

Friluftslivets utfordringer
-
**fortellinger og refleksjoner med utgangspunkt
i en lærers erfaringer.**

Vebjørn Rånes

Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap

Eksamenskode: MP 300 P 004

2008

**Senter for praktisk kunnskap
Profesjonshøgskolen**



INNHALDSFORTEGNELSE

Innholdsliste	s. i
Forord	s. ii
Sammendrag	s. iii
Abstract	s. iv
1. Innledning	s. 1
1.1 Presentasjon av min profesjon	s. 5
1.2 Friluftsliv, en historisk- teoretisk tilnærming	s. 6
1.3 Vegleder eller turlleder	s. 11
1.4 Hva handler mitt essay om- problemstilling	s. 13
2 Historien om Hege og snøhula	s. 16
2.1 Refleksjoner over snøhuleturen	s. 21
3 Da Berit besvimte på Landegode	s. 42
4 Feltarbeidet	s. 47
4.1 Observasjon	s. 47
4.2 Loggbokføring	s. 49
4.3 Feltsamtaler	s. 50
4.4 Mine samtalepartnere	s. 52
4.5 Metodemessige utfordringer	s. 54
4.6 Erfaringer fra feltarbeidet	s. 57
4.7 Har jeg nærmet meg et svar på problemstillingen	s. 62
5 Raset i svarthammarhola	s. 64
6 Å være lærer i friluftsliv - i et relasjonsetisk perspektiv	s. 68
7 Å være lærer i friluftsliv - i et dygdsetisk perspektiv	s. 78
8 Avslutning	s. 98
Litteraturliste	s. I

Forord

Det er med stor tilfredshet jeg nå (nesten) er ferdig med drøyt fire års studier ved Senter for praktisk kunnskap.

Arbeidet med teksten har vært preget av lange perioder der jeg ikke har klart og skrive, og så påfølgende perioder der jeg har klart å produsere noe tekst. Det har vært tungt å jobbe alene i forhold til fremdriften.

Friluftsliv i skolen opptar meg en del og jeg er glad for at jeg har fått muligheten til å reflektere over denne delen av skolehverdagen min.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Anders Lindseth for faglig oppfølging. Det må også rettes en stor takk til Nils Gjermund som fikk meg på sporet sommeren 2007. Ikke minst, klemmer og mer til, til jentene mine for at de har utvist stor tålmodighet. Jeg er kjempeglad i dere og nå er jeg snart ferdig. Da skal kontoret ryddes. Til slutt en stor takk til alle mine samtalepartnere, fordi de har villet snakke med meg, og høre på meg, etter hvert som oppgaven har tatt form.

Bodø, mars 2008

Vebjørn Rånes

Sammendrag

I innledningen forsøker jeg å avklare hva mitt fagfelt er, jeg redegjør for begrepet friluftsliv og snevrer det inn, i forhold til rammen for mitt essay, som handler om friluftsliv i forbindelse med læreplanfestede turer, ved studieretning for idrettsfag i den videregående skole.

Det er tre selvopplevde erfaringer fra feltet som binder essayet sammen. Først er det en historie fra en snøhuletur som i løpet av en uværsmatt utvikler seg til å bli nokså dramatisk. En elev har i forkant av turen uttrykt en skepsis mot å overnatte i snøhuler. I løpet av natten forstår jeg hva det var hun mente. I refleksjonen som følger forsøker jeg å få frem hva det vil si å være lærer i friluftsliv.

Den andre historien handler om en elev som er uheldig og besvimer under en tur. Vi blir gående å lete etter henne, og i denne tiden mens vi leter, kjenner jeg veldig på en slags innvendig ro. Jeg aksepterer at det kan skje saker på tur som jeg faktisk ikke er herre over. Dette gjør meg nysgjerrig på hva andre lærere i friluftsliv har av erfaringer når det oppstår uventede episoder. Det blir innledningen til et feltarbeid hvor jeg i tillegg til egen erfaring, i hovedsak snakker med andre lærere. Feltarbeidet gjør at jeg utvider min egen forståelse for hva utfordringen med å være lærer er.

Den siste felterfaringen er fra en grottetur, der en elev utløser et ras. En ulykke som skyldes at man utfordrer naturkreftene. Disse tre historiene får meg til å forstå at det å være i friluftslivet på mange måter kan uttrykke hva som gjelder i livet.

Til slutt forsøker jeg å drøfte hva det vil si å være friluftslivslærer i forhold til to etiske perspektiver, et relasjonsetisk og et dydsetisk perspektiv.

Abstract

I initially try to clarify what my profession is, and give an account of the concept “friluftsliv” (Outdoor life). I then try to focus the context and give it a meaning according to the scope of my essay. This deals with outdoor life as a subject in the secondary school, section for sport, and the teacher’s experiences.

Three experiences from my own working life, tie the essay together. First there is a story from a snowcavetrip that took a very dramatic turning due to a stormy and snowy night. On beforehand one student told me that she was afraid of sleeping in the snow cave. During the night I suddenly understood what she had tried to tell me prior to the field trip. In the reflection which follows, I try to explain which aspects of the role are important when you are a teacher in outdoor life.

The second story is about a student which unfortunately faints in a heap of stones, due to an excursion. While we search for her, I experienced a feeling of special peace inside of me. I accept that things can happen when we are on an excursion, which I can’t preclude. This makes me curious to which experiences other teachers have had when an unexpected episode arises. This makes the start of a fieldwork where I, in addition to my own experience, mainly speak with other teachers experiences. The fieldwork extends my own understanding of what is the challenge of becoming an outdoor life teacher.

The last field experience is from a trip to a cave. A student provoked a landslip, an accident due to challenging the power of nature. These three stories revealed to me understanding that to be in the outdoor life, in many ways expresses what the main importance values in life are.

Finally, I try to discuss what it means to become a teacher in outdoor life relative connection to two ethical perspectives, one relational ethical perspective, and one virtue ethical perspective.

1. Innledning

"Jeg driver på med en Master i praktisk kunnskap," svarer jeg når jeg blir spurt om hva det er jeg studerer.

"Hva er det for noe?" Er oppfølgingsspørsmålet.

"Det handler om at jeg skal forsøke å finne ut av hva det er jeg gjør i jobben min!" Svarer jeg mens jeg smiler for meg selv. For jeg vet hva som venter: *"Hvordan går det an da?"*

Det er nå drøyt fire år siden jeg startet opp som student ved Senter for praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø. Hensikten med dette studiet handler om å gi studenter med en profesjonsutdanning som lærere, politi, sykepleiere, journalister for eksempel, en mulighet til å fordype seg innenfor sin profesjon.

De spørsmål jeg blir stilt kommer fra mennesker som grovt sett kan deles inn i to kategorier. Den ene gruppen er de som er nysgjerrige, men uvitende om at dette studiet finnes. De er interessert i å vite mer, og for dem forsøker jeg å forklare så godt jeg kan hva jeg mener er studiets intensjon. Den andre gruppen kan jeg kalle for "fagsnobbene". Kollegaer som gjerne har hovedfag innenfor sitt fagområde og som har skrevet en oppgave om ett eller annet tema innenfor faget. Mange av disse har hørt om studiet og er ikke særlig imponert over det de har hørt. Enten fordi det ikke er vinklet direkte mot et fag, eller fordi strukturen på masterstudiet er ulikt det de selv har vært borti. Jeg føler ikke noe behov for å utdype noe mer overfor dem. De har en forståelse for hvordan et hovedfag eller masterstudium skal være og da blir dette studiet "kvasi" i deres verden. Det kan jeg ikke ta innover meg, og jeg er heller ikke interessert i å bruke noe energi på å diskutere hvorvidt profesjonsstudiet er like bra som andre studier.

Nå har jeg studert en del fag ved flere høyskoler i Norge, og profesjonsstudiet er sannelig noe jeg ikke har vært i nærheten av tidligere. Studiet har gitt meg muligheten til å reflektere over meg selv, mitt fag og min profesjon på en måte jeg ellers ikke ville ha gjort, dersom jeg ikke meldte meg på studiet for over fire år siden.

Allerede første studiedag ble vi utfordret til å skrive en historie fra egen yrkespraksis. Det er denne historien jeg er i ferd med å runde av med dette essayet. Aldri tidligere har jeg opplevd et studium som har gått så direkte inn i min yrkesprofesjon slik dette har gjort. Da jeg satt på PC-laben i august 2003 kom denne utfordringen noe overraskende på meg. Hva skulle jeg skrive om? Jeg var jo bare lærer i den videregående skolen, der jeg har min faste timeplan, og faste elever som jeg må forholde meg til hvert eneste år. I følge mine venner har jeg alt for lang ferie. Jobben oppfattes stort sett som ukomplisert. En og annen gang er det ”konflikter” med elever. Av og til tøffe diskusjoner i kollegiet. Men dette må jo til for å få en utvikling i et dynamisk miljø! Stort sett en forutsigbar jobb. Eller er det det? Når jeg tenker meg om er den ikke forutsigbar i det hele tatt. Jeg jobber med levende mennesker, og selv om jeg vet hvilke fag jeg har, hvilket innhold timene skal ha, så tar jobben en eller annen uventet vending nesten hver eneste dag. Rammene for skoledagen synes klare, og når jeg tenker meg om så er det jo i grunn mye spennende som skjer i møtet med mine elever.

Jeg forsøkte å starte på flere historier, men de rørte ikke ved meg den gang, helt til jeg fant ut at jeg kunne skrive om en av de snøhuleturene jeg har vært på. Den var jo riktig så spennende, og slik gikk det til at den ble en del av mitt studium. Jeg vil berøre den og andre friluftshistorier i dette essayet. For dette er et essay som handler om å ta med seg elever på tur i naturen. Det er det jeg vil forsøke å si noe om. Etter hvert som tiden har gått er det blitt mer og mer klart at jeg har gjort et riktig valg for min del. Fordi temaet berører meg. Jo mer jeg har tenkt og bearbeidet tankene, forsøkt å skrive, snakket med andre, lyttet til våre samtaler, er dette blitt tydelig.

Friluftsliv berører meg ikke bare i form av min yrkesprofesjon, men også i høyeste grad som menneske. Sånn sett har det vært rett for meg å skrive om noe som betyr mye for meg. Jeg har gjort en test for meg selv der jeg har forsøkt å tenke tilbake til mine første minner fra livet. Jeg har virkelig forsøkt å se bort i fra de fotografier som mine foreldre har tatt til sine skrytealbum, for å ikke la det farge mine minner. Selv om jeg har vært avbildet i en eller annen situasjon, så skulle ikke det bety at det var noe jeg husket selv. Hva er det jeg har kommet frem til? Jo det er følgende episoder:

- Lykken med å være med på å lete etter(Ræke) måseeegg på holmene rundt Landego, en øy utenfor Bodø der min far vokste opp. Det var som å gå på skattejakt, gå rundt å lete etter reir, se om måsen hadde lagt ett, to eller tre egg.

- Spenningen med å være med min onkel ut på havet, tidlig hver morgen om sommeren, for å se om det hadde gått laks i garnet han hadde satt i farvannet utenfor øya.
- Da min bror og jeg hadde vært og fisket etter bekkeørret i elva ved gården der min mor vokste opp. Med selvlagde fiskestenger. På vei hjem en gang, traff vi på en vilter liten kalv som ville hilse på. Vi ble naturlig nok redde og la på sprang for å komme oss over gjerdet. Kalven etter, og i det jeg skulle over gjerdet kom han bort og dultet borti meg. Sannsynligvis en medvirkende årsak til at jeg selv den dag i dag ikke har helt sansen for kyr.
- Bærturer med min familie i en eller annen skog eller på et fjell hvor jeg ble plassert ved en tue, og hadde begrenset bevegelsesradius mens familien for øvrig sørget for matauk.

Det er dette jeg husker, og fellesnevneren er at historiene har ett eller annet med naturopplevelse ved seg. Kanskje er det slik for flere enn meg? Kanskje er det en grunn at inntrykkene fra naturen fester seg så sterkt? Kanskje kan jeg finne noen svar på det gjennom å bearbeide delen av min yrkespraksis som er rettet mot det å være i naturen?

Naturen har altså betydd mye for meg. Mine foreldre var så elskverdige at de lot min bror og meg få ta del i opplevelser som det å være i skog og fjell, ved sjøen, sommer og vinter kunne gi. Den ballasten er jeg blitt mer og mer klar over er en viktig verdi for meg. En verdi som jeg i dag forsøker å overføre til mine barn. Selv om jeg er glad i å være i naturen og kanskje tilbringer mer tid utendørs enn gjennomsnittet blant folket, er jeg på ingen måte noen ”ekstremutøver” som utfordrer naturkrefter for enhver pris. Men jeg tror at den glede jeg selv har hatt, de inntrykk naturen har gitt meg, og ikke minst muligheten jeg har gjennom jobben min til å la unge mennesker få muligheter til å oppleve naturen, er viktig for meg. Nettopp derfor tror jeg at essayet jeg nå skriver, og temaet jeg skriver om, er et riktig valg for min del.

I 1995 startet jeg på et hovedfag ved Norges Idrettshøgskole (NIH). Det var spennende, og jeg var meget fornøyd med å bli tatt opp som student. Jeg var kommet inn på ”Institutt for samfunnsvitenskap.” Også den gang var jeg i villrede om hva jeg egentlig skulle skrive om. Jeg hadde to år tidligere fullført en lærerutdanning og året etter tatt et studium i administrasjonsfag fordi jeg ikke ville bli lærer. Paradoksalt nok endte det opp med at jeg på

idrettshøgskolen havnet i en seminargruppe som ville skrive om noe innenfor temaet friluftsliv, pedagogikk og sosiologi.

Som sagt hadde jeg ikke noen klare tanker om hva jeg ville fordype meg i ved idrettshøgskolen. Det var nok heller stoltheten ved å nå hovedfagsnåløyet som dro meg til Oslo. Første semesteret inneholdt fellesfag som statistikk og vitenskapsteori. Jeg ville bruke dette semesteret til å komme frem til hva jeg ville studere nærmere. Men da semesteret var omme var jeg kommet like langt. Seminargruppen skulle vise seg å være et feil valg for min del. Nettopp fordi jeg ikke hadde kompetanse som yrkesutøver, og av den grunn var en novise i forhold til det jeg skulle fordype meg i.

Min veileder var sentral innenfor oppbyggingen av idrettsfaget i den videregående skole. Dette var rett etter innføringen av skolereformen R-94, og seminarene handlet om den første evalueringen etter innføring av reformen. Jeg hadde, som nevnt, aldri tidligere jobbet "ordentlig" i skoleverket. Jeg kjente ikke godt til idrettsfaget, og kanskje enda mindre til R-94. Det ble tungt å være hovedfagsstudent. Jeg var ikke moden nok, og hadde heller ikke med meg den faglige ballasten jeg burde ha hatt for dette studiet, i hvert fall det temaet jeg hadde meldt meg på. Derfor ble det nærmest et lykketreff da jeg våren 1996 fikk tilbud om jobb ved den skolen jeg jobber ved i dag. Siden studiet gikk trått valgte jeg å flytte hjem og dermed endte mer eller mindre mitt hovedfagsprosjekt der. Mitt møte med hovedfaget ved NIH, og masterstudiet ved HIBO viser tydelig forskjellen på to studier som kvalifiserer til lektors grad.

På studiet ved NIH skulle jeg altså gå inn og evaluere noe jeg overhodet ikke hadde forutsetning for. Jeg hadde med meg svært begrenset kompetanse om feltet, og endra mindre erfaring. Så skulle dette altså føre til at jeg ville bli en "ekspert" på området. I dag mener jeg det er ganske utrolig at det skal være mulig å utdanne seg på en slik måte. I et slikt perspektiv er studiet ved Høgskolen i Bodø mye mer logisk for meg. Nå har jeg med meg mange års erfaring som lærer inn i studiet. Erfaring fra yrkeslivet er et opptakskrav. Og her gis jeg muligheten til å faktisk kunne benytte denne erfaringen til å kunne si noe om faget. Ikke bare det. Her er det muligheter til å se perspektiver utover egen fagkrets også.

Min jobb innebærer at man skal gjennomføre en del friluftsliv med elevene. Lærerplanene sier det. Denne delen av undervisningen som ikke foregår i et klasserom eller i en gymsal er

annerledes enn den daglige delen, nettopp fordi rammene er annerledes. På tur blir avstanden mellom lærer og elev mindre, i og med at vi er tett sammen om en oppgave. Veggene i klasserommet blir borte. Jeg er sammen med mine elever i opptil 100 timer i strekk, og det blir noe helt annet enn å undervise i to eller tre timer sammenhengende slik jeg gjør når vi er på skolen.

Når denne oppgaven skrives er ”kunnskapsløftet” under innføring i den norske skole. Det er en ny skolereform som vil erstatte Reform-94 (Videregående skole) og L-97 (Grunnskolen). For videregående skole vil det si at elevene som går i første klasse ikke er grunnkurselever lengre, men videregående 1 elever. (VG1) Siden mitt feltarbeid er knyttet til undervisning etter læreplanen for R-94 og mine informanter har snakket i forhold til denne, vil min oppgave være knyttet til forhold rundt R-94. Nå er ikke dette noe stort poeng å få frem, fordi oppgaven handler om mellommenneskelige forhold og ikke om noe fagspesifikt.

1.1 Presentasjon av min profesjon

Jeg jobber i den videregående skole, som faglærer ved studieretning for idrettsfag. Dette er en studieretning som gir elevene der allmennfaglig kompetanse på lik linje med de elever som går allmennfaglig studieretning. Innenfor idrettsfag har vi 4 forskjellige studieretningsfag som alle elever med elevstatus må ha for å få godkjent vitnemål. Disse er:

Aktivitetslære, som er det faget hvor elevene får kunnskap om, og praktisert innenfor ulike idretter. Fagplanen for dette faget omhandler også friluftsliv. Dette faget har elevene inntil 9 timer pr uke.

Treningslære, et teoretisk fag, der eleven lærer om kroppens oppbygning og funksjon, treningsplanlegging og generell kunnskap om treningsledelse.

Idrett, kultur og samfunn, som er et teoretisk fag der eleven lærer om idrettens plass i samfunnet, og hvor man forsøker å se det fra ulike perspektiver som kjønnsroller, verdier og etikk, økologi osv.

Ledelse og instruksjon er et praktisk-teoretisk fag der eleven lærer om det å lede trening og gjennomføre arrangementer, samt at de får praktisert i disse feltene.

I tillegg har elevene muligheter for å velge fagene Toppidrett eller Friluftsliv. Dette er fag som elevene kan velge mellom på linje med matematikk, bedriftsøkonomi, fysikk, osv.

Jeg underviser i alle idrettsfag med unntak av toppidrett. Det jeg tar med meg inn i dette essayet er de fag som berører friluftsliv, nemlig fagene aktivitetslære og friluftsliv.

Ved min skole har vi organisert det slik at vi som regel følger en gruppe elever gjennom tre år. Slik at jeg i løpet av en treårsperiode får praktisert i de fleste fag på alle årstrinn.

Jeg vil presisere at idrettsfaglig studieretning, sammen med studieretning for musikk, dans og drama er de eneste studieretningene som ikke har faget kroppsøving. Også i kroppsøvingsfaget er friluftsliv nevnt i fagplanen, men faget er ikke innenfor min profesjon og jeg vil ikke berøre det i denne oppgaven. Hos menigmann omtales jeg som kroppsøvingslærer, men det er jeg altså ikke! Kroppsøving er et to timersfag som har helt andre mål og innhold enn aktivitetslærefaget.

1.2 Friluftsliv, en historisk-teoretisk tilnærming

For å nærme meg problemområdet mitt føler jeg for å ta med leseren inn i en avgrensning av feltet. Friluftsliv er et begrep som står sterkt i den norske kultur. Det er noe de fleste nordmenn har et forhold til på ett eller annet vis.

Bjørvik¹ redegjør for begrepet friluftsliv i en hovedfagsoppgave fra Norges idrettshøgskole på en oversiktlig måte: Første gang ordet friluftsliv ble brukt i vårt skriftspråk var på midten av 1800 tallet, da Henrik Ibsen skrev om ”.. Friluftsliv for mine tanker” i ”Paa vidderne.” Senere bidro flere av våre nasjonalhelter, med Fridtjof Nansen i spissen til å feste ordet i språket og til å gi det et innhold.

Det var imidlertid først i 1960-70 årene at behovet for en skikkelig definisjon av begrepet friluftsliv vokste frem. Raske samfunnsendringer og friluftslivets inntreden som eget fagfelt og fag i en del skoler gjorde sitt til at det ble nødvendig med en avgrensning.²

¹ Gro Nesheim Bjørvik, Sosialisering til friluftsliv, Hovedfagseksamen NIH Oslo 1995 s. 2

² Gunnar Breivik, Friluftsliv. Noen filosofiske og pedagogiske aspekt, Kompendium nr 50 NIH Oslo 1979

I synet på friluftsliv var det klare brytninger, og en sentral aktør i denne diskusjonen var Nils Faarlund. Han definerer friluftsliv som et overskuddsliv i natur, da i betydningen mest mulig uberørt natur. Friluftsliv blir sett på som en form for økoliv, og i en pedagogisk sammenheng som liv i natur og som samvær med og i natur.

Breivik konkretiserer begrepet friluftsliv og gir eksempler på dette ut i fra norsk språk og tradisjon. En del fellestrekk skiller seg ut, som at friluftsliv omfatter alle sider ved mennesket, det er deltidsliv i natur, det foregår i relativt uberørt natur, er ikke-motorisert, ikke konkurranseorientert og utstyret er relativt enkelt.

Det er gjort mange og gode forsøk på å definere hva som menes med friluftsliv. Det som synes klart er at dette er et ord som man ikke finner i så mange andre land. Ser man til det engelske språk er "out door life" det begrep som ligger nærmest. Jeremy Wilson³ har i en avhandling ved Norges høgfjellsskole skrevet at de mange betydningslagene i selve ordet friluftsliv gjør det så spesielt norsk at det kan betraktes som fullstendig uoversettelig!

Senere har friluftsliv også blitt et offentlig ansvars og satsningsområde, og det offentlige har laget en egen definisjon. St. melding nr 40⁴ "om friluftsliv" definerer begrepet slikt: "*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritida med sikte på miljøforandring og naturoppleving.*" I tillegg skal det legges vekt på en kjerne av: "*Ikkje konkurranseprega, ikkje motoriserte fritidaktivitetar som går føre seg på alment tilgjengelege naturprega område.*"

Da Norges idrettshøgskole ble etablert på slutten av 1960-årene ble utdanning av friluftslivsledere underlagt den skolen. Det hevdes at det hadde sammenheng med at man på slutten av 1960 tallet opplevde mange dødsulykker knyttet til ferdsel i fjellet, der spesielt hendelser som skjedde i forbindelse med påskeutfart gjorde at det ble et fokus på trygg ferdsel i naturen.

Noen år senere ble idrettsfaglig studieretning etablert, som en måte å ta allmennfaglig utdanning på i den videregående skole. Her ble friluftsliv tatt med som et tema som elevene skulle innom.

³ Jeremy Wilson The history and traditions of friluftsliv, Avhandling Norges Høgfjellsskole, Hemsedal 1989

⁴ Stortingsmelding nr 40 (1987)

Med reform-94 fikk man utarbeidet en spesiell læreplan for alle fag og studieretninger knyttet til den videregående opplæring. I denne læreplanen ble det nedfelt minimumskrav til opplæring i friluftslivsaktiviteter gjennom faget aktivitetslære for idrettsfageleven. I faget kroppsøving, som de øvrige elever i den videregående skole har, ble det og satt opp et minimumskrav til friluftsliv. Så ble det opp til den enkelte skole å tolke disse læreplanene og konkretisere de for sin skole.

I tillegg til de spesielle læreplanene ble det etablert en generell læreplan som beskriver opplæringen sin hensikt. Den generelle del av læreplan legger stor vekt på å utvikle det hele menneske. Det brukes store ord for å beskrive alle ulike sider ved mennesket som skal utfordres. Man snakker om den fysisk aktive, sosiale, trygge, skapende, kunnskapssøkende og utforskende eleven. Den generelle læreplanen lever videre i den nye skolereformen ”kunnskapsløftet”.

Gjennom en idrettsfaglig studieretning ligger mange forhold til rette for at man skal klare å utvikle det hele menneske, fordi eleven gjennom 35 uketimer får stor variasjon i forhold til praktiske og teoretiske fag. For eksempel kan en elev i andre klasse, (VK 1) teoretisk ha 16 timer pr uke som er fag hvor klasserommet byttes ut med idrettshall eller naturen. Og de resterende er i klasserommet.

Amanuensis Børge Dahle ved Norges Idrettshøgskole bruker en likesidet trekant som modell når han skal forsøke å beskrive hva friluftsliv er. Man kan tenke seg at hjørnene i en likesidet trekant illustrerer naturliv, friluftaktiviteter og klassisk friluftsliv. Med naturliv tenker man seg et dagligliv knyttet til det å være i naturen. Det kan være et yrke relatert til naturen. Fiskeren eller tømmerhuggeren for eksempel. Med friluftaktivitet kan tenkes en aktivitet knyttet til det å være i naturen, og der denne er i fokus. For eksempel fallskjermhopping, rafting eller elvepadling. Og med klassisk friluftsliv tenker han på det å oppholde seg i naturen uten annen mening enn det å være ute i naturen, uten at det skal være en bestemt handling i fokus. Poenget, i følge Dahle, er at så lenge man befinner seg innefor denne trekanten, på en eller annen plass, så bedriver man en form for friluftsliv.⁵ Hvis jeg velger å holde meg til dette som et utgangspunkt, så er temaet mitt for essayet således å beskrive erfaringer når man tar med elevene inn i denne trekanten.

⁵ Jfr. Telefonsamtale, og epost korrespondanse med Dahle, Februar 2008

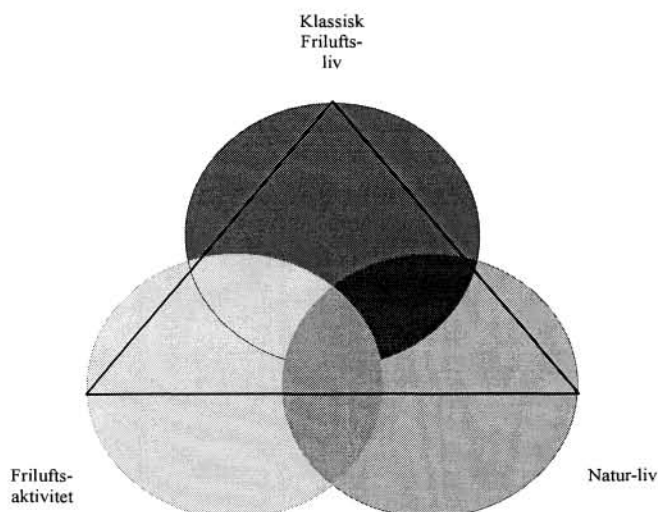


Fig 1. Modell av Dahle sin likesidete trekant.

Faarlund gir i artikkelen "hva mener vi med friluftsliv"⁶ en analyse i ulike måter å tolke begrepet på. Han oppsummerer med at *"det må være tillatt å trekke den konklusjonen at enhver situasjon eller person som er engasjert i friluftsliv bør klargjøre sine kriterier og/eller verdier som virksomheten søker realisert eller vil utløse."*

Mine rammer synes klare:

- Jeg har faget sin læreplan⁷ som rettesnor. Her er beskrevet hensikt og formål med friluftsliv for idrettsfagelever. Denne er en rammeplan og en minimumsplan for hva elevene skal ha gjennomført etter endt opplæring. Denne planen kan fortolkes og etableres i forhold til lokalt baserte vurderinger.
- Mine egne forutsetninger er ganske avgjørende for hvilken type friluftsliv jeg kan legge opp til.
- Naturen der jeg bor setter rammer for innhold.
- Min verdiorientering i forhold til friluftsliv legger føringer for meg i forhold til hva jeg anser som viktig i min opplæring.

⁶ Faarlund, i mestre fjellet nr 15, 1973

⁷ Reform-94 Læreplan for idrettsfag. Friluftsliv er beskrevet inn under faget aktivitetslære

Under en fotballkamp sitter det tilskuere som på sitt vis er eksperter på fotballspillet. De har en eller annen tilnærming til spillet fordi de selv kanskje har en praktisk erfaring, eller i hvert fall en teoretisk erfaring som tilskuer til tv-sendte kamper. Disse forståsegpåerne eller selvutnevnte eksperter finner vi til de fleste fagfelt. En tilskuer kan sitte og slenge ut meldinger og være overbevist om at det han eller hun mener er det som er sannheten. På samme måte sitter vi som tilskuere og kommenterer nyhetsbildet under dagsrevyen, uten å ha den sakkunnskap som kanskje er nødvendig for å kunne uttale oss objektivt. Når det gjelder friluftsliv er jeg selv kanskje en slik tilskuer også. Derfor vil jeg presisere hva det er jeg ønsker å uttale meg om. I denne sammenhengen skriver jeg om friluftsliv i forbindelse med obligatoriske læreplanfestede turer som elever som har valgt idrettsfaglig studieretning må gjennomføre. Det som er mitt utgangspunkt er å reflektere over lærerrollen i den sammenheng. Eller mer presist: Det er ikke lærerrollen jeg vil skrive om. "Rolle" er et slags sosiologisk begrep som beskriver en oppfatning som samfunnet har til en person ut fra funksjon. Men jeg gjør et forsøk på en refleksjon over erfaringer med å være den ansvarlige lærer som tar med seg elever ut på tur. Den som tar elevene ut fra klasserommet og inn i det virkelige liv. Der man ikke har så mange handlingsvalg når livet blir kjedelig. Et liv hvor man ikke kan velge mellom massevis av tv-kanaler, kjøpe middag som andre lager, kan kjøre buss eller bil for å komme seg mellom A og B. For friluftsliv er et liv i miniatyr. Ute i skogen, til sjøs eller til fjells møter man farer og utfordringer som man må ta stilling til. Konsekvensen av å gjøre en feilvurdering kan mange ganger bli katastrofal. Et friluftsliv som kan gi både opplevelser, sosiale og billedskjønne, men som også kan oppleves som intetsigende, meningsløst og bortkastet. Det avhenger i stor grad av hvordan disse turene blir gjennomført. Dersom friluftslivet skal gi den gode erfaringen, tror jeg at måten vi som lærere opptrer i dette møtet med naturen, er en avgjørende faktor.

Vi må og skille mellom friluftsliv og friluftaktiviteter. En friluftaktivitet er noe som gjøres utendørs, der man ikke gjør seg avhengig av noe som er motorisert. Aktiviteten tar utgangspunkt i en konkret friluftsførm, og det er nettopp dette som gir opplevelsen. Klatring er en friluftaktivitet som har som formål at man skal bevege seg vertikalt i terreng (fjell) som vanligvis ikke lar seg bestige. Elverafting handler om å komme seg velberget ned en elv i en gummibåt. Bærplukking går ut på å oppsøke områder som har en bestemt type bær man er på utkikk etter og sanke så mye som mulig (eller tilstrekkelig) av denne sorten. Friluftslivet derimot er det livet vi lever totalt sett når vi er ute. Gå med eller uten sekk, slå opp telt, lage

mat, være ute, snakke, tenke, se, slappe av, gjøre en aktivitet, kort sagt, ta med seg det man trenger av utstyr for å leve et fullverdig liv utendørs.

Som lærere blir vi stadig møtt med utfordring om å fornye oss, tilpasse oss den moderne hverdagen. Nye aktivitetstrender presser på. Da jeg begynte i mitt yrke stod elevene på telemarksski når de skulle ta seg ned en snøbakke på vinterstid. Etter hvert skulle de stå sidelengs på et brett, et såkalt snøbrett. Nå går trenden mot enten å stå på ski som har en skitupp foran og en skitupp bak, slik at man kan kjøre nedover enten forlengs eller baklengs. Eller så har man ski som har modell som en pizzaspade der skien er smal på midten og bred foran og bak, slik at man svinger så lett som mulig.

Det at friluftsliv blir gjort til gjenstand for å drive friluftaktivitet er bra. Men dersom aktiviteten er målrettet og det er prestasjonen man har mest i fokus kan man kalle det for sportifisering. Sport handler om konkurranse, rangering av ferdighet. Det er ikke det vi ønsker i vår friluftsoplæring. Målet for friluftslivet må være at elevene læres opp til å trives i naturen. Lære seg å stoppe opp, ta det med ro. Bruke tiden å på å se inn i en bålflammen. Tradisjonelt friluftsliv blir aldri umoderne, naturen blir heller aldri umoderne og det må vi som vegledere, eller turledere, eller ansvarlige for gjennomføring av turer alltid være klar over.

1.3 Vegleder eller turleder

Ved å ha en forståelse for hva som ligger i disse to begreper, har man et verktøy til lettere å kunne forklare den virksomheten som vi befatter oss med i vår friluftslivsundervisning. En turleder leder turen. Dette er noe som er nært knyttet til det å være en reiseleder. Innenfor kommersiell reisevirksomhet bruker man betegnelsen om den eller de personer som sørger for at forbrukerne, som kjøper varen "reise på tur" får det man betaler for. Enkeltpersoner melder seg på en tur som tur- deltager, og overlater ansvaret for gjennomføringen til turlederen. Det være seg en 14 dagers chartertur til Alcudia på Mallorca, eller for den saks skyld en ukes fotvandring i Jotunheimen i regi av Den Norske Turistforening (DNT). På slike turer er det arrangørens oppgave å lede turen fra A til B. DNT, eller turistforeningen, som den kalles til daglig, har en helt klar kommersiell side av sin virksomhet som handler om turvirksomhet. Det utgis reisekataloger på lik linje med andre kommersielle reiseoperatører. Hvem som helst

kan i prinsippet delta på disse turene. Man trenger ikke engang være medlem av turistforeningen. Disse turene har et konkret innhold og omfang. I turbeskrivelsen kommer det også frem hvilken målgruppe turen er beregnet for. Turlederen er den personen som har ansvaret for at turen blir gjennomført i henhold til det turdeltagerne har betalt for, og har hatt for øye, i det de har meldt seg på turen.

Veglederen derimot, er en som skal lede vegen. Ikke nødvendigvis med et mål for øye om å lede en gruppe fra A til B, men lede deltagerne på vegen slik at deltagerne selv kan bli i stand til å lede vegen på egen hånd senere.

Det vi driver med i vår virksomhet, ved vår skole, er mer i retning av å være turledere. Som da igjen innebærer at vi påtar oss ansvar for å løse elevgruppen trygt fra A til B. Enkelt sagt med en ansvarlig foran, en ansvarlig bak og med gruppen i mellom. Er jeg stygg kan dette sammenlignes med bjellesauen og saueflokken. Deltagerne, sauene eller elevene, lærer noe i en slik setting. De lærer å gå i gruppe, de lærer at noen andre har ansvaret, og de lærer at de selv kan være ansvarsløse, noen tenker for dem. De lærer at friluftsliv er enkelt og ukomplisert.

For å bryte ut av en slik tradisjon, må vi over i en vegleder-rolle, noe som innebærer at vi må la elevene selv få tre frem og ta avgjørelser underveis. De må selv få muligheter til å tenke igjennom utfordringer som man blir stående ovenfor. Dette betyr samtidig en utfordring for lærerne som skal lede turene. Vi må tørre å la elevene få slippe til, vi må lære oss til å ikke tenke ansvar- konsekvens. Noe av hensikten med å være vegleder er å støtte og presse elevene til å tenke gjennom ulike handlingsalternativer, og mulige konsekvenser slik at de selv kan fatte avgjørelser de kan stå inne for. Vi må være klar over hva vi er i stand til og hva vi kan ta på oss. Og ikke gå utover våre rammer.

Jeg ønsker at mine elever skal få erfaring med et enkelt og lite utstyrskrevenende friluftsliv. Der de gjennom grunnleggende opplæring kan bli i stand til å klare seg på egen hånd i naturen.

Dette er som nevnt, ikke en fagspesifikk oppgave relatert mot et bestemt fag, men refleksjoner rundt det å ha med elever på tur. Således er det ikke noe videre poeng i essayet å beskrive noe nærmere fagspesifikt hva jeg legger i friluftsbegrepet.

Er det å utøve friluftsliv praktisk kunnskap? Umiddelbart synes svaret klart, fordi faget handler om menneskelige handlinger. Praktisk kunnskap viser seg gjennom handling, man redegjør for den gjennom handling. Friluftsliv er både *fronesis*, som er dugelighet i omgang med mennesker, og *techne* som handler om å få til målrettede handlinger. Praktisk kunnskap (praxis) omhandler menneskelige forhold *fronesis*. *Fronesis* handler om klokskap, der klokskap kan forstås som innsikt i hva som er til det beste for en.

Fronesis er en kyndighet i den forstand at det vi er ute etter, er å forstå menneskets verden. Overført til friluftslivstenkning kan det forklares ved at når man er i naturen, så gjør man en eller annen handling. Det er ikke nødvendigvis noe som er helt rett eller galt, men man er ute etter en forståelse for hvordan og hvorfor man handler slik man gjør. Går man på en fjelltopp, så kan det være ulike motiver for det. Man kan ha et ønske om å se på utsikten, man kan ha et ønske om å oppsøke nye steder, man kan ha et ønske om å ha noe å fortelle om, det kan være et treningsmål etc. For å forstå mennesket som gjør handlingen må vi forsøke å forstå mennesket sin verden.

Siden jeg arbeider ved en idrettsfaglig studieretning ved en videregående skole, så må jeg forholde meg til de fag jeg er tilsatt for å undervise i. Og jeg må forholde meg til fagenes læreplaner. Når eleven frivillig har søkt seg til sitt studium og sagt ja til å være elev, så har denne eleven samtidig sagt at han vil ha opplæring innenfor de læreplaner som gjelder hans fag. Læreplanen blir en slags kontrakt mellom mine elever og meg, med punkter som eleven har krav på å få kunnskap om. Læreplanmålene i den spesielle delen av læreplanen innledes ofte med "Elevene skal ha..." Da er det lærerens plikt å sørge for at elevene gis mulighet for å nå disse læreplanmålene.

1.4 Hva handler mitt essay om -Problemstilling?

Ved andre studiesteder jeg har vært student, har det vært vanlig at jeg i løpet av studiet har levert "forskningsoppgaver". Jeg har konstruert en problemstilling, funnet frem til en metode for å få et svar på problemstillingen min. Oppgavene har fulgt en fast struktur. Dersom denne oppgaven hadde vært en avhandling ved en av disse studiestedene, hadde jeg nå kommet frem til kapittelet som heter problemstilling. Men denne gang er det noe annerledes, for problemstillingen vokser frem i løpet av skrive og refleksjonsprosessen.

Jeg vil straks presentere en historie om en snøhuletur. Da jeg startet med å skrive historien om Hege og snøhula, så var tanken min at det var en spennende historie fra min yrkeshverdag. For vi var jo blitt utfordret til å skrive en historie fra egen yrkespraksis den augustdagen i 2003. Da jeg satte meg ned foran datamaskinen for å skrive historien tror jeg ikke det var fordi at den da hadde berørt meg, men fordi det var en spennende episode i mitt yrkesliv. Etter hvert som historien utviklet seg på papiret ble det tydelig for meg at den var et viktig utgangspunkt for å forstå mer av hva denne delen av jobben min innebærer. Etter hvert som jeg begynte å reflektere over hva historien egentlig fortalte, fikk jeg et slags perspektiv på hva mitt essay handler om. Rett i forkant av første studiesamling i det andre studieåret, fikk en ny opplevelse i forbindelse med friluftsliv meg til å innse at det var mer å hente på dette temaet. Jeg var ikke ferdig. Denne episoden fikk meg til å tenke over hva det vil si å være lærer når jeg er på turer med skoleelever. Dermed fortsatte jeg på temaet. I løpet av tirsdagen på første studiesamling bestemte jeg meg. Foreleseren hadde snakket om både Aristoteles og hans dydsetikk, og Kant, om hans pliktetikk. Da ble det egentlig veldig klart for meg. Etter forelesningen, hadde jeg en liten prat med foreleseren. I løpet av forelesningen hadde han fått frem sitt budskap på en slik måte at jeg satt der og tenkte ”det er jo akkurat dette jeg har drevet på med, jeg kan ikke forlate mitt friluftslivsprosjekt.” Han støttet meg i å jobbe videre med dette tema. Hans råd var at jeg måtte jobbe videre med det jeg umiddelbart synes ville virke mest interessant for meg. Valget ble enkelt, samme ettermiddag satt jeg meg ned og skrev en prosjektbeskrivelse. Min oppgave handlet ut om å gå ut i feltet for å snakke med mine kollegaer om deres erfaringer i forhold til det å være ansvarlig på friluftsturer med elever. Jeg ønsket å få frem noen tanker som kommer når man må handle i situasjoner som ikke er planlagt, eller man er forberedt på. Jeg formulerte meg nok litt klønete i prosjektbeskrivelsen, poenget mitt ble i hvert fall misforstått. I tilbakemeldingen på notatet fikk jeg beskjed om at det å avklare et begrep som ansvar er på siden av hva man gjør på profesjonsstudiet. Egentlig var det vel ikke det jeg ville gjøre. Men det var å få frem **erfaring knyttet til hva det vil si å være idrettsfaglærer i forbindelse med gjennomføring av friluftsliv**. Og det er dette som står frem som min problemstilling:

**Hva innebærer det å være lærer i friluftsliv ved idrettsfag i den videregående skolen?
Hva er utfordringen, ansvaret? Hva innebærer det?**

Gjennom tre selvopplevde historier vil jeg forsøke å trekke frem egne erfaringer fra feltet, og disse historiene binder essayet sammen. De to siste episodene har skjedd underveis i dette

studiet, og de er skrevet i den kronologiske rekkefølgen de skjedde i. Det har fremstått som logisk for meg å gjøre det på denne måten da de på hver sin måte aktualiserer ulike innfallsvinkler til problemstillingen.

I tillegg til egne refleksjoner, har jeg også gjennomført observasjoner, feltsamtaler og gjennomlyttinger av disse samtalene. Gjennom dette arbeidet har jeg stadig funnet frem til at det jeg i utgangspunktet var på utkikk etter, kanskje ikke var det som var mest interessant. Det vil jeg forsøke å belyse. Essayet reflekterer også over friluftslivets betydning i oppdragelsen av dagens unge.

Som en slags diskusjonspartner i essayet vil jeg forsøke å belyse min tekst opp imot den greske filosofen Aristoteles sine tanker (384-322 f.kr). Hans tenkning og tekster er sammen med andre greske filosofer som Sokrates og Platon, på mange måter grunnpilarene i den vestlige verden sin måte å tenke på, vår vitenskap, vår kultur og sivilisasjon. Jeg vil også knytte mine erfaringer til den danske filosofen K.E. Løgstrup (1905-1981) sine tanker om den etiske fordring.

2. Historien om Hege og Snøhula

"Okey, for å oppsummere så langt: Da satser vi på snøhule begge nettene, og vi tar sikte på å reise opp tirsdags morgen. I neste time jobber vi videre med turplanleggingen." Min kollega og jeg har planlagt denne turen i lengre tid. Nå er planen presentert for elevene og vi har fått det som vi vil. I klassen er det noen som har overnattet i snøhule, og har gjort seg sine erfaringer med det. Men de fleste elevene har aldri overnattet utendørs i vinterfjellet. Før jeg går til personalrommet for å drikke en middels god kopp med kaffe, tar jeg et overblikk over klassen. Av ansiktsuttrykkene, og praten, kan jeg lese at det er ulike forventninger til denne turen. De fleste gleder seg. Rundt pultene snakkes det om hvor artig det skal bli å komme seg ut på tur igjen. Men Heges ansikt uttrykker skepsis mot å overnatte i snøhula. Jeg tenker ikke spesielt over det. Det er for så vidt normalt at ikke alle synes friluftslivsturer er spennende. Det vil alltid finnes noen i en klasse som vegrer seg mot å prøve ukjente aktiviteter. Det kan være å stupe fra 3-meteren, eller som i dette tilfellet, overnatte i snøhule. Som oftest har skepsisen noe med at man skal forsøke noe nytt. For eksempel å overnatte i snøhule, et rom uten vindu som er omringet av snø. Men det kan også være klaustrofobi eller opplevelser fra tidligere som sitter i.

På vei mot personalrommet tenker jeg at jeg får ta en prat med Hege. Hun sier det er redselen for å skulle bo i et lite hull inne i snøen som gjør at hun gruer seg: *"Tenk på alt som kan skje, hula kan rase sammen, eller vi kan dø av surstoffmangel!"* I timen etterpå tegner jeg på tavla hvordan jeg ser for meg at vi skal bygge hulene. Jeg forklarer at det er en krevende jobb som må gjøres. Vi kommer til å bli våte, slitne og trøtte, men gjør vi en god jobb kommer det til å bli en flott opplevelse å bo i hulene. Jeg legger et kart på overheaden, forklarer hvordan området og terrenget er. Det ligger en turistforeningshytte i nærheten. Han som bor på den nærmeste gården vet hvor vi er, og vi har samband med han. Skulle noe skje kan han nå oss i løpet av kort tid siden han har snøskuter.

Alt ligger til rette for en fin tur. Jeg ser på Hege at hun nok kunne tenkt seg å gjøre noe helt annet. Men elevene rundt henne er i fyr og flamme. Mitt håp er at medelevene skal inspirere henne.

Av erfaring vet jeg at dette pleier å ordne seg. Klassen og jeg blir enige om det praktiske, som transport, pakkeplan, utstyr, bekledning osv.

Hendelsene i klasserommet er omtrent slik jeg husker dem i dag. Når jeg husker akkurat disse timene, er det dels på grunn av turen som fulgte, og dels fordi det som skjedde gav meg ny innsikt om meg selv i min måte å opptre på foran mine elever. Det er to forhold jeg har merket meg:

For det første hvor tydelig det ble for meg at det å ha naturen som undervisningslokale er noe ganske annet enn et vanlig klasserom, eller en gymnastikksal.

For det andre hvordan jeg behandlet Hege. Det å ha relasjoner til andre mennesker innebærer ansvar. Ikke ansvar slik vi tenker et tradisjonelt lærer- elev forhold. Men det ansvar som hviler på en person når man på ett eller annet vis vikler seg inn i en annen person sitt liv.

Tirsdagen etter laster vi opp minibussene for å kjøre til høyfjellet, til riksgrensen.

Værmeldingen er så som så. Det er meldt snøvær, med mulighet for økende vind på indre strøk. Værgudene kan vi ikke gjøre så mye med. I planleggingen har vi tatt hensyn til at vår opprinnelige plan ikke nødvendigvis må følges til punkt og prikke. Den er mer å forstå som et utgangspunkt. Vi har reserveplaner dersom vi ser at det er fare for sikkerheten, eller at turen av andre grunner ikke lar seg gjennomføre.

Min kollega og jeg er enige om at vi bør være så lenge ute på tur som skolen tillater.

Det skal mye til før vi avbryter en tur, men vi skal aldri gå på akkord med sikkerheten.

Selvsagt kan vi gjøre feilvurderinger, og det kan oppstå situasjoner med skader på oss selv, elevene eller utstyret. Jeg har heller ikke ønske om å presse noen til å gjennomføre aktiviteter som de kan føle ubehag ved. I læreplanen for idrettsfaglig linje⁸ er det satt opp minimumskrav til innholdet, og omfanget av friluftsliv. Ved vår skole har elevene flere utedøgn enn det som kreves. Slik har det vært helt siden idrettslinjen ble opprettet ved skolen. Både lengre og flere turer. Ved avdelingen har vi følt at det har vært viktig å gjøre det slik. Turene skaper sterke bånd mellom elevene. De får vist frem nye sider som man kanskje ikke ser i klasserommet. Samtidig er det mye læring ved å være ute i naturen. Elevene får nye erfaringer som de kan bruke i andre sammenhenger. Det kan være mestring av nye oppgaver, i dette tilfellet overnatting i snøhule.

⁸ Læreplanen for videregående opplæring spesiell del. F-3039

På riksgrensen lossere vi av bussene, spiser lunsj, smører skiene og justerer sekker og antrekk. Noen ser sitt snitt til å ta seg en tur på svensk side for å slå lens. Tonen i gruppa er kjempefin, slik den alltid pleier å være når vi tar klassene med på friluftstur. Etter hvert som alle i gruppa blir klar setter vi kursen mot leirområdet som ligger 7-8 kilometer unna. Alt går greit, været er bra, humøret i gruppa er på topp. Det er først en drøy oppstigning, deretter flater landskapet ut. Mot slutten er det en skråkjøring inn til leirområdet. Skiferdighetene er varierende. Spennet går fra aktive skiløpere på nasjonalt nivå til de som knapt har gått på ski. Det er mye knall og fall, men elevene er flinke til å ta seg av hverandre.

Vi ankommer skavlen noenlunde samlet omlag 3 timer etter avmarsj. Noen elever har litt ømme rygger og skuldre, andre har fått gnagsår, i det hele tatt er alt som normalt. Skavlen vår ligger i en bekkedal, rett ovenfor tregrensen. Bekkedalen gjør en sving her, noe som ofte kan bety gunstig le i forhold til vinden. Denne skavlen, eller rettere sagt dalen, har vi benyttet mange ganger til å grave snøhuler i. På det meste har det overnattet om lag 50 personer her.

I og med at vi skal ”øve” på friluftsliv har vi fått transportert opp en del utstyr til leiren: En stor lavvo med parafinovn, store spader, noe tørrved (vi befinner oss inne i et landskapsvernområde). Dette gjør vi av sikkerhetsmessige grunner, samt at de store spadene gjør gravearbeidet mer effektivt. Før vi tar fatt på snøhulegravingen setter vi opp lavvoen på en slette nedenfor skavlen. Den er med som sikkerhet i tilfelle noe skulle skje. Vi bruker den også som et samlingssted på kveldstid før hulesamboerne går til sine huler.

Utover dagen begynner været å endre seg. Først kommer et stadig kraftigere snøfall, og deretter øker vinden på. Turen, eller øvelsen i å grave, og å overnatte i snøhule begynner å bli nokså realistisk. Snøhulen er jo i utgangspunktet en nødbivuakk, og nå er det faktisk det den er i ferd med å bli. I og med at vi har tenkt å bo her i to netter lager vi relativt store huler for komfortens skyld. Ikke slik at de blir ”for luftige,” da kan det bli kjølig på natten. Men slik at det er muligheter for å bevege seg, og at man i hvert fall har muligheten til å sitte på sovebrisen uten å stange hodet i taket. Elevene, min kollega og jeg jobber hardt for å bli ferdige med hulene våre. Det er jo tross alt der vi skal bo.

Det trenger ikke å ta lang tid å bygge en nødbivuakk. Men for oss er det et viktig moment å bruke tid på gravingen. Vi får tiden til å gå, og vi holder varmen når vi er i aktivitet.

Noe annet elevene lærer er temperaturregulering. Det betyr at gjennom gravingen jobber elevene seg svette, samtidig blir det høy luftfuktighet inne i hula. Dette må man lære seg å kontrollere ved å kle seg fornuftig når man graver. Når man har pauser kler man på seg slik at man ikke blir kald.

Det er mange måter å lage nødbivuakker på. Dersom vi bruker kort tid på graving for å komme i hus vil vi kjenne kulden over en mye lengre periode enn nødvendig. Selv om vi alle begynner å bli slitne er det viktig å ikke gi seg for tidlig. En uferdig hule kan gjøre natten ubehagelig med unødig drypping fra tak for eksempel. Vi forsøker å glemme at det begynner å mørkne, og at været blir dårligere.

Hege liker ikke situasjonen noe særlig. Men hun og de andre er inneforstått med at sikten er så dårlig at det kan være direkte farlig å forlate huleområdet. Stemningen i gruppa for øvrig er meget god. Hulesamboerne til Hege gjør en fantastisk motivasjonsjobb, spesielt nå som hulene skal taes i bruk. Inne i hula hennes har de lagt utover liggeunderlagene, tent stearinlys og fått skiftet til tørt tøy. Med mat i magen, tørre klær og endelig tid for å slappe av litt, stiger stemningen enda noen hakk. Hege har fått velge plass, og hun har bestemt seg for å ligge nærmest åpningen slik at hun har kortest vei ut. Det at hun på denne måten frivillig ligger på det mest trekkfulle stedet får så være.

Utover kvelden er været skikkelig guffent. Sikten er så dårlig at vi faktisk ikke ser lavvoen som vi har slått opp rett utenfor hulene. Jeg og min kollega går inspeksjonsrunder i hulene. Dette er en hyggelig del av jobben. Som lærer får jeg en unik mulighet til å bli bedre kjent med elevene. De er stolte over den jobben de har gjort. Det blir mulighet for å snakke om de erfaringer de har gjort seg, og man kan snakke "skjitt". Så tett på elevene kommer man aldri i noe klasserom. Det er en sliten, tilfreds, men noe småkald gjeng som etter hvert faller til ro i soveposene. Inne i en snøhule opplever man en stillhet som vanskelig kan beskrives. Uværet utenfor er helt fraværende.

Med det snøværet som er, vokser skavlen dramatisk utover kvelden og natten. Og midt på svarteste natta går det et drønn gjennom skavlen, og det oppstår et kort, kraftig blaff inne i hulen vår som slår ut stearinlysene. "Hva i hæl... er det som skjer!" tenker jeg. Min kollega og jeg er raskt på beina. Det er ubehagelig å tenke på hva som kan ha skjedd, og samtidig være fullt klar over at det er min kollega og jeg som har bestemt at her skal vi bygge og her

skal vi bo. Før vi har kommet oss ut kommer Hege krypende inn i vår hule. Hun har nærmest løpt ut av soveposen sin og har bare på seg nattøyet og skisko. Hun er oppskjørtet og svært redd. Angsten hun hadde på forhånd har fått overtaket på henne.

Det som har skjedd er at skavlen har lagt på seg, på grunn av snøfallet, og vinden har gjort at det nye lehenget har gitt etter og rast. I og for seg helt ufarlig. Men inne i en snøhule merkes slike ting utrolig godt, drønnet som kom satte en støkk i oss alle. Det virker ekstra dramatisk når stearinlysene blåses ut. Min kollega og jeg får roet ned Hege. Min kollega tar raskt en runde i leiren for å få oversikt over situasjonen. Hege og jeg blir sittende å snakke ut om tankene hun har i forhold til det hun nå opplever. Min kollega returnerer til hula vår. Han forklarer hva som er hendt, og at alt er i orden. Etter en liten stund følger vi Hege tilbake til hennes hule. På ny gjør hennes hulesamboere en kjempejobb med henne, og det ender med at hun tilbringer resten av natten i sin hule. Og hun sover der den påfølgende natten.

I etterkant har jeg tenkt mye over det som skjedde i skavlen den natten. Drønnet, og spesielt Hege sin reaksjon fikk meg til å tenke over hva i all verden det er jeg driver på med, som frivillig utsetter meg selv og mine elever for en slik situasjon. At Hege blir redd når noe uventet skjer, er helt naturlig. Men hun hadde på forhånd gitt uttrykk for at hun ikke gledet seg til denne turen. Jeg hadde ignorert henne i klasserommet fordi jeg var så klar for å ta med klassen på snøhuletur. Min oppfatning av hva som var det riktige undervisningsopplegg medførte at jeg overså andre synspunkter. Da var det ikke i mine tanker at vi skulle få oppleve en slik dramatisk episode. Dersom hulene hadde rast sammen, hva ville da ha skjedd? Jeg og min kollega hadde avgjort at vi skulle bo i snøhule. Det ville vært vi som måtte ha stått ansvarlig for de konsekvensene som ville fulgt. Skolens ledelse måtte nok ha tatt det overordnede ansvaret men det ville vært oss fokus hadde vært rettet mot. Konsekvensen, i verste fall dødsulykke, som følge av min plan er noe jeg svært sjelden tenker på. I minuttene etter drønnet, og i tiden etterpå ble det å være lærer i friluftsliv noe jeg måtte ta et oppgjør med. For Platon og andre greske filosofer var kunnskap å duge i ulike livssammenhenger. Dugde jeg som lærer for, og leder av, en klasse på snøhuletur? Hadde jeg ikke kunnskap om det jeg drev med?

2.1 Refleksjoner over snøhuleturen

Det å lede en slik gruppe med relativt uvante turfolk under så vidt ekstreme forhold er å pålegge meg selv et stort ansvar. Jeg ble nødt til å ta ett oppgjør med meg selv. Hvorfor setter jeg meg selv i en posisjon der en feilvurdering fra min side kan få katastrofale følger? Det er kanskje ikke noe poeng å overnatte i denne snøen. Jeg kan jo gjøre som enkelte av mine kollegaer. Gå til en skihytte, å benytte den som base. Det medfører mer behag, mindre slit og smerte. Elevene har det varmt og godt, kan være lenge oppe om natta og bare kose seg. Men jeg gjør det ikke på denne måten.

Vår virksomhet handlet om å være utendørs i 3 døgn, der overnattingen skulle foregå i snøhuler. Dersom noen hadde observert oss utenfra når forholdene tiltok, så er jeg ikke i tvil om at det kunne ført til sterke reaksjoner. En person uten kunnskap om vår virksomhet kunne ha uttalt seg negativt til det han eller hun observerte. Mens en med god kunnskap om friluftsliv, eller vår virksomhet, kunne ha applaudert at vi gravde oss inn i tide og holdt oss i ro, i stedet for å forlate området under de rådende forhold. Dette sier meg noe om hvor viktig det er å forstå det jeg driver med. Man blir aldri god nok i friluftsliv, men man kan ha grader av erfaring. Når min kollega og jeg er enige om at vi ikke kan forlate snøhuleområdet, så er det ut i fra en oppfatning vi har som bygger på vår erfaring og kunnskap. Vår vurdering er at det ikke er forsvarlig å gjøre noe annet enn å forholde oss i ro. Da vet vi hvor vi er, har mat, bivuakk og klær til å takle omgivelsene. Dersom noen hjemme blir bekymret og setter i gang en redningsaksjon kan vi angi nøyaktig hvor vi er.

Når jeg skal forsøke å reflektere over hendelsen, kan jeg ta utgangspunkt i to ulike perspektiver. Et utenfraperspektiv som vil si at man forholder seg fra et tredjepersons ståsted. Eller at man har et innenfraperspektiv, der jeg gjennom egen erfaring forsøker å forstå hendelsen. Når jeg skriver om min erfaring med Hege og snøhuleturen så tar jeg utgangspunkt i det jeg selv har opplevd og erfart. Det er å forholde seg til et innenfraperspektiv, og det er praktisk kunnskap. Dette er fremgangsmåten ved profesjonsstudiet, ta utgangspunkt i egen praksis.

Allerede første studiedag fikk vi utdelt et ark med et sitat fra seniorforsker ved Universitetet i Bergen, Terje Tvedt. Der stod det: *”Erfaring uten refleksjon er kun hendelser uten mening.”*

Denne snøhuleturen kunne fort blitt en tur blant flere turer som ble spennende, men som man ikke gjorde noe mer ut av i ettertid. I og med at jeg skrev historien har jeg gitt meg selv en mulighet til å reflektere over den nevnte erfaringen. Dersom jeg ikke hadde fått denne muligheten, ser jeg ikke bort fra at denne turen hadde blitt noe annet enn en spennende historie å fortelle om senere.

I vår arbeidshverdag gir vi oss ikke denne muligheten til å stoppe opp og reflektere over det vi gjør. Det er hele tiden en ny undervisningstime eller et møte som står for tur. Nå beveger jeg meg inn på et større "samfunnsøkonomisk" område enn essayet skal handle om. Men det er nærliggende å trekke parallell til den "daglige" lærerjobben. Jeg tror at mange, meg selv inkludert, har fine undervisningsopplegg for den enkelte time. Men når timen er over tar vi oss ikke god nok tid til å tenke over hvordan det gikk. Undervisningsopplegget legges i en perm og plukkes frem noen år senere når temaet skal gjennomgås i en ny klasse.

Til daglig er vi opptatt av å utrette noe, organisere, utarbeide osv, dette er målrettede prosesser som vi ønsker å beherske. Dette er vanlige tanker i skoleverket. Målet for skolen er å få flest mulig elever gjennom skolegangen med et bestått vitnemål. På høyskoler og universiteter får man sågar tilskudd for hvor flinke man er til å få studentene gjennom sine studier. Min påstand er at karakterene man oppnår, til syvende og sist er det som betyr noe for elevene, og for den enkelte skole for den saks skyld. Jeg kunne brukt mye plass til å drøfte denne påstanden men det hører ikke hjemme her. Vitnemålet er en bekreftelse på elevens status. Det er resultatet man oppnår gjennom det som kan styre elevens fremtid, med tanke på hvilke studier og jobbmuligheter man kvalifiserer seg for. Hvordan man utvikler seg som menneske blir av sekundær interesse. Prosessen frem til karakteren blir mindre interessant. I skolen er vi på søken etter å tilby elevene de metoder som er mest mulig effektiv i kampen for å oppnå gode resultater. I et slikt lys må man se annerledes på friluftsliv. Det å være på friluftstur, eller rettere, gi elevene kunnskaper om friluftsliv, tar ikke primært sikte på å frembringe et produkt. Friluftsliv er i høyeste grad praksis både i en aristotelisk forstand, og i en mer moderne forstand. Det er praksis fordi hensikten med å være utendørs er at elevene skal lære seg selv å kjenne. Det å være i (friluftsliv)et er ikke en form for virksomhet man kan lære seg gjennom å lese kloke bøker. Det er en ferdighet man må tilegne seg gjennom nettopp å være i (friluftsliv)et. Gjennom de oppdagelser elevene gjør, skal det være med på å forme dem som mennesker. Være i stand til å gi dem et redskap som kan hjelpe dem til å ta avgjørelser når de møter utfordringer senere i livet. Man kan og si at friluftsliv er praksis i en

moderne forstand fordi det å tilegne seg ferdigheter er noe man må lære seg til å gjøre. Man må bruke kroppen, og den må brukes i samspill med de naturlige omgivelser man er i. Man kan tilegne seg kunnskaper gjennom å lese, eller øve innendørs men det vil aldri kunne erstatte det en elev vil tilegne seg av ferdighet gjennom å være ute i naturen.

Når vi møter elevene til turplanlegging tidlig på høsten i første klasse, presenteres de for begrepene egennyttig og uegennyttig friluftsliv. Vi forklarer at et egennyttig friluftsliv kan være å tenke på seg selv, ikke dele med andre. For eksempel å ikke låne bort en varm genser til kameraten, fordi det kan hende at du selv kan få bruk for den. Ikke dele godteriet med andre. Men egennytte handler også om å la prestasjonen være i fokus, ved at man skryter av hvor langt man har gått, eller hvilken fjelltopp man har vært på. Slik ønsker vi ikke at være elever skal være. Selv om det kan være en utfordring. Det er morsomt å bestige en fjelltopp man ikke har vært på før, eller gå en skitur i et område man ikke har vært i. Det kan i mange sammenhenger være drivkraften for å gjennomføre en tur. Og det kan ikke være noe galt i det. Men det er en vesens forskjell dersom min klasse velger å gå på en topp fordi det er naturlig og noe som de har lyst til, enn å gå dit fordi de ønsker å fortelle andre at de har vært der. Utfordringen vår er å gjøre friluftsliv til en felleskapsopplevelse fordi vi nettopp er et felleskap som er i lag på tur. Det at gruppen klarer å nå et mål sammen er mye sterkere enn at en eller noen elever klarer et mål alene. Hvis vi for eksempel skal bestige et fjell så er det en flott opplevelse for gruppefelleskapet dersom det er noe vi kan gjøre i lag. At alle klarer det. Et virkemiddel kan være at man tar en rast rett under toppen slik at gruppen er samlet når toppen skal nåes. Hvis da de som ikke har vært på toppen før, kan gå i spiss, eller de som normalt er baktropp kan gå foran, vil alle få en likeverdig opplevelse. Det er noe helt annet enn når fortroppen er på vei ned, eller sitter og fryser mens baktroppen er på vei opp. Når en klasse ligger i snøhuler, og det er noe de gjør sammen, så er følelsen av å klare dette sammen veldig sterk. Da oppnår man noe i felleskap som overgår den enkelte. Da er man ikke egennyttig. Her må jeg minne om at jeg snakker om friluftsliv i skolen! I andre sammenhenger kan det å være egennyttig være en nødvendig drivkraft for å gjennomføre friluftsliv.

Vi forsøker å legge opp til et uegennyttig friluftsliv. Med det mener vi at det er turen i seg selv som er målet. Ikke nødvendigvis at vi skal prestere et eller annet. Vi skal ha det godt når vi er på tur. Uegennyttig kan sammenlignes med det Aristoteles beskriver som praksis.

Anders Lindseth skriver⁹: ”At vår praksis har verdi i seg selv, vil (for Aristoteles) ikke si det samme som at vi har rent subjektiv glede av den. Poenget er at vår praksis er fullbyrdelse av menneskelige muligheter.” Han fortsetter: ”Det viktige i denne sammenhengen er imidlertid at vi ikke foretar våre handlinger formålsrasjonelt, som middel til mål, men praksisrasjonelt, som fullbyrdelse av muligheter som ligger i en eksistensiell situasjon.” Vi forsøker å tilnærme oss en praksisrasjonell måte å gjennomføre turene på. I forkant av hver tur vi er på lager vi en ferdmelding. En slags plan som beskriver den tenkte turen slik at elevene, foreldre, skolen og andre er klar over hva og hvor vi har tenkt oss. I denne meldingen beskrives også hensikt eller mål for turen. De viktigste målene er praksisrasjonelle i den forstand at de handler om å klare noe sammen, mestre noe i lag, utnytte de mulighetene som naturen tilbyr oss når vi er ute. At vi av og til kan sette opp det å for eksempel bestige en fjelltopp som et mål vil være en formålsrasjonell handling. Da er turen et middel for å gjennomføre et mål, men det skal ikke oppleves som noe prestasjonsfokus.

Når det er snakk om mål nevner jeg også at R-94 legger opp til læringsmål om kunnskaper, ferdigheter og holdninger som den enkelte elev skal utvikle. Og når læreren(e) skal vurdere elevene må vi se dem i forhold til de nevnte punkter.

Da drønnet gikk i snøhula, hadde jeg ikke kontroll. Jeg ble svært engstelig fordi jeg ikke visste hva som hadde skjedd. I lærerhula var alt som det skulle være, men det drønnet var absolutt noe som ikke var normalt. Før vi fikk kommet oss ut og fikk oversikt over situasjonen var det ubehagelig. Tanken om at en eller flere av hulene hadde gitt etter og rast, eller at hele skavlen hadde rast ut, var inne i hodet mitt. Heldigvis viste det seg at episoden var langt mindre alvorlig enn vi i verste fall kunne forestille oss. Det var dramatisk, helt klart, men at lehenget vokste, det var ikke noe som hadde konsekvenser for hulenenes sikkerhet. Men den usikkerheten som ligger der er ikke noe særlig god. Jeg tror min usikkerhet først og fremst oppstod fordi jeg med ett befant meg i en situasjon jeg aldri hadde vært borti før, og av den grunn ikke var godt nok forberedt på hvordan jeg skulle takle situasjonen.

Det jeg tenkte mest på før vi fikk oversikt over hendelsen var om vi ikke hadde gravd gode nok huler. Det vil alltid være ett usikkerhetsmoment når man jobber med snø. Før vi gikk i gang med gravingen gjennomførte vi som vanlig sjekkmålinger for å forsikre oss om at det var nok snø til å grave. Ved hjelp av skredstenger fikk vi både kontrollert høyde og dybde.

⁹ Anders Lindseth. Meditasjonens etikk. Artikkel i Dyade 1991 s. 33

Det finnes normer som angir hvordan egnete snøskavler bør være. Snøkvaliteten vil alltid være et usikkerhetsmoment. Et annet forhold er snødybden som man får i fra taket inne i hulen og til toppen av skavlen. Kunne det være at noen hadde gravd for høyt slik at taket ble for tynt, eller kunne det være et dyr som hadde gått oppå vår skavl, og ramlet gjennom et av takene? Snøværet, vinden som raste og ikke minst mørket gjorde situasjonen dramatisk. Vi lå der værfast, og det skulle vise seg å bli en kjempeerfaring å ta med seg.

Etter turen tenkte jeg mye på raset i skavlen, og da spurte jeg meg selv: "Hadde du kontroll den kvelden vi flyttet inn i snøhulene?" Dersom utfallet av natten hadde blitt et annet kunne spørsmålet like gjerne blitt stilt av foreldre, kollegaer, media, politi eller jurister. Jacob Meløe¹⁰ sier: *"Hvis du ikke forstår det aktøren gjør, rett ikke ditt blikk (bare) mot aktøren. Peil inn det sted aktøren ser fra. Og rett ditt blikk mot det aktøren retter sitt blikk mot."* Slik jeg tolker det, mener jeg at man må sette seg inn i en situasjon når man skal vurdere den. Man bør ha en kvalifisert mening. Og man må forstå hva aktøren gjør, og ikke bare observere og tolke ut ifra egen praksis og erfaring. Det er det jeg forsøker å gjøre hver gang, for eksempel når jeg er på tur. Hva kan jeg lære av det de jeg er sammen med gjør. Hvorfor opptrer vedkommende slik han gjør, hvorfor snakker han til menneskene rundt seg som han gjør, hva er det han sier, hvorfor stopper han opp og ser på naturen. Sånn kan man rette sitt blikk mot det "mesteren" gjør. Ved å følge med, ta til seg nye ferdigheter øker man sin egen kyndighet og får derigjennom økt forståelse for sin egen virksomhet. Jeg leste nettopp Stieg Larssons kritikerroste krimbok "Menn som hater kvinner"¹¹. I boken får en journalist i oppdrag å løse en forsvinningssak som er 40 år gammel. Vendepunktet i etterforskningen (og krimhistorien) er når journalisten retter sitt blikk mot det aktøren retter sitt blikk mot. Journalisten kommer over et bilde som er tatt av kvinnen som er forsvunnet, samme dag som hun blir borte. Hun har et helt annet ansiktsuttrykk enn resten av personene på bildet, og hun har blikket rettet mot noe helt annet enn de øvrige. Bildet journalisten kommer over viser også at en person fotograferer i den retningen den forsvunne kvinnen ser mot. Når journalisten etter hvert klarer å få tak i dette bildet forstår han hva som har skjedd, nettopp fordi han retter sitt blikk mot det aktøren retter sitt blikk mot.

Nå ble det heldigvis aldri noen situasjon der andre skulle stille spørsmål om vår snøhulevirksomhet. Heldigvis, fordi historien endte som den gjorde. Men man bør samtidig

¹⁰ Jacob Meløe i Kompendium s. 42

¹¹ Stieg Larsson, Menn som hater kvinner, Gyldendal 2006

være åpen for å bli vurdert, det er gjennom tilbakemeldinger man har mulighet til å forbedre seg. I en lederrolle plasseres en form for ansvar. For å ivareta ansvaret må man samtidig kontrollere eller mestre noe, og hva er det jeg skal kontrollere, og hva er det jeg kan kontrollere? Lindseth benytter begrepet ”mestring”, som jeg oppfatter er ganske synonymt med begrepet kontroll. I forhold til praksis skriver han¹²: *”Når jeg sier mestring er det ikke snakk om en formålsrasjonell mestring, beherskelse eller kontroll, men derimot vår evne til å ta imot det ansvar som livserfaringer legger på oss.”* Hvis jeg følger dette blir utfordringen å lete etter hva det er som gjør at man kan mestre de hendelser som skjer på en tur. Og er det gitt at man skal kunne mestre enhver situasjon?

Hele tiden blir vi stadig minnet om at naturen er ukontrollerbar. Grupper med erfarne fjellfolk har utløst snøskred. Fjellklatrere har omkommet i klatreulykker. Dette skjer dessverre regelmessig. Det kan være uhell, dårlig utstyr, eller at man tar en kontrollert eller ukontrollert risiko. Det er ofte såkalte eksperter, eller som Meløe ville sagt, aktører innenfor samme virksomhet, som i etterkant kan uttale seg om at ulykkene kunne vært unngått dersom man hadde valgt en annen løsning. Vi kan ikke tillate at slike episoder skal skje oss når vi er på tur, men samtidig har vi ingen garanti for at det faktisk kan skje ulykker. Naturen og naturkreftene er ukontrollerbare, men det er de vi skal utforske og bli en del av når vi er utendørs. Vi skal bli en del av det ukontrollerbare, ikke bare en del, men kontrollere det også. Det er en vanskelig oppgave.

Den enkleste måten å løse det på er å holde seg hjemme, men det ønsker vi ikke. Den Norske ekspedisjonsmannen Børge Ousland, som er kjent for å ha gjennomført en rekke spektakulære friluftsturer verden over sier det ganske enkelt i boken ”Turer med trøkk.”¹³ Han og en turkamerat er i ferd med å krysse Patagonia på langs, noe ingen før dem noen gang har gjort. Det er en tur som stiller enorme krav til deltagerne:

”Vi føler oss aldri helt trygge der vi henger i veggen. Å passe på at tauet ikke henger seg fast, at pulken ikke forsvinner utfor, og at vi selv til enhver tid er sikret, er opp til oss. At noe raser ut eller plutselig løsner, er verre, det har man ingen kontroll over på et slikt sted.”

Kunne vi gravd snøhulene i nærheten av skolen, sett an været og vurdert hvorvidt vi skulle ta dem i bruk eller ikke? Selvsagt kunne vi det, men da hadde vi mistet et viktig element. Det

¹² Anders Lindseth. Meditasjonens etikk. Artikkel i Dyade 1991 s. 34

¹³ Lars Monsen m.fl. Turer med trøkk 2006 s. 28.

kjente hadde blitt for nært, og motet kunne blitt vanskelig å få frem hos enkelte av elevene. Og når snø og kulde gjør seg gjeldende hadde vi nok møtt på nye utfordringer. Hvorfor ligge ute i kulden, når det er så kort vei hjem til senga. Jeg tror det ville blitt en stor utfordring å få elevene til å forstå hensikten med det vi skulle gjøre. Læreplanen,¹⁴ som jeg må forholde meg til, gir fritt spillerom i forhold til hvordan vinterfriluftsliv skal gjennomføres. Siden jeg er så opptatt av å overnatte utendørs, så bør jeg ha et motiv.

"Kor længe e det te vi e fræmme?" Spør eleven. *"Æ vet ikke,"* svarer jeg. *"Men kor langt e det igjen?"* Spør eleven. *"Se på kartet,"* svarer jeg. Dette er eksempler på, eller rettere, forsøk på samtaler mellom elever og meg når vi er på tur. Jeg er ikke så enkel å ha med å gjøre når jeg får denne type spørsmål. Hvorfor skal jeg gi svar på noe de selv kan finne ut av? I elevenes øyne kan det oppfattes som et negativt svar, at jeg er lite medgjørlig, at jeg svarer for å irritere osv. Min tanke er at svarene støtter og presser de som spør, litt videre i retning av selv å feile og å finne ut. Jeg kan driste meg til å bruke uttrykket et "refleksjonsorientert" svar. Spørsmålene er ikke nødvendigvis så dumme. De er egentlig ganske naturlige. Grunnen til at jeg svarer som jeg gjør, er et ønske om å bevisstgjøre elevene på at de må bli selvstendige. Elevene blir selvsagt irritert på meg, men jeg hører bak min rygg at de biter mine kommentarer i seg, tar frem og studerer kartet. Jeg forsøker å tvinge elevene til å gjøre egne vurderinger i stedet for å slå seg til ro med hva andre sier. Hvis jeg svarer *"det er en kilometer igjen"*, eller *"vi er fremme om 40 minutter"*, vil elevene få fokuset bort fra naturen, og egentlig fra turen. De vil se på klokka, og om vi ikke når frem til et gitt tidspunkt, så vil det være noe som ikke er riktig. Jeg kan heller ikke si noe om fremtiden, for det er mye som kan skje underveis med en gruppe. I snøhulene gir jeg råd for hvordan elevene kan gjøre det mest komfortabelt for seg selv. Rådene fører som regel til at elevene må jobbe mer. Det kan være tøft, for å grave i snøen i time etter time tar på kreftene. Velger elevene å se bort fra rådene så er det greit, de kan lære mye av det. Det kan bli både kaldere og våtere enn det trenger å bli. Men vi har en sikkerhetsmessig nedre standard. Min måte å tenke på, og oppføre meg mot mine elever finner jeg til en viss grad igjen i den greske filosofen Sokrates (470-399 f.kr) sin samtalekunst. Uten sammenligning for øvrig! Jostein Gaarder skriver i sin bok Sofies verden¹⁵: *"Det fortelles at Sokrates's mor var jordmor, og Sokrates sammenlignet sin egen virksomhet med jordmorens forløsningskunst. Det er jo ikke jordmoren som føder barnet. Hun er bare tilstede og hjelper til under fødselen. Slik så Sokrates det som sin oppgave å hjelpe*

¹⁴ Læreplanen for videregående opplæring spesiell del. F-3039

¹⁵ Jostein Gaarder. Sofies verden (1994) s 72

mennesker til å "føde" den rette innsikt. For virkelig erkjennelse må komme innenfra den enkelte. Den kan ikke dyttes på av andre. Bare den erkjennelsen som kommer innenfra er virkelig innsikt." Hos Molander¹⁶ blir hensikten med den "Sokratiske dialogen" grundigere utdypet: "Målet for den sokratiske dialogen är, kan man säga, att finna kunnskap och innsikt, som deltagarna redan har, även om de inte vet att de har den. Frågor, svar och reflektion skall göra icke reflekterad kunnskap och innsikt tillgänglig. Att detta mål aldrig till fullo uppnås är också en viktig sida av dialogen."

Og jeg blir litt mer enn en jordmor. For jeg skal ikke bare forløse, men også følge opp den nyvunne innsikten hos mine elever. Slik at de selv etter hvert kan foreta begrunnete valg basert på sin egen kunnskap.

Elevene som stiller meg slike spørsmål er deltagere på turen. Jeg ønsker å ha med meg færrest mulig deltagere. Deltagere kan sammenlignes, selv om det kanskje er ufint, med sauer i en saueflokk, som bare dilter etter bjellesauen. Jeg vil ha med elever som tar del i turen. Med det mener jeg at de følger med på kartet underveis for å følge med hvor de er. Når vi kommer til en leirplass, og ting går av seg selv, telt kommer opp, noen lager mat, man skifter til tørt tøy uten at jeg må fortelle at de skal gjøre det. Da er de i ferd med å bli selvstendige.

En slik filosofi er noe som gjør at min tro på læring i naturen er sterk. Læringen skjer best gjennom oppdagelser som elevene selv gjør. Gjennom påvirkninger utløses reaksjoner hos et individ. Dette er et grunnprinsipp innenfor behaviorismen.¹⁷ I forkant av hver etappe, underveis og etter endt etappe gjennomgår vi turruten på kart. Snakker om det som kan skje, eller skjedde på etappen. Man skulle tro at elevene således hadde innsikt og kunnskap om neste etappe, og at de spørsmål som stilles meg skulle være unødvendige. Men uansett hvor grundig jeg mener jeg er, så er det påfallende hvor mange som i etterkant av en tur ikke greier å tegne inn reiseruta på kartet. Dette er i grunn temmelig likt med det som skjer i et klasserom. Enkelte elever klarer ikke å få med seg det som gjennomgås. Den kjente norske håndballtreneren Karl Erik Bøhn, som er idrettsfaglærer i tillegg, sa det ganske treffende under et motivasjonsseminar i Bodø høsten 2007: "Det nytter ikke bare å spørre: Hørte dere hva jeg sa? Jeg må samtidig forsikre meg om at de forstår hva jeg sier." (Om håndballspillerne sine) I friluftsliv er det heldigvis slik at læreren har en medspiller som er mye viktigere enn læreren selv, nemlig naturen. Dewey (1859-1952) introduserte begrepet

¹⁶ Bengt Molander. Kunnskap i handling (1996)s. 85

¹⁷ Se for eksempel Jerlang M.fl Utviklingspsykologiske teorier1990

”Learning by doing.”¹⁸ Lære ved å gjøre selv. Bengt Molanders¹⁹ tolkning av Deweys ”*lära genom att göra, innebär att i viss utsträckning flytta inn i den kunniga praktikerens arbetsituation i en utbildning och få en kunnig tränare som dialogpartner.*” Molanders ”i en viss utsträckning” kan bety at man bør ha med noe teori inn i læringssituasjonen. Jeg er til en viss grad enig med Molander. Når man for eksempel skal lære seg å stå på ski i nedoverbakke er naturen en suveren læremester. Min oppgave er å tilpasse handlingsrammene. Jeg kan differensiere kravene slik at det verken blir kjedelig for den erfarne eller livsfarlig for nybegynneren. Når man skal kjøre over en kul må man bøye knærne, ellers vil man sannsynligvis få et ukontrollert hopp. Dette erfarer utøveren. (Smertelig?) Neste gang korrigerer man, og utførelsen blir forhåpentligvis bedre. Det trengs ikke noen trener eller annen person som dialogpartner for å påpeke det. Samtidig kan ikke mine elever lære seg å grave snøhuler ved at jeg demonstrerer og tegner på tavlen. Med dette får de kun med seg en teoretisk ballast. Men det er en beredskap for hva det praktiske handler om. Slik at det foreligger tydelige transfermuligheter fra teoritimen til de står der i bekkedalen. Friluftsliv er praktisk kunnskap, og når vi står foran skavlen har de en ide om hvordan de skal gå frem. Elevene lærer gjennom situasjoner der de selv oppdager, eller tar i bruk ferdigheter fordi situasjonen innbyr til det. Jeg kommer bort i fra den tradisjonelle lærerrollen, og blir mer som en veileder å regne. Det er her utendørs overnatting kommer inn i bildet. For da vet jeg at det skjer læring, selv om det kan skje på en smertefull måte. I en snøhule kan det være at snøhula siger, eller at det drypper fra tak. Jeg kan rettlede og forklare hvordan snøhula bør utformes, men det er elevene selv som må utføre det arbeid som må til. Dersom de gjør lettvinde valg svarer naturen tilbake på en måte som gjør at elevene finner ut av ting. Dette gjelder uansett om man skal ligge i telt, gapahuk, snøhule. Blir opplevelsen fin, gir det også god lærdom.

Jeg har altså en pedagogisk begrunnelse for at friluftsliv er så viktig. Men jeg kan ikke ene og alene bruke dette som ”salgsargument” for elevene når jeg skal ”selge” inn turen i forkant. Da vil jeg gå tilbake til min oppførsel i klasserommet i forkant av turen. Min oppgave er å få med meg elevene på mitt turopplegg, de må forstå verdiene i å gjennomføre det. Min kollega og jeg har begge en oppfatning om at læringsutbyttet for elevene blir størst når vi overnatter utendørs og aller helst to netter. Det forklares ved at dersom man skal ligge ute en natt så klarer man seg alltid, om så kan man våke hele natten. Dette greier de aller fleste. Man kan og være råflott i forhold til hva man har med seg av utstyr. Man kommer jo hjem

¹⁸ J. Dewey. (1859-1952) Amerikansk filosof og pedagog kjent for begrepet learning by doing

¹⁹ Bengt Molander. Kunnskap i Handling 1996 s. 152

neste dag uansett. Ligger man ute to netter må man tenke og mentalt innstille seg annerledes. For det kreves noe mer å gå og legge seg den andre natten i hula.

Min kollega spesielt, og jeg, er godt kjent i det aktuelle turområdet. Dette er viktig i forhold til den type friluftsliv vi legger opp til. Fjellet skal være arenaen for læring, og med vår kjennskap til området har vi med oss en trygghet som gjør at vi har et godt utgangspunkt til å stå rustet i forhold til episoder som kan oppstå.

Ut fra den erfaring vi har med elevene våre, opplever vi at mange ønsker å tilegne seg kunnskap på lettest og mest bekvemme måte. I elevundersøkelser kommer dette ofte til syne ved at undervisningsmetoder som film og diskusjoner er populære, mens andre metoder som krever mer av eleven ikke er like populært. Som lærer kan jeg sikkert være noe forutinntatt i forhold til at jeg i utgangspunktet vet at elevene helst kunne tenkt seg å overnatte i en hytte og ha best mulig komfort.

Men det er ikke nok med bare en pedagogisk begrunnelse for å ta med en klasse i vinterfjellet, man skal ha kunnskap om hva det vil si å legge av gårde på tur også. Mats Melbye sier i boken *Friluftsliv i vinterfjellet*²⁰ at man ved planleggingen skal vurdere dine og gruppens forutsetninger. Ivar Mytting²¹ utdyper: *"Utfordringen blir derfor å legge grunnlag for adferdsmønster som vil bidra til bevisstgjøring av farepotensiale, føringer på prosedyren for plan og handling som gjør bevisst de krav naturen setter til oss og de potensielle farer som vi må omgås. Og hvordan vi skal omgås farer og risiko."* Dette krever mye av en leder. En av de viktigste forutsetningene blir å være klar over elevenes forutsetninger. Dersom lederens mål ikke kan gjennomføres fordi gruppen ikke har de nødvendige ferdighetene som skal til for å klare dette, går det ofte galt. Lederen og gruppen må også være samstemt om målene. Det er nødvendig å kartlegge hvilke ferdigheter gruppen har, hva er det svakeste ledd? Er det noe eller noen som kan forhindre at et opplegg ikke kan gjennomføres? Et eksempel kan være at en elev ikke er i stand til å gå distansen, er dårlig trent, skader, sykdom, manglende skiferdigheter etc.. I forhold til denne klassen gjorde jeg kanskje ikke godt nok forarbeid. Gjennom min erfaring med klassen gjennom et par år, tok jeg det for gitt at alle i klassen var i stand til å gjennomføre turen som var planlagt. Forarbeid er noe jeg etter hvert har blitt enda

²⁰ Mats Melbye i boken *Friluftsliv i vinterfjellet*. 1997

²¹ I kompendium: *friluftsliv, sikkerhet og ansvar*. Rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring. 1999 s. 38

mer bevisst på. Jeg prøver å være grundigere i vurderingen av hver enkelt elev. Kanskje burde jeg tatt Hege mer seriøst enn hva jeg gjorde. Men når jeg tenker over det, så er det slik at jeg fortsatt ikke tar slike snøhulebetyrninger helt seriøst. Jeg tvinger ingen til å overnatte i snøen mot sin vilje. Lavvoen som vi tar med kan fungere som overnattingssted. Jeg har opplevd to elever som har foretrukket å bo i denne, men de har erfart at det har vært et kaldere alternativ.

Pedagogisk begrunnelse og kunnskap om fjellet er ikke nok alene til å legge av gårde på tur. Jeg må forsøke å se tilbake på meg selv, hva det er som gjør at jeg er blitt den jeg er. Det må ha noe med min forhistorie å gjøre. *"For Aristoteles er livet en utfordring til oss, men ikke primært en utfordring til vår kløkt. Livet er umiddelbart en utfordring til vår emosjonalitet, men fremfor alt en utfordring til vår moral og etikk"* skriver Lindseth.²² Hvor har jeg min moral og etikk fra? Disse begrepene henger sammen. Kort fortalt snakker vi om moral når vi sikter til de normer og skikker vi retter oss etter i handling. *"Moralen lever vi, mens etikk derimot er moralteori."*²³ Kan min vurdering av kontrollbegrepet ha noe med meg selv og den tradisjon jeg er vokst opp og blitt en del av? Som liten ble jeg tidlig dradd med på turer i naturen av mine foreldre. De var opplært med at man skulle høste av naturen. For dem var det naturlig å videreformidle dette til min bror og meg. Med dette fikk jeg etablert noen grunnleggende verdier i forhold til å verdsette naturen.

Disse verdiene er noe som har vært med på å prege min adferd. Jeg ønsker å videreformidle denne tradisjonen. Ved enkle midler ønsker jeg å få de rundt meg til å oppdage de samme gledene som jeg selv får ved å ferdes i skog og fjell. Min adferd er resultat av, på den ene siden mine ferdigheter, det som jeg har lært underveis. På den andre siden består de av mine holdninger, det som jeg ønsker å formidle til andre. *"Våre holdninger er vår måte å møte følelsene. Følelser vekkes i ulike situasjoner og aktiviteter, og våre holdninger er derfor en viktig side ved vår evne til å møte og mestre disse situasjoner, aktiviteter og virksomheter,"* skriver Lindseth.²⁴ Holdninger har et element av valg i seg. Den er en middelvei mellom to laster, og middelveien kalles for en dygd. Holdningen blir dermed vår praksis. Den er grunnleggende etisk, der målet er det gode liv. Etikken kan deles inn i en normativ og en deskriptiv etikk. Innenfor en normativ etikk kan vi skille mellom handlingsetikk og relasjonsetikk. *"Relasjonsetikken vil reflektere og begrunne hvordan vi best skal møte livets*

²² Anders Lindseth. Meditasjonens etikk. Artikkel i Dyade 1991 s. 34

²³ Samme sted s. 39

²⁴ Samme sted s.34

situasjoner og spesielt våre medmennesker” skriver Lindseth.²⁵ Denne etikken passer best i forhold til en praksisrasjonell tenkemåte. Jeg vil senere i oppgaven forsøke å drøfte det å være (friluftsliv)lærer i et relasjonsetisk perspektiv og et dydsetisk perspektiv. Det å ha en så flott natur er noe en bør lære seg å sette pris på. Ikke bare som en kulisse som skal pynte den daglige tilværelsen. Det å kunne høste av det matfatet som naturen kan tilby, eller de inntrykkene som naturen kan gi oss følelsesmessig eller fysisk, det er noe som setter hverdagen i perspektiv. Det er viktig å bli minnet på at livet faktisk består av mer enn tv, mobiltelefon og butikker. En natt i en snøhule minner oss på hvor godt vi har det når vi ligger på soverommet. Friluftsliv kan være et kontrastliv. Det å være ute i natur handler også om å lære seg og overleve. Vi må lære oss til å opptre på naturen sine premisser.

Selv har jeg svært sjelden valgt snøhule frivillig som overnattingsform når jeg har vært på tur i vinterfjellet. Jeg liker å ha det bekvemmelig når jeg er ute på tur, og da legges turruta som regel etter det. Men det er en god erfaring å vite at det går helt fint å grave seg inn i snøen for å overleve dersom situasjonen tilsier det. Det er en erfaring som jeg føler er viktig at man har kunnskap om. Med kunnskap i denne sammenheng mener jeg den praktiske. Om uhellet noen gang skulle være ute, er det være trygt å vite hvordan jeg skal gå frem. Hva det faktisk vil si å stå i snøskavlen. Denne erfaring kan man ikke skaffe seg i noen teoribok. I og med at skolen og studieretningen er et sted for læring, blir det meningsfylt for meg å la elevene tilegne seg praktisk kunnskap.

Det har etter hvert blitt naturlig for meg å innta en lederrolle på turer som jeg mener jeg har forutsetninger for å lede, og ikke minst at det har vært behov for en leder. En vårskitur i regi av Bodø og omegns turistforening ble et vendepunkt for meg. Som 16 åring ble jeg med en gruppe som skulle krysse den østlige breen av Svartisen. Selvsagt ble det tykk tåke, og sikten deretter. Etter å ha løpt orientering allerede i syv år følte jeg meg rutinert med kart og kompass, og sto derfor frem som en slags navigasjonsleder. Vi kom oss heldigvis frem dit vi hadde planlagt overnatting. Da fikk jeg en slags fornemmelse av at jeg hadde bidratt med noe. *”Du må jo ha et stort mot når du tar elevene ut i snøhuler,”* er en kommentar jeg har fått. Det er i grunn noe jeg aldri har tenkt over. Jeg kan ikke forstå det helt heller, for å være på tur med elever handler slettes ikke om å ha mot eller være modig. Men med det å være leder følger det ansvar. Turene vi legger av gårde på i skolesammenheng er noe jeg føler jeg behersker. Ellers

²⁵ Samme sted s. 39

ville jeg nok neppe gjennomført dem. Tapperhet, eller mot, er den gyldne middelvei mellom lastene feighet og dumdristighet. Jeg ville nok vært mye mer imponert over meg selv dersom jeg gjennomførte en aerobic time med klassen. Dansing har jeg aldri vært flink til. Siden jeg er klar over mine rytmiske ferdigheter, er frykten for at jeg skal dumme meg ut så stor at det overvinner motet mitt. Jeg blir veldig imponert når unge mennesker tar ordet i store forsamlinger, mest fordi jeg selv aldri har likt det noe særlig. Dersom jeg skulle ha noe mot i forhold til denne konkrete snøhuleturen, må det være i forhold til å ta ansvar for å gjennomføre noe som kan være usikkert. Det kan være å stole på at snøhulene vi bygger er så trygge som det jeg utgir dem for å være. Når jeg snakket med Hege i lærerhula, var jeg veldig i tvil om hva som hadde skjedd. Jeg følte meg ganske liten akkurat da. Overfor henne måtte jeg fremstå som trygg på at det vi hadde gjort var riktig. Vi klarte å beholde roen, men om jeg har så mye mot, det er jeg ikke sikker på.

Det er noe gedigent over vinterfjellet som undervisningslokale. Været, vinden, temperaturer, snømengder og dagslys er noe vi ikke kan kontrollere, men er nødt til å forholde oss til. Utfordringen er å komme frem til et undervisningsopplegg som en etter beste evne kan forsøke å gjennomføre. Min oppfatning av at det som var tenkt å skulle gjennomføres var noe alle var i stand til. Når det gjaldt området hadde vi god kunnskap om det, spesielt min kollega. Vi hadde med sikkerhetsutstyr, og hadde forberedt oss så godt vi kunne i forhold til eventualiteter som kunne oppstå.

Det vil alltid være en viss risiko for at noe kan skje når vi drar ut på en tur som denne. Risiko kan forståes på flere måter. Ivar Mytting²⁶ grupperer risiko i tre:

- Subjektiv risiko er det en person føler uavhengig om det reelt foreligger en fare eller farefull situasjon.
- Objektiv risiko er der det foreligger en reell mulighet for alvorlig skade og død.
- Statistisk risiko er sannsynligheten for at alvorlig skade og død kan hende en utøver basert på statistikk over antall ulykker pr. tur eller tid utøvd.

Han fortsetter²⁷: *"Det er forbundet med risiko og ferdes i vinterfjellet. Vinterfjellet kan ikke gjøres sikker, naturen og naturkreftene kan ikke reguleres og farene fjernes, den lar seg ikke beregne og kalkulere slik at farene registreres, varsles og merkes"*. Og han følger opp med at

²⁶ I friluftsliv, sikkerhet og ansvar. Rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring. 1999 s 28

²⁷ Samme sted s. 38

”friluftsliv i fjellet vil alltid være usikkert, vi må akseptere at fjellet har farer og vi kan bli utsatt for farefulle situasjoner. I stedet for forestillingen om at det kan gjøres absolutt sikkert, forstått som fravær av og risiko for å bli utsatt for uhell, skader og ulykker må vi heller søke etter å gjøre det sikkert nok.”

Det jeg har stått for, og uttalt utad, er at ”sikkerheten går jeg ikke på akkord med.” Jeg skrev det til og med tidligere i denne oppgaven (s.17). For noen tanker jeg har om meg selv! Med det opphøyer jeg meg til noe større enn mennesket, ved at jeg påtar meg noe som jeg ikke kan påta meg, fordi jeg ikke til enhver tid kan avgjøre om sikkerheten er god nok. Dette er uklokt. Aristoteles²⁸ sier om den intellektuelle dyden klokskap: *”Vi kaller folk kloke på et eller annet område når de har beregnet vel med hensyn til ett eller annet godt mål- når det da ikke dreier seg om en kunnen. Følgelig er det også generelt slik at den er klok som har evnen til å overveie. Men ingen overveier det som umulig kan være annerledes eller det som en selv ikke kan utføre.”* Disse ordene er gode å ta med seg, for de gir meg en støtte i at det friluftslivet vi gjennomførte i grensefjellene disse vinterdagene var en god handling. Vi gjennomførte noe som var trygt, vi lagde snøhuler for å overnatte i. Naturen gav oss utfordringer som gjorde at hulene ble det eneste sikre sted å oppholde seg i. Men i forhold til dette med å ikke gå på akkord med sikkerheten, så er det et for drøyt utsagn, nettopp fordi det kan skje hendelser som man ikke styrer over uansett hvor sikkert vi gjennomfører friluftsliv. Fjellvettreglene er i så måte noe man skal ta på alvor, og noe som fungerer utmerket som en rettesnor. Eksempelvis: ”Det er ingen skam å snu.” eller ”Grav deg ned i tide.” Ulykker skjer gjerne som en konsekvens av at man ikke overveier situasjonen godt nok!

Når jeg sammenligner med andre kollegaer, har jeg erfart at terskelen for hva som oppfattes som sikkert varierer veldig. For noen år siden var to andre klasser på en høsttur. En kollega og jeg hadde med en gruppe på elvepadling langs en elv som følger europaveien. En lærer gikk med de øvrige elevene fra jernbanestasjonen, over fjellet og ned til leirplassen. Mens den siste læreren skulle reise fra byen med noen elever som av ulike grunner var forhindret i å delta på turopplegget første dagen. Avtalen vi lærere hadde var at vi kom til å være ute mesteparten av dagen, turene skulle ende opp i leiren. Vi anslo et tidspunkt da vi kunne regne med å være i leiren. Kunnskapene om friluftsliv til den siste læreren var ikke all verden. Han hadde aldri hatt ansvar på noen turer. Han var ansatt primært fordi han var en meget dyktig ballspilllærer.

²⁸ Aristoteles. Den nikomakiske etikk s. 114

Spesielt håndball behersket han mye bedre enn alle vi andre. Da gruppene ikke kom til leirplassen til det klokkeslett som vi hadde stipulert, ble vedkommende svært engstelig. For han var tidspunktet vi hadde stipulert det som avgjorde om turoppleggene var under kontroll eller ikke. Verken vi som var på elva eller gruppen som gikk over fjellet hadde tenkt på klokken. Vi var på noen flotte turer og utnyttet dagen til fulle. Vårt perspektiv handlet om å være ute i naturen uten å tenke på klokken. Det blir feil dersom vi skal forholde oss til den. ”Nå er klokka 17.30, da stopper vi for i dag.” Jeg kan ikke huske om jeg hadde klokke med meg. Læreren som gikk og ventet på oss hadde ikke dette perspektivet. Han var opplært til at skoleøkter eller treningsøkter skal ha en begynnelse og en slutt. Han forventet at klokka skulle styre aktiviteten. Siden vi ikke kom til den tiden vi hadde anslått ble han mer og mer engstelig. Dette smittet naturlig nok over på de elevene han hadde med. Heldigvis kom den første gruppen opp til leirstedet før det ble satt i gang redningsaksjon. Vi andre lærerne ble nokså irritert over den siste læreren sin reaksjon. Spesielt fordi det skapte unødvendig dårlig stemning i gruppa. Det ble en slags krisemaksimering over noe som var fullstendig uberettiget. Senere har jeg forstått at reaksjonen fra denne læreren kanskje var rett, i og med den manglende erfaringen han satt med når det gjaldt friluftsliv. Det at vi hadde anslått et tidspunkt var til å misforstå. Det vi hadde gjort var jo nettopp å skape en forventning til det tidspunkt vi skulle være fremme. Når så ikke blir tilfelle, fordi dagen er så fin og vi ønsker å utnytte den, så oppstår det rom for misforståelse. Læreren manglet det Jacob Meløe kaller det kyndige blikk. Friluftsliv var ikke en virksomhet som han kjente godt nok til. Det var like mye vår feil at situasjonen oppstod. Vi hadde ikke felles forståelse, og dette var ikke avklart på forhånd. Overført til snøhuleturen, så kunne den fortonet seg helt annerledes dersom det var andre som var satt til å lede den.

Vi må forsøke å tilpasse oss, slik at faren for at ulykker som skyldes at naturen kontrollerer oss ikke skjer. Slike situasjoner skal unngås. Den kvelden i skavlen vår, lekte naturen med oss. Den skulle på en måte markere hvem som er sjefen. Da lehenget raste var det nærmest som den totale maktdemonstrasjon. Vi fikk en sterk påminnelse om at vi skal ha respekt for naturen, og det den er i stand til.

Før elevene fikk flytte inn i sine huler ble de godkjent av en av lærerne. Skavlen ble testet og undersøkt etter beste evne, og den ble vurdert som trygg til å grave snøhuler i. Vi kontrollerte. På den måten påtok vi oss ansvaret for elevenes sikkerhet. Men for meg ble denne natten en bevisstgjøring av hvem som har den endelige kontrollen.

Men på den annen side så ble det at vi ikke avbrøt turen neste morgen, da vi fikk sett området i dagslys, en bekreftelse på at vi hadde utvist dugelighet. Dersom vi står foran et veivalg, skal vi velge det tryggeste alternativet. Dette er et greit og viktig utgangspunkt. Men når vi står der i situasjonen, og kanskje ikke vet hva som venter oss, klarer vi da å leve opp til dette? Og tilbake til snøhula igjen. Var det trygt å gjennomføre det vi hadde planlagt? Området var brukt tidligere, noe som var en "garanti" for at det var trygt. Men i følge statistikken så betyr det at sjansen for at noe uforutsett skal skje neste gang øker for hver vellykkede gjennomføring. Tidligere historie er ingen garanti.

Når det er sagt så er utfordringen å planlegge turen slik at vi har gode sikkerhetsmarginer. På en slik måte kan vi redusere risikoen for ulykker. For en turvant person er det i utgangspunktet ikke noe ekstremt over vår tur, for andre kan det oppfattes annerledes. Turen ble gjennomført sent på vinteren. Dette er bevisst for å få mer dagslys, og at muligheten for at det er varmere også er tilstede jo senere på vinteren man kommer.

Men jeg har også et sikkerhetsansvar for elevene når jeg er på tur. Det preger turen, og det er tilstede i underbevisstheden hele tiden. Når vi er utendørs har jeg som nevnt en filosofi om at elevene i mest mulig grad skal finne ut av ting selv. Dersom noe bærer feil av sted, griper jeg inn og forsøker å veglede dem. Håpet er at de selv skal gjøre de gode oppdagelsene. Dette er en slags frihet under ansvar. Det må til, ellers må jeg detaljstyre, og da forsvinner mye av læringseffekten.

På en nedstigning fra et fjell i Sør-Norge fikk en liten gruppe av elever lov til å gå i forveien av sin lærer, så lenge de holdt seg til stien. Imidlertid fant disse elevene raskt ut at det var mye mer effektivt å skli på snøen. De kom bort fra stien. En av guttene trakk på en stein som dermed løsnet. Steinen traff en meddelev i hodet, og denne gutten ble således påført store hodeskader. Guttens foreldre anmeldte forholdet, og retten slo fast at skoleeieren var erstatningspliktig for den skade som gutten ble påført. I dommen står det blant annet:²⁹ "*Selv om værforholdene var meget gode, og klassestyrer kjente elevene godt, var det ikke forsvarlig og gi opp de kontrollmuligheter som forelå under henvisning til at det var ønskelig å vise elevene tillit.*" Lærerne hadde ikke utnyttet de kontrollmulighetene som forelå! Like fullt kunne ulykken skjedd selv om det hadde gått en lærer foran, og en lærer bak klassen. Lærerne

²⁹ Dom av 17 des. 1992, i ankesak nr 91-02269A ved Eidsivating lagmannsrett. I Kompendium friluftsliv, sikkerhet og ansvar. Rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring. 1999

kunne ha full kontroll over gruppen, men selv da kunne ulykken skjedd. Dommen forutsetter at man skal ha kontroll på noe man ikke har kontroll over. Denne dommen har jeg diskutert en del med mine friluftselever, og de er samstemt i at den er meget streng overfor læreren som fulgte turen. Det å lede en gruppe med en foran og en bak er helt i orden sett i et ”transport” perspektiv, men dersom elevene skal få oppdage naturen er det ikke en god metode.

Jeg er klar over at det hviler et ansvar på meg. Men jeg kan ikke stoppe kreativiteten og oppdagelsene underveis. Dersom noen har lyst til å lage hopp, så vil ikke jeg stanse å dem. Selv om det kan være en risiko for skader både på kropp og utstyr. Ansvar for elevene har vi uansett, så lenge vi gjør noe i skolens regi. Vintertur er en spesiell situasjon, og dermed kan ansvaret virke ekstra tyngende. Jeg aksepterer å bli med på tur, og jeg er i høyeste grad med på å legge føringer for det som skjer. Dette gjør jeg ikke uten at jeg, så godt jeg kan, eliminerer bort det som jeg på forhånd kan oppfatte som risikabelt. Så lenge jeg kan stå inne for det jeg gjør, eller tar mine elever med på, tar jeg samtidig på meg det ansvaret som det medfører. Dette er jeg inneforstått med. Aristoteles³⁰ forklarer mine refleksjoner med begrepet veloverveidhet. *”Det er ikke en vitenskapelig forståelse, for man undersøker ikke det man vet, men å overveie vel er en form for overveielse, og den som overveier undersøker og gjør beregninger. Men heller ikke er det dyktighet til å gjette, for gjetninger foretas både raskt og uten fornuft, mens det å overveie tar tid, og man sier at det man har besluttet seg til, bør utformes raskt, men overveies langsomt.”* Når drønnet kom, og i etterkant ble jeg i tvil om jeg overvurderer mine evner. Samtidig ble det at hulene var trygge en bekreftelse på at vi hadde gjort en fornuftig vurdering i å ikke forlate området. Jeg finner støtte i Aristoteles³¹ når han skriver: *” Men siden den som overveier dårlig tar feil, og den som overveier vel har rett, er det klart at det å overveie vel er en slags riktighet.”*

Denne friluftsturen kan stå som et bilde på livet i miniatyr. Vi står hver eneste dag overfor makter som vi ikke rår over. Dersom en skal bekymre seg over alt det som kan gå galt vil en slite seg ut. På samme vis kan ikke jeg som ansvarlig gå rundt å tenke på alt som kan skje under en tur. Riktignok skal man ha tenkt grundig gjennom turen på forkant og underveis, og på den måten forberede seg best mulig. Dette betyr ikke at jeg nødvendigvis har mye mot når jeg gjennomfører friluftslivsturer, selv om det er en viss risiko for at noe kan gå galt.

³⁰ Aristoteles. Den nikomakiske etikk s. 120

³¹ Samme sted s. 120

Som leder av en gruppe, uansett type, må det være et poeng at en skal ha en eller annen form for kontroll. Det kan bety at jeg skal ha oversikt over hva som skjer, hvor det skjer, hvem som gjør hva, om alle har det bra, tiden og reiseruten osv. Til syvende og sist skal jeg som leder sørge for at en gruppe kommer seg fra A til B på mest mulig hensiktsmessig måte. Dette må sees i sammenheng med turens innhold. På vår tur var hovedmålet å skaffe seg erfaring med overnatting utendørs vinterstid.³² Turen inneholdt også andre mål. Disse målsettingene styrer hvordan turen kan gjennomføres.

Når jeg tar på meg et turlederansvar, sier jeg samtidig at dette er noe jeg har forutsetninger for å gjøre, eller rettere, forståelse for. Aristoteles³³ sier at *"den såkalte forståelse, som gjør at vi kaller noen forståelsesfulle, og sier at de har forståelse, er den rette bedømmelse av hva som er rimelig."* Og han fortsetter: *"Det å være forståelsesfull er å ha en forståelse som består i en riktig bedømmelse om hva som er rimelig og riktig."*

Turlederansvar. Det er en motsetning i dette ordet. Jeg tar ansvar for å lede en gruppe inn i livets farer. I møtet med naturen er vi mennesker sårbare. I en sivilisert hverdag har vi gradvis fjernet oss fra naturen. Å oppsøke et landskap som ikke er tilrettelagt av mennesker er i ferd med å bli en aktivitet for spesielt interesserte. Den Norske Turistforening, som er landets største friluftsansjon utdanner turledere, mens Norsk høyfjellsskole og Norges idrettshøgskole utdanner turveiledere. Om jeg er turleder eller turveileder kan jeg ikke kontrollere naturkreftene, selv om jeg har forsøkt det.

Jeg prøvde å endre undervisningssituasjonen ved å "bytte lokaler" ved forrige tur. Endre forutsetningene, eller temme naturkreftene om man vil. Turen ble utsatt til de første dagene av mai. Turen skulle gjennomføres på vårsnø, med gode lysforhold og behagelige temperaturer. Det skulle være et behagelig utendørsliv som skulle stimulere elevene til å benytte naturen mer. Området var et lavfjellsterreng som var snøsikkert. Hvordan gikk dette? Jo da, det ble nok en bekreftelse på at vi ikke kan kontrollere det ukontrollerbare. Det striregnet fra vi steg ut av minibussen, og til vi satte oss i bussen igjen noen dager senere. Temperaturen var mellom 0-5 grader, og det er av de verste forholdene en kan møte. Jeg ser for meg hvordan apatien tok noen av elevene. De stod rundt leirbålet, gjennomvåte og kalde, og forsøkte å få varmen i seg. De stod der å så på at bålet sluknet, uten at de var i stand til å foreta seg noe. Sannheten er at jeg ikke kan ha den fulle og hele kontroll. Muligens har jeg hatt en naiv oppfatning om at det

³² Jfr ferdmelding vintertur. I forkant av hver friluftstur blir det utarbeidet en ferdmelding

³³ Aristoteles, Den Nikomakiske etikk s.122

er fint å dra på friluftslivsturer med elevene, fordi jeg selv har hatt fine opplevelser med slike turer. Men det å være på friluftsturer vil alltid ha et element av risiko. Og det er viktig at dette elementet er tilstede, ellers vil ikke utfordringene bli den samme. Det handler om livet. Heller ikke her er vi i stand til å ta kontrollen, men gjennom erfaring og klokskap blir vi i stand til å utføre våre handlinger. I den Nikomakiske etikk skriver Aristoteles:³⁴ *”Utgangspunktet for handling er en beslutning- det vil si hvorfra bevegelsen utgår, ikke det for hvis skyld handlingen utføres- og utgangspunktet for en beslutning er en streben, og vårt begrep om hvorfor det gjøres.”* På den måte kan jeg si at min tradisjon, samvittighet, ansvar og vaner som jeg har tilegnet meg er det som er mitt utgangspunkt. Sammen med læreplanen,³⁵ som er min veiviser, som beskriver vår oppgave: *”Elevene skal tilegne seg praktisk erfaring med, og kunnskap om minimum en aktivitet fra norsk friluftsliv og ha kunnskap om samspillet mellom menneske og natur.”*

Men vi lærere ved idrettsfaglig studieretning ved vår skole har et ulikt utgangspunkt. Og så lenge lærerne skal følge sine klasser på sine turer er det forståelig at handlingene på turene blir ulike. Mitt syn på turavviklingen har endret seg over tid. Jeg er inneforstått med at vi lærere har ulike forutsetninger og interesser. Vi har ulike briller å lese fagplanene med. Fagplanene gir rom for variasjoner i hvordan vi skal utføre friluftslivet. Og det blir den endelige viljen til lærerne, og hvordan vi greier å motivere elevene, som til syvende og sist avgjør innholdet. Spørsmålet blir da om hvorvidt det skal være slik, eller om vi skal forsøke å få til en spesialisering, der lærerne med det mest erfarne utgangspunktet skal ha et hovedansvar for å gjennomføre turene, gjerne sammen med en mindre erfaren lærer. Og på den måten være med på å gi de øvrige lærerne erfaring, til de kan stå på egne bein. En skal huske på at turene skal gjennomføres fordi elevene har krav på det. Det er elevene som skal tilegne seg kunnskap, og da må de få utfordringer slik at de utvikler seg. Det er elevene som skal stå i sentrum.

Når vi gjennomfører en eller annen form for undervisning enten i klasserom eller i naturen bør den ha en hensikt. I friluftslivsutdanningen er et av hovedmomentene slik jeg ser det, å gi elevene varierte naturopplevelser, og få dem til å trives utendørs, samtidig som de blir bevisste på at det å være i natur er noe de kan gjennomføre på egenhånd. I vinterfjellet kan vi

³⁴ Samme sted s. 111

³⁵ Læreplanen for videregående opplæring, studieretning for idrettsfag F-3039 s. 134

ha ulike målsettinger for turene. Da kan det bety at ett mål kan slå i hjel et annet. Dersom målet er å forflytte gruppa lengst mulig, vil det bety at vi ikke kan legge så mye energi i overnattingen, og da kan hytte være et godt alternativ. De gangene jeg har fulgt hele klasser på vintertur der overnattingen har foregått innendørs, er erfaringen min at det blir nokså kaotiske tilstander. Turistforeningen har et fantastisk godt utbygd hyttenett i våre fjellområder. Men ingen hytter har nok sengeplasser til en hel skoleklasse. Det vil i mine øyne ikke være en riktig opplevelse for elevene å møte disse hyttene, når det blir et eneste kaos med utstyr, mat, klær, sekker og soveposer. Da går det også mye tid til å oppholde seg innendørs siden man sover bedre, har det varmere og muligens mer behagelig. Og ikke minst tid til å rydde, pakke og vaske opp etter seg. Er man på hyttetur blir det noe kunstig om man skulle la være å benytte seg av de mulighetene som en hytte gir. Det er nettopp dette med å utnytte utendørstiden som i mine øyne er viktigst. John Rawls har formulert det han kaller "det aristoteleske prinsipp"³⁶: *"Ethvert menneske har glede av å utvikle sine egenskaper og ferdigheter, og gleden øker jo mer våre egenskaper og ferdigheter blir utviklet, og/eller jo mer komplekse våre egenskaper og ferdigheter blir."* Dette prinsippet tror jeg kan gjelde for mange mennesker. Sett i forhold til vår friluftsunndervisning er jeg ikke i tvil om at når elevene tilegner seg kunnskap, og kan omsette dette i praktisk handling, så øker deres lyst til å utvikle interessen for friluftsliv. Jeg vet at mange elever opplever vinterturene som tøffe. Der og da kan de ta fra elevene motivasjonen til å oppsøke naturen på egen hånd. Men etter hvert som elevene får en viss distanse til turen, så blir erkjennelsen om at dette er noe de har mestret stadig sterkere. Og lysten til å dra på tur kommer tilbake. Det er få ting som er hyggeligere enn å snakke med tidligere elever, og de kan fortelle at det har godt dem vel senere i livet. Svært ofte kommer vi tilbake til turene vi har vært på, da omtales de utelukkende som positive. Det som var slitsomt er blitt til noe i retning av "men jeg fikk det til". Og når de forteller meg om turprosjekter de har satt i gang på egen hånd så gleder det meg. På samme måte blir det når elever begynner i første klasse ved idrettslinjen. Noen gir uttrykk for at de ikke liker å gå på tur, men gjennom de tre årene ved vår skole endrer de ofte syn på dette. Da føler jeg at jeg har bidratt med noe. Aristoteles mente at det høyeste gode for mennesket var "lykke". Kanskje ser jeg på friluftsliv som en måte å oppnå lykke på. De tilbakemeldingene som elevene gir når vi har vært på besøk i naturen, forteller meg at inntrykkene de får gir dem

³⁶ Sigmund Loland, *Idrett og Etik* (2002) s. 42

en form for lykke. Det gjør noe med meg som menneske, og det er muligens det som er den sterkeste drivkraften for at jeg føler så sterkt for denne delen av min arbeidshverdag.

3. Da Berit besvimte på Landegode

At bearbeidelsen av historien om Hege og snøhulen har satt spor hos meg kom til uttrykk noen år senere. Da jeg hadde med meg min nye klasse på høsttur til Landego, en øy utenfor Bodø. Refleksjonene over hva det innebærer å ha med seg elever på tur var med på å påvirke hvordan jeg oppførte meg da jeg nok engang måtte møte en fordring. Historien er i korte trekk som følger:

Vi tar samling i den lille oasen mellom alle steinene, som ligger omlag 50 meter i luftlinje fra gressletta der vi har leirplassen. *"Før vi går ned til leirplassen og ordner oss middag tar alle en runde og henter tørrved, som vi kan ha til leirbålet i kveld."* Sier jeg. Ingen protester.

Elisabeth, som er min kollega på turen, og jeg tar også vår tørn. Vel nede ved teltet vårt tenner vi primusen, setter over kaffekjelen før vi går i gang med middagen. Mens vi ligger på våre underlag og venter på at kaffevannet skal koke, kommer Signe og Marta og spør om vi har sett Berit. Noe vi ikke har.

Etter at elevene har kommet vel ned, har teltgruppene gått i gang med middagen. Ingen av de andre elevene har sett Berit heller. *"Kan hende hun har gått på do, eller ønsket å gå en tur på egen hånd. Vi venter litt, så dukker hun nok opp igjen."* Berit dukker ikke opp igjen. Teltlaget og noen andre venninner begynner å lete etter henne. Elisabeth og jeg ser også etter henne. Tiden går. Etter hvert blir vi bekymret.

Vi har slått leir på "Korten", en gresslette ved foten av fjellet Landegokjerringa.

Landegokjerringa er en gammel dame som ble forsteinet da sola sto opp, mens hun speidet etter sin kjære Vågakall på andre siden av Vestfjorden. Under kjerringa ligger det en enorm steinur. Steinene kan være mange meter høye, og det er i det hele tatt en uoversiktlig ur.

Ytterst på gressletta, nærmest Vestfjorden, er det en kolle. (det er denne som egentlig kalles Korten) Denne kollen er en haug med steiner som sakte er i ferd med å bli gressgrodd.

Det begynner å gå en tid siden Berit ble etterlyst av sine medelever. Det er en ekkel situasjon, der flere og flere går rundt og leter etter henne uten at hun dukker opp. I mitt stille sinn forventer jeg å finne Berit flytende i vannet, eller liggende i steinura. Samtidig går tankene tilbake til mitt arbeid med essayet der jeg reflekterte over det å være leder på friluftstur. Jeg tror dette arbeidet er med på å gjøre at jeg forholder meg ganske rolig i situasjonen. Selv om

jeg er leder, og har ansvar, så kan jeg ikke ta ansvar over livet. Det å være på friluftstur vil si at man utsetter seg for farer, på lik linje med livet for øvrig. Det er fryktelig å gå opp, ned, mellom, under disse kjempesteinene, og forvente et syn av en flott ungdom som kan ligge der. Eller frykten for å se en kropp flytende på havet. Dette kan jo bare ikke skje meg. Jeg har tatt med meg klassen for å vise dem øya som jeg er så glad i.

Til å begynne med har vi ikke så mye struktur over letingen etter Berit. Elisabeth og jeg søker over hvert vårt område. Vi er begge enige om at vi må lete mer effektivt. Måten å gjøre det på er å gå manngard. Vi samler alle elevene og stiller opp på en rekke med noen meters mellomrom mellom hver. Deretter beveger vi oss i retning av det stedet hvor vi ble enige om å se etter ved til leirbålet. Jeg går ytterst til venstre. Vi beveger oss ca 20 meter i luftlinje. Da hører jeg stemmen til en elev: "*Hun ligger her!*" Hjertet mitt hamrer løs. Hva betyr det? Vi har funnet henne men, da hører jeg den samme stemmen: "*Hun puster.*" Jeg kjenner jeg er i ferd med å lette, og løper mot stemmen. Elisabeth kommer frem før meg og sitter allerede ved siden av Berit når jeg kommer. Vi sender de øvrige elevene ned til leiren igjen. Elisabeth stryker Berit over kinnet. Jeg merker jeg skjelver. Berit sover så fredfullt, med hodet oppå en stein. Vi tør ikke løfte på Berit før vi får kontakt med henne. Elisabeth snakker moderlig til henne og etter en liten stund våkner Berit. Hun er helt fortumlet, er overhodet ikke klar over hva som er skjedd. Hun har et sløret blick og en stemme som vi ikke kjenner igjen. Vi kliper henne i armer og bein for å se om hun reagerer, det gjør hun. Jeg blir så uendelig glad! Det verste hadde ikke skjedd. Vi trenger noen minutter for å samle oss. Elevene blir sendt ned til leiren. Deretter tar Elisabeth og jeg Berit mellom oss og fører henne ned til teltet hennes. Hun får i seg væske og kvikner etter hvert til.

Som sagt, det var fryktelig å gå rundt og lete etter Berit. Fryktelig fordi vi ikke visste noe annet enn at hun ikke var kommet ned til leirplassen samtidig som medelevene. Men på den annen side følte jeg meg helt rolig inne i meg. For det som skjer er at man er i (friluftsliv)et. Noen kan gå seg vill, noen kan velge å ta sitt eget liv, noen kan skade seg, noen kan snike seg bort for å røyke osv. Alt dette kan skje uten at jeg, selv om jeg er lærer, kan stå ansvarlig for handlingen.

Den roen jeg hadde innvendig da jeg søkte etter Berit, ble et slags vendepunkt for meg. Der og da, i steinura på Landego, var det en rasjonell handlingsmåte som jeg antagelig hadde tilegnet meg gjennom erfaring. Dette fordi jeg gjennom refleksjonen i fjor er blitt bevisst på

min rolle som leder, eller ansvarlig, i et naturperspektiv. Senere har jeg tenkt over dette med ”roen”. Under en brainstorm sammen med mine studiekolleger fortalte jeg om mitt tema. En medstudent tipset meg om å lese om stoikerne, da hun mente jeg kunne finne noen sammenhenger der med mitt tema. Filosofen Spinoza, som har vært en slags rettleider for flere av de norske naturfilosofene, Arne Næss, Sigmund Kvaløy og Peter W. Zapfe blant andre, så mye til stoikerne i sin filosofi. Det er en spennende tanke, å forsøke å forstå hvorfor Spinoza og Stoikerne appellerer slik til disse naturfilosofene. I boka ”Filosofihistorie” (2007) sies det om Stoikerne at *”skal vi sikre den enkeltes lykke, må vi lære å bli så uavhengig som mulig av ukontrollerbare ytre ting, og lære oss å leve i vårt indre, som vi kan ha kontroll over.”*³⁷ Når da det å oppnå lykke henger sammen med det å duge som menneske, kan en friluftstolkning være at det å duge i naturen ikke nødvendigvis handler om å overvinne den(naturen) uansett vær og føre. Men at man med utgangspunkt i egen kunnskap forsøker å finne den tilfredshet som det å være i naturen kan være. Under en ekspedisjon til Himalaya for mange år siden plasserte Filosofen Arne Næss sr. sin nevø Arne Næss jr i par sammen med en filosof sterkt influert av stoikerne. Det ble konflikt. Næss jr var skipsreder og eventyrer som var veldig målfokusert. Han skulle til topps. Filosofen var såre fornøyd med å være i fjellene, og han ville forsøke å forstå hvorfor fjellene var hellige blant de innfødte. De to aksepterte ikke hverandres utgangspunkt. Næss jr. kunne ikke forstå hensikten med å ”surre rundt” i Himalaya når man faktisk hadde muligheten til å bestige en av toppene. Tilbake til min historie som handlet om en ro, så var det opphavet til begrepet ”stoisk ro” jeg ville finne ut av. Skirbekk og Gilje definerer begrepet som å være lidenskløst overfor og uavhengig av det ytre.³⁸ I Sofies Verden (1994) skriver Jostein Gaarder³⁹ om begrepet når filosofilæreren Alberto gir Sofie en innføring om Stoikerne at: *”Den dag i dag snakker vi om ”stoisk ro” når et menneske ikke lar seg rive av med sine følelser.”*

En slik beskrivelse føler jeg er veldig passende for hvordan jeg følte meg i den nevnte situasjon. Kanskje hadde jeg forsonet meg med min skjebne gjennom tidlig erfaring. Nå er det slett ikke sikkert at det er noe poeng å skulle ha en ro når man er ansvarlig for skoleelever ute i naturen, kanskje tvert i mot. Hvis man ikke ser på friluftsliv som et kontrastliv i forhold til hverdagen, men heller som en opplevelsels- eller action greie som skal gi et adrenalinkick, så kan det hende at man heller skulle vært oppgiret. Roen handlet om en erkjennelse av at

³⁷ Skirbekk og Gilje, Filosofihistorie, universitetsforlaget, Oslo 2007 s. 99

³⁸ Samme sted s.100

³⁹ Jostein Gaarder, Sofies verden s. 136

dersom det hadde skjedd en ulykke, så var det faktisk noe som var fullt mulig. En ulykke kunne like godt skjedd på Landego, som i glasshuset, på skolen eller hjemme for den saks skyld⁴⁰. Det var noe om å være bevisst på hva man kan kontrollere og ikke kan kontrollere, og se dette i forhold til det ansvaret som følger. Hvordan jeg opptrådte er ikke et hovedpoeng i dette essayet, men snarere en slags innledning for å fortelle frem hva jeg egentlig skal forsøke å formidle.

Jeg tenker at dette kan ha en sammenheng med at jeg har fått større tillit til (friluftsliv)livet. Dette livet er noe helt annet enn et moderne teknologisk liv. I moderne industri kan man tenke og skulle ha den fullstendige kontroll. For eksempel når man skal produsere fly. Vi forventer at alle fly, f. eks Dash-8 skal se helt like ut, det vil være utenkelig dersom flyene ikke så like ut, og hvis ikke man kontrollerte dem på samme måte så ville vi miste tillit til å skulle fly. Kontrollen handler om å lære en metode og følge den slavisk, noe annet ville være slendrian. Uhell kan skje i (friluftsliv)livet. Like fullt er jeg såkalt ansvarlig, og skal ha en form for kontroll. Men jeg må forholde meg til naturen, og det vil være en udugelighet dersom jeg tror at jeg kan styre over liv og død.

Jeg tror den roen jeg hadde innvendig, var et uttrykk for at jeg hadde innsett at jeg ikke kan være herre over enhver situasjon, som jeg selv og mine elever kan møte på når vi er på tur. Jeg hadde forlatt tankegangen om at jeg er den ansvarlige i enhver situasjon. Jeg hadde innsett mine begrensninger, og at dersom det skjer noe uforutsett med mine elever, ja så er det faktisk noe som kan skje og det må jeg bare akseptere. Gitt at jeg har gjort det jeg faktisk kan i forhold til rammene for turen. Og tatt veloverveide valg. Samtidig som jeg hadde denne roen, betydde det på ingen måte at jeg var komfortabel i situasjonen. Jeg var oppriktig bekymret for hva som kunne ha tilstøtt Berit, men samtidig, og dersom det var et hendelig uhell som hadde oppstått, var det faktisk ikke noe jeg var herre over.

I etterkant av turen, og spesielt når alt går bra, kjenner jeg veldig på denne roen, den følelsen som jeg hadde. I dramatiske eller stressete situasjoner kan det oppstå en eller annen form for ro. Apati eller nummenhet kan oppstå som en psykologisk forsvarsreaksjon, fordi man ikke er i stand til å gjøre noe i situasjonen. Jamfør mine kjære elever på vårskituren, som stod og så på at leirbålet brant ned. Uten at de var i stand til å gjøre noe med det, fordi de var så kalde og

⁴⁰ Ironisk nok faller Berit i trappa i idrettsbygget og forstuer foten noen få dager senere.

våte. Nei, det var ikke apatien som hadde grepet meg. For å komme videre i søken etter å få svar på hva utfordringen med å være lærer i friluftsliv innebærer, hadde jeg nå et ønske om å finne ut av hvordan mine kollegaer tenker når de står i tilsvarende situasjoner. Dermed utvider jeg feltarbeidet ved å inkludere andre sine erfaringer med å være lærer i friluftsliv.

4. Feltarbeidet

Metode stammer fra det greske ordet "methodos" som er sammensatt av to ord, *meta* og *hodos*. Meta kan bety: til, overfor eller imot, mens hodos betyr vei. En metode er altså en "meta-vei." For Platon var det en argumentativ vei, en dialektisk metode, der livets vei ble satt på prøve gjennom samtale. Slik ville Platon sikre livets farefulle ferd. Når vi merker at det er fare forbundet med livsveien, får vi muligheten til å endre kurs, og denne erfaring av fare og mulighet het på gresk krisis. Den dialektiske metode skulle antesipere krisen for å unngå fare.⁴¹

Metoden i mitt arbeid er en feltarbeidsmetode. Som forskningsmetode er feltarbeidet en vei til innsikt og sannhet som jeg kan redegjøre for. Men metoden er også en kritisk prøving av erfaringen som skal gjøre det erfarte, friluftslivet, mindre farefylt.

Med meg inn i feltet og i dette arbeidet har jeg over ti års praksis som lærer, der deler av jobben hvert eneste semester har handlet om å ha med elever på friluftsturer i en eller annen form. Gjennom alle de døgn jeg har hatt under åpen himmel i godt og dårlig vær, sommer og vinter har jeg tilegnet meg en kunnskap om hva denne delen av jobben innebærer. Det er et godt utgangspunkt for å reflektere over min praksis, det er mitt innenfraperspektiv. Men for å nå frem til ny innsikt er det nødvendig å reflektere over erfaringen og speile min oppfatning av verden mot andre sin oppfatning av den samme verden. Gjennom observasjon, loggbokføring og samtaler med andre kan jeg oppnå dette.

4.1 Observasjon

En metode jeg har benyttet for å samle inn data er observasjon. Observasjon som metode kan grovt deles inn i to former, åpen eller skjult observasjon. Ved skjult observasjon forteller man ikke aktørene man observerer, at man er forsker. Ved åpen observasjon forteller man aktørene at man driver observasjon - men går ikke nødvendigvis detaljert inn på hvilke problemstillinger man er ute etter å belyse.⁴²

⁴¹ Forelesning av Anders Lindseth. Høst 2003

⁴² Pål Repstad, Mellom nærhet og distanse, 1998 s. 31

Dersom min metode skal settes i en bås vil jeg si at jeg har foretatt en åpen observasjon. Helt siden jeg startet studiet ved Høgskolen i Bodø, har jeg forklart både mine kollegaer og mine elever som jeg har med på friluftsliv, at det som skjer på og under turene er en del av mitt feltarbeid. Uten at jeg har gått konkret inn på hva det er jeg er på utkikk etter. Mine elever har nok ikke oppfattet meg annerledes enn det jeg er når jeg ikke har på meg ”forsker”hatten. Annet enn at noen har vært nysgjerrige på hva jeg driver med, noe som igjen kanskje har medført at de har vært åpen på å gå inn i en dypere samtale med meg. Gitt av sine tanker i forhold til temaet, fordi de vet at jeg har vært oppriktig interessert i lytte til dem, tenke med dem og til og med utfordre dem til å tenke tanker de nok ellers ikke ville ha tenkt.

Observasjon som metode foregår bevisst eller ubevisst når jeg er på friluftstur. Siden vi som regel er to lærere med når vi er på tur, har jeg ved et par anledninger på forhånd bestemt meg for å observere læreradferd. Det jeg legger i det, er at jeg har vært bevisst på min kollega sin atferd, og vært bevisst på å drøfte aktuelle temaer som jeg har vært opptatt av. Utfordringen her har vært å skille mellom mine hatter. Når er jeg venn og kollega? Og når er jeg ”forsker”? For å få del i min kollega sin verden og sine tanker, har kartleggingen handlet om situasjoner der man har måtte foreta noen valg.

En slik erfaring er fra den nevnte turen til Landego, utenfor Bodø. Her opplevde vi en situasjon der vi måtte foreta et valg som var viktig der og da. Etter at vi hadde funnet Berit i steinura fikk vi brakt henne ned til leiren. Dette var på turens første dag. Berit hadde vært bevisstløs, men hun kom seg tilsynelatende fort. Vi visste ikke hva som hadde tilstøtt henne, og hun var ikke i stand til å gjøre rede for det selv heller. Turplanen vår innebar to overnattinger, og båtforbindelsen til øya var begrenset. Dersom vi måtte sende Berit til lege ville det bety at en lærer ble igjen alene med resten av klassen minst et døgn. I følge skolens regelverk skal det ikke skje at en lærer er alene med en gruppe på over 15 elever på tur. Ville uhellet bety at vi måtte avbryte og reise inn alle sammen? Min kollega var tydelig på at Berit skulle undersøkes av en lege. Det ville være uforsvarlig dersom vi ikke lot det skje, og vi kunne ikke la eleven overnatte i telt uten at vi egentlig viste noe om den situasjonen hun var i. Det var viktigere enn at 27 elever muligens måtte reise hjem en dag før tiden. Min kollega var en kvinne og hun var mor. Var det moderlige følelser som lå til grunn for at vi ikke skulle ta noen sjanser, eller var hun rett og slett bare fornuftig? Siste båtanløp for kvelden var ikke langt unna og vi måtte foreta et viktig valg i løpet av ganske kort tid. De forhold som talte for at vi burde avbryte, handlet om ansvar. Ansvar for den ene eleven, og ansvar for resten av

klassen som da bare fikk en lærer å forholde seg til. Vi overnattet i et spennende landskap, og vi hadde med oss en gruppe elever som vi bare hadde kjent i noen hektiske skoleuker denne høsten.

Dette dilemmaet skjedde etter at jeg hadde begynt på profesjonsstudiet, og når det kom opp så hadde jeg mye konsentrasjon på hvordan løser vi denne utfordringen. Hvordan tenker min kollega? Og hvordan kan jeg benytte dette i min studie? Jeg hadde mine tanker om hvordan vi burde løse situasjonen, og min kollega hadde sine. Vi var nok ikke så veldig uenige, og der å da måtte vi foreta en handling. Men midt oppe i situasjonen forsøkte jeg også å fokusere på hva min kollega tenkte og sa, og skille det fra mine egne tanker.

Den konkrete reaksjonen er nok ikke så vesentlig, vi foretok en handling fordi vi var nødt til det. Og det er ikke selve handlingen som var det interessante, men snarere hva som lå til grunn for handlingen, hvordan møtte vi fordringen da den kom til oss. Nettopp dette blir kanskje stående igjen som et kjernepunkt når jeg drøfter hva det vil si å ha med seg elever på friluftslivstur.

4.2 Loggbokføring

Etter at jeg begynte dette studiet på høgskolen fikk vi mulighet til å tilby elever på det årstrinnet jeg jobbet med, et 5 timers friluftsfag. Jeg var den lærer som fikk fagansvaret. Dette passet meget bra i forhold til mitt høgskolestudium. Gjennom dette faget fikk jeg en mindre gruppe elever å forholde meg til, en gruppe som hadde valgt faget fordi de hadde egeninteresse av det. Dermed fikk jeg selv et felt som jeg kunne studere jevnlig over en lengre periode. Det eneste skriftlige jeg krevde av elevene var at de førte loggbok på alle tiltak vi gjennomførte. I loggen skulle de også skrive ned betraktninger over oppgaver de fikk av meg. En slik oppgave kunne være: "Hvorfor liker ikke lærerne at vi har med oss mobil med TV, musikkspiller eller andre moderne dingser når vi er på tur?" En annen oppgave var "min naturvenn". Elevene skulle oppsøke en venn i sitt nærmiljø, høst, tidlig vinter, vinter og vår. Det spesielle med denne vennen var at det ikke skulle være et menneske. Men en stein, bekk, tre eller noe annet som eleven hadde et forhold til. Oppgaven bestod i å beskrive hvordan det stod til med denne vennen gjennom året. En rimelig teit oppgave for gutter som er fylt 18 år! Men de fleste tok oppgaven seriøst, og det ble etablert mange gode relasjoner. Loggboken ble lest av meg ved jevne mellomrom, og jeg gav kommentarer, aldri karakter på dem. Når

elevene fikk bøkene tilbake kunne jeg benytte det de skrev som et utgangspunkt for diskusjon om temaet. Dette med karakterer er interessant, og kunne vært gjenstand for et studium i seg selv. I teoretiske fag er det relativt enkelt å måle en elev sitt faglige ståsted, men hvordan skal man forholde seg til det i et fag, eller emne, som friluftsliv? Er det hvor langt man går, om man klarer å sove under åpen himmel, hva man har med i sekken, om man klarer å lage sin egen mat osv. Man må nok ta i bruk helt andre vurderingskriterier. Dette forteller meg noe om faget sin egenart, og at jeg tror det er viktig at det finnes et alternativ til ordinære programfag.

Elevene var inneforstått med at loggboken skulle benyttes som en del av karaktergrunnlaget. Samtidig fikk jeg tillatelse av elevene til å benytte loggboken som en del av mitt feltmateriale. Min hensikt var at gjennom de betraktninger de gjorde seg, kunne jeg få et innblikk i hvordan elevene tenker. Det var ingen elever som var negative til at jeg kunne benytte deres loggbok som en del av feltmaterialet.

4.3 Feltsamtaler

Den viktigste delen av feltarbeidet ved siden av egen erfaring har bestått i feltsamtaler med personer som berøres av temaet. Jeg har samtalt med kollegaer, høgskolelærere og elever.

Det er samtaler jeg har forsøkt å få til, ikke intervjuer. Min hensikt har vært å snakke sammen med mennesker som jeg vet har ett eller annet å bidra med i forhold til det tema som jeg er opptatt av. Dette med lederskap for organisert friluftsliv i skolen. Metoden jeg har benyttet i feltarbeidet er kvalitative intervjuer, og forskningsinstrumentet mitt har vært samtalen.

Gjennom samtale har vi lært å stille spørsmål, og at andre mennesker sin interesse skal besvares. Det er på samme tid gjennom samtalen at vi har lært å stille spørsmål til den andre, gi han tid til svar og lytte til svarene, skriver Jette Fog i boken "Med samtalen som utgangspunkt"(1994). Videre beskriver hun samtalen som et forskningsinstrument, men ikke som andre instrumenter. " *Den foreligger ikke på forhånd som et redskap som forskeren kan tage fra hylden å bruke. Samtalen utvikles undervejs, i og med at interviewer og interviewperson deltagere i den og fængsles av den.*"⁴³ En samtale lever sånn sett sitt eget liv.

⁴³ Jette Fog, Med samtalen som utgangspunkt s. 22

Den utvikles gjennom de svar man får. Svarene gir nye spørsmål. Slik blir hver enkelt samtale noe unikt. Dette er noe helt annet enn et kvantitativt intervju der jeg på forhånd har formulert spørsmålene og kategorisert de svar jeg kan regne med å få. Det kan egne seg dersom hensikten hadde vært å få frem en slags tendens i svarene og bruke dem i en eller annen form for statistikk.

I boken "Feltarbeid i egen kultur" (1991) skriver forfatteren Cato Wadel at "*de metoder som kvalitativt orienterte forskere bruker for å skaffe seg kunnskap om samfunnsforhold, er i høy grad de samme som folk flest bruker i dagliglivet. Folk flest iakttar, spør og deltar for å skaffe seg kunnskap.*"⁴⁴ Videre sier Wadel at man er ute etter observasjoner som er på det nærmeste nivå. I forhold til hva jeg har tenkt å "forske" på, er mitt nærmeste nivå meg selv og det fellesskap jeg opererer innenfor i min yrkespraksis. Det kan være fordeler og ulemper med å operere på det nærmeste nivå. Den største utfordringen slik jeg ser det, er om jeg klarer å vurdere virkeligheten subjektivt eller objektivt. Med det mener jeg om jeg kan stille meg på utsiden av min egen profesjonskultur, og studere den objektivt uten at jeg trekker inn min egen subjektivitet som jeg har i form av å være en aktør innenfor det samme felt. Den største fordelen må jo være nærheten til feltet, og derigjennom lett tilgang til data.

Når man ser, så ser man med de briller man har på seg. Den ballast jeg har med meg er det som utgjør mine briller. Etter hvert som man får erfaringer får man nye briller å se med. Når jeg ser inn i en bilmotor så vet jeg hvordan batteriet ser ut, jeg kan også klare å finne oljepeilestaven men det er stort sett det eneste. Derfor lar jeg meg imponere av bilmekanikere som med letthet kan slå fast hva som er problemet med min bil når den for eksempel ikke kommer gjennom en EU kontroll. Bilmotorer interesserer meg lite. Dette kan overføres til det som Jacob Meløe mener å være et ukyndig blikk, fordi jeg mangler de begreper som er innebygget i den virksomheten jeg betrakter. Jeg har egentlig ikke noen vilje til å lære meg noe om bilmotorer. Det som er under panseret er noe andre bør ta seg av. Men så lenge jeg er klar over denne ukyndigheten er jeg også i stand til å gjøre noe med det. Hadde jeg et virkelig ønske om å forstå/beherske bilmotorer, så ville jeg gjort noe for å få innsikt, og da kunne jeg ha opparbeidet et kyndig blikk.

⁴⁴ Wadel, Feltarbeid i egen kultur, s. 186

I forhold til den virksomheten jeg tar for meg i dette essayet, friluftslivet, så erkjenner jeg at jeg får stadig nye briller å se med. Det vil si at jeg ser annerledes på ting i dag enn jeg gjorde for noen år siden. Dersom jeg hadde gjennomført snøhuleturen med Hege og hennes klasse som en lærer med flere års fartstid enn jeg hadde den gangen, så kan det hende at jeg hadde handlet annerledes i den situasjonen som oppstod. Det er umulig å fastslå noe eksakt siden hver situasjon og de handlingene som oppstår er resultat av tolkninger som skjer der og da.

Jacob Meløe har skrevet en del om blikk, han ⁴⁵ skriver at *"det å rette blikket mot egne virksomheter kalles å reflektere. Det å rette blikket mot andres virksomheter kalles å observere."* Hva betyr det så å reflektere? Bengt Molander⁴⁶ svarer: *"Reflektion innebär, som jag ser det, att ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation"*. Og nettopp gjennom denne studieprosessen og skrivingen av dette essayet bidrar refleksjonen til at jeg forhåpentligvis tilegner meg økt forståelse for hva temaet mitt handler om.

4.4 Mine samtalepartnere

I boken "Spørsmålet bestemmer metoden" til Lorensen (1998), skriver Knizek at jo færre informanter undersøkelsesmetoden er basert på, jo større krav er det til disse informantene om å være sentrale. At de har erfart de fenomener man forsker på, og er villig til å meddele seg om disse. I tråd med dette var valget mitt av hvem jeg skulle samtale med enkelt.

Tanken om å samtale med tre av mine kollegaer hadde jeg bestemt meg for tidlig. Utfordringen var: Hvordan ville jeg oppleve det å skulle skifte ståsted, fra aktør i arbeidsfellesskapet til å være såkalt forsker, og hvordan ville mine kollegaer forholde seg til dette skifte av rolle. Det tydeligste signalet på dette fikk jeg av den ene informanten etter at samtalen var over, og opptaket stoppet. Jeg spurte henne om hva hun syntes om det vi hadde gjort, og hun svarte: *"Det var veldig rart i begynnelsen, for da ble det en litt kunstig situasjon med opptaker og det hele, men etter hvert synes jeg det gikk helt greit"*. Settingen var annerledes, og det var jeg som styrte samtalen, men utover dette var det viktig for meg å ikke gjøre meg selv til noe mer enn det jeg er til daglig. Vi var på likefot mine kollegaer og jeg.

⁴⁵Jacob Meløe, I kompendium, artikkel 1 s.10

⁴⁶ Bengt Molander, Kunnskap i handling s. 143

Mitt valg falt altså på 3 kollegaer fra egen skole. Den ene samtalen ble en gruppesamtale med meg, Elisabeth og Knut. Begrunnelsen for at jeg gjennomførte samtalen som en gruppesamtale med disse to var fordi de hadde en felles erfaring som de kunne berette om. Videre hadde den ene læreren hatt turllederansvar i mange år i egenskap av å være klassestyrer, mens den andre læreren kanskje ikke var så vant med å ha turllederansvar, men på den annen side hadde hun veldig mye erfaring i fra å drive et aktivt friluftsliv. Den andre samtalen med en kollega ble gjennomført som en 1 til 1 samtale. Per som denne kollegaen heter valgte jeg ut, fordi han sannsynligvis er den med mest erfaring innenfor det å lede grupper med elever i friluftsliv ved vår skole.

I mitt feltarbeid fikk jeg også gjennomført en samtale med Nils, som ikke direkte har noe å gjøre med min friluftslivshverdag, men som mer eller mindre indirekte har påvirket mye av den. Nils var svært imøtekommende da jeg fortalte om mitt studium. Han virket tydelig interessert i denne måten å studere det som virkelig angår en i praksisfeltet. Grunnen til at jeg satset på å få til en samtale med han var at jeg så det som en klar styrke for hele oppgaven. Nils tok på begynnelsen av 1970 årene et oppgjør med den materialistiske vendingen som friluftslivet den gang var i ferd med å ta. Han hadde et økosofisk utgangspunkt, der han mener man må ta være på, og benytte naturen som en ressurs, men ikke handle uten hensyn på naturen. Nils har radikale meninger som man slettes ikke trenger å være enig i, men det kan være med å bestemme en akse i en diskusjon, der han kan trekke opp ett ytterpunkt. *"Naturen er kulturens hjem og friluftslivet er en veg hjem. Friluftsliv er en kraftfull, men lavmælt vei til erkjennelse, til et liv i lag med naturen og med seg selv, en vei til endring av samfunnets mas og jag."* Slik beskriver Nils hva friluftsliv kan være i boken til Grimeland⁴⁷. Nils driver en institusjon som jobber mye med turvegledning. Han er i følge seg selv en "vegleder". Han leder folk på vegen ut i naturen. (Eller hjem som han sier.) Men han henvender seg til andre "kunder" enn skoleelever. Rammene for hans vegledning er ganske annerledes enn de rammer vi må forholde oss til i den videregående skole. Men dette mener jeg ikke har betydning for min oppgave, fordi det mer handler om hvordan og hvorfor man handler i enkelte sammenhenger.

Etter at disse samtalen var gjennomført satt jeg igjen med et spørsmål om hva skolen bør forvente av en friluftslivslærer.

⁴⁷ Grimeland, En historie om Klatring i Norge 1900-2000 s. 90

For å følge opp denne tråden ble mitt neste intervjuobjekt en person som jobber i Høgskolesystemet. Arne. Han jobber ved en idrettsavdeling på en høgskole. I nærmere 15 år har han jobbet med studenter som enten har en unik interesse for friluftsfaget, eller har som ønske å kunne jobbe med ungdom der friluftsliv blir en del av innholdet. Det som var interessant for meg var å forsøke å få en samtale i forhold til tenkningen som ligger bak utdanningen. Hva er det studentene skal læres opp til, for det er dem som senere skal gjøre den jobben som jeg gjør i dag.

Gjennom disse samtalene og senere oppfølging av dem har jeg fått et utvidet perspektiv på hva jobben handler om. Etter hvert ble det imidlertid klart for meg at dette alene ikke var nok for å belyse temaet. Som lærer er man jo til stede for andre mennesker, elevene. I grunn er det jo dem som er hovedpersonene. Det ble viktig for meg å få noen elver i tale, for å høre hvordan de oppfatter at en lærer bør være, og hva som er viktig for dem i forhold til friluftsfaget. Samtalen med disse skulle da også vise seg å åpne noen nye perspektiver for meg som jeg senere vil drøfte.

Altså er alle mine informanter friluftslivspraktikere, men de har et ganske forskjellig utgangspunkt. Dette materialet vil jeg nå forsøke å benytte i forhold til å få et vekselspill mellom nærhet og distanse. Gjennom dialog med egen erfaring og andres erfaring kan det bringe inn nye perspektiver på det jeg forsøker å belyse, samtidig som jeg forhåpentlig klarer å løfte frem noe allmenngyldig ut av de unike erfaringer vi til sammen sitter inne med.

4.5 Metodemessige utfordringer.

Den første utfordringen består i at jeg skal "forske" i mitt eget miljø. Dette gir noen rammer man skal ha gjort seg noen tanker om. Pål Repstad (1998) tar opp dette dilemmaet. "*Å opprettholde distanse og upartiskhet er alltid et problem i kvalitative studier, men problemet settes på spissen hvis man har et personlig forhold til noen i det miljøet man utforsker.*"⁴⁸ Etter å ha gjennomlyttet alle CD plater med opptak slår det meg at dette problemet i aller høyeste grad har truffet meg. Et eksempel er med feltsamtalen med Knut.

⁴⁸ Pål Repstad, mellom Nærhet og distanse 1998 s. 30

I samtalen med Knut kommer vi inn på en tur som han og en kollega ledet, med en gruppe elever. De hadde tenkt å dra på en snøhuletur på Saltfjellet. Den første dagen skulle de gå til en turistforeningshytte, langs en klassisk skiløype. I løpet av dagen tiltar været. Gruppen begynner å bli sliten, de har nok overvurdert seg selv, eller snarere, ikke satt seg godt nok inn i den turen det er lagt opp til. Det som skjer er, kort fortalt gjennom Knut:

”Vi var jo på en vintertur i fjor, kor vi, eh kor målet var å gå, å finne en skavl. Vi var i Beiar, så skulle vi grave og ligge i snøhule. Når vi går så eh, etter hvert som vi går, så klarer vi ikke å finne en skavl, det blir av ulike årsaker stor sprekk i gruppa for at noen tar pauser som ikke er, dem skulle ha gjort. Men det som skjedde var at vi ikke fikk kontakt med de siste og for å gjøre en lang historie kort så gikk vi rett og slett mot ei hytte. Sånn at vi regnet med at de andre fulgte skisporene vårres. Og det som skjedde var jo selvfølgelig at været snudde og vinden visket bort sporene sånn at når vi kom til hytta og hadde opptelling så manglet vi en 10-12 stykker. Og vi fant også ut at det var ei mest sannsynlig som hadde kanskje gått seg bort helt alene. Så vi dro ut og leita, og heldigvis etter en 10 minutter-kvarter så fant vi dem. Og ikke noe av det opplegget som vi hadde første dagen det gikk etter planene. Alt skjærte seg på en måte, på grunn av at vi ikke fant skavler og av manglende kommunikasjon blant annet fra oss.”

Dette er en helt uholdbar lederjobb, uansett hva som ligger bak av frustrasjoner eller andre motiver. Det er noe vi diskuterer i løpet av samtalen, og i oppfølginger senere. Men det jeg gjør videre i denne samtalen er at jeg totalt mister mitt kritiske blikk, og inntar den joviale lærerkollegarollen. Selv om min tanke var å forsøke å forstå hvorfor de hadde handlet som de gjorde, hører jeg på opptaket meg selv forsvare det mine kollegaer gjør. At lærere velger å forlate gruppen, fordi de blir oppgitt over at elevene ikke opptrer som man håper eller forventer, det er noe man ikke skal gjøre, eller kan akseptere at skjer. Men jeg går rett i den fellen Repstad trekker frem nettopp fordi jeg er redd for at samtalen med mine kollegaer skal bli ubehagelig. At jeg skal treffe noe hos dem som kan medføre at de kvier seg for å være åpne i resten av samtalen.

På tross av dilemmaet Repstad trekker opp, har vi studenter gjennom hele studieprosessen blitt oppfordret nettopp til å studere egen yrkespraksis fordi det er jo her den unike kunnskapen om feltet er. Min utfordring som forsker i eget miljø, er om jeg klarer å ha et kritisk blikk på det jeg observerer, og at jeg klarer å skille dette fra å beskrive en forherliget

situasjon av virkeligheten sett med mitt fagblikk. Videre er det en fallgruve at jeg i stedet for å gi en presis beskrivelse fra aktørsynspunktet, gir min vurdering av det aktøren gjør. Dette kan medføre at jeg påtar meg en slags ekspertrolle, fremfor forskerrolle. Denne fellen går jeg også i. Og det hører jeg når jeg går i gjennom et av opptakene av samtalen med en av kollegaene. Jeg kan høre i en samtale at jeg forsøker å trekke frem mine argumenter når vi prater om en lederstil. Vinkle spørsmålene slik at jeg håper at kollegaene skal gi bifall til at min mening er den rette. I stedet for å jobbe frem tankene hos dem. Når jeg gjør dette, så blir på en måte hele samtalen meningsløs og bortkastet, for da klarer jeg ikke å få frem en større forståelse for hva jeg vil finne ut. Det blir snarere et forsøk på å bekrefte min egen tiltenkte ekspertkompetanse.

Når jeg innser at det er slik jeg holder på, blir det også en erkjennelse av at jeg ikke er godt nok forberedt når jeg går inn i ”forskerrollen”. For å få til en god samtale om feltefaringer bør man ha tenkt igjennom en strategi på forhånd, og man bør ha klarlagt sin egen rolle som ”forsker”, og se at dette innebærer noe annet enn det å være kollega.

Det siste punkt Repstad påpeker, er at man kan ta litt for lett på det metodemessige når man har kjennskap til objektene, i forhold til hvordan man kanskje ville gå frem dersom man skulle forske i en ukjent kultur.

Helt siden jeg startet på dette studiet har jeg vært bevisst på at når jeg er i feltet, er jeg til stede både som lærer og som ”forsker”. Det er ikke bestandig at de jeg har vært på tur sammen har vært klar over at jeg har hatt med meg to hatter, ikke tror jeg det har vært viktig heller. Selv om mine elever etter hvert har forstått at jeg ”studerer ett eller annet på høgskolen som har med friluftsliv å gjøre,” så har verken de eller jeg oppført oss på en kunstig måte. Noen av mine kollegaer som jeg har vært med på tur, har og vært mine samtalepartnere, men heller ikke her har vårt forhold blitt noe annerledes i forhold til en vanlig tursituasjon. Snarere tvert i mot. Siden jeg har vært ”forsker” i feltet har vi kanskje tatt oss tid til å reflektere enda mer over det vi faktisk opplever når vi er på tur enn det vi vanligvis ville ha tenkt.

4.6 Erfaringer fra feltsamtalene

I en forelesning om profesjonskulturen⁴⁹ tegnet foreleser opp en modell over samtalepartnere og nivåer. Kollegaer kan man ha et symmetrisk forhold til, for det er blant disse man kan samtale om profesjonskulturen. Elever eller læremestere, såkalte "guruer," kan det bli et asymmetrisk forhold til. Det er ikke alt innenfor profesjonen som er like egnet å snakke om med andre enn kollegaer.

Nils kan godt betegnes som en "guru" innenfor profesjonen. Han leder i dag en institusjon som kalles Norsk Høgfellsskole. Slik kan man snakke om et asymmetrisk forhold. I den forstand at han hadde et høyere refleksjonsnivå enn meg. Jeg følte en ydmykhet i forhold til han, fordi han har levd et helt liv i feltet, og nesten like lenge har måttet forsvare sitt syn på hvordan turvegledning og friluftsferdsløse bør foregå. Under samtalen og i ettertid følte jeg at han var flink og behjelpelig til å sette seg inn i mitt ståsted, og bevege meg videre. Samtalen fungerte fint syntes jeg. At det kan være et asymmetrisk refleksjonsnivå i forhold til han og meg synes jeg følgende eksempel illustrerer godt:

Jeg spurte Nils om han kunne fortelle om episoder i opplæringsammenheng der livet har stått på spill? Og det kunne han. Han fortalte om en episode der han hadde hatt med seg befalsskoleelever på snøhuleture. Befalselevne tilhørte ingeniørvåpenet og hadde ingen spesiell turerfaring. De var mer eller mindre sendt frivillig på kurs. De kom ut for et fryktelig vær i høg fjellet når de skulle grave sine huler. Det var underkjølt regn som medførte at befalstudentene frøs i ansiktet, og fikk sine klær gjennomvåte når de gravde hulene. Det var fare på ferde fordi man var i ferd med å pådra seg alvorlige frostskafer. Etter et par timer kom de seg i le. Da hadde de fått gravd sine huler, fått av seg vått tøy, lagt seg i posene med tørt tøy, drukket varm drikk før de la seg til å sove. Jeg må innrømme at jeg hadde forventet et mer spennende svar siden han hadde levd et så langt friluftsliv. Noe mer dramatisk kanskje. Mitt oppfølgingsspørsmål var kanskje ikke så oppfinnsomt, jeg spurte: "*Hvordan reagerte du, da været slo om, og denne situasjonen oppstod?*"

"Da ble jeg glad (lang pause). Glad fordi vi hadde øvd i forveien, i lavlandet."

⁴⁹ Forelesningsnotat. Svein Haugsgjerd 4/4-2005

Glad! Det var det siste jeg kunne tenke meg at han, eller noen andre skulle kunne svare. For et svar! Sitter han bare og tuller med meg? Jeg hadde regnet med at han skulle svare redd, stresset, engstelig eller noe i den retning. Men han ble glad fordi elevene hadde fått en erfaring i en virksomhet som de kunne flytte fra en øvingssituasjon, og over til det virkelige liv. Snøhulen fungerte når man kom i en reell nødssituasjon. Det var et resultat av en erfaring. Nils viste at elevene hans ville oppleve at det å grave seg ned i tide var det eneste fornuftige å gjøre i situasjonen. Han viste at de ville klare seg. Elevene hadde øvd, de forstod at noe stod på spill. De hadde fått erfaring med hva som ville fungere.

Var det slik jeg tenkte på vår snøhuletur. Vi kunne ikke si at vi var glad for at vi hadde øvd i forkant. Det hadde vi ikke hatt anledning til. Rammene våre hadde ikke tillatt det. Vi hadde riktignok snakket om snøhule som bivuakk i klasserommet. Jeg hadde tegnet og forklart. Men det blir veldig fjernt fra den praktiske virkelighet. I vår gruppe hadde som nevnt de fleste aldri overnattet i snøhule før. Og vi hadde ingen planer om at de ytre omstendighetene som vær og vind skulle påvirke vår tur slik de gjorde. Men når jeg kjenner etter i dag, så kan kanskje jeg si at jeg var glad. Glad for at vi valgte å stole på det vi hadde satt i gang da uværet kom. Samtalen førte til at jeg fikk en større forståelse for hva det innebærer å dra på disse turene.

Men det viktigste var at jeg forstod at det som var viktig for meg i feltstudiet, ikke nødvendigvis var hvilke følelser og reaksjoner man hadde når man stod i en reell situasjon, men snarere det som var bakgrunn for hvilke vurderinger man gjorde i forkant av turen. Disse vurderingene kan betraktes som resultat av en taus kunnskap.

Det en lærer (spesielt innenfor praktiske fag) gjør handler mye om taus kunnskap, en kunnskap som sitter mer i hender og føtter enn i hodet. En praktisk, erfaringsbasert kunnskap som kommer til uttrykk i handling. For å bruke mitt eget fagspråk: Når en idrettsutøver er i "flyt-sonen," da finner han frem til de riktige bevegelsesløsningene og ting går av seg selv. Det kan være vanskelig å forklare med ord hva utøveren faktisk gjør, det bare skjer. Slik er også taus kunnskap å gjøre en handling fordi at man bare vet at sånn skal det gjøres, uten at man nødvendigvis har en teoretisk eller vitenskapelig forståelse for det man gjør. Vi handler slik vi gjør uten at vi tenker oss om. Bengt Molander beskriver det slik i boken "Kunnskap i handling": *"Det er å turnere en situasjon både ut fra en kjennskap til rutiner som gjelder*

innen tradisjonen og en kyndighet, et blikk, som kan filtrere ut det uvanlige fra det vanlige og treffe de riktige avgjørelsene".⁵⁰

På tur går det jo som regel bra, det kan ha noe med hvordan turen planlegges og gjennomføres. Men av og til går det galt. Det kan skje hendelige uhell, feilvurderinger, taes ukloke eller ikke gjennomtenkte valg. Det jeg ville forske på var altså hvordan mine kollegaer tenker når slike hendelser skjer. Mitt ønske var å få dem til å beskrive hva de gjør eller gjorde da de sto oppe i slike situasjoner. Det at Nils sier han blir glad i stedet for noe annet, er nettopp en bekreftelse på at den erfaring som befalelevne har opparbeidet i en øvingssituasjon, viser seg å fungere i en reell nødssituasjon.

Dette ble også et slags vendepunkt for meg i arbeidet med denne oppgaven. For jeg hadde vært ute etter å høre om mine kollegaers tanker og følelser når en kritisk situasjon hadde oppstått. Og så viser det seg at det er jo ikke det som er interessant. Vi foretar handlinger ut i fra erfaring. Og vi handler som vi gjør basert på en tanke om at det vi gjør er det som er riktig. Den roen jeg følte på Landego, som ble et direkte utgangspunkt for samtalene, ble ikke så viktig å finne ut av. Det var en følelse jeg hadde i en spesiell situasjon. Jeg hadde i feltsamtalen ønske om å få frem hvilke følelser mine kollegaer hadde i kjent på i tilsvarende situasjoner. Min kollega Per skulle beskrive hvordan han hadde handlet etter å ha opplevd en teltbrann og det ble en slags bekreftelse på at dette med følelser ikke var det vesentlige:

"Det var jo bare å få satt i gang full aksjon. Elevene som satt ute måtte ned til elva for å hente vann. Jeg skar opp teltet, handlet rasjonelt og fikk slukket brannen."

Det han beskriver er en resolutt handling ut ifra hvordan han oppfatter situasjonen der og da. Noen må jo faktisk slukke den teltbrannen. Hvis ikke blir man jo sittende å se på at katastrofen får utfolde seg. Det er aldeles ikke noen dygd og man kan sitte igjen med en skyldfølelse fordi man ikke opptrådte annerledes.

Noen ganger er det faktisk slik at man ikke kan strekke til. Min samboer opplevde dette i fjor vinter. Hun var passasjer på et tog sammen med vår datter, som skulle få reise med tog for første gang i sitt unge liv. De sitter og ser utover landskapet. (Å ta tog er å la tankene fly!)⁵¹

⁵⁰ Bengt Molander, Kunnskap i handling s. 150

⁵¹ I følge NSB reklame

Her ser min samboer et menneske, liggende i et hull i isen, som kaver med hendene. Hun får stanset toget, og det blir ringt etter redningshelikopter. Det tar tid, passasjerene får ikke lov til å gå ut på isen, og i denne ventetiden forulykker mannen. Min samboer gjorde det hun kunne, men verken hun eller noen av de andre passasjerene fikk muligheten til å forsøke å berge vedkommende.

Det å få frem personlige tanker om ansvarsforhold krever at jeg kommer under overflaten på dem jeg snakker med. Det krever refleksjon for å kunne snakke godt om det. Det er en utfordring.

Cato Wadel⁵² sier at man skal passe seg slik at man unngår at vi ”*selv kan virke inn på dem han forsker på.*” Når jeg har gått igjennom opptakene kan jeg høre at jeg ved noen anledninger stiller ledende spørsmål. Et eksempel er følgende:

Vebjørn: Ja for da gjør vi det jo veldig trygt for vår egen del og vi følger normer og regler hvis man skal kalle det det. Men samtidig gir vi kanskje ikke elevene noen særlig utfordringer annet enn det å gå og det å bevege seg. Det er jo kanskje ikke det friluftslivet egentlig handler om?

Utsagnet ”det er jo kanskje ikke det friluftsliv egentlig handler om” er ledende, i den forstand at her legger jeg premissene for hva som er rett eller galt. Det betyr at jeg går bort i fra det som var mitt utgangspunkt. Som jeg har skrevet tidligere, var min hensikt med samtalene å følge mine samtalepartnere sine resonnementer. I stedet for å påvirke disse til å bli med på min vei. Hvis det var slik jeg i hovedsak jobbet, er det ikke sikkert at feltarbeidet hadde brakt meg videre. Jacob Meløe snakker om blick, og steder å se fra. Hvis jeg skulle forstå mer av den virksomheten jeg var opptatt av, måtte jeg finne et nytt sted å se fra. Jeg må rette mitt blick mot det blick min samtalepartner har, og forsøke å se ut ifra hans ståsted. Er hensikten med samtalen å forstå det andre gjør, da må jeg flytte på meg, åpne meg og være villig til å høre hva de jeg snakker med har å si. Meløe sier⁵³: ”*Jeg er ute av stand til å forstå dine handlinger eller manøvrer, hvis jeg ikke er i stand til å flytte meg, intellektuelt eller med min kropp, til det sted du ser verden fra.*”

⁵² Wadel. Feltarbeid i egen kultur, s. 21

⁵³ J. Meløe i kompendium SPK s 31

Når jeg stiller et ledende spørsmål forsøker jeg ikke å se fra den andre sitt ståsted, men snarere få vedkommende til å forstå mitt ståsted. Utfordringen min var å forstå mine kollegaer. Når jeg lyttet til samtalene i sin helhet tror jeg ikke at enkelte ledende spørsmål har hindret meg i å forstå mine kollegaer. For gjennom det som kommer frem i samtalene opplever jeg at samtalepartnerne får frem sine oppfatninger på en god måte.

Hvis det blir slik at jeg prøver å påvirke de jeg snakker med kan det fort føre til et slags tillitsbrudd. Tilliten er grunnlaget for enhver form for kommunikasjon. Dersom jeg skal finne frem til ny kunnskap, er tilliten i samtalen helt sentral. Mitt forskningsprosjekt blir meningsløst, og jeg har ikke råd til å la mine samtalepartnere få en følelse av at de ikke har tillit. På den annen side er det like viktig for meg at jeg har tillit til dem. I tilliten er vi ikke lenger sperret inne, men er utenfor oss selv. Vi utleverer oss, som regel uten å tenke over det sier K.E. Løgstrup i boka "Den etiske fordring".⁵⁴ I en samtale kommer jeg med følgende setning:

Vebjørn: Altså hvis du skal ha en lærer i front som skal lede veien, og så har du en som går bak og plukker opp. Hva er det elevene lærer da?

Her synes jeg det kommer godt frem at jeg ikke er enig i en slik måte å lede turer på. Jeg innleder med ordene: "Altså hvis du.. og så har du en som plukker opp." Måten spørsmålet er bygget opp på, og ordene jeg bruker er så negativt ladet, at dersom min kollega faktisk synes at dette er en god måte å gjøre det på, så kan det hende at han føler seg så overkjørt at han ikke sier det som han egentlig vil. Løgstrup⁵⁵ sier at en slik måte å forholde seg til hverandre på "kan være med på å lette vår omgang med hverandre, gjør den friksjonsfri og uanstrengt." Hva oppnår jeg da? Jo at samtalepartnerene bare jatter med for å tilfredsstille meg, i stedet for å opptre så ærlig som mulig.

Siden temaet mitt handlet om hvordan læreren opptrer når uventede situasjoner oppstår kan det være at samtalepartnerene gir en oppriktig beskrivelse av det som faktisk skjer. Det kan være at man kommer i en slags forsvarsposisjon fordi det man forteller om, handler om at

⁵⁴ K.E. Løgstrup, Den etiske fordring s. 13

⁵⁵ Samme sted s. 41

man har havnet i en situasjon man aller helst skulle unngått. Det kan være skummelt å stille seg til hugg for sine kollegaer. Det kan påvirke hvordan historien faktisk blir gjenfortalt.

4.7 Har jeg nærmet meg et svar på problemstillingen?

Gjennom feltarbeidet har jeg fått en større forståelse for hva det vil si å være feltforsker. Parallelt med studiet mitt holder jeg på å bygge hytte. Til å sette opp råbygget fikk jeg hjelp av to snekkere fra hytteleverandøren. Det var en sann fornøyelse å se hvordan de jobbet. Det var ingen nøling om hvordan rekkefølgen skulle være, hvor det skulle spikres, hvordan limtredrageren skulle heises på plass osv. Samtidig som råbygget kom opp ble det også et klart bilde på at her hadde jeg med eksperter å gjøre. Og det er godt siden jeg selv var en novise på snekkerfronten. I boka "Mesterlære"⁵⁶ redegjør brødrene Dreyfus for fem stadier i en modell for ferdighetstilnærning. Stadiene går i fra å være novise til å bli ekspert. Da jeg tok fatt på feltarbeidet var jeg for en novise å regne. Jeg gikk inn i feltarbeidet med en åpen innstilling om at jeg ville lære av det jeg gjorde underveis. Og gjennom det jeg har beskrevet i denne teksten ser jeg at det har skjedd en endring med meg, jeg har flyttet meg. Feltarbeidet har gitt meg forståelse av at det krever en viss kompetanse å skulle opptre som forsker. Dette betyr på ingen måte at jeg har nådd høyeste nivå, som brødrene Dreyfus kaller "ekspertise". Men kanskje et sted midt på veien. Det tredje stadium kalles for kompetanse. Den kompetente søker nye regler og resonnementer som kan hjelpe han eller henne med å bestemme seg for en plan eller et perspektiv. Her kan jeg plassere meg selv. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en innsikt i hva det vil si å gjennomføre et feltarbeid. Ved neste anledning har jeg forhåpentligvis noen tanker om hvordan jeg bør gå frem. Jeg kan bygge på de erfaringene jeg har gjort.

Erfaringer med å være lærer i friluftsliv er problemstillingen min. Jeg føler at jeg gjennom dette feltarbeidet har lært mye, ikke nødvendigvis det jeg i utgangspunktet hadde håpet å lære så mye av. Gjennom å samtale med andre har jeg kanskje fått et bilde på hva vi står for. Mitt utgangspunkt er at friluftslivundervisning må være en "opplæring i et ikke teknisk liv." Det må handle om å duge.

⁵⁶ Nielsen og Kvale, Mesterlære (1999)kap 3

Våre verdier ligger i bunn når vi viser ansvar. Selv om dette strider i mot det Hanna Arendth skriver om tyskerne under krigen, som var lojale mot systemet og det føreren hadde gitt dem i oppgave. Selv om all fornuft i dag skulle tilsi at de burde ha latt vær.

Gjennom samtalene synes jeg at jeg har fått frem noe av verdiorienteringen som de jeg har snakket med har, noe av deres motiver for å gjennomføre friluftsliv. Denne motivasjonen er ulik, det er blitt klarere for meg. Jeg har også fått tanker om hvorfor vi vektlegger ulikt, både hvordan turer skal gjennomføres, hvor ”tøffe eller dristige” disse tenkes. Den som ikke har avklart sin verdiorientering kan heller ikke vurdere situasjonen og vise ansvar.

Gjennom feltarbeidet har jeg, som Jacob Meløe ville ha sagt, fått et nytt sted å se i fra.

Gjennom samtalene har jeg innsett at jeg har mye å lære i forhold til hvordan jeg skal praktisere mitt yrke. Samtalene jeg har hatt, ikke minst samtalen og kjennskapet til Nils, har helt konkret ført til en erkjennelse av at min måte å opptre på, ikke nødvendigvis har vært den eneste rette måte. Jeg har forstått at jeg må invitere mine elever ut i friluftslivet på en snillere måte. Vi må lære å krype før vi begynner å gå. Det er verken nødvendig, eller riktig å legge den første vintertur til høgfjellet. Vi må øve i lavlandet først. Men mest av alt er jobben min noe som skjer i samhandling med andre mennesker. Derfor vil jeg i de neste delene se nærmere på det å være lærer i friluftsliv i forhold til to etiske perspektiver som jeg så vidt har vært innom tidligere i essayet.

5. Raset i Svarthammarhola

”Som en avslutning på rapporten vil jeg si jeg (faktisk) er fornøyd med turen.”

Dette skrev Vegar i loggboka etter turen. Dette skrev han til tross for at han hadde knekt et bein i armen og fått skrudd inn to skruer i et forsøk på å få det til å gro sammen. Vegar hadde løsnert en steinblokk ved grotteutgangen og med det hadde det fulgt et steinras. Siden han selvsagt hadde på seg hjelm, tok denne av for steinblokken, og den skled videre ned langs den ene armen. Til slutt hadde den stoppet og påført han et stygt brudd.

Jeg hadde nettopp vist en gruppe på fire elever veien opp til ”nøkkelhullet”. En spennende krypegang som fører til en åpning midt oppe i fjellveggen. Bak ryggen min hører jeg en buldring som man ikke skal høre inne i en grotte, snur meg lynraskt og ser en støvsky og jeg hører jamring og ynk. Jeg vet at nå har det skjedd, det som ikke skal skje, og jeg frykter at dette har fått verst tenkelige utfall. Jeg beveger meg så raskt jeg kan bort til Vegar og løfter unna de steinene som ligger over han, og jeg ser at han har det fryktelig vondt der han ligger. Jeg forsøker å bevare fatningen og jobber med å få kontakt med Vegar.

Rundt meg og den andre læreren står en gruppe elever, tause. De forstår ikke riktig hva som har skjedd, de bare ser at Vegar har det fryktelig vondt. Verken min kollega eller jeg er noen leger, men vi forsøker som best vi kan og få en oversikt over skadeomfanget. Anmarsjen fra veien og til huleinngangen hvor vi nå er, er ganske bratt og ulendt.

Elevene gjorde en kjempeinnsats. Vegar bet i seg smertene og sammen fikk vi han ned til veien der ambulansen stod og ventet på han. Når jeg hører ropene fra han i grotta og ser støvføyken, da skjønner jeg at her har det gått galt. I det jeg iler bort til han tenker jeg bare: *Faen heller...* Turen som har vært så fin er med ett blitt en marerittaffære, selv om elevene har opplevd så mye nytt, Skal noen nå endelig få stilt meg til ansvar som den læreren som gjør dumdristige aktiviteter med elevene, uten å tenke gjennom konsekvensene av de handlinger jeg setter i gang. Dette skjer heldigvis eller uheldigvis ikke.

Alle elevinformantene mine som jeg har benyttet i forbindelse med dette studiet, var tilfeldigvis med på denne turen. Den ene var sågar han som utløste raset og brakk armen. Da jeg gjennomførte samtaler med elevene var det naturlig at vi snakket om denne erfaringen. Og

her må jeg si at jeg blir overrasket over elevene. Selv om samtalene skjer over ett år etter hendelsen og de har fått den på avstand og bearbeidet den. Slår det meg hvor samstemt de er i at det som skjedde i grotta faktisk var et hendelig uhell. Vegar uttrykte det slik:

"Det var jo en ren ulykke. I hvert fall fra lærerne sin side så kunne jo ikke de ha gjort noe annet. Jeg kan ikke forstå hvordan man skulle gjort noe annerledes."

Elevene er inneforstått med at det som skjedde, faktisk er noe som kan skje når man er i naturen. Jeg hadde nesten forventet at det ble stilt spørsmålstegn til min kompetanse. Eller til meg som ansvarlig for turen, men dette blir ikke nevnt overhodet.

En uke etter turen til Svarthammarhola skjer det et nytt armbeinsbrudd. Denne gang under en fotballtreningsøkt i innendørshallen i byen vår. Reaksjonene her er ganske annerledes enn dem vi opplevde i grotten. Og hvorfor det? Det er spørsmålet jeg har stilt meg. Der blir eleven kjørt direkte til legevakten hvor brudd konstateres. Alle er samstemt i at man selvsagt kan skade seg under en fotballtrening, det hører med siden idretten krever en viss form for kroppskontakt og dermed kan skader oppstå. Det er ikke noe dramatisk i situasjonen, gips kommer på, legeerklæring skrives og ferdig med det. I naturen er det ikke noe krav til kroppskontakt. Her er det samspill med et annet element. Og natur er ikke farlig så lenge man trår varlig som den ene samtalepartneren sier. Men i fjellet er vi sårbare fordi vi er overlatt til oss selv. Dersom man behøver assistanse er det en tidkrevende situasjon. Og ikke minst er det dramatisk fordi hjelpeaksjonen krever mer av den enkelte. Man må legge følelser tilside og "stålsette" seg inntil den skadede personen er brakt av sted med kvalifisert personell. Først da kan man stoppe opp og snakke gjennom det som har skjedd.

I samtalen med elevene sier den ene: *"Det jeg tenker er hvordan går det an å brette armen på en fotballbane?"* Den andre sier: *"Det er kanskje ikke så rart at man reagerer forskjellig. Det blir liksom så mye mer dramatisk i naturen, og det er noe der som man ikke kan ha kontroll over. Det blir mye større på en måte."*

Da er vi tilbake til noe av det jeg vil formidle. Naturen er større enn mennesket. Uansett hvor mye vi forsøker å temme den, så er vi maktesløse når naturkreftene markerer seg. Det vi kan gjøre er å forholde oss til den, og leve med den på dens premisser. Gjør man noe overilt kan

det få dramatiske konsekvenser, som at man brekker en arm i et steinras, eller at vannet på kloden stiger som resultat av menneskets nedbrytning av miljøet.

Jeg har gått mange runder med meg selv i etterkant av turen. Jeg har diskutert mye med min kollega som var med meg på turen. For det første handler det om at jeg er fryktelig redd for at jeg, ved å ha dratt elevene med på denne turen, har satt de i en potensiell faresituasjon. Ved å ta dem med i naturområder som er usikre. Skavler har rast, glatte steiner har ført til at man har slått seg bevisstløs, steinblokker har løsnet. Nei, det går ikke an å tenke slik. Da får jeg heller slutte med denne jobben. Det er ikke naturen sin skyld at vi oppsøker den og kløner det til for oss av og til.

Det er denne frykten jeg tror man som lærer er redd for. Selvsagt ønsker vi ikke å utsette våre elever for farer. Men dersom denne frykten overskrider motet vårt, klarer vi ikke å finne frem til den gyldne middelvei som jeg skrev om i forbindelse med historien om Hege og snøhula. Vi blir feige fordi frykten for at noe skal gå galt overskygger ønsket om å gi elevene utfordringer. Utfordringer som kan få elevene til å kjenne seg selv bedre, men som kan medføre at man må ta en sjanse.

Så går det på mine egne kvalifikasjoner. Er jeg faglig kompetent til å gjennomføre dette her? Jeg har jo ikke noen formell utdanning i grottevandring, men jeg har valgt å gjennomføre denne turen på tross av det. Jeg er kjent i grotten, har hatt med meg elever tidligere. Jeg har fått en slags trygghet gjennom feltsamtaler med høgskolelærerne, at så lenge man har realkompetansen med seg, og der igjennom føler seg kvalifisert for situasjonen, så er det tilstrekkelig.

Hadde jeg ikke gitt klare nok instruksjoner på forhånd? Ulykken kom som et resultat av at en elev la tyngde på en stein når han skulle passere. Dette skal man ikke gjøre. Og episoden hadde ikke oppstått dersom vedkommende ikke hadde vært borti nettopp denne steinen. Dette har eleven i ettertid gjort tydelig klart: *"Det er ingen andre enn jeg som kan klandres for at det som skjedde, det skjedde."* På forhånd var det gitt klar beskjed om at man ikke skal røre noe når man er i en grotte. Nå spiller jo ikke det noen rolle, for når man står i situasjonen med en strekt skadet elev så skal ikke skyld fordeles og heller ikke i ettertid. Men heller benytte erfaringen for å forebygge så godt man kan for at dette ikke skal skje på fremtidige turer.

I historien om Vegar, skjer et uhell som faktisk kan oppstå i en grotte. Man har ingen garanti for at steinene som er over hodet på en, for all tid vil forbli i taket. Denne grotten har da også en mengde løse steiner som ligger på bakken, fordi de har falt ned en eller annen gang.

Tyngdekraft, fuktighet og temperaturskjell, blant annet, kan medvirke til det. Derfor skal man selvsagt opptre med varsomhet, og ikke minst ha respekt for naturen når man oppsøker den. Når man går inn i den nedre inngangen, havner man på toppen av en innendørs isbre. Og det er faktisk mulig å komme seg et stykke under den ved å gå ned på en av sidene. Da får man et inntrykk av størrelsen. Hvor dyp isen er, er jeg usikker på om noen egentlig vet. Men kaster man en stein ned, hører man at den lager lyder lenge etter at man har sluppet den ned. Dette er et spennende eksperiment å prøve. Men da bryter man en av reglene som vi snakket om utenfor inngangen. Vi skal gå varsomt og ikke røre noen ting når vi er inne i grotta. Og når vi nærmer oss utgangen og raset skjer, så er det som en følge av at Vegar faktisk holder i blokken samtidig som han skal svinge seg under den. Dermed er det nok hans egne krefter som utløser raset. Sånn sett en selvforskyldt hendelse. Det skal ikke skje. Og for min egen del må jeg ta et oppgjør med meg selv om jeg har vært tydelig nok med informasjon og formaninger før vi gikk inn i grotta.

Felles for innholdet i alle de tre hovedhistoriene jeg har presentert, er at de bærer et element av fare i seg, men på ulike nivåer.

De tre turene jeg har skrevet om, snøhuleturen, historien fra Landegode og grotteturen er turer som på sitt vis har gjort inntrykk på meg. De to siste har ”heldigvis” skjedd parallelt med mine studier. Heldigvis, nettopp fordi jeg har vært inne i en refleksjonsfase i forhold til det å ha med meg elever ute i naturen. Jeg har innsett at det å ha med seg elever på tur i aller høyeste grad er å leve, på godt og vondt.

Jeg kan ikke som lærer gå rundt og tenke på alt som kan gå galt, det vil ikke føre til noe annet enn et anstrengt forhold til naturelementet. Det vil bety at jeg ikke vil tillate eleven å få det forhold til naturen som jeg tror er nødvendig for at opplæringen skal få et meningsfylt innhold. Det handler om at man lever tett på hverandre og i pakt med naturen. Det handler om å duge som menneske. Man forholder seg til de spilleregler naturen legger opp til.

6. Å være lærer i friluftsliv - i et relasjonsetisk perspektiv.

Relasjonsetikk er en etikk som går inn på hvordan vi er utfordret som mennesker i situasjoner og relasjoner. Det er ikke en etikk som primært skal begrunne handlingsvalg. Relasjonsetikk er en tilnærming til etiske spørsmål og moralsk praksis som setter forholdet mennesker i mellom i sentrum.⁵⁷

Mitt prosjekt handler om å være en lærer som har med seg elever ut i naturen. Jeg vil her forsøke å drøfte nettopp dette i et relasjonsetisk perspektiv, fordi disse turene skaper relasjoner mellom mennesker, enten lærer- lærer, lærer- elev eller elev- elevrelasjoner. Og med det til felles at relasjonene skjer i et naturmiljø.

En av de tenkerne som står sentralt i forhold til relasjonsetikk er den danske filosof og teolog Knud E. Løgstrup (1905-1981). I boken "Etiske begreper og problemer"⁵⁸ sier han: *Fra det grundvilkår vi lever under, og som det ikke står til os at ændre, næmlig at den enes liv er forviklet med en andens, får den etiske fordring sitt innhold, idet den går ut på at drage omsorg for det af den andres liv som forviklingen prisgiver en.*"

Grunnvilkårene i vår tilværelse, det er noe som bare er der. Utfordringen er å bli bevisst på sider ved vår tilværelse som er der, men som vi av ulike grunner ikke tenker over.

Med Grunnvilkår mente Løgstrup at det er noe ved vår tilværelse som vi ikke kan velge vekk, det bare er der. Når jeg tar med meg elevene på tur, så må jeg faktisk forholde meg til dem. Jeg kan ikke velge dem bort, eller de kan velge meg bort- vi må forholde oss til hverandre. Selv da Hege stod der i klasserommet for mange år siden, og gav uttrykk for sin angst mot å overnatte i snøhule, så kunne jeg ikke si "ja vel, da får du vel bare bli hjemme da". Slik vil det alltid være. Når det er slik at mennesker på ett eller annet vis må forholde seg til andre mennesker benytter Løgstrup metaforen om at vi er forviklet med hverandre, og hva menes med det? For å finne svaret må vi se på sentrale betegnelser hos Løgstrup⁵⁹: Interdependens og selvutilstrekkelighet. Når han bruker interdependens, er hovedpoenget at vi lever i gjensidig avhengighet av hverandre. Denne avhengigheten er av en slik karakter at vi ikke kan

⁵⁷ Eide og Skorstad. Etikk- En utfordring til ettertanke i sosialt arbeid s. 56

⁵⁸ Gjengitt i Eide og Skorstad s. 60

⁵⁹ Eide og Skorstad s. 60

klare oss alene, vi er selvutilstrekkelige. Det nyfødte barnet er et kroneksempel på noe grunnleggende selvutilstrekkelig. Det er ikke i stand til å klare seg uten moren, eller andre kvalifiserte voksne. En friluftslivsillustrasjon er et taulag som skal bestige et fjell. To personer som er knyttet sammen i hver sin ende av et tau utgjør et taulag, og de er fullstendig avhengig av hverandre for å lykkes i å nå målet. De er forviklet med hverandre og er bokstavelig bundet sammen. Dersom den ene knyter seg ut, vil den andre være selvutilstrekkelig og kan ikke gjøre det som taulaget ville være i stand til. Poenget til Løgstrup er at vi ikke er isolerte individer, men står i relasjoner sammen med andre mennesker. I møtet mellom to eller flere mennesker vil det alltid oppstå en relasjon og dermed at vi holder noe av den andres liv i vår hånd. Og det vi holder i vår hånd av den andre, kan enten ivaretaes eller forspilles.

I klasserommet gikk ikke Hege sin skepsis inn på meg. Jeg så og hørte henne, men jeg overså henne. I møtet med Hege klarer jeg ikke å forstå hennes skepsis. Jeg er overbevist om at Hege kommer til å mestre den turen vi skal ut på, og av den grunn ikke er så opptatt av hennes forutinntatthet. Når Hege utleverer sine tanker om sin utrygghet og skepsis viser hun meg stor tillit. Jeg klarer ikke å imøtekomme denne tilliten. Løgstrup⁶⁰ antyder konsekvensen: *"At den andre ikke hører eller ikke vil høre den tonen en har slått an, betyr derfor at ens selv er blitt oversett, i den grad at det er en selv som har våget seg frem på i den."* Hva lærer Hege av min oppførsel? Løgstrup⁶¹ har svaret. Man blir reservert i forhold til å vise tillit til en annen. *"Man lærer å reservere seg. Men å reservere seg har barnet nettopp ikke lært. Dets reservasjoner innfinder seg i en psykisk automatikk. Derfor får den skuffende tilliten, utryggheten og usikkerheten som følger av dette, så vidtrekkende og skjebnesvangre konsekvenser for barnet."* Hege er ikke noe barn, hun har nok lært å reservere seg. Men hun viser tillit til meg som lærer. Og min nedlatende holdning kunne føre til at hun ville få større problemer med å forholde seg til meg.

Det er imidlertid jeg som ikke møter fordringen fra Hege. Det at Hege lærer at hun ikke skal utlevere seg for meg eller andre lærere, det er helt nytteløst. Det er ikke noe en skoleelev skal være nødt til å oppleve. Det er jeg som må ta imot fordringen. Hvordan skal jeg sette meg inn i Hege sitt ståsted? Hvordan skal jeg møte henne slik at hun føler at hun blir forstått. Jeg fikk en aha opplevelse da Hege kom inn i hula vår etter drønnet, og vi fikk satt oss ned og snakket

⁶⁰ K.E. Løgstrup: Den etiske fordring (2000)s. 36

⁶¹ Samme sted s. 36

sammen. Etter at jeg begynte å reflektere over det som hadde hendt, gikk det opp for meg hva Hege hadde forsøkt å fortelle meg i klasserommet.

Jeg hadde opplevd det samme som Hege hadde snakket om i klasserommet. I min kunnskap og erfaring om friluftsliv som virksomhet, hadde jeg ikke forståelse for hva Hege snakket om. Men nå ble jeg klar over det.

Som lærer møter jeg mennesker hver eneste dag. Når de ser på meg må jeg vise at jeg ser dem. Som pedagog har jeg trodd at nettopp det er en av mine styrker. Å sette av tid, og å bry seg om mine elever er det viktigste jeg gjør. Elevene har selv valgt å bruke tre av sine viktigste ungdomsår på daglige møter med meg eller mine kollegaer. Da er det klart at de må sees. Nå ble det enda tydeligere for meg at jeg må forstå det andre sier. Ikke bare lytte, men forsøke å forstå.

I feltsamtalene med mine kollegaer og høyskolelærerne spurte jeg om de hadde opplevd situasjoner der det virkelig var fare på ferde. Alle sammen kunne berette om slike møter. Videre var jeg opptatt av hvordan de hadde følt eller reagert når de hadde stått i en slik situasjon. Det var i utgangspunktet dette jeg hadde et ønske om å forske på, nettopp fordi jeg hadde bearbeidet min egen opplevelse av det som skjedde den gangen i snøhula, når Hege plutselig befant seg i snøhula til oss lærere. Tidlig i feltarbeidet innså jeg imidlertid at hvordan de jeg snakket med reagerte når det oppstod en kritisk situasjon, egentlig ikke var så interessant. Men felles for historiene som samtalepartnerene fortalte, var at det oppstod situasjoner med en viss dramatik, og at de hadde handlet resolutt. For eksempel hadde en kollega opplevd at et elevtelt hadde tatt fyr. To elever hadde gått i teltet for kvelden og skulle varme seg med å fyre opp et stormkjøkken, de var uheldige og sølte brennstoff utover soveposer og teltbunn med det resultat at teltet tok fyr. Da Læreren så det, skar han hull i teltduken og fikk elevene ut.

Når jeg tidligere i essayet beskrev en slags innvendig ro da jeg gikk å lette etter Berit på Landego, så mener jeg at det ikke nødvendigvis er noe motsetningsforhold mellom det å ha en ro, eller å være rolig og det å handle resolutt. Selv om jeg hadde en innvendig ro så klarte jeg å bevare fatningen, og innse at noe måtte gjøres. Forskjellen på de to eksemplene er at når teltbrannen oppstår, så skjer det der og da. Mens når Berit forsvinner, så må jo vi og gjøre noe. Men vi vet ikke hva vi har i vente og følgelig går flere tanker gjennom hodet. Det

resolutte kan ha med en handlingsberedskap som baserer seg på tidligere gjennomtenkning og erfaringskunnskap, jfr. Dreyfusstigen som jeg har beskrevet.

I eksempelet med teltbrannen handlet læreren uten å tenke på hva han måtte gjøre. Eller for å være mer presis, han resonerte ikke, han trengte ikke å tenke gjennom hva han var nødt til å gjøre. Det var fare på ferde og han måtte selvsagt gripe inn. Det var en situasjon som krevde noe av han. Det var ikke tid til å reflektere over hvordan man skulle handle, hva som ville være rett eller galt, da kunne det gått enda verre. I det nevnte eksempelet måtte det en resolutt handling til. Læreren var i situasjonen. Det var ikke tid til å vurdere hva han burde gjøre. I følge den relasjonsetiske tenkningen kan vi ikke skille mellom er og bør.⁶² Situasjonen selv er ladet. Dette innebærer en forståelse for at situasjonen krever noe av oss uten at den er sett og fortolket i lys av regler eller prinsipper.⁶³ Læreren kunne ha tenkt at dersom jeg skjærer hull i teltet går verdifullt utstyr tapt, hvis elevene har valgt å fyre opp i teltet uten min godkjennelse så får de ha det så godt, dette klarer sikkert elevene å ordne opp i selv, eller lignende resonnementer. Da hadde han gjort dette skillet mellom er og bør, og da kunne situasjonen fått et helt annet utfall enn den faktisk gjorde.

Når vi henvender oss til hverandre, utleverer vi noe av oss selv. Det gjør vi i måten vi snakker på, og det gjør vi i måten vi uttrykker det på. Slike møter vil i følge Løgstrup alltid være forbundet med fare. Jeg kan tenke meg at Hege ikke hadde spesielt høye tanker om meg som person da hun vandret ut av klasserommet. Hun utleverte seg til meg, men hun fikk ikke den responsen hun hadde håpet på. Min tanke var nok ikke at jeg ville utsette henne for noe hun ikke ville, men heller at jeg ønsket at hun skulle prøve sine egne grenser. Det er ikke slik at når man møter fordringen så skal man gi den som utleverer seg det han eller hun ønsker, men snarere det som man tror er til det beste for vedkommende. I møtet med mine elever i naturen kan jeg nok av og til bli oppfattet som arrogant fordi jeg ikke imøtekommer den fordringen som kommer fra elevene. Jeg har tidligere nevnt at når noen spør hvor langt det er igjen å gå, eller når vi er fremme, gir jeg aldri et konkret svar. Jeg ser og hører at disse elevene blir irriterte. Mitt poeng er at elevene selv skal erfare at det kan oppstå uforutsette forhold som gjør at det å anslå tid kan bli farlig. Tar du rutebussen fra høgskolen og inn til byen, kan du forvente at den passerer høgskolen cirka syv minutter etter avgang fra Bjørndalslia, det forteller rutetabellen. Skjer det noe uforutsett, for eksempel at bilen foran har kollidert, så kan

⁶² Eide og Skorstad s. 62

⁶³ Samme sted s.63

det ta lengre tid. Men jeg er ikke herre over det. På samme måte som når vi er ute i naturen kan jeg stipulere en beregnet ankomst, hvis noe uforutsett ikke skjer. Og det skjer jo hele tiden. Hva oppnår eleven hvis jeg sier at det er 10 minutter igjen, noe utover at eleven blir målstyrt av klokka, og lar den være styrende for turen, på samme måte som jeg kan irritere meg over at bussen til byen ikke kommer på rutetid. Bussen er jo noe vi skal ha kontroll over, men vi har det jo ikke helt! I naturen er det enda tydeligere at vi ikke kan ha kontroll over verken naturen eller livet. Hvis man skal gå rundt og irritere seg over det man ikke kan være herre over tror jeg man sliter seg ut. Det å anslå tid kan være uheldig hvis anslaget ikke holder. Senest på den siste friluftstur jeg var på i vår, skjedde en slik episode. En elev var stadig frempå og lurte på når vi var fremme. Jeg ville ikke gi noe svar. Jeg kunne selvsagt si at dersom alle gjør som jeg sier og kjører etter meg, dersom ingen ramler, og dersom snøforholdene er optimale, så vil det ta rundt et kvarter ned til jernbanen. Men et slikt svar ville jeg ikke gi. Vi var på ski ned en bratt li, i et forholdsvis uoversiktlig skogsterreng. En elev skadet et leddbånd og den andre læreren måtte følge opp denne eleven. Jeg skulle ta meg av resten av klassen. I tung vårsnø i en bratt bakke – en utfordring. Klassen ble spredt og elevene valgte etter hvert sine egne veier. På en strekning på en liten kilometer endte det med at det var nærmere tre kvarter mellom de første og de siste elevene. Da gikk jeg bort til ”masekoppen” og spurte om hun forstod poenget mitt? Hun forstod.

I møtet med den andre er fordringen å imøtekomme vedkommende. I følge Løgstrup ivaretar vi den eller så gjør vi det ikke. Han bruker ulike dikotomier for å beskrive dette⁶⁴:

Ivaretaking eller utnyttning:

Når en elev eller et menneske våger seg frempå for å bli imøtekommet sier Løgstrup at det kan kalles et vågestykke. Og når vi møter vedkommende er det slik at enten ivaretar vi vedkommende eller så gjør vi det ikke. Det vil være en enten -eller situasjon. Dersom mennesket som overlater noe av seg selv til oss, ikke blir ivaretatt kan det føles som en krenkelse. Skrekkeksemplet må være når en jente viser tillit til en mannsperson men som utnyttes på det groveste.

⁶⁴ Eide og Skorstad, Etikk- En utfordring til ettertanke i sosialt arbeid s. 64

Omsorg eller ødeleggelse.

Det å svare på en fordring er å vise omsorg. Når en elev viser oss tillit og gir av seg selv vil svaret fra læreren enten bli oppfattet som omsorg, eller så vil eleven føle at det å overlate noe av seg selv til andre, bli en bekreftelse på at det er noe man ikke bør gjøre. Det foreligger ikke et nøytralt mellomrom der ingenting står på spill.

I eksempelet med eleven som spurte etter tiden, så kan man neppe si at jeg møter eleven med omsorg. I den forstand at jeg ikke gir det svaret som eleven helst ønsker. Derimot gjør jeg dette som en bevisst handling fordi jeg ønsker å tvinge fram tanker hos eleven som går på andre forhold enn tid. Da kan jeg si at dette er å vise omtanke for vedkommende. Nettopp fordi det er en måte å få eleven til å flytte fokus. Dersom eleven tar del i (na)turen, vil han få en mye finere turopplevelse enn om han skal være opptatt av tidskjemaet. Det trenger vi ikke når vi er i naturen. Mitt andre poeng er at våre elever skal ha tilegnet seg nok kunnskap til å lese et kart på egen hånd. Dersom jeg gjør denne jobben for dem, hvilken læring ligger i det? I slike situasjoner der elevene spør om dette, er det ikke fare på ferde, men det kommer gjerne som et utslag av at eleven er sliten. Eleven har ikke gitt seg hen i turen på den måten jeg som lærer skulle ønske at han eller hun gjorde. Jeg forsøker å tvinge elevene over på en annen måte å ta del i turen på, og det er et bevisst valg som jeg gjør.

Fordringen er ikke å gi den andre hva den eksplisitt krever, men hva den andre behøver. Vårt ansvar er å oppfatte hva fordringen handler om. Når eleven spør, så er det om noe han ikke trenger å spørre om, eller trenger å få et svar på.

Det kravet som møter oss i fordringen, har det ved seg at det er ulikt i ulike situasjoner. Det å vise at man bryr seg, kan godt uttrykkes gjennom et smil, et håndtrykk eller en hyggelig kommentar. I elevundersøkelser kommer det ofte frem at noe som er viktig for elevene er å bli sett, at de får en følelse av å være verdsatt, å bety noe. Når man er forviklet med hverandre, er det noe som står på spill, og dette noe er alltid knyttet til den andres ve og vel. Når en elev sliter med dette noe, er det ofte av privat karakter. Det kan være at en kjæreste har gjort det slutt, det kan være at man har vannblemmer eller det kan være at man har høydeskrekk. Da kan det være en utfordring å møte hverandre på en oppriktig måte. Eleven sliter med dette noe, men vil ikke slippe læreren inn fordi eleven ikke føler seg komfortabel med det. Det at eleven har vannblemmer kan brukes som et påskudd for å komme i kontakt med læreren. Selv om det kan være noe mer alvorlig som er den egentlige grunnen til at eleven vil oppsøke

læreren. Men denne grunnen kan ikke en lærer vite om. Da blir det et tap -tap situasjon. Tap for eleven fordi han ikke blir sett på den måten han burde sees. Tap fordi han eller hun hele tiden må komme opp med nye unnskyldninger for å forklare sin væren. Tap for læreren fordi han ikke forstår eleven sitt sted, og tolker og vurderer på feil grunnlag. Det kan føre til en ødeleggelse av det forhold som elev og lærer bør ha til hverandre og at tilliten dem imellom avtar. Det bør være en utfordring for både lærer og elev og kunne stole på hverandre, men det krever mye av begge parter. Man må tørre å være åpne for hverandre. Eleven må tørre å si at dette her er jeg faktisk ikke i stand til, eller redd for, slik Hege gjorde i forkant av snøhuleturen. Uten å være redd for at det skal brukes negativt mot henne. Og at læreren oppriktig imøtekommer henne, og klarer å sette seg inn i hennes sted. Da kan det bety at vi i fellesskap kan løse og få en felles forståelse av dette noe. Dette krever imidlertid mye av lærer og elev. Har jeg som lærer kommet med en sleivete kommentar kan det være nok til at tilliten fra eleven forsvinner, og det kan ta lang tid å reparere.

Det å bry seg om elevene er å vise omsorg. Omsorg i den forstand at innholdet hentes fra den andres situasjon. Omsorg er rettet mot den andre og kan sees på som en respons på den andres selvutilstrekkelighet. Hvordan denne omsorgen utarter seg vil variere fra situasjon til situasjon.

Hadde jeg imøtekommet Hege på et tidligere tidspunkt, forstått alvoret i hennes situasjon, for eksempel når vi gravde hulene. Da kunne jeg tatt meg tid og vist at jeg brydde meg om henne, og forklart at det her var nødt til å gå bra, da hadde kanskje ikke Hege kommet stormende inn i hulen vår den natten.

Når vi svarer på den andres selvutilstrekkelighet kan det kalles en etisk fordring. Fordringen fra den andre krever et svar. Og den er der hele tiden uten at man kan si konkret hva den er. Løgstrup selv sier at livet ytrer seg. Det kan være spontane og suverene livsytringer⁶⁵. En spontan livsytring er noe vi gjør uten baktanke. Når jeg hørte drønnen i Svarthammarhola og ilte til, var det fordi det var naturlig for meg å ta rede på hva som hadde skjedd. Det var ikke fordi jeg var ”læreren”. Det var en spontan reaksjon fordi det ligger i min bakgrunn at man skal stoppe opp å hjelpe andre dersom det er behov for det. Jeg hadde ingen tanker om at her skal jeg vise meg frem for de andre, eller oppnå noen heltestatus. Det var heller ingen følelse

⁶⁵ Eide og Skorstad s.66

av at dette var noe jeg ”måtte” gjøre i egenskap av å være leder. Det var rørende å se hvordan de aller fleste av Vegar sine medelever reagerte på samme måten. Det var helt naturlig for dem å hjelpe til, fordi han var ute av stand til å klare seg selv. Det var en spontan livsytring. Disse livsytringene er som naturen selv. Når naturen ytrer seg, krever det at de som opplever ytringen svarer på den. Ser vi at det bygger opp til stormvær, så legger man ikke ut på havet i åpen båt.

I etterarbeidet etter turen kommer det tydelig frem hva denne livsytringen har å si. Vegar og hans familie gir et klart uttrykk for takknemmelighet for den hjelp Vegar fikk av sine turkamerater, for å komme trygt ned til veien der ambulansen ventet. Elevene gav uttrykk for at denne hendelsen hadde knyttet dem sterkere sammen, fordi de hadde vist frem en spontan og ekte side ved seg selv. Det forsterket det fellesskapet som allerede var godt. Og her tror jeg at noe av styrken ved friluftsliv som fag ligger. De nære relasjonene som oppstår, fordi man lever så tett sammen, i uvante omgivelser bidrar til at man må være ekte. Sider ved en som man i det ”normale” liv ikke ser, dukker opp.

En viktig side ved de spontane livsytringene er at de åpner oss for den andre og for verden utenfor oss selv. På skolen, eller i livet for øvrig, er det bare å ta en time -out når motgangen eller angsten kommer. Det er bare å stikke av, komme med en eller annen unnskyldning, så kan man gjemme det problem man sliter med.

I friluftslivet blir dette vanskeligere. Når vi lever så tett på hverandre, og får utfordringer man ikke er vant med til daglig, blir det vanskeligere å gjemme seg. Dermed kan det å være i friluftsliv også bli en opplæring i å ta imot hverandres fordringer. Vi knytter oss sammen og lærer å stole på hverandre. Men dette er noe allment som burde gjelde blant alle mennesker og ikke bare læreren - og slett ikke bare friluftslivslæreren. For at friluftsliv som fag skal gis en mening, er lærer- elev(ene) sitt felles møte med naturen viktig. Naturen blir et møtested der vi nærmer oss hverandre på en måte som et klasserom aldri vil gi muligheten for. Når vi er på tur er vi prisgitt hverandre og naturen og forholder oss deretter. Avstanden mellom lærer og elev minskes fordi man ikke kan stille seg bak et kateter, eller stå på en sidelinje. I alt vi foretar oss har vi på mange måter like vilkår. Jeg må bære med meg det samme i sekken som elevene, gå den samme distanse, smøre mine ski, lese kartet og følge med. Det er ikke lagt bedre til rette for læreren enn eleven. I et klasserom eller i en gymnastikksal kan vi forlate hverandre for en stund dersom noen av partene føler ubehag. Undervisingsøktene er aldri lengre enn 90

minutter, og det kan man holde ut uansett om man har problemer med å forholde seg til hverandre.

I feltsamtalen med elevene spurte jeg hva man som elev kunne forvente av en friluftslivslærer. *”Jeg synes det må være et krav at læreren vet hva han driver på med. Slik at han eller hun kan hjelpe til og gi råd.”*

”Han må ha kontroll og kunne styre gruppa, at han vet hva han gjør.”

”At han gir elevene utfordringer.”

Dette svarer elevene. Disse utsagnene kunne like gjerne ha vært for engelsklæreren, mattelæreren, norsklæreren eller hvilken som helst annen faglærer. Men Signe og Øyvind har hvert sitt krav, som setter friluftsliv i et annet lys enn andre fag.

Signe sier: *”Jeg krever å ha en lærer som jeg er trygg på, en jeg kan stole på.”*

Kan man kreve det i andre fag? Ja det kan man helt sikkert. Men for at man skal være trygge på hverandre betyr det at man må ha viklet seg inn i hverandre og da blir jo nettopp hennes utsagn en slags bekreftelse på at faget er viktig i et relasjonsetisk perspektiv. Dersom man ikke føler seg trygge på hverandre vil det bidra til at man i stedet for å se sammen om saken (naturen) vil være opptatt av å tolke signaler hos hverandre.

Kravet fra Øyvind var følgende:

”Læreren må få turen til å bli artig, han må skape optimisme og glede blant de som er med.”

Det er et ganske tøft krav. Hva gjør en tur artig? I samtalen med tre elever hadde de ganske ulike syn på hva som var en bra tur. Men at det er læreren som må få turen til å bli artig, det kan være en utfordring. Men det viktigste i hans utsagn slik jeg ser det er siste ledd, der han sier at læreren må skape optimisme og glede blant de som er med. Det er mellommenneskelige egenskaper, og det er også med på å bygge oppunder at friluftsliv handler om å være i relasjoner til hverandre og til naturen.

Relasjonsetikk handler altså om måten vi møter hverandre på. Vi må sammen forsøke å beherske naturen. Og den verden er så ærlig at den gir oss et klart svar på om vi mestrer den eller ikke. Vi åpner oss for hverandre i den forstand at vi er mye lenger sammenhengende sammen enn i noen annen undervisningssituasjon. Jeg får lære av menneskene jeg har med

meg på tur, og elevene lærer meg mer å kjenne som menneske enn de elevene som bare ser meg bak et kateter eller i treningsdrakt. Vi åpner oss for hverandre. Våre liv forvikles i hverandre.

Livsytringens motsats kaller Løgstrup for de kretsende tankefølelsene⁶⁶. De kretsende tankefølelsene er med på å holde negative tanker i live. Når vi øver på kart og kompass er det et godt eksempel på at de kretsende tankefølelsene får råde hos mange. Innstillingen til denne aktiviteten er i utgangspunktet negativ hos flere elever. Dette er ikke noe de kan. Det går ikke an å lære seg det, ”jeg skal i hvert fall ikke lære det”. Mange vil ikke lære. De kretsende tankefølelsene holder disse negative erfaringer i live. Å ta ut en kompasskurs er veldig enkelt. Det krever kun tre operasjoner i rekkefølge. Men når man er negativt innstilt og helt motvillig for å åpne seg for å lære dette, da blir det vanskelig.

Det å holde de kretsende tankefølelsene i live er nært beslektet med det å være egennyttig. ”Jeg vil verne om meg selv og mitt”, ”dette er ikke noe jeg trenger å lære”, ”hvorfor må jeg låne bort ullgenser min, det kan jo hende jeg får bruk for den selv”. Dette kan være eksempler på at man ikke vil bevege seg videre, gi noe av seg selv.

Relasjonsetikk handler altså om det som oppstår i møtet mellom to eller flere personer og gjerne der personene møtes om saken. Når jeg skriver dette essayet om det å ha med elever på friluftstur, er det helt relevant for meg å se på det å være lærer i et slikt perspektiv. Ikke fordi at det er noe unikt over det å være friluftslivslærer, men fordi lærerjobben innebærer daglige møter med mennesker. I et yrke der man er i kontakt med andre mennesker blir den relasjonen vi sammen klarer å oppnå, helt avgjørende for hvordan man forholder seg til hverandre. Det finnes mange typer lederstil og det er ikke plass i dette essayet å drøfte ulike lederstiler. Men jeg tror at uansett hvilken stil man har, kan lede elevene frem til et resultat. Dette er ikke noe vesentlig poeng i dette arbeidet. Det som er viktig er imidlertid å få frem at møtet mellom meg og elevene bør være så ekte som mulig, og at det å skape tillit til hverandre er det som ligger i den etiske fordringen.

⁶⁶ Eide og Skorstad, s.69

7. Å være lærer i friluftsliv - i et dydsetisk perspektiv

Med mine tre selvopplevde historier har jeg fått frem at det kan oppstå farefulle episoder når man er i naturen. I historien om Hege og snøhula oppstår det et uvær, og jeg settes på en prøve jeg ikke har vært utsatt for tidligere. Forskjellen på denne snøhuleerfaringen og andre snøhuleerfaringer jeg hadde med skoleklasser fra tidligere, var at vi nå ble utsatt for et ekstremt uvær mens vi var på tur. I Svarthammarhola oppstår det et ras inne i grotta, riktignok på grunn av en menneskelig handling, men like fullt er det naturen som setter oss på prøve. Og når Berit besvimer på Landegode, så er det naturen som på en måte gjemmer henne, og gjør situasjonen uoversiktlig slik at det tar tid før vi finner henne. Alle episodene har et element av fare i seg. Og spesielt i snøhulehistorien er min reaksjon frykt. Nettopp hvordan jeg møter denne frykten kan være interessant å se på i et dydsetisk perspektiv.

I artikkelen ”Meditasjonens etikk”⁶⁷ presenterer Anders Lindseth en alternativ måte å beskrive hva *acem meditasjon* handler om. Meditasjon oppfattes som regel som en teknikk for å oppnå en bestemt tilstand i kroppen. Lindseth viser i artikkelen til at poenget med meditasjonen ikke må oppfattes som beherskelse av nettopp en teknikk, men som en måte og møte en utfordring på. Det går an å trekke paralleller til friluftslivet fordi det også handler om å møte og å takle utfordringer, og ikke nødvendigvis om å beherske en teknikk.

Hvis vi tenker formålsrasjonelt, kan vi mene at hensikten med det å drive friluftsliv er å oppnå et formål. Det kan være å sanke sopp, plukke bær, nå en fjelltopp, krysse en vidde, se et vakkert landskap (hva er det?) osv. Vi gjør en form for aktivitet med hensikt om å oppnå ett eller annet mål. Oppnår vi ikke målet (klarer ikke å nå toppen, finner ikke sopp, må legge om fjellruten osv) kan vi ledes til å tro at turen ikke har vært god. Vi har mislyktes. Da har vi en formålsrasjonell tilnærming til friluftsliv. Innenfor en slik tenkemåte vil det være lett å se friluftsliv innenfor en tilstand- teknikk ramme.

⁶⁷ Anders Lindseth, Artikkel i tidsskriftet Dyade, nr 2, 1991

Innenfor idrett defineres teknikk som: ” *En utøvers løsning av en gitt bevegelsesoppgave.*”⁶⁸ Ser vi utover idretten handler teknikk om den beste fremgangsmåte for å oppnå et resultat. Hvis man skal bestige en snødekt fjelltopp ved hjelp av ski på vinterstid, kan man benytte noe som heter ”skifeller”. Skifeller er et slags gulvteppe som limes under skiene. Hensikten med fellene er at de gir stor og jevnt fordelt friksjon til snøen slik at man som utøver kan bevege seg brattere vertikalt oppover. Da bruker man mindre krefter og tid, enn hvis man skulle benytte skismurning/klister som festemiddel under skiene, benytte fiskebeinsteknikk eller krysse fjellsiden frem og tilbake fordi man ikke klarer å gå så bratt. Poenget med fellene er at de gjør det mulig å bestige et fjell raskere og mer effektivt enn hvis man ikke benytter feller. Innenfor en formålsrasjonell tankegang kan man derfor si at dersom man har feller, (teknisk hjelpemiddel) så vil det være mye enklere å bedrive en slik form for friluftsliv. Å gå på topptur med feller, enn å gå på topptur uten feller. Man kan videre tenke seg at man ved hjelp av tekniske hjelpemidler skal kunne få flere opplevelser, og at hjelpemidlene bidrar til å unngå fare. Teknikken skal gjøre friluftsbeggelesene mer hensiktsmessig. Og de tekniske hjelpemidlene kan virkelig bidra til å gjøre bevegelsesløsningene enklere, men det er ikke det som er mitt hovedpoeng med hva det innebærer å være friluftslivslærer. Fordi hensikten må handle om hvordan man møter en friluftslivsutfordring. Det er for eksempel mye lettere å svinge med et par ski som er innsvingte, enn et par rette ski. Det sørger fysiske/mekaniske lovmessigheter for. Men om en person som står oppå et par innsvingte ski, dermed blir bedre å svinge på ski er en annen sak. Holdningen kan derfor raskt bli: Har man det rette utstyret så går det bra! Selv når vi graver snøhulene så bruker vi spisse stålspader for å gjøre gravingen mer effektiv. På en vanlig fjelltur vil man aldri ta med seg en slik spade fordi den veier for mye, og den er stor og uhåndterlig på sekken. Betyr dette at det er noe selvmotsigende det jeg skriver om, og det jeg i virkeligheten gjør?

Når vi tar med elevene på snøhuleturn, da er det viktigste vi ønsker skal skje av læring det som elevene kjenner og føler på, ved at de tilbringer to til tre dager utendørs. Denne læringen skjer fordi de er der, de blir stående foran en utfordring, og denne må de takle på ett eller annet vis. Vi benytter de nevnte spader fordi vi ønsker å lage hulene så komfortable som mulig. (Det trenger vi ikke å gjøre.) Vi sparer en del krefter og slit med å ha kraftig graveutstyr men poenget er ikke nettopp gravingen alene.

⁶⁸ Gjersestet m.fl. Treningslære, Gyldendal undervisning, Oslo 2006 s. 236

Begrepet dyd kommer av å duge. Det å bli dugende til å gjøre det gode er poenget i dydsetikken. Dyd og holdninger er to begreper som er ganske nært beslektet. Og i et dydsetisk perspektiv er holdningen viktig. Den er gitt ved personligheten. Siden dette er min historie er det naturlig at jeg tar utgangspunkt i meg selv og min erfaring. I refleksjonen over snøhuleturen redegjorde jeg for min egen verdiorientering.

Aristoteles (384-322 f.kr) skiller mellom tre ulike former for menneskelig virksomhet: teoretisk virksomhet, praksis og produksjon (poiesis). I denne sammenheng kan man se nærmere på det grunnleggende skillet mellom praksis og produksjon. Med produksjon mente Aristoteles en virksomhet som har sitt mål utenfor seg. Den som fremstiller eller produserer noe, har selv bestemt sitt formål, og verdien ligger i det vellykkede produkt. For en idrettsfagelev kan man tenke seg følgende eksempel: Han vil bli politi når han blir ”stor,” og derfor ønsker han å komme raskest mulig inn på Politihøgskolen. For å bli tatt opp som student der, må man blant annet gjennom fysiske prøver, som for eksempel løpe 3000 meter på tid. Lykkes han med å bli tatt opp som student har han nådd sitt store mål. Da kan man si at det han har levert gjennom trening, kosthold og muligens livsførsel er det som avgjorde om han lyktes eller ikke. Det er denne ”produksjonen” som ligger til grunn for å nå formålet ”komme inn på politihøgskolen”.

Produksjon har altså med å bringe frem et resultat. I en moderne forstand er kravene til produksjon helt avgjørende for hvordan vi oppfatter seriositeten av et produkt. Vi kan tenke oss hvordan et fly blir laget. Hvis det skulle være tilfeldig hvordan hvert enkelt flymodell skulle blitt utformet. At en håndverker skulle lage sitt fly uten at det var beregnet ved hjelp av datamaskiner, og at hver enkel del til flyet ikke var laget etter en ISO-standard, da ville vi sannsynligvis oppfatte det som useriøst og mange ville nok ha liten tillit til å benytte et slikt fly.

I motsetning til poiesis har praksis sitt mål i seg selv. Praksis kan for eksempel være en samtale, en fest eller en lek. I et moderne språk bruker vi begrepet allikevel ”praksis” selv om det er poiesis vi har i tankene. Legens praksis for å helbrede oss fra skader og sykdommer, tannlegens praksis for å ordne opp i tennene, juristens praksis for å hjelpe en klient osv. Den som produserer noe har selv bestemt sitt formål, og verdien av hans virksomhet ligger i det

vellykkede produkt.⁶⁹ En knivsmed vil legge all sin flid i å skape en kniv som har best mulig kvalitet. Produksjon i en mer moderne forstand har som mål å lage en vare mest mulig effektivt slik at varen kan selges med mest mulig fortjeneste.

I forhold til det å ha med seg grupper på tur kan man tenke seg forskjellen mellom poiesis og praksis i forhold til mål for virksomheten. På det kommersielle marked i dag er friluftsturisme en stadig voksende virksomhet. En venn av meg har sitt eget turselskap med motto ”på ville veier i trygge hender”. Hans mål er å skape et levebrød av å ta med seg mennesker på tur i naturen og gi dem opplevelser. Verdien av hans virksomhet ligger i det vellykkede produkt. Med vellykket kan tenkes at de mennesker som betaler for å få en naturopplevelse, føler at de får det. Hans virksomhet er totalt avhengig av at han fremstår som seriøs, og har tenkt igjennom det han foretar seg. Han kan ikke gardere seg mot uhell eller ulykker, men hvis dette skulle skje som resultat av at han ikke gjør en god nok jobb, vil det være kroken på døra for hans virksomhet.

Som lærer med en gruppe elever på tur innebærer det at jeg har et ansvar for gjennomføringen. Mitt mål kan også være å gi elevene en opplevelse, men det må ikke bli hovedpoenget. Friluftsliv er en måte å lære seg selv å kjenne. Men lærerrollen min innebærer også ansvar og det betyr samtidig at jeg bør ha kontroll over situasjoner som jeg tar mine elever med på.

Det å ha kontroll kan ha to dimensjoner. En teknisk-instrumentell og en praksis- rasjonell. På den ene siden skal jeg ha kontroll over det teknisk-instrumentelle. På den annen side skal jeg ha kontroll over, eller mestre naturen og elevene mine. For å starte med det teknisk-instrumentelle: Dersom jeg i min friluftslæring skal basere meg på teknologi, og tekniske løsninger i forhold til friluftsliv, så er det med på å undergrave det jeg selv står for. Da vil teknikken være et middel til å nå målet. Det å benytte seg av tekniske løsninger har ingen verdi i seg selv, men bare verdi som frembringelse av et resultat. Når man skal krysse Nordpolen alene på ski gjør man seg avhengig av tekniske løsninger for å nå målet. Da blir problemstillingen hvorfor man gjør slike ekspedisjoner? Er det turen i seg selv, eller er det tanken om ære og berømmelse som ligger bak? Dette vet bare de som begir seg ut på slike turer. Det vil være helt feilaktig av meg å skulle mene noe om det. Det har jeg ingen som helst

⁶⁹ Lindseth , dyade s. 29

grunnlag for. Min påstand er at et friluftsliv som er basert på tekniske løsninger er et friluftsliv på "ville" veier. Det kan være direkte (livs)farlig. Vi kan sammenligne med alle de som legger av gårde på snøskutertur uten å være forberedt på dårlig vær, eller at skuteren blir ødelagt. Da er man fort hjelpeløs dersom teknikken svikter. Man tar det for gitt at teknikken fører dem trygt frem uten å ha en beredskap for å takle uventede situasjoner.

Ser vi på friluftsliv innenfor den ramme jeg beskriver, tror jeg teknikken ofte eliminerer motet. Vi gjør oss avhengige av hjelpemidler for å gjennomføre det vi tror vi behersker. Og vi tillater oss å ta sjanser fordi vi tror vi er omgitt av tekniske hjelpemidler som skal berge oss ut av en krise. Når vi står midt oppe i situasjonen og ikke kan ta vare på oss selv lenger, så er det bare å støtte seg til teknikken. Samtidig har vi ingen garanti for at teknikken fungerer, og da setter man seg selv i en vanskelig situasjon. Jeg ser skoleelever som kjøper turjakker til mange tusen kroner. Produsenten har sydd inn en reccobrikke, som er et hjelpemiddel til å bli funnet dersom jakken skulle gå i et snøskred. Problemet er at elevene ikke vet at denne brikken er i jakken, ikke vet de hva den er til heller. Og aller viktigst, skulle de noen gang gå i et ras, er man avhengig av at de som skal søke har et redskap som reagerer på nettopp denne brikken.

I et større perspektiv kan man også se en trend som går i samme retning. Det gis inntrykk av at man kan forlenge livet ved å kjøpe, og benytte ett eller annet helseprodukt. Det kan virke som om noen har oversikt og bestemmer over livene til andre mennesker. Ved å benytte ett eller flere helseprodukter kan man tro at man forlenger livet. Kanskje er forutsetningene for at det kan skje tilstede. Men uansett kan intet menneske gi noen garanti for hva morgendagen byr på.

Vi har fått mobiltelefoner, gps, tekniske klær og all verdens "duppedingser" som skal hjelpe oss ut av enhver situasjon. Ikke bare er det tekniske hjelpemidler, men det er og utstyr som i stor grad krever mye ressurser å fremstille. Noe som er paradoksalt. Vi utnytter unødige mye av naturen for å fremstille energi for å benytte bekledning og utstyr nettopp for å oppleve den samme naturen. Samtidig er disse produkter vanskelig å bryte ned og av den grunn er med på å forsure miljøet vårt. Den moderne utviklingen har sine negative konsekvenser.

Et eksempel fra en friluftstur som ble gjennomført ved vår skole sent på vinteren for noen år siden, illustrerer godt hva det vil si å gi opp, og støtte seg til teknologien. Klassen var på vei

til en turistforeningshytte der de skulle overnatte. Etter en lengre pause, satte de kursen mot hytta. En gruppe på 10 elever stoppet etter kort tid opp. Uten å varsle lærerne og de øvrige i klassen, tok de like gjerne en pause på 45 minutter. Elevene var lite kjent i området, og de forventet at en av lærerne skulle komme tilbake og plukke dem opp. (At klassen burde gått samlet hele tiden er et poeng, men det er ikke det viktige i denne historien.) Da lærerne ikke dukket opp ble denne gruppen noe bekymret. Det var ingen av dem som hadde kart med seg, selv om det var en del av pakkelisten. Som en løsning på situasjonen de var havnet i, fant en av elevene fram sin mobiltelefon. (Som hun i forhold til den avtale som lærerne hadde med elevene skulle ligge hjemme.) Hun ringte like godt etter redningshelikopteret. Siden telefondekningen var ganske dårlig i fjellet ble ikke samtalen sluttført. Heldigvis. Alarmsentralen varslet skolen vår, og redningshelikopteret fikk venteordre. Skolen fikk kontakt med en av lærerne på turen. Og i mellomtiden hadde den andre læreren hentet de savnede elevene. Ut fra sitt perspektiv var det egentlig ingen dum løsning eleven fant på. Hun visste dessverre ikke bedre. Bortsett fra kart og kompass, var gruppen godt utrustet. Elevene hadde spader, varme klær og fornuftig vintertur- utrustning. Men de manglet det motet som skulle til for å ta utfordringen i situasjonen de hadde satt seg i. Å gjøre det beste ut av situasjonen tenkte de ikke på. Nei, det bare var å ringe, uten å ha begrep om hva det var de gjorde. Denne eleven trodde at redningshelikopteret fungerte som hvilken som helst taxi. Det var bare å bli plukket opp, og bli kjørt til stoppestedet.

Friluftslivsundervisning slik jeg ser det, må derfor være en opplæring i dugelighet i et ikke teknisk liv. Aristoteles⁷⁰ forklarer dyd eller dygd med at det *"betegner det å være i sin beste tilstand, det å virke på sitt beste. For menneskets vedkommende skjer dette når alle dets vesentligste evner er utviklet og utøves maksimalt; da er det "dyktig" eller "dugelig". Når det virker på sitt beste, vil det være lykkelig og gjøre det godt"*. Elevene i den nevnte historien, kan stå som et eksempel på hva det kan bety å ikke duge i vinterfjellet, nettopp fordi når de møter en utfordring har de ikke det motet som skal til for å klare å gjennomføre det de har tenkt. Opplevelsen de kunne ha fått ved at de mestret fjellet forsvinner fordi de ikke våger å gjøre det de er opplært til å kunne gjøre. De velger en løsning som er den mest bekvemme for dem.

⁷⁰ Aristoteles. Den nikomakiske etikk(2000) s. 224

Vi sier gjerne at ”veien er målet”. Hva betyr det? Når vi er på snøhuletur kan det bety at poenget er at vi skal oppholde oss utendørs, elevene skal få erfaring med å grave, og å overnatte i snøen. Det er en kald, tidkrevende, slitsom og våt fornøyelse. Og når vi velger å overnatte i snøen, så er ikke det nødvendigvis fordi man skal oppnå et resultat i form av ”se hvor flink jeg er som har klart dette,” men heller ”jeg fikk det til!” Hvordan en natt i snøhule blir henger i stor grad sammen med hvor godt egnet det turutstyret man har er. Sånn sett kan man si at den tekniske rammen er med på å avgjøre hvor godt utbyttet for turen er. Men det som virkelig gjelder er at elevene må møte utfordringen i overnattingssituasjonen, for snøhula er noe annet enn soverommet og senga hjemme, og når Hege våger å overnatte, så er hennes utbytte av det noe som handler om helt andre ting enn om hvilket turutstyr hun har. Om Hege har det kaldt eller ikke, om hun sover godt eller ei er ikke det primære, men at hun faktisk våger å møte den situasjonen som hun i utgangspunktet kvier seg for, viser at hun duger i situasjonen.

Vi kan si at vi har godt eller dårlig utstyr. Bra utstyr kan være utstyr som er formålstjenelig. (Utstyrproducenten Bergans benytter slagordet: Bergans- ekstrem turglede). Da kan man lett se for seg at uten slikt utstyr, så vil man ikke ha en god tur. Men det man glemmer er at turen kan være et utgangspunkt for å lære seg selv å kjenne. Det å være på tur vil da være en verdi i seg selv.

Utfordringen i opplæringen blir derfor å kunne klare seg med det utstyret som man har. Vi må lære å stole på våre egne vurderinger, men for å kunne gjøre det må man ha erfaring i hvordan man skal håndtere ulike situasjoner.

Vi kan ikke kjøpe oss trygghet, selv om reklamen ofte kan lede oss til å tro at vi kan det. Å tro at en kan kontrollere naturen ved å ha avansert turutstyr som GPS, skredsøker etc, uten å kunne benytte det, det leder oss på ville veier. De aller fleste elever i den videregående skolen, er i dag eier av mobiltelefon. Dette er et redskap som de unge nærmest har gjort seg avhengig av. Imidlertid er dekningsområdene fortsatt best der folk bor. I fjellet kan man ikke stole på at telefonen virker.

I mine første år som lærer var jeg klar på at mobiltelefonen ikke skulle være med på tur. Argumentene mine gikk ut på at mobilen ikke er noe elevene har behov for, den er ikke noe de skal stole på. Videre hadde vi en del eksempler på uvettig mobilbruk. Noen kollegaer av meg, ved en annen skole i fylket, opplevde at det ble satt i gang en leteaksjon etter dem fordi

noen elever hadde ringt hjem til bekymrede foreldre, mens de var på tur. Elevene hadde forklart hvor trasig de hadde det og foreldrene handlet i god tro og trodde det var fare på ferde. Det var det ikke, selv om været ikke var det beste. Lærerne var selvsagt ikke klar over at det var telefonkontakt med hjemmet, og ble tatt på senga når det viste seg at noen var dratt ut for å lete etter dem.

Et siste og minst like viktig argument jeg har brukt, er at telefonen er et forstyrrende element når vi er på tur. Friluftsliv er et kontrastliv, og i det kan det ligge at man klarer seg uten det som man til daglig omgir seg med. Når vi sitter rundt leirbålet, i teltene, i snøhulene eller uansett. Da er det hyggelig å kunne snakke sammen, med hverandre, eller oppleve noe i lag. Da blir en mobiltelefon eller annen ”dings” et forstyrrende element.

I dag har jeg innsett at det ikke nytter å nekte elevene å ta med seg telefonen. Jeg kan ransake hver enkelt men det blir bare helt meningsløst. Nå forsøker jeg etter beste evne å oppfordre elevene til fornuftig bruk av telefonen. Har de den med på tur, så ok, men da får de benytte den når de er alene. Så snakker vi mye på forhånd om hvilke samtaler som er ok, og hvilke samtaler som ikke er ok. Det er ikke å komme bort ifra at i en alvorlig situasjon kan det være langt bedre å ha med seg telefon, enn å ikke ha det.

Innenfor friluftsliv utvikles det stadig nytt utstyr og bekledning som skal gjøre våre måloppnåelser enklere. Hvis man skal beherske naturen kan man tenke seg at det er sjanseløst uten moderne utstyr. Dette er en moderne måte og tenke på, men man kan finne et alternativ. For Aristoteles har alle menneskelige virksomheter verdi i seg selv.

Turustyr; ski, sekker, soveposer, primuser, bekledning for eksempel, er blitt så avansert at man ledes til å tro at bare man er innehaver av det mest tekniske utstyret, så overlever man alt. Men det man mister på veien er opplevelsen av å mestre naturen på grunn av sin egen kunnskap, og ikke på grunn av den ”teknologi” som man er eier av. Dette er en av årsakene til at vi har et ønske om å ta elevene med på turer der vi ikke har behov for spesialutstyr. Da blir det fort formåls- rasjonell tenkning og ikke en praksisrasjonell tenkning. Når det er sagt, så er det ikke riktig si at tekniske hjelpemidler for enhver pris skal unngås. I mange situasjoner har mobiltelefoner, nødpeilesendere, skredalarmer f. eks vært med på å redde liv. Riktig bruk av slikt utstyr er klokskap. Men det tekniske utstyret må ikke bli en erstatning for motet vårt. I forhold til feighet, eller for lite mot, så handler det om å ikke gi opp og benytte teknologi til å redde oss ut av vanskelige situasjoner. I forhold til overmot, så må man ikke ledes til å tro at

man kan utfordre naturen slik at unødvendige situasjoner oppstår, for eksempel å stå på snøbrett ned en fjellside som har potensielle rasmuligheter. Og samtidig stole på at så lenge man har sikkerhetsutstyr, så blir man nok funnet.

Nei, det er en annen form for kontroll jeg må søke etter. Innenfor rammen av en praksisrasjonell logikk blir vår erfaring utgangspunktet. Jeg skal ha kontroll over naturen og elevene mine. Jeg skal ha kontroll over livet. Det er en umenneskelig oppgave. Utfordringen min er å forstå hva som er med på å ta kontroll i en ikke sikret eksistens. *”Å mestre livets utfordringer er altså i vesentlig grad et spørsmål om holdning eller habitus. Vår praksis springer ut av våre holdninger”* skriver Anders Lindseth.⁷¹ Da handler det om meg selv. Min tradisjon, samvittighet, ansvar, dyd og mine vaner er avgjørende for min måte å forstå kontrollbegrepet på. Eller hvordan jeg skal mestre mine elever og naturen. Går vi bort i fra det, forarmer vi livet. Min erfaring sier at jeg ikke kan ta full kontroll, selv om jeg kanskje skulle og kunne. Men da opphøyer jeg meg til noe større enn mennesket.

Jeg er glad for at jeg i min jobb, har muligheten til å ta med mine elever på tur. I det antikke gymnas var det et mål at elevene skulle stimuleres både åndelig og fysisk. Stillesittende intellektuell virksomhet ble betraktet som like uheldig som ensidig kroppsdyrking. I den generelle læreplanen⁷² for grunnskole og videregående skole legges det vekt på å ivareta hele eleven. Den fysiske aktive, sosiale, trygge, skapende, kunnskapssøkende og utforskende siden hos eleven skal stimuleres. Nordland fylkeskommune, som er min arbeidsgiver, har i tillegg uttalt at man skal utvikle det helsebevisste menneske.⁷³ Det er en tankegang som bygger på et helhetlig (holistisk) menneskesyn. Å ivareta og utvikle alle disse sidene hos elevene er en stor, og kanskje umulig oppgave. Den generelle læreplan fremstår som et ideal for opplæringen, mer enn en virkelighet. Og på den måten kan læreplanen forstås som en veiviser. Som studieretning har allikevel idrettsfag en god mulighet til å ivareta denne helhetlige tenkingen. Kanskje spesielt gjennom friluftsturer får elevene utviklet flere sider ved seg selv.

Å dra på tur er ikke produksjon, eller fremstilling av noe. Det å være på tur kan i mange tilfeller bli fremstilt som middel til å oppnå et mål. Når vi ikke toppen, så har turen vært

⁷¹ Anders Lindseth, Meditasjonens etikk. Artikkel i Dyade 1991 s. 38

⁷² Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. KUF. Oslo 1994

⁷³ I dokumentet ”Fremtidens skoleanlegg i Nordland”. Nordland fylkeskommune 2003

mislykket. Skal man gå fra A til B så er turen- eller måten vi utfører den på, middelet til å komme oss frem. Med en slik tankegang vil det være prestasjonen som står i fokus, og innenfor et slik ”konkurransorientert” friluftsliv, så blir det veldig aktuelt å ha en teknisk tilnærming til friluftslivet. For eksempel, dersom man skal bestige Mount Everest, Verdens høyeste fjell. Vil det være forskjell i hva man faktisk gjør, dersom man kommer seg opp for egen maskin, uten oksygenflasker, eller om andre mennesker har båret frem alt utstyret for deg? Selv var jeg engang på en padleekspedisjon. Vi skulle padle Sverige på tvers, og hadde beregnet 14 dager på denne turen. De 4-5 første dager befant vi oss i de svenske høgfjellene, et utrolig vakkert landskap. Distansen vi skulle tilbakelegge var det som var i fokus. Min makker fikk en slitasjeskade i den ene skulderen, og vi valgte å avbryte etter 6 dager. Dermed var turen en fiasko. Men vi hadde jo hatt en storartet tur så lenge det varte. Men vi var så målfokusert at vi ikke klarte å nyte den praktfulle naturen som vi fikk være en del av en liten uke. Spørsmålet blir da: Hva er prestasjonen? Å nå frem eller å være underveis?

Tenker man formålsrasjonelt kan man si at turen har vært bra dersom målet ble nådd, eller at den har vært artig, eller at vi har hatt glede av den. Men da er det den subjektive opplevelsen, behaget, lystfølelsen som blir målestokken. Tenker man slikt formålsrasjonelt, så vil en tur være mislykket dersom man ikke får utrettet det man ønsket, hatt det moro, gledet oss osv. Da blir turen målt opp i mot formålet. I et slikt perspektiv kan den padleturen jeg skrev om nettopp oppfattes som mislykket. Snøhuleturen som mislykket fordi elever opplevde angst. Man gikk utover de rammer vi hadde tenkt oss i utgangspunktet. Det ble ikke forbundet med glede å være på tur. Hege sin subjektive følelse tilsa i hvert fall at det ikke var en god snøhuletur.

Men det å ligge i snøhule er ikke verdiløst selv om eleven kanskje ikke finner noe glede ved den opplevelsen. Det kan oppleves mørkt, kaldt, vått osv. Men, gleden er ikke poenget i forhold til å i overnatte i en snøhule. ”Poenget er at praksisen er en fullbyrdelse av menneskelige muligheter.”⁷⁴ Det kan være artig, men det trenger ikke være det. Poenget er at det å få erfaring med å overnatte i snøhulen, er å få en erfaring i hva man kan gjøre dersom man havner i en nødssituasjon senere. Det er og en opplevelse i å kjenne egne begrensninger, og det handler om å flytte egne grenser. En gang lå jeg ute i telt med en klasse på vinteren.

⁷⁴ Anders Lindseth, Meditasjonens etikk, i Dyade s. 33

Det ble en stjerneklar og meget kald natt. Gradestokken sank til under minus 20 grader, og jeg tror ikke at jeg sov noe bedre enn noen av mine elever. Men den natten kommer vi aldri til å glemme. I ettertid har ingen av disse elevene, så vidt meg bekjent, klaget på at de fryser. For de vet hva det vil si å ha det kaldt. Når vi opplever slike forhold når vi er på friluftstur, blir det vi holder på med en fullbyrdelse av en mulighet i en eksistensiell situasjon. Er det dørgende kaldt ute nå, kan jeg tenke tilbake på denne natten og vite at jeg har klart meg helt greit under verre forhold tidligere.

Det som står frem for meg, og gjør at jeg mener friluftsliv er et viktig fag, er at det å duge i naturen i høyeste grad kan overføres til det å duge i livet for øvrig. Når man fikser en teltovernatting i over 20 minusgrader, da blir trivielle utfordringer i livet forøvrig overkommelige. I friluftslivet har vi mulighet til å leve livet på en grunnleggende måte. Når man klarer å sitte rundt et leirbål, snakke, se på en utsikt, lytte til en stillhet, rett og slett hengi seg til naturen, uten å være tilgjengelig eller avhengig av SMS, Chat, facebook eller hva det nå heter. Da utvikler man seg grunnleggende som menneske.

Å bo i snøhule, eller gjøre andre friluftslivsaktiviteter kan altså være en god handling i seg selv, selv om man kanskje ikke der og da har direkte glede av den. Men hvordan vi møter den utfordringen det er å ligge i hula avgjør om det er en god eller dårlig handling. Og når det da er snakk om å mestre aktiviteten, så er det ikke snakk om en formålsrasjonell mestring, beherskelse eller kontroll, ”jeg overlevde natten, jeg greide det”, men heller vår evne til å ta imot det ansvar som en slik livserfaring legger på oss.⁷⁵

Aristoteles opererte med to slag dyder. De intellektuelle (episteme, phronesis og techne) og moralske. (f.eks mot, måtehold, vennlighet osv.) Lindseth⁷⁶ skriver at ”for Aristoteles er livet en utfordring til oss, men ikke primært en utfordring til vår kløkt.” De intellektuelle dydene er ikke nok. Livet er umiddelbart en utfordring til vår emosjonalitet, men fremfor alt en utfordring til vår moral og etikk. I følge Aristoteles inneholder menneskets sjel tre ulike elementer: evner, følelser og holdninger.

Evnene setter oss i stand til å tenke og føle. Følelsene rommer et element av nytelse eller smerte i seg, sier Aristoteles. Mens våre holdninger er vår måte å møte følelsene. Jeg kan

⁷⁵ Lindseth, Anders i Dyade s. 34

⁷⁶ Samme sted s. 34

bruke snøhuleerfaringen til å forklare. Bulderet som oppstår og det påfølgende blaffet som slår ut stearinlyset er en situasjon som Hege (og sikkert flere elever med henne) og jeg oppfatter som farlig. Den situasjonen skaper frykt, og poenget her er hvordan vi omgås denne frykten.

Blir frykten for stor blir vi feig. Hege hadde på forhånd gitt uttrykk for frykt forbundet med det å overnatte i snøhula. Det var hennes utgangspunkt. Men hun møtte denne utfordringen ved at hun ville forsøke å overnatte. På denne måten utviste hun tapperhet fordi hun verken hadde for lite eller for mye frykt. Tapperhet er en gylden middelvei mellom lastene feighet og dumdristighet. Tapperheten forutsetter at vi verken overveldes av den eller skyver den bort, men at vi møter den og handlekraftig tar hensyn til den.

Middelveien befinner seg ikke mellom ekstremene, den er vesensforskjellig fra dem. Der ekstremene gjør oss selvopptatte eller selvsentrerte, er middelveien en åpning mot livets realiteter.⁷⁷ Hege turte å møte denne fordringen, men på samme tur var det to gutter som kan stå som eksempler på hva det vil si å ikke ha gode holdninger, og der lastene får tre fram. Guttene hadde lagt i snøhulen den første natten, og de opplevde den nok som ganske kald, slik de fleste elever gjør. Etter å ha vært ute på skitur hele den andre dagen, tente vi opp ovnen i lavoen som vi har som nødbivuakk. Det ble selvsagt varmt og godt. Og å forlate lavoen for å legge seg i snøhula ble for stor utfordring for guttene. De utviste lasten feighet, fordi de ikke ville utsette seg for påkjenningen ved å gå ut i interværet og legge seg i en kald hule, slik de andre medelevene gjorde. De ønsket å ha det så bekvemt som mulig og taklet rett og slett ikke utfordringen, men tenkte kun på seg selv og sitt eget beste. Elevene ble imidlertid straffet for sin lastefulle opptreden. Ikke av oss lærere, men av naturen selv. Når ovnen i lavoen sluknet ble det raskt samme temperatur som ute. I en snøhule er temperaturen konstant rundt 0 grader. Dette merket nok guttene seg, og de var ikke særlig fornøyde med valget sitt da vi møtte dem neste morgen.

Jeg nevnte nettopp en vintertur der vi overnattet i telt i 20 minusgrader, uten å fyre opp inne i teltene. Når jeg som lærer velger å gjennomføre dette, så kan det illustrere at man kan være dumdristig. I ettertid ser jeg at dette var en i overkant tøff erfaring for flere av elevene, og selv hadde jeg nok ikke full oversikt over hele situasjonen. Jeg og den andre læreren kunne godt ha

⁷⁷ Lindseth, i Dyade s. 36

avbrutt turen da skyene på ettermiddagen forsvant, og kulda satte inn for alvor. Det kan tenkes at vi ikke hadde mot nok til å gjøre dette fordi vi hadde en redsel for å bli oppfattet som feige. Kanskje var det en dumdrstig handling å gjøre, nettopp fordi vi ikke tok kulden på alvor, hva den kan gjøre med mennesker.

Våre holdninger er altså de måter vi møter følelser som vekkes i ulike situasjoner. Følelser er spontane, og de kan vi ikke klandres for. Hege føler at det å overnatte i snøhule er farlig, og det har hun selvsagt rett til å føle. Men Hege tar utfordringen og gjør et forsøk på å bo i hula, og det er en rosverdige holdning. Ikke fordi hun gjør som jeg vil, men fordi hun tør møte den frykten hun har.

Et gode kan være instrumentelt som et middel for å oppnå andre goder, eller det kan være et gode som er et gode i seg selv. Når man skal overnatte i en snøhule, kan en ekstremt varm sovepose være et gode som bidrar til at man får en ekstra god natts søvn. Da blir soveposen et middel for å oppnå denne søvnen som et gode. En som ikke har en slik pose blir liggende natten gjennom i fosterstilling og bruker all sin energi på å holde seg varm. Her blir de to soveposene sine ulike kvaliteter instrumentet, middelet, som avgjør om man oppnår godet, dersom godet var å få en god natts søvn og dermed bli uthvilt til neste dag.

Et eksempel på et gode i seg selv kan være å leve i naturelementet. Det å bo i snøhula er noe man ser frem til, og der det primære er at man skal erfare hva dette faktisk vil si. Da trenger ikke komforten å være det viktigste men nettopp den tilfredshet med å ha behersket naturelementet. Aristoteles mente at det høyeste godet vi har er lykke. Det å nå dette målet var ikke et spørsmål om et ytre program, men om en indre dyktighet. Det er snakk om karaktertrekk som gjør at det gode kan realiseres.⁷⁸ Mennesket streber etter å bli lykkelig. En etisk handling blir et spørsmål om å virkeliggjøre lykke, og det innebærer at man setter seg mål. Spørsmålet om dygd aktualiseres både når det blir spørsmål om hvordan en skal nå målet, og når målet skal innholdsbestemmes. Hvilken vei skal man velge for å realisere sine mål? For å gi et eksempel på hva jeg forsøker å si vil jeg vise til den andre delen av min profesjon, idretten.

I idrett er intensjonen å sammenligne, og måle ferdigheter gjennom konkurranse. I Norge betyr idrett svært mye for oss, og gode internasjonale prestasjoner og idrettshelter er noe vi

⁷⁸ Eide og Skorstad s. 106

liker å identifisere oss med. De olympiske leker på Lillehammer i 1994 viste Norge og nordmenn på det mest ekstreme. Der vi i vakker men iskald norsk natur hentet hjem den ene medaljen etter den andre, og hvor storgata, tv-bildene og aviser var sprekkfulle av de glade nordmenn i vadmelsklær og pyntet med norske flagg. Her fikk vi frem nasjonalfølelsen på en så sterk måte at den kunne bli oppfattet som nasjonalistisk av mennesker fra andre land. Vi nordmenn liker idrettshelter, men er det noe vi ikke liker så er det juksebakere. Det å vinne en stor idrettskonkurranse vil medføre lykke. Det høyeste av alle goder. Det vil være den ultimate uttelling for mange års målrettet treningsarbeid. Men i dag (og tidligere i historien) ser vi at det er mange som tar et uetisk valg for å oppnå seier, ved for eksempel å dope seg. Vinner man da på uærlig vis, og man vet at man har gjort dette med overlegg, så har man ikke bare skaffet seg et fortrinn fremfor sine konkurrenter, men jeg vil tro at man ikke kan oppnå den følelse av lykke, og den gleden man ellers ville ha ved å vinne på ærlig vis. Blant nordmenn er det dypt iboende at vi skal opptre ærlig og kanskje spesielt innenfor idrett. Derfor blir en juksebakere som blir avslørt, fremstilt på en verre måte enn en kriminell. Avglemt blir de i hvert fall ikke. Doping er juks, og det er en uetisk handling å dope seg.

På et tidlig stadium i min trener/lærerkarriere stod jeg selv i sentrum for et idrettsdilemma som jeg i dag trekker frem når jeg diskuterer etikk med mine elever. Jeg trente et lag som spilte seg frem til en finale i en større turnering. Hvis vi vant den kampen ville vi komme til et nasjonalt sluttspill, og laget vårt hadde helt overraskende spilt seg frem til denne muligheten. Det som skjer i korte trekk er at det er svært kort tid igjen av kampen. Vi har mulighet til et siste angrep. Jeg tar vår time-out nå rett før slutt. Begge lagene vandrer av banen. Jeg bruker timeouten til å instruere at min sikreste skytter skal lure seg frem til motstanderens kurv. (Dette var basketball) Når vi så skal starte opp igjen skal det komme en pasning til han, som da bare elegant skal putte ballen i kurven og sikre oss seieren. Taktikken fungerte utmerket og vi tok det andre laget fullstendig på senga. De hadde ikke fått med seg at en av våre spillere hadde listet seg til deres kurv. Da pasningen kom hadde han åpen vei til kurven. Der pleier jeg å avslutte fortellingen og så spør jeg elevene mine: *"Hva synes dere om min trenerinnsats?"* Som oftest svarer de fleste at det var jo genialt, jeg hadde ikke brutt noen regler. Heldigvis er det andre som ikke er like sikker på om det var så genialt. Tenk å vinne på en slik måte. Det kan jo ikke være noe artig i det hele tatt. Og da får jeg en god diskusjon om hvordan man bør opptre som menneske eller trener eller idrettsutøver. Nettopp fordi middelet for å nå målet ikke var fair, så ville det å vinne en slik kamp gi en såkalt seier med bismak. Man ville vel ikke være særlig stolt av måten det skjedde på. (Der og da irriterte det meg at vi ikke vant

kampen, spilleren bommet på sin mest opplagte skåringsmulighet det året..) I ettertid er jeg glad for at det skjedde, nettopp fordi jeg tror den lykken av å ha prestert ikke ville ha vært der. Dette forteller heldigvis at det har skjedd en utvikling med meg som menneske. Den handling jeg gjorde for nærmere 20 år siden, ville jeg i dag synes å ha vært helt forkastelig. Det jeg gav uttrykk for i min trenergjerning, som kunne ha blitt oppfattet som et karaktertrekk ved meg, var at jeg skyr ingen midler for å oppnå godet. Heldigvis viser Aristoteles gjennom dydsetikken at det er mulig å endre sine holdninger.

I England ble ordet "fair" brukt i kirkebøker allerede på 1200 tallet om det som ble ansett som ridderlige og rettferdige handlinger.⁷⁹ Begrepet "fair" har vel ikke endret så mye innhold siden den gang. Følg reglene, og gjør ditt beste, er den daglige måte å forstå hva det vil si å være fair. Er naturen "fair"? Natur er noe som er ikke er skapt av mennesker. Når vi besøker naturen gjør vi det på dens premisser. Vi må opptre med respekt i forhold til den og da går det som regel bra.

Som det sies i barnesangen om bjørnen som sover:

*Bjørnen sover, bjørnen sover
i sitt lune hi.
Den er ikke farlig
bare man trår varlig.*

Naturen er fair, den har ikke til hensikt å skade oss på noen vis. Men den står for mange fristelser som lokker mennesker til seg. Og når det går galt er det ikke fordi det har kommet snø, at det ligger løse steiner, at elva er stor osv. Naturen er farlig når menneskene utfordrer den. Steinblokken i Svarthammarhola hadde nok lagt der enda hvis ikke Vegar hadde brukt den som en svingstang. Man skal passe på, respektere naturen og dens krefter. Enkeltmennesket har enda til gode å temme dens krefter i noen særlig grad. Slutten i barnesangen uttrykker det slik:

*Men man kan jo,
men man kan jo*

⁷⁹ Loland, S. Idrett og etikk- en innføring, akilles, Oslo 2002 s. 45

Aldri være trygg.

Det å være i natur, og føle at man klarer å forholde seg til naturen kan være med på å gjøre et menneske, lærer eller elev lykkelig.

For Aristoteles var altså målet lykke. Og hos han var det karaktertrekk hos mennesket som gjør at lykke kan realiseres. Begrepet dygd kommer av det greske ordet arete. Platon (428-348 f.kr) mente at alle som duger med hensyn til å utføre en oppgave har arete, og de som ikke duger har det motsatte, laster. Dygd er ikke noen situasjonsbestemt innskytelse. Det er noe som vi har iboende i oss, i forhold til å gjøre en handling eller nå et mål. I følge etikkprofessor Ivar Asheim kan det greske ordet for dygd oversettes med ”varig beskaffenhet.”⁸⁰ Det er altså snakk om karaktertrekk som er slik at de bidrar til virkeliggjøring av et bestemt mål som er godt. For en toppidrettsutøver vil en negativ innstilling til doping være en dygd, fordi han dermed viser at man er innstilt på å nå toppen med ærlige hensikter. I dydsetikken er det aktørenes kvalitet som er i fokus. Det innebærer at det gode ikke bare er et ytre prinsipp en kan henvise til, og jobbe for å virkeliggjøre. Personens væremåte må understøtte formålet en søker å realisere på den måten at vedkommende selv er preget av det. Noe enklere sagt er det at man må mene og stå inne for det man gjør. Hva absolutt lykke er, vil jeg ikke driste meg til å si noe om, men i ulike kulturer og i ulike grupper vil betydningen av lykke oppleves helt forskjellig.

Når man snakker om dydsetikk er målet for mennesket å virkeliggjøre, og fullbyrde menneskelighet. Spørsmålet blir: Hva er formålet med det å være menneske? Å utvikle dygd kan være svaret. Det vil være en form for selvrealisering, realisering av en god mulighet.

Menneskelig praksis kan være god når vi har glede av den. For eksempel bestiger et fjell, eller fanger en tokilos ørret. Men da er det subjektiviteten som blir målestokken. Og det er ikke fornøyelsen som er poenget. Det trenger ikke å være en dårlig tur selv om man ikke når fjelltoppen, eller ikke får den store fisken. Vår praksis er fullbyrdelse av menneskelige muligheter. Og det kan selvsagt godt være gledesfylt, men det trenger ikke være det. Å duge vil si en fullbyrdelse av en mulighet i en eksistensiell situasjon. Og vår praksis kan være god eller dårlig, det kommer an på hvordan vi møter de utfordringer som ulike livssituasjoner krever.

⁸⁰ Eide og Skorstad, Etikk, Utfordring til ettertanke i sosialt arbeid s.106

Når vi møter fare, da vil den umiddelbare reaksjonen eller følelse være frykt. Vår holdning blir da hvordan vi møter denne frykten. Hvordan vi omgås den. Blir frykten for stor, da blir vi feige og blir frykten for liten, da blir vi dumdristige.

Skal vi bli tapre kan vi ikke ha for lite eller for mye frykt. Tapperheten blir derfor den gyldne middelvei mellom feighet og dumdristighet. Det vil si at vi verken overveldes av frykten eller skyver den bort. Men at vi tar imot den og handlekraftig tar hensyn til den.

Aristoteles mente at man kunne utvikle seg til å bli god ved til å praktisere dygdene. Som menneske har man forutsetninger for å bli dugende. Det ligger iboende i oss, i forhold til det Aristoteles mente var ideen menneske. På samme måte som han mente at det i en løveunge ligger iboende egenskaper i det å bli en fullverdig løve, og utvikle "løveaktighet". Men det kreves trening for å utvikle dygdene og leve etter dem, og ikke minst å bli preget av dem i de handlinger man gjør. Å si en ting men å mene noe annet, det er å ikke vise dugelighet.

Dygdene har både en refleksiv og en relasjonell side.⁸¹ Den relasjonelle siden ved dygd er knyttet til det menneskelige felleskap. Naturligvis skal man forsøke å være dugende i alle livets sammenhenger. I denne sammenheng må jeg se på det å være dugende i egenskap av å være lærer, eller friluftslærer som er min profesjon. Nettopp fordi det å være lærer handler om relasjon til andre medmennesker. En dygd er rettet ut mot noe i samfunnet og det forsøker å si noe om det fellesskapet man ønsker å være en del av. I min måte å gjennomføre friluftsliv med elever, er det en grunnleggende tanke om at vi er en gruppe. Vi skal jobbe sammen som en gruppe. Det krever at vi er uegennyttig. At vi setter gruppen fremfor oss selv. På den måten signaliserer vi hva vi i vår verden er opptatt av. Dette kan elever, foreldre og lærere ha som en bakgrunn for å forstå hva vi driver med, og hvordan vi ønsker å bli oppfattet. At en dygd kan være refleksiv forteller også at det krever refleksjoner og tankeprosesser rundt sin egen væremåte, for å jobbe med seg selv for å bli et bedre menneske. Disse to trekkene må sees i sammenheng. Når jeg er menneske, eller lærer, så er det ikke tilstrekkelig å handle slik samfunnet eller skolen forventer at jeg burde gjøre. Men det krever og en vilje til å mene eller stå inne for den måte jeg handler på.

⁸¹ Eide og Skorstad etikk utfordring til ettertanke i sosialt arbeid s. 107

Aristoteles mente at det å utvikle dygd skjer på tre nivåer.⁸² Det laveste nivå er å handle av frykt, det vil si ut i fra de sanksjoner som følger en lastefull opptreden. Det neste nivået er å handle ut fra aktelse for loven. Det er ikke frykt for sanksjoner som driver, men respekt for loven og moralreglene. Det tredje nivået er å handle ut fra dygd. Da handler man ut fra egen vilje og fra egne forutsetninger. Dette er målet, og den eneste måten å komme dit på er gjennom øvelse. Det vil si å utføre handlinger som er pålagt. I den nikomakiske etikk sammenlignes det å oppnå dygd med det å bli dugende på et musikkinstrument (citar). Man blir flink ved å trene. Idrettsutøvere i verdensklasse er produkter av trening. Det å være talentfull er ikke nok alene. Hva innebærer dette i forhold til meg og min profesjon?

Jeg har tidligere beskrevet at friluftsliv er erfaringsbasert. Man får økende forståelse for naturen ved å være i naturen og lære av dens trekk. Men sett i et dydsetisk perspektiv handler det like mye om å utvikle seg som menneske, forsøke å bli dugende.

Når man ansettes som lærer ved idrettsfag i den videregående skole og settes til å undervise i faget aktivitetslære, tildeles man en faglig ramme gjennom det som kalles læreplan. Dette er ”loven” og den er en retningsgiver som forteller hva elevene skal ha tilegnet seg i de ulike fag. Ordlyden er som oftest: Elevene skal ha...

På grunnkurs forteller den blant annet at⁸³ elevene skal tilegne seg praktisk erfaring med og kunnskap om minimum en aktivitet fra norsk friluftsliv og ha kunnskap om samspillet mellom menneske og natur.

Dette er de ytre rammer og minimum av forventninger som en elev/foresatt har når man starter sin videregående opplæring hos oss. Nå er det ikke sikkert at den lærer som har fått tildelt faget og gruppen har spesiell kompetanse eller vilje til å gjennomføre friluftsliv, og da kan det tenkes at vedkommende handler ut av frykt. Han eller hun kan tenke at dersom jeg ikke gjennomfører dette så risikerer jeg faktisk jobben min. Da kan man velge å gjøre det læreplanen krever av frykt for de sanksjoner som kan følge av en eventuell lastefull opptreden.

Læreren må ta tak i en slik situasjon og erkjenne at denne delen av fagplanen må jeg faktisk forholde meg til. Ved å hele tiden forsøke å tilegne seg kunnskap og se verdien av friluftsliv.

⁸² Eide og Skorstad etikk utfordring til ettertanke i sosialt arbeid. s 108

⁸³ Reform 94, F-3039, KUF Oslo 1994 s.134

Ikke minst se verdien av hva faget kan gjøre med elevene og klassen som et samfunn, kan det bidra til at vedkommende utvikler en slags aktelse for loven. I den forstand at fagplanen er loven, og det er noe en forholder seg til. Man går løs på turene ikke fordi man frykter for jobben, men fordi man ser verdien i å gjennomføre det ”lov”pålagte. En slik endringsprosess skjer ved at man reflekterer over sin egen rolle og hvordan dette harmonerer med samfunnets oppfatning.

Læreplanen gir som nevnt premissene for faget. Og det er en stor utfordring for lærere og skolen og gi et best mulig tilbud. Dessverre opplever man at lærerens begrensninger preger kvaliteten på ”undervisningen.” At det fagmessige kommer i skyggen av det å bare være ute.

Nå kan man jo også diskutere hvorvidt friluftsliv er viktig. For samfunnet er kanskje ikke friluftsfag noe som bidrar til verdiskapning. AS Norge blir neppe et rikere land ved at ungdom velger friluftsliv fremfor matematikk, fysikk for eksempel. Men som en menneskelig verdi kan det være riktig, fordi man lærer seg selv å kjenne gjennom å være tett sammen med andre mennesker og naturen. Dette er kanskje også en grunn til at friluftsliv er det eneste som går igjen i felles emner i læreplanen i faget kroppsøving. Et fag som er det eneste fellesfag ved siden av Norsk som alle elever i allmenn og yrkesfaglig utdanning har hvert eneste år. Jeg tror også det handler om å ta vare på det ”norske”, og kanskje en slags legitimering for å gjøre noe miljømessig for elevene. At ”ski- eller turdagen” blir opprettholdt i et system med stadig knappere rammer og økende arbeidskrav slik det har blitt i den norske skole.

Gjennom de opplevelsene på godt og vondt jeg har hatt på friluftsturer, tror jeg at jeg har fått en trygghet i min gjerning som friluftslivslærer. Trygghet er ikke en væren, men en måte å møte verden på. Dette gikk opp for meg da jeg gikk rundt og lette etter Berit på Landego for noen år siden. Det var den følelsen av ro som jeg hadde, som jeg ble bevisst på. Jeg erkjente at jeg ikke var allmektig og faktisk ikke var herre over liv og død.

Aristoteles mente at det er følelsene som får oss til å gjøre noe, og grunnen til at vi gjør noe er at vi ønsker å oppnå noe med det vi gjør. Det vi oppnår kalte han for lykke. Når jeg tar med meg elever på tur, og opplever at de er tilfredse med det de opplever, så er det en lykke for meg. Da vet jeg at jeg har klart å gi dem noe som de vil ta med seg senere i livet. De har fått en erfaring som de kan se tilbake på, på godt eller vondt. Og jeg vet at elevene setter pris på å være i naturen uansett om det er meg eller andre lærere som er der sammen med dem. Spør

man elevene noen år senere hva de husker fra tiden på Bodin, så er det ikke episoder fra klasserommet, nei det er det som skjedde på turene.

Vi ønsker å bli virkeliggjort og gjennom friluftsliv kan vi oppnå det. I naturen lever vi. Vi har med oss begrenset med utstyr. Klær må brukes selv om de er skitne, våte eller svette. Mat som må lages på en litt mer komplisert måte enn å putte noe i en mikrobølge- eller stekeovn. Man tvinges til å snakke med mennesker "feis tu feis". Eller høre andre lyder enn de som kommer fra I-pod, mobil eller TV. Vi må forholde oss til vær og vind som det er, og ikke gi opp. Og nettopp det å føle at man behersker elementene løfter oss som mennesker. Det at man kan ta seg ut fysisk, at man får se landskaper man ikke ser til daglig gir oss livserfaring. Noe som forteller oss at om vi har presset oss, vært langt nede, så vet vi at vi kan takle lignende situasjoner i det "vanlige" liv.

8. Avslutning

Tor Eystein Øverås⁸⁴ siterer Thomas Mann i boken "til". Mann hevder at ungdom ikke har tid til natur, at naturen kjeder dem og at ungdommene heller vender seg innover, mot sin egen natur. At ungdom er mer interessert i å kontemplere ideer enn å betrakte naturen.

Min erfaring fra de siste 10 år som lærer er ikke den samme. Når våre elever skriver ned sine betraktninger over hva tre år på videregående skole har gjort med dem, er det ett forhold som stadig går igjen. Det er den gleden de har hatt ved turene vi har vært på. Turene trekkes frem fordi de bidrar til miljøet i klassen på en særegen måte, men også fordi elevene gjør oppdagelser i et terreng de ellers bare betrakter hjemmefra uten å være tilstede i. Og fordi turene har gjort noe med dem som mennesker.

Jeg føler meg privilegert som får muligheten til å være med elever på tur. Om det skal kalles for undervisning det jeg holder på med, det er jeg ikke sikker på. Det kan kanskje heller kalles for utdanning. Jeg har kanskje antydnet tidligere i oppgaven at kvaliteten på det som gjennomføres av friluftsliv i stor grad avhenger av hvem som følger klassene.

Når er man da kvalifisert som lærer i friluftsliv? Formell kompetanse kan man skaffe seg ved å ta eksamener ved en av høyskolene som tilbyr friluftslivsutdanning, men er det alene nok? Samtalepartneren Nils svarer:

I omgang med (livs)fare kan vi føle oss trygge. Har vi den nødvendige naturkjennskap (fortrolighet/har vi gjort oss kjent med) kan vi omgå/ unngå farer. Da er vi sikre, ferdes i sikkerhet.

Hvis jeg skal forsøke meg på en tolking av det han sier, så vektlegger han poenget med at den som skal ferdes, og veglede, i naturen har naturkjennskap. Denne kjennskapen får man gjennom erfaring. Erfaring får vi ved å være tilstede, oppleve, tenke, reflektere over naturen. På den måten kan vi stå bedre rustet til å elever med på tur. Vi får en slags fortrolighet til naturelementene slik at vi har en større ballast til å gjøre de vurderinger vi står overfor når vi må foreta et veivalg. Og dette understreker han er erfaringsbasert læring. Denne lærdommen får vi ved å være tilstede selv og slettes ikke alene gjennom en høyskoleutdanning. En lærer

⁸⁴ Tor Eystein Øverås, Til. s.17

kan påberope seg et mellomfag i friluftsliv, men det alene er ingen garanti for at man er kvalifisert til å ta med elever. Man kan komme seg velberget gjennom et slikt studie uten for eksempel å kunne bruke kart og kompass på et minimumsnivå. Fordi studiet ikke stiller noen krav til et minste kompetansenivå. Og da er det fare på ferde.

En annen jeg snakket med påpeker at det å ha med elever på tur må sees i to dimensjoner både når det gjelder det faglige og oppgaven som lærer.

Med oppgaver kan tenkes at man tar med seg læreplanarbeid ut av normale undervisningslokaler, ikke kontrollerte, organiserte omgivelser. Det blir på en måte et laboratoriesystem hvor man går ut av de formelle sammenhenger. Så skal man overføre et ansvarsforhold for situasjonen og for elevene sikkerhetsmessig og faglig. Med faglig dimensjon kan tenkes at man må vurdere sin faglige integritet og avgjøre hva man kan og ikke kan forholde seg til, man må forholde seg til sikkerhetsregler og ikke minst forsikringsordninger. Man kan for eksempel være jeger uten at det nødvendigvis kvalifiserer til å la elever prøve seg som jegere.

Læreren kommer i en situasjon der han eller hun selv må vurdere sin egen kompetanse, utfordringen kommer når man går utover sine egne rammer. Det kan medføre at man må tenke dugelighet i et nytt perspektiv.

En samtalepartner sier: *"I dagens samfunn er det dessverre forsikringssselskapet som rår. Det er de som setter grensen ved dugelighet."*

Spør du deg selv om du kan stå inne for et juridisk forsikringsansvar, så stiller man seg et spørsmål man har faglig integritet på i forhold til den tenkte aktivitet. Han bruker følgende eksempel til å illustrere hva han mener: *"Dersom en basehopper hopper fra Oslo plaza, og havner i lysmasten, så går det kanskje ikke på dugleik. Det er klart at overmøt og feilvurdering ligger i dette her, men da er det en feilvurdering, en grov sådan, og jeg vil si at det er en feilvurdering av samfunnet som tillater det, og jeg håper inderlig at det ikke at forsikringssselskapet lar resten av samfunnet betale for det, så derfor tror jeg vi har kommet til et nivå i samfunnet i dag der de økonomiske, juridiske rettslige ansvarsforholdet setter rammene for dugelighet."*

Eksempelet er godt. Men det beskriver en virksomhet som er litt på siden av det vi driver med i skolen, og som denne teksten har som ramme. Nå velger jeg å tro at han spissformulerer en smule. En slik formulering, dersom det skal tolkes bokstavlig er konsekvenstenking. Læreren planlegger å ta med seg elever på tur. Sammen med gruppen kommer man frem til en eller annen form for aktivitet med et eller annet innhold. Vi kan tenke oss at man velger å dra på snøhuletur. Hvis læreren skal vurdere om han kan stå inne for et juridisk forsikringsansvar hvis noe skal gå galt, må han eller hun bruke mye energi på å vurdere ”worst case” scenarier. Jeg vil tro at følgen som regel vil bli at man unngår å risikere å havne i en situasjon der man kan bli sittende igjen med et juridisk forsikringsansvar, og derfor velger en enkel løsning. Samtidig er friluftslivet en opplæring i å tenke, og se ulike handlingsalternativer. Det er en viktig oppgave for en lærer. Ikke bare løse elevene trygt fra A til B, men la elevene bli selvstendige slik at de selv kan gjøre dette på egen hånd. Opplæringen må ta sikte på å utvikle en bevissthet om å te seg fornuftig og kyndig i naturen.

Hvis vi som lærere eller som mennesker i livet for øvrig skal gå rundt å tenke konsekvenser av våre handlinger, og nærmere, de verste konsekvenser, da vil man forbruke en masse unødig energi på forhold som man ikke kan rå over uansett. Det er fare ved å kjøre bil til jobb, for man kan risikere å kolliderer med en annen bil. Vi kan gjøre det som står i vår makt til å holde vår bil i riktig kjørebane og med rett hastighet, men vi har ingen garantier for det som vi møter på veien er like oppmerksom som oss selv. Lar vi bilen stå av den grunn utviser vi ikke noen dygd i forhold til å kjøre bil, vi er feige fordi vi ikke tør å møte utfordringen. (Men vi tar kanskje et miljøansvar, og vi kommer helt sikkert i bedre form, men det er en annen sak.)

Vi må tørre å møte utfordringen i naturen på samme måte som vi møter utfordringene i livet for øvrig. Vi skal ikke være dumdristige og gjøre noe overilt, og man kan gjøre mye for å være på høyde med situasjonen.

Det å kunne bedømme situasjonen er et kjernepunkt innenfor friluftsliv. Det er ikke noe man alene kan lære seg gjennom å ta studiepoeng ved en høgskole eller gjennom kurs dersom det alene skal gi den nødvendige ballasten.

Det er lett å bli stilt for ansvar dersom det oppstår et uhell. En advokat vil ha til oppgave å plassere skyld, og uten kjennskap til virksomheten kan mangelfull ”sertifisering” fort bli advokatmat. Dette har opptatt meg en del.

Forrige vinter skjedde det en ulykke med en elev, fra en skole i vårt fylke under en alpintur i et slalåmanlegg. Eleven fikk store hodeskader etter et fall og det ble stilt spørsmålsteget om læreren kunne forhindre det. Heldigvis var signalene fra fylkesadvokaten rimelig klar. Det er forskjell på et hendelig uhell og dumdristighet.

Jeg har skrevet en del om ulik form for kontroll. Nils skrev i et brev til meg blant annet dette om kontroll:

I det moderne samfunnet forholder vi oss til (livs) fare på modernitets vis: "kunnskap er makt." (Over naturen) (Bacon) "Moderne tenkemåte er å beregne seg ut av en truende situasjon med analyse, formler og kvantifisering. Slik regeltenkning fører til illusjoner over kontroll. – Illusjon på grunn av at alle fenomener i naturen ikke lar seg beregne (eksempel): Væsker og gasser som strømmer så raskt at det dannes virvler – i den turbulente fasen opphører muligheten til å beregne, tallfeste, tenk på en foss eller på alle de gangene metrologene bommer med sitt "regne- vær."

Her er nok et kjernepunkt i min besvarelse. Som friluftslivslærere må vi innse at vi ikke kan ha kontroll på naturelementene. Vi å akseptere at naturen er uforutsigbar, og at det er noe vi må forholde oss til. Men, og kanskje den største utfordringen vår er å leve med naturen.

Vår opplæring i friluftsliv bør primært ta sikte på å utvikle grunnleggende ferdigheter som kan gjøre oss i stand til det å være i natur. Holdninger til det å være et menneske som skal forholde seg til andre mennesker. Det er bekymringsfullt at det går mot en utvikling i samfunnet hvor man må sprengre grenser for å ha det bra. "Jack-ass" programmer på tv blir mer og mer populært. Her gjøres de mest idiotiske stunts for å krydre hverdagen som for eksempel å sitte i en handlevogn som slippes utenfor en bratt bakke, helst en trapp. Stuntene skal fornyes. Også innenfor friluftslivet finner vi en rekke eksempler. Eventyreren og journalisten Stein P. Aasheim som mottok "fjellskikkprisen" 2007 sier at⁸⁵: "Det ekstreme er blitt alminneliggjort og jeg er ikke sikker på i hvor stor grad folk setter utfor fjellskrenter etter evne."

⁸⁵ Hjemmesiden til Røde kors 4/4-2007

Målet med friluftsliv må være å gjøre turen til en del av en helhet. Med det menes at det eleven opplever må være av en slik art at man senere vil få lyst til å prøve ut dette på egenhånd. En tur i seg selv kan dermed være verdiløs dersom eleven ikke sitter igjen med noe i etterkant. Ønsket er at elevene selv fortsetter erfaringsinnsamlingen og at man gjør friluftslivet til en livsstil i den grad at man får et så sterkt forhold til det å være i naturen at det har betydning for dem. Lærerne har til oppgave å stimulere neste generasjon. I dette tror jeg også at læreplanen vektlegger friluftsliv som viktig fordi det er en ”kulturbærer”. En overføring av ”det Norske”. Dagens samfunn er blitt så moderne og travel at man tar seg ikke tid i like stor grad som tidligere til å ta det med ro. Det ligger ikke noe verdiskapning i det.

Men det tradisjonelle friluftslivet kommer i dag ofte i konflikt med det moderne. Det trenger ikke være noe problem, men det er en stor utfordring. Faget er en kulturbærer men det blir stadig prøvd mot det ekstreme. Det tradisjonelle blir prøvd mot rammer for sikkerhet og ansvar. Slalåm, et norsk ord for å gjøre en sving på snø ned en bakke er ikke moderne. I dag kjører man på ski med skitupper foran og bak slik at man kan kjøre baklengs, man forsøker å finne de bratteste og mest ekstreme linjer ned fjellet. Man padler like gjerne utfor fosser som på stille vann osv. Hva er akseptabelt og hva er ikke akseptabelt.

Men dersom man klarer å få en kombinasjon av overføringen kulturarven og det moderne, vil friluftsliv aldri bli umoderne. Her er vår oppgave å være med på å bidra til vurderinger av hva som er akseptabelt og hva som ikke er det. Utfordringen må bli å få frem en forståelse av risiko og samtidig skape opplevelse.

Etter å ha jobbet med dette essayet, har jeg så langt skoleåret 2007-2008 vært på flere friluftsturer med to ulike elevgrupper. Jeg har underveis på disse turene reflektert over om det jeg har fått frem i teksten er det jeg står for, og om måten jeg utfører jobben min preges av det. Jeg hadde med min nye klasse på en tredagerstur i Bodømarka, og det slår meg hvordan relasjoner oppstår. Noen plages med tung sekk mer enn andre. Det er slitsomt men elevene støtter og oppmuntrer hverandre. De lager mat sammen og sover sammen med ukjente personer, som jeg vet at i mange tilfeller kommer til å bli de beste venner i fremtiden. Den stolthet de uttrykker ved å ha presset kroppen sin, men oppdager at det går helt fint. At det går an å leve helt enkelt, ved å (nesten) ikke bruke mobiltelefonen, være litt skitten og svett og at det ikke gjør noen verdens ting. Når elevene forvikler seg i hverandre. Og dette blir starten på langvarige vennskap. Da oppleves jobben min givende.

Litteraturliste:

- Aristoteles Den nikomakiske etikk, Bokklubben dagens bøker, Oslo 1999
- Bischoff, Anette (red) Friluftsliv, sikkerhet og ansvar. Rapport fra seminar om sikkerhet i utdanning og opplæring, 2-4 Nov 1998, Høgskolen i Telemark og Norges idrettshøgskole
- Bjørvik, Gro Nesheim Sosialisering til friluftsliv, Hovedfagseksamen, Norges idrettshøgskole, Oslo 1995
- Breivik, Gunnar Friluftsliv, Noen filosofiske og pedagogiske aspekt, kompendium nr 50 NIH, Oslo 1979
- Eide, Solveig Botnen og Skorstad, Berit Etikk, Utfordring til ettertanke i sosialt arbeid, Gyldendal, Oslo, 2005
- Faarlund, Nils Mestre fjellet nr 15, 1973
- Fog, Jette Med samtalen som utgangspunkt, Akademisk forlag, København, 1994
- Gaarder, Jostein Sofies verden, Aschehoug, Oslo 1994
- Gjerset m.fl Treningslære, Gyldendal undervisning, Oslo 2006
- Grimeland, Geir En historie om klatring i Norge 1900-2000, Fagbokforlaget, Bergen 2004
- Jerlang, Espen m,fl Utviklingspsykologiske teorier, en innføring, Gyldendal, Oslo, 1988
- Knizek, B.L I spørsmålet bestemmer metoden (M. Lorensen Red), Universitetsforlaget, Oslo 1998
- Larsson, Stieg Menn som hater kvinner, Gyldendal, Oslo, 2006
- Lindseth, Anders Meditasjonens etikk, artikkel i tidsskriftet Dyade nr 2, 1991
- Loland, Sigmud Idrett og etikk, en innføring. Akilles, Oslo 2002
- Løgstrup, K. E Den etiske fordring, Cappelen forlag, Trondheim 2000
- Læreplan for grunnskole, Videregående opplæring og voksenopplæring Generell del. Det kgl kirke, utdannings og forskningsdepartementet, Oslo 1997
- Nordland Fylkeskommune Fremtidas skoleanlegg i Nordland, Bodø 2003

Melbye, Mats	Friluftsliv i vinterfjellet, Universitetsforlaget, Oslo 1997
Meløe, Jacob	Tre artikler av Jacob Meløe, Kompendium, Høgskolen i Bodø
Molander, Bengt	Kunnskap i handling, Daidalos, Gøteborg 1996
Nielsen, Klaus og Kvale,Steinar (Red)	Mesterlære, Læring som sosial Praksis, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999
Ousland, Børge	Patagonia på langs, i Turer med trøkk, (Lars Monssen Red) 2006
Reform 94, videregående opplæring	Nye læreplaner F-3039. KUF Oslo 1994
Repstad, Pål	Mellom nærhet og distanse, Kvalitative metoder i samfunnsfag, Universitetsforlaget, Oslo 1998
Skirbekk og Gilje	Filosofihistorie, Universitetsforlaget, Oslo, 2007
Stortingsmelding Nr 40	Om friluftsliv, Oslo, 1987
Wadel, Cato	Feltarbeid i egen kultur, Seek a/s, Flekkefjord, 1991
Wilson, Jeremy	The history and traditions of friluftsliv, Avhandling, Norges Høgfjellskole, Hemsedal, 1989
Øverås, Tor Eystein	Til, en litterær reise, Gyldendal, 2005