskjellige arbeidsoppgaver som er mer enn bare å guide. Du må være selvstendig slik at du selv kan ta initiativ til å utføre de ulike arbeidsoppgavene bedriften krever. I tillegg skal du være villig til å utvikle deg selv slik at du kan ha ansvar for flere aktiviteter og arbeidsområder. Disse er primært guiding av ulike aktiviteter, men du må også kunne utføre reparasjoner, renhold og administrasjonsarbeid. Frank er altså på jakt etter personer med et bredt spekter av egenskaper og ferdigheter som han opplever det er vanskelig å få tak i. I tillegg spesifiserer han at dersom du ikke har «den rette tankegangen» altså den som Frank ser for seg, så vil du ikke være i jobben lenge. Det tolker jeg som at du vil miste jobben eller at du selv slutter fordi arbeidet ikke er slik du så for deg. Ut ifra det Frank forteller kan det virke som det ofte er internasjonale guider som best passer denne beskrivelsen. Hans erfaring er at *“en ofte har en annen innstilling internasjonalt “* og at de internasjonale har en annen arbeidsmoral enn nordmenn;

“det å ansette nordmenn, en merker jo at de har en annen arbeidsmoral. De vil gjerne ha fri midt på sommeren når det er sesong og har ikke den samme driven da til å jobbe lange dager og ta liksom.. ikke bare ta initiativ, men ta disse lange dagene og stå på da, en hel sesong og så heller være vant til å ta det litt roligere utenfor sesong da
“(Frank).

For Frank handler arbeidsmoral slik jeg tolker han om viljen til å jobbe lange dager, gjennomføre bedriftens ulike arbeidsoppgaver og det å selv ta initiativ. Når han snakker om nordmenns «dårlige» arbeidsmoral forstår jeg det slik at han mener at de ikke vil jobbe like mye og lenge, og at de bryter med «den rette tankegangen». Selv om Frank her generaliserer alle nordmenn er det viktig å påpeke at han også har gode erfaringer med nordmenn og at han gjerne vil ansette folk med lokalkunnskap og FFL-utdanning.

“vi ønsker gjerne å ha folk med en bachelor eller tilsvarende da når jeg ansetter fordi jeg ser litt av verdien i å ha liksom en sånn bred grunnflate da [...] Så vi prøver liksom å få norske guider og helst så lokalt som mulig, men det er litt mangel på det
“(Frank).

Frank ønsker altså FFL-utdannede og gjerne de med lokal kunnskap. Den brede grunnflaten som Frank snakker om innebærer at FFL-utdannede får praktisk erfaring med ulike aktiviteter

i kombinasjon med friluftslivets historie og kultur/natur kjennskap. Dette er kompetanse som Frank ser verdien av i sin bedrift, men som det er vanskelig å få tak i. En av grunnen til at det er vanskelig å få tak i FFL-utdannede mener Frank har sammenheng med at han tilbyr sesongarbeid.

“litt av utfordringen er det er kort sesong og sånt da. Den biten er utfordrende, så du kan ikke ansette folk på helårsbasis. Det har også noe med hva du kan kreve av kompetanse hos de du skal ansette “(Frank)

Det ser ut til at noe av grunnen til at Frank ofte ansetter utenlandske guider er at nordmenn ikke ønsker jobben og at det får innvirkning på hvilken kompetanse Frank kan kreve av sine ansatte.

I tillegg til utfordringer knyttet til sesongvariasjoner opplever Frank utfordringer knyttet til generell regulering og tilrettelegging innenfor norsk reiseliv. Han etterlyser *“en fellesgodefinansiering som gjør at vi kan legge til rette for et bærekraftig reiseliv, med gode stier, toalettfasiliteter og sånne ting “* Han er opptatt av at reiselivet skal være bærekraftig med hensyn til miljømessige og sosiale forhold, og ser med en viss bekymring på deler av det som i dag skjer innenfor reiselivet i Norge.

“Det som skjer liksom i Flåm og Geiranger og for så vidt Ålesund, liksom midt i byen der når det kommer store cruiseskip og flere av dem inn samtidig så kommer det masse flere tusen overvektige turister som bare skal gå i land og ikke legger igjen noe da “(Frank).

Slik jeg tolker Frank sikter han til hva cruiseturistene legger igjen av penger etter besøket. F.eks. viser en studie fra Universitetet i Bergen at cruiseturistene er de turistene som legger igjen minst penger ved besøk i Norge (Larsen, Wolff, Marnburg & Øgaard, 2013). Frank ønsker mer regulering og tilrettelegging i reiselivsnæringen. Da i forhold til å styre turistene slik at det blir en utvidet sesong og tilrettelagt for infrastruktur som stier og sanitærforhold. Jeg oppfatter en stor skepsis til cruiseturistnæringen hos Frank som kan ha sammenheng med at han ønsker et bærekraftig reiseliv av hensyn til miljø og sosiale forhold. Det er liten tvil at cruisebåtene slik de er konstruert i dag er forbundet med store CO2 utslipp som har en negativ effekt på klima og miljø. Når han bruker ord som «overvektige turister» kan det tolkes dit hen at store mengder med turister som går i land og besøker de samme severdighetene har stor belastning på sårbare naturområder. Noe som kan ødelegge naturområder og ikke er i trå med Franks ønske om et bærekraftig reiseliv.

Frank trekker spesielt frem to utfordringer i møtet med arbeidslivet, hvor den ene handler om sesongvariasjoner og den andre regulering og tilrettelegging innenfor norsk reiseliv. Der han ønsker et bærekraftig norsk reiseliv, som kan motvirke noen av de sesongvariasjonene han erfarer ved å styre turismen slik at den fordeler seg jevnere ut over året. På den måten kan man si at sesongvariasjoner er den største utfordringen for Franks bedrift. Slik bedriften er bygget opp er han i stor grad avhengig av den inntekten som kommer i sommersesongen. Han ønsker at bedriften skal vokse som innebærer at de må være operative i større deler av året. Da vil han kunne tilby mer arbeid og kanskje faste arbeidsforhold. I dag har han en ansatt i 60% stilling, men ønsket er å kunne tilby flere faste jobber. Han er i dag avhengig av å innhente midlertidig arbeid i sesong. Dette mener han gjør det utfordrende å finne de «riktige» ansatte og påvirker hvilken kompetanse han kan kreve. Han ansetter oftest internasjonale guider og har «dårlig» erfaring med enkelte nordmenns «arbeidsmoral». Samtidig som han ser en verdi av og ønsker å ansette folk med FFL-utdanning. Med det uttrykker Frank at FFL-utdanningen har relevans for arbeidslivet. Når Frank forteller om hvorfor han ønsker å ansette FFL-utdannede vektlegger han utdanningens varierende innhold; praktiske ferdigheter knyttet til ulike aktiviteter, natur/kultur kjennskap og formidlingskompetanse, og forteller med et noe om utdanningens relevans. Problemet er at Frank opplever at de FFL-utdannede ikke søker seg til slike jobber som har sammenheng med de arbeidsforholdene Frank kan tilbyr. *“Det er ikke så attraktivt å jobbe med det her, fordi du gjør det fordi du har lyst og du synes det er gøy, men når du skal begynne å etablere deg så er dette her kanskje ikke det du har lyst til “.* Frank forteller at det ikke er en jobb du ønsker når du skal etablere deg, å etablere seg forstår jeg som å ha en forutsigbar tilknytning til et sted og en jobb, som f.eks. for mange er en forutsetning når en ønsker å stifte en familie. Ut ifra det Frank forteller ser det ut til at guideyrket byr på arbeidsforhold som fungerer i en tidlig fase av livet når man er ung og ikke har forpliktelser som f.eks. familie (kone, mann, barn). Denne erfaringen deler han med flere av informantene, noe vi skal se nærmere på i neste underkapittel.

5.3 Livsstilsjobb

Enkelte av informantene erfarer at det kan være utfordrende å tilpasse seg livsstilen som kommer med jobben, mer konkret jobben som guide. Livsstilen som guideyrket krever får konsekvenser for livet utenfor jobben, dette skal vi se nærmere på i kap.5.6. Når Robert forteller om utfordringer i møtet med arbeidslivet er det å skulle tilpasse seg livstilen en av de som kommer tydeligst frem.

“Mest utfordrende det er det å skaffe seg oppdrag og det å tilpasse seg det livet da. Som man velger litt bort hvis man skal jobbe som en guide som er borte.. altså noen av de oppdragene jeg har er jo oppdrag som jeg er borte i en måned i strekk og bor i baggen [...] og da blir det vanskelig og for eksempel å kombinere et vanlig liv da hvis, man skal se på det på den måten at.. et vanlig sosialt liv [...] det er ikke sånn at man kommer hjem, du har ikke en ni til fire jobb liksom “(Robert)

Robert forteller at livet som guide er noe annet enn et «normalt» liv. Et «normalt» liv er for Robert et liv hvor man går på jobb til en fast tid hver dag for så å ha fritid hvor man har tid til å være sosial. Noe som må sies å være et allment akseptert syn på livet og slik de fleste forholder seg til jobb vs fritid. Ut ifra det Robert forteller fremstår guideyrket mer som en livsstil enn jobb. Yrket slik han praktiserer det innebærer at han er på jobb opptil en måned i strekk og da blir jobben en stor del av livet. Han virker innforstått med at det å skulle jobbe som guide krever at du er villig til å jobbe lange dager, reise mye og ha mindre sosialt liv utenfor jobben. Det er et aktivt valg han har tatt, der han har valgt bort det å skulle ha et «normalt» liv. Livet borte som guide er en såpass stor del av livet til Robert at det kan være utfordrende å vende tilbake og tilpasse seg livet her «hjemme».

“også er kanskje det oppdraget ferdig og du har en stille periode da.. også det å da komme tilbake og tilpasse seg den perioden det kan være litt vanskelig “

Akkurat hva det er Robert opplever er vanskelig når han kommer tilbake fra jobb får jeg ikke tak på i intervjuet, men det er naturlig å tenke at det kan f.eks. være belastende for de som venter hjemme. Spesielt hvis det er snakk om en kjæreste eller barn. Robert hadde ingen barn på tidspunktet jeg intervjuet han. Uansett er det sikkert mange man har lyst til å treffe og mange som vil treffe deg. Dette kan kanskje virke overveldende og ikke alltid så lett å gjennomføre. For når Robert kommer hjem oppstår det nye utfordringer som *“det å skaffe seg oppdrag, og det å passe på at kalenderen ikke er for tom“*.

Som selvstendig næringsdrivende i eget foretak velger man bort den tryggheten et fast arbeidsforhold gir, og er avhengig av de oppdragene man selv klarer å skaffe seg. Robert startet i det små med ulike føringsjobber og til å begynne med var han avhengig av å spe på inntekten med håndverkerjobber, men har etter hvert klart å bygge seg opp et nettverk med tilgang på oppdrag. Det at han var avhengig av å spe på inntekten med sitt tidligere yrke, viser at det å skulle komme inn på frilandsmarkedet er utfordrende spesielt i starten, noe han selv uttrykker;

“det er ikke sånn at du blir headhuntet liksom, det er ikke sånn at det kommer noen og banker på døra og sier sånn her «hei du, jeg har hørt at du er dritflink på å guide folk». Det er ganske mange som er interessert i en sånn jobb “(Robert)

Ut ifra Roberts erfaringer får jeg et inntrykk av at det er en tøff bransje å komme inn i, der konkurransen er stor. Han forteller at man i starten må være på «tilbudssiden» og «jobbe en del uten betaling» for å «bevise seg». Det at det i starten handler om å bevise seg, at man må være på tilbudssiden og jobbe en del uten betaling vitner om en bransje hvor kun de mest dedikerte får innpass. Det fremstår som en bransje mange vil inn i og som er preget av mye konkurranse mellom ulike aktører. Roberts erfaring er at *“det finnes ikke nok jobber for folk der ute, hvert fall ikke når det kommer til hvis man skal jobbe som guide“*. Det å skulle jobbe selvstendignæringsdrivende som guide fremstår ut ifra Roberts erfaringer som en krevende jobb. Det innebærer å velge bort et normalt liv og fremstår som en slags livsstil. Hvor man selv må legge inn en betydelig innsats både fysisk og økonomisk (på bakgrunn av at man må jobbe en del uten betaling). Felles for alle informantene er at de til nå har ønsket å tjene til livets opphold som guider. Dette er derimot ikke tilfellet for alle aktørene som tilbyr naturbaserte reiselivstjenester. Flere av informantene viser til at aktørene ofte tilbyr tjenester mer som en fritidssysselfulltid, noe som påvirker inntektsmulighetene til de som ønsker å gjøre det på fulltid.

5.4 Ulike aktører innen naturbasert reiseliv

Flere av informantene forteller at lønn sett opp mot arbeidsmengde er lav, og at dette kan ha sammenheng med at enkelte aktører i bransjen presser prisene ned. Aktørene de sikter til er de som ikke har guideyrket som sitt levebrød, men mer som en sidejobb.

“Den bransjen har vært veldig preget av at folk har jobbet i stor grad for lite penger. Ved siden av en hovedjobb da så har de hatt guidejobben som en slags biinntekt ved siden av. Som mer en sånn betalt ferie opplegg da. Og det har vel vært med på å [...] presse inntektsmulighetene for guider ned, vil jeg påstå da “(Robert).

Robert beskriver en bransje preget av en gruppe aktører som tilbyr sine guidetjenester mer som en fritidsyssel enn et faktisk virke. Der de ser på det mer som en ferie også er det en bonus at de for betalt. Slik jeg tolker han er disse aktørene en slags trussel for de som ønsker å leve av det å guide. Siden disse aktørene ikke er avhengig av inntekten de får fra guidevirksomheten, kan de tilby en lavere pris og utkonkurrere de som ønsker å leve av det.

Thomas erfarer også at bransjen er preget av aktører som har andre motiver er lønn.

“altså tjene penger på naturbaserte aktivitet har kanskje ikke vært en.. det blir sett mer på som en fritidsaktivitet for å si det sånn, enn en jobb. Og dermed så fra arbeidsgivers side som kanskje igjen har startet det i form av en friluftaktivitet og på en måte.. eh.. for sin egen del bare for å drive med noe han har lyst til “ (Thomas)

Thomas mener jobben som guide innen naturbaserte aktiviteter blir sett på mer som en fritidsaktivitet enn jobb. Slik jeg tolker Thomas handler det om at arbeidsgivere ofte har startet å tilby en tjeneste på bakgrunn av personlige interesser. Kanskje som en liten sidejobb for å drive med noe de har lyst til, også er lønnen en bonus. De har med andre ord ikke startet det opp av hensyn til økonomisk fortjeneste, men som Stensland, et. al. (2018) viser til på bakgrunn av livsstils- motivasjon. Etter hvert har etterspørselen vokst og det har vært behov for å ansette andre, hvor arbeidsgiver da også forventer at de ansatte skal ha den samme motivasjon. Som Thomas forteller *“okei, jeg har ikke fått betalt selv.. eh.. nå begynner jeg å tjene penger på det og liksom ja.. det er kanskje ikke den derre naturlige.. eh.. igjen at det ikke er, det er ikke sett på som.. det er ikke standardisert, det er ikke.. det er veldig sånn identitets jobb da kan du si “*. Thomas beskriver jobben som en identitets jobb, og slik jeg tolker han er det en slags enighet i at det er slik jobben er. Det er etablert en kultur som baseres på at du for drive med noe du har interesse for, derfor kan du jobbe lengere dager og få «dårligere» betalt. Thomas utdyper dette nærmere;

“En er gjerne drevet på at idealisme, altså du har lyst til å drive med friluftsliv da, derfor så er på en måte jobbens egenverdi er stor i seg selv da, ved at du får drive og dermed så kan du få betalt mindre eller du får dårligere.. du kan arbeide lengere dager og få dårligere betalt. Det kjenner jeg at det har vært liksom en gjenganger for veldig mange som har drevet med sånne aktiviteter fram til nå i hvert fall “(Thomas)

Thomas bruker begrepet idealisme. Det forstår jeg som at det er noen idealer som skal ligge til grunn for valg av yrke. Et ideal er et prinsipp om hvordan noe bør være, eller et mål man ønsker å oppnå (Persvold, 2019). Det kan være at man får arbeide med noe man har stor glede av og er spesielt interessert i. Hvor man personlig opplever det som givende og ønsker å formidle en slik glede til andre. Et annet ideal kunne f.eks. vært naturvern, at du ønsker å formidle bevissthet rundt naturens sårbarhet for å verne om den. Ut ifra Robert og Thomas sine erfaringer synes bransjen i likhet med Stensland, et. al (2018) å være preget av mennesker som setter livsstils-motiver foran økonomiske motiver. Og at det er en forventning hos arbeidsgivere at denne motivasjonen også skal ligge til grunn for de som ønsker å jobbe med naturbaserte aktiviteter.

Camilla har også en erfaring med at bransjen preges av livsstils- motiverte aktører, noe hun opplever som en trussel. Hun etablerer et skille mellom disse aktørene og den aktøren hun representerer. Hvor hun og de som ønsker guidejobben som levebrød er de «profesjonelle», mens de andre er «hobbyaktører» (mitt begrep).

“Det er jo mye folk som gjør det på hobbybasis, som har dette som en sånn liten sidejobb og det truer jo vår næring. Hvis det er folk som tilbyr å gjøre det for 2/3 av prisen som vi gjør, som ikke har en organisert.. eller ikke har en bedrift og de utgiftene som er knyttet til det. Det er ikke helt bra det heller, for.. ja det må ikke være for stort sprik i prisen heller, da blir det jo de som gjør det profesjonelt som blir valgt vekk “(Camilla).

Camilla har i likhet med Thomas og Robert et inntrykk av at det er en del aktører som gjør dette ved siden av en annen jobb, hun forteller at de ser flere og flere små aktører som tilbyr lignende tjenester som dem gjennom «AirBnB» og «Get Your Guide». Gjennom «AirBnB» kan utleiende tilby tilleggstjenester som f.eks. guidede turer i naturen. «Get Your Guide» er et onlinemarked med bookingtjeneste for et bredt spekter av opplevelsesattraksjoner, med alt fra turer og ekskursjoner til matlagingskurs og inngangsbillett til museum (Get Your Guide, 2020). Ifølge Camilla er det gjennom blant annet slike tjenester en del aktører som gjør dette

på hobbybasis. Hobby er betegnelse for en fritidsaktivitet som vanligvis er ubetalt (Hobby, 2019). Å gjøre noe på hobbybasis sikter til at man gjør det på fritiden, med fritid mener jeg den tiden som ikke brukes til pålagte oppgaver eller arbeid. Slik jeg tolker Camilla mener hun ikke bare aktører som gjør dette på fritiden, men mer som en sidejobb og sikkert for noen som en fritidsyssel eller betalt ferie. Poenget er at det primært er et supplement til en annen inntekt og i den forstand kan betalingen være mindre. Hun poengterer at disse aktørene ikke har en bedrift med samme utgifter som hennes bedrift har. Uten at Camilla spesifiserer disse utgiftene forstår jeg dette som utgifter knyttet til utstyr, transport, lønn og administrasjon. Dette gjør det vanskelig for dem å tilby en lik pris, og hun uttrykker en usikkerhet for at de «profesjonelle» blir valgt bort. Camilla skiller mellom de som gjør det på hobbybasis og de «profesjonelle», uten at hun spesifiserer disse begrepene. De «profesjonelle» kan forstås som aktører med en form for utdanning innen friluftslivsutøvelse. Men ut ifra det Camilla forteller her handler det mer om at de aktørene som driver på «hobbybasis» ikke har samme økonomiske utgifter som hennes bedrift har. Camilla problematiserer her noe vi skal se nærmere på i neste underkapittel. Nemlig hvem som skal kunne tilby slike tjenester som hennes bedrift gjør og hvordan slike aktiviteter/tjenester bør reguleres.

5.5 Sertifisering og regulering innen naturbasert reiseliv

Tidligere i kapittelet har Frank tatt opp problematikken knyttet til regulering og tilrettelegging innenfor reiselivet. En annen kjent problemstilling knyttet til regulering av reiselivet, er problematikken knyttet til regulering og sertifisering av personell og aktører som tilbyr ulike naturbaserte reiselivstjenester. Dette er en problematikk også Camilla tar opp, hvor hun uttrykker en bekymring til manglende kontroll på hvem som kan tilby enkelte tjenester i naturen.

“Jeg tenker at det er viktig at det er en viss kontroll på hvem som blir sendt ut i fjellene med turister og elever og hva det måtte være, å ja i 99% av tilfellene så går det jo bra, men så er det da når det ikke går bra, så er jo veldig viktig at det er noen som har erfaring og kan håndtere situasjoner da. Men om det er best å ha et selskap som sertifiserer disse guidene, det vet jeg ikke om er så bra. For jeg tror det at det er flere forskjellige aktører inne som holder litt øye med hverandre er viktig sånn at ikke ting blir for ensopret. Det er mange forskjellige typer guider og det er mange måter å guide på og en sånn nasjonal aktør da som skal ta seg av det, det vet jeg ikke om er det beste “(Camilla).

Camilla ønsker en viss kontroll på hvem som skal kunne ta med seg folk ut i fjellet og mener at “*nå kan hvem som helst bli guide og ta med seg folk på tur*” (Camilla). Om hun da sikter til «hobbyaktørene» er noe usikkert, men hun forteller at det er viktig med aktører som har erfaring og kan håndtere situasjoner hvor det ikke går bra. Det tolker jeg som personer med kompetanse til å håndtere f.eks. ulykker i fjellet. Hun spesifiserer ikke hvordan en slik kontroll på hvem som blir sendt ut i fjellet bør se ut, men ønsker at ulike aktører samarbeider og holder øye med hverandre. Og tror ikke man vil være tjent med **en** nasjonal aktør som kvalifiserer guidene. Hun argumenterer for en viss kontroll på bakgrunn av sikkerhetshensyn, men er også bekymret for at næringen kan få et dårlig rykte internasjonalt dersom det blir for mange ulykker med turister i fjellet.

5.6 Livet utenfor jobben og fremtidsplanene

Flere informanter har beskrevet hvordan virket som guide innen naturbasert reiseliv krever en spesiell livsstil der en reiser mye og arbeider lange dager, noe som byr på utfordringer knyttet til livet utenfor jobben. Disse utfordringene kommer spesielt til uttrykk hos informantene når jeg spør dem om fremtidsplanene. De forteller at den store arbeidsbelastning over tid med lange dager og mye reising får konsekvenser for livet utenfor jobben. For fremtiden ønsker de en mer «normal» og forutsigbar arbeidssituasjon, og ikke slik de erfarer guideyrket nå. På tidspunktet jeg intervjuet Thomas hadde han tatt seg et friår fra arbeidet som guide/instruktør, og når vi snakket om hvilke fremtidsplaner han hadde var ikke guideyrket nødvendigvis forenelig med det han ønsket. Han hadde lenge hatt en plan om å ta Tindeveglederutdannelsen¹⁶ og satse på guiding som framtidig yrkesvei, men hadde nå lagt denne ideen litt fra seg.

“Det er jo kanskje det mest spennende, der er det jo litt sånn veiskille for meg selv da, så der traff du på et veldig skulle si både bra og dårlig tidspunkt. Har selv tenkt på Tindeveglederutdanningen veldig lenge.. i nå 10 år, men så har jeg egentlig gitt fra meg den litt akkurat her og nå fordi at jeg ser at det er et yrke som er veldig vanskelig å gjennomføre på en god måte hvis man skal tenke litt lengere enn, enn bare akkurat her og nå” (Thomas).

Han forteller at det er et yrke som er veldig vanskelig å gjennomføre på en «god måte». Jeg tolker han dit at han tenker framover i livet på hvordan det er å leve som guide med familieliv ol, til motsetning fra «her og nå», hvor han er mindre bundet opp til forpliktelser og kan leve

¹⁶ Norske Tindevegledere (NORTIND) er Norges representant i det internasjonale fjellførerforbundet IFMGA/IVBV (International Federation of Mountain Guides Associations).

på lav inntekt, jobbe lange dager, osv. Han er usikker på om det er verdt å ta en utdanning som Tindevegleder sett opp mot hva han sitter igjen med pengemessig, hvilken fysisk arbeidsbelastning det har på kroppen og de ugunstige arbeidstidene med helgearbeid som gjør det utfordrende å få tid til et liv utenfor jobben. Isteden forteller Thomas at han ønsker en jobb innen friluftsliv kanskje folkehøyskole, der han tilbys arbeidsforhold som er «noenlunde normal» for som han selv sier er han ferdig med *“bryllupsreise perioden”*.

“Jeg ser at det er nok noe av den største utfordringen da [...] etter hvert er man kanskje ferdig med den derre bryllups reise perioden [...] det er kjekt å jobbe med uteaktiviteter og det er kjekt å jobbe med alt det, men det er jo en jobb i tillegg
“(Thomas).

Det virker som Thomas er ferdig med «bryllupsreisen». Det er et uttrykk som relateres til en reise nygifte tar etter giftemålet. Som bærer preg av glade dager hvor kjærligheten blomstrer, men etter hvert kommer man hjem til hverdagen og ting er ikke like «idyllisk». Det er litt her jeg opplever at Thomas er. Han har hatt en fin tid som guide og instruktør, med reising til spennende steder, der han har møtt nye mennesker og jobbet med aktiviteter han selv har interesse for. Men opplever nå at lønnen er lavere sett opp mot arbeidsmengde og det at jobben innebærer at han er mye borte på ugunstige tider får konsekvenser for livet utenfor jobben. Derfor ønsker han nå arbeidsforhold som er «noenlunde normal». Det tolker jeg dit hen at Thomas ønsker mer faste arbeidsdager/uker/år, med mer forutsigbarhet og som lettere lar seg kombinere med livet utenfor jobben. Thomas gir et inntrykk av at selv om det er en givende jobb hvor du ofte driver med fritidsinteressene dine er du fortsatt på jobb. Det er med andre ord ikke det samme som å gjøre det på fritiden. Erfaringen av at det er vanskelig å kombinere jobben med familie og det sosiale utenfor jobben er noe han deler med Frank, Camilla og Robert. Når jeg spør informantene om hvor de ser for seg selv om 5 år svarer alle informantene som arbeider som guide innen naturbasertreiseliv at de ønsker endringer i arbeidssituasjonen. De ønsker mer forutsigbarhet, faste arbeidsoppgaver, mindre reising, lokale jobber og kortere reiser.

“Forhåpentligvis om 5 år så jobber jeg fremdeles der som jeg jobber i dag og jeg ser for meg at jeg har en mer delt stilling, at jeg guider deltid også jobber jeg mer med produktutvikling og sikkerhetsrutiner og sånne ting [...] jeg ønsker ikke å slutte og guide, men en kombo med guiding, utvikling og drift av bedriften utenom da
“(Camilla).

Camilla i likhet med Robert og Frank ser for seg en fremtid i jobben hun har i dag. Hvor hun fortsatt ønsker å guide, men ikke på fulltid. Hun vil heller ha mer ansvar for drift og utvikling av bedriften. Dette vil gi henne mer kontorarbeid som ofte innebærer faste arbeidstider/dager og kanskje mindre utsatt for «texasstilstander». Dette er et ønske hun deler med både Frank og Thomas, det virker derfor som det finnes muligheter innen bransjen som gjør jobben og livet utenfor enklere å kombinere, noe ikke Thomas i samme grad gir uttrykk for. Det skal legges til at han var veldig uvisst på hvor han kom til å ende opp, men gav i hvert fall uttrykk for at det er «krevende», «hardt», «utfordrende» og en jobb som det er vanskelig å sette inn i «gode rammer». For Robert handler endringene om kortere oppdrag og mer jobber i nærområdet, Frank ønsker å utvide firmaet slik at han kan ansette flere og avlastes. Det er optimisme å spore hos informantene tross enkelte utfordringer knyttet til sesongvariasjoner og arbeidsforhold, og det ser ut til at disse henger sammen. Fordi aktørene ofte er sesongbaserte og har arbeid i perioder av året må de forsøke å skaffe mest mulig inntekt i sesong, noe som krever at man jobber mye når det er sesong. Problemet kommer når du ikke bare jobber i sesong, men gjennom hele året *“det er gjerne greit hvis du gjør det i tre måneder, men når du gjør det hele året så.. så på et visst punkt så kan du ikke strekke deg så mye lenger”* (Camilla). For arbeidstakere som enten er i 100% stilling slik som Camilla, eller som på andre måter har arbeid gjennom hele året oppleves arbeidsmengden som arbeidsgiver forventer for stor, spesielt sett opp mot lønn. Og det går tydelig frem at flere av informantene innen naturbasert reiseliv ønsker en mer forutsigbare arbeidsforhold i fremtiden.

5.7 Oppsummerende diskusjon

Dette kapittelet har hatt til hensikt å presentere informantenes erfaringer i møtet med arbeidslivet. Hovedfokuset har ligget på utfordringene informantene har erfart i møtet med arbeidslivet. Som kapitelet viser er det ulike utfordringer som kommer til uttrykk hos informantene, men også en del likheter. I denne delen skal jeg diskutere informantenes erfaringer i møtet med arbeidslivet ved hjelp av relevant teori. Erfaringene presenteres under ulike overskrifter.

Arbeidsforhold

«Texsastilstandene» som Camilla og Thomas erfarer antyder at enkelte arbeidsgivere bryter arbeidsmiljøloven. I begynnelsen av fellesferien 2017 besøkte LOs sommerpatrulje arbeidsplasser rundt om i landet for å forsikre at sesongansattes rettigheter blir overholdt. Her ble det avdekket brudd hos 40,4% av de besøkte virksomhetene (Knipperud, 2018). Brudd på arbeidsmiljøloven forekommer i de fleste sektorer i norsk arbeidsliv også den offentlige. I

reiselivsnæringen på Svalbard er det avdekket kritikkverdige arbeidsforhold og arbeidslivskriminalitet (Regjeringen, 2019). Det at det forekommer slike forhold som Camilla og Thomas forteller om er altså ikke et ukjent fenomen. De uttrykker en stor usikkerhet knyttet til hvilke rettigheter de har som arbeidstaker og mangler kunnskap om dette. Camilla forteller at det er spesielt siden det er sesongarbeid og i privat sektor. Hun opplever at guidene har mindre rettigheter enn andre. Men arbeidsmiljøloven er lik for alle og gjelder for midlertidig ansatte i privat sektor, det ser derfor ut til at hun ikke kjenner til rettighetene sine. Noe arbeidsgiver kan utnytte seg av. Erfaringene kan ses i sammenheng med at reiselivsbransjen er en ung bransje med lite organisering, spesielt på arbeidstakersiden. Bare halvparten av de naturbaserte reiselivsbedriftene i Norge er tilknyttet en bransje-/nettverksorganisasjon, noe som trolig gjenspeiler at de er små, men også at mange bedrifter føler at de står utenfor det tradisjonelle reiselivet (Stensland, et. al, 2014). Verken Camilla eller Thomas er tilknyttet noen interesseorganisasjon. Ut ifra det jeg kan se finnes det to fagforbund som har relevans for de som arbeider med guiding. Thomas nevner det ene NNGF, men ut ifra de åpne medlemslistene er han ikke medlem. Det andre er Norges guideforbund (NGF).

“NNGF er et forbund som ønsker å bidra til å skape større profesjonell anerkjennelse av naturguidens kompetanse i næringslivet. Forbundet ble stiftet i Longyearbyen Svalbard i 2014. Visjonen til forbundet er å bli en samlende organisasjon som ivaretar naturguiders yrkesfelt og interesser i det naturbaserte reiselivet i Norge, samt å bidra til økt kompetanse og kvalitet i naturbaserte opplevelser “(Norsk Naturguideforbund, 2019).

NNGF skal primært være en interesseorganisasjon og et yrkesforbund for utdannede naturguider i Norge. Medlemskriteriene baserer seg på utdanning, hvor det fremgår at det stilles krav til minimum et års naturguideutdanning og 8 ukers relevant lønnet arbeidserfaring. Det spesifiseres kun en naturguideutdanning ved UIT, men de skriver at det finnes flere (Norsk Naturguideforbund, 2019). Om FFL-utdanningen til informantene kvalifiserer til medlemskap er jeg ikke sikkert på. En av informantene er medlem (Frank), men han har også annen formell utdanning innen naturbasert reiseliv. Uansett er dette et forbund som skal fremme naturguidenes interesser (lønn, arbeidstid, m.m.) og vil være et relevant forbund for de som guider innen naturbasert reiseliv. Forutsatt at de kvalifiserer til medlemskap, med det sikter jeg til at organisasjonen ønsker å utarbeide og forvalte profesjonsstandard for norske og arktiske naturguider. Hvor de ønsker å registrere, organisere og godkjenne kvalifiserte naturguider i Norge. De har et langsiktig mål om å oppnå profesjonell anerkjennelse og

strengere reguleringer hos nasjonale myndigheter (Norsk Naturguide forbund, 2019). I arbeidet med å profesjonalisere yrker, skape konkurranse begrensninger og regulere tilgang til utøvelse, har yrkesorganisasjoner ifølge Svensson (2008, s.133) hatt en viktig funksjon. Noe som Collins (1979; 1999) har kritisert for å være en strategi for monopolisering og inngangsbillett til enkelte yrker, snarere enn å utdanne kompetente personer. Dersom det innebærer at kun godkjente naturguider etter NNGF standard vil kunne tilby enkelte tjenester, vil de i så fall bli en motarbeidende organisasjon for de som ikke kvalifiserer som naturguide etter NNGF standard. Forbundet er ungt og per 15.05.20 har de 56 medlemmer (Norsk naturguide forbund, 2019), noe som indikerer at de i dag ikke har noe særlig politisk innflytelse og makt. Men uttrykker en klar fremtidsstrategi som slik jeg forstår innebærer målrettet og langsiktig arbeid for å blant annet motvirke slike erfaringer som Camilla og Thomas har. Og kan bidra til standardisering/regulering og en tydeliggjøring av hva guideyrket innebærer og hvilke rettigheter/arbeidsforhold de skal arbeide under.

NGF er et forbund som omfatter en bredere definisjon av guide. I tillegg samarbeider de med andre skandinaviske og nordiske land og har vært etablert lenger enn NNGF. Noe som skulle tilsi at de hadde større politisk makt og innflytelse. De har også et langt høyere medlemstall enn NNGF. De er i likhet med NNGF opptatt av å beskytte guidenes interesser og å høyne statusen av guide som en profesjon. I likhet med NNGF krever også de godkjent eksamen eller relevant erfaring for medlemskap (Norges Guideforbund, u.å.). Det finnes altså egne forbund som arbeider for ulike guiders interesser og som har et mål å heve statusen til guideyrket. Noe som i så fall indikerer at statusen per i dag blir sett på som lavere enn ønsket. Dette kan støttes av enkelte av informantenes erfaringer, hvor det blir sett på mer som en fritidsaktivitet enn jobb og noe man gjør fordi det er gøy (ref. Thomas). Forbundene er noe informantene i liten grad virker å ha et forhold til. Hvorfor det er slik er uvisst, kanskje mislykkes de i profilering og rekruttering, kanskje opplever guidene at de har liten makt og innflytelse, men dette vites ikke. Uansett er yrkesorganisasjoner en viktig grunn til at man som arbeidstaker har «gode» rettigheter i Norge sammenlignet med andre land. Og en viktig bidragsyter til at arbeidsforholdene i offentlig sektor er som de er.

Offentlig vs privat

Det ser ut til at det innen friluftslivsrelevante jobber er forskjeller avhengig av om man jobber offentlig og privat knyttet til hvordan arbeidstakerne erfarer at deres rettigheter blir synliggjort og tilrettelagt for. Det er i hvert fall Camilla og Thomas sin erfaring, i tillegg er dette ikke en utfordring som trekkes fram av de to informantene som arbeider offentlig i

folkehøyskole og organisasjons sektoren. En av grunnene til denne erfarte forskjellen kan være hvordan offentlig og privat sektor er organisert.

I offentlig sektor fastsettes lønn, arbeidstid, permisjon og ferie i hovedtariffavtalen.

“Hovedtariffavtale er en landsomfattende tariffavtale som i offentlig sektor blir inngått sentralt med de ansattes organisasjoner. Det fins hovedtariffavtaler innenfor tre tariffområder: staten, Oslo kommune og KS-området (som omfatter kommunal sektor utenom Oslo) “(Hovedtariffavtale, 2018).

Ulike arbeidstakerorganisasjoner som f.eks. Folkehøgskoleforbundet er part i hovedtariffavtalen og forhandler på vegne av medlemmenes interesser, men hovedtariffavtalen omfatter alle ansatte i offentlig sektor. I tillegg finnes det særavtaler og lokale forhandlinger (KS, u.å). Altså ligger det til grunn felles bestemmelser med hensyn til lønn, arbeidstid, overtid, m.m. for ansatte i eksempelvis en folkehøyskole.

I privat sektor er det bygd opp noe annerledes, men det finnes også her avtaler som skal gjelde for ansatte i f.eks. reiselivsnæringen. “Hovedtariffavtalene kan til en viss grad sammenlignes med landsomfattende overenskomster i den private del av arbeidslivet. En viktig forskjell er imidlertid at mens hovedtariffavtalene gjelder alle forbund på arbeidstakersiden, er de landsomfattende overenskomstene i privat sektor forbundsvise “(Hovedtariffavtalen, 2018).

For reiselivsbransjen utarbeides det en avtale mellom Hovedorganisasjonen Virke, Landsorganisasjonen i Norge (LO) og Handel og Kontor i Norge som skal gjelde for alle ansatte innen reiseservicebedrifter (AVTALE FOR REISELIVSBRANSJEN, 2018-2020). Uten at det defineres hva reiseservicebedrifter er, antar jeg at dette vil omfatte bedrifter innen naturbasert reiseliv. Avtalen er gjeldene for både faste og midlertidig ansatte og omfatter lønn, arbeidstid, overtid, m.m. Avtalen er omfattende og forutsatt at den gjelder for ansatte i naturbaserte reiselivsbedrifter er det en avtale som har til hensikt i å motarbeide de erfaringer Camilla og Thomas forteller om. Det kan derfor virke som Camilla og Thomas mangler kunnskap om hvilke rettigheter de har gjennom både Arbeidsmiljøloven og Avtalen for reiselivsbransjen (2018-2020). Og at arbeidsgivere ikke forholder seg til disse bestemmelsene. Et viktig spørsmål blir derfor hvilken kunnskap gir FFL-utdanningen om rettigheter som arbeidstaker, arbeidsgiver og selvstendig næringsdrivende? Ut ifra slik jeg tolker Camilla og Thomas ser det ut til at de mangler kunnskap om dette og at utdanningen i liten grad har gitt den slik kunnskap. Samtidig er det utfordrende å sammenligne offentlig og privat sektor, da f.eks. de naturbaserte reiselivsbedriftenes økonomi ikke bevilges av regjeringen, men styres

av markedet. I tillegg til hva markedet er villig til å betale for tjenester i reiselivsnæringen er de preget av sesongvariasjoner. Dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

Sesongvariasjoner

At sesongvariasjoner fører med seg en rekke negative effekter et velkjent problem i reiselivssektoren (Higham & Hinch, 2001). Reiselivsbedriftene har ofte liten kapital og er utsatt ved frafall av inntekt. Den økonomiske usikkerheten knyttet til slike bedrifter gjør de mindre attraktive for investorer (Butler, 1994; Cooper et al., 2005, referert i Chung, 2008, s. 87). I Norge er mange av de naturbaserte reiselivsbedriftene små, befinner seg i oppstart/vekstfase og driftes av hensyn til livsstil framfor vekst og økonomisk fortjeneste (Stensland, et. al, 2018). Disse faktorene vil påvirke lønningene bedriftene kan tilby de ansatte, og kan være en forklaring på hvorfor informantene erfarer at lønnen er dårlig sett opp mot arbeidsmengde. Spesielt hvis man sammenligner med ordningene i offentligsektor. For bedrifter med lav inntjening og liten kapital er det kanskje ikke bærekraftig å tilby de samme godene. De er i stor grad avhengig av det markedet er villig til å betale og utsatt for konkurranse fra andre aktører. Som informantene viser til preges bransjen av «hobbyaktører» som er med på å presse prisene ned. I tillegg stammer knappe halvparten av omsetningen til bedriftene fra naturbasert reiselivsrelatert virksomhet (Stensland, et. al, 2018). Derfor kan det også tenkes at arbeidsgiverne har lavere inntjening på f.eks. guidede turer enn overnatting, og kan med det forsvare et lavere lønnsnivået for guidene. Samtidig er bedriftene underlagt Arbeidsmiljøloven (2005) og Avtale for reiselivsbransjen (2018-2020) er gjeldene, uavhengig av bedriftenes inntjening. Det er også viktig å trekke inn hvem sesongarbeiderne er i denne diskusjonen. Ifølge informanten Frank er de sesongbaserte guidene ofte utalandske statsborgere, noe han mener har sammenheng med at «nordmenn» ofte ikke ønsker de sesongbaserte jobbene, på bakgrunn av arbeidsforholdene som tilbys. Dette får konsekvenser for kompetansen de ansatte har. Franks erfaring støttes av Mill & Morrison (1998, referert i Chung, 2008, s. 88) og Mathieson & Wall (1982, referert i Chung, 2008, s. 88) som viser til at sesongarbeidere ofte har lavere utdanning eller er ufaglærte. Selv om Frank uttrykker at han ønsker å ansette nordmenn, gjerne med FFL-utdanning. Sier han også at de utenlandske sesongarbeiderne har en annen arbeidsmoral, de er mer villig til å ta de lange dagene og stå på når det er sesong. Sett i lys av at sesongbaserte reiselivsbedrifter ofte har lav lønnsomhet og er avhengig av god inntjening i sesong er det mulig at slike bedrifter foretrekker utenlandske arbeidere fordi de godtar lavere lønn og har mindre kunnskap om arbeidstakers rettigheter. Det er ikke et ukjent fenomen at man i Norge importerer «billig» arbeidskraft og at

utenlandske arbeidere ofte har mindre kunnskap om rettigheter arbeidstakere har i Norge. Som regel kommer de til Norge fordi de får en bedre lønn enn i hjemlandet. Det er vanskelig å si hvem disse «nordmennene» med dårlig arbeidsmoral som Frank har møtt er. Men det kan hende det ikke handler om dårlig arbeidsmoral, men isteden er arbeidstakere som motsetter seg «texasstilstandene» som Camilla og Thomas beskriver. Jeg opplever i hvert fall at beskrivelsen til Frank om lange dager og stå på vilje, ligner på de forventninger Camilla og Thomas opplever enkelte arbeidsgiver har. Uten å trekke direkte sammenligning med Frank og de arbeidsgiverne som Camilla og Thomas forteller om. Men det er tydelig at Frank forventer lange arbeidsdager og at de ansatte skal kunne utføre varierte arbeidsoppgaver. Det er uvisst hvilke betingelser Frank tilbyr sine ansatte så det blir vanskelig å si noe om lønn sett opp mot arbeidsmengde.

Regulering av reiselivet

Frank er den eneste informanten som tar opp problematikken knyttet regulering og tilrettelegging av reiselivet. Noe som kan ha sammenheng med at han driver en egen bedrift og i større grad påvirkes av følgene. I tillegg er han bosatt ved en typisk turistdestinasjon og opplever følgene av masseturisme på nært hold. Han ønsker blant annet at det legges større vekt på å regulere turismen i Norge slik at den fordeles mer jevnt ut over året. Dersom det var mer turister i f.eks. vintersesongen kunne Frank fått mer inntjening på vinteraktiviteter som han i liten grad har nå. Det vil i så fall innebære at han også har behov for ansatte i denne delen av sesongen, som er positivt for han og potensielle arbeidstakere. Selv om de negative effektene av sesongvariasjoner ofte trekkes frem finnes det også positive effekter. Det er spesielt de positive effektene sesongvariasjoner kan ha på miljøet og sosiale forhold. Eksempelvis kan lang hviletid etter tung bruk av naturområder i høysesong være bedre enn kontinuerlig bruk uten hvile (Butler, 1994, referert i Chung, 2008, s. 87). Lavsesong gir innbyggere ved turistdestinasjoner mindre hektiske perioder og tid til å forberede seg til neste sesong (Butler, 2000, referert i Chung, 2008, s. 87). Dette illustrerer noe av problematikken knyttet til en utvidet sesong som Frank ønsker. I tillegg er det et spørsmål om hva de naturbaserte reiselivsbedriftene ønsker. Reiselivsstrategien har et mål om helårs arbeidsplasser, men der er ifølge Stensland et. al (2014) ikke det naturbaserte reiselivet enda. Derfor mener de at videre undersøkelser bør se nærmere på om bedriftene selv ønsker helårsdrift eller om dagens drift er en optimal situasjon (s. 7). Frank ønsker i hvert fall helårsdrift, men helårsdrift er utfordrende å få til. I tillegg viser det seg at selv om

turistdestinasjoner destinasjoner tilbyr reiselivstjenester året rundt, vil de fortsatt være preget av en topp sesong og bunn sesong (Ćorluka, Vukušić & Kelić, 2018, s. 32).

Frank ønsker også bedre tilrettelegging av sanitærforhold og stier, dette mener han bør komme gjennom en fellesgodefinansiering. Med fellesgode menes goder hvor publikum ikke kan ekskluderes fra godet, slik at det potensielt oppstår overforbruk og hvor det er mulige gevinster av å koordinere bruk og produksjon av godene (Jakobsen & Iversen, 2019, s. 1). I Norge er det et kjent problem at det mangler toaletter ved turområder, stoppesteder langs bilveier, kjente attraksjoner, badeplasser og i sentrum av byer og bygder (Jakobsen & Iversen, 2019, s. 19). Noen eksempler er steder på Vestlandet hvor det er utfordringer knyttet til manglende toalett og søppelhåndtering ved Flåmsdalen og Nærøyfjorden, blant annet på Bakkabreen, Supphellebreen og Bøyabreen i Fjærland. Situasjonen ved breene er spesielt prekær, hvor turister går på do i beiteterranget rundt breene som har det ført til at husdyr har blitt syke (Jakobsen & Iversen, 2019, s. 19). Det synes derfor å være til alles beste at slike utfordringer tas hånd om. Men erfaringene viser at dagens organisering og finansiering av reiselivsnæringens fellesgodeapparat har betydelige utfordringer (Jakobsen & Iversen, 2019, s. 27-28). Frank uttrykker også en skepsis til håndteringen av cruiseturismens effekt på miljø og sosiale forhold. Der mengder av «*overvektige turister*» renner inn på en gang og belaster både miljøet og det lokale samfunnet, uten å legge igjen noe særlig med penger.

Cruiseturistene er ifølge Larsen, et. al (2013) de turistene som legger igjen minst penger. Samtidig viser de også til at cruiseskip har en tendens til å oppholde seg i en gitt havn i en relativt kort periode, og tvinger passasjerene til å tilbringe mesteparten av tiden sin om bord. Den begrensede tiden passasjerer er tillatt på land begrenser også mulighetene deres for å bruke penger på det besøkte reisemålet. På den måten blir passasjerene tvunget til å heller bruke penger om bord (Larsen, et. al, 2013). Dersom cruiseturistene hadde hatt lenger tid på land og lagt igjen penger i f.eks. Franks bedrift kunne kanskje oppfatningen av cruiseturistene vært en annen.

Regulering av de naturbaserte reiselivsaktørene

Problematikken knyttet til regulering av de naturbaserte reiselivsaktørene tas opp av Camilla. Hun uttrykker et ønske om at det stilles visse krav til hvem som skal kunne ta med seg folk ut i fjellet. Og er bekymret for at enkelte aktører ikke har den kompetansen som kreves for å ta med seg folk ut i fjellet. Hun mener at i dag kan hvem som helst ta med seg folk ut i fjellet. Problematikken er velkjent innenfor friluftslivsmiljøet og handler i korte trekk om hvilken kompetanse man skal kreve av de aktørene som tilbyr «risikofylte» tjenester. Det er et stort og

omfattende spørsmål knyttet til hvordan man fra myndighetenes side skal regulere aktørene innen «risikofylte» tjenester i det naturbaserte reiselivet. Det er i Norge i dag en pågående uenighet over hvilken kompetanse man skal kreve fra de ulike aktørene som tilbyr slike risikofylte tjenester. Med risikofylte tjenester sikter man til tjenester forbundet med en viss risiko, som f.eks. klatring i høyfjellet eller vinterferdsel i skredterreng. I Norge finnes det ingen yrkes-beskyttet utdanning for hvem som skal kunne føre folk i fjellet, i motsetning til f.eks. Frankrike, hvor risikofylte tjenester krever formell utdanning eller sertifisering godkjent av myndighetene. Dette åpner i prinsippet for at hvem som helst kan starte opp en virksomhet som tilbyr slike tjenester. NORTIND har fremmet forslag om en tilsvarende ordninger som f.eks. Frankrike i Norge (Norsk hotellhøgskole, 2014, referert i Vold, 2015, s. 24), noe som skapte reaksjoner fra blant annet universitetslektor Andre Horgen ved Universitetet i Sør-øst Norge (Kolderup, 2009). Han uttrykket en bekymring for at NORTIND skulle få monopol på risikofylte tjenester i Norge (Kolderup, 2009). Samtidig er tjenestetilbyderne innen naturbasert reiseliv i dag regulert av Produktkontrollloven (1976). Hvor DSB er tilsynsorganet som regulerer forholdet. Ifølge loven skal “den som eier eller leder en virksomhet som tilbyr forbrukertjenester, eller utfører arbeid i slik virksomhet [...] vise aktsomhet og treffe rimelige tiltak for å forebygge at forbrukertjenesten medfører helseskade “(Produktkontrollloven, 1976, § 3). Noe som krever en viss kunnskap og kompetanse om de tjenestene en ønsker og tilby med hensyn til gjennomføring på en sikker og forebyggende måte. Det er derfor ikke helt «fritt frem». Det er flere grunner til at Camilla mener man bør ha en viss kontroll. Det første er av hensyn til sikkerheten til de man har med seg ut i fjellet. Det andre er hva som kan skje med Norges rykte som turistdestinasjon dersom det første ikke blir ivaretatt. Altså at Norge kan bli et mindre attraktivt reisemål dersom det blir en økning i antall ulykker i reiselivsnæringen. Dette er en bekymring hun deler med blant annet NORTIND som fremmet forslaget på bakgrunn av å redusere antall ulykker og øke sikkerheten til turister i Norge. Samtidig mener Horgen & Christoffersen (2019) at “mye tyder på at det skjer relativt få ulykker i norsk friluftsliv “(s. 143), og Andre Horgen mener at ansvaret for hvem som skal utdanne personer i dag er godt ivaretatt av de ulike aktørene (Kolderup, 2009). Camilla kan ha egne interesser for å ønske en strengere regulering innenfor naturbasert reiseliv, ved at færre aktører kan tilby naturbaserte reiselivstjenester blir konkurransen mindre. Noe hun også selv sier “*det er jo mye folk som gjør det på hobbybasis, som har dette som en sånn liten sidejobb og det truer jo vår næring* “. Temaet er omfattende og det er mange hensyn som må tas, men Norge har pr. i dag ikke en slik myndighetsregulering. Samtidig skriver Vold (2015) at “mye taler for at offentlig krav og standardisering av utdanning med påfølgende standardisering av

guider kan bli realitet i Norge “(s. 24). Hvordan en slik regulering bør håndteres er det uenighet om, heller ikke Camilla er sikker på hvordan dette bør gjøres. Men er i likhet med Andre Horgen bekymret for konsekvensene dersom det blir en nasjonal aktør, og mener samarbeid mellom de ulike aktørene er nøkkelen.

Hobbyaktørene

Flere av informantene (Camilla, Thomas og Robert) erfarer at bransjen er preget av «hobbyaktører» som tilbyr guidede tjenester mer som en fritidsaktivitet enn jobb, og at disse aktørene er med på å presse prisene på guidede tjenester ned. Men hvem er disse «hobbyaktørene»? Slik informantene beskriver dem er det aktører som ikke har guideyrket som levebrød. Det innebærer at pengene de får fra guide- relatert virksomhet ikke er primærinntekten. Motivasjonen deres for å guide er interessen for en aktivitet og gleden det gir dem. De er altså primært drevet av livsstils-motivasjon og ikke økonomisk-motivasjon. Dette mener jeg har klare likhetstrekk med funnene som Stensland et. al. (2018, s. 7) og Lundberg & Fredmann (2012, s. 649), viser til hvordan bedriftene ofte er livstils orienterte bedrifter som har et ønske om å opprettholde en viss livsstil og ikke økonomisk fortjeneste. Ifølge informantene påvirker dette lønnsnivået til guidene, og innebærer at man må jobbe mye for lite penger. På den måten er også informantene livstils-orienterte, i og med at det heller ikke ut ifra deres erfaringer er noe særlig økonomisk fortjeneste i jobben som guide. I hvert fall ikke sett opp mot arbeidsmengden.

Livet utenfor jobben

Alle informantene som arbeider med guiding ønsker endring i arbeidsforholdene i fremtiden. For noen er dette mulig i den jobben de har i dag, mens det for andre innebærer å skifte jobb. Det ser ut til at guideyrket slik det fremstår i dag er et yrke som det for informantene er utfordrende å kombinere med et liv utenfor jobben. Å arbeide som guide er mer som en livsstil enn jobb, eller som Thomas sier, en «identitetens» jobb. Hvor man er drevet av idealisme, der man verdsetter andre verdier enn de økonomiske. Denne livsstilen byr på utfordringer når det kommer til å opprettholde relasjoner til andre fordi jobben tar opp mye av tiden. Det er tydelig at alle mener den store arbeidsmengden ikke vil la seg kombinere med det å skulle ha omsorg for barn eller få ønsket tid til venner og familie. Informantene ser ut til å ha ulike løsninger på denne problemstillingen som innebærer endring innenfor jobben de har eller skifte av jobb. Det kan f.eks. innebære å gå fra å være guide til å jobbe i folkehøyskole, jobbe mindre som guide og mer med produktutvikling eller korte ned på guideoppdragenes

lengde og jobbe mer lokalt. At guideyrket er forbundet med mye jobb, lange reiseperioder og får konsekvenser for livet utenfor jobben er en utfordring flere forskere viser til. Whittington (2019) skriver blant annet at; “In outdoor education the expectation is that a career in this field will involve long periods away from home, a high level of physical activity and the real possibility of injury ”(s. 80). I Norsk kontekst har Vegard Vereide (2008) skrevet en masteroppgave om mannlige friluftslivsveiledere. Oppgaven tar for seg hvordan de opplever og utøver yrket. Informantene i denne studien gir uttrykk for at arbeidsformen er tidskrevende og belastende for familielivet. For å balansere forholdet mellom jobben og familielivet er endringer i arbeidsforhold en av flere mulige løsninger (Vereide, 2008, s. 109-111). Det er altså ikke et ukjent fenomen at guide-yrket kan være utfordrende å kombinere med et liv utenfor jobben og at løsningen ofte innebærer å arbeide mindre med guiding. Slik yrket fremstår i dag på bakgrunn av informantenes erfaringer og annen forskning ser det ut til at det naturbaserte reiselivet som arbeidsfelt er preget av; manglene regulering og organisering, krevende arbeidsforhold, lav lønn sett opp mot arbeidsmengde, en livsstils-orientert kultur, sesongvariasjoner og vanskelig lar seg kombinere med livet utenfor jobben. Det synes i tillegg å være forskjeller mellom de private og offentlige virksomhetene, der arbeidsforhold i offentlige virksomheter fremstår som «bedre».

6. Arbeidslivsrelevans

I dette kapitlet skal jeg presentere og diskutere informantenes erfaringer fra utdanningen og dens relevans for arbeidslivet. Jeg vil først presentere informantenes erfaringer knyttet til kompetanse de mener er viktig i deres arbeid, og hvordan informantene erfarer at disse vektlegges i utdanningen. Videre skal vi se nærmere på andre erfaringer som kan knyttes til utdanningens relevans før kapitlet oppsummeres.

6.1 Relevant kompetanse for yrkespraksis

Friluftslivsutdanningen er bygget opp rundt tre kjerneelementene som innebærer ulike ferdigheter, kunnskap og kompetanse som skal være relevant for det arbeidslivet studentene skal ut i. I kapittel 3 redegjorde jeg for utdanningenes innhold og hvilke kompetanser de tar sikte på å gi studentene. I dette underkapitlet vil jeg presentere og diskutere kompetanse informantene erfarer som viktig for yrkesutøvelse, og hvordan disse vektlegges i utdanningen. Når informantene forteller om hva de erfarer som viktig i deres arbeid er det primært ferdigheter og kunnskap som kan knyttes til mellommenneskelige, relasjonell og teknisk kompetanse. Kapitlet deles derfor inn i *mellommenneskelig- og relasjonell kompetanse*, og *teknisk-kompetanse*. I underkapitlene vil informantens erfaringer presenteres før relevant litteratur og teori trekkes inn.

6.3.1 Mellommenneskelig- og relasjonellkompetanse

Flere av informantene trekker frem det å kunne arbeide med mennesker som viktig i deres yrkespraksis. Mona forteller at det er *“veldig, veldig viktig med det menneskelige”*, for henne handler det menneskelige om *“hvordan en har med mennesker å gjøre”* og *“hva du skal gjøre i ulike situasjoner med folk”*. Hun forteller at hun gjerne skulle hatt *“noen timer på friluftsliv der du lærte hvordan en psykolog tenker”* fordi hun på jobb bruker noen timer i teltet på tur *“der elever kommer inn til deg og du verden hva 19åringer sliter med og sant!”*. Slik jeg tolker Mona sikter hun til at hun må håndtere ulike utfordringer elevene kan ha. Dette kan være situasjoner hvor elever f.eks. er redd for å gjennomføre en aktivitet, men også psykiske og sosiale utfordringer elever kan ha på et mer personlig plan. Jobben som folkehøyskolelærer innebærer at Mona kommer tett på elevene, spesielt når de er på tur sammen i flere dager. Hennes arbeid krever et bredt spekter av kompetanse. Hun skal lære bort kunnskap og ferdigheter innen friluftslivutøvelse som kajakk og klatring, men også være en støttespiller for elevene i personlig og sosial utvikling.

Folkehøyskolenes formål er ifølge *Folkehøyskoleloven* (2002, § 1) *“å fremme allmenndanning og folkeopplysning”*.

“Allmenndanning i folkehøgskolen er eit kvalitativt omgrep som har like mykje med utvikling, vokster og livshaldning å gjere som med innlæring av kunnskap.

Allmenndanning tek sikte på heile mennesket, og vil legge forholda til rette for personleg vekst og mogning. Det er difor ikkje berre fag og emne som er avgjerande for om verksemda skal vere allmenndannande, men måten dei vert brukt på og samanhengen dei vert sett inn i “(NOU 2001: 16).

Slik det fremgår i loven har folkehøgskolene et formål innen allmenndanning, hvor skolens og lærernes ansvar er å bidra til personlig utvikling og modning. Personlig utvikling og modning kan foregå på forskjellige områder, for å bruke Monas erfaring som eksempel kan det være å hjelpe elever til å håndtere ting de sliter med. F.eks. vil følelsen av hjemlengsel være noe elever kan jobbe med og lære seg å håndtere slik at ubehaget blir mindre over tid (mitt eksempel). I en slik gitt situasjon har Mona et ansvar for å bidra. For at Mona skal kunne løse situasjoner der elever sliter med noe, erfarer hun at kompetanse til å arbeide med mennesker er viktig, noe hun mener det kunne vært mer fokus på i utdanningen.

“Men sånn medmenneskelig ting da, hvordan.. hva du skal gjøre i ulike situasjoner med folk som.. det har du ikke så mye, jeg opplevde at det ikke var så mye fokus på det. Men så er det også vanskelig hvor mye, hva skal en fokusere på i en sånn utdanning, for det.. de har jo sine timer som de må fylle sant, og hvis jeg skulle valgt så skulle jeg gjerne hatt noen timer på friluftsliv der du lærte hvordan en psykolog tenker sant“ (Mona)

Mona forteller at «medmenneskelige ting» er noe hun opplevde at det ikke var så mye fokus på ved utdanningen og gjerne skulle hatt mer av. Swiderski (1987) uttrykte en bekymring for at det han kaller «softskills» blir oversatt i «outdoor education» (friluftslivsutdanning/opplæring). Det finnes en god del teori knyttet til hvilken kompetanse personer som leder eller har ansvar for andre mennesker i naturen bør ha, der «softskills» er en av dem. «Softskills» beskrives ofte som «interpersonal skills», «people skills» og «interpersonal helping skills» (Swiderski, 1987; Phillips, 1988; Bartley, 1998, referert i Shooter, Sibthorp, & Paisley, 2009, s. 5). Disse ferdighetene mener jeg kan knyttes til det Mona og andre informanter benevner som «det menneskelige», «medmenneskelige ting», «menneskekjenner», «sosiale- og pedagogiske egenskaper», og slik jeg tolker dem handler det om kompetanse som gjør dem i stand til å arbeide med mennesker. Ut ifra Monas erfaring er «softskills» kompetanse det i liten grad fokuseres på i utdanningen og som hun gjerne skulle lært mer om. For Mona fremstår det å kunne hjelpe elevene med ting de sliter med som viktig

i hennes jobb, dette kan slik jeg forstår det være personlige problemer, men også «mindre» alvorlige «ting». I likhet med Mona forteller Camilla at kompetanse til å arbeide med mennesker er viktig i hennes arbeid.

“Arbeid med mennesker. Det er helt alfa omega, for det gjør du jo nesten uansett hvilken retning du går i dette studiet, og du ser jo mennesker i alle slags forskjellige situasjoner, noen er kjempe glad, og noen er redde, noen er mer frustrerte og det også takle de ulike situasjoner da.. det tror jeg er viktig “(Camilla)

Camilla forteller om hvordan det nesten uansett hvilken retning du går etter utdanningen i stor grad handler om at en arbeider med mennesker i ulike situasjoner. For henne er det viktig å kunne håndtere ulike situasjonene som kan oppstå der folk reagerer forskjellig. Slik jeg tolker Camilla innebærer det å kunne forholde seg til de menneskene hun har med seg på tur på en måte som gjør at de føler seg ivaretatt og kommer hjem med en god opplevelse. Camilla har arbeidserfaring fra naturbasert reiseliv som guide og friluftslivsrådgiver i et arbeidstreningstiltak for mennesker med psykiske utfordringer. «Softskills» fremstår som viktig i begge disse jobbene. Det kan f.eks. være «interpersonal skills» (mellommenneskelige ferdigheter) til å hjelpe mennesker som er redde på en guidet tur eller mennesker med lav motivasjon i et arbeidstreningstiltak (mine eksempler). I motsetning til Mona forteller Camilla at dette er noe hun opplever å ha fått erfaring med gjennom utdanningen.

“Det får en jo litt erfaring med på disse egenferdene.. En må på en måte være støttespillere for hverandre og for de som sliter mest da. Ja, at det blir nevnt at det, at det på en måte er en del av erfaringen på disse egenferdene.. i alle fall.. Det som var min erfaring, når jeg så andre i gruppa som sleit var jo ofte at de ble sett på som svake.. som.. som.. som holdt gruppa tilbake, men.. men.. det er jo en kjempe bra læringssituasjon for de andre på gruppa.. og på en måte finne en måte hjelpe og.. å løfte opp denne personen istedenfor at.. eh.. de blir den stygge som.. som ikke klarer gjøre det som resten av gruppa klarer da“ (Camilla).

Camilla opplever altså at egenferdene i utdanningen har gitt henne erfaringer i hvordan hjelpe andre mennesker i utfordrende situasjoner på en tur. Egenferd er turer hvor studentene ikke har med seg lærere fra utdanningsinstitusjonen. Camilla forteller at hun benyttet disse turene til bygge erfaringer i hvordan man kan lede og hjelpe andre mennesker i naturen, hun forteller også at utdanningen spesifiserer at dette er ett av formålene med egenferdene. Det ser derfor ut til at utdanningen Camilla har gjennomført lykkes i å gi studentene kompetanse knyttet til

arbeid med mennesker eller «softskills». Samtidig forteller Camilla at det handler om en kombinasjon av det hun lærte på utdanningen, hennes personlighet og arbeidserfaring.

“Det er nok en sånn kombo av utdanningen og min personlighet og den jobben jeg hadde rett etter studiene, hvor det var så mye mennesker, hvor jeg fikk jobbe med mange forskjellige mennesker. Så det er nok en kombo der “(Camilla).

Hun trekker frem noe som er interessant nemlig hennes personlighet. Slik jeg tolker henne opplever hun at personlighet har noe å si for hvordan man fungerer i en jobb der man har ansvar for andre mennesker. “Personlighet er definert som de relativt stabile individuelle forskjellene i hvordan ulike mennesker tenker, handler og føler på tvers av forskjellige situasjoner “(Kennair, 2018). Det finnes ingen definisjon eller bred enighet for hva personlighet består av, hvordan den reguleres, hvor stabil den er over tid og hvor mye som kan endres ved den (Kennair, 2018). Det er allikevel vanlig innenfor moderne empirisk personlighetspsykologi å måle personlighet med vitenskapelig utviklede personlighetstester. I slike personlighetstester blir personlighet forstått som en kombinasjon av fem forskjellige hovedtrekk: åpenhet, planmessighet, ekstrovertsjon, omgjengelighet og nevrotisme (Kennair, 2018). Jeg skal ikke gå i dybden på disse trekkene, slike personlighetstester er omfattende og krever en forståelse for psykologi langt over mine evner. Det vil imidlertid være naturlig å tenke at trekk som åpenhet og omgjengelighet er viktig i arbeid med mennesker. For å relatere det til de erfaringene Camilla forteller om, vil jeg trekke frem hvordan hun på egenferdene ønsket å hjelpe andre og løfte dem opp fremfor å snakke dem ned. På bakgrunn av dette fremstår hun som en person med empati og omsorg for andre mennesker. Noe som vil være naturlig å tenke på som relevant for de som arbeider med mennesker med psykiske utfordringer, men også usikre turister i fjellet. En annen informant (Robert) virker å ha et ganske likt syn på det å arbeide med mennesker som Camilla. Han forteller også hvordan det menneskelige eller det å være en «menneskekjenner» er viktig i jobben som frilansguide/instruktør. Han vektlegger at dette er noe han har fått erfaring med gjennom å være på tur med andre studenter i utdanningen, samtidig er det også for han noe som ikke nødvendigvis kan læres, men handler om hvordan man er som person.

“Kall det en menneskekjenner, det er viktig. Og det er ikke noe man nødvendigvis lærer på studiet [...] hvis du ikke er en person som kan lese andre menneskers behov og ta hensyn til det på en hensiktsmessig måte så spiller det ingen rolle hvor flink du er til å klatre eller hvor flink du er til å gå i bre eller hvor flink du er til å padle

*kajakk. Så det er jo ting som du nødvendigvis ikke kan bli lært opp til da, tenker jeg.
Der må du liksom passe som en person* “(Robert)

Robert forteller at du «liksom» må passe som person, noe jeg mener kan relateres til Camillas utsagn om at det handler om personlighet. Både Camilla og Robert mener altså at det er personlige egenskaper ved dem som er viktig i jobben de har og at disse ikke nødvendigvis kan tilegnes gjennom f.eks. undervisning i utdanning. Det vil i så fall innebære at ikke alle er egnet til å ha slike jobber som Camilla og Robert har. Ut ifra det Robert forteller ser det ut til at det er kompetanse til å arbeide med mennesker og personlig egenhet er viktig for han i yrkespraksis. Han gir uttrykk for at det er mer enn tekniske ferdigheter som skal til for å «lykkes». Jeg tolker Robert dit at han har et behov for det jeg vil kalle teknisk ferdigheter (f.eks. klatreteknikk), men at mellommenneskelige ferdigheter som å kunne lese andre menneskers behov og ta hensyn til det på en hensiktsmessig måte er vel så viktig å han jobb. Det ser derfor ut til at det handle rom en kombinasjon av fler kompetanseområder.

For Thomas handler det også om en kombinasjon av ulike kompetanser.

“Først og fremst så er det kanskje et sånt menneske yrke der, jeg tror nok sosiale-, pedagogiske egenskaper er nok vel så viktig som tekniske ferdigheter og som på en måte det å være en utrolig dyktig fyr ute, men igjen så tror jeg nok at det er veldig viktig.. det er bygget opp veldig på hverandre, at en må ha overskudd på det man gjør for å kunne ta godt vare på folk og motsatt [...] Hvis man ikke er trygg på seg selv og trygg på den jobben man gjør, på dem ferdighetene man har, så blir man igjen usikker i form av det å skulle ta vare på folk som det gjerne handler om da, gi folk en god opplevelse”(Thomas).

Thomas skiller mellom sosiale- og pedagogiske egenskaper, og tekniske ferdigheter. Han vektlegger at det først og fremst er et menneskeyrke og at de sosiale- og pedagogiske egenskapene er vel så viktig som de tekniske ferdighetene. Samtidig viser han til at disse henger sammen, hvor det er viktig med overskudd for å kunne ta godt vare på andre. Slik jeg tolker Thomas relaterer han det å kunne ta godt vare på folk og gi gode opplevelser, til de sosiale og pedagogiske egenskapene. Thomas bruker begrepet egenskaper, men slik jeg tolker og forstår han er det sosial- og pedagogisk kompetanse han sakker om. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter, holdninger og hvordan disse brukes i samspill (NHO, u.å.b). De tekniske ferdighetene relaterer han til det å være en dyktig fyr ute. En dyktig fyr ute forstår jeg som en person med høyt teknisk ferdighetsnivå. De tekniske ferdighetene er

viktig for å kunne opprettholde et overskudd slik at det blir mulighet til å fokusere på det sosiale og pedagogiske. Det sosiale er ofte forbundet med det å kunne forholde seg til og omgås med andre mennesker, mens det pedagogiske gjerne relateres til utdanning og hvordan legge til rette for andres læringsprosesser. Sosial- og pedagogiskkompetanse fremstår altså som viktig for Thomas i yrkesutøvelse. Han har jobbet som instruktør og guide, noe som innebærer at han må forholde seg til andre mennesker og tilrettelegge for deres læring. Thomas må ha de tekniske ferdighetene både for å kunne lære de bort, men også for å ha overskudd til å ta vare på de han har med seg på tur eller kurs. Eksempelvis må Thomas ha et høyt ferdighet og kunnskapsnivå innen klatring for å kunne gjennomføre «trygge» turer og opplæring, slik at deltakerne får gode opplevelser. Thomas forteller at det er en tydelig sammenheng mellom den tekniske kompetansen og «softskills» for å bruke begreper fra teorien. Teknisk kompetanse skal vi ser nærmere på i neste kapitel. «Softskills» er et begrep som kan romme et bredt spekter kompetanse. Priest & Gass (2005) vektlegger «instructional skills» som en viktig ferdighet innen «softskills». Ifølge Priest & Gass (2005, s. 3) er «instructional skills» den kompetansen som kreves for å lære bort tekniske ferdigheter. Altså hvordan hensiktsmessig lære bort tekniske ferdigheter innen en gitt aktivitet. Priest & Gass (2005) mener i likhet til Thomas at de tekniske ferdighetene i en gitt aktivitet er en forutsetning for å kunne lære de bort til andre. Mens «instructional skills» som kan relateres til pedagogisk kompetanse er viktig for å lære bort blant annet tekniske ferdigheter. I likhet med Thomas vektlegger Frank det å skulle gi gode opplevelser som et hovedmål når han har med seg mennesker ut på tur. Han forteller at det er et yrke hvor man jobber med mennesker og at kombinasjonen av «softskills» og «hardskills» (tekniske ferdigheter) er viktig.

“Altså det handler jo om å møte mennesker.. i møte med andre mennesker og ta med seg folk på tur og skape gode opplevelser da. Så det å være en.. ja, hva er da en trivelig person? [...] en som er lett å være med, som har det.. har det rette mindsettet og som er villig til å strekke seg langt for gjestene da. Også må han selvfølgelig ha liksom den grunnkompetansen på de tekniske ferdighetene og det som egentlig kalles sånn hardskills da. Som er liksom det å kunne padle, førstehjelpskurs og ha liksom det helt grunnleggende, men så kanskje det viktigste er jo de softskillsene som handler om hvordan en behandler folk da” (Frank).

Både Thomas og Frank forteller at utdanningen la vekt på «softskills» i undervisningen. Thomas mener blant annet at *“menneskekunnskapen eller den sosialkunnskapen har på en måte utgjort fordelene eller det jeg i hvert fall for meg selv ikke har kunne tilegne meg på en*

like god måte “. Jeg tolker Thomas dit hen at menneskekunnskapen og sosialkunnskapen er noe han opplever å ikke kunne tilegnet seg (på en like god måte) på egenhånd eller gjennom annet kurs/opplæring, og at dette er kompetanse han mener utdanningen har gitt han.

“For min del.. det jeg sitter igjen med som har betydd mest for meg er jo liksom dem.. dem teoretiske fagene som en gjerne.. som en gjerne dekker opp ved at en ikke kan ta et kurs.. det er veldig få eh.. liksom sertifiseringer innenfor pedagogikk. Mens skred, førstehjelp, klatring, kano, kajakk altså alt det her finnes det en masse stiger som gir deg en hel masse og kanskje bedre ferdigheter enn hva du får igjennom akkurat et friluftstudium “(Thomas)

I likhet med Camilla, Robert og Thomas, forteller Frank at «softskills» er noe utdanningen til en viss grad lykkes med.

“[...] det å fokusere på softskills som de forsåvidt er greit flinke til på høyskoler og universitet da, det å skape opplevelser og hvordan du kan gi en.. ja best mulig opplevelse for gjestene og ta vare på dem på en god måte, ikke bare hvordan du skal klatre trygt eller padle trygt eller lære fra deg hvordan du skal gjøre et sveipetak eller ja.. gjøre en redning liksom“ (Frank).

Det menneskelige, mellommenneskelige og sosiale er ord som ofte brukes av informantene når jeg spør dem om hvilken kompetanse de erfarer som viktig i deres jobb. De forklarer at de arbeider med mennesker og at det å kunne forholde seg til andre mennesker og situasjoner på en hensiktsmessig måte er viktig i jobben de gjør. Det innebærer at de må forstå seg på andre, vise empati, gi gode opplevelser, lese situasjoner og mennesker, og løse personlige og praktiske utfordringer. De har gjerne som mål å lære andre noe eller å gi andre gode opplevelser. For å lykkes med dette har de bruk for kompetanse i arbeid med mennesker eller «softskills». Det kan være sosiale-, pedagogiske eller mellommenneskelige ferdigheter og kunnskap. De sosiale og mellommenneskelige ferdigheter og kunnskap er de jeg opplever kommer sterkest til uttrykk hos informantene. Flere av dem knytter det til sin personlighet og hvordan de er som person. Altså hvordan de føler, tenker og handler i ulike situasjoner med andre mennesker. Det handler om hvordan de møter andre mennesker, skaper/bygger relasjoner, løser konflikter og praktiske/personlige utfordringer. Slik kompetanse blir ofte kategorisert eller omtalt som «softskills» innen karriere forskning. Også innen forskning på «outdoor leadership» i «outdoor education», har det vært vanlig å vise til «softskills» som en type kompetanse som anses som relevant for «outdoor leaders». Det er imidlertid vært å

merke seg at enkelte forskere har unngått en slik kategorisering og heller listet opp spesifikke kompetanse de kaller «core competencies» (Martin, et. al, 2006, referert i Shooter, Sibthorp, & Paisley, 2009, s. 7). Andre har kritisert begrepet for å relateres til en hierarkisk og stereotypisk tankegang (Bartley, 1989; Knapp 1999, referert i Shooter, Sibthorp, & Paisley, 2009, s. 7). Shooter, Sibthorp & Praisley (2009) har tatt til ordet for at «interpersonal skills» er et mer anvendelig begrep. Ifølge dem er «interpersonal skills» (mellommenneskelige ferdigheter) ferdigheter som krever direkte personlig interaksjon med deltakerne gjennom verbal og ikke-verbalkommunikasjon (s. 7). «Softskills» er et omdiskutert begrep som kan tolkes og forstås på flere måter. Det finnes ingen bred enighet for hvilken kompetanse begrepet kan romme, men mellommenneskelige ferdigheter (interpersonal skills) går ofte igjen. Slik jeg forstår det er det kompetanse i det mellommenneskelige og relasjonelle informantene forteller om som viktig i deres arbeid. Dette er kompetanse man finner igjen i litteraturen om «softskills», men ut ifra kritikken og hva informantene her forteller om, ansees mellommenneskelig- og relasjonell kompetanse mer anvendelige begreper.

I norsk kontekst har flere forskere trukket frem *relasjonskompetanse* som viktig i arbeid med andre mennesker. *Relasjonskompetanse* hevdes å spille en viktig rolle for ledelse innen arbeidsliv og skole (Sprukeland, 2015) og forskning på naturguidens rolle viser til at *relasjonkompetanse* er en sentral del av yrket (Vold, 2015; Andersen & Rollan, 2016). Informantene i denne studien befinner seg ofte i roller som guide, lærer eller leder for andre mennesker ute i naturen. Sprukeland (2015, s. 2) forklarer *relasjonskompetanse* som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Ifølge han er *relasjonskompetanse* noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe seg venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødte eller utviklede relasjonskompetanse. Hele spekteret av denne kompetansen kan læres og trenes på (Sprukeland, 2015, s. 1). Flere av informantene i denne studien forteller om egenskaper, ferdigheter, kunnskap eller evner til å skape/utvikle relasjoner til de menneskene de har ansvar for. Det kan være hvordan de skaper, utvikler eller vedlikeholder relasjoner til eksempelvis elevene eller turistene. *Menneskeinteresse* er ifølge Sprukeland (2015) en dimensjon i menneskers *relasjonskompetanse* og handler om det å vise interesse for andre mennesker. F.eks. vil Monas evne til å vise interesse for problemer en elev kommer med være viktig for hvordan deres relasjon utvikler seg. Ved å vise interesse for de problemene en elev har kan Mona bygge tillit mellom henne og eleven. Tillit er viktig i enhver relasjon og uten

tillit er en relasjon kraftløs eller negativ, det er derfor viktig å ivareta tillit i relasjoner man ønsker å beholde eller bygge videre på (Sprukeland, 2015, s. 6). Eksempelvis vil gjestens tillit til guiden som fører dem gjennom fjellet være avgjørende for gjestens opplevelse av turen. Dersom de føler seg usikre eller redde gjennom hele turen vil de sitte igjen med en dårlig opplevelse.

Vold (2015) vektlegger relasjonskompetanse som en sentral del av yrket som naturguide., Ifølge Andersen & Rollan (2016) skal naturguiden legge til rette for trygge, lærerike og naturvennlige opplevelser. Vold (2015) har i sin doktorgrad «*Venner på tur*». *Naturguiding som relasjonell kunnskap*» sett nærmere på naturguiders kompetanse. Han viser blant annet til at kvalitet i guiding skjer i samspillet mellom turister, guider og natur, og argumenterer for at relasjonell kunnskap i guiding bør oppvurderes og gjøres sentral i utdanning/opplæring/sertifisering av guider for å imøtekomme de utfordringene som næringen står overfor, og for å gjøre naturguiding til et attraktivt yrke (Vold, 2015, s. 1).

Ifølge Sprukeland (2015) kan relasjonskompetanse læres og trenes på. Camilla og Robert erfarer at dette er noe de får trening i når de er på tur med medstudenter. Frank og Robert er enig i at dette vektlegges i utdanningen, men spesifiser ikke på hvilken måte, mens Mona mener at det er lite fokus på dette i utdanningen. Camilla og Robert forteller at dette er noe de ikke nødvendigvis kan tilegne seg, men er knyttet til deres personlighet og at man må «passe» som person. Uansett ser det ut til at slik kompetanse er relevant for de som ønsker å arbeide med andre mennesker i naturen, og at utdanningen vil være tjent med å vektlegge slik kompetanse i undervisningen. Ifølge Swiderski (1989) overser «outdoor educators» «softskills» i opplæring/utdanning, også Vold (2015) skriver at det relasjonelle bør oppvurderes i utdanning, opplæring og sertifisering av de som skal arbeide med andre mennesker i naturen. I kapittel 3.4 presenterte jeg tre kjerneelementer i friluftslivsutdanningen på høyskoler og universiteter. Et av disse kjerneelementene (*lede ulike grupper og mennesker i naturen*), innebærer kompetanse knyttet til det å arbeide med mennesker i naturen. Det kan være pedagogiske og didaktiske overveielser, men også hvordan håndtere ulike mennesker og situasjoner av hensyn til trygg ferdsel og opplevelsesaspektet. Ut ifra informantenes erfaringer ser imidlertid ut til at slik kompetanse i varierende grad vektlegges i utdanningene. I neste underkapittel skal vi se nærmere på den kompetansen informantene vektlegger som kan knyttes til praktisk og teknisk kompetanse.

6.3.2 Praktisk- og tekniskkompetanse

Når informantene forteller om det jeg har valgt å kalle praktisk- og teknisk-kompetanse bruker de ord som *tekniske ferdigheter*, *grunnkompetanse*, *praktiske erfaring*, *praktiske veilederferdigheter* og «*hardskills*». De utyper viktigheten av det på bakgrunn av sikkerhet og trygghet i jobben de utfører. Hvor praktisk og teknisk kompetanse fremstår som en forutsetning for å kunne gjennomføre aktiviteter og turer på en forsvarlig måte og legge til rette for gode opplevelser.

“Hvis man ikke er trygg på seg selv og trygg på den jobben man gjør, på dem ferdighetene man har, så blir man igjen usikker i form av det å skulle ta vare på folk som det gjerne handler om da, gi folk en god opplevelse “(Thomas).

Thomas vektlegger ferdighetene som gjør han trygg i jobben og forteller at disse henger sammen med mellommenneskelig- og relasjonell kompetanse. Jeg tolker Thomas dit at det handler om å være trygg på de ferdighetene som kreves for turen/aktiviteten han jobber med, og dersom han ikke har ferdighetene som kreves så kan han heller ikke gjennomføre «trygge» turer med overskudd til å gi gode opplevelser.

Frank forteller at det i yrket som guide er viktig med *“grunnkompetansen på de tekniske ferdighetene og det som egentlig kalles sånn hardskills da“*. Han forteller at det f.eks. handler om *“å kunne padle“* eller å ha kunnskap og ferdigheter innen *“førstehjelp“*.

Grunnkompetansen på de tekniske ferdighetene Frank snakker om forstår jeg som kunnskap og ferdigheter innen friluftslivsutførelse som f.eks. padleteknikk. Frank relaterer de tekniske ferdighetene til «*hardskills*» som er en mye avendt kategorisering av kompetanse innen friluftslivsutførelse, dette begrepet vil jeg vende tilbake til avslutningsvis.

Helene bruker ordene *“praktiske faktiske veilederferdigheter“*, hun opplever at dette er relevant for deler av jobben hun gjør. Hun arrangerer f.eks. seil-camp hvor hun har et organisatorisk ansvar for gjennomførelse av ulike aktiviteter. Hun trekker frem kunnskap om ulykkeshåndtering og planlegging av leir som eksempel på relevant kunnskap for den delen av jobben. Det handler altså for henne om noen praktiske ferdigheter og kunnskap av hensyn til planlegging på en sikker, men også logistikk fornuftig måte. Når hun sier *praktiske faktiske veilederferdigheter* tolker jeg henne dit at det handler om ferdigheter og kunnskap som har med den praktiske delen av jobben hennes å gjøre, som hun har «mindre» nytte av når hun f.eks. skriver søknader for økonomiske bevilgninger.

For Robert er det praktiske også viktig for yrkesutøvelse. *“Det er jo et praktisk yrke, så uansett hvor mye du studerer bre på papiret så må du ha mange dager på bre for å på en måte få et innblikk i hvordan breen forandrer seg fra dag til dag “*. Robert forteller om en praktisk erfaring fra den naturtypen du ferdes i, og skiller mellom det teoretiske (studere på papir) og det praktiske. Som tidligere vist til er FFL-utdanningen både teoretisk og praktisk forankret (Høyem, 2010), men for Robert fremstår den praktiske erfaringen fra eksempelvis det å ferdes på bre som mer relevant enn å lese teori om breen. Han vektlegger at kompetansen til å utføre slike arbeidsoppdrag ikke kan tilegnes teoretisk, men krever praktisk erfaring med det miljøet man skal ferdes i. Han forteller at det først og fremst handler om sikkerheten til seg selv og de han har med seg. At praktiske ferdigheter forbindes med sikkerhet og trygg ferdsel er også Monas erfaring. Hun forteller hvordan det på folkehøyskolen er viktig *“å være trygg på det faglige, på det du driver med “*. Med det faglige sikter hun til;

“det med at du vet.. at du skal vite hva du driver med da, sant du skal jo.. skal du ha de med på klatring, så skal du være trygg og god på det du driver med. Har du med kajakk så skal du være trygg og vite hva du driver med, at du skal kunne jobbe med god margin ikke sant [...] For jeg er jo alene med 16 stk ikke sant, så da skal liksom.. du skal du vite hva du gjør [...] det har jo først og fremst med sikkerhet å gjøre da “(Mona).

Slik jeg tolker Mona kan «det faglige» hun forteller om forstås som teknisk kompetanse innen en aktivitet og håndtering av farer og risiko. Hvor hun må ha kunnskap om sikkerhet og tekniske ferdigheter til å gjennomføre trygge turer og aktiviteter med elevene sine. I forrige kapittel viste jeg hvordan Mona erfarte at utdanningen fokuserte på «det faglige» og ikke så mye på det mellommenneskelige. Mona erfarer altså at teknisk kompetanse og håndtering av risiko er noe utdanningen setter søkelys på. At utdanningen gir praktiske ferdigheter, er noe flere av informantene er enig i. Robert forteller blant annet hvordan de praktiske fagene i utdanningen er de han opplever har mest relevans for jobben han gjør i dag. Når Robert forteller om de praktiske fagene, trekker han f.eks. frem det obligatoriske faget og valgfaget bre. I disse fagene tilegnet han seg tekniske ferdigheter og nødvendig erfaring til å kunne arbeide i denne naturtypen.

“Ja.. altså jeg tror at.. at breferdighetene som jeg har tatt med eller brekursene jeg har tatt det har vært viktig for jobben [...] Det stilles høyere sikkerhetskrav.. det

stiller høyer krav til guiden da. Du kan ikke bare sende ut en.. likandes person som ikke har peiling på bre på en krysning over Grønland, så da må man ha praktiske ferdigheter på det“ (Robert).

Brekursene har Robert tatt gjennom obligatoriske fag og valgfag ved utdanningen, i tillegg har han jobbet seg opp erfaringer fra sommerjobb som brefører. I jobben som frilansguide ferdes Robert ofte på bre og han opplever at ferdighetene og erfaringene fra bre gjennom utdanningen og sommerjobb i dag gjør han i stand til å gjennomføre slike oppdrag (som å krysse Grønland). Camilla erfarer også at utdanningen har gitt henne tekniske ferdigheter og kunnskap til å kunne gjennomføre jobben hun har i dag.

“Jeg synes gjerne studiet i (navn på studiested) for min del var bra sammensatt.. eh.. at det var.. det virket som det var veloverveid hva de skulle inkludere i.. i studiet.. så klart det kommer jo litt på hva slags retning man ønsker å gå.. eh.. jeg har jo aldri hatt noe sånn.. sånn ambisjoner om å bli tindevegleder eller det mer ekstreme tingene som krever mer teknisk kunnskap.. men mer jevnt over enn.. enn sånt sikkerhet og førstehjelp og.. og det å kunne gjennomføre trygge turer og turer etter evne da [...] jeg hadde ikke følt meg komfortabel med å gjøre det jeg gjør i dag hadde jeg ikke hatt det studiet som jeg har i grunn, for å si det sånn“ (Camilla).

Camilla forteller hvordan utdanningen har vært viktig for å kunne ha den jobben hun har i dag. Spesielt hvordan gjennomfører trygge turer. Samtidig spesifiserer hun at hun ikke hadde vært komfortabel med å gjennomføre turer som er mer ekstreme og relaterer det til oppdrag som f.eks. en tindevegleder kan ha. Med det forstår jeg at det tekniske ferdighetsnivået hun opparbeidet gjennom utdanningen ikke kvalifiserer til aktiviteter og turer forbundet med større risiko enn det hun har ansvar for i dag. Slike oppdrag krever et ferdighetsnivå over det hun har opparbeidet seg gjennom utdanningen. Denne erfaringen deler hun med både Frank og Thomas, de forteller også at ferdighetsnivået man får gjennom utdanningen ikke er høyt nok til å gjennomføre aktiviteter og turer forbundet med høy risiko, og at det finnes andre utdanninger som gir et høyere ferdighetsnivå.

“Så er det jo slik at.. spesielt den utdannelsen nå er jo.. den funker fint for dem sommeraktivitetene som ikke krever så veldig mye.. eh.. som ikke krever så mye erfaring sånn sett for å gjennomføre på en trygg måte å skape gode opplevelser, mens for eksempel det å jobbe på vinteren med ski og topptur krever veldig mye mer da, enn en får under utdannelsen for eksempel gjennom en bachelor i friluftsliv da “(Frank).

“mens skred, førstehjelp, klatring, kano, kajakk altså alt det her finnes det en masse stiger som gir deg en hel masse og kanskje bedre ferdigheter enn hva du får igjennom akkurat et friluftstudium der du har begrenset tid og du har på en måte prioriteringer i forhold til økonomi og hva skal vi faktisk legge inn i utdanningen “(Thomas).

Informantene vektlegger praktiske- og tekniske ferdigheter som viktig i deres arbeid. Disse gjør dem i stand til å ha overskudd til å gi gode opplevelser, lære bort aktivitetsspesifikke ferdigheter, og til å gjennomføre trygge turer/aktiviteter. Slik jeg tolker informantene handler det om et samspill mellom ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør dem i stand til å utføre en oppgave. Med andre ord handler det om praktisk- og teknisk kompetanse. Flere forskere har satt søkelys på hvilke kompetanser som anses som hensiktsmessig for personer som har ansvar for andre ute i naturen. «Hardskills» er en vid og ofte anvendt kategorisering av relevant kompetanse for «outdoor leaders». I motsetning til «softskills» er «hardskills» et begrep det i teorien ser ut til å være større enighet om, men også dette begrepet har vært gjenstand for kritikk knyttet til hierarkisering og stereotypisk tankegang (Shooter, Sibthorp, & Paisley, 2009, s. 6). Shooter, Sibthorp, & Paisley (2009) mener derfor det er på tide å forlate begrepet «hardskills» og erstatter det med «technical skills», dette av hensyn til kritikken både «hardskills» og «softskills» har vært utsatt for, og fordi «hardskills» ofte relateres til nettopp «technical skills». I følge Shooter, Sibthorp, & Paisley (2009, s. 7) er tekniske ferdigheter de fysiske oppgavene knyttet til de praktiske aktivitetene i friluftslivso pplæring. Ifølge Priest & Gass (2005, s. 78) fungerer tekniske ferdigheter som et fundament for å kunne gjennomføre enhver utendørs opplevelse (adventure experience). Enten formålet er å lære bort konkrete ferdigheter eller å ferdes i naturen, er tekniske ferdigheter og kunnskap en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre trygge turer. Priest & Gass (2005, s. 78) skriver blant annet at selv om en «outdoor leader» har solide ferdigheter innenfor tilrettelegging (*facilitation skills*) eller organisering/planlegging (*organizational skills*) har det liten nytte uten relevante tekniske ferdigheter. Et eksempel er hvordan ferdigheter til å planlegge og tilrettelegge for en kajakk tur har liten nytte dersom en ikke har de padletekniske ferdighetene til å padle kajakk. Det samme gjelder når det kommer til sikkerhetstekniske ferdigheter og kunnskap (safety skills). Dersom en ikke forstår navigasjon og kan lese sjøkart eller gjennomføre en redning i bølgende sjø har en ikke mulighet til å gjennomføre kajakk turer på en forsvarlig måte. Priest & Gass (2005) viser i likhet med flere av informantene til hvordan kompetanse knyttet til tekniske ferdigheter og trygg ferdsel må være på plass for å kunne gjennomføre trygge turer og skape gode opplevelser for de man har med seg. Ut ifra informantenes erfaringer ser det ut til at

praktisk/teknisk kompetanse og trygg ferdsel er noe utdanningene vektlegger gjennom den praktiske undervisningen. Flere av informantene mener allikevel at ferdighetsnivået studentene gis er på et grunnleggende nivå og at høyrisikoaktiviteter krever videre utdanning/opplæring og egentrening.

Et av kjerneelementene innen friluftslivsutdanningen i høyskole og universitet er *ferdigheter innen friluftslivsutøvelse*. Dette kjerneelementet innebærer nettopp grunnleggende ferdigheter innen ulike friluftslivsaktiviteter til ulike årstider. Det ser ut til at grunnleggende ferdigheter innen friluftslivsutøvelse er noe informantene erfarer at utdanningen har gitt dem. Samtidig er det verdt å merke seg at enkelte av FFL-utdanningene har valgfag som gir et høyere ferdighetsnivå enn det grunnleggende. F.eks. ser det ut til at Robert gjennom valgfaget *bre og ekspedisjon* erfarer at ferdighetsnivået er høyt nok til å ha ansvar for en ekspedisjon over Grønlandsisen, som må sies å innebære høy risiko. Det skal selvfølgelig spesifiseres at det handler om kompetanse og erfaringer fra hele utdanningen og ikke bare de nevnte valgfagene. Men dette viser at utdanningen basert på Roberts erfaring gir mer en grunnleggende ferdigheter. Dette er dog noe Frank og Thomas ikke erfarer, og flere av informanter uttrykker at sertifiseringer utenom FFL-utdanningen og egentrening er viktig for dem i møtet med arbeidslivet. Dette vil jeg vende tilbake til i kapittel 6.4.

Dette kapittelet har hatt til hensikt å presentere informantenes erfaringer av relevant kompetanse for yrkespraksis, og hvordan de opplever at utdanningen vektlegger denne kompetansen i undervisning. Informantene har ulike erfaringer, men det synes å være en del likhetstrekk. Det å kunne arbeide med mennesker fremstår som viktig i informantenes arbeidshverdag. Enten det er turister i fjellet, ekspedisjonsdeltakere over Grønlandsisen, folkehøyskoleelever på tur, mennesker med psykiske utfordringer i arbeidstrening eller kursdeltakere i klatring, fremstår det som viktig med kompetanse knyttet til det relasjonelle og mellommenneskelige i arbeid med mennesker. I tillegg må de ha praktisk erfaring og teknisk kompetanse innen den formen for friluftslivsutøvelse de jobber med. Skal de ha med seg en gruppe på kajaktur, må de ha tekniskkompetanse og praktisk erfaring i kajakk. Slik at de kan gjennomfører trygge turer der deltakerne sitter igjen med gode opplevelser.

Mellommenneskelig-, relasjonell- og teknisk kompetanse vektlegges ut ifra det jeg kan se i utdanningenes fagplan og i kjerneelementene for friluftslivsutdanning. Informantene har derimot ulike erfaringer knyttet til hvordan dette vektlegges i utdanningen.

6.4 Erfaringer knyttet til utdanningens relevans

Dette kapitlet har til hensikt å presentere og diskutere andre erfaringer informantene har fra utdanningen som kan knyttes til utdanningens relevans. Informantene har ulike erfaringer fra utdanningen, og dens relevans for arbeidsliv. De fleste har en formening om endringer som kan styrke utdanningens relevans. Der noen mener utdanningen er avgjørende for jobben de har i dag, trekke andre frem annen erfaring, utdanning eller opplæring som ansees viktigere enn FFL-utdanningen. Enkelte uttrykker at utdanningen er lite konkret og at det ofte oppstår en usikkerhet knyttet til hva den kvalifiserer til. Flere uttrykker også at «anerkjente» sertifiseringer er viktig i møtet med arbeidslivet og at sertifiseringer er noe de etterspurte i utdanningen. Til å begynne med skal vi se nærmere på et tema flere av informantene tok opp som handler om sertifiseringer innen friluftslivsutøvelse. Dette er et tema spesielt de informantene som arbeider i naturbasert reiseliv trekker frem. Videre skal vi se nærmere på hvordan enkelte mener utdanningen foregår i sin «egen boble» og mangler tilknytning til arbeidslivet.

6.4.1 Sertifiseringer innen friluftslivsutøvelse

Sertifisering av personer som tilbyr ulike tjenester i naturen er et mye omtalt og diskutert tema innenfor friluftslivsfeltet. Hensikten med sertifisering er å sørge for at en person har kunnskap og ferdigheter som kreves innenfor et spesifisert område (Attrain, 2016, s. 189). I dag finnes det en rekke aktører som tilbyr slike sertifiseringer i Norge. Temaet er omstridt og det finnes ingen bred enighet om hvordan problematikken knyttet til sertifiseringer bør løses (Attrain, 2016). Flere av informantene i denne studien uttrykker imidlertid at de ønsker sertifiseringer i utdanningen og at sertifiseringer er viktig i møte med arbeidslivet. Når informantene forteller om sertifiseringer sikter de til sertifiseringer som eksempelvis utstedes av Norges klatreforbund (NKF), Norges padleforbund (NPF) og Norsk Fjellsportforum (NF). Disse forbundene har utviklet egne utdanningsstiger knyttet til spesifikke aktiviteter. F.eks. kan en gjennom disse forbundene sertifiseres som kajakk/kano instruktør (NPF), klatreleder (NKF) eller breinstruktør (NF). Flere av informantene har ved siden av utdanningen eller etter endt utdanning tatt slike sertifiseringer og erfarer at dette gir dem et fortrinn på arbeidsmarkedet. Mona er en av de informantene som ønsker mer sertifiseringer i utdanningen.

“Altså studiet i (navn på studiested) det er veldig bra, mens det du på en måte.. for å få deg jobb videre innenfor friluftsliv, må du nok gjør en del på egen hånd da.. i hvert fall i forhold til sertifisering og sånn, for eksempel folkehøyskole er veldig opptatt av å ha sertifiseringer til de viktige tingene, så du har liksom ting på stell da” (Mona)

Mona erfarer at for å få jobb som lærer i friluftsliv på folkehøyskole må du ha sertifiseringer til de «viktigste tingene». Mona spesifiserer ikke hva de viktige tingene er, men slik jeg forstår henne kan dette være sertifiseringer innen f.eks. kajakk og klatring fra NF, NKF og NF. Med «de viktigste tingene» forstår jeg de tingene eller aktivitetene som er forbundet med en viss risiko og krever kunnskap og ferdigheter innenfor spesifikke aktiviteter for å gjennomføre på en trygg måte. Mona gir et inntrykk av at for å kunne være ansvarlig for aktiviteter/turer forbundet med en viss risiko er arbeidsgiver opptatt at et bevis for den kompetansen en besitter i form av sertifiseringer.

“Ja.. fordi skal man ut i arbeidslivet så er det på en måte, det nytter ikke kanskje for meg å komme til folkehøyskolen å si, ja jeg kan.. jeg kan litt klatring.. jeg kan litt kajakk også kan jeg litt av det og litt av alt.. men mange skoler vil gjerne ha det svart på hvitt at du er instruktør, du har lov, du har lov å ha med deg noen ut å klatre “
(Mona).

Mona forteller at arbeidsgiver gjerne er opptatt av at du har det «svart på hvitt» at du er instruktør. «Svart på hvitt» forstår jeg som et skriftlig bevis, f.eks. kompetansebevis innen en gitt aktivitet. Slik jeg tolker Mona fremstår en sertifisering med kompetansebevis som et bevis på at du besitter en gitt kompetanse og har «lov» til å arbeide med en spesifikk aktivitet som f.eks. klatring eller kajakk. Dette er interessant, fordi det i Norge ikke finnes noen lovpålagt autorisasjon for å tilby tjenester innen f.eks. kajakk eller klatring. Det er heller ikke krav til en gitt sertifisering, men som Mona forteller er dette noe arbeidsgiver ønsker. Det ser derfor ut til at arbeidsgiver som i Monas tilfelle er en folkehøyskole forventer at arbeidstaker har relevante sertifiseringer for de aktiviteter og turer skolen tilbyr. Mona forteller at når hun studerte etterspurte de sertifiseringer i utdanningen, slik jeg forstår det hadde hun både kajakk-, bre- og klatreundervisning i utdanningen, men at disse fagene ikke gav sertifiseringer fra NKF, NPF eller NF. Jeg vil anta at hun fikk en form for kompetansebevis på den undervisningen hun gjennomførte i utdanningen, men det ser altså ut til dette ikke er «godt» nok for arbeidsgiver. F.eks. foreslår Mona at de kunne hatt to dager til med bre slik at de fikk et bevis eller en sertifisering. At sertifiseringer fremstår som viktig for arbeidsgiver er interessant i Monas tilfelle, da hennes utdanningsinstitusjon har tilknytning til folkehøyskolen hun jobber for og blant annet har studenter ute til praksis. Det kan derfor tenkes at arbeidsgiver har kunnskap om hvilken kompetanse utdanningen gir og at denne ikke er tilstrekkelig for å eksempelvis å undervise i kajakk på folkehøyskolen. Samtidig er det også en mulighet at folkehøyskolen ikke har kunnskap om den kompetansen utdanningen gir og at de heller

foretrekker sertifiseringer de kjenner til. Det reiser i så fall et spørsmål om hvordan utdanningene formidler studenters kompetanse til arbeidslivet og hvilke kompetansebevis utdanningen gir. Når jeg spør Mona om hvilket inntrykk hun opplever at arbeidsgiver har av utdanningen, svarer hun; *“jeg har vel ikke egentlig.. aldri diskutert noe sånt egentlig [...] det har aldri egentlig vært noe tema om at jeg har studert i (navn på studiested) der egentlig, det har aldri vært nevnt... nei.. eh.. Det de snakker om av bakgrunn er gjerne sertifiseringer du har da“*. Hvilket inntrykk eller hva arbeidsgiver vet om kompetansen utdanningen gir vites ikke, men nok en gang trekker Mona inn sertifiseringer og at dette var noe arbeidsgiver var opptatt av. Det er flere av informantene som har lignende erfaringer.

Robert forteller;

“jeg synes at det burde vært mere fokus på sertifisering, og sertifiseringer som er.. eh.. kall det anerkjent da [...] det er jo et aktuelt tema i dag, hva er det som... altså profesjonalisering av friluftslivet, hvem er det som skal ha rett til å guide og gjøre sånne type ting, altså det er.. det blir mer og mer viktig med sertifisering, og da tror jeg at det.. sånn som når (navn på utdanningsinstitusjon) meldte seg ut av NF, sånn som de gjorde når vi var studenter der, det er et feil.. feilgrep da, nå har de jo meldt seg inn igjen, men de prøvde jo å lage sin egen kursstige da som på en måte skulle hamle opp med NF sin da, som er liksom den mest anerkjente sertifiseringen innenfor fjell og bre og klatring da“ (Robert)

Robert gir også uttrykk for at sertifiseringer er viktig når det kommer til deltakelse i arbeidslivet, hvor det han kaller «anerkjente» sertifiseringer som NF er å foretrekke fremfor utdanningens egen veilederstige. Det ser altså ut til at Roberts utdanning gir studentene en form for kompetansebevis, men at dette ute i arbeidslivet har en lavere status enn de «anerkjente» sertifiseringene som f.eks. NF. Han mener isteden at utdanningen bør samarbeide med aktører som NF og gi studentene sertifiseringer etter deres standard. Roberts erfaring er at sertifiseringer blir viktigere fremover. Jeg forstår det slik at det i sammenheng med profesjonaliseringen av friluftslivet og problematikken knyttet til hvem som får lov til å tilby spesifikke tjenester i naturen, mener Robert at det går i retningen av mer regulering og at sertifiseringer derfor vil være viktig. I likhet med Robert mener også Frank at utdanningsinstitusjonene bør bruke de sertifiseringene som allerede finnes.

“Ja, bruke de som allerede er, både innenfor kajakk og innenfor.. eh.. ja.. norsk fjellsportforum og.. og den biten der da, det er ikke vits å.. skal en jobbe med guiding

så må en ha det da.. eh.. ja, de gjør det så mye lettere for seg selv da og for studentene, hvis de gir dem.. hvis de legger opp løpet etter dem da“ (Frank)

Frank mener at det å bruke de sertifiseringene som allerede finnes vil gjøre det lettere for de FFL-utdannede som ønsker å jobbe med guiding. Et av argumentene for dette er at utdanningen fremstår som *“tidvis litt difus hva det egentlig er for noe.. eh.. mens kursene og når du kommer på de instruktørkursene så er det kanskje litt mer satt hva det er du egentlig har vært igjennom“*. Basert på Franks erfaring ser det ut til at utdanningen mislykkes i å formidle hvilken kompetanse utdanningen gir (i hvert fall til studentene), noe f.eks. NF i større grad ser ut til å gjøre. Thomas forteller også at han i møte med arbeidslivet erfarer det som nødvendig å ta nye kurs og sertifiseringer, for sin egen del (videreutvikling), men også fordi arbeidsgiver krever det.

“Ja. Det er på en måte en naturlig videreutvikling. Og de jobbmulighetene jeg har fått kan du si.. så har det på en måte krevd.. nye kurs eller krevd sertifiseringer for å kunne på en måte representere bedrifter for å si det sånn“ (Thomas)

Ut ifra flere av informantens erfaringer ser det ut til at sertifiseringer kan være viktig for deltakelse i arbeidslivet, spesielt innenfor folkehøyskole og guidevirksomhet. Det er imidlertid ulike meninger knyttet til sertifiseringer av personer og aktører som skal kunne tilby ulike «risikofylte» tjenester, og ulike land har i dag forskjellige reguleringer. I USA har de f.eks. en «strengere» regulering av hvem som skal kunne tilby spesifikke tjenester som klatring i enkelte nasjonalparker (Attarian, 2016, s. 192). Forskning på sertifisering innen friluftslivsutdanning («outdoor program») viser til både fordeler og ulemper knyttet til sertifisering. I USA har problematikken vært debattert i mer enn 40 år, og ifølge Attarian (2016) finnes det ingen enighet på hvordan sertifisering burde gjennomføres, hva og hvem som skal sertifiseres og hvem som skal utføre sertifiseringen (s. 292). De som argumenterer for sertifisering av «outdoor leaders» begrunner det med at det kan minimalisere belastningen på naturen og styrke sikkerheten til de besøkende (Wagar, 1940; Petzoldt, 1984; Cockrell, 1987, referert i Attarian, 2016, s. 192). Forkjemperne for sertifisering mener også at sertifisering kan bidra til profesjonell utvikling og en tydeliggjøring av relevant kompetanse (Attarian, 2016, s. 193). I tillegg kan sertifiseringsprogram også styrke arbeidstakers ferdigheter, selvtillit og motivasjon (Attarian, 2016, s. 193). En av fordelene med sertifisering ser altså ut til å være at det etableres standarder for hvilken kompetanse sertifiseringene gir, som vil gjøre det lettere for både arbeidsgiver og den sertifiserte å vite hvilken kompetanse de besitter. Hvilken kompetanse utdanningen gir og hva den kvalifiserer til er noe flere av

informantene mener kan være utfordrende, men det ser ut til at dette ikke er tilfellet for sertifiseringene de har gjennomført.

På den andre siden er det flere som argumenterer mot sertifiseringer. McGowan (2012, referert i Attarian, 2016, s. 293) mener sertifiseringen er basert på et utdatert perspektiv utviklet for over 30 år siden som i dag ikke er gjeldene. I følge Attarian (2001, referert i Attarian, 2016, s. 193) feilet en universal sertifisering av «outdoor leaders» i USA på grunn dens manglende evne til å undersøke «outdoor adventure programing» på en altomfattende måte. De tok ikke høyde for mangfoldet innen «outdoor adventure programs», deres geografiske beliggenhet eller andre faktorer som gjorde hvert program unikt. Andre har argumentert mot sertifisering, fordi enkelte deler av den kompetansen som er relevant for «outdoor leaders» ikke lar seg måle eller vurdere og er derfor lite «sertifiserbar» (March, 1987, referert i Attarian, 2016, s. 193).

Det finnes altså fordeler og ulemper knytte til sertifiseringer, men ut ifra det informantene (Mona, Thomas, Robert, Camilla og Frank) forteller, erfares det utelukkende som noe positivt i møtet med arbeidslivet. Det vil ut ifra deres erfaringene være naturlig å anta at sertifiseringer fra aktører som NF, NKF og NPF vil være en fordel å ha i utdanningen av hensyn til dens relevans for arbeidsliv. I hvert fall om en ønsker å jobbe som guide eller i folkehøyskole. I tillegg til behovet for sertifiseringer, forteller flere informanter at de erfarer at utdanningen foregår i sin egen boble og mangler tilknytning til arbeidslivet, dette skal vi se nærmere på i neste underkapittel.

6.4.2 Studentbobla – manglene tilknytning til arbeidslivet – samarbeid

En av kjerneoppgavene til utdanningsinstitusjonene er å gjøre studentene forberedt på det samfunnet og arbeidslivet de skal ut i. Utdanningene skal gi studentene kunnskap, ferdigheter og kompetanse som arbeidslivet og samfunnet har behov for (Olsen, et al., 2020, s. I). Det å gi studentene en forståelse av hva som møter dem i arbeidslivet og hvilke muligheter som finnes er en viktig del av dette arbeidet. I mange utdanninger er praksisopphold et virkemiddel som kan bidra til nettopp dette, i tillegg er praksis viktig for å øke arbeidslivsrelevansen ved utdanningene (Olsen, et al., 2020, s. I). Informantenes erfaringer i denne studien viser imidlertid at utdanningen har et forbedringspotensial når det kommer til samarbeid med arbeidslivet. De forteller at utdanningen bærer preg av å foregå i sin «egen boble» og mangler tilknytning til arbeidslivet.

Utdannet i egen boble og manglende tilknytning til arbeidslivet

Thomas forteller hvordan han erfarte at utdanningen foregikk i sin «egen boble», med lite påvirkning og kontakt utenfor denne boblen.

“altså det blir veldig sånn sitte inne og veldig sånn intimt i egen gruppe og en blir en sånn egen boble, mens gjerne mere jobb eller jobbrelatert fokus hadde nok... altså mere en.. du kan si mere en yrkesutdanning da“.

Når noe foregår i sin «egen boble» kan det forstås som at det foregår utenfor virkeligheten eller avskilt fra noe annet. F.eks. kan en si at «jeg satt i min egen boble» og fikk ikke med meg det dere «utenfor» snakket om. Slik jeg tolker Thomas handler det om at utdanningen foregår i et eget miljø ved utdanningsinstitusjonen, der det er lite kontakt med aktører eller personer utenfor dette miljøet. F.eks. er studentene i stor grad på tur med medstudenter og lærere som alle er interessert i friluftsliv. Jeg forstår det slik at Thomas ønsker mer kontakt eller innflytelse med aktører og personer utenfor utdanningens «boble» og miljø, nærmere bestemt mennesker og aktører fra arbeidslivet. Thomas forteller at han ønsker et mer jobbrelatert fokus og at utdanningen var mer som en yrkesutdanning. I yrkesutdanninger som f.eks. elektrofag foregår en stor del av utdanningen ute i elektrofirmaer som lærling. De gjennomfører 2 år på skole og 2,5 år ute i arbeidslivet (med enkelte bolker av teoretisk og praktisk klasseromsundervisning i løpet av læretiden). Med andre ord får elevene i løpet av utdanningen masse erfaring fra det faktiske arbeidslivet de senere skal ut i. Jeg tolker Thomas derfor dit at han ønsker mer erfaring fra det faktiske arbeidslivet i utdanningen. En måte å gjøre det på er å gi studentene praksisopphold gjennom utdanningen i organisasjoner eller bedrifter. De fleste informantene (inkludert Thomas) forteller at de hadde praksis i utdanningen (ca. 20 dager fordelt på 3 år). Thomas ønsker allikevel mer erfaring fra arbeidslivet som f.eks. kan komme gjennom mer praksis. Han forteller blant annet hvordan han erfarer at friluftslivsutdanningen ved UIT er mer tilknyttet arbeidslivet. Han forteller at *“der sklir jo bare folk rett fra utdanninga inn i (arbeid) på en måte, men der har dem gode skulle si lange praksiser hos arbeidsgiver“*. Ut ifra det jeg kan se i studieplanen til Arktisk friluftsliv og naturguiding – bachelor ved UIT¹⁷, ser det ikke ut til at utdanningen har mer praksis enn andre FFL-utdanninger. Thomas har ikke selv studert ved dette studiestedet, men mener i hvert fall at denne utdanningen har en nærere tilknytning til arbeidslivet og at

17

<https://uit.no/Content/611378/cache=20202407153358/Bachelor%20i%20arktisk%20friluftsliv%20og%20naturguiding%202019-22.pdf>

studentene enkelt for jobb etter utdanning. Det finnes derimot ingen statistikk som kan bekrefte dette. Utdanningen ved UIT er dog mer spesifikk knyttet til det arktiske miljøet og yrket som naturguide. I motsetning til andre FFL-utdanninger som spenner bredere der f.eks. første året er felles med bachelor i idrett¹⁸.

Helene erfarer også at utdanningen foregår i sin «egen boble» og at det vil være en fordel å komme i kontakt med arbeidslivet i utdanningen.

“Ja, altså jeg tror det kunne vært en veldig fordel både for studentene og yrkeslivet.. holdt jeg på å si.. eller.. ehm.. ja, det er jo noe med å ikke bare leve i den student bobla, men.. eh.. se litt hvordan ting fungerer i arbeidslivet utafør, og sånn sett kanskje bli litt mer bevisst på hvilke kompetanse man bør prøve å skaffe seg da “
(Helene).

Slik jeg tolker Helene ønsker hun at utdanningen i større grad knytter studentene til arbeidslivet de skal ut i. Noe som kan gi studentene erfaringer med hvordan ting fungerer i arbeidslivet og hvilken kompetanse det er behov for. Ut ifra Thomas og Helenes erfaringer ser det ut til at utdanningen mislykkes i å gi studentene kunnskap om hvilke muligheter som finnes og hvilken kompetanse det er behov for. De etterspør en utdanning med sterkere tilknytning til arbeidslivet og mindre preg av å foregå i «sin egen boble». Slik jeg ser det handler dette i stor grad om samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv, noe vi skal se nærmere på i neste avsnitt.

Samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet

Forskning viser at tettere samarbeid med arbeidslivet kan bidra til økt motivasjon, bedre studieprogresjon og økt kvalitet i utdanning. I tillegg vektlegges det at utvikling av relasjoner til arbeidslivet i løpet av studietiden vil lette overgangen mellom studier og arbeid (Brandt et al., 2008, s. 6). De fleste av informantene erfarer at det er lite samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet. Camilla og Thomas fortalte hvordan utdanningen foregår i sin egen boble, noe flere av informantene gir uttrykk for. De forteller blant annet om en usikkerhet knyttet til hva utdanningen kvalifiserer til og mener både utdanningen og arbeidslivet vil være tjent med å ha et tettere samarbeid. Enkelte informanter mener det er få som kommer ut i det de kaller relevante jobber. De spesifiserer ikke hva de mener med relevante jobber, men jeg vil anta at det kan være jobber innenfor de mulige arbeidsfeltene som ble presentert i kapittel 3. Praksis

¹⁸ Bachelor i friluftsliv (og idrett) HVL, se studieprogram:
<https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2020h/frib/studieplan/>

og tettere samarbeid fremstår som viktig for å lette overgangen fra utdanning til arbeidsliv, i tillegg til å gi studentene en forståelse for hva utdanningen kan kvalifisere til.

Thomas erfarer at det er få av studentene som etter utdanningen får «relevant jobb». *“Min erfaring fra mitt eget kull så er det veldig få som har gått ut til.. i.. relevant jobb da.. til studiet. Ja, vi er vel tre-fire stykker tror jeg som jeg kjenner av 25”*. Han mener også at mange studenter ikke føler seg klare eller forberedt på å møte arbeidslivet.

“Jeg tror nok man gjerne kan, om det er det man vil oppnå da selvfølgelig, at flere studenter kommer ut i friluftslivsrelevant jobb. Så det er jo, jeg tenker at det er jo kanskje det som var det største spørsmålet for veldig mange, altså hva kan jeg gjøre, hvor kan jeg finne jobb, hva kan jeg. Jeg tror ikke, jeg tror det er veldig få som tok utdanninga som kunne fra utdanninga gå rett ut i jobb, jeg tror det var veldig få som følte seg klar eller følte seg ferdig.. til å ta med seg folk.. både teknisk og menneskemessig. Altså også i form av det å drive selvstendig bedrift for eksempel hvis du er selvstendig næringsdrivende. Eller det å gå inn som ansatt er jo for så vidt enklere, [...] jeg tror nok det er ekstremt få, og det ser man jo kanskje, nå vet ikke jeg om en har noe forskning på det, om man ser hvor mange som faktisk ender opp i frilufsrelevant jobb” (Thomas).

Thomas går altså her langt i å mene at utdanningen ikke lykkes i en av sine kjerneoppgaver, nemlig å forberede studentene på det arbeidslivet og samfunnet de skal ut i (Olsen, et al., 2020, s. I). Han forteller hvordan «andre» ikke føler seg kompetente til å ta med seg andre ut på tur. Med «andre» forstår jeg at Thomas sikter til folk han har studert med. Det ser ut til at dette kan ha sammenheng med at utdanningen ikke knytter studentene opp mot arbeidslivet og de mulighetene som finnes.

“For min del så er det jo mere å rette folk inn mot at det faktisk er mulig å jobbe med det her [...] å vise mere hva som er mulig og ha et møte med bedrifter og leverandører som faktisk holder på med det... eh.. ha en større tilknytning opp mot.. eh.. hva kan jeg jobbe med, hva kan jeg få ut av det. Istedenfor at det blir bare en sånn, en teoretisk utdanning som du ikke får brukt til noe. Så mere knytte det mere opp mot aktuelle jobbrelevante ting da.

Intervjuer: *Ja, altså knytte studentene mer inn mot arbeidslivet, og de mulighetene som finnes? Hvis jeg forstår deg korrekt?*

Spot on! helt korrekt“ (Thomas).

Slik jeg tolker Thomas ønsker han et tettere samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet, gjennom mer praksis i utdanningen, praktisk erfaring lik den du møter i arbeidslivet eller besøkt av bedrifter og aktører fra arbeidslivet. Eksempler på måter studentene kan komme i kontakt og opparbeide relasjoner med potensielle arbeidsgivere er gjennom praksis, gjesteforelesere eller åpen dag på skolen. De fleste informantene har hatt praksis, men ingen forteller om gjesteforelesere eller åpne dager når jeg spør dem hvordan samarbeidet mellom utdanning og arbeidslivet var. Det ser derimot ut til at de fleste av informantene erfarer at samarbeid mellom utdanning og arbeidslivet skjer gjennom praksis. Da enten i form av faste samarbeidsavtaler eller videreformidling av informasjonsskriv om jobb eller praksis fra arbeidslivet sendt til utdanningsinstitusjonen. Robert på sin side erfarer at utdanningsinstitusjonen samarbeider med arbeidslivet, men da bare med en liten del av det.

“Jeg tror det private markedet hadde hatt godt av å komme inn og.. ja tilby sånn som høyskoler og friluftsinstitusjoner mere praktisk arbeid.. så man hadde fått.. man hadde liksom fått en fot innenfor det private markedet også, det er ganske mye.. eh.. mange av de jobbene som jeg mener å huske var liksom.. det man liksom ble knyttet opp til i praksissammenheng det var offentlige jobber, det er ikke noe imot offentlig jobber, men det var liksom.. det er et helt annet marked da, det er liksom.. da snakker man innenfor rehabilitering eller stort sett rehabilitering og utdanningssammenhenger da, hvor man jobber liksom offentlig med friluftsliv. Mens det private markedet som går mer på enkeltpersoner, hvis du driver med turister og sånn så blir det.. så blir det jo mere private firmaer og private jobber da“(Robert).

Robert erfarer altså at utdanningen er tilknyttet arbeidslivet, men da bare opp mot offentlige arbeidsplasser som helse/rehabilitering og pedagogiske virksomheter, og ikke det private naturbaserte reiselivet som han i dag jobber i. I kapitel 3 viste jeg til at utdanningene tar sikte på å utdanne personer som kan jobbe innenfor eksempelvis naturbasert reiseliv, noe store deler av informantene i denne studien gjør. Thomas som har erfaring fra to utdanningsinstitusjoner hvor det ene er det samme som Robert erfarer også at det er forskjeller mellom utdanningsinstitusjonene av hensyn til hvem de knytter studentene opp mot.

“Til en viss grad altså, nå var det kanskje.. i (navn på studiested) så var en veldig heldig med at det er et veldig aktivt miljø, med veldig mye som skjer, det er festivaler, det er

på en måte.. en fikk jo for så vidt sett på få, men noen bedrifter som holder på med det i ulike sammenhenger. Det var mer nærhet til tindeveglederne, de har tindevegledere som veileder for eksempel.. så jeg kjenner jo at en fikk jo.. en fikk jo en viss, i hvert fall en viss sammensetting.. men igjen der og var det veldig ulikt i forhold til (navn på studiested) og i (navn på studiested), i form av i hvert fall hva en ble knyttet opp til, jeg følte nok at (navn på studiested) var veldig knyttet opp mot ski og skred og klatring, mens (navn på studiested) var mere knyttet opp til leirskole, folkehøyskole.. kanskje mere basisaktivitet, mere sånn.. friluftsliv som psykisk helse“ (Thomas).

Ut ifra Thomas sin erfaring ser det ut til at hvilke deler av arbeidslivet studentene knyttes opp mot eller utdanningen har samarbeid med varierer mellom utdanningsinstitusjonene. Hvor en av dem er mere knyttet til det private naturbaserte reiselivet der de har tindevegledere som veiledere, mens det andre i større grad knytter studentene opp mot offentlig sektor i helse/rehabilitering og pedagogiske virksomheter. Det skal spesifiseres at her har Thomas og Robert like erfaringer fra samme studiested.

Mona forteller at de ved hennes arbeidsplass samarbeider med en utdanningsinstitusjon i forbindelse med praksis, og at kontakter knyttet under praksis kan gi fremtidige jobbmuligheter.

“Når vi har praksiselever hos oss og vi kanskje trenger vikarer for eksempel en dag, hvis jeg da har hatt praksiselver som var dyktig da, så ringer jeg og hører med han; «hei kan du.. kunne du tenkt deg og hatt en time fordi.. ja du var flink da». Det skaper gjerne litt ringvirkninger da.. med å ha et samarbeid“ (Mona)

Mona viser i likhet med Brandt et al. (2008) hvordan relasjoner opparbeidet gjennom praksis kan gjøre overgangen fra utdanning til arbeidsliv enklere. Dette er en av de andre informantene (Camilla) selv et eksempel på, der hennes første jobb kom nettopp gjennom praksis. *“Altså den første jobben, den fikk jeg jo, eller mitt møte med den arbeidsplassen var jo at jeg hadde praksis der “.* For Robert var praksis viktig for å finne ut av hva han ønsket å jobbe med, han forteller hvordan han gjennom praksis i barnehage og for DNT med barn og unge fant ut at han ønsket å jobbe med voksne fremfor barn. For Mona fremstår praksis også som viktig for å få en forståelse av hvordan arbeidslivet er. Hun bruker et eksempel fra PPU utdanningen da hun ikke hadde praksis i løpet av FFL-utdanningen.

“At du får testet deg ut... det er da du lærer. Sant, jeg gikk PPU og gud hvor mange timer vi satt i dette klasserommet der, men.. det du sitter igjen med er de 12 ukene du

har i praksis sant.. du får deg en litt i fleisen og så er det learning by burning.. også lærer du da. Ja.. så den realitetsjekken du får når du faktisk kommer ut i arbeidshverdagen og ikke har hatt praksis.. så er det.. ja.. nei! En må ut å prøve seg altså, ja.. uten tvil“ (Mona)

Slik jeg tolker Mona var møtet med praksis i PPU utdanningen krevende, i dette møtet fikk hun en realitetsjekk, hun er også tydelig på at det var her læringen skjedde og ikke nødvendigvis i klasserommet. Brandt, et al. (2008, s. 20) viser blant annet til hvordan praksis kan bidra til utvikling av kunnskap som er vanskelig å overføre i ordinære undervisningssituasjoner.

Informantene har ulike erfaringer fra praksis der noen er fornøyd med ordningen. Enkelte skulle ønske den var mer organisert og bestemt av studiestedet, mens andre mener det er en fordel at studentene står fritt til å velge praksis. Andre uttrykker et ønske om lenger praksis i utdanningen.

Erfaringene som presenteres ovenfor mener jeg kan relateres til en uoverensstemmelse mellom utdanningen og det faktiske arbeidslivet. Der enkelte gir uttrykk for at det er lite samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet, og at det bare er deler av arbeidslivet studentene gis erfaring med. Dette skaper en usikkerhet knyttet til hva utdanningen kvalifiserer til og hvilket arbeidsliv studentene møter. Informantene har altså ulike erfaringer fra utdanningen, men noe som ser ut til å være gjennomgående er lite samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette er informantenes erfaring, hvilket samarbeid som faktisk foregår vites ikke. Men det viser seg at flere studieprogrammer og fagområder sliter med å skape en god tilknytning til det arbeidslivet studentene etter hvert skal inn i (Vinje, 2020), og at bare et fåtall universiteter og høyskoler samarbeider med arbeidstaker-/arbeidsgiverorganisasjoner og kommuner (Alfsen, Holm og Thorbjørnsrud, 2015, referert i Meld. St. 16, 2016–2017, s. 33). Videre fremgår det i Meld. St. 16 (2016–2017) at; “sterkere samspill med arbeidslivet vil kunne heve relevansen i karrieretjenestene og gi arbeidslivet kjennskap til utdanningene og kandidatens kompetanse, og dermed åpne dører for studentene i arbeidslivet “(s. 33). Samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv kan ha flere positive effekter, både for utdanningsinstitusjonene, arbeidslivet og studentene (Brandt, et al., 2008, s. 17). Ut ifra informantenes erfaringer synes det å være et behov for mer samarbeid mellom arbeidslivet og utdanningen, noe som kan ha en positiv effekt på utdanningens relevans (Brandt, et al., 2008; Hansen, Haugen & Lie, 2020).

6.5 Oppsummering

Dette kapitlet har hatt til hensikt å presentere og diskutere informantenes erfaringer knyttet utdanningens relevans for arbeidsliv. Til å begynne med ønsket jeg å vise hvilke kompetanser informantene mener er viktig i deres arbeid. Her kom det frem at de vektlegger relasjon- og mellommenneskelig kompetanse i kombinasjon med praktisk- og teknisk kompetanse. Det mellommenneskelige og relasjonelle er viktig fordi de jobber med andre mennesker. De må gi av seg selv, vise empati og forståelse, ha formidlingsevne, ta ansvar og vise interesse for de menneskene de har med seg. Tekniske og praktiske kompetanse knyttes til sikkerhet og trygg ferdsel. Der de vektlegger aktivitetsspesifikke ferdigheter som klatring og kajakk, og mer generelle som turplanlegging og sikkerhetstenkning. I tillegg er den tekniske og praktiske kompetansen viktig for å kunne lære bort aktivitetsspesifikke ferdigheter. Informantene har ulike erfaringer når det kommer til hvorvidt utdanningen gir slik kompetanse. Mange mener at de fikk erfaring med relasjon- og mellommenneskelig kompetanse gjennom å være på tur med andre og i pedagogisk undervisning. Mens andre gjerne skulle hatt mer av dette i utdanningen. De fleste uttrykker at utdanningen gir teknisk kompetanse på et grunnleggende nivå, samtidig ser det ut til at enkelte fag i kombinasjon med valgfag gir et høyere ferdighetsnivå. En stor andel forteller at det er behov for å gjennomføre annen opplæring/utdanning i form av sertifiseringer fra eksempelvis Norsk Fjellsportforum. Da de i møtet med arbeidslivet erfarer at arbeidsgivere ønsker slike sertifiseringer. De mener det vil være hensiktsmessig at slike sertifiseringer gis i utdanningen og at dette vil gjøre overgangen til arbeidslivet enklere. I tillegg til sertifiseringer i utdanningen ønsker flere et tettere samarbeid mellom utdanningen og arbeidslivet. De erfarer at utdanningen foregår i sin «egen boble» og at utdanningen i liten grad lykkes i å formidle eller vise hva den kvalifiserer til. Praksis eller andre møter med arbeidslivet er et virkemiddel de mener kan motvirke dette, ved å gi studentene relevant erfaring og fremtidige kontakter i arbeidslivet.

7. Sammenfatning og veien videre

Formålet med denne studien har vært å undersøke friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet og deres erfaringer av utdanningen relevans for arbeidsliv. For å undersøke dette har jeg gjennomført seks semistrukturerte forskningsintervju etterfulgt av tematiske analyser. Informantenes erfaringer fra arbeidslivet og friluftslivsutdanningen har vært utgangspunkt for analysen. Teori knyttet til friluftsliv i høyere utdanning, kompetanse, organisasjoner og forholdet mellom utdanning og arbeidsliv har dannet det teoretiske grunnlaget for å diskutere informantenes erfaringer.

Studien har undersøkt seks informanter fra to utdanningsinstitusjoner med ulike arbeidserfaringer. Sammen representerer de et bredt spenn med arbeidserfaring der ulike arbeidsfelt som naturbasert reiseliv, pedagogiske virksomheter, helse og rehabilitering og forvaltning er representert. Naturbasert reiseliv og virket som guide er derimot det arbeidsfeltet de fleste (4 stk) i dag jobber innenfor og har lengst fartstid i. Det vil antas at dette har påvirket hvilke erfaringer som kommer til syne.

Gjennom analysen av informantenes erfaringer i møtet med arbeidslivet kommer det frem at møtet med offentlig og privat sektor oppleves forskjellig. Møtet med privat sektor ser ut til å være tøffere enn offentlig sektor. Spesielt når det kommer til arbeidsforholdene informantene møter, nærmere bestemt forhold som lønn og arbeidstid. For å oppsummere møtet med den private sektoren, nærmere bestemt det private naturbaserte reiselivet bærer dette preg av å være påvirket av markedet, sesongvariasjoner og bestemte holdninger hos arbeidsgivere. Der konkurranse og sesongvariasjoner påvirker både lønn og arbeidstid, da spesielt lønn sett opp mot arbeidstid. Det synes å være en sektor med manglende tilknytning til yrkesorganisasjoner, der det er vanlig å importere utenlandsk arbeidskraft. Som diskusjonen min viser synes det å være en sammenheng mellom de forholdene som preger markedet, manglende organisering og kunnskap om rettigheter. Arbeidet som guide innenfor det naturbaserte reiselivet bærer også preg av lange dager og mye reising, noe alle guidene mener er lite forenelig med et liv utenfor jobben. Enkelte informanter uttrykker imidlertid at de ser en endring til det positive, på bakgrunn av vekst i etterspørselen og etablering av yrkesorganisasjoner. I møtet med den offentlige sektoren, her representerer i skole og kommunale tjenester er rammene knyttet til arbeidsforholdene informantene møter tydeligere. Her uttrykker informantene at forhold som lønn og arbeidstid overholdes og tydeliggjøres for arbeidstakeren, i motsetning til enkelte private arbeidsgivere som opererer i gråsoner.

I analysen av informantenes erfaringer av relevant kompetanse for arbeidsliv er det kompetanse knyttet til det relasjonelle og mellommenneskelige, og det tekniske og praktiske som kommer til uttrykk. Kombinasjonen mellom disse vektlegges som viktig for informantene i deres arbeid og yrkesutøvelse. Det problematiseres imidlertid at nivået på de tekniske ferdighetene ikke er høyt nok og at mellommenneskelige- og relasjonell kompetanse kan få større plass i utdanningen. Videre ser det ut til at utdanningen kan bli tydeligere i å formidle hvilken kompetanse utdanningen gir og hva den kvalifiserer til, både til arbeidslivet og studentene. Det at en stor andel av informantene vektlegger annen opplæring/utdanning som sertifisering som viktig i møtet med arbeidslivet og ønsker slike sertifiseringer i utdanningen er noe utdanningene bør se nærmere på. Dette funnet var noe overaskende. Det vil være naturlig å tenke at tilleggskompetanse alltid er en fordel i møtet med arbeidslivet, men at det fremstår som så avgjørende for arbeidsgiver var overaskende. I lyset av utdanningens relevans er dette noe som bør undersøkes nærmere. Hvorvidt det handler om at utdanningen ikke gir den rette kompetansen for arbeidslivet, at utdanningen har lavere status enn annen opplæring eller mislykkes i å kommunisere utdanningens kompetanse vites ikke.

Analysen som tar for seg informantenes erfaringer av utdanningens relevans for arbeidsliv viser at informantene har ulike erfaringer. Det ser ut til at utdanningen lykkes med å gi en grunninnføring i variert friluftslivsutøvelse. Men at flere deler av arbeidslivet krever annen eller mer kompetanse. Flere av informanter erfarer at for å ta del i det arbeidslivet de ønsker så må de bygge videre med annen opplæring/utdanning. Det kan være videreutdanning som PPU, annen høyere utdanning eller sertifiseringer fra NF, NPF og NKF. Da for å kunne kvalifisere for jobber som utdanningen ut ifra studieplanene mener utdanningen kan kvalifisere til. I tråd med forskning på forholdet mellom utdanning og arbeidsliv spiller samarbeid en viktig rolle for å forberede studentene på det samfunnet og arbeidslivet de skal ut i. Samarbeid og en tettere tilknytning til arbeidslivet etterspørres av flere av informantene og settes i sammenheng med utdanningens relevans for arbeidsliv. Der utdanningen for enkelte foregår i sin «egen boble» og ikke gjør studentene forberedt på det arbeidslivet de skal ut i. På den andre siden uttrykker andre at utdanningen i stor grad lykkes med dette arbeidet, der den har åpnet for mange muligheter og er viktig for yrkesutøvelse. En antakelse er at utdanningen har mer relevans for den type arbeid som ikke er forbundet med «risiko» og høyt teknisk ferdighetsnivå. Dette fordi utdanningen tar sikte på å gi grunnleggende ferdigheter i friluftslivsutøvelse og at informantene som arbeider med risikofylte tjenester erfarer et behov for annen opplæring og utdanning (f.eks. sertifiseringer). For at utdanningene skal kvalifisere

til flere jobber i arbeidslivet er utdanningens innhold, samarbeid med arbeidslivet, praksisordninger og markedsføring noe det kan være vært å se nærmere på. Studien har bidratt med kunnskap om seks informanternes erfaringer og fungerer som et lite kunnskapsbidrag i arbeidet med å utvikle friluftslivsutdanningen for fremtidens, og dagens samfunn og arbeidsliv. En begrensning ved studien er at den baseres på en overvekt av de som arbeider i det naturbaserte reiselivet som guide. Den er ikke på noen måte generaliserbar, men viser til funn som kan være interessant å undersøke nærmere. F.eks. synes det å være av utdanningenes interesse å kartlegge friluftslivsutdannedes karrierevalg og deltakelse i arbeidslivet, og hvilken kompetanse arbeidslivet har behov for.

Jeg håper denne studien kan inspirere flere til videre forskning på temaer knyttet til utdanningsrelevans og møtet med arbeidslivet. Et samfunn og arbeidsliv i stadig endring har behov for forskningsbasert kunnskap som bidrar til å følge denne utviklingen.

Referanser

Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv: Trådt i kraft 1.januar 2006, sist endret 20.mars 2020.*

Attarian, A. (2016). Certification in outdoor programmes. I: B. Humberstone, H. Prince & K. A. Henderson. *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 189-197). New York: Routledge.

Barnes, P. (2004). *So, what goes into an outdoor education degree - and are we getting it right?* *Horizons*, 25(Spring), 21-24.

Bjørnstad, H, G. (2015). *Turister bæsjer på vei til og fra Preikestolen: - Belastningen blir veldig stor.* Dagbladet. Hentet 28. Mai 2020 fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/turister-baesjer-pa-vei-til-og-fra-preikestolen---belastningen-blir-veldig-stor/60631013>

Brandt, E. Dæhlen, M. Hagen, A. Hertzberg, D. Kaloudris, A. ... Vabø, A. (2008). *Effekten av samarbeid mellom høyer utdanning og arbeidsliv – en forstudie.* (Rapport(Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning : online utg.)2008:11). Oslo: Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. Hentet 10. oktober 2020 fra <https://www.uis.no/getfile.php/139986/Ansattsider/Vedlegg/OU%20og%20strategi/Effekter%20av%20samarbeid%20mellom%20h%C3%B8yere%20utdanning%20og%20arbeidsliv.doc.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitativ reaserch in Psycology*, 3:2, 77-101.

Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 191-205). London: Routledge.

Cannas, R. (2012). An Overview of Tourism Seasonality: Key Concepts and Policies. *Journal of Tourism, Culture and Territorial Development.* Hentet 29. Mai 2020 fra <https://almatourism.unibo.it/article/view/3120/2519>

Chung, Y, J. (2009). *SEASONALITY IN TOURISM: A REVIEW.* e-Review of Tourism Research (eRTR), Vol. 7, No. 5, 2009. Hentet 28. Mai 2020 fra http://3ws1wk1wkqsk36zmd6ocne81.wpengine.netdna-cdn.com/files/2012/09/578_seasonality-in-tourism.pdf

- Ćorluka, G., Vukušić, A. & Kelić, I. (2018). MEASURING TOURISM SEASONALITY: APPLICATION AND COMPARISON OF DIFFERENT METHODS, *Tourism & Hospitality Industry 2018, Congress Proceedings*, s. 55-63. Hentet 28. mai 2020 fra https://www.researchgate.net/publication/328450627_MEASURING_TOURISM_SEASONALITY_APPLICATION_AND_COMPARISON_OF_DIFFERENT_METHODS
- Faarlund, N. (1973). *Friluftsliv – hva – Hvordan – Hvorfor*. Hentet 30. mars 2020 fra <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>
- 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.
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler: trådt i kraft 1.januar 2003, sist endret 1. august 2019*. Hentet 14. september 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Fredman, P., Wall Reinius, S., & Lundberg, C. (2009). *Turism i natur. Definitioner, omfang, statistikk* (Report R2009:23). Östersund: ETOUR, Mid Sweden University
- Fredman, P., & Tyrvaainen, L. (2010). *Frontiers in nature based tourism*. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 10(3), 177 –189
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Get Your Guide. (2020). I *Wikipedia*. Hentet 5. mai. 2020 fra <https://en.wikipedia.org/wiki/GetYourGuide>
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I H.B. Benestad (Red), *Forskning i medisin og biofag* (2. utgave, s. 321-350). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian friluftsliv as bildung – a critical review. I: P. Becker. & J. Schirp (Red.), *Other ways of learning*. (s. 131-154). Marburg: BSJ Marburg.

Grubben, I. (2013). *Naturbaserte reiselivsentreprenører i Norge - bedriftenes målsettinger, kjennetegn og opplevde suksessfaktorer og flaskehalsler*. Masteroppgave ved Universitetet for miljø og biovitenskap, Ås.

Hallandvik, L. & Høyem, J. (2019). *Friluftslivspedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm

Hansen, M, K. Haugen, A & Lie, K, N. (2020). *Samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv Internasjonale perspektiv*. (Rapport(Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning : online utg.) 2020:1). Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. Hentet 13. oktober 2020 fra <https://diku.no/rapporter/dikus-rapportserie-1-2020-samarbeid-mellom-hoeyere-utdanning-og-arbeidsliv-internasjonale-perspektiv>

Hattie, J. (2009) Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016. Hentet 10. Juni 2020 fra https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf

Helset, A.I., Fetscher, E. & Wiggen, K.S. (2019). *Praksis i høyere utdanning – gode eksempler*. (Rapport(NOKUT : online utg.) 10-2019). Hentet 29. Januar 2020 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/helseth_fetscher_wiggen_praksis-i-hoyere-utdanning-gode-eksempler_10-2019.pdf

Higham, J. & Hinch, T. (2002). Tourism, sport and seasons: the challenges and potential of overcoming seasonality in the sport and tourism sectors. *Tourism Management* 23, 175–185. Hentet 20.mai 2020 fra <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0261517701000462?token=72730415A4D239B5626582CD700DE5F9808C7815C9404F69CD76443BBEDC7375ED59BBCD8B887B3B465B2066406134EF>

Holmen, H. (2020). *Erfaring*. Hentet 13. oktober 2020 fra <https://snl.no/erfaring>

Horgen, A. & Christoffersen, C. (2019). Helse, miljø og sikkerhet i profesjonsrettet friluftsliv. I: Hallandvik, L & Høyem, J (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (s. 138-165). Oslo: Cappelen Damm.

- Høgskolen på Vestlandet (2020). *ID3-318 Fordjuping Klatring*. Hentet 29. mars 2020 fra <https://hvl.no/studier/studieprogram/emne/id3-318>
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94, 67-78.
- 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
- Kennair, O, E, L. (2018). Personlighet i Store norske leksikon I: *Store norske leksikon*. Hentet 16. september 2020 fra <https://snl.no/personlighet>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1939). *Normalplanen for landsfolkeskulen*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet. Hentet 30. mars 2020 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/a88fa668ddd8a73f5aeb20e2191245be?index=1#13>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplanen for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet. Hentet 30. mars 2020 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Kolderup, S, T. (2009). *SIKRINGSTILTAK PÅ VILLE VEIER*. Hentet 20. mai 2020 fra <https://www.utemagasinet.no/kommentarer/profesjonskamp>
- KS. (u.å). *Hovedtariffavtale*. Hentet 14. mai 2020 fra <https://www.ks.no/fagomrader/lonn-og-tariff/hovedtariffavtalen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk: Oslo
- Larsen, S., Wolff, K., Marnburg, E. & Øgaard, T. (2013). Belly full, purse closed: Cruise line passengers' expenditures. *Tourism Management Perspectives*, 06, 142-148. Hentet 20. Mai 2020 fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211973613000068?via%3Dihub>
- Lundberg, C. & Fredman, P. (2012). *Success factors and constraints among nature-based tourism entrepreneurs*, *Current Issues in Tourism*, 15:7, 649-671, DOI: 10.1080/13683500.2011.630458
- Lundhaug, T. & Østrem, K. (2016) *UTE!*. I: A. Horgen. M. L. Fasting. T. Lundhaug. L. I. Magnussen. K. Østrem (Red), *Innledning*. (s. 11-34). Bergen: Fagbokforlaget

Martin, B. Cashel, C. Wagstaff, M. & Breunig, M. (2006) *Outdoor leadership: theory and practice*. Champaign, IL, Human Kinetics.

Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. juni 2020 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

Meld. St. 19 (2016–2017). *Opplev Norge – unikt og eventyrlig*. Oslo: Nærings og fiskeridepartementet. Hentet 10. juni 2020 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20162017/id2543824/>

Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonstudier – en introduksjon. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Mortensen, R. (2017). Friluftslivsstudiet ved Høgskolen i Sørøst-Norge - Et kortlægningsstudie af tidligere friluftslivsstudenters uddannelse, karriere samt vurdering af friluftslivsstudiets relevans. Bacheloroppgave ved Universitetet i Sør-øst Norge. Bø i Telemark

Munge, B. (2009). *From the outside looking in: A study of Australian employers' perceptions of graduates from outdoor education degree programs*. Australian Journal of Outdoor Education, 13(1), 30-38

NHO. (u.å.a). *Formell og uformell kompetanse*. Hentet 13. oktober 2020 fra

<https://arbinn.nho.no/arbeidsliv/kompetanse/kompetanseutvikling/ord-og-uttrykk-om-kompetanse/formell-og-uformell-kompetanse/>

NHO. (u.å.b). *Hva er kompetanse?*. Hentet 23. oktober 2020 fra

<https://arbinn.nho.no/arbeidsliv/kompetanse/kompetanseutvikling/ord-og-uttrykk-om-kompetanse/hva-er-kompetanse/>

NHOreiseliv. (2020). *Tall og fakta om reiselivsnæringen*. Hentet 23. oktober 2020 fra

<https://www.nhoreiseliv.no/tall-og-fakta/>

NOAB (u.å.). *Definisjon av rovdrift*. Hentet 30. april 2020 fra <https://naob.no/ordbok/rovdrift>

Nordenbo, S.E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. Hentet 10. juni fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevs_laring.pdf

Norges Guideforbund (u.å). *Om NGF*. Hentet 15. mai 2020 fra <https://norgesguideforbund.no/hjem/?Article=81>

Norsk naturguideforbund. (2019). *Om NNGF*. Hentet 15. mai fra <http://naturguideforbund.no/om-oss/>

NORTIND. (u.å). *Kurs og føring med tindevegledere*. Hentet 20. mai 2020 fra <http://www.nortind.no/no/kurs-og-foring>

NOU 2001: 16 (2001). *Frihet til mangfold— Om folkehøgskolens rammevilkår*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 14. september 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-16/id378021/sec6>

NSD. (2019). *Om oss*. Hentet 23. mai 2019 fra https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html

Nowell, S, L. Norris, M, J. Deborah E. White, E, D. & Moules, J, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods Volume 16*, 1–13. DOI: 10.1177/1609406917733847

Olsen, F, J. Asheim, T, M. Hole, N, T. Jensen, N, H. Ohlson, F, L. Stolinski, S, H & Turmo, A. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*. (Rapport(NOKUT : online utg.) 2020:4). NOKUT. Hentet 10. oktober 2020 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf

Regjeringen. (2019). *Strategi for innovasjon og næringsutvikling på Svalbard*. Hentet 15. mai 2020 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/nfd/dokumenter/strategier/innovasjon-og-naringsutvikling-pa-svalbard.pdf>

Prince, H. (2005) *Graduate pathways: a longitudinal study of graduates in outdoor studies in the U.K.* Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 5 (1). s. 21-33

Priest, S. & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Priest, S. (1999). Outdoor Leadership Competencies I: Miles, J. C. & Priest, S. *Adventure programming*, Venture publishing inc: State Collage, PA, USA

Produktkontrollloven. (1976). *Lov om kontroll med produkter og forbrukertjenester: Trådt i kraft 1.september 1977, sist endret 1.juli 2019.*

Samordnaopptak. (2019). Studieoversikt 2019. Hentet 8. april 2019 fra <https://sok.samordnaopptak.no/#/studies>

Seaman, J. Bell, J. B. & Trauntvein, N. (2017). Assessing the Value of a College Degree in Outdoor Education or Recreation: Institutional Comparisons Using the College Scorecard and Surveys of Faculty and Employers. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership* 2017, Vol. 9, No. 1, pp. 26–41

Sheridan, P. T. (2004). Qualifications for wilderness trip leaders. *Camping Magazine*, 77(1), 38–43.

Sivertsvik, M. R. (2019). *Aktører i den naturbaserte turismen – motiver, nettverk og innovasjon*. (Rapport (RURALIS – Institutt for rural- og regionalforskning : online utg.) 2019:7). Trondheim: Institutt for rural- og regionalforskning. Hentet 10. juni fra https://ruralis.no/wp-content/uploads/2019/08/r-7_19-aktrer-i-den-naturbaserte-turismen--motiver-nettverk-og-innovasjon-r-m--sivertsvik-med-forsida-1.pdf

Smeby, C. J. (2008). Profesjon og utdanning. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Shooter, W. Sibthorp, J. & Paisley, K. (2009). Outdoor Leadership Skills: A Program Perspective. *Journal of Experiential Education* 32, 1-13. Hentet 9. September 2020 fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105382590903200102>

Spurkeland, J. (2012) *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. Hentet 10. juni 2020 fra <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>

Statistisk Sentralbyrå. (2020). *Nyetablerte foretaks overlevelse og vekst*. Hentet 5. Mai 2020 fra <https://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/statistikker/fordem/aar>

Stensland, S., Fossgard, K., Apon, J. C., Baardsen, S., Fredman, P., Grubben, I., Røren, A. M. E. (2014). Naturbaserte reiselivsbedrifter i Norge. Frekvens- og metoderapport. Norges miljø og biovitenskapelige universitet, Ås, Norge: Hentet 1. august 2020 fra <http://www.umb.no/statisk/ina/publikasjoner/fagrappport/if25.pdf>

St. meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 13. oktober 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Stott, T., Zaitseva, E & Cui, V. (2014) Stepping back to move forward? Exploring Outdoor Education students' fresher and graduate identities and their impact on employment destinations, *Studies in Higher Education*, 39:5, 711-733, DOI: 10.1080/03075079.2012.743116

Svensson, G. L. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjon og organisasjon*. (s.130-143). Oslo: Universitetsforlaget.

Swiderski, M. (1987). Soft and conceptual skills: The often overlooked components of outdoor leadership. I: G. Robb (red.) Proceedings of the Coalition for Education in the Outdoor Research Symposium, Martinsville, IN.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thonhagen, M. (2015). Slik oppstod uttrykket «helt texas» i språket vårt. *NRK*. Hentet 1. mai 2020 fra <https://www.nrk.no/nordland/slik-oppstod-uttrykket-helt-texas-i-sprak-et-vart-1.12617314>

Universitetet i Tromsø (2020). *Bachelor i arktisk friluftsliv og naturguiding 2019-2022*. Hentet 29. mars 2020 fra

<https://uit.no/utdanning/program/345108/arktisk-friluftsliv-og-naturguiding-bachelor>

Utdanning. (2020). *YRKESBESKRIVELSE - MILJØ-ARBEIDER*. Hentet 10. juni 2020 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/miljoarbeider>

Valentine, P. S. (1992). *Nature-based Tourism*. I: Weiler, B., Hall, C. M. (red.) Special Interest Tourism, s. 105-127. London: Halsted Press.

Vinje, K. (2020). *Hvordan forberedes studentene på arbeidslivet?*. Hentet 10. oktober 2020 fra <https://www.nokut.no/nokut-bloggen/hvordan-forberedes-studentene-pa-arbeidslivet/>

Vold, T (2015). *Venner på tur: naturguiding som relasjonell kunnskap*.

Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid I egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK A/S: Flekkefjord

Whittington, A. (2019). *Outdoor Careers and Motherhood*. Journal of Experiential Education 2019, Vol. 42(1) s. 79–92. Hentet 30 mai. 2020 fra

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053825918820354>

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informanter og informert samtykke

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 NSD søknad

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som ønsker å undersøke friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet. I dette skrivet får du informasjon om formålene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan personer med friluftslivsutdanning opplever og erfarer utdanningens relevans for arbeidsliv. Dette er et tema det finnes lite forskningsbasert kunnskap om, men som det absolutt er et behov for. Slik kunnskap vil være relevant for utdanningsinstitusjonene, tidligere/nåværende studenter, arbeidsgivere innenfor friluftslivssektoren og andre aktører innenfor friluftsliv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av Masterstudent ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk *Martin Hoff-Olsen* og prosjektet blir veiledet av Førsteamanuensis *Thomas Vold* og Phd stipendiat *Axel Rosenberg*.

Hvem kan delta?

Prosjektet ønsker deltakere med bachelorgrad innenfor friluftsliv som i dag arbeider i friluftslivssektoren, f.eks. naturbasert reiseliv, frivillige organisasjoner som DNT eller andre forbund, i leirskoler og folkehøgskoler, innenfor helsesektoren eller andre aktører som driver med formidling av friluftsliv. Et poeng er at det er den treårige friluftslivsutdanningen som er bakgrunn for ansettelse eller drift av eget foretak, og ikke friluftsliv som supplement til annen utdanning.

Eksempler på bachelorutdanninger er:

- Bachelor i friluftsliv, kultur- og naturveiledning/ Natur, miljø og friluftsliv (USN)
- Friluftsliv (HVL)
- Friluftsliv og naturguide (HVO)
- Arktisk friluftsliv og naturguiding – bachelor (UIT).

Det går fint hvis du har gjennomført deler av utdanningen ved forskjellige universiteter/høgskoler eventuelt gjennomført semester i utlandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta i et forskningsintervju på mellom 45-60min. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, lydopptaket vil ikke på noen måte bli publisert eller offentliggjort og det blir slettet etter transkribering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert i prosjektets fremstilling. Du vil bli gitt innsyn i prosjektets fremstilling av deg som du kan endre eventuelt få slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent og veiledere ved NIH er de som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på forskningsserver og vil bli kryptert

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020 og dine opplysninger vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, dens NSD godkjenning eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Masterstudent *Martin Hoff-Olsen*

Telefon: +4791147079

Mail: mhoffolsen@outlook.com

Førsteamanuensis *Thomas Vold*

Telefon: +4799442477

Mail: thomas.vold@nih.no

Phd stipendiat *Axel Rosenberg*

Telefon: +4723262353 / +4792294751

Mail: axel.rosenberg@nih.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Telefon: 55582117

Mail: personverntjenester@nsd.no

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

1. Før selve intervjuet: Uformell prat

2. Informasjon om intervjuet:

-Tusen takk for at du ønsket å stille opp til intervju, intervjuet er en del av mitt masterprosjekt hvor jeg ønsker **å undersøke tidligere friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet og deres erfaringer og opplevelser av utdanningens relevans.**

-Interjuvet vil ha en løs struktur slik at jeg kan ta opp tråden fra stilte spørsmål og tidligere svar, og dersom det er spørsmål du ikke ønsker å besvare sier du bare ifra.

-All informasjon du gir vil bli behandlet konfidensielt, og anonymisert, slik at det i presentasjoner og i oppgaveteksten ikke vil fremkomme hvem som er intervjuet. Du vil kunne se over fremstillingen av intervjuet og komme med eventuelle endringer, spesifiseringer eller få det fjernet. Du har fått utlevert et skriv om informert samtykke som du har skrevet under, dette samtykke har du når som helst mulighet til å trekke tilbake uten å gi noen begrunnelse. Du kan også når som helst trekke deg fra dette intervjuet uten å måtte oppgi noen begrunnelse.

-Jeg vil ta notater underveis og intervjuet blir tatt opp på diktafon. Intervjuet vil bli transkribert og deretter vil lydfilen bli slettet.

- Har du ellers noen spørsmål vedrørende intervjuet eller prosjektet?

3. Bakgrunnsinformasjon

-Jeg ønsker å starte med litt bakgrunnsinformasjon om deg og utdanningen du har gjennomført.

-Hvor gammel er du?

-Ved hvilket/hvilke universiteter/høyskoler gjennomførte du din friluftslivsutdanning?

-Hvilke år gjennomførte du utdanningen?

-Hva heter friluftslivsutdanningen/bachelorløpet du har tatt?

-Hvilke valgfag har du gjennomført?

-Har du gjennomført studier, fag eller utdanning utenom friluftslivsutdanningen din? Evt. hvilke? (kan følges opp med hvorfor)

-Har du gjennomført friluftslivsrelevante kurs, opplæring eller sertifiseringer som ikke har vært en del av friluftslivsutdanningen? (kan følges opp med hvorfor)

-Jobbet du ved siden av studiene? Evt, hvilke jobber hadde du?

-Hadde du hatt friluftslivsrelevant arbeid før du begynte på studiene? Kan du fortelle mer om dette?

4. Møtet med arbeidslivet

-Kan du fortelle hvordan en typisk arbeidshverdag ser ut for deg?

-Hva vil du si yrkestittelen din er?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

Belyse hvor informanten opplever at tittelen kommer fra

- Er dette stillingsbeskrivelsen?
- Brukes tittelen aktivt i arbeidslivet?
- Bruker du forskjellige benevninger/titler om deg selv avhengig av hvilken type jobb du utfører?

-Kan du fortelle meg om veien fra du var ferdig med utdanningen til der du befinner deg i dag?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hadde du skaffet deg jobb før utdanningen var ferdig?
- Hvordan gikk du frem for å skaffe deg jobb?
- Hvordan opplevde du mulighetene for å skaffe deg jobb?
- Hva opplevde du som mest utfordrende i møtet arbeidslivet?
- Har du opplevd å ikke få en jobb du har søkt på? Har du noen tanker om hvorfor du ikke fikk den jobben?
- Startet du opp egen virksomhet? Kan du fortelle meg mer om denne prosessen?
- Hadde du en plan for hva du skulle gjøre etter utdanningen? Kan du fortelle mer om dette?

-Opplevde du at din arbeidsgiver hadde kjennskap til din utdanning? Hva opplever du at arbeidsgiver vet om utdanningen?

-Hva tenker du var utslagsgivende for at du fikk den jobben du har i dag?

-Er det andre ansatte med tilsvarende utdanning der du jobber?

-Hva slags inntrykk opplever du at din arbeidsgiver har av friluftsliv i høyere utdanning? Har du noen tanker om hvorfor de har dette inntrykket?

5. Utdanningens relevans

-Hva vil du si er viktig kunnskap å ha i ditt arbeid? **Hvorfor er dette viktig? Er dette kunnskap som du opplever utdanningen vektlegger?**

-Hva vil du si er viktige ferdigheter å ha i ditt arbeid? **Hvorfor er dette viktig? Er dette ferdigheter som du opplever utdanningen vektlegger?**

-Hvilke deler av utdanningen opplever du har mest relevans for ditt arbeid?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Kan du komme med et konkrete eksempel på dette fra din arbeidshverdag?
- Er det deler i utdanningen du mener er lite relevant for din yrkespraksis? Hvorfor er dette lite relevant?

-Har du noen tanker om hva utdanningsintuisjonene kan gjøre for å styrke relevansen av utdanningen i forhold til den jobben du har?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Endre fag, undervisningspraksis, pensum, osv..
- På hvilken måte vil dette styrke utdanningens relevans for den jobben du har?

6. Praksis forholdet utdanning/arbeidsliv

-Når du studerte, opplevde du at det var et samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan foregikk dette? Eller hva tenker du om at det ikke var noe samarbeid eller kommunikasjon?
- Hva kan et samarbeid bidra med?
- Fra arbeidslivssiden, har du erfaringer der dere har samarbeidet med utdanningsinstitusjonene? Hvilke erfaringer?

- Har utdanningen du gjennomførte praksisopphold i løpet av utdanningen?

Hvis ja, mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan fungerer denne ordningen?
- Kan du fortelle meg om dine erfaringer med praksis?
- Har praksisopphold vært viktig for den jobben du har i dag? Evt på hvilken måte?
- Fikk du tilbud om jobb gjennom praksisoppholdet?
- Kjenner du til studenter som har fått jobb gjennom praksisoppholdet?
- Er det måter du mener praksisordningen kan gjøres annerledes?

Hvis nei, mulige oppfølgingsspørsmål:

- Skulle du ønske utdanningen hadde en praksisordning?
- Hva tenker du kan være positivt med en praksisordning?
- Hvorfor tror du utdanningen valgte å ikke ha noen praksisordning?

7. Avslutning

- Hvor ser du for deg selv om 5 år?

- Dersom du i dag skulle gi deg selv som friluftslivstudent for x antall år siden noen råd for å forberede deg på det arbeidet du har i dag, hva ville de rådene vært?

-Er det ellers noe du ønsker å tilføye eller utdype som vi ikke har snakket om i dag?

-Takk for at du stilte opp!

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

En kvalitativ studie av friluftslivsutdannedes møte med arbeidslivet.

Referansenummer

346528

Registrert

19.07.2019 av Martin Hoff-Olsen - martinho@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Vold, thomas.vold@nih.no, tlf: 99442477

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Hoff-Olsen, mhoffolsen@outlook.com, tlf: 91147079

Prosjektperiode

01.04.2019 - 01.06.2020

Status

23.07.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.07.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.07.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d11fb1a-8ed2-477d-b060-75a7b57bb52c>
19.8.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d11fb1a-8ed2-477d-b060-75a7b57bb52c>