

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	4
1.1 DET NORSKE FRILUFTSLIVET	4
1.2 VEILEDNING I FRILUFTSLIV	6
1.3 PROBLEMOMRÅDE	7
2.0 SENTRALE BEGREPER	10
3.0 TEORETISK BAKGRUNN	13
3.1 VEILEDNING SOM BEGREP	13
3.2 VEILEDNINGSTRADISJONER	16
3.2.1 HÅNDVERKSTRADISJONEN	17
3.2.2 HANDLINGS- OG REFLEKSJONSTRADISJONEN	17
3.3 VEILEDNINGENS DIDAKTISKE KOMPONENTER	19
3.4 VEILEDERROLLEN	23
3.4.1 KVALIFIKASJONER OG KOMPETANSE	24
3.4.2 VEILEDERENS FUNKSJON	26
3.5 VEILEDNING I FRILUFTSLIV - TRE ULIKE PERSPEKTIV	27
3.5.1 MILJØET RUNDT HØGFJELLSKOLEN - FAARLUND	28
3.5.1.1 FAARLUND OM FRILUFTSLIVETS EGENART	28
3.5.1.2 FAARLUNDS VEGLEDERMODELL	30
3.5.2 MILJØET RUNDT HØGSKOLEN I TELEMAR - TORDSSON OG TELLNES	32
3.5.2.1 VEGLEDNING I FORHOLD TIL GUIDING OG INSTRUKSJON	33
3.5.2.2 GRUNNFAKTORER I VEGLEDNINGEN	34
3.5.2.3 PEDAGOGISKE PRINSIPPER I VEGLEDNINGEN	35
3.5.2.4 TORDSSONS VEGLEDERMODELL	36
3.5.3 ET INTERNASJONALT PERSPEKTIV - THE NATIONAL OUTDOOR LEADERSHIP SCHOOL (NOLS)	38
4.0 METODE	40
4.1 EPISTEMOLOGI	40
4.1.1 FENOMENOLOGI	43
4.2 GENERELT OM KVALITATIV FORSKNING	44

4.3 METODEVALG	46
4.4 GENERELT OM METODER I KVALITATIV FORSKNING	47
4.5 UTARBEIDELSE OG UTPRØVING AV METODEN	50
4.5.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	50
4.5.2 INTERVJUGUIDEN	52
4.6 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	54
4.6.1 UTVALG	54
4.6.2 INTERVJUSITUASJONENE	54
4.6.3 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	55
4.7 UNDERSØKELSENS TROVERDIGHET	56
4.7.1 VALIDITET	56
4.7.2 RELIABILITET	56
5.0 RESULTATER OG DISKUSJON	58
<hr/>	
5.1 DATAPRESENTASJON TEMA 1: "VEILEDNING I FRILUFTSLIV" SOM BEGREP OG FENOMEN	61
5.1.1 DRØFTING TEMA 1	62
5.1.2 OPPSUMMERING TEMA 1	65
5.2 DATAPRESENTASJON TEMA 2: VEILEDNINGSTRADISJON	66
5.2.1 DRØFTING TEMA 2	66
5.2.2 OPPSUMMERING TEMA 2	70
5.3 DATAPRESENTASJON TEMA 3: VEILEDNINGSKONTEKSTEN	71
5.3.1 DRØFTING TEMA 3	72
5.3.2 OPPSUMMERING TEMA 3	77
5.4 DATAPRESENTASJON TEMA 4: VEILEDERROLLEN	79
5.4.1 DRØFTING TEMA 4	80
5.4.2 OPPSUMMERING TEMA 4	85
5.5 DATAPRESENTASJON TEMA 5: VEILEDERFUNKSJONEN	86
5.5.1 DRØFTING TEMA 5	87
5.5.2 OPPSUMMERING TEMA 5	93
5.6 DATAPRESENTASJON TEMA 6: RISIKOMOMENTETS VERDIFORANKRING I VEILEDERROLLEN	94
5.6.1 DRØFTING TEMA 6	95
5.6.2 OPPSUMMERING TEMA 6	98
6.0 OPPSUMMERING	99
<hr/>	

REFERANSER

APPENDIKS

1.0 Innledning

1.1 Det norske friluftslivet

Nordmenn har praktisert liv i naturen, på heltid og deltid, gjennom årtusener. Jegere, samlere, jordbrukere, driftekarer, bønder og fiskere har gjennom generasjoner drevet en rekke former for aktiviteter og ferdigheter som vi i dag oppfatter som friluftaktiviteter (Mytting og Bischoff, 1999). Det klassiske friluftslivet, "overskuddsvarianten", ble imidlertid innført av engelskmennene på begynnelsen av 1800-tallet (Nedrelid, 1992). England var først ute med industrialiseringen, og det var konsekvensene den medførte, som resulterte i et gradvis økende behov for et liv i naturen. Engelskmennene drev med "Outdoor life" som inkluderte spaserter, ridning, jakt, fiske og klatring. Gradvis ble utfartsområdene utvidet til en rekke europeiske land, deriblant Norge. Engelskmennene og etter hvert norske byborgere dro nå til fjells for å oppleve naturen, mektige fjell, vann og fossefall, uten at det var nødvendig for arbeidet eller dagliglivet. Aktiviteter som jakt, fiske og turer til fots og på ski, ble gjort til mål i seg selv. Det var imidlertid ikke engelskmennene alene som satte det hele i gang i Norge (Mytting og Bischoff, 1999). I en tid hvor landet vårt ønsket å markere seg som en uavhengig og selvstendig stat, og hvor nasjonalromantikken blomstret, begynte norske diktere og malere å søke ut i norsk natur (Breivik, 1978). En av de største dikterne våre gjennom tidene, Henrik Ibsen, er i følge Nedrelid (1992:282) den første som brukte ordet friluftsliv i norsk skrift:

*"I den øde sæterstue
all min rige fangst jeg sanker
der er krak og der er grue
friluftsliv for mine tanker"*
(Fra diktet "Paa vidderne" i 1859).

Det norske friluftslivet lar seg ikke fange inn i enkle vendinger, det er allsidig. Wilson (1989) hevder at det er nettopp de mange betydningsslagene i ordet friluftsliv som gjør det så spesielt norsk at det kan betraktes som uoversettelig. I følge Breivik (1978:8) har vi to tradisjoner innen norsk friluftsliv, bykulturens og landsbygdas friluftsliv.

Mens bykulturens friluftsliv henter sitt tankegods fra aktivitetene som den engelske overklassen drev med på 1800-tallet, inngår landsbygdas friluftsliv som en del av det daglige liv for å overleve. Sett i et samfunnsanalytisk perspektiv, er det tydelig at friluftsutviklingen på 1800-tallet foregår på bykulturens premisser;

"Landsbygda har mest kjennskap og dyktighet i forholdet til naturmiljøet, men bykulturen utnytter det til egen fordel. Landsbygda har de beste spillerne, men bykulturen bestemmer spillereglene og deler kortene".

Polforskeren, ekspedisjonslederen, naturvitenskapsmannen eller skiidrettsmannen Nansen så friluftsliv i et vidt perspektiv;

"Det som skulle gi oss erstatning og føre oss tilbake til en mere menneskelig tilværelse er og blir nu engang det enkle liv i naturen, skog og mark og fjell, på de store vidder, i den store ensomhet, hvor helt nye og større tanker strømmer inn på en og setter merker som ikke så hurtig utviskes igjen... Se, i ødemarkene, i skogensomheten, med syn av de store vidder og fjernt fra den forvirrende larm, er det personligheter formes"
(Nansen, 1922, I: Breivik og Løvmo, 1978:200).

Nansen koplet livet i naturen til selvberging og dristighet, viljen til å klare seg alene. Dette strider mot den norske friluftsideologien som vokste fram på 1900-tallet, hvor Den Norske Turistforening framhevet modernismens tanker om sikkerhet og kontroll. Mens Nansen proklamerer slagordet "gå alltid alene", blir en av de sentrale fjellreglene i norsk friluftsliv "gå aldri på tur alene". Repp (2001:53) stiller spørsmålet om Nansen kan anses som grunnleggeren av det som senere er blitt en *formuleringsarena* for friluftslivet; "der ideologi, vurderingar og rasjonaliseringar bak den praksisen som viser seg, blir skapt, og der tenking om - og formulering av - friluftsliv (målsetting, innhald, arbeidsmåtar) skjer, med konsekvensar både for det individuelle og kollektive friluftslivet".

Det er først på 1970-tallet at friluftslivet utvikler seg til et institusjonalisert fenomen og faglig begrep, ved at det trekkes inn i kurs- og opplæringsammenheng: "Vi har skaffa oss ein friluftslivarena med et sterkt kognitivt, intellektuelt og teoretisk preg der vi blir opptekne av diskusjonar om mål, innhald og verkemidlar og problematiserer formidling og rettleiing i friluftslivet, tryggleik i natur og vern av natur" (Repp, 2001:17). I vår tid møter man på friluftslivet i læreplaner, lover, kommunale handlingsplaner, reiselivbrosjyrer, stortingsmeldinger etc. Undersøker man nærmere i L-97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, ser man at friluftslivet på lik linje med idrett, er et av hovedtemaene innen kroppøvingfaget. Dette bekrefter at friluftslivet i dag, blir vurdert som et viktig innslag i den norske kulturen. Rubenson (1914, I: Repp, 2001:14), en av pionerene i norsk klatring, uttrykker imidlertid en motsetning mellom det å kjenne friluftslivet innenfra og det å prøve å forstå det fra utsiden;

"de som har følt hvad livet blant tinderne er eller kan være for et menneske, behøver ikke at læse om det, og de, som aldrig har følt det, vil saa allikevel ikke forstaa".

1.2 Veiledning i friluftsliv

Veiledning i friluftsliv etablerte seg som en didaktisk undervisningsmodell for friluftslivet tidlig på 1970-tallet. Ordet didaktikk stammer fra gresk og har betydningen "undervisningskunst". Forenklet kan vi si at didaktikken dreier seg om:

1. **Hva** som skal undervises og læres (undervisningens innhold)
 2. **Hvordan** skal det undervises og læres (undervisningens arbeidsmåter og metoder)
 3. **Hvorfor** skal noe undervises og læres (undervisningens mål)
- (Gundem, 1998).

Utgangspunktet var miljøet rundt Høgfjellskolen hvor den primært ble utviklet i kurs- og opplæringsammenheng innen fjellsporten.

Her ble "veiledning i friluftsliv" knyttet til bestemte måter å ferdes i naturen på (undervisningens hva og hvordan), og med bestemte holdninger og normer til natur og det å drive friluftsliv (undervisningens hvorfor). Denne modellen var dessuten *kontekstuavhengig*, det vil si at den ble utarbeidet i den hensikt å kunne tilpasses alle veiledningssituasjoner i friluftslivet. Modellen markerer en avstand til de tradisjonelle læreformene og de verdiene som disse er tilknyttet, og kan betraktes på lik linje med annen pedagogisk nytenkning på den tiden (Repp, 2001; Bischoff, 1999). I følge Bischoff (1999:2) har det vært en tendens til å fastholde formen på veiledning slik den har sett ut siden 1970, en slags "pedagogisk fundamentalisme eller pedagogisk slaveri". Man har holdt fast på formen for formens egen skyld, og ikke nødvendigvis fordi den er hensiktsmessig.

I dag blir veiledning i friluftsliv beskrevet og tolket ulikt i norsk faglitteratur. I en utredning fra Miljøverndepartementet (MD) defineres veiledning i friluftsliv som "pedagogisk formidling som foregår i naturen overfor enkeltpersoner og grupper" (MD, 1985:126). Denne definisjonen åpner definitivt for at mange kan kalle seg veiledere i friluftsliv.

1.3 Problemområde

Handal og Lauvås (2002) oppfordrer hver enkelt veileder til å tenke nøye gjennom hva veiledning er, og samtidig utvikle en bevissthet om sin egen rolle som veileder. For å kunne lykkes som veileder i friluftsliv, tror jeg det er en forutsetning at man er i stand til å definere og avgrense didaktikkens område. Følgende tre spørsmål bør ha en sentral plass i utarbeidelsen av egen veiledningsmodell:

1. Veiledningens mål. Hvilket mål har jeg med veiledningen? Hvilke grenser setter jeg for min aktivitet?
2. Veiledningens innhold. Hvilken rolle vil jeg fylle som veileder? Hvilke kvalifikasjoner og ferdigheter bør jeg besitte?
3. Veiledningens arbeidsmåter og metoder. Hvordan skal jeg tilrettelegge og gjennomføre veiledningen?

Disse tre spørsmål vil danne utgangspunkt for så vel teorikapittel som organisering av intervjuguiden. Jeg tror det er nettopp her, med utgangspunkt i disse tre konkrete spørsmålene, at man kan oppnå *kvaliteten* man ønsker i veiledningsarbeidet:

"Veiledning er altså ikke noe absolutt gode. Det er ikke uten videre gitt at det potensialet som veiledning representerer i teorien, blir realisert. Det er helt avhengig av kvaliteten i det arbeidet som utføres av veilederen"
(Handal og Lauvås, 2002:25).

Søker man klarhet i litteraturen om hva veiledning i friluftsliv er, vil man snart oppdage at veiledning i friluftsliv bygger på et spesifikt verdigrunnlag, et verdigrunnlag som ofte resulterer i et bestemt syn på hvordan veiledning i friluftsliv skal utformes.

Mitt interessefelt har sin bakgrunn i nysgjerrighet i forhold til å undersøke om Faarlunds og Tordsson/Tellnes vegledningsmodeller med de forutsetninger og grunnregler de representerer, er realistiske å anvende i de praktiske veiledningssituasjonene i friluftsliv. Det kanskje hyppigst diskuterte tema i akademiske friluftslivsmiljøer er: hva er veiledning, og hvordan bør den utøves. På bakgrunn av dette vil jeg formulere problemstillingen slik:

"Intensjonen med denne hovedfagsoppgaven er å søke kunnskap om hva veiledning i friluftsliv er, samt å undersøke hvilke retningslinjer, instrumenter og verktøy man kan anvende i veilederrollen".

For å kunne beskrive retningslinjer, instrumenter og verktøy i veilederrollen, beveger man seg både innenfor veiledningens innhold og veiledningens arbeidsmåter og metoder. Her er intensjonen blant annet å belyse hvilke *oppfatninger* man kan ha av veilederrollen, hvilke *kvaliteter* og *ferdigheter* veilederen bør besitte, hvilke *metoder* man bør benytte seg av (induktive og/eller deduktive metoder) og i hvilken grad veilederrollen påvirkes av at *rammevilkårene* og *målgruppen* endres.

For å kunne svare på denne problemstillingen, har jeg organisert oppgaven i to emneområder. Det første emneområdet er en teoretisk belysning av

veiledningsbegrepet, veiledningstradisjoner, veiledningsdidaktiske komponenter og veilederrollen. Videre går jeg mer spesifikt inn på to miljøer som har hatt stor innflytelse i norsk friluftsliv de siste tiårene, representert ved Faarlund og Tordsson/Tellnes, for å undersøke hvordan de mener at veiledningen skal utformes. I 4.0 presenteres grunnlaget for det metodiske valget som er gjort.

Det andre emneområdet består av et empirisk materiale med en ideografisk tilnærming. Denne delen av undersøkelsen har til hensikt å belyse hva veiledning i friluftsliv er, og hvordan veilederrollen kan utformes fra et fenomenologisk perspektiv. 5 kvalitative forskningsintervjuer av personer med omfattende veiledererfaring nyttes for å belyse:

- 1) "Veiledning i friluftsliv" som begrep og fenomen (Veiledningens mål/filosofi)
- 2) Veiledningstradisjon (Veiledningens arbeidsmåter)
- 3) Veiledningskonteksten (Veiledningens arbeidsmåter)
- 4) Veilederrollen (Veiledningens innhold)
- 5) Veilederfunksjonen (Veiledningens arbeidsmåter)
- 6) Risikomomentets verdiforankring i veilederrollen (Veiledningens mål/filosofi)

Emneområdet avsluttes med en oppsummering av intervjusituasjonene og noen videre tanker om hvordan man kan skape bevissthet om hva veiledning i friluftsliv er, og hvordan man skaper refleksjon rundt egen veiledningsrolle i friluftsliv.

2.0 Sentrale begreper

Veileder/Vegleder

Om man enten velger å betegne seg selv som *veileder* eller *vegleder* kan være forankret i et bevisst valg i forhold til hvordan man definerer sin egen virksomhet. Når jeg da i denne undersøkelsen varierer mellom å anvende begge disse betegnelse, er dette ikke tilfeldig, men utifra hvilken betegnelse intervjupersonene selv foretrekker å benytte seg av. I det norske friluftslivsmiljøet er det nok i denne sammenheng en tendens til å velge betegnelsen *vegleder* framfor *veileder*. Jeg velger å benytte meg av *veiledning* i min presentasjon av virksomheten. Dette ganske enkelt fordi *veiledning* hører mest naturlig hjemme i mitt eget vokabular.

Veisøker

En veisøker er en person som får veiledning.

Rolle

I følge Eskola (1974) defineres *rolle* som summen av forventningene som rettes mot en person i en bestemt posisjon.

Autokratisk lederstil

I følge Høigaard og Lidbom (1999) er dette en beslutningsprosess hvor lederen, i denne sammenheng veilederen i friluftsliv, tar den endelige avgjørelsen alene. Denne avgjørelsen kan imidlertid fattes på bakgrunn av konsultasjon, med eller uten de involverte partene.

Demokratisk lederstil

En beslutningsprosess hvor lederne tar utgangspunkt i gruppemedlemmenes ønsker, behov og ideer. Lederne oppfører seg som likeverdige medlemmer av gruppen (Høigaard og Lidbom, 1999).

Induktiv undervisning/læring

Induksjon betyr følgende: "slutning fra enkelttilfeller til det allmenne" (Lundstøl, 1990:282). Ved å bruke *induktiv undervisning* har veilederen en forestilling om at kunnskap er noe hver enkelt må få tak i.

Veilederen lar dermed deltakerne oppleve og løse flere oppgaver innenfor et bestemt tema eller område. Oppgaven til deltakerne blir dermed å forsøke å finne ut hvilke felles egenskaper eller hva som er karakteristisk innen dette temaet. Induktiv undervisning er en søkende arbeidsform, da den legger til rette for at deltakerne selv får i oppgave å finne fram til en bestemt lov eller regel (Wendelborg, 2003). I skolesammenheng er det vanlig å benevne induktiv læring som problemorientert læring.

Deduktiv undervisning/læring

Deduksjon betyr det motsatte av induksjon, nemlig en slutning fra det allmenne til det enkelte. Kjennetegnet på en deduktiv slutning er at dersom premissene er sanne, må nødvendigvis konklusjon også være sann. Deduktiv undervisning innebærer at veilederen starter med å forklare loven eller regelen som han ønsker at deltakerne skal lære. Deretter forklarer veilederen ved eksempler, hvordan loven eller regelen kan anvendes på oppgaver. Ved å anvende deduktiv undervisning kan man hevde at veilederen tar mer styring i læreprosessen og også delvis over resultatet (Wendelborg, 2003). I skolesammenheng benevnes deduktiv undervisning som meddelende undervisning, eller som instruksjon.

Didaktikkens område

For å kunne skille tydelig mellom de ulike didaktiske begrepene som anvendes i min undersøkelse av veiledning i friluftsliv, har jeg utarbeidet modellen på neste side:

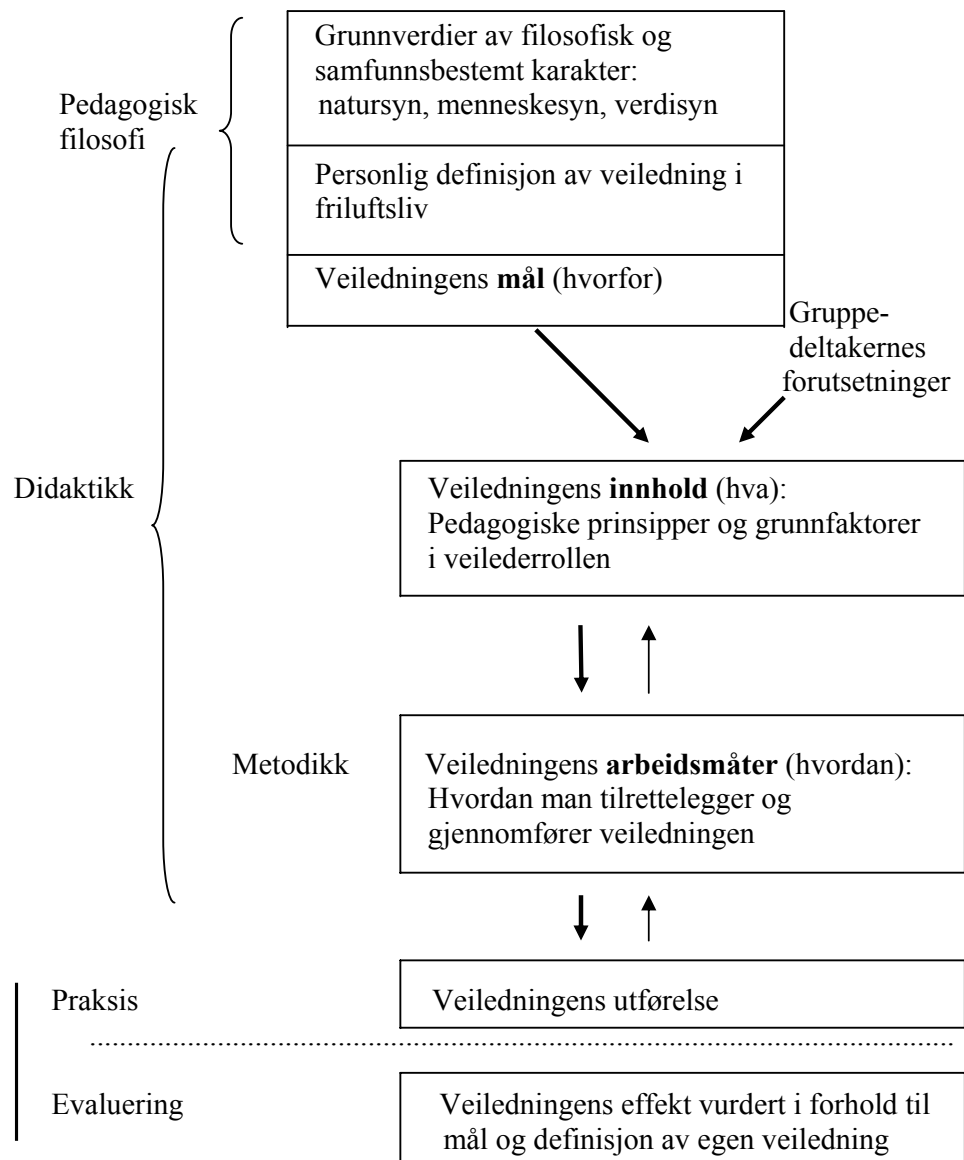


Fig 1: Strukturen og elementene i veilederoppgaven i friluftsliv (Østrem, 2003). Modellen benytter et vidt didaktikkbegrep. Bygd på Carl Aage Larsens modell i Gundem (1998).

Ved å benytte et didaktikkbegrep i en videre forstand, illustrerer modellen at både planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av veiledningen, blir en del av didaktikkens område.

3.0 Teoretisk bakgrunn

3.1 Veiledning som begrep

På begynnelsen av 1980-tallet bidro særlig Handal og Lauvås' bøker om veiledningsstrategi og praktisk yrkest teori til at veiledningsbegrepet fikk gjennomslag i lærerutdanningen og skoleverket (Repp, 2001). I dag har veiledning utviklet seg til å bli et moteord i det norske språket. I norsk synonymordbok beskrives veiledning som å: "anvise, dirigere, lede, oppdra, opplyse, orientere, rettlede, råde, supervisere, undervise og hjelpe" (Gundersen, 2000:348). Dette antyder at veiledning er et hverdagsbegrep som oppfattes svært ulikt, og det virker ikke til å være noen klar grense i forhold til å skille veiledning fra andre beslektede begrep. I følge Tveiten (1998) bestemmes definisjoner og begrepsinnhold i stor grad av sammenhengen veiledningen foregår i. Handal og Lauvås (2002:23) hevder at den stigende populariteten veiledning har fått som pedagogisk arbeidsmåte, hovedsaklig skyldes en feilaktig tolkning av at veiledning bare krever hverdagskunnskap:

"For så vidt er dette riktig; hvem som helst kan veilede. Samtidig kommer det tydelig fram i praksis at veiledning er langt mer krevende enn det kan virke som, før man går inn i det. Det er faktisk så stor avstand mellom den veiledningen som "ufaglærte" driver og den som drives av skolerte, erfarne veiledere, at det nesten er snakk om ulike former for virksomhet".

Bjørndal, Mathisen og Høigaard (2002:53) hevder at de mange betydningene veiledningsbegrepet har, kan bidra til å skape *motstridende forventninger* i veiledningssituasjonene: "Dette kan skape situasjoner hvor den som får veiledning ønsker å få et råd, men blir møtt med en rekke spørsmål, eller omvendt: De som veiledes ønsker å reflektere sammen med veilederen, men blir overøst med råd de ikke kan bruke".

Begrepsforvirringen er i følge Handal og Lauvås (2002) ikke et særnorsk fenomen. På engelsk finnes riktignok ikke et tilsvarende begrep som veiledning, men som modellen øverst på neste side viser, brukes ord som supervisjon, rådgiving, konsultasjon, terapi og undervisning for ulike former for veiledning:

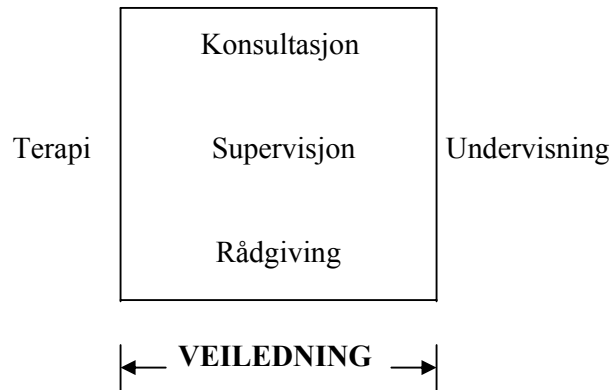


Fig 2: Veiledningsformer (Handal og Lauvås, 2002). Modell bygd på Caplans bok *Mental Health Consultation* fra 1970.

Supervisjon

Supervisjon er en form for veiledning der veilederen har høyere status enn veisøkeren. Dette gir veilederen makt til både å bestemme, og gi klare retningslinjer for hvordan veiledningsarbeidet skal utføres. I følge Handal og Lauvås (2002:40) er dette en forholdsvis vanlig måte å oppfatte veiledning på; "det er først og fremst i kraft av merviten at en veileder har en funksjon og en legitimitet".

Konsultasjon

Konsultasjon defineres av Lundstøl (1990:344) som "rådslagning". Konsultasjon er en form for veiledning hvor det er et kontraktsforhold mellom personer på tilnærmet samme kompetansenivå. Konsultasjonen er videre saksrettet og har til hensikt å fokusere på konkrete yrkesproblemer. Et viktig poeng i konsultasjonen er at veilederen skal unngå å drive opplæring og undervisning: "Veileder skal ikke overta problemet, ikke presse fram egne løsninger, ikke skape avhengighet av veileder, men tilføre den andre et teoretisk og praktisk verktøy for dennes tenkning og handling" (Handal og Lauvås, 2002:42).

Rådgiving

Rådgiving er en form for veiledning der veilederen utfordres til å gi råd i en bestemt situasjon. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2001) bruker rådgiving både som et overordnet begrep og som et sideordnet begrep. Innenfor rådgivingspsykologien opererer man med tre anvendelsesområder:

Behandlerrolle- innebærer arbeid med enkeltindivider eller grupper i forhold til å bistå med å rette opp vanskeligheter av ulik grad. Personlig rådgiving, kriseintervensjon og terapeutisk bistand er eksempler på arbeid ved dette nivået.

Forebyggende rolle- denne rollen omhandler å identifisere, foregripe og om mulig, forsøke å hindre eventuelle problemer som kan oppstå i framtiden.

Undervisende og oppbyggende rolle- hovedoppgaven i denne rollen er å hjelpe enkeltindivider å planlegge, oppnå og utnytte erfaringer som kan bidra til at de blir i stand til å både oppdage og utnytte sitt potensial.

(Gelso og Fretz, 2001:5-7)

Undervisning

Imsen (1997) definerer undervisning som intensjonale handlinger. Den som underviser, ønsker nemlig å formidle noe utifra en hensikt eller et mål. I følge Brunvand og Gundersen (1999) brukes undervisning og oppdragelse ofte samtidig, eller om hverandre. Imidlertid knyttes undervisning tradisjonelt til skole og formell utdanning, mens oppdragelse i større grad knyttes til forhold i hjemmet og de mer sosialpedagogiske sider ved skolens oppgaver. De konkrete målene vil imidlertid være mer tilfeldige i veiledningen, hvor behovene hos den som får veiledning, kan variere i de ulike situasjonene. Riktignok har synet på undervisning endret seg noe i løpet av de siste femti årene, noe som har resultert i en utvidet og omdefinert lærerrolle, hvor læreren i prosjektorganisert undervisning i større grad er veileder, enn en formidler (Handal og Lauvås, 2002). Det er altså hvorvidt man har et snevert eller vidt undervisningsbegrep, som avgjør i hvilken grad man betrakter veiledning som en undervisningsform.

Terapi

Terapi defineres tradisjonelt som sykdomsbehandling. I følge Caplan (1970:29) er det imidlertid en sekundær, terapeutisk effekt av veiledning:

"Målet er å forbedre veisøkerens jobbprestasjon, og ikke hans trivsel. Det fungerer likevel slik at disse to faktorene henger så nøye sammen, at det kan forventes økt trivsel som et resultat av vellykket konsultasjon i takt med en forbedret evne til å ta hånd om egne livsproblemer på en virkelighetsnær og sosialt akseptabel måte. Med andre ord vil vellykket konsultasjon kunne ha en sekundær, terapeutisk virkning for den som søker konsultasjon".

I veiledningssamtaler med et visst "terapeutisk tilsnitt" er det nødvendig at to betingelser er oppfylt:

"- at begge parter er klar over og innstilt på at det er dette som foregår

og

- at begge parter er innforstått med at det dreier seg om en ikke-profesjonell virksomhet"

Handal og Lauvås (2002:47).

Tveiten (1998:35) hevder imidlertid at det ved siden av likhetene, også finnes klare forskjeller mellom veiledning og terapi: "I veiledning er fokus på yrkesutøveren i forhold til praksis. I terapi er fokus på et opplevd eller definert problem for personene eller omgivelsene".

3.2 Veiledningstradisjoner

Veiledning som pedagogisk virkemiddel er ikke et helt nytt fenomen. I følge Handal og Lauvås (2002) kan både veiledningspraksis og tenkningen om veiledning, som regel spores tilbake til ulike tradisjoner, som vi er mer eller mindre bevisste bærere av. I veiledningslitteraturen er det vanlig å skille mellom disse tradisjonene:

1. terapitradisjonen
2. håndverkstradisjonen
3. handlings- og refleksjonstradisjonen

(Aalberg, 2002)

I denne oppgaven velger jeg å begrense meg til å presentere de to sistnevnte modellene.

Veiledning har riktignok tatt opp mange impulser fra terapitradisjonen, men i forhold til mitt problemområde er ikke denne tradisjonen like relevant og aktuell som de to andre.

3.2.1 Håndverkstradisjonen

Håndverkstradisjonen, også kalt mester/lærling-tradisjonen, har utgangspunkt i håndverksyrker, men har blitt mer og mer vanlig i profesjonsutdanninger på høyskoler og universiteter (Aalberg, 2002). I Norden har dette fått nedslag i begrepet "mesterlære", som kan defineres som: "uddannelse i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmæssig kontrakt, der definerer forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser" (Nielsen og Kvale, 1999:13). Hovedpersonen i mester/lærling-tradisjonen er mesteren, som altså er den som mestrer. Lærlingen, lærer ved å studere hva mesteren gjør (Tveiten, 1998). Den teoretiske forankringen har vært sterkest knyttet til tradisjonen *situert læring*; "Denne tradisjonen inngår som en variant av en sosiokulturell læringsforståelse der fokus i mindre grad ligger på det som skjer mentalt hos det enkelte individ, og mer på å se læring som en aktivitet som går for seg i et samspill mellom et individ og et kulturelt konstruert fellesskap" (Handal og Lauvås, 2000:58). Tveiten (1998:30) framhever mester/lærling-tradisjonens evne til å formidle verdifull kunnskap, blant annet den tause og inneforståtte kunnskapen, men er samtidig opptatt av å begrense dens innflytelse i veiledning: "Læring skjer hos den enkelte gjennom aktive prosesser. Håndverkstradisjonens innflytelse i veiledning bør derfor begrenses til læring av konkrete og avgrensede ferdigheter, som så inngår i en større sammenheng eller helhet".

3.2.2 Handlings- og refleksjonstradisjonen

Handlings- og refleksjonsmodellen har i følge Handal og Lauvås (2002:65) ingen lang tradisjon å støtte seg på, og ble laget for å supplere og utdype den tradisjonelle lærlingmodellen. Modellens siktemål er: "å utvikle kunnskapsbasen for *profesjonell* yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling".

Veiledning som refleksjon over handling dreier seg om å hjelpe gruppemedlemmene til å bevisstgjøre seg det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som hver enkelt innehar. Formidlingen av hvordan man for eksempel bygger en lavvo på den mest korrekte måten, blir av underordnet betydning for veilederen. Veilederens oppgave innenfor denne tradisjonen blir mer å *utfordre* den eksisterende kunnskapsbasen som gruppen sitter inne med, og overføre *impulser* til videre utvikling av den (Handal og Lauvås, 2002). Til forskjell fra håndverkstradisjonen hvor fokuset er på hva som er god og korrekt praksis, er man i denne tradisjonen mer opptatt av hva som er grunnlaget for praksis hos den enkelte (Tveiten, 1998). I den "reflekterende veiledningen" er det den som får veiledning som er hovedpersonen, ikke veilederen. Utfordringen til veilederen blir dermed å holde egne kunnskaper og ferdigheter tilbake, og heller legge til rette for at veisøkeren selv finner fram til de ulike løsningene ved å erkjenne kunnskap eller mangel på kunnskap (Tveiten, 1998). Figuren nedenfor oppsummerer at vi har å gjøre med to ulike opplærings- og veiledningsformer:

Veiledningsmodeller:	Kjennetegn:
<i>Håndverkstradisjonen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gode praksissteder der det foregår <i>best mulig</i> praksis - Veilederen er en dyktig yrkesutøver - Tankegang: Praksis er modell - Mål: Kopiering og mestring
<i>Handling og refleksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Varierte praksissteder der det foregår <i>allsidig</i> praksis - Veilederen er samtalepartner og dyktig som tolk og analytiker - Tankegang: Praksis er eksempler - Mål: Innsikt

Fig. 3: Ulike veiledningsmodeller (Handal og Lauvås, 2002).

3.3 Veiledningens didaktiske komponenter

Den didaktiske relasjonsmodell er utviklet med tanke på å få oversikt, helhet og struktur i undervisningsarbeidet, og med krav om funksjonalitet i forhold til det praktiske arbeidet (Brattenborg og Engebretsen, 2001).

Modellen tar for seg sentrale faktorer som spiller inn i planleggingen av undervisningen. Det særegne med den didaktiske relasjonsmodellen er i følge Bjørndal og Lieberg (1978:136) at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom 5 ulike faktorer (mål, innhold, forutsetninger, læringsaktiviteter og evaluering): "Det er ikke mulig å ta avgjørelser om en faktor/relasjon uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer/relasjoner".

I likhet med behovet for didaktisk kompetanse i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningsarbeidet, trenger man "veilednings-didaktisk" kompetanse (Høigaard, Jørgensen og Mathisen, 2001:15). Med bakgrunn i dette synet er det utviklet en modell som har likhetstrekk med ovennevnte modell, men hvor komponentene er formulert noe annerledes:

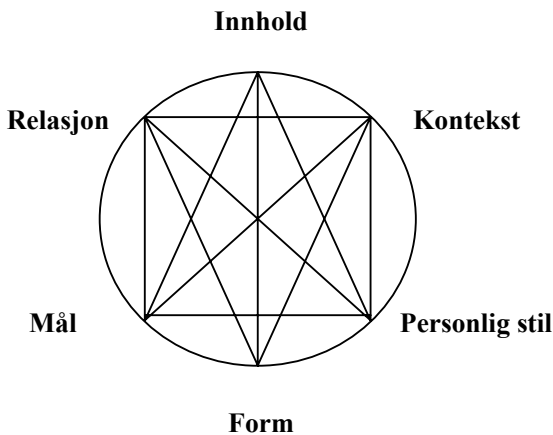


Fig. 4: De didaktiske komponentene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Høigaard, m. fl., 2001).

Innholdet

Innholdet er temaet eller saken vi arbeider med, og i følge Høigaard m. fl. (2001) kan innholdet være valgt av veilederen, eller for eksempel være et problem eller en utfordring som veisøkeren tar med seg til samtalen.

Veiledningen er deltakerstyrt og saksorientert siden det er partene i veiledningen som definerer innholdet (Gjems, 1995). For veilederen handler det om å kunne forestille seg hvordan den andre tenker:

"Å veilede et annet menneske innebærer at jeg må ta utgangspunkt i den andres indre bilde av virkeligheten, den andres mentale kart. All veiledning handler om tilrettelegging for læring, og læring handler om indre prosesser hos den som lærer"

(Stålsett, Sandal og Tveten, 1994:51).

Formen

Formen er måten vi arbeider med temaet på, eller måten vi kommuniserer på (Stålsett m. fl., 1994). Formen på veiledningen kan i følge Høigaard m. fl. (2001) variere, men den blir ikke bedre enn kompetansen veilederen til enhver tid besitter. Veiledningen kan inneholde mange veiledningspedagogiske redskaper, eller være monoton og forutsigbar. Veiledning kan både foregå spontant og planlagt/strukturert. Veiledning som strukturert og planlagt virksomhet, forutsetter at veilederen innehar en definert kompetanse i forhold til veiledning, og at den foregår i en definert sammenheng innenfor faste tidsrammer (Tveiten, 1998).

Målet

Veiledningens mål er å utvikle eller videreutvikle profesjonell kompetanse (Tveiten, 1998:54). Hun konkretiserer dette ved å dele opp i personlige og profesjonelle målområder:

Personlige målområder- "må omfatte hele personen, intellektuelle eller kognitive målområder, psykiske og sosiale målområder, eller fysiske (kroppsrelaterte) målområder og handlinger".

Profesjonelle målområder- "De føringer virksomheten, yrkesfunksjonen eller faget gir, representerer grunnlaget eller utgangspunkt for veiledningen".

Gjems (1995:21) fokuserer også på kompetanseutvikling gjennom veiledning: "Målet med veiledning er å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet, og dermed øke

kvaliteten i arbeidet med målpersonene". Høigaard m. fl. (2001:15) hevder at målet for veiledningen kan være definert på forhånd, eller være vilkårlig og utvikles som et resultat av prosessen; "Veiledningssamtalen kan således være prosessorientert og orientert mot øyeblikket, eller målrettet og ha avgjørelser og handling som sitt siktemål".

Konteksten

Med rammene for veiledningen menes de ytre forholdene rundt samtalen, hvor de viktigste betingelsene er varighet, sted og antall deltakere. Rammebetingelsene har betydning for hvor god veiledningen blir, det vil si de forhold som muliggjør eller begrenser læringsprosessen (Sætre, 1999; Inglar, 1997). I forhold til konteksten veiledningen forgår innenfor, varierer det i hvilken grad man knytter forpliktelser eller krav til det som skal skje i forlengelse av veiledningen; "fra at oppfølgingen eller forventningene helt og holdent er regulert av den veiledele selv, til at ansvaret deles mellom veileder og den veiledele" (Mathisen, 2000:214). Konteksten formidler hvordan kommunikasjonen innen den angitte sammenhengen skal forstås (Karlsson, 2000). Innenfor en faglig veiledningsramme, bør dette innebære en klargjøring av gruppedeltakernes forståelse av hva veiledning er, og hvordan den skal fungere i praksis.

Relasjonen

Stålsett m. fl. (1994) hevder at veiledning i hovedsak bør foregå i et trygt og avslappet klima, slik at de som blir veiledet våger å bevege seg inn i det ukjente, og våger å stille spørsmål. Som en forutsetning for å kunne lage gode relasjoner, trekker Rogers (1965) fram tre grunnleggende kvaliteter som det er ønskelig at en veileder har, uavhengig av erfaring og kunnskap:

- at veilederen er seg selv på en ekte måte (kongruens).
- at veilederen har evne til å sette seg inn i, og forstå andres situasjon (empati).
- at veilederen må vise respekt og akseptere veisøkeren med en ikke-dømmende holdning (ubetinget positiv aktelse)

Bateson (1979) anvender begrepene *symmetriske* og *komplementære* relasjoner om to hovedkategorier av atferd som foregår mellom veiledere og deltakerne i gruppen. Symmetriske relasjoner i en veiledningssituasjon innebærer at veilederen og

veisøkeren har lik status og lik rett til å definere hva som er rett eller galt, godt eller dårlig. Komplementære relasjoner er væremåter som utfyller hverandre. I et komplementært forhold er det ulikheter i styrke eller status. Her er det den ene parten som gir, og den andre mottar. I veiledning innebærer dette at veilederen har en komplementær rolle overfor veisøkeren med bakgrunn i sin særskilte veilederkompetanse.

Personlig stil og væremåte

Personlige egenskaper vil i følge Høigaard m. fl. (2001) være nært knyttet til måten veilederen utfører arbeidet på. Aalberg (2002) skiller mellom ulike veilederstiler som forteller noe om hvordan veilederen nærmer seg veisøkeren, og hvilket læringssyn veilederen har. Læringssynet vil forøvrig ha sammenheng med veilederens menneske- og vitenskapssyn:

Forkynneren - er opptatt av å fortelle veisøkeren hva han/hun skal gjøre.

Instruktøren - fokuserer på ferdighetstrening, enten det dreier seg om kommunikasjonsferdigheter eller arbeidsoppgaver.

Tilretteleggeren - er nøytral og objektiv slik at veisøkeren ikke påvirkes, men gis i stor grad ansvar for egen læring.

Prosessveilederen, katalysatoren, fødselshjelperen - dialog, kommunikasjon og samarbeid er sentrale fokusområder for denne veilederen.

Produktutvikleren - er svært prestasjonsorientert, opptatt av forandringer og forbedringer.

3.4 Veilederrollen

En grunnleggende forutsetning for å lykkes i veilederrollen, er at man utvikler en bevissthet om sin egen rolle som veileder (Bjørndal m. fl., 2002). Hvilken rolle vil jeg fylle som veileder? Ser jeg på meg selv som instruktør, guide, lærer, rådgiver, mester, rettleider, konsulent, venn, mentor eller til og med "guru"? (Høigaard m. fl., 2001). Veilederen legger selv grunnlaget for de forventninger som rettes mot veilederrollen.

Lindh (1988) skiller mellom *formelle* og *uformelle* forventninger. Formelle forventninger henspeiler på at det forventes at veilederen utfører oppgaver som er forhåndsdefinerte. Forventninger som er uformelle kan gjelde veilederens personlige vurderinger, engasjement og bevissthet om hva som er sentralt i arbeidet. Det er også viktig at veilederen, i stedet for å konsentrere seg om sin egen tenkning, skal fokusere på *andres* tenkning:

"Veiledning skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og grupperes læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet. Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget, og som preger virksomheten. En veileder lykkes når arbeidet bærer preg av en genuin interesse for andre menneskers ve og vel og av toleranse for det uferdige" (Handal og Lauvås, 2002:15).

Et gammelt, tyrkisk ordtak oppsummerer veilederrollen slik den presenteres av Handal og Lauvås; "Det kan ikke være uten grunn at Gud skapte mennesket med to ører og bare en munn".

Forventningene deltakerne i gruppen har til veilederen, preges i stor grad av den kompetansen veilederen formidler (Tveiten, 1998). Denne kompetansen innebærer ulike funksjoner.

3.4.1 Kvalifikasjoner og kompetanse

I følge Tveiten (1998) forutsetter veilederfunksjonen *veilederkompetanse*. Skagen (2000:161) framhever to dimensjoner i veilederkompetansen:

"En god veileder har et bredt språklig repertoar som han kan øse av i veiledningen, og det virker sannsynlig at variasjon er en av nøklene til god veiledning. Sammen med solid faglig kunnskap er beherskelsen av språkrepertoaret de to viktigste dimensjonene i veilederkompetansen".

I følge Høigaard m. fl. (2001) trenger en veileder tre ulike typer kompetanse. Det første er *metodisk kompetanse*, som dreier seg om veilederens kunnskaper og ferdigheter om hvordan man skal tilrettelegge og gjennomføre veiledningen. Det andre er *analytisk kompetanse*, det vil si at man har evne til å fange opp signaler i gruppen i de ulike veiledningssituasjonene. I tillegg innebærer denne kompetansen at man er i stand til forstå og tolke relevante begreper og modeller. I en del situasjoner vil det også være avgjørende at veilederen besitter den nødvendige *sakskompetansen*. Denne kompetansen innebærer at veilederen har kunnskap og erfaring om innholdet det veiledes på. Ved å tilegne seg dette kompetansenivået, vil man gjennom en helhetlig prosess konstruere en veiledningsform som er relevant for egen situasjon (Bjørndal m. fl., 2002).

I veiledningssamtalen benytter veilederen ulike veiledningsteknikker/kommunikasjonsferdigheter i en bevisst og systematisk hensikt for å gjøre veiledningen mer målrettet og effektiv (Høigaard m. fl., 2001). Rogers (1965) kaller disse kommunikasjonsferdighetene for veilederens *mikroferdigheter*, og han hevder at veilederen må benytte seg av både nonverbale og verbale kommunikasjonsferdigheter for å lykkes i veilederrollen. I veiledningslitteraturen er det ofte de samme ferdighetene som går igjen, selv om de vektlegges ulikt (Handal og Lauvås, 2002). Jeg vil her kort beskrive noen grunnleggende kommunikasjonsferdigheter:

Observasjon og lytting

En viktig forutsetning for å kunne kommunisere på en god måte er å observere veisøkeren under samtalen.

Observasjon gir nyttig informasjon, samtidig gir den veisøkeren en sterk opplevelse av at han er i sentrum av oppmerksomheten (Høigaard m. fl., 2001). Å være en oppmerksom veileder, innebærer også at man er en god og systematisk lytter. Gordon (1979) hevder at lytting er en aktiv prosess hvor man signaliserer en seriøs og interessert innstilling overfor veisøkeren.

Speiling

Å speile en person vil si at du tar etter hva denne personen uttrykker verbalt og ikke-verbalt. Deretter formulerer du med egne ord og med hele ditt kroppsspråk det som du har oppfattet at denne personen har sagt (Lindh og Lisper, 1990). Man kan speile både

innhold, følelser og mening (Høigaard m. fl., 2001). Siktemålet med speiling er å bidra til at den som speiles, ser seg selv slik andre ser henne.

Spørsmål

Mange veiledningssamtaler består hovedsaklig av spørsmål og svar. Høigaard m. fl. (2001) skiller mellom en rekke ulike spørsmålstyper; åpne og lukkede spørsmål, affektive og kognitive spørsmål, sirkulære spørsmål og "undre seg-spørsmål". Hensikten med å stille spørsmål er å legge til rette for oppdagelse, refleksjon og bevisstgjøring som er av betydning for den som får veiledning (Tveiten, 1998). Veilederens utfordring blir å stille de riktige spørsmålene som fokuserer på det området man vil utforske, og som gir uttømmende svar (Høigaard, m. fl., 2001).

Konfrontasjon

I veiledning innebærer konfrontasjon at man forsøker å utvide veisøkerens oppmerksomhet ved å presentere informasjon som han/hun overser eller mislykkes i å identifisere på egen hånd (Tjorteland, 2002; Geldard, 1989). Handal og Lauvås (2002:252) hevder følgende om konfrontasjonens største utfordring: "Det mest krevende ved konfrontering er at man må tilpasse styrken og utfordringen i utsagnet til den konkrete situasjonen for at konfrontasjonen skal bli tatt imot og oppfattet som et relevant og nyttig innspill".

Råd

Å gi råd innebærer at veilederen på en åpen måte gir uttrykk for sine meninger om en konkret situasjon, og om hva veisøkeren bør gjøre (Høigaard m. fl., 2001). I en del situasjoner vil det være naturlig for veilederen å gi råd på bakgrunn av egne erfaringer. Rådene kan være med å bidra til at veisøkeren får et utvidet perspektiv på problemet, og at han/hun oppdager flere mulige løsninger (Geldard, 1989). Utfordringen til veilederen er imidlertid ikke *om* man skal gi råd i en veiledningssammenheng, men *når* det er fornuftig å gi råd, og *hvordan* man gjør det.

3.4.2 Veilederens funksjon

Veilederne oppfatter oppgaven sin forskjellig. Stålsett m. fl. (1994) hevder at veiledning er en form for undervisning og begrunner dette med at veiledning og undervisning har samme formål, nemlig å *legge til rette for læring*. Andre veiledere oppfatter gjerne oppgaven sin som å "orientere, råde, styre, føre, dirigere, lede, opplyse eller oppdra" (Høigaard, m. fl., 2001:12). I følge Tveiten (1998:74) må veilederen være oppmerksom på egen funksjon som rollemodell, fordi det skapes forventninger til veilederrollen gjennom måten veilederen ivaretar sin funksjon på. I sin veiledningsmodell hevder hun at veilederens funksjon er å legge til rette for:

1. å skape et klima i gruppa som fremmer veiledningens hensikt
2. at deltakerne bringer sine erfaringer med til gruppa
3. at deltakerne bearbeider erfaringer
4. at deltakerne erkjenner, oppdager og lærer gjennom bearbeidelse og begrepsetting av tema, kunnskap og opplevelser
5. at samspillet i gruppa blir konstruktivt
6. å ivareta normer og verdier i veiledningen
7. at gruppa går gjennom de ulike fasene i veiledningen
8. balanse mellom ivaretagelse og utfordring av deltakerne".

3.5 Veiledning i friluftsliv - tre ulike perspektiv

En sentral aktør innen norsk friluftsliv de siste tiårene er *Nils Faarlund* og *Høgjellskolen i Hemsedal*. Faarlunds tanker om hvordan vegledning i friluftsliv skal utøves, er dermed det første perspektivet jeg presenterer i dette kapitlet. Deretter velger jeg å ta for meg miljøet rundt *Høgskolen i Telemark*, representert ved *Bjørn Tordsson* og *Atle Tellnes*. Denne høgskolen nyter fortjent respekt for sin kompetanse og dyktighet som utdanningsinstitusjon innen friluftslivsfag. Enkelte vil nok hevde at det er mange likhetstrekk mellom disse to miljøene, noe som utvilsomt har rot i virkeligheten. Imidlertid vil et mer nyansert synspunkt hevde at Tordsson og Tellnes

har blitt inspirert av Faarlunds tankegods, og blant annet på grunnlag av dette, utformet sin selvstendige vegledningsmodell i friluftsliv. Sammenlikner man presentasjonen av disse to miljøene i denne oppgaven, vil man se at både Tordsson og Tellnes i større grad enn Faarlund, er mer eksplisitt i forhold til de ulike pedagogiske aspektene veilederrollen innebærer. Dette kan nok delvis forklares utifra en sammenlikning av utdanningsbakgrunnen til disse tre personene. Mens Faarlund er utdannet sivil ingeniør, har både Tordsson og Tellnes en mer pedagogisk utdanning. Det tredje perspektivet har sitt utgangspunkt i et utdanningsmiljø ved Wyoming i USA, nemlig *NOLS-miljøet* (The National Outdoor Leadership School). Dette perspektivet er tatt med i den hensikt å løfte blikket utover våre egne landegrenser for å finne ut om våre tanker og retningslinjer om hvordan friluftslivet skal formidles, er preget av særegenhet og originalitet. Imidlertid er min presentasjon av dette miljøet av en mer snever karakter i forhold til de to førstnevnte. Dette forklares for det første utifra at selve hovedtemaet veiledning i friluftsliv, med de avgrensninger og presiseringer dette innebærer, ikke er like viktig i denne tradisjonen. I tillegg ekvivalerer heller ikke "outdoor activities" med aktivitetene som det norske friluftslivet tradisjonelt inkluderer. NOLS er sånn sett et tilfeldig valg av et internasjonalt miljø som driver med utdanning i friluftslivet, men samtidig representerer definitivt NOLS tilstrekkelig kompetanse og dyktighet til å kunne tas med i denne sammenhengen.

3.5.1 Miljøet rundt Høgfjellskolen - Faarlund

Nils Faarlund stiftet Norges Høgfjellskole i 1967. Skolen var en av de som var først ute med å arrangere kurs innen fjellskiløping, klatring og brevandring (Mytting og Bischoff, 1999). Skolen ble i følge Jensen (1999:2) etablert for å begeistre folk for naturen og å motivere for en annen levemåte gjennom veiledning i friluftsliv; "Mennesket skulle styres til å bli glad i natur". Noen år etter at skolen ble stiftet kom et toårig veglederstudium i gang, et studium som var tilpasset de som ønsket å arbeide som vegledere i friluftsliv på hel- eller deltid. Arbeidsmønsteret her var at innhold (hva), læreformene (hvordan) og verdier (hvorfor) skulle utgjøre en helhet:

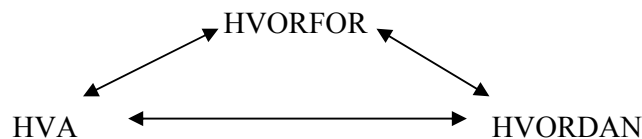


Fig. 5: Arbeidsmønsteret til veglederstudiumet på Norges Høgfjellskole (Faarlund, 1991).

For å kunne arbeide med dette mønsteret forutsatte Faarlund (1974:80) at veglederen streber etter en helhetlig forståelse av friluftslivet:

"Opplevelse av natur og liv i natur har ikke bare dimensjon intellektuell forståelse. Det er det samspillende hele av intellekt - følelses- og kroppsforståelse vi streber etter".

3.5.1.1 Faarlund om friluftslivets egenart

Faarlund (1991:5) hevder at vegledning i friluftsliv tidligere foregikk i familie- og vennekretsen. I løpet av 1970- og 80-årene skjer det imidlertid en institusjonalisering av denne prosessen. Man ønsker nå i stadig sterkere grad å formidle friluftslivet ved hjelp av forklaringer og undervisningsmidler, noe Faarlund er kritisk til; "Prøver vi å for-midle natur med medier, blir det midlet vi møter".

Ved å vise til den tidligere Nobel-prisvinneren, Konrad Lorenz' uttalte setning; "Die Natur ist unmittelbar verständlich", framhever Faarlund den *frie natur* som den suverene formidlingsformen i møtet med menneskene gjennom mangfoldige generasjoner. I følge Faarlund (1991) er fri natur *den natur som får være seg selv*.

Faarlund (1991:2) vektlegger også betydningen av Stortingsmelding nr. 40 "Om friluftsliv" som ble vedtatt av Stortinget i 1988. Denne førte til at landet vårt fikk en erklært friluftslivspolitik;

"som både tok utgangspunkt i vår særmerkede friluftslivstradisjon og pekte på at møtet med fri natur ikke bare tjente folkehelsen, men også motiverte for hensynsfull bruk av den natur som er vernet".

Westersjø (2001) hevder at Faarlund betrakter friluftslivet som en form for økoliv, både som pedagogisk vei og som en praktisk løsning på økokrisen. I sin økofeltmodell viser Faarlund at han er tilhenger av friluftformer og levemåter som er i pakt med de økologiske lovene og den etologiske arven til mennesket (Repp, 2001). Faarlund (1978b:215) avgrensner og presiserer begrepet friluftsliv slik:

- "(a) Friluftsliv drives i naturmiljøet (det nære, det fjerne) uten bruk av tekniske fremkomstmidler
- (b) Friluftsliv representerer en allsidig utfordring til hele mennesket og kan gi opplevelser som innbefatter kropp, følelsesliv og intellekt integrert
- (c) I friluftsliv kan utøveren tillempe spillereglene innenfor en ramme gitt ved hensynet til medskapningen (menneskelige hensyn, økologiske hensyn). Opplevelsens mangfold og kvalitet, så vel som situasjonens alvor, avhenger av de valg utøveren treffer. Drives friluftsliv som konkurranseform, innsnevres opplevelsestilfanget".

Faarlund (1999:5) betoner sterkt funksjonen friluftslivet har som en levendegjøring av natur- og menneskeverdet, og advarer mot de kommersielle interessene som i senere tid har inntatt friluftslivet i landet vårt:

"I modernitetens malstrøm må vi selvsagt leve med at de kommersielle interessene utnytter fri natur som arena for trendy ekshibisjonisme, ansporet av rastløs identitetsbygging. Turist- og utstyrsbransjen fokuserer på hårreisende aktiviteter i fargesprakende kostymer med naturen som fritidslagmark, og mediene dramatiserer og iscenesetter. Ja, men...selv om frivillige organisasjoner og det offentlige skoleverket er "konkurransetsatte" med medlemmer og elever i en særlig utsatt alder, er det svært optimistisk å tro at man kan sikre seg store "markedsandeler" ved å være "rævadilter" til spekulantene i modernitetens kjedsomhet og personlige utrygghet. Å spille på livsfaren i fri natur som element i egenprofilering og rusmiddel - "no risk - no fun" - kulturen - er å undergrave det moderne menneskets siste mulighet til å gjøre "våkne vegvalg" i livet: Med livsfare taler naturen til oss med utropstegn! "

Faarlund levner med andre ord dagens samfunn lite håp i forhold til å oppnå det erfaringsgrunnlaget, de ferdighetene og kjennskapet til naturen som generasjonene tidligere hadde (Repp, 2001). Faarlund (1991:5) betegner friluftslivet som vår tids *Askeladd-skole*, en skole som "åpner forståelsen for at den frie natur er kulturens hjem". Oppfordringen fra Faarlund er at vi må utvikle Askeladdens evne til å undre, bruke sansene, være nysgjerrig og ikke minst stille spørsmål om hvordan man skal tolke og vurdere naturen rett (Repp, 2001). Det handler i følge Faarlund (1999:4) om en "tilstedeværelse og årvåkenhet i Askeladdens ånd".

Faarlund (1991:8) trekker også frem leken som en svært viktig dimensjon i vegledningen:

"Lek er livsviktig. Lek er vegen hjem. Lek i naturen er vegen til forståelsen av at naturen er kulturens hjem. Menneskeverdet, naturverdet går tapt uten leken i den frie natur".

3.5.1.2 Faarlunds vegledermodell

I et forsøk på å oppsummere Faarlunds tanker om hvilke retningslinjer og prinsipper veglederen i friluftsliv skal arbeide etter, har jeg utarbeidet modellen på neste side:

Begrep/virkosomhet:	"Vegledning i friluftsliv er ikke annet enn et forsøk på å levendegjøre møtet med fri natur i fårene til naturnære kulturers tradisjon" (Faarlund, 1991:6).
Veglederrollen:	Veglederen arbeider i den tradisjonelle bestemor- og bestefarrollen slik man finner den i naturnære kulturer; "bidrar gjennom <i>ferdrådene</i> til en komposisjon av steder - og undervegs - til gjenkjenningen i <i>møtet</i> med stedene". (Faarlund, 1991:4).
Veglederfunksjonen:	<p><i>* å hjelpe frem møtet med fri natur</i> "Læring i møtet med fri natur gir en mangfoldighet som ikke kan overskues i løpet av oppveksten eller i løpet av et menneskeliv". "Møtet med den natur som er seg selv - fri natur - utløser umiddelbart (Lorenz) forståelsen hos oss mennesker" (Faarlund, 1991:5).</p> <p><i>* å bidra til en prosess som begynner i det nære og kjente og etter evne for den enkelte/gruppen kan utvikle seg mot det fjerne og ukjente</i> Å velge ferd etter evne er viktig ikke minst med tanke på at deltakerne skal oppleve mestringsgleden, og det gjelder å finne "steder som egner seg for videre utvikling av ferdigheter som kreves undervegs" (Faarlund, 1999:4).</p> <p><i>* å sørge for varighet</i> "Ferden er ikke over før kretsen har delt erfaring og utdypet sin kjennskap" (Faarlund, 1999:5).</p> <p><i>* å bidra til en gruppestørrelse som fremmer fellesskap - evnen til å skape og dele og støtte i medgang og motgang - flere enn 5 og færre enn 10</i> <i>* å hjelpe frem gruppesammensetninger som fremmer mangfold og mestringsglede</i> Vegledning handler om stedene og kretsen; bestående av en gruppe, et deltakermangfold og veglederen som til sammen ikke er flere enn at de "kan stikke hodene sammen" (Faarlund, 1999:4).</p> <p><i>* å sørge for at mat, klær og redskap tjener deltakernes sikkerhet, men også den frie naturens interesser</i> "Og nettopp dette med hva slags emne vi lager redskap for friluftsliv av, må jo bli en hovedsak for oss...En leveregel i friluftsliv skulle derfor være som hos naturfolk å tenke over hva slags <i>natur</i> som går med til emne" (Faarlund, 1978a:219).</p> <p><i>* å stimulere til deltakelse og åpne for medansvar</i> "Deltakelse og medansvar er gruppenormer som det gjelder å levendegjøre gjennom et engasjert demokrati i de mange valg som kretsen står overfor" (Faarlund, 1999:4).</p>

Fig. 6: Vegledermodell bygd på Faarlund, 1978a; 1991; 1999 (Østrem, 2003).

For å lykkes med denne vegledningsmodellen hevder Faarlund (Faarlund, 1991:6) at vi må være villig til følgende:

- "- å kvalifisere vegledere i friluftsliv i en prosess der fellesskap i fri natur preger arbeidet.*
- å bruke penger til å danne mangfoldige grupper med delingsforhold mellom deltakere og vegledere 1:7 heller enn til anlegg og tilrettelegging.*
- å bruke penger til å skaffe naturvennlig fellesskap / redskap og materialer for tilvirkning av utstyr, klær og mat for den enkelte deltakeren".*

3.5.2 Miljøet rundt Høgskolen i Telemark - Tordsson og Tellnes

Bjørn Tordsson (1993:36) definerer vegledning i friluftsliv som: "en spesiell processorienterad förmedlingsmetod som bygger på en grupp-arbetsform och ett direkt möte med naturen". I følge Tordsson gir denne vegledningsmetoden gode muligheter til å realisere kvalitetene i de ulike formidlingsstilene. Arbeidsmåten her bygger på de samme grunnelementene som erfaringspedagogikken; "att lära i och av konkreta situationer, att lära i och gjennom en grupp, att lära genom att göra" (1993:198). Målsetningen ved "vegledning i friluftsliv" formuleres slik:

"Vegledning i friluftsliv tar sikte på å:

- a) formidle et møte med den frie natur som kan gi den enkelte glede og opplevelse av livskvalitet*
- b) utvikle vennskap med den frie natur, som kan føre til ansvar for naturens mangfold og kvalitet*
- c) utvikle evne til kritisk vurdering av de holdninger som preger vår levemåte i dag, og bevissthet om de konsekvenser disse har for forholdet mellom menneske og natur og mennesker i mellom*
- d) inspirere til endring av livsstil; i indre henseende rikere, i ytre henseende enklere*
- e) utvikle den enkeltes evne til samarbeid og medansvar og gi forutsetninger for personlig utvikling" Tellnes (1992:96).*

3.5.2.1 Vegledning i forhold til guiding og instruksjon

Tordsson hevder at *guiden* har en markert ekspertrolle i turgruppen. Guiden stiller ikke noe krav om at deltakerne skal være delaktige i gruppens beslutninger, og det er guiden som tar avgjørelsene i forhold til veivalg, rasteplass og annet. For en guide er det *den enkelte turen* som er målet, og derfor lærer deltakerne bare tilstrekkelige ferdigheter til å gjennomføre den aktuelle turen. Tordsson hevder at det er fullt mulig å realisere mange av friluftslivets verdier ved å delta på en guidet tur, men guidingen stimulerer ikke til at deltakerne på egenhånd kan gjennomføre turer med sikkerhet og overskudd, slik Tordsson tenker seg at vegledningmetoden har til hensikt å gjøre. Tordsson (1993:200) advarer i likhet med Faarlund mot den økende kommersialiseringen i friluftslivet:

"Det kan också bli så illa - om guidning och turlledning blir de helt dominerande formerna av förmedling - att naturupplevelsen blir en saluprodukt och ett evenemang i ett konsumtionssamhälle, där allting har en prislapp. Vi kan tänka oss en utveckling inom turistindustrin, där de mest sensationsrika upplevelser säljs til en grupp penningstarka konsumenter, som vill pröva allt och behålla intet".

Den som begrenser seg til å lære fra seg bestemte teknikker, anvender i følge Tordsson (1993:201) *instruksjon* etter prinsippet "jag visar, ni övar, jag kontrollerar". Vegledningen har i så måte et utvidet mål i forhold til instruksjonen, nemlig å hjelpe mennesker til selvstendig problemløsning og gjennom samarbeid med andre, finne løsninger på utfordringer. Utover målet om å lære deltakerne aktuelle ferdigheter, slik både guiden og instruktøren vektlegger i betydelig grad, åpner vegledningen for å realisere mer av friluftslivets overhengende verdier og kvaliteter; "glädje och livskvalitet, gemenskap, samarbete och personlig mognad, vänskap med och ansvar för naturen, rum för reflektion och alternativ värdeupplevelse" (Tordsson, 1993:202).

3.5.2.2 Grunnfaktorer i vegledningen

Tid

I følge Tordsson (1993:202) er *tid* en viktig faktor i alt som har med opplevelse og utvikling å gjøre: "tid till omställning, tid till att uppleva naturens rytmer, tid att lämna den hetsiga, aktivitetspräglade vardagsrytmen". Tellnes (1992) hevder at det er viktig at gruppedeltakerne får nok tid til å oppnå tillit til hverandre, noe som åpner for dypere og mer fortrolige samtaler.

Naturen

Den naturen som er så *fri* som mulig gir de rikeste opplevelsene. Tellnes (1992:97) definerer fri natur som: "natur uten større menneskelige inngrep eller støy som virker forstyrrende på opplevelsen av naturens rytmer, mangfold og kvalitet". Tordsson hevder imidlertid at det å søke fri natur kan komme i konflikt med verdien i å utøve friluftsliv i nærmiljøet. Ressurskrevende reiser bør derfor unngås, både med hensyn til naturen og menneskene.

Gruppestørrelse

"Vid vägledning i friluftsliv bör gruppen vara så liten, att var och en kan vara deltagande och medansvarig" (Tordsson,1993:203). Erfaringer innen vegledning viser at en gruppestørrelse på 5-9 medlemmer vanligvis er det optimale (Tellnes, 1992). Den enkeltes ansvar og engasjement reduseres i følge Tordsson med økt gruppestørrelse.

Gruppesammensetning

"I vägledningsmetodik har man emellertid försökt sätta samman grupper, så att en mångfald av erfarenheter och talanger finns representerade i varje grupp" (Tordsson, 1993:204). Man kan på den ene siden komponere grupper slik at et mangfold av erfaringer og talent finnes representert i hver gruppe. På den annen side vil en homogen gruppe gi fordeler i forhold til motivasjon, iboende basisferdigheter samt fysisk og psykisk utholdenhet.

Levemåten eller livsstilen

"Vid vägledning i friluftsliv gäller det att finna former som uttrycker den hållning vi vill förmedla: en "modus" som öppnar för upplevelser, som senare kan medvetandegöras..... (Tordsson, 1993:204). Vår ferdsel bør være hensynsfull og mest mulig naturvennlig. Det innebærer også at utstyret vi benytter oss av, bør bli farget av den samme holdningen: "En enkel och naturnära utrustning uttrycker en annan inställning till natur än toppraffinerade high-tech-produkter" (Tordsson, 1993:204).

3.5.2.3 Pedagogiske prinsipper i vegledningen

Tur etter evne

Tur etter evne er et grunnleggende sikkerhetsprinsipp. Vegledning har i følge Tordsson som et sentralt mål å trene den enkeltes evne til å veie sine egne forutsetninger mot naturens krav. Ferden må planlegges og gjennomføres slik at "forutsetningene alltid er bedre og større enn kravene" (Tellnes, 1992:99). Veglederen må i følge Tordsson ha bred erfaring og være i stand til å både bedømme sine egne evner og gruppens forutsetninger.

Progresjon

Tur etter evne-prinsippet fører til at gruppen gradvis bygger opp sine egne forutsetninger; "Fra det nære og kjente til det mer fjerne og ukjente" (Tellnes, 1992:99). En altfor rask progresjon omformer vegledningen til guiding og turledelse i stedet for "hjelp till självhjelp" (Tordsson, 1993:207).

Læring i og av konkrete situasjoner

Tellnes (1992:99) hevder at "naturmetoden" hvor man lærer i og av situasjonene, har vist seg å være utmerket i formidlingen av friluftslivet. I følge Tordsson (1993:207) er helhetstenkningen i friluftslivet viktig: "I vägledning är det viktigt att inte splittra upp denna helhet i särkunnskaper och färdighetsmoment isolerade från varandra". Det blir dermed en av veglederens oppgaver å søke etter situasjoner naturen tilbyr som *motiverer* til å lære, og deretter *tydeliggjøre* disse situasjonene for gruppen (Tordsson, 1993; Tellnes, 1992).

Situasjonelt lederskap

Tordsson hevder at lederformen i vegledningspedagogikken er situasjonell, da den bestemmes av gruppens forutsetninger og kravene i den aktuelle situasjonen.

Veglederens utfordring blir dermed å finne en god progresjon; "där kraven ökar i takt med at gruppens förutsättningar växer (Tordsson, 1993:209). I faresituasjoner kan imidlertid veglederen komme til å overta fullstendig lederrolle i gruppen:

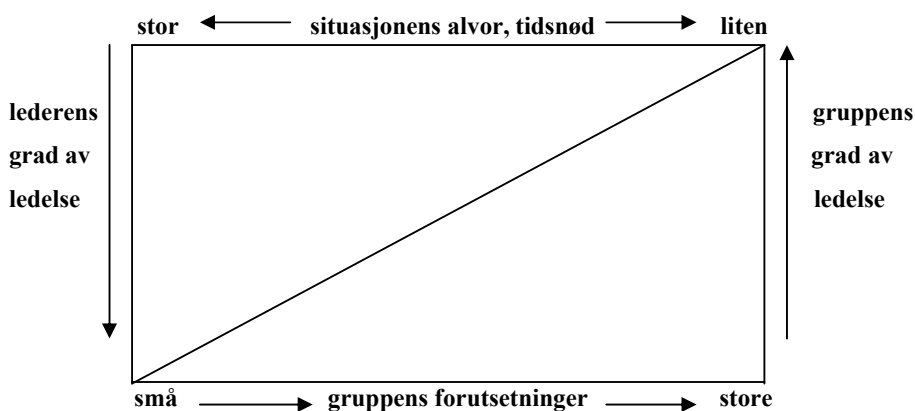


Fig. 7: Generaliserende lederskapsmodell (Faarlund, 1974; Tordsson, 1993).

Tilbakeblikk, refleksjon og samtale

I en heterogen sammensatt gruppe, vil den enkelte oppleve og vurdere situasjonene ulikt (Tellnes, 1992). Små grupper gir gode forutsetninger for fortrolige samtaler om de ulike opplevelsene og erfaringene. Et systematisk tilbakeblikk gjennom ettertanke og vurdering av de ulike situasjonene, vil i følge Tordsson bevisstgjøre ulike måter å oppleve og tenke på. I tillegg hevder Tordsson at slike tilbakeblikk kan føre til utvidet innsikt i de livsmønstrene som preger vår hverdag.

3.5.2.4 Tordssons vegledermodell

I et forsøk på å samle Tordssons tanker i forhold til hvilke retningslinjer og kriterier *veglederrollen* og *veglederfunksjonen* i friluftsliv skal utformes etter, har jeg utarbeidet modellen på neste side.

Begrep/virkosmhet:	"En spesiell prosessorientert formidlingsmetode, som bygger på en gruppearbeidsform og et direkte møte med naturen" (Tordsson, 1993:36).
Veglederrollen:	<p><i>*Veglederen må reflektere over sin egen holdning til rollen:</i></p> <p>"Mer avgjørende enn noe annet er kanskje hvilken <u>holdning</u> veglederen har til det han eller hun driver på med: at det finnes et <u>mål</u> med vegledningen, en ydmyk <u>innstilling</u> til mennesker så vel som natur, at veglederen har <u>avstand</u> til seg selv og ser på seg selv som et <u>redskap</u> for noe som er større enn veglederen selv (Tordsson, 1993:216).</p> <p><i>* Veglederen må utforme sin egen måte å arbeide på, en personlig stil</i></p> <p>Tordsson (1993) hevder at dette er nødvendig for å kunne ivareta potensialet både i den aktuelle gruppen og den gitte situasjonen. Han hevder videre at det finnes like mange måter å veilede på som det finnes veglednings-situasjoner.</p> <p><i>* Veglederen må skille mellom kravene han stiller til sin egen rolle, og kravene han stiller til gruppedeltakerne</i></p> <p>"Vi har full rett til å være strenge mot oss selv, uansett om det gjelder ferdigheter eller liknende, hvis det er tilfellet at friluftslivet er vårt store engasjement eller yrke. Men vi må samtidig tillate andre å ha et annet ferdighetsnivå, andre vurderinger, andre meninger, uten at vi for sakens skyld alltid skal forsøke å overtale" (Tordsson, 1993:219).</p>
Veglederfunksjonen:	<p>Tordsson deler vegledningen inn i tre hovedfunksjoner:</p> <p><i>* Gruppefunksjonen</i></p> <p>Et viktig aspekt av gruppefunksjonen er å skape en demokratisk struktur for gruppelivet. Veglederen skal både legge til rette for demokratiske avgjørelsesprosesser og stimulere deltakerne til å bidra med sine erfaringer og ferdigheter til beste for gruppen.</p> <p><i>* Oppgavefunksjonen</i></p> <p>I følge Tordsson gjelder dette formidlingen av friluftslivsferdigheter, naturkunnskap og tur etter evne-holdningen. Et sentralt mål er at deltakerne skal lære i og av situasjonene, i naturlig kombinasjon med at veglederen velger en situasjonell lederskapsmodell.</p> <p><i>* Individfunksjonen</i></p> <p>"Et grunnleggende moment er å hjelpe den enkelte til å klare seg selv under de rådende forhold - ta på og av klær, være aktiv når det er kaldt, børste snø av klærne idet man går inn i en varm snøbivakk etc" (Tordsson, 1993:212).</p>

Fig. 8: Vegledermodell bygd på Tordsson, 1993 (Østrem, 2003).

3.5.3 Et internasjonalt perspektiv - The National Outdoor Leadership School (NOLS)

NOLS ble stiftet i 1965 for å møte et økende behov innen friluftsliv; "a need for instructors who were masters of outdoor living skills and capable of leading others in the wild outdoors" (Bachert, 1990:83). NOLS velger å betegne formidlerrollen i friluftsliv som *instruktør*, og problematiserer ikke dette noe videre. Hovedkvarteret til NOLS ligger i Wyoming, men skolen har også søsterskoler i Afrika og Mexico, samt i Alaska og Washington. NOLS vektlegger en ideologi som hevder at instruksjon i friluftsliv er en funksjon av *dyktighet, kunnskap og dømmekraft* (Bachert, 1990).

Den erfarne klatreren, Paul K. Petzoldt, kom til å bety mye for hvordan ideologien til NOLS ble utformet. Petzoldt var svært anerkjent innen det internasjonale klatremiljøet, blant annet for å ha besteget beryktede Matterhorn to ganger i løpet av en dag (!). Petzoldt (1953, I: Bachert, 1990:84) hadde en klar oppfatning av hvilke kvalitative kriterier som skulle vektlegges i utvelgelsen av instruktører i friluftsliv:

"They were chosen for other qualities as well as their climbing ability. They had to have great strength and endurance, sound judgment, plenty of horse sense, and a knowledge of people. They must be able to cope with emergencies as they arose. And they had to have plenty of patience".

I sin bok *The Wilderness Handbook* fra 1974, oppsummerer Petzoldt arbeidet sitt, noe som gir grunnlag til kjernen i NOLS-pensumet (Bachert, 1990:87). Her blir både begrensningene og styrken i pensumet beskrevet:

"While there are many factors of outdoor living that are interesting or enjoyable to know, our primary concern must be immediate protection of the individual, the environment, and the equipment. Thus, time and space limit us to teaching those things which must be known".

NOLS framhever at instruksjonen i friluftsliv bør foregå i små grupper, hvor prosessen er intens og eksperimentell.

Undervisningen tenkes å foregå i en ekspedisjonsliknende form, hvor deltakerne og instruktørene tvinges inn i en felles tenkeprosess. En klatreekspedisjon av 5 ukers varighet utgjør derfor hoveddelen av studentenes pensum ved NOLS. Bachert (1990) hevder at en av de unike og eksplisitte sidene ved NOLS' pensum, er fokuseringen på *dømmekraften* som et grunnleggende element, i utdannelsen av den kompetente og trygge instruktøren. Petzoldt (1965, I: Bachert, 1990:87) utdyper følgende:

"Our theory of teaching corresponding judgment along with techniques was succesfull, and is one of the important and distinguishing factors between our instruction and other instruction in the field of outdoormanship and mountaineering".

4.0 Metode

4.1 Epistemologi

Metode har gresk opprinnelse og betyr "veien til målet". Aubert (1985:196) definerer metode på følgende måte: "En metode er en fremgangsmåte, ett middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder". En metode er med andre ord en fremgangsmåte eller et handlingsmønster som krever planlegging. Men metoden i seg selv gir ikke svar på spørsmålene våre, den er bare et redskap i undersøkelses- og forskningsprosessen. Metoderedskapet kan i følge Holme og Solvang (1996:13) brukes på ulike måter: "En kan både tilsløre og avklare de faktiske forhold med grunnlag i samme metode". Hellevik (1993:15) hevder at de fleste forskerne anstrenger seg for å følge visse ideal i arbeidet med å samle inn, behandle og analysere data; "Forsøket på å følge disse normene er ofte nettopp det som skiller forskning fra de andre framgangsmåtene som brukes for å finne svar på spørsmål om faktiske forhold". Hellevik (1993:15) presenterer følgende normer i samfunnsforskningen:

1. "Overensstemmelse med virkeligheten som det høyeste sannhetskriterium"
2. "Systematisk utvelgning av data"
3. "Mest mulig nøyaktig bruk av data"
4. "En anstrenger seg for å avkrefte egne forhåndsoppfatninger"
5. "Presentasjon av resultatene som tillater kontroll, etterprøving og kritikk"
6. "En forsøker å gjøre forskningsvirksomheten kumulativ"

Det er vanlig å skille mellom to hovedformer for metodisk tilnærming innen samfunnsvitenskapen, nemlig *kvalitative* og *kvantitative* metoder. Grunnlaget for dette skillet gjør en med bakgrunn i hvilken form datamaterialet man undersøker har, mykdata eller harddata (Holme og Solvang, 1996). I følge Giske (1993) har det foregått en metodekamp mellom de to retningene med bakgrunn i ulike vitenskapsteoretiske posisjoner. Figuren på neste side stiller opp noen viktige kjennetegn ved de to tilnærmingene:

Kvantitative metoder

- a) Forskeren streber mot maksimal presisjon

- b) Få opplysninger om mange undersøkelsesenheter

- c) Systematiske og strukturerte observasjoner

- d) Interesse for det felles, det gjennomsnittlige, det representative

- e) Livsfjernhet: datainnsamlingen skjer under betingelser som er forskjellig fra den virkeligheten en ønsker å undersøke

- f) Interesse for adskilte variabler

- g) Framstilling og forklaring

- h) Tilskuer eller manipulator

- i) Jeg/det - forhold mellom forskeren og undersøkelsespersonen

Kvalitative metoder

- a) Forskeren streber mot best mulig følsom gjengiving av data

- b) Mange opplysninger om få undersøkelsesenheter

- c) Mer usystematiske og ustrukturerte observasjoner

- d) Interesse for det som er særegent, unikt og evt. avvikende

- e) Livsnærhet: datainnsamlingen skjer under betingelser som ligger nær opp til den virkeligheten en ønsker å undersøke

- f) Interesse for sammenhenger, strukturer

- g) Framstilling og forståelse

- h) Deltaker eller aktør.
Han kan også delta som aktør

- i) Jeg/du - forhold mellom forskeren og undersøkelsespersonen

Fig. 9: Hovedkjennetegn ved kvantitative og kvalitative metoder (Holme og Solvang, 1996).

I følge Sparkes (1992:11) finnes det tre ulike syn på samfunns- og utdanningsforskning; "*interpretive paradigma*", "*critical paradigma*" og "*positivists paradigma*". Disse paradigmenes bygger på ulike vitenskapsteoretiske grunnprinsipper. Disse paradigmenes er knyttet til en type metode utifra en forskningsrasjonalitet; "der målet er å velje hensiktsmessige midlar for å nå eit bestemt mål" (Dalebø, 1996:30).

Kvantitative forskningsmetoder har sitt utgangspunkt i det positivistiske paradigmet. Den positivistiske tradisjonen likestiller siktemålene i samfunnsforskningen og naturvitenskapen, og setter på denne måten likhetstegn mellom fysiske og sosiale/psykologiske fenomen (Lantz, 1993). Forskerne innenfor dette paradigmet anvender de samme metodene overalt, med begrunnelse utifra at all vitenskapelig kunnskap angår de samme elementene, ting i tid og rom.

Kvalitative metoder hører til i fortolkningsparadigmet. Dette paradigmet reflekterer arven fra hermeneutikken, og fortolkningselementet innen den filosofiske tradisjon (Johansen, 1997). I en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og en fokusering på spørsmålene som stilles en tekst (Kvale, 2002). I dette paradigmet er utgangspunktet at fenomenene som undersøkes er av så ulik karakter at det ikke er mulig å bruke samme metoder. Innenfor dette paradigmet forutsetter man kunnskap om fenomenet for å kunne forske på det. Man tar utgangspunkt i menneskets erfaring, og søker mot en forståelse av hvordan individet med dette som bakgrunn, bygger sin virkelighet (Johansen, 1997).

Den kvantitative forskningen vurderes som den mest brukte og med lengst tradisjon, men samtidig kan ikke disse metodene erstatte hverandre fordi de dekker forskjellige felt (Grønmo, 1982). De fleste er nok enige i at de ulike metodiske tilnærmingene både har sine sterke og svake sider. Valget av metode bør derfor skje utifra denne erkjennelsen og med utgangspunkt i den problemstillingen man ønsker å undersøke (Holme og Solvang, 1996).

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble som filosofisk tradisjon grunnlagt av Edmund Husserl (1859-1938). Husserls mål var å finne fram til en filosofi som kunne gi absolutt og garantert sannhet (Hiim, 1982). I fenomenologien opererer man ikke med en deling mellom en indre og en ytre verden, i stedet framholdes et *"being-in-the world"* perspektiv som en grunnleggende enhet av de to (Johansen, 1997:16). Dette innebærer at ingen av dem kan eksistere uten den andre. I kvalitativ forskning studerer man kvaliteter ved ulike fenomener og i følge Johansen (1997:87) er forskerens *forforståelse* et sentralt begrep her:

"En forsker er sjeldent fri for en forforståelse i forhold til det fenomenet som skal undersøkes. Ofte er det slik at forskerens erfaringer fra praksis ligger til grunn for hvordan vedkommende nærmer seg sitt forskningsprosjekt. En slik forforståelse er resultatet av en tolkning, enten en personlig tolkning, en tolkning fremkommet gjennom en diskusjon med andre eller en tolkning som forskeren har lest og vil prøve ut videre".

Min forforståelse i forhold til fenomenet er altså bestemmende for hvordan jeg observerer og tolker. Min opprinnelige forståelse endres etter hvert fordi jeg tilegner meg ny kunnskap om fenomenet. Man refererer ofte til denne forståelsesprosessen som den hermeneutiske sirkel, hvor man hevder at delene forstås ut fra helheten, og helheten forstås ut fra delene (Tjorteland, 2002).

Gundersen (1986:12) hevder at fenomenologisk forskning er beskrivende, og ikke årsaksforklarende utifra følgende begrunnelse:

"Den fenomenologiske inspirerte forskning vil prøve å beskrive og forstå virkeligheten eller forskningsobjektene slik de fremstår for oss i bevisstheten uten forutinntatte meninger i form av teori eller hypoteser".

I denne hovedfagsoppgaven benyttes en *kvalitativ* tilnærming med et *fenomenologisk* tilsnitt. Dette begrunnes utifra at min intensjon hele tiden har vært å studere ulike kvaliteter ved fenomenet/virksomheten veiledning i friluftsliv.

I forhold til oppgavens problemområde, hvor det er et ønske om å få innsikt i intervjupersonenes egne fortolkninger og anskuelser om dette fenomenet, kan dette kun oppnås ved å benytte en kvalitativ metode. Mellin-Olsens (1994:86) sammenstilling av den kvalitative forskeren og treneren, kan i så måte være beskrivende for mitt valg av metode:

"Du ønsker å vite mer om et fenomen, kanskje fordi du ønsker å auksjonere i forhold til fenomenet.

Du gjør bruk av en forforståelse i forhold til fenomenet som er bestemmende for hvordan du observerer og tolker.

Du observerer og tolker".

4.2 Generelt om kvalitativ forskning

Repstad (1993) hevder at kvalitative metoder handler om å karakterisere kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. Bruken av de kvalitative metodene fikk i følge Holter og Kalleberg (1988) sitt gjennombrudd i mellomkrigsårene, innenfor den såkalte Chicago-skolen i amerikansk sosiologi. Her var det sentrale forskningsfeltet bystudier med en utvidet interesse for avvikergrupper i samfunnet.

Kvalitative metoder innebærer i motsetning til kvantitative, liten grad av formalisering og strenge krav om struktur (Holme og Solvang, 1996). Dette innebærer at den systematiske bruk av tall som hjelpemiddel for analysen er mer eller mindre fraværende i kvalitative metoder (Repstad, 1993). Forskningsprosessen og framveksten av resultatene skjer i et konstant vekselsforhold mellom teori og empiri, og mellom forsker og undersøkelsesenheter (Holme og Solvang, 1996). Sparkes (1992:26) legger vekt på at man i kvalitativ forskning søker forståelse av verden utifra subjektive erfaringer:

"The interpretive paradigm is informed by a concern to understand the world as it is, to understand the fundamental nature of the social world at the level of subjective experience. It seeks explanation within the realm of individual consciousness and subjectivity, within the frame of reference of the participant as opposed to the observer of action..."

Metoden er kjennetegnet ved nærhet til datakilden over tid, man snakker om et *direkte forhold* mellom forsker og det miljø eller de personer som utforskes. Brannen (1992:4) påpeker forskerens rolle både som forsker og instrument i datainnsamlingen: "In the qualitative tradition, researchers must use themselves as the instrument, attending to their own cultural assumptions as well as to the data". Idealet om nærhet og langvarig kontakt, begrenses imidlertid ofte av de praktiske forholdene knyttet til prosjektet. Men i følge Repstad (1993) er det en styrke for forskeren å vurdere sitt eget prosjekt opp mot ideelle metodestandarder både med tanke på å bevisstgjøre seg, og videreføre et realistisk inntrykk av prosjektets begrensninger. Et annet viktig kjennetegn ved kvalitative metoder er deres *fleksibilitet*. I den kvalitative forskningen er det nemlig uproblematisk å endre stimuli underveis. Det er dermed ikke noe i veien for å utnytte informasjonen man får tilfeldig i forskningsprosessen, når man beveger seg videre i datainnsamlingen (Repstad, 1993).

Morse og Field (1995:10) hevder at den kvalitative tilnærmingen til å forstå, forklare og utvikle teori er *induktiv*: "This means that hypotheses and theories emerge from the data set while the data collection is in progress and after data analysis has commenced".

Det har ofte blitt hevdet at den kvalitative forskningen har savnet objektivitet, spesielt på grunn av det menneskelige samspillet som er til stede i forskningen. Kvale (2002) er uenig i denne kritikken og argumenterer med at man nettopp i den kvalitative forskningen, og kanskje spesielt i det kvalitative forskningsintervjuet, ivaretar og gjengir det undersøkte objektets natur. Kvale hevder videre at de kvalitative metodene både språklig, mellommenneskelig og tolkende, er mer objektiv enn de kvantitative metodene som utvikles for ikke-menneskelige objekt.

4.3 Metodevalg

Hvilke forskningsmetoder en forsker velger å benytte har sammenheng med den fag- og forskningstradisjon vedkommende har bakgrunn fra, og jobber innenfor. Dette er i stor grad med på å prege forskerens vitenskapssyn og epistemologi (Johansen, 1997). Kvale (2002) betegner kvalitative og kvantitative metoder som verktøy, og hevder at anvendelsesfunksjonen berøres av hvilke forskningsspørsmål som stilles. I følge Morse og Field (1995:12) er valget av metode avhengig av en rekke faktorer:

"Importantly, the choice of method depends on a number of factors, such as the nature of the phenomenon to be studied, the maturity of the concept, constraints of the setting, and the researcher's ability and agenda".

Aubert (1985) hevder at det er en dualistisk tilnærming idet man erkjenner at visse metoder kan ha sine fortrinn på ett område, og andre metoder på andre områder. Det er også mulig å kombinere de kvalitative og kvantitative metodene i den samme undersøkelsen. Innen det moderne samfunnsvitenskapelige språk kalles dette "metodetriangulering", der de samme fenomenene studeres for eksempel både gjennom observasjon og en kvantitativ spørreundersøkelse (Repstad, 1993). Det er i følge Grønmo (1982) flere fordeler ved en slik kombineringsmetode. For det første testes gyldigheten til metoden. Samsvarer data om samme fenomen ved å anvende ulike metoder, tyder dette på at de data som er samlet inn, er gyldige. For det andre vil dette føre til at tilliten til analyseresultatene styrkes. Siden vi får samsvarende analyseresultater, har ikke resultatene basis i spesielle forhold ved metoderedskapene. For det tredje vil avvik i analyseresultatene gi grunnlag for nye tolkninger, noe som medvirker til utviklingen av nye tilnæringsmåter. Dette vil igjen føre til at man utvikler en mer nyansert og helhetlig forståelse av de sosiale og politiske fenomenene som studeres. Ulike synsvinkler på analyseresultatene stimulerer til videre teoribygging og til å gjøre teorien mer helhetlig. Morse og Field (1995:164) hevder at nettopp de sterkeste forskningsfunnene er fra studier som kombinerer begge metodene: "Multiple methods of data collection enrich the perspectives that the researcher has on the phenomenon". Ulempene ved å kombinere ulike metoder, kan være at datamengden blir u håndterlig og prosjektet svært tidkrevende.

Videre kan det å kombinere metodene overfor de samme aktørene, skape en "aktørtretthet på grunn av overutforskning" (Repstad, 1993:20).

Man står altså overfor et valg mellom ulike metodiske tilnærminger med både sterke og svake sider. Problemstillingen som undersøkelsen tar sikte på å belyse, avgjør den tilnærmingen som er best egnet. I følge Repstad (1993) er *teksten* det sentrale arbeidsmaterialet for kvalitative metoder. I det påfølgende kapittel presenteres noen av disse kvalitative metodene nærmere.

4.4 Generelt om metoder i kvalitativ forskning

Repstad (1993) trekker fram tre konkrete kvalitative metoder:

- a. Observasjon
- b. Informant- og respondentintervjuing
- c. Dokumentanalyse

a. Observasjon

"Observasjon er studier av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i, og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner" (Repstad, 1993:22).

Observasjon som metode bærer også mange ulike navn; deltakende observasjon, feltobservasjon, kvalitativ observasjon, direkte observasjon eller feltundersøkelser (Holme og Solvang, 1996). Observasjon som metode er vanskelig å avgrense, fordi alle samfunnsforskere på en eller annen måte er deltakende observatører. Det er særlig problematisk å skulle skille mellom observasjon og andre former for kvalitativ forskning (Hammersley og Atkinson, 1996).

Fordelen med observasjon er at den gir forskeren et direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser, mens spørreundersøkelser og dokumentanalyser til sammenlikning gir indirekte, annenhånds informasjon. Observasjon er imidlertid tids- og ressurskrevende, og egner seg best når problemstillingen er knyttet til et mer avgrenset og overkommelig geografisk område. Valget av "feltet", stedet hvor man observerer, blir derfor svært viktig; "Det gjelder å finne et felt som belyser den problemstilling man har" (Repstad, 1993:24).

Rollen som observatør kan formes på flere måter, men man skiller hovedsaklig mellom to former, skjulte og åpne observasjoner. I åpne observasjonsundersøkelser er aktørene kjent med og har akseptert at en er observatør. I den skjulte observasjonsformen er det en ukjent som foretar observasjonen (Holme og Solvang, 1996).

b. Informant- og respondentintervjuing

I et kvalitativt intervju er målet å øke informasjonsverdien og skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse av fenomenet man studerer (Dalebø, 1996). Utvelgelsen av undersøkelsesenheter skjer derfor systematisk med utgangspunkt i visse bestemte strategisk og teoretisk definerte valg:

- a. Man øker informasjonsinnholdet ved å sikre størst mulig variasjonsbredde i utvalget.
 - b. Man øker informasjonsinnholdet ved å bruke intervjupersoner som innehar høyt informasjonsnivå om det forholdet som undersøkes.
- (Holme og Solvang, 1996).

Det er vanlig å skille mellom informant- og respondentintervju. I et respondentintervju intervjuer man personer som selv er delaktige i intervjuet man studerer. Et informantintervju innebærer at man intervjuer personer som selv står utenfor fenomenet man studerer, men som i kraft av sin stilling har mye informasjon om fenomenet. En informant er med andre ord en erstatningsobservatør (Holme og Solvang, 1996).

Repstad (1993) hevder at det kvalitative intervjuet skal være helhetsorientert, men samtidig saksrettet. Intervjusituasjonen krever dermed en opplagt og oppmerksom forsker, som forsøker å bygge opp et tillitsforhold. Forskeren må være opptatt av å gi intervjuobjektet inntrykk av at han blir tatt alvorlig og blir lyttet til: "A successful qualitative interview is more like an intimate and personal sharing of a confidence with a trusted friend. And the information given must be treated likewise with respect" (Morse og Field, 1995:90). Undersøkelsessituasjonen blir på denne måten mer meningsfull for begge partner.

c. Dokumentanalyse

Repstad (1993:77) definerer dokumentanalyse som: "en metode der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og liknende er data". Tilstedeværelsen og verdien av dokumentariske kilder forsyner forskeren (etnografen) med et variert spekter av analytiske emner, samtidig som de er en verdifull kilde til informasjon (Holme og Solvang, 1996).

Kildene kan ha et vurderende (normativt) og beskrivende (kognitivt) siktemål. Er siktemålet å få et inntrykk av hvordan forholdene var, og hvordan de blir tolket og forstått, bør man i følge Repstad (1993) bruke kognitivt kildemateriale. Er man derimot opptatt av holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer, vil de normative kildene være mest anvendelige. Videre kan man skille mellom fortidsrettede og framtidsrettede kilder. En framtidsrettet kilde vil med utgangspunkt i den situasjonen den er blitt til i, uttrykke ønsker eller visse perspektiver på framtiden. En fortidsrettet kilde er enten berettende eller vurderende (Holme og Solvang, 1996).

Setter vi disse fire nevnte dimensjonene sammen, kan vi dermed identifisere fire hovedformer for kilder:

	Fortidsrettet	Framtidsrettet
Kognitiv	berettende	forutsigende
Normativ	vurderende	programmatisk

Fig. 10: Man skiller mellom fortidsrettede og framtidsrettede, og mellom kognitive og normative kilder (Dahl, 1966).

De fleste dokumenter er imidlertid en blanding, dermed er det ikke alltid så enkelt å plassere de entydig i en av disse kategoriene. Et annet viktig skille går mellom førstehånds (primærkilder) og annenhånds (sekundærkilder) kilder. Kildeverdien av beretninger som er skrevet av deltakere eller direkte observatører, er høyere enn beretninger basert på hva andre har sett og hørt (Repstad, 1993).

Noen av de viktigste fordelene ved en kvalitativ undersøkelse er at man går i dybden i stedet for bredden, fenomenet vurderes i et helhetsperspektiv, det er et potensial til å forstå individuelle erfaringer, samt evne til å finne individuelle forskjeller så vel som å undersøke innholdet i forholdet mellom enkeltindivid (Mellin-Olsen, 1994). Med bakgrunn i argumentene Mellin-Olsen presenterer, velger jeg *kvalitativt forskningsintervju* som metode for min oppgave. Med kvalitativt forskningsintervju menes et intervju; "som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale, 2002:21). Giske (1993) hevder at denne metoden er hypotese- og teorigenererende, og at forskeren erkjenner en påvirkning av resultatene i kraft av sin tilstedeværelse.

4.5 Utarbeidelse og utprøving av metoden

4.5.1 Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å oppnå forståelse for sider ved hverdags situasjonen til intervjupersonen, fra den *intervjuedes eget perspektiv* (Kvale, 2002). Strukturen i forskningsintervjuet er dermed identisk med den hverdagslige samtalen, men som et profesjonelt intervju involveres også en bestemt metode og spørreteknikk. Kvale (2002:39) beskriver følgende 12 aspekter i sitt forsøk på å framstille hovedstrukturene i det kvalitative forskningsintervju:

- *Livsverden*: Temaet for forskningsintervjuet er intervjupersonens hverdagslige situasjon.
- *Mening*: Intervjueren registrerer og tolker meningen med hva som blir sagt og hvordan det blir sagt.
- *Kvalitativt*: Målet er å skaffe til veie kvalitativ kunnskap, kvantifisering blir ikke forsøkt.
- *Deskriptivt*: Man forsøker å få intervjupersonen til å gi åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved intervjupersonens livsverden.
- *Spesifisitet*: Man er opptatt av spesifikke beskrivelser, ikke generelle meninger.
- *Bevisst naivitet*: Intervjueren unngår ferdigoppsatte kategorier og tolkningsskjemaer.
- *Fokusert*: Intervjuet vektlegger bestemte temaer, unngår strukturerte spørsmål.

- *Tvetydighet*: Motsetningene i den intervjuedes livsverden gjenspeiles i tvetydige uttalelser.
- *Endring*: Man er åpen for at intervjupersonen kan endre sine egne beskrivelser og tolkninger underveis i intervjuprosessen.
- *Følsomhet*: Følsomheten overfor intervjuemnet framkaller ulike uttalelser blant intervjuerne.
- *Interpersonlig situasjon*: Man innhenter kunnskap gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusituasjonen.
- *Positiv opplevelse*: "Et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt og kunnskap om intervjuemnet".

Jacobsen (2000) skiller mellom: 1) det åpne individuelle intervjuet, og 2) det åpne gruppeintervjuet:

1) **Det åpne individuelle intervjuet**: Denne datainnsamlingsmetoden kjennetegnes ved at respondenten og informanten prater sammen i en vanlig dialog. Det åpne individuelle intervjuet egner seg best under følgende forutsetninger:

- a) *undersøkelse av relativt få enheter*
- b) *når vi er interessert i hva enkeltindividet sier*
- c) *når vi er interessert i enkeltindividets fortolkning av et spesielt fenomen*

2) **Det åpne gruppeintervjuet**: Her intervjues hele gruppen samtidig. Gruppemedlemmene svarer ikke bare på spørsmål fra intervjueren, men stiller selv spørsmål til de andre i gruppen og svarer på spørsmål fra dem. Det åpne gruppeintervjuet egner seg best under følgende forutsetninger:

- a) *Når vi ønsker synspunkter på spesifikke erfaringer*
- b) *når vi er interessert i gruppens synspunkter, og ikke individuelle synspunkter*
- c) *når vi ønsker å få vite noe om enighet eller uenighet i en gruppe*

Holme og Solvang (1996:101) hevder at det er fire hovedelementer som vil være avgjørende for utfallet av det kvalitative intervjuet:

Undersøkelsestemaene

Det er normalt lettere å prate om hvilke fritids- og hobbyaktiviteter man bedriver, enn å snakke om sin egen psykiske helsesituasjon. Dette gjelder både for forskeren og intervjupersonen.

Rollene

"Med rollene menes her de forventningene som de ulike aktørene har til hverandres adferd. Det kan være personlige forhold utenfor intervjusituasjonen og opplevde statusforskjeller mellom aktørene". Forskeren må være bevisst over denne effekten ved å: a) understreke at det er intervjuobjektets meninger som skal innhentes og b) ha ulike innfallsperspektiver på spørsmålsformuleringene og dermed hindre at et entydig mønster utvikles.

Aktørene

Evnen aktørene har til å gjennomføre samspillsituasjonen intervjuet krever, er vesentlig for utfallet. Forskeren må balansere mellom å:

- a) være fokusert på at den intervjuede får gi den informasjonen han er villig til å gi, og
- b) være ærlig overfor sitt eget ønske om stadig mer informasjon. Dette er en utfordrende balansegang.

Kulissene

Å skape en behagelig atmosfære under intervjusituasjonen er viktig. Faktorer som tid, sted, personers plassering og den tekniske framgangsmåten spiller inn her.

Utgangspunktet til forskeren er at den som blir intervjuet skal finne seg best mulig til rette.

4.5.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, og hvilken rekkefølge de skal ha (Kvale, 2002). Forskeren er imidlertid ikke bundet til den rekkefølgen emnene er satt opp, det viktigste er å få dekket de områdene guiden inneholder.

Lantz (1993) hevder at forskeren innledningsvis bør gi en kortfattet beskrivelse av rammene for intervjuet, som for eksempel varighet og hvordan intervjuet skal dokumenteres. Videre må den som intervjuer, informere om hvordan resultatene kommer til å anvendes og komme andre til gode. Intervjuspørsmålene evalueres etter en tematisk og en dynamisk dimensjon; "tematisk med hensyn til dets relevans for forskningstemaet, og dynamisk med hensyn til det mellommenneskelige forhold som oppstår i intervjuet" (Holme og Solvang, 1996:77). Et vellykket, tematisk forskningsspørsmål er dermed ikke nødvendigvis et godt dynamisk intervjuspørsmål (Kvale, 2002). Figuren nedenfor viser på hvilken måte tematiske forskningsspørsmål overføres til intervjuspørsmål, med hensyn til å gi tematisk kunnskap og bidra til naturlig intervjuinteraksjon:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvilken form for læringsmotivasjon er dominerende på gymnaset?	<p>Synes du at fagene du har er viktige?</p> <p>Synes du at selve det å lære noe er spennende?</p>
Skaper karakterene en ytre, instrumentell motivasjon, på bekostning av en indre interesse-motivasjon til å lære?	<p>Hva er dine viktigste grunner til å gå på gymnaset?</p> <p>Føler du at det er en motsetning mellom hva du ønsker å lese og det du må lese for å få gode karakterer?</p>
Vil en læring for karakterenes skyld sosialisere til senere arbeid for lønnens skyld?	<p>Har du noen gang fått penger som belønning for gode karakterer?</p> <p>Ser du noen sammenheng mellom penger og karakterer?</p>

Fig. 11: Forskningsspørsmål og intervjuspørsmål (Kvale, 2002).

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utarbeidet en intervjuguide. Denne intervjuguiden (vedlegg) er delt opp i seks deler, og til hver av disse delene er det laget en liste med spørsmål. Spørsmålene er operasjonalisert med basis i problemstillingen.

4.6 Gjennomføring av undersøkelsen

4.6.1 Utvalg

Utvalgsriterier:

- a) minst 10 års veiledererfaring i friluftsliv
- b) variasjon i utvalget: respondentene må ha ulik erfaringsbakgrunn, det vil si at jeg ønsket å få tak i personer fra ulike friluftslivsmiljøer i Norge, både fra høyskole- og universitetsmiljøer og fra kommersielle miljøer som driver med friluftsliv
- c) 5 respondenter

På bakgrunn av disse kriteriene ble følgende 5 personer forespurt om å bidra:

Halvor Hagen

Ola Einang

Børge Dahle

Johne H. Westersjø

Tim Davis

4.6.2 Intervjusituasjonene

Den empiriske undersøkelsen knyttet til denne hovedfagsoppgaven består av en datainnsamling. Hensikten med forskningspraksisen var å prøve ut og kvalitetssikre metoden slik at jeg kunne benytte den i min hovedfagsoppgave. Pilotundersøkelsen bestod av en datainnsamling med en respondent. Intervjuet ble gjennomført, tolket og analysert med den hensikt å forbedre metoden. Intervjuene i denne undersøkelsen, ble med et unntak, gjennomført på respondentenes arbeidsplasser. Dette medførte omfattende reisevirksomhet.

Samtalene med de fem respondentene ble innledet med litt informasjon om formålet med, og konteksten for intervjuet. Deretter ble intervjuobjektene informert om bruken av diktafon og hvordan intervjuene skal anvendes i undersøkelsen. Den innledende "briefingen" ble etterfulgt av en "debriefing" etter at intervjuet var avsluttet (Kvale, 2002:75). "Debriefingen" fortsetter som regel etter at diktafonen er slått av, og gir den intervjuede mulighet til å ta opp ting som ikke kom fram i intervjusituasjonen.

4.6.3 Bearbeiding og analyse av data

Tolkningen og analysene av kvalitative forskningsintervju foregår i følge Kvale (2002) på 3 nivåer:

Tolkningskontekster	Valideringsfellesskap
Selvforståelse	Den intervjuede personen
Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Det allmenne publikum
Teoretisk forståelse	Forskningsfellesskapet

Fig. 12: Tolkningskontekster og valideringsfellesskap (Kvale, 2002).

I bearbeidelsen og analysen av intervjuene, fremstår nivå 3 som best egnet i mitt hovedfagsarbeid. Her benyttes en teoretisk ramme ved tolkningen av en uttalelse. Tolkningene går dermed lenger enn den intervjuedes selvforståelse, og gyldigheten vil være avhengig av mer allmenn teori (Giske, 1993). Kontekstene kan imidlertid differensieres ytterligere, og de kan også gå over i hverandre (Kvale, 2002). I analyseprosessen av de kvalitative intervjuene kommer jeg til å fokusere på utsagn som jeg finner er karakteristisk og spesielt relevant for det aktuelle temaet. Denne tilnærmingen vil innebære vesentlig grad av seleksjon fra undertegnede.

4.7 Undersøkelsens troverdighet

4.7.1 Validitet

Validitet dreier seg om det overordnede spørsmålet i forskningsprosjektet, om vi har fått et måleresultat for det vi ønsker å måle, eller i hvor stor grad resultatet i tillegg inkluderer andre faktorer. Validitet dreier seg altså om hvor *gyldig* måleresultatet er (Befring, 1998). I følge Hellevik (1993) skiller man mellom teoretisk og empirisk validitet. Arbeidet med formuleringen av problemstillingen og tolkningen av resultatene hører til på teoriplanet, mens innsamlingen og behandlingen av data foregår på empiriplanet. Videre må det være et samsvar mellom begrepene som er brukt i de to tilnærmingene, for at arbeidet skal knyttes sammen. Dette uttrykkes ved definisjonsmessig validitet (Giske, 1993).

For å sikre høy validitet gjennomførte jeg pilotprosjektet, hvor jeg fikk anledning til å teste min egen sensitivitet og grad av styring i intervjusituasjonen. Etter at intervjuet var avsluttet og båndopptakeren slått av, diskuterte vi vedkommendes opplevelser av intervjukonteksten. Etter denne "debriefingen" gjorde jeg noen endringer når det gjelder progresjonen på spørsmålene i intervjuguiden. Pilotprosjektet mitt kan i så henseende hevdes å være vellykket, da det har resultert i en prosess som ga meg et funksjonelt metoderedskap som kunne anvendes i de videre intervjuene i min hovedfagsoppgave.

4.7.2 Reliabilitet

Befring (1998:137) uttrykker følgende om begrepet reliabilitet:

"Reliabilitet reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil. Hovedspørsmålet er om vi har makta å redusere forekomsten av målefeil til eit minimum, og i kor høg grad måleresultata er stabile og presise".

Med tanke på å bedre reliabiliteten ble intervjuene tatt opp på kassettbånd. Kvale (2002) hevder at intervjueren dermed kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Intervjuene ble deretter skrevet ordrett av båndet.

Intervjuobjektene har fått anledning til å lese utskriften av intervjuet, og en språklig redigering av datamaterialet ble gjennomført i etterkant av dette.

De fem respondentene som ble valgt ut i denne datainnsamlingen var i all hovedsak ukjent for undertegnede hva personlig bekjentskap angår. Eneste unntaket blant disse var John H. Westersjø siden han jobber ved Høgskolen i Agder. Repstad (1993) advarer mot å miste den akademiske distansen når man skal intervju venner og kolleger, det er dermed viktig å opprettholde både distanse og upartiskhet i en slik kvalitativ studie. Det skal imidlertid presiseres her at jeg ikke har noe personlig erfaring med sistnevnte når det gjelder veiledning i friluftsliv eller friluftslivet generelt.

5.0 Resultater og diskusjon

Dette kapittelet omfatter presentasjon, bearbeidelse og analyse av intervjuene jeg har gjort med de fem veilederne i friluftsliv. Kapittelet er delt inn i seks temaer, hvor de ulike sitatene fra hvert enkelt tema, analyseres opp mot veiledningsteori som er beskrevet tidligere i oppgaven (kap. 3.0). I drøftingen av temaene presenterer jeg også en del litteratur som omhandler disse temaene. På bakgrunn av anonymisering av respondenten og omfanget av hovedfagsoppgaven, offentliggjøres ikke intervjuene i sin helhetlige form som vedlegg. Intervjuene foreligger imidlertid som rådata både skriftlig og audidativt (mikrokassett).

Respondentenes erfaringer

Navn: **Halvor Hagen**

Alder: 31 år

Bosted: Torvik, Isfjorden i Romsdalen

Familiesituasjon: Samboer

Yrke: **Tindevegleder**

Utdanning: Kvalifisert og internasjonalt godkjent som tindevegleder av Norske Tindevegledere, NORTIND. NORTIND representerer IFMGA, Det Internasjonale Tindeveglederforbundet, som er det øverste organ for medlemsorganisasjoner i ca. 20 land. Studiet tilbyr den høyeste og mest omfattende kvalifisering i forhold til arbeid med føring og vegledning i høgfjellet.

Erfaring som veileder i friluftsliv: Har vært tilknyttet Aak As, som instruktør på klatrekurs siden 1987. I tillegg driver han sitt eget firma, Hagen Fjellsport, hvor han tilbyr bedrifter, skoler og organisasjoner profesjonell kompetanse i forhold til klatreaktiviteter. Sitter for tiden som styremedlem i NORTIND.

Individuelle erfaringer: Klatret Rimmonruta i Trollveggen som 17-åring (1988). Har klatret de fleste lange fossene i Norge på vinterstid, blant annet Døntefossen i Romsdal (1994). I tillegg til omfattende klatring i Romsdal (Trollveggen, Trolltindene og Romsdalshorn) har han erfaring fra klatreruter i Himalaya, Skottland og Nord-Alaska.

Navn: **Ola Einang**

Alder: 57 år

Bosted: Bjørneset, i nærheten av Volda

Familiesituasjon: Gift, to barn

Yrke: **Lektor** ved Høgskolen i Volda

Utdanning: Lærerutdanning med diverse tillegg. Internasjonal godkjenning som fjellfører (IVBV) siden 1982.

Erfaring som veileder i friluftsliv: Over 30 års erfaring med kurs/veiledning i friluftsliv med vekt på klatring, bre, skred, kystfriluftsliv og redning

Individuelle erfaringer: Tur- og klatreefaring fra bl.a. Alpene, High Sierras, Svalbard og Himalaya. Ekspedisjoner: Numbur 1979, Everest 1985, Drangnag Ri 1995. Leder for NORTIND, Norske Tindevglede

(Kilde: Internett: Høgskolen i Volda. Adr: <http://www.alu.hivolda.no>).

Navn: **Børge Dahle**

Alder: 55 år

Bosted: Hævestøl i Rennebu kommune

Familiesituasjon: Gift, 4 barn

Yrke: **Amanuensis** ved Norges Idrettshøgskole

Utdanning: Hovedfag i friluftsliv ved NIH. I tillegg pedagogikk som fag.

Erfaring som veileder i friluftsliv: Undervist i friluftsliv ved Mosjøen gymnas,

Trondheim katedralskole og ved Idrettslinjen på Oppdag vgs. Ansatt ved Norges

Idrettshøgskole siden 1988, ansvarlig for friluftslivsveiledning-studiet. Har tidligere vært engasjert som landslagstrener for jr. landslaget i alpint.

Navn: **Johne H. Westersjø**

Alder: 40 år

Bosted: Kristiansand

Familiesituasjon: Singel

Yrke: **Lektor** ved Høgskolen i Agder

Utdanning: 3-årig allmennlærerutdanning, Idrett grunnfag- og mellomfag, Hovedfag Idrett NIH og 1-årig utdanning fra USA.

Erfaring som veileder i friluftsliv: Undervist i friluftsliv, hovedsaklig aktivitetsbasert friluftsliv ved sjø (kano, kajakk, seiling, fisking etc.) og i vinterfjellet (fjellsikring) ved Høgskolen i Agder siden 1991. I tillegg har han undervist i friluftsliv ved studieretning Idrettsfag videregående skole. Sentral i oppstartingen av et nytt friluftslivsstudium ved Hia høsten 2003 - Friluftsliv med naturguiding.

Navn: **Tim Davis**

Alder: 41 år

Bosted: Evje

Familiesituasjon: Samboer, to barn

Yrke: **Daglig leder** ved Troll Mountain AS, ulike styreverv innen reiselivsnæringen på Sørlandet

Utdanning: Sportslærerutdanning fra Storbritannia med spesialisering innen friluftsliv. Militær utdanning i det britiske forsvaret.

Erfaring som veileder i friluftsliv: Nærmere 20 års veiledererfaring innen friluftsliv, halvparten av disse årene i Norge. 5 år i Obersdorf i Tyskland. Internasjonal skilærer. Utdannet innen klatring og fjellguiding i det britiske *Mountain Leader System*. Individuelle erfaringer: Omfattende erfaring innen ski, fjellturer og klatring, blant annet fra Alpene og Himalaya. Drevet aktivt med kajakkpadling over flere år.

Organisering

- a) Framstilling av tema med grunnspørsmål. Hvert enkelt grunnspørsmål er nummerert.
- b) Datapresentasjon av temaet. Respondentenes svar er ikke systematisert i rekkefølge og i sin helhetlige form. Prosedyren innebærer at jeg fokuserer på utvalgte utsagn som jeg vurderer som typiske og spesielt relevante for det aktuelle temaet. De ulike svarene analyseres deretter og diskuteres opp mot teori jeg har beskrevet tidligere i oppgaven (kap. 3.0).
- c) Diskusjonskapittelet avsluttes med en kort oppsummering av de aktuelle temaene.

De metodiske overveielsene er grundig beskrevet i kapittel 4.0 Metode. Framgangsmåten innebærer en viss seleksjon fra undertegnede.

Følgende tema ble belyst under intervjuet:

- 1) "Veiledning i friluftsliv" som begrep og fenomen (Veiledningens mål/filosofi)
- 2) Veiledningstradisjon (Veiledningens arbeidsmåter og metoder)
- 3) Veiledningskonteksten (Veiledningens arbeidsmåter og metoder)
- 4) Veilederrollen (Veiledningens innhold)
- 5) Veilederfunksjonen (Veiledningens arbeidsmåter og metoder)
- 6) Risikomomentets verdiforankring i veilederrollen (Veiledningens mål/filosofi)

5.1 Datapresentasjon tema 1: "Veiledning i friluftsliv" som begrep og fenomen

Handal og Lauvås (2002) hevder med bakgrunn i at veiledning er en hverdagsaktivitet, bør det ikke stilles spesielle krav i forhold til status og kompetanse hos veilederen. Imidlertid bør man som veileder være opptatt av å forholde seg kritisk og drøftende til veilederbegrepet, noe som innebærer at man er nødt til å gjøre de nødvendige personlige definisjonene av egen veiledning (Bjørndal m. fl., 2002). I denne delen ønsker jeg å se nærmere på hvordan respondentene er bevisst sin *egen veiledning* og hvordan de eventuelt definerer og avgrenser den.

Samtidig ønsker jeg å finne ut om intervjupersonene ønsker en standardisering av begrepet og virksomheten, om de ville foretrekke å benytte en enhetlig litteratur som referanse for sitt eget ståsted som veileder i friluftsliv. I så måte er dagens litteratur i følge Bjørndal m. fl. (2002) mer forvirrende enn avklarende.

Grunnspørsmål:

Nr. 1: Hvordan vil du definere "veiledning i friluftsliv"?

Nr. 2: Tror du at det kan oppstå motstridende forventninger på grunn av avstanden mellom din definerte veiledning, og de mange "dagligdags-oppfatningene" som eksisterer? Hva med en "norsk standard" for veiledning, vil dette virke avklarende eller rett og slett mer forvirrende?

5.1.1 Drøfting tema 1

Det er mange ulike definisjoner på veiledning. Men det som tilsynelatende er et felles trekk i veiledningslitteraturen, er at veiledning handler i hovedsak om *å legge til rette for læring* hos veisøkeren:

"Å *veilede* innebærer å hjelpe en annen i vedkommendes læring og utvikling - den andres tilegning av eller endring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger"

(Inglar, 1997:12).

"Veilederen skal primært ikke gi svar, men legge til rette slik at den som veiledes, selv finner svarene"

(Tveiten, 1998:26).

"Det dreier seg med andre ord om å gi kvalifisert hjelp og støtte til elever, slik at de utnytter sitt potensial og blir bedre i stand til å takle utfordringer og valg. Lærerens rolle som veileder blir å legge til rette for og lede denne prosessen"

(Høigaard, m. fl., 2001:14).

Alle respondentene i denne undersøkelsen er enige i at det å tilrettelegge for opplevelser i naturen, er et sentralt mål ved veiledning i friluftsliv:

"Å drive vegledning innebærer at jeg velger å se på gruppen som en ressurs. Derfor må man som veileder legge til forholdene til rette, slik at de selv kan skjønne tegningen, og dermed forstå hva de skal gjøre. Jeg ser på en veileder som en som i større grad er en tilrettelegger, enn en verbal instruktør" (R1).

"Vegledning i friluftsliv foregår i reelle situasjoner. Man kan her trekke parallellen til problembasert læring, altså at man legger til rette for at deltakerne skal møte disse situasjonene som i liten grad er tilfeldige" (R2).

"Å drive vegledning i friluftsliv foregår ved at vi som personer går inn og legger til rette for folk, med en ekte glede og interesse for det å være ute i natur, og drive friluftsliv" (R3).

"Jeg ser på veiledning mer som en "paraplybetegnelse" for et sett eller apparat av ulike undervisningsmetoder. Dette er metoder som har til hensikt å igangsette læringsprosesser i grupper eller hos enkeltpersoner. Selve veilederbegrepet innebærer en større vektlegging av tilretteleggerfunksjonen enn hva den ville vært innen instruktørbegrepet" (R4).

"Å drive veiledning i friluftsliv handler om å ta i bruk menneskelige ferdigheter, blant annet evnen til å kommunisere, slik at man bidrar til å gjøre turen til en helt spesiell opplevelse for den enkelte deltaker i gruppen" (R5).

Gjems (1995) hevder at veiledning er et av flere redskaper man har for å ta vare på og utvikle kompetanse. Respondent 4 deler den samme oppfatningen:

"Som veileder er jeg i et miljø hvor jeg kan benytte meg av mange ulike faktorer; gruppen, været, føret, området etc.

En veileder bør derfor inneha en masse ulike metoder, "triks og knep", kall de gjerne det, som han må spille på utifra miljøet, læringsmålet, rammefaktorer og modenhet i gruppen".

Når det gjelder synet på om det burde vært en "norsk standard" for veilederbegrepet, er respondentene i hovedsak enige, men de trekker fram ulike poeng i sin argumentasjon. Respondent 2 hevder at en slik standardisering ikke bare vil virke forvirrende, men også ødeleggende. Dette begrunner han utifra at man som veileder bør ha et *ekte engasjement* og en *ekte glede* når man skal formidle friluftslivet;

"Hvis man skal være en standardisert veileder med vadmelsbukser og bomullsanzorakk for å kle rollen fullt ut, da tror jeg ikke dette nødvendigvis er en rolle som lykkes i å formidle en ekte og åpen væremåte".

Respondent 4 trekker parallellen til det europeiske friluftslivet og uttrykker en viss skepsis til situasjonen i mange av de europeiske landene:

"I mange europeiske land finnes en jungel av ulike sertifiseringer som jeg håper vi aldri får i Norge. Som veileder synes jeg selvsagt at man bør besitte en viss standard av ferdigheter og kunnskaper, men det slår meg hvor individuelt basert den norske veilederrollen er. Jeg er meg og du er deg. Det er en del ting ved meg som gjør at jeg i undervisningssammenheng innenfor visse rammer, behersker de og de metodene bra".

Respondent 3 har forståelse for at enkelte veiledningsmiljøer har behov for å beskytte seg, men er ikke positiv til en "standardisering" i det hverdagslige friluftslivet:

"Enten det dreier seg om et gullsmedlaug eller et veilederlaug, går dette på noe av det samme, at man ønsker å beskytte profesjonen sin. Innenfor klatring og bre har jeg forståelse for at man har behov for å sette denne standarden. Men å overføre dette til det hverdagslige friluftslivet tror jeg ikke har noe for seg. Dette er en for autoritær måte å tenke på, man har forsøkt å hente impulser fra ulike miljøer i Europa.

I disse miljøene virker behovet for å beskytte profesjonen til å være påvirket av et ønske om å forsvare status og økonomiske interesser".

I følge respondent 5 bør det være et *strukturert* system i begynnelsen på en utdanning i friluftsliv:

"Dette er viktig både utifra et sikkerhetsperspektiv og at du ønsker at studentene skal bli bevisstgjort gode rutiner som veiledere i friluftsliv. Etter hvert som man tilegner seg mer erfaring som veileder i friluftsliv, øker friheten til å bryte ned strukturen og man vil forsøke andre løsninger".

5.1.2 Oppsummering tema 1

- Alle respondentene er enige om at en fellesnevner ved veiledning i friluftsliv, er at man ønsker å *legge til rette* for at deltakerne skal få gode naturopplevelser. Dette innebærer følgende:

- * Veilederen bør se på gruppen som en *ressurs*, med de kvalifikasjonene og ferdighetene hver enkelt deltaker besitter
- * Veilederen bør oppsøke *reelle* læringssituasjoner
- * Veilederen bør vise en *ekte glede og interesse* for det å være ute i naturen
- * Veilederen bør beherske mange ulike *metoder* som han kan spille på etter som rammevilkårene endres
- * Å veilede innebærer å ta i bruk *menneskelige ferdigheter*, hvor den viktigste av disse ferdighetene er evnen til å kommunisere

- Veilederne er generelt negativt innstilt til en *standardisering av veilederbegrepet*, og hevder at dette vil komme i konflikt med følgende faktorer:

- * Veilederens *kongruens*: å formidle friluftslivet med en ekte og åpen væremåte
- * den *individuelle* veilederrollen
- * det *hverdagslige* friluftslivet; en standardisering vil tvinge fram en autoritær måte å tenke på, påvirket av et ønske om å forsvare status og økonomiske interesser

5.2 Datapresentasjon tema 2: Veiledningstradisjon

Det finnes sterke tradisjoner for veiledning som pedagogisk virksomhet, og disse preger i vesentlig grad både veiledningspraksis og tenkningen om veiledning (Handal og Lauvås, 2002). I denne delen begrenser jeg meg til å la respondentene drøfte to tradisjoner; *mesterlæremodellen* og *handlings- og refleksjonsmodellen*. Her ønsker jeg å finne mer ut om hvilken tankegang disse modellene innebærer, og eventuelt hvorfor den ene er å foretrekke framfor den andre.

Grunnspørsmål:

Nr. 3: Handal og Lauvås bidro sterkt på 80-tallet til at veiledningsbegrepet fikk gjennomslag i lærerutdanningen og skoleverket. De trekker frem to ulike modeller som veiledning tradisjonelt har vært forankret til, mesterlæremodellen og handlings- og refleksjonsmodellen. I den første modellen demonstrerer mesteren oppgaven, deretter øver lærlingen på denne oppgaven og blir til slutt korrigert. (deduktive undervisningsprinsipper). Her er det veilederen som er hovedpersonen, og ikke den som får veiledning. I den andre modellen er det motsatt, den som får veiledning er hovedpersonen. Her utfordrer veilederen kunnskapene som gruppen sitter inne med, og gir impulser til videre utvikling (induktive undervisningsprinsipper). Hvilken tradisjon er din veiledning forankret til?

5.2.1 Drøfting tema 2

Respondentene har litt ulik oppfatning når det gjelder dette temaet. Man kan dele svarene inn i tre kategorier:

Kategori A: Veiledningen er forankret i *handlings- og refleksjonsmodellen*

Kategori B: Veiledningen er forankret i *begge tradisjonene*

Kategori C: Veiledningen bygger delvis på *egen tradisjon*

Kategori A:

"Min veiledning hører mest hjemme i den sistnevnte modellen, det er det ikke tvil om. Det er dette utgangspunktet jeg ønsker å etterstrebe og som jeg synes har det fineste menneskesynet. Jeg tror også at deltakerne har mest igjen for å lære seg ferdigheter gjennom den siste modellen" (R1).

Respondent 4 begrunner sin tradisjonsforankring med grunnlag i et positivt syn på gruppen:

"Jeg tror på gruppen, de ferdighetene, kunnskapene og holdningene den sitter inne med. Jeg tror på ressursene som finnes i hver enkelt student. Derfor håper jeg at min veiledning kommer inn under handlings- og refleksjonsmodellen..... Jeg prøver som veileder å ha et bevisst forhold til mange ulike undervisningsprinsipper, arbeidsmåter og metoder. Det er derfor viktig med refleksjon, at du har et bevisst forhold til det du holder på med og ikke minst være i stand til det du holder på med. Dette gjelder også å fange opp tilbakemeldinger fra deltakerne".

Kategori B:

Tveiten (1998) hevder at håndverkstradisjonens innflytelse i veiledning bør begrenses til læring av konkrete og avgrensede ferdigheter, og begrunner dette med at en veiledningsmodell ikke utelukkende skal formidle kunnskap, men også bidra til læring gjennom aktive prosesser. Respondent 2 er på linje med Tveiten her og påpeker at det er sammenhengen man underviser i som bestemmer hvilken modell man foretrekker:

"I enkelte sammenhenger, for eksempel ved undervisning i båt, da er man nødt til å vise hvordan noen oppgaver skal løses. Man har eksperimentert seg fram i årevis for å få en rigg til å fungere slik man ønsker, og hvis man da plasserer studenter ombord i en båt og bare gir de råd etter hvert som de får problemer, vil det ta svært lang tid.

Det er dermed mer rimelig at vi innledningsvis diskuterer litt fenomenet båt/seil, og at jeg deretter viser ulike momenter som studentene kan øve på.

I en sammenheng som dette synes jeg det er vanskelig å komme utenom mesterlæringen".

Respondent 5 deler sammen oppfatning som veilederen ovenfor og hevder at det i tillegg til type aktivitet, også er vesentlig hvilken *erfaringsbakgrunn* man har som veileder:

"Min veiledning er forankret til begge tradisjonene. Dette kommer an på hvilke typer aktiviteter det gjelder, samt hvor mye erfaring man har som instruktør i forhold til å lede en gruppe gjennom denne aktiviteten".

I følge sistnevnte veileder er det en tendens til at de yngre instruktørene helt klart foretrekker mesterlæremodellen. Selv foretrekker han imidlertid å benytte seg av handlings- og refleksjonsmodellen:

"Denne modellen gir deg større utfordringer, men resultatene blir etter min mening bedre. I denne modellen gir man på en måte fra seg noe av kontrollen. Dette kan man tillate seg å gjøre fordi at man har erfaring til å kunne forutse utfallet av de ulike løsningene gruppen velger".

Handal og Lauvås (2002) hevder at de to ovennevnte modellene på den ene siden er motstridende og ulike når det gjelder teorigrunnlag, men kan på den andre siden være hensiktsmessig å kombinere i praksis. Respondent 2 berører samme tankegangen når han hevder at veilederen bør kunne utøve sin praksis ved å unngå å låse seg fast til bare en bestemt modell:

"Jeg tror at det finnes mange gode løsninger på et problem, det er ikke nødvendigvis min egen løsning som er den beste. Et eksempel på dette er graving av snøhuler, det kan være flere måter å gjøre dette på. Jeg tror dermed at hvis man som veileder låser seg fast til en bestemt modell, er man på feil spor.

Man bør etter min mening kunne drive veiledning over et større spenn, og være trygg nok på seg selv til å velge modell etter hvert som man møter ulike problemsituasjoner".

Kategori C:

Respondent 3 har i likhet med veilederen ovenfor ikke tro på at man bare skal holde seg til én bestemt tradisjon:

"Jeg har kanskje mest lyst til å svare at den bygger på min egen tradisjon. Disse helt avgrensede modellene har jeg ikke helt tro på. For min egen del benytter jeg meg trolig av et titalls ulike pedagogiske modeller i de ulike situasjonene".

Respondenten viser også til den vedtatte kvalitetsreformen ved universitetene, hvor det er intensjonen at hver enkelt student skal ha krav på tilrettelagt undervisning i forhold til sitt eget nivå. Veilederen må derfor som en konsekvens av denne reformen, fokusere på å sette studenten i sentrum:

"Jeg tror det er viktig å bygge opp et faglig og sosialt nettverk rundt hver enkelt student, så når jeg snakker om læringsrommets arkitektur, består det av både naturen rundt og menneskene i naturen".

Respondent 3 hevder videre at han bygger mye av sin egen veiledning på en modell som ble utviklet ved medisinstudiet ved et universitet i Canada på slutten av 1960-tallet; modellen om undersøkende læring (Inquiry learning):

"I undersøkende læring er ikke svaret gitt på forhånd. Dette betyr at jeg som veileder må begi meg inn på ulike felt som jeg ikke kjenner fra før, og som jeg ikke alltid vet svaret på. På veilederstudiet hvor jeg underviser er det en mellomperiode fra november til februar, hvor studentene jobber med ulike prosjekter. Studentene velger dermed de undersøkelsesområdene de ønsker å jobbe med på egenhånd.

I år har jeg for eksempel to studenter som har jobbet med sosialantropologiske studier i Namibia, to studenter har vært på "pilegrimsferd" i kajakk på Mexico-kysten, og en annen student har jobbet med ungdom i Kirgistan. Dette tvinger meg til å gå inn i arbeidet til studenten og hjelpe vedkommende til å gjøre det beste utifra situasjonen. Jeg kan

dermed ikke si til studentene at de må forholde seg til et fagområde som er begrenset av meg".

5.2.2 Oppsummering tema 2

Veilederne har ulike syn på hvilken tradisjon de hevder at sin egen veiledning er forankret til. Hovedargumentene i de ulike svarene er følgende:

Kategori A: Veiledningen er forankret i *handlings- og refleksjonsmodellen*

- * Denne modellen har et mer positivt menneskesyn enn mesterlæremodellen
- * Handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger i sterk grad de holdningene, ferdighetene og kunnskapene gruppen sitter inne med
- * Handlings- og refleksjonsmodellen gir bedre læringsresultater hos gruppedeltakerne

Kategori B: Veiledningen er forankret i *begge tradisjonene*

- * Mesterlæremodellen egner seg godt ved læring av konkrete og avgrensede ferdigheter, sett i forhold til tidsperspektivet
- * Aktivitetene og erfaringsbakgrunnen man har som veileder, bestemmer hvilken veiledningsmodell som egner seg best. En ung veileder har en tendens til å velge handlings- og refleksjonsmodellen på grunn av et større behov for kontroll
- * De ulike problemsituasjonene man møter som veileder krever ulike veiledningsmodeller

Kategori C: Veiledningen bygger delvis på *egen tradisjon*

- * Veiledning som bygger på avgrensede modeller, kan ha en for snever karakter
- * Veiledning må sette veisøkeren i fokus, veilederen bør derfor bidra med å bygge opp et faglig og sosialt nettverk rundt vedkommende ("læringsrommets arkitektur")
- * Undersøkende læring innebærer at veilederen må bevege seg inn i fagområder vedkommende ikke kjenner fra før, og som han eller hun heller ikke vet svaret på

5.3 Datapresentasjon tema 3: Veiledningskonteksten

Når man driver veiledning i friluftsliv er man ofte i situasjoner som i sterk grad kan variere; gruppestørrelsen er på grensen av hva som er fornuftig, man har begrenset tid til rådighet, i gruppen finnes et mangfold av mål og hensikter, deltakerne klager på

motivasjonen fordi turen ikke er frivillig osv. Det finnes med andre ord en rekke faktorer som *begrenser* eller *muliggjør* læringsprosessen. I denne delen ønsker jeg å undersøke om veilederne utøver sin praksis kontekstavhengig eller kontekstuavhengig, det vil si om veiledningen endrer form etter hvilke situasjoner man møter, eller om formen kan fastholdes uavhengig av hvilke forutsetninger som er tilstede.

Videre ønsker jeg å se nærmere på om Faarlunds vegledningsmodell (figur 6) med de forutsetninger og grunnregler den representerer, er realistisk å anvende i formidlingen av friluftsliv.

Høigaard m. fl. (2001:18) hevder at enkelte samtaler mellom veilederen og veisøkeren utvikler til å bli veiledningslike samtaler; "Det kan være en bestemt samtale, eller deler av den, hvor man nærmest umerkelig beveger seg inn i og ut av en veiledningssekvens". I det siste spørsmålet nedenfor ønsker jeg å finne ut av hvilket forhold respondentene har til veiledning som redskap.

Grunnspørsmål:

Nr. 4: Endrer veiledningen din form etter hvilken kontekst du er i? (Det vil si når rammevilkårene og målgruppe forandres?)

Nr. 5: Nils Faarlund var en av de sentrale personene bak modellen "vegledning i friluftsliv" som markerte seg som en dominerende formidlingsform på 1970-tallet. Denne modellen bygger på små, heterogene grupper med en veileder, på turer av lengre varighet i fri natur og med enkelt og naturnært utstyr. Faarlund tar avstand fra unødvendig bruk av hjelpemidler og tilrettelegging i form av alpinanlegg innen friluftslivet. Dette idealet som ble skapt for formidlingen av friluftsliv, er dette en virkelighet som du kjenner deg igjen i når du tenker på dine egne erfaringer i den praktiserende veiledningen? Er dette et ideal som kan reproduseres uten å ta hensyn til at rammevilkårene og målgruppe forandres?

Nr. 6: Veiledning kan foregå under planlagte og strukturerte rammebetingelser, men også oppstå tilfeldig og sporadisk. Er du bevisst over å utnytte de små, korte øyeblikkene som oppstår når du er på tur, såkalte veiledningslike samtaler, eller utfører du veiledningen mer i planlagte og strukturerte situasjoner?

5.3.1 Drøfting tema 3

Datamaterialet viser at alle veilederne er av den oppfatning at veiledningen endrer form etter hvilken kontekst man er i. Bischoff (1999) hevder at virkeligheten veilederen må forholde seg til er preget av en rekke utfordringer. Respondent 4 kommer med følgende eksempel på nettopp dette:

"I vinter opplevde jeg under en tur med studenter at været snudde kraftig om, det ble storm og minimal sikt. Det var et stort sprik i gruppen når det gjaldt ferdigheter og erfaringer, og da måtte jeg innta en veldig styrende rolle, en mer rendyrket turlederrolle.

I andre situasjoner har jeg gitt gruppen stor frihet til å velge vei og retning, og til å gjennomføre store deler av turen på egenhånd".

Respondent 1 fokuserer på at det er ressursene som finnes hos de enkelte i gruppen som er med på å avgjøre hvilken måte man utfører veilederoppgaven på:

"Hvis man tar utgangspunkt i bevegelseslæren i forhold til det å svinge på ski, kan det være enkeltpersoner i gruppen som har motoriske problemer. I en slik situasjon kan det hjelpe å ta tak i vedkommende og kjøre svingen sammen med han eller henne. Du må kanskje til og med ta tak i foten og plassere den i ønsket posisjon".

Respondent 5 fokuserer mer på ulikhetene i forhold til aldersnivået blant deltakerne:

"Vi jobber med barn, ungdom og voksne, og det er klart at dette stiller ulike krav til våre instruktører. Man må differensiere mellom de ulike aldersnivåene, både med hensyn til måten deltakerne tar imot informasjon på, og hvor raskt de lærer".

Bischoff (1999:2) hevder at det har vært en tendens til å fastholde formen på veiledning slik den ble utarbeidet av Faarlund på 1970-tallet; "Dette nærmer seg i mine øyne en slags pedagogisk fundamentalisme eller pedagogisk slaveri hvor vi fastholder formen for formens skyld og ikke fordi den nødvendigvis er hensiktsmessig, hvilket leder oss inn på en blindvei".

De fleste av veilederne er enig i at verdisynet Faarlund legger til grunn for sin veiledningsmodell, er av positiv karakter:

"Jeg beundrer hans verdisyn, og står vel til en viss grad for det selv, men jeg klarer imidlertid ikke å være like konsekvent fordi jeg har vokst opp i en annen kultur, i et overflodssamfunn med så mange goder at det er vanskelig å ikke bli preget av dette. Holdningene hans er sunne og han representerer et veldig fint verdisyn, som vi gjerne må etterstrebe. (R1).

"Man må ikke begå den feil at man parkerer tankene til Nils, det er godt reflekterte ideer og tanker som ikke er lukket inne i 70-årene, men som tvert imot bør inkluderes i den framtidige debatten om det norske friluftslivet" (R2).

"Jeg synes det er et flott ideal Nils har, og han greier også å leve opp til det" (R3).

"Det ligger et stort potensial i idealet til Faarlund som går på nærhet til naturen, et ideal vi ikke må miste. Naturen er noe mer enn en aktivitetsarena. Aktivitetene kan i så måte fungere mer som en innfallsvinkel for folk til å ville oppdage mer hva naturen tilbyr" (R4).

Samtlige av veilederne i denne undersøkelsen er allikevel av den oppfatning at vegledermodellen til Faarlund med de grunnreglene og forutsetningene den legger til grunn, beskriver en virkelighet som de ikke kjenner til i sine hverdagslige veiledningssituasjoner. Respondentene legger imidlertid ulike argumenter til grunn i sin besvarelse. Respondent 5 er opptatt av at man som veileder ikke bør ta avstand fra den teknologiske utviklingen, men tvert imot se *mulighetene* som skapes i kjølvannet av modernitetens utvikling:

"Følger man denne linjen til Faarlund er jeg redd at man utelukker nærmere 90 % av Norges befolkning. Det som er ønskelig utifra mitt synspunkt, er å engasjere så mange som mulig til å drive friluftsliv. Ved å tilrettelegge for aktiviteter i naturen, for eksempel rafting, inkluderer man mange mennesker som i utgangspunktet hadde et distansert og fremmed forhold til friluftsliv.....Uten å henge seg opp i for mange detaljer, men hvilket syn har for eksempel Faarlund når det gjelder å bringe med seg mobiltelefon i naturen? Det er klart at mobiltelefonen har skapt mange problemer for folk som har gått i fjellet, fordi de muligens har stolt for mye på den. På den annen side har den ført til økt sikkerhet..... Jeg vil heller hevde at man opptrer på en dum og uansvarlig måte hvis man ikke tar med seg mobiltelefon når man er ute med en stor gruppe uerfarne mennesker på lengre fjellturer".

Respondent 2 advarer mot at en utvikling der de som tar en veilederutdanning i friluftsliv skal få et lite hyggelig stempel:

"Tiden forandrer seg raskt, og jeg synes det er veldig synd hvis personer som går på et eller annet veglederstudium skulle risikere å bli gjenkjent som særinger når de går ut derfra..... Friluftsliv må ikke bli en raritet, noe som oppstod tidlig på 1970-tallet, og bare ble et kortvarig, underlig fenomen i norsk historie. Som vegleder ønsker man altså å plante inn ulike tenkemåter og holdninger, som spres utover og skaper grobunn blant folk, uavhengig av om man for eksempel foretrekker glassfiber- eller treski. For meg er det viktigere å komme i dialog med, å være sammen med og dele opplevelser med studentene, enn å lage en unødvendig konflikt i gruppa på grunn av uenighet om rammevilkår".

Respondent 4 hevder at man må balansere mellom a) de forutsetningene læreplanen presenterer, hvor det er nedfelt at man skal forsøke å bevisstgjøre elevene på et enkelt og naturbasert friluftsliv og b) hvilke bevegelser det er i interessevalgene hos studentene. Høgskolen i Agder startet høsten 2003 opp et nytt studium som har fått navnet Friluftsliv og Naturguiding. I norsk friluftslivssammenheng er det en spennende intensjon med dette studiet. Respondent 4 ytrer:

"Vi kan ikke tillate oss å bare lukke øynene for utviklingen innen friluftslivet, vi bør også skjelne nedover Europa og se hva som tilbys der. Hvorfor skal ikke vi kunne utdanne våre egne guider, friluftaktivitetsrettede instruktører som driver med "outdoor activities"? På denne måten får vi et bein innenfor dette miljøet også, hvor vi kan tilføre mer bevissthet i forhold til miljøvern og varhet for naturen. Det er så mange tilfeller av utdannede "outdoor activities"-instruktører som kommer fra land i sørlige deler av Europa, og som kommer til Norge og starter ulike opplegg. Hva med å være litt føre vår, og være i forkant med egne utdannede folk i disse miljøene?"

I forhold til debatten om et regulert og tilrettelagt friluftsliv kan det stilles mange spørsmål.

Faarlund har gjennom mange år ivret for et enkelt naturliv, bygd på definerte verdier. Til slutt blir man stående igjen med et grunnleggende spørsmål; *hva skal man ta mest hensyn til?* Respondent 3 hevder at svaret har sin basis i hvilken økofilosofisk måte

man tenker på, og hevder at han og Faarlund har hatt mange gode diskusjoner i forhold til det ovennevnte spørsmålet:

"Som biolog og økolog, vil jeg nok hevde at det muligens er bedre for jorda at de fleste samles i et alpinanlegg, enn at vi trækker våre egne stier overalt i naturen. Jeg har blant annet skrevet en hovedfagsoppgave om nettopp konsekvensene for naturen ved utøvelsen av friluftsliv. Eksempelvis vet vi at hvis man begir seg innover Dovrefjellet på Turistforeningens stier, bryr ikke moskusen eller reinen seg noe merkbart om det. Går man derimot utenfor stiene skaper dette langt større problemer. Spørsmålet blir dermed om hva man skal ta mest hensyn til".

Noen veiledningssamtaler er preget av at man har god tid til ettertanke og grundige overveielser, andre ganger har man begrenset tid til rådighet. I litteraturen er det vanlig å karakterisere veiledning som samtaler som avtalte og organiserte (Høigaard m. fl., 2001). Veiledningslike samtaler varierer også i lengde, men de skjer som regel spontant og tilfeldig. Respondent 1 forteller om at disse samtalene oppstår mer eller mindre naturlig i forhold til veiledningens karakter:

"I min arbeidshverdag går vi gjerne lange anmarsjer for å komme frem til stedet hvor vi skal klatre. Da er du nødt til å ta det med ro og samle gruppen med jevne mellomrom på grunn av det sprikende kondisjonsnivået i gruppen. I løpet av disse pausene benytter jeg ofte anledningen til å kommentere planter, fjellformasjoner og liknende. Selv om disse samtalene er av spontan karakter og kan hevdes å oppstå mer eller mindre tilfeldig, er jeg veldig bevisst på å bruke disse stoppene som et positivt læringselement, at deltakerne kan reflektere over situasjoner underveis".

Respondent 2 er i likhet med respondenten ovenfor enig i at begge tilfellene forekommer:

"En av de spennende faktorene ved å drive vegledning i friluftsliv, er at man bør være våken og oppmerksom på situasjoner som er verdt å stoppe opp ved underveis. Dette er relevante lærings situasjoner som gjerne oppstår spontant, og som på en måte blir gitt deg som gave, og de inngår samtidig i den viktige

helheten som du vil at studentene skal møte. Samtidig med at ting oppstår spontant, går man som vegleder og venter på at ting skal skje. På denne måten kan man hevde at vegledningen forekommer under mer planlagte og strukturerte betingelser".

Respondent 4 fokuserer på at hva studentene og veilederen oppfatter som tilfeldige og spontane situasjoner, kan være to forskjellige sider:

"Det å være observant i forhold til ulike fenomener i naturen, enten det gjelder vær, vind eller føreforhold, er noe man stadig utvikler i en veiledersituasjon. Sånn sett er det egentlig ikke tilfeldig når man stopper opp og har samtale rundt et naturfenomen, men det kan nok oppleves slik for studentene".

Respondent 5 på sin side hevder at dette med å utnytte de spontane øyeblikkene som oppstår underveis, må ses i sammenheng med hvilken erfaringsbakgrunn veilederen har:

"En erfaren instruktør er mer tilbøyelig til å endre valg underveis, og ta de riktige avgjørelsene i vanskelige situasjoner. Mine dyktigste raftingsguider er de som forholder seg i ro ved siden av flåten, og er i stand til å lese elven. Går noe galt bruker de kun ett åretak, og snur flåten i riktig retning i løpet av svært kort tid. erfaring gir større frihet og ikke minst trygghet til å kunne endre opplegg underveis".

5.3.2 Oppsummering tema 3

- Datamaterialet viser at respondentene har en felles oppfatning av at veilederoppgaven endrer form etter hvilken kontekst man er i. Noen av de viktigste årsakene til dette er:

* *Rammevilkårene endres:* I vanskelige situasjoner, for eksempel når vær-situasjonen forandrer seg i negativ retning og det er et stort spenn når det gjelder ferdigheter og erfaringer i gruppen, er man som veileder nødt til å innta en styrende rolle

* *Målgruppen varierer*: I enkelte situasjoner må man ta hensyn til at deltakerne besitter ulikt ressursnivå, for eksempel at noen har motoriske problemer. Man er dessuten nødt til å differensiere mellom de ulike aldersnivåene som finnes i de ulike gruppene, både med hensyn til måten deltakerne tar imot informasjon på, og hvor rask læringsprogresjonen er

- Respondentene er enige i at Faarlunds vegledermodell med de grunnregler og forutsetningene den representerer, beskriver en virkelighet som de *ikke* kjenner til i sine hverdagslige veiledningssituasjoner. De viktigste argumentene mot denne kontekstuavhengige modellen er:

* Denne modellen *ekskluderer* i større grad enn den tilrettelegger for at så mange som mulig kan engasjere seg i friluftsliv

* Faarlunds vegledermodell avviser at veilederen skal benytte seg av moderne tekniske hjelpemidler, noe som i neste omgang kan skape unødvendige *risikofylte* situasjoner

* Modellen bidrar til at friluftslivet blir sett på som en raritet, langt viktigere er det å *komme i dialog* med deltakerne enn å skape konflikt om rammevilkårene

* Modellen tar ikke hensyn til utviklingen til friluftslivet, ikke minst i forhold til friluftslivet som drives i andre europeiske land. Modellen balanserer ikke godt nok i forhold til idealet om et enkelt naturliv på den ene siden, og *interessevalgene* til gruppedeltakerne på den andre siden

* Modellen tar ikke hensyn til at det kan være flere økofilosofiske måter å tenke på

- Respondentene hevder at veiledning både forekommer i tilfeldige og spontane situasjoner, og i mer planlagte og strukturerte sammenhenger:

* Hvorvidt den aktuelle veiledningssituasjonen er tilfeldig eller planlagt, kan *oppleves ulikt* av veileder og veisøker

* Evnen til å kunne føre spontane og tilfeldige veiledningslike samtaler har ofte sitt utgangspunkt i hvilken *erfaringsbakgrunn* man har som veileder i friluftsliv

* En erfaren veileder har bedre forutsetninger til å utnytte her-og-nå situasjonene som oppstår underveis på tur enn en uerfaren veileder

5.4 Datapresentasjon tema 4: Veilederrollen

Tveiten (1998:73) definerer veilederens rolle slik: "å *legge til rette* slik at hensikten med veiledningen oppnås". Hvilken hensikt de ulike veilederne har med veiledningen kan variere, men i følge Høigaard m. fl (2001) er det en forutsetning for å lykkes i veilederrollen, at man både har *kunnskaper* om og *ferdigheter* i å veilede. I denne delen ønsker jeg å finne ut hvordan respondentene oppfatter sin veilederrolle, hvilke kvaliteter og pedagogiske prinsipper de vektlegger og hvilke tanker de gjør seg om hvordan de kan bli enda dyktigere som veiledere i friluftsliv.

Grunnspørsmål:

- Nr. 7:** Hvilken rolle ønsker du å fylle som veileder i friluftsliv? Ser du på deg selv som instruktør, rådgiver, lærer, guide, konsulent, mentor, venn eller kanskje "guru"?
- Nr. 8:** Den amerikanske psykologen Carl Rogers trekker fram tre grunnleggende kvaliteter som det er ønskelig at en veileder har, nemlig *kongruens* (at veilederen er seg selv på en ekte måte), *empati* (evne til å sette seg inn i, og forstå andres situasjon) og *ubetinget positiv aktelse* (veilederen må vise respekt og akseptere eleven med en ikke-dømmende holdning). Hvilke kvaliteter ønsker du å fylle i din veilederrolle?
- Nr. 9:** Bjørn Tordsson trekker fram følgende pedagogiske prinsipper i sin hovedfagsoppgave, "Perspektiv på friluftslivets pedagogikk", som han mener veglederen bør vektlegge: tur etter evne, progresjon, læring i og av situasjonene, situasjonelt lederskap og tilbakeblikk, refleksjon og samtale. Hvilke pedagogiske prinsipper ønsker du å fokusere på i din veilederrolle?
- Nr. 10:** Det er blant annet blitt fokusert på kollegaveiledning som redskap for økt kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. Hvilke tanker gjør du deg om hvordan du som veileder i friluftsliv kan bli enda dyktigere?

5.4.1 Drøfting tema 4

Datamaterialet viser at respondentene deler oppfatningen av at de ikke bare fyller en bestemt veilederrolle, men flere av disse som nevnes ovenfor. Respondent 1 hevder at dette påvirkes av rammevilkårene som endres i løpet av en tur:

"Jeg ønsker primært å være en vegleder, fordi at dette begrepet gjenspeiler et positivt menneskesyn samtidig som det har en pedagogisk vinning. Det hender imidlertid av og til at man må ta andre roller, for eksempel hvis man er på fjelltur og opplever at ting tar altfor lang tid, det er i ferd med å bli mørkt og man innser å ha gjort en feilvurdering i gruppen, da må man kanskje gå fra å være en vegleder til å bli en guide".

Videre er det en tendens til at veilederne helst vil utelukke et rollebegrep som de ikke føler seg helt komfortabel med, nemlig "guru"-begrepet:

"Av de rollene som jeg vurderer som heller uaktuelle, er guide, konsulent og "guru", selv om kanskje studentene vil oppfatte meg som en konsulent eller guide" (R2).

"Jeg kan egentlig identifisere meg med de fleste av disse rollene, bortsett fra "guru"-begrepet, det har jeg ikke særlig sans for" (R4).

I følge Repp (2001:305) etablerte veiledning i friluftsliv seg som pedagogisk arbeidsmåte tidlig på 1970-tallet, og man fikk dermed dekket et behov for å ha et godt alternativ til ordet instruksjon; "Det trongst eit nytt ord som kunne signalisere kommunikasjon, dialog og samhandling". Respondent 4 hevder at instruktørrollen har både positive og negative sider:

"Instruktørbegrepet er noe negativt ladet, jeg håper at ikke studentene opplever meg som en ovenfra-og-ned instruktør. Men jeg ser ikke imidlertid ikke bare på instruktørrollen som negativ heller, jeg er mer en instruktør når jeg for eksempel driver med skiinstruksjon".

Hvilke egenskaper og ferdigheter kreves av en god veileder? Kvalitetene som den amerikanske psykologen Carl Rogers hevder at det er ønskelig at veilederen besitter (kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse) finner støtte hos respondentene. Respondent 1 hevder at det blir naturlig å leve opp til disse kvalitetene på grunn av sammenfallende interesser:

"I og med at jeg har den jobben jeg har, hvor det er nær kopling mellom jobb og hobby, er det klart at det er en glede for meg å være ute med folk og klatre. Utgangspunktet mitt for å leve opp til disse kvalitetene er nok dermed svært gunstig".

Begrepet *ubetinget positiv aktelse*, skaper imidlertid en liten reservasjon hos noen av respondentene:

"Når det gjelder ubetinget positiv aktelse, kan det nok hende at man kunne satt ubetinget i parentes. På fjellturer, for eksempel hvor jeg har med meg studenter fra kroppsøvingstudiet på høgskolen og som i hovedsak er mest interessert i ulike ballspill, opplever man mye surmuling og negative holdninger i forhold til det å ferdes i naturen. I disse situasjonene kan det være svært vanskelig å innta en ubetinget positiv aktelse" (R2).

Respondent 3 fokuserer på at alle har behov for å bli sett og korrigert:

"Når det gjelder ubetinget positiv aktelse, er jeg litt mer reservert. Selvfølgelig baserer man seg på positive tilbakemeldinger til studentene, men i gitte situasjoner tror jeg at man har behov for å få en klar beskjed om at ikke alt aksepteres. I likhet med at alle barn har behov for å både bli sett og korrigert, har også voksne, studentene inkludert, det samme behovet. Hvis du skal læres opp til å bli vegleder i løpet av et år, tror jeg det kreves at man er i stand til å bli korrigert ved uønsket atferd".

Det å inneha en ubetinget positiv aktelse i situasjoner hvor deltakerne direkte bidrar til å svekke sikkerheten til gruppen, kan også være utfordrende for veilederen:

"Det er klart at det gir store utfordringer i forhold til å inneha en ubetinget positiv aktelse når studentene ignorerer informasjon som blir gitt i forkant av en tur, og for eksempel møter opp i vinterfjellet med en sovepose som ikke tåler mer enn 5+ grader. Videre er det klart at jeg blir irritert når enkelte ikke har med seg vindvottene som stod oppført på den obligatoriske pakningslisten, og som dermed kan skape sikkerhetsmessige problemer i løpet av turen" (R4).

Mytting og Bischoff (1999) hevder at kunnskapene og dyktigheten til veilederne er blitt dårligere, og at vår mestringsevne i omgang med det usikre også er redusert. Det er med andre ord mer status å utføre dristige telemarkssvinger i bratt terreng, enn å sette sin ære i ha kunnskap, fjellerfaring og ikke minst mot til å velge tur etter evne. Respondent 2 fokuserer på at veiledere som har høyt kompetanse- og erfaringsnivå, ikke har like stort behov for kontroll som veiledere med kortere erfaringsbakgrunn:

"Som veileder kreves det en viss oversikt over det man arbeider med. Skal du for eksempel veilede en gruppe i vinterfjellet, kreves det at du som vegleder har kunnskap og erfaring om snø, bre og overnatting i høyfjellet. Hvis du ikke har dette erfaringsnivået kommer man over i en trangere bane rent instruksjonsmessig, og man har behov for mer kontroll. Jo mer kontroll du som lærer er nødt til å ha, desto mer fjerner du deg fra selve veglederrollen".

Respondent 5 hevder at det er vanskelighetsnivået på *aktivitetene* som stiller ulike krav til veilederens ferdighetsnivå:

"Det er avgjørende at man besitter et visst ferdighetsnivå i aktiviteten man driver veiledning i. Spesielt i kajakkpadling er man nødt til å være minst to nivå dyktigere enn deltakerne. Men samtidig må jeg presisere at evnen til å kommunisere og lære fra seg, er langt viktigere enn hva man kan prestere foran gruppen".

Veileder 4 er opptatt av at veilederen ikke bare må konsentrere seg om å utvikle sine grunnleggende kvaliteter. Det å skape et åpent klima i gruppen er minst like viktig:

"I hvilken grad man bidrar til å skape et åpent klima i gruppen, der studentene kommer og forteller meg åpent om ulike forhold som jeg ikke greier å fange opp, dreier seg ikke bare om mine empatiske kvaliteter. Jeg tror det er farlig å gå rundt og tro at du fanger opp alle signalene i gruppen".

Tordsson (1993) presenterer (se spørsmål 9) en rekke pedagogiske prinsipper som han bygger sin veiledningsmetode på, prinsipper som i stor grad er inspirert av den

erfaringspedagogiske tradisjonen. Respondentene er i hovedsak enige om at dette er allmenn aksepterte prinsipper som er vanskelig å være uenig i. Respondent 3 stiller imidlertid spørsmål om det er nødvendig å låse fast veilederen ved hjelp av strukturerte pedagogiske prinsipper:

"Bjørn Tordsson er en utmerket person til å skrive om pedagogisk teori, men at veglederen skal holde seg til så strukturerte prinsipper, er jeg ikke helt enig i. Her tror jeg det er viktigere at man bruker seg selv som menneske, og at man skjønner hva som er viktig for hvert enkelt individ i de ulike situasjonene. Er man for opptatt av å hele tiden følge en bestemt struktur, låser man seg fast som vegleder".

Respondent 2 er også noe kritisk til å strukturere veiledningsmetoden for mye, da dette kan bidra til å redusere opplevelsene til deltakerne:

"Jeg tror nok at det er en del opplevelser som reduseres når de skal fanges opp av ord, de er nok større, bredere og mer personlig enn at de kan settes opp på denne måten. Det å summere opp og bli enige om hva man har lært i løpet av en dag kan man for så vidt gjøre, men man kan risikere å ødelegge en del personlige opplevelser ved å summere opp i fellesskap. Dette krever med andre ord litt forsiktighet av veglederen".

I følge Handal, Lauvås og Hofgaard Lycke (1996) er hensikten med kollegaveiledning at man skal få hjelp av sine kolleger til å bevisstgjøre og videreutvikle sin praksisteori om undervisning og sitt arbeid.

Kollegaveiledning er et av flere redskap som kan bidra til økt kompetanse- og ferdighetsnivå i veilederrollen. Respondent 4 er svært positiv til kollegaveiledning:

"Kollegaveiledning er utrolig viktig. Hvis du har kolleger hvor kjemien stemmer, du føler deg trygg og kan være den du er, blir du flinkere til å være åpen for nye impulser....Det er allikevel viktig i kollegaveiledning, å ha det perspektivet om at selv om det er min subjektive oppfatning av det, er det ikke sikkert at mitt syn er riktig".

Respondent 2 skiller mellom kollegaveiledning som tradisjonelt har blitt gjennomført i skoleverket, og kollegaveiledningen som finner sted i friluftslivet. Dette begrunner han utifra at veiledning i friluftsliv generelt er et bredere felt en andre typer veiledning:

"Når du utøver vegledning i friluftsliv skifter utfordringene stadig vekk og man må hele tiden ta løpende, kontinuerlige valg. Kollegavegledning derimot er bare en metode, et system, som i hovedsak er konstruert for enklere situasjoner for at man skal lære noe i lag. Jeg er enig i at for å bli enda dyktigere er det viktig å være sammen med andre som driver med grupper, observere og selv sette ut i praksis etter hvert. Jeg tror på en måte at det er situasjonene man møter i naturen som er den virkelige læremesteren, at man forholder seg personlig og direkte til naturen".

Respondent 5 er også positiv til kollegaveiledning og kunne tenkt seg å bruke enda mer tid og ressurser på dette hvis økonomien hadde tillatt det. Ved opplæring av nye instruktører har man imidlertid et redskap som gir god tilbakemelding på om man er dyktig nok til å få jobb på rafting- og aktivitetssenteret respondenten er leder for:

"Vi benytter oss av et shadowing-system, hvor nye instruktører følger de mer erfarne, og lærer hvordan de deler gruppene, og hvordan man skal takle de ulike situasjonene som oppstår underveis. I denne perioden mottar man heller ikke noe lønn, ikke før man har lært seg de grunnleggende ferdighetene som må til for å kunne lede en gruppe i aktivitetene vi tilbyr".

Ved siden av kollegaveiledning legger to av respondentene betydelig vekt på at tilbakemelding fra studentene er svært viktig, samt å hente inspirasjon fra andre miljøer:

"Noe av det jeg lærer aller mest av, er å få tilbakemelding fra gruppen om hvordan de har opplevd deg som vegleder. Det er viktig å få til en troverdig stemning i gruppen. Lykkes du med dette, får du ærlige tilbakemeldinger"
(R1).

"Samtaler og evalueringer fra studenter er svært viktig. Jeg er også veldig bevisst på å søke andre miljøer, og på denne måten opparbeide meg flere kontakter innen ulike fagmiljøer. I min jobbsituasjon er det derfor viktig å ha kontakt med fagmiljøer ved andre høyskoler" (R4).

5.4.2 Oppsummering tema 4

- Respondentene er i hovedsak enige om at de kan fylle *mange ulike roller* når de utøver veiledning i friluftsliv. Eksempler på noen av disse rollene er instruktør, guide, konsulent, rådgiver, lærer og venn. Hvilken rolle man fyller som veileder, er blant annet avhengig av om rammevilkårene endres underveis

- Kvalitetene som den amerikanske psykologen Carl Rogers hevder at en veileder bør besitte, får støtte av alle respondentene. Den ene av kvalitetene, ubetinget positiv aktelse, skaper imidlertid en liten reservasjon hos noen av respondentene. Det kan være vanskelig å inneha ubetinget positiv aktelse i følgende situasjoner:

* når gruppedeltakerne viser negative holdninger

* i gitte situasjoner har alle behov for både å bli sett og bli korrigert ved uønsket atferd

* når gruppedeltakerne bidrar til å svekke sikkerheten til gruppen ved å ignorere viktig informasjon

- Respondentene er i hovedsak enige om at Tordssons pedagogiske prinsipper som utgjør grunnlaget for hans veiledningsmetode, er allmenn aksepterte prinsipper som er vanskelig å argumentere mot. Nødvendigheten av at veilederen skal forholde seg til strukturerte prinsipper i sin virksomhet, er det imidlertid argumenter mot:

* Det er viktigere at veilederen bruker seg selv som menneske, og på denne måten utifra de erfaringer man får, utvikler en forståelse av hva som er viktig for hvert enkelt individ i de ulike situasjonene. En veileder som hele tiden må forholde seg til én bestemt struktur, låser fast mulighetene som finnes i veilederrollen

* Strukturer man veiledningsmetoden for mye, kan det bidra til å redusere opplevelsene til deltakerne

- Respondentene deler oppfatningen av at kollegaveiledning er et godt redskap som bidrar til økt kompetanse- og ferdighetsnivå i veilederrollen. I følge en av respondentene må man imidlertid nyansere mellom kollegaveiledning slik den blir praktisert i skoleverket, og kollegaveiledning innen friluftsliv. Vel så viktig som å lære noe av kollegaen sin, er muligheten til å lære noe av de skiftende og utfordrende situasjonene som oppstår i møte med naturen. Ved siden av kollegaveiledning nevnes følgende faktorer i forhold til å lykkes enda bedre i veilederrollen:

- * *tilbakemeldinger fra gruppedeltakerne*
- * å hente inspirasjon fra *andre fagmiljøer*

5.5 Datapresentasjon tema 5: Veilederfunksjonen

I følge Tveiten (1998) er veilederens funksjon på ulike måter å legge til rette for å nå målene med veiledningen, samt å ivareta verdier og normer i veiledningen. I denne delen ønsker jeg å finne mer ut om hvilke måter respondentene ivaretar sin veilederfunksjon på. Videre ønsker jeg å se nærmere på hvordan veilederne som er med i denne undersøkelsen vurderer gruppefunksjonen utifra struktur, størrelse og sammensetning.

Grunnspørsmål:

Nr. 11: Hvordan oppfatter du oppgaven i veiledningsformen din? Ønsker du å styre, lede, dirigere, oppdra, råde osv.?

Nr. 12: Hvilken form ønsker du at gruppen du veileder skal ha når det gjelder:

- struktur (demokrati eller autokrati)?
- optimal størrelse?
- sammensetning (heterogen eller homogen gruppe)?

5.5.1 Drøfting tema 5

Alle respondentene er enige om at man kan løse veilederoppgaven ved å opptre på ulike måter. Respondent 5 påpeker at oppgaven forandrer seg både etter årstid, aktivitet og etter hvilke typer mennesker man har i gruppen:

"I vår- og høstsesongen gjennomfører vi stort sett opplegg med skoleklasser, og dermed fungerer vi mer som veiledere. Om sommeren derimot, i turistsesongen, driver vi mer med guiding. Det er altså mer behov for en mer dirigerende og styrende oppgavefunksjon når man har med seg turister i stedet for skoleelever.....Hver aktivitet vi tilbyr, krever ulike typer kvaliteter hos instruktørene våre. Noen aktiviteter krever bare enkel veiledning, mens andre igjen krever en mer styrende og autokratisk lederoppgave på grunn av sikkerhetskravene som stilles".

To av respondentene vektlegger betydningen av at veilederen bør ha en aktiv funksjon, en funksjon som alle i gruppen kan forholde seg til:

"Jeg ser på veilederen som en reell ressursperson og lærer, som vet en hel del mer enn studentene om hvilke læringselementer som bør vektlegges. Dermed bør veilederen kunne spille på et ganske bredt felt her, og både inneha den ene og andre oppgaven som nevnes ovenfor i spørsmålet" (R3).

"Jeg ønsker å fremstå som en person som alle i gruppen kan forholde seg til, jeg ønsker med andre ord å ikke være noen anonym person. Målet mitt er å styre gruppen dit jeg vil, uten å opptre som styrende" (R1).

Respondent 4 på sin side foretrekker et mer passivt lederskap, hvor gruppedeltakerne skal trekkes med inn i de ulike prosessene:

"Jeg foretrekker å utøve et litt mer tilbaketrukket lederskap, slik at studentene får følelse av at dette er noe de må gjøre selv. Da er det helt nødvendig at du som veileder greier å gi studentene utfordrende oppgaver, slik at de får en følelse av at de løser dem på riktig måte..... De skal ikke være med meg på

tur. Jeg ønsker derfor ikke å være en dominerende turlleder, men heller være opptatt av å trekke deltakerne i gruppen mer med i planlegging- og beslutningsprosessene".

Respondent 3 er opptatt av noe han kaller "læringsrommets arkitektur", at verdiene og kvalitetene som veilederfunksjonen skal ivareta, synliggjøres i miljøet man driver veiledning i:

"Jeg tror at kvaliteter i miljøet er viktig, det at man holder til i umiddelbar nærhet til natur over lengre tid, reflekterer sammen og tilfører hverandre kunnskaper om natur og friluftsliv. Her har jeg utviklet noe som jeg kaller "læringsrommets arkitektur", som nettopp omhandler kvaliteter i miljøet vi befinner oss i. De verdiene som jeg ønsker å formidle, og som ligger i bunn på dette veglederstudiet, kan synliggjøres rent fysisk på dette stedet her. Jeg tror at omgivelser og arkitektur påvirker folk i større grad enn for eksempel en professor bak et kateter i en tradisjonell undervisningssituasjon".

I følge Tordsson (1993:212) er samhandling et viktig redskap i seg selv for å skape gruppetilhørighet; "Ju högre kvalitet i gruppens handlingar, desto större grund för glädje". For å lykkes med dette hevder han at veilederen må strebe etter å skape en struktur for et demokratisk gruppelev. Respondentene i denne undersøkelsen er helt på linje i forhold til å foretrekke en demokratisk gruppestruktur.

Men samtidig er de alle enige om at idealet om en demokratisk gruppestruktur kan være vanskelig å reprodusere i de reelle situasjonene man møter som veileder.

Respondent 4 hevder at gruppen må tilfredstille visse vilkår i forhold til å velge en demokratisk gruppestruktur til fordel for en autokratisk struktur:

"Dette avhenger av modenhetsnivået i gruppen, hvor godt jeg kjenner gruppen og hvorvidt det er en heterogen eller homogen gruppe. I utgangspunktet ønsker jeg å bli oppfattet som demokratisk, hvor jeg gir studentene medbestemmelsesrett. Men hvis situasjonen er prekær, så er jeg nok mer autokratisk".

Respondent 2 har i likhet med Nils Faarlund vært veileder på mange kurs i Forsvaret, særlig Krigsskolen, og ble i denne forbindelsen kjent med lederskapsmodellen som sistnevnte utarbeidet tidlig på 1970-tallet (se fig. 7):

"Denne modellen beskriver godt det feltet man som veileder opererer innenfor, fra totalt demokrati til den totale autoritære styringen. Man prøver i utgangspunktet å ligge helt til venstre, hvor studentenes medansvar og deltakelse er framtrepende, men på en del arbeidsfelt er man nødt til å bevege seg mot høyre på modellen.....Jeg har jo et ansvar rent sikkerhetsmessig i forhold til situasjoner som oppstår underveis, og i tillegg er jeg også ansvarlig for at studentene lærer det de skal lære".

Respondent 5 hevder at lederskapsmodellen man velger, avhenger av hvilken type aktivitet man driver veiledning i:

"I rafting og elvekajakk for eksempel, er det helt nødvendig å ta i bruk en autokratisk lederstil. Her er det viktig at deltakerne reagerer raskt i forhold til beskjedene dine, og deretter følger dem. Er man derimot på fjelltur med en gruppe, er det lettere å gjennomføre en demokratisk struktur i gruppen man veileder. Det er altså sikkerhetsaspektet i aktiviteten man holder på med som avgjør om man velger en demokratisk eller autokratisk struktur".

Både Tordsson og Faarlund hevder i sine veiledningsmodeller at veiledning i friluftsliv bør foregå i sammenhenger hvor det er relativt få deltakere i hver gruppe. Tordsson (1993:203) gir følgende bilde på hvor stor gruppen bør være: "gruppen bör inte vara större än att alla kan värma sig vid samma eld - såväl i bokstavig som bildlig bemerkelse". Respondentene er i hovedsak enige i dette idealet. Men igjen er det aktiviteten som bestemmer:

"I en klatresituasjon av mer langvarig karakter, sier det seg selv at du må ha en veldig liten gruppe, kanskje bare to-tre personer. Hvis turen er av kortere varighet, kan gruppen med fordel være større. Den beste gruppen synes jeg er på mellom 5 og 7 deltakere, fordelt på to veiledere.....Med en såpass liten

gruppe blir folk trygge på hverandre og samtidig vil det være tilstrekkelige ressurser i gruppen til å få til interessante diskusjoner" (R1).

"En optimal gruppestørrelse er på mellom 6 og 8 deltakere. Her på Troll Mountain har vi et internkontrollsystem hvor det er fastsatt hvor mange deltakere instruktørene kan ha med seg i gruppen i de ulike aktivitetene. På en kanotur for eksempel tillater jeg maksimalt 20 deltakere per instruktør, i klatring er det maksimalt 10 deltakere, aller helst 9. I klatring legger vi nemlig opp 3 klatretau totalt, hvor 2 av deltakerne sikrer mens 1 deltaker klatrer. Dette internkontrollsystemet er viktig både utifra sikkerhetshensynet og ikke minst utifra kvaliteten på aktiviteten" (R5).

Respondent 3 deler studentene sine opp i basisgrupper med relativt få deltakere, og legger stor vekt på at man må forsøke å fordele ressursene riktig:

"På dette veglederstudiet har vi kommet frem til at basisgrupper på 3 studenter er det som fungerer best. Et sentralt element her er antallet relasjoner som skal stemme. Det å øke gruppestørrelsen fra 3 til 4 for eksempel, innebærer en vesentlig økning i antall relasjoner. Dette kan igjen føre til at det blir for lite ressurser og forkunnskaper i gruppen. Utfordringen din blir å sette sammen gruppen slik at man finner den rette kombinasjonen av ressurser, noe som gjør gruppen i stand til å løse arbeidsoppgavene den er tiltenkt på en tilfredsstillende måte".

Når det gjelder spørsmålet om hvilken gruppesammensetning respondentene foretrekker, enten en heterogen eller homogen gruppe, er det stor grad av enighet i besvarelsene. De fleste respondentene foretrekker i utgangspunktet allsidige grupper, hvor det er en stor spennvidde på synsmåter og holdninger:

"Jeg er ikke sikker på hva jeg ønsker som en optimal gruppe, men hvis jeg har ti personer og skal fordele disse over tre lag, vil jeg alltid gå for små heterogene grupper hvor erfaringsnivået fordeles jevnt i gruppene" (R1).

"I en mer generell friluftslivssammenheng er det mest berikende å arbeide med grupper hvor spennvidden på interesse og motivasjon er stor, ikke minst med tanke på de spennende diskusjonene som oppstår jevnlig" (R2).

"Basisgruppene på veglederstudiet er lagt opp i forhold til ulikheter i kjønn, kulturell- og faglig bakgrunn. Dette er fordi jeg ønsker store ulikheter av ressurser og erfaringer blant deltakerne i gruppen" (R3).

Imidlertid påpekes det at man ikke helt uten videre kan dele gruppene i heterogene sammensetninger, dette kan være situasjonsavhengig:

"Når det gjelder hvordan du ønsker at gruppesammensetningen skal være, avhenger dette av hva du skal jobbe med. Hvis du for eksempel skal arbeide skal drive med friluftsliv på vinter og i høgfjellet, får du en ekstra utfordring i motivere de sterkeste til å gjøre det de svakeste deltakerne kan være med på. De uenighetene som da oppstår mellom deltakerne, går utover læring og motivasjon" (R2).

"Det hender av og til at vi ønsker grupper som er mer homogene. Dette løser man ved å sette sammen tverrbasisgrupper, ved at man for eksempel deler opp basisgruppene i enere, toere, treere og så videre. Enerne utgjør da en gruppe, mens toerne utgjør en annen. Disse nykomponerte gruppene drar så ut og gjennomfører hvert sitt opplegg, og kommer deretter tilbake i basisgruppen og tilfører den mer erfaring og ny kunnskap. Dette er etter min mening effektiv læring (R3).

"Man bør aldri være mer enn 3 deltakere på en vegleder på en lengre klatretur. Derimot kan man på et teoriemne, for eksempel om leding i kontrollerte omgivelser, være 6-7 deltakere på en instruktør. Det kommer altså an på aktiviteten man utøver vegledning i. Spesielt i vinterfjellet er det ikke tvil om at vi er nødt til å forholde oss til sikkerhetsmarginene, og i en mulig skolesituasjon med 25 deltakere på en vegleder, bør man i alle fall senke ambisjonsnivået betraktelig" (R1).

Respondent 4 har gjort seg noen erfaringer i senere tid som har påvirket hans syn på gruppesammensetningen. Han er nå blitt mer tilhenger av å organisere undervisningen i mer homogene grupper:

"Etter å ha opplevd stort sett heterogene grupper, føler jeg nå at gapet mellom de som behersker svært mye, og de som behersker utrolig lite i gruppen, har blitt enormt stort. Å jobbe med slike grupper med så ulik innfallsvinkel både når det gjelder interesse, motivasjon, pågangsmot, fysiske og tekniske utfordringer og ikke minst utstyrbehov, er svært krevende. Dermed blir det et uoverkommelig mål at de med minst erfaringer og motivasjon, får noe særlig utbytte av å være med på tur i en slik heterogen gruppe. Jeg er derfor nå mer tilhenger av å strukturere studentene i mer homogene grupper, særlig i vinterfriluftslivet".

5.5.2 Oppsummering tema 5

- Respondentene er enige om at man kan løse veilederoppgaven ved å opptre på *ulike måter*; styrende, dirigerende, ledende, oppdragende, rådende og så videre.

Veilederoppgaven forandrer seg etter:

- * hvilken *aktivitet* man bedriver veiledning i
- * hvilke *læringselementer* som skal vektlegges
- * hvilke *mennesketyper* man utøver veiledning på

- Respondentene foretrekker en *demokratisk* ledelsesform. Samtidig er de enige i at det kan være vanskelig å reprodusere dette idealet i de reelle situasjonene man møter som veileder. Om man velger en demokratisk gruppestruktur framfor en autokratisk ledelsesform, avhenger av:

- * *Modenhetsnivået* i gruppen
- * hvilke *relasjoner* veilederen har til gruppedeltakerne
- * *aktiviteten* man driver veiledning i, ikke minst med tanke på sikkerhetsmarginene man opererer innenfor

- De fleste respondentene foretrekker *relativt få deltakere* per veileder. En gruppestørrelse på 3-8 deltakere er vanligvis den optimale

- Respondentene foretrekker i hovedsak å arbeide med *heterogene* grupper framfor homogene grupper. Argumentene for å organisere gruppene i heterogene grupper er som følger:

* *erfaringsnivået* blir jevnt fordelt på gruppene

* mer *lærerikt* å arbeide med grupper hvor spennvidden på interesse og motivasjon er stor

* man oppnår spennende *diskusjoner*

- Om man velger en homogen gruppesammensetning framfor en heterogen, må ses i sammenheng med:

* *sikkerhetsmarginene* på aktiviteten man veileder i

* *erfaringsgrunnlaget* for å drive med friluftsliv har *endret* seg i løpet av de siste årene, avstanden mellom de som behersker svært mye og de som behersker svært lite, har blitt radikalt større

5.6 Datapresentasjon tema 6: Risikomomentets verdiforankring i veilederrollen

Breivik (2001:5) hevder at det moderne norske samfunnet har beveget seg i retning av; "mer stimuli, mer dramatiske farver, mer komplekse toner, mer oppdrevet tempo, mer avansert massemediateknologi og mer underholdning". Rafting, riverboard, kitesurfing og elvepadling er eksempler på friluftformer som øker i popularitet. Skjørten (1996) betegner disse aktivitetene som "sensation seeking", og karakteriserer de som utfordrende, samt at de innebærer grad av risiko og spenning. Breivik (2001) forklarer denne teorien utifra to teorier. Den ene teorien, *adaptasjonsteorien*, hevder at vi får et stadig mer stimulerende og spennende samfunn. Konsekvensen av dette er at vi tilpasser oss et gradvis høyere stimulinivå og dermed må vi ha større doser for å bli tilfredsstilt. Den andre teorien benevnes som *kompensasjonsteorien*. Denne teorien

hevder at den moderne teknologien gir oss utilfredstillende surrogater. Den ekte stimuleringen derimot, som knyttes til sentrale kroppslige og sansemessige opplevelser i spennende yrker og i sport, er i følge Breivik fraværende i dagens norske samfunn. I denne delen ønsker jeg å se nærmere på om respondentene ser et positivt potensial i risiko, og i hvilken grad de ønsker å legge til rette for utfordringer som "pirrer" deltakerne i gruppen de utøver sin veiledning på.

Grunnspørsmål:

Nr. 13: Tur etter evne-prinsippet står sentralt i vegledningsmodellen til Faarlund.

Prinsippet innebærer at turen må planlegges og gjennomføres slik at forutsetningene alltid er større og bedre enn kravene naturen stiller.

Dette bringer oss inn i debatten om risikomomentets plass innen

friluftslivet. Gunnar Breivik, professor ved Norges Idrettshøgskole,

hevder at det norske samfunnet har beveget seg i retning av mer stimuli, større tempo og mer avansert massemediateknologi og underholdning.

De økende kommersielle interessene innen friluftslivet (rafting, riverboard, elvepadling og fjellklatring) går mer i

retning av det spennende, det utfordrende og det vågale. Man tenker seg

her at læresetningen til Faarlund vegen er målet, får sin utvidelse: *vegen er målet - bare den er bratt eller utfordrende nok*. I hvilken grad ønsker

du å tilrettelegge for utfordringer som "pirrer" gruppedeltakerne?

5.6.1 Drøfting tema 6

I et samfunn hvor vi må forholde oss til en rekke forskrifter og standarder, hevder respondent 1 at det er spesielt viktig å kunne ta bort i farene:

"I dag hvor det legges så mye vekt på hvordan vi skal unngå farer og leve evig, er det nettopp viktig å kunne oppleve farer. For det er først når du står på kanten av fossen, at du lærer både om naturen og en hel del om deg selv. Det er først når du får anledning til å ta bort i farene, at du får respekt for dem. Så dette er veldig viktig, å få lov til å ta risiko og å oppleve risiko".

Arne Næss, filosofen og klatreren, fryder seg over det ville, impulsive og ansvarsfrie (Repp, 2001). Men samtidig er han ikke for å ta sjanser og søke risiko for risikoens verdi, hans hovedpoeng er at alt skal skje med overskudd og med kjærlighet til fjellet; "... jeg har hele tiden fortsatt å tro at det er mangel på kjærlighet til fjellet når noen omkommer. Hvis du er virkelig glad i fjellet, har du kontakt med hele fjellet. Uvær kommer da ikke helt overraskende (Næss, 1992:35). Respondent 2 er enig i at risiko som positiv opplevelse må ses i sammenheng med veilederens ferdighetsnivå:

"Du skal klatre på bre og du har brefallet som framstår som bratt, vilt og vanskelig. Samtidig er du dyktig til å klatre is og har erfaring vedrørende klatring i brefall. Dette oppleves dermed som en fristende utfordring; å mestre et bratt og vilt brefall. Marginen din for å lykkes vil imidlertid være relativ stor fordi du besitter et høyt ferdighetsnivå. Det er nettopp dette med å bruke det du kan i en vanskelig situasjon som gjør opplevelsen stor for deg. Når du da lykkes i å erobre toppen av brefallet, platået, vet du av erfaring at det er sprekker på sprekker bakover som stort sett er snødekte. Hvis du da tar av klatretauet og går utover flaten, er du plutselig i en veldig risikofylt situasjon. Denne situasjonen gir deg imidlertid ingenting, fordi dette har ikke noe å gjøre med ditt ferdighetsnivå, det har kun med en objektiv risiko å gjøre. Risiko som positiv opplevelse står altså i forhold til ditt ferdighetsnivå".

Respondent 3 deler samme oppfatning og påpeker at hvis man besitter et høyt ferdighetsnivå, er det ikke risikoen man søker, det dreier seg mer om en *mestringsglede*:

"Har man et høyt ferdighetsnivå på ski, oppleves det ikke som en risiko om man har høy hastighet på ski. Dette dreier seg om bevegelsesglede. Det kan du spørre Kjetil André (Aamodt), Lasse (Kjus) og andre som blir oppfattet som risikosøkende, at risikoen liker de ikke spesielt godt. Når de kjører ned utfortraseen i Kitzbühel, er det ikke risikoen de søker, men det dreier seg mer om en ren bevegelsesglede, en mestringsglede, at de liker å beherske det de gjør. Når folk imidlertid forsøker å etterleve dette ferdighetsnivået, uten å ha forutsetninger for å lykkes, da dreier det seg om risikosøking".

Arne Næss (1992:35) hevder at konsentrasjonen er avgjørende når man klatrer: "Det kan være uhell med i spillet, men det er ytterst liten fare for at noe skal skje hvis du er intenst fokusert på fjellet". Dette dreier seg med andre ord om å kjenne til de ulike faremomentene slik at man er i stand til å eliminere muligheten for at ulykker skal inntre:

"Sikkerhet må ligge til grunn hele tiden. Jeg ønsker ikke å utsette studentene mine for aktiviteter som går på tvers av sikkerheten. Man må derfor jobbe for å eliminere muligheten for at ulykker kan skje. Dette må gjøres både i planleggingsprosessen, og underveis.... Ulykker oppstår av og til på grunn av uflaks vil mange hevde, men en dyktig veileder i friluftsliv vil være i stand til å eliminere muligheten for at uflaks kan forekomme" (R4).

Respondent 5 jobber i en bransje hvor det mer eller mindre er et krav fra deltakernes side at de opplever aktiviteten som risikofylt. Denne følelsen av risiko skal imidlertid være *fraværende* hos instruktørene på denne aktiviteten:

"Rafting, for eksempel, de fleste tror at det er en ekstrem sport og at den innebærer masse risiko. Jeg som driver med rafting vet at det innebærer liten risiko, og at jeg har kontroll på det som foregår nede i elven, ellers ville jeg ikke drevet med det. Risiko må vurderes utifra naturforutsetningene, utstyret du har tilgjengelig og din egen erfaring som veileder og instruktør. Man må derfor i forkant gjennomføre en risikoanalyse, hvor man definerer hvilken risiko man utsetter seg for i aktiviteten man skal drive med. I vår bransje er

det viktig at kundene må føle at aktivitetene vi tilbyr, gir de en risikoopplevelse. Vi som er instruktører må samtidig vite at vi har full kontroll over denne risikoen. Mine instruktører skal ikke personlig oppleve at aktiviteten gir de et "adrenalinkick", at de er under risiko når de jobber med våre kunder".

I dagens samfunn finnes det en mengde tilbud om å delta på friluftaktiviteter som appellerer til fart, spenning og risikofylte handlinger som gir høy prestisje, tekniske utfordringer og som krever nytt og spennende utstyr (Repp, 2001). Respondent 1 er imidlertid svært betenkt over denne sensasjonspregede markedsføringen av risikosporten:

"Denne markedsføringen og "opphausingen" av risikosporten, er noe vi bør være veldig vår med. Dette kan nemlig trekke med seg unge som blir med fordi det er en slik motegreie, uten å ha en indre motivasjon for å lære seg ferdighetene som kreves i en aktivitet som klatring for eksempel. Da tror jeg dette går på bekostning av din egen forståelse og at du av den grunn høyner risikoen for at noe kan gå galt, betraktelig. Ta disse filmene med ekstrem skikjøring eller basehopping for eksempel, i en kontekst med veldig suggerende musikk. Dette gir utvilsomt sterke inntrykk. Det blir en litt mer lek-med-døden-holdning, folk blir slengt kast i kast nedover en renne, og det går tilsynelatende bra, de smiler etterpå i alle fall. Eller at noen surfer fra snøskredet nedover en bratt fjellside. Det er klart at slik propaganda på et ungt sinn, det er ikke bra".

5.6.2 Oppsummering tema 6

- Respondent 1 hevder at veiledere i friluftsliv bør tillate gruppedeltakerne å ta borti farene. Ved å få lov til å ta risiko, vil man på en naturlig måte få respekt for farlige situasjoner

- Respondent 2 og respondent 3 hevder at risiko som positiv opplevelse må ses i sammenheng med *veilederens ferdighetsnivå*, samt veilederens behov for mestringsglede
- Respondent 4 hevder at en dyktig veileder i friluftsliv vil være i stand til å *eliminere* muligheten for at uflaks kan forekomme i løpet av en tur
- Respondent 5 skiller mellom hva gruppedeltakerne *opplever* som risiko og hva veilederen *vurderer* som risikofyllt

6.0 Oppsummering

Handal og Lauvås (2002) hevder at veilederens interesserte oppmerksomhet er mer en forutsetning for å kunne fungere som veileder, enn en teknisk ferdighet. Jeg tror at dette er et veldig viktig poeng. Ønsker man å utvikle en bevissthet om sin egen rolle som veileder, må dette skje utifra en *interesse* og *tro* på at de ulike veiledningssituasjonene gir impulser til å bli en enda dyktigere veileder. En dyktig veileder i friluftsliv kjennetegnes ved at han har god innsikt i *målet* som det arbeides mot, han behersker *innholdet* som det legges opp til, og i tillegg benytter han seg av adekvate *arbeidsmåter* og *metoder*.

Veiledningsbegrepet lever i følge Bjørndal m. fl. (2002) sitt eget liv blant praktiserende veiledere, nettopp fordi begrepet og virksomheten blir tolket svært ulikt. Dette fører ofte til en uoverstemmelse mellom definert aktivitet og faktisk praksis. Det er i dette spenningsfeltet mellom teori og praksis og mellom taus og uttrykt kunnskap, at veiledning blir framhevet som en egnet undervisningsform (Handal og Lauvås, 2002). Det er i de praktiske veiledningssituasjonene at kunnskapen man besitter får sin mening og betydning, og det er i disse situasjonene man møter kravet om å sette ord på noe av den tause kunnskapen.

Respondentene i undersøkelsen har omfattende erfaring i forhold til praktiske veiledningssituasjoner. Dette betyr at de har stadig blitt utfordret til å sette ord på den tause kunnskapen de besitter. Med utgangspunkt i intervjuene kan resultatene i denne undersøkelsen sammenfattes slik det framgår av den veiledningsdidaktiske modellen på neste side:

<p>Veiledningens mål/ filosofi:</p>	<p>Veiledning i friluftsliv handler om <i>å legge til rette</i> for gode, reelle naturopplevelser som bidrar til læring. Gode naturopplevelser inkluderer også <i>å få lov til å ta bort de ulike farene</i>, slik at man på en naturlig måte oppnår respekt for farlige situasjoner i friluftslivet</p>
<p>Veiledningens innhold:</p>	<p>Hvilken rolle vil jeg fylle som veileder?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Man kan ha mange ulike oppfatninger av sin rolle; instruktør, konsulent, rådgiver, lærer, venn, guide etc. Utfordringen er <i>å tilpasse rollene</i> i forhold til de ulike veiledningssituasjonene • Veilederen bør besitte følgende tre grunnleggende kvaliteter: <ul style="list-style-type: none"> - må være seg selv på en <i>ekte og ærlig</i> måte - må ha evne til <i>å sette seg inn i og forstå</i> andres situasjon - må møte veisøkeren med en <i>respekterende og ikke-dømmende holdning</i> • Veilederen må ikke bare holde seg til én bestemt pedagogisk struktur, dette låser fast <i>mulighetene</i> som finnes i veilederrollen • <i>Kollegaveiledning</i> er et av flere redskaper som har til hensikt å utvikle bevissthet om veilederrollen
<p>Veiledningens arbeidsmåter:</p>	<p>Hvordan tilrettelegger og gjennomfører man veiledningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De ulike veiledningssituasjonene man står ovenfor krever at man tar i bruk både <i>induktive metoder</i> (Handlings- og refleksjonsmodellen) og <i>deduktive metoder</i> (Mesterlæremodellen) • Veiledningen <i>endrer form</i> etter hvilken kontekst man er i, det vil si når rammevilkårene og målgruppen endres • Veiledning forekommer både i <i>tilfeldige og spontane situasjoner</i>, og i mer <i>planlagte og strukturerte sammenhenger</i>. <i>Erfaringsbakgrunnen</i> man har som veileder i friluftsliv, er ofte avgjørende hvorvidt man lykkes med tilfeldige, såkalte veiledningslike samtaler • <i>Veilederoppgaven</i> kan løses ved å opptre på ulike måter; styrende, dirigerende, ledende, oppdragende, rådende osv • Veilederen bør foretrekke en <i>demokratisk ledelsesform</i> framfor en autokratisk ledelsesform. Modenhetsnivået hos gruppedeltakerne, relasjonen mellom veileder og deltakere, samt aktivitetens sikkerhetsmarginer påvirker valget av ledelsesform. • I en veiledningssituasjon er den ideelle organiseringen <i>3-8 deltakere per veileder</i>. Valg av aktivitet, og erfaringsbakgrunnen til deltakerne spiller en avgjørende rolle her. • Argumentene som taler til fordel for en <i>heterogen sammensetning</i> er: <ul style="list-style-type: none"> - man oppnår et <i>jevnt erfaringsnivå</i> i gruppene - mer lærerikt å veilede grupper hvor <i>spennvidden på interesse og motivasjon er stor</i> - man oppnår <i>spennende diskusjoner</i>

Fig. 13: Veiledningsdidaktisk modell. (Østrem, 2003).

Erfaringene fra intervjusituasjonene og min fordypning i veiledningslitteraturen i norsk friluftsliv, har bidratt til at jeg sitter igjen med en oppfatning av at både Faarlund, Tordsson og Tellnes har vært vel mye opptatt av det *normative grunnlaget* i sine veiledningsmodeller. I stedet for å utarbeide kontekstuavhengige modeller med bestemte forutsetninger og retningslinjer for hvordan veilederrollen i friluftsliv skal utformes, viser svarene til respondentene at man i større grad bør fokusere på veilederens *utstrakte fleksibilitet*. Det er denne fleksibiliteten som utfordres av de ulike *oppgavene* veilederen står ovenfor i de hverdagslige situasjonene:

1. Veilederen som *ferdighets- og kunnskapsformidler*
 2. Veilederen som gir *ordre og påbud*
 3. Veilederen som *problemstiller*
 4. Veilederen som velger *induktive eller deduktive læringsprinsipper*
 5. Veilederen som *modell*
 6. Veilederen som *organisator*
 7. Veilederen som *kontrollør*
 8. Veilederen som *samarbeidspartner*
- (Omarbeidet etter Brunvand og Gundersen, 1999).

Ved å ramse opp en rekke normative grunnregler som må overholdes, vil man stå i fare for å redusere potensialene som veiledning i friluftsliv rommer. Jeg vil hevde at man ikke skaper en *reflekterende og kreativ veiledning* hvis man hele tiden må forholde seg til bestemte prinsipper og retningslinjer for hvordan veilederrollen skal utformes. Intervjusituasjonene har i så måte bidratt til at jeg vil framheve den gode veilederen som den person som i størst mulig grad har evne til å finne *adekvate* metoder i de ulike veiledningssituasjonene. Dette forutsetter at man tilegner seg *kunnskaper* om, og *erfaring* med de ulike metodene. Bare på denne måte vil veilederen i de ulike praksissituasjonene kunne være i stand til å gi det jeg tidligere har omtalt som adekvat veiledning.