

Laura Suominen

En empirisk undersøkelse av norske friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap

Hvordan utvikles og endres oppfatningene underveis i en 3-årig bachelorutdanning i friluftsliv, og hva det kan bety for bachelorutdanningen.

Masterstudium i idrettsvitenskap

Høgskulen i Sogn og Fjordane *mai, 2013*

Innhold

Sammendrag	4
1. Innledning.....	5
2. Bakgrunn	6
2.1 Forskningsområdet	6
2.2 Tidligere forskning.....	7
3. Problemstillinger.....	9
4. Vitskapsteoretisk ståsted.....	11
4.1 Konstruktivistisk vitenskapssyn	11
4.2 Gyldighet, overførbarhet og troverdighet.....	12
4.3 Induktiv tilnærming.....	13
4.4 Teoretisk bakgrunn.....	14
4.4.1 Friluftsliv	15
4.4.2 Lederskap i friluftsliv.....	17
4.4.3 Friluftslivslederens oppfatninger	19
4.5 Teoretisk rammeverk	20
5. Analytisk perspektiv og metode	23
5.1 Diskursanalytisk perspektiv.....	23
5.2 Fokusgruppeintervju	24
5.2.1 Utvalg	25
5.2.2 Intervjuguide.....	26
5.2.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	27
5.2.4 Data-analyse.....	28
Diskursanalyse	29
5.2.5 Rapportering	30
5.2.6 Ethiske vurderinger.....	31
6. Friluftslivsstudentenes bakgrunn.....	34
6.1 Førsteårsstudentenes bakgrunn.....	34
6.2 Tredjeårsstudentenes bakgrunn.....	35
7. Studentenes oppfatninger om friluftsliv	36
7.1 Førsteårsstudentenes oppfatninger om friluftsliv.....	36

7.2	Tredjeårsstudentenes oppfatning om friluftsliv	40
7.3	Oppsummering av likheter og forskjeller mellom første- og tredjeårsstudentene.....	42
7.4	Hva forteller likhetene og forskjellene i studentenes oppfatninger om deres sosialisering.....	42
8.	Studentenes oppfatninger om lederskap	46
8.1	Førsteårsstudentenes oppfatning om lederskap	46
8.2	Tredjeårsstudentenes oppfatning om lederskap	48
8.3	Oppsummering av likheter og forskjeller mellom første- og tredjeårsstudentene	50
8.4	Hva forteller likhetene og forskjellene om studentenes sosialisering?	51
9.	Hvilken betydning har studenters oppfatninger og sosialisering sett ut fra utdanningsprogrammets perspektiv	57
10.	Konklusjon	61

Sammendrag

Oppgavens formål er å undersøke friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap samt å drøfte deres praktiske konsekvenser ut fra utdanningsprogrammets perspektiv. For å kontekstualisere oppfatningene, blir de undersøkt i lys av studenters sosialisering.

Formålet blir belyst med utgangspunkt i følgende to problemstillinger:

1. Hvordan forstår norske friluftslivstudenter friluftsliv og lederskap i begynnelsen og mot slutten av en 3-årig bachelor utdanning?»
2. Hvordan er studenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap konstruert?

I tillegg vil oppgaven drøfte de to hovedproblemstillingene mot spørsmål hvilken betydning har studentenes oppfatninger og sosialisering sett ut fra utdanningsprogrammets perspektiv?

1. Innledning

Hva en utdanningsinstitusjon ønsker at å oppnå med et studieprogram kan være nokså forskjellig fra hva studenter sitter igjen med av kunnskap og læring etter å ha gjennomført en bachelor- eller mastergrad. Forskning på lærerutdanning viser at både studenters forståelse om undervisning og læring ofte kan være upassende, urealistisk og naive (Borg, 2003), og at deres holdninger kan være ugunstige (Curtner-Smith, Hastie & Kinchin, 2008; Lawson, 1983a, 1983b; Zmudy et al. 2009) for deres kommende yrket. Det ser ut at studenters oppfatninger og holdninger stammer fra oppveksten og at de styr deres utvikling og avgjør hva de tar med seg fra utdanningen og hvordan de blir som lærere (Borg, 2003; Curtner-Smith et al. 2008; Lawson, 1983a, 1983b; Zmudy et al., 2009).

På grunn av den voksende interessen for friluftslivets nytte og unytte som et utdanningsfelt (Kårhus, 2011; Odden, 2008; Potter, Socha & O'Connell 2012) er det viktig å redegjøre hva friluftslivsstudenter tenker om sitt fagområde. Dette kan gi viktig kunnskap om utdanningsprogrammets struktur, utvikling og funksjon, og ikke minst hvordan det kan legitimeres. Den nye kunnskapen kan også ha betydning for de enkelte studenters faglige utvikling, samt gi forståelse for utviklingen av det norske friluftslivet. Disse spørsmålene ligger likevel utenfor oppgavens omfang og blir dermed ikke diskutert.

2. Bakgrunn

I det følgende blir oppgavens bakgrunn presentert sammen med en redegjørelse for sentrale begrep som; bachelor utdanning i friluftsliv, friluftsliv, lederskap, studenters oppfatninger, sosialisering til yrke og sosial læring. I tillegg blir det gjort rede for tidligere forskning på områdene. Kildesøk har blitt utført både manuelt i biblioteket og elektronisk i databasene ERIC, SportDiscus og Google Scholar. I forhold til norsk friluftslivsforskning har det også blitt søkt material via Friluftslivets felles organisasjon (FRIFO), Høgskolen i Telemark, Norges idrettshøgskole, og Høgskolen i Nord-Trøndelag (Bischoff, 2008; Schantz & Silvander, 2004). Det har blitt brukt ulike kombinasjoner av søkeord; occupational socialization, teacher orientation, teachers perception, teacher development, educational influence on teachers perception, experience, perception, belief, change factors, critical learning moments, outdoor education, adventure education, higher education, outdoor leadership, friluftsliv, og høgskole.

2.1 *Forskningsområdet*

Fra 1960-tallet har friluftsliv gått gjennom en kraftig institusjonalisering i Norge, og i dag drives det former for friluftsliv innen skoleverket, frivillige organisasjoner, det kommersielle markedet, og i helse- og rehabiliteringsbransjen. Friluftsliv er en del av læreplanen i kroppsøving både i grunnskole og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012). Mange folkehøgskoler tilbyr friluftslivslinjer og i tillegg er friluftsliv en del av leirskolevirksomhet. Den Norske Turistforeningen (DNT) arrangerer felles turer rundt om i landet, og tilbudet av kommersielle turer og kurs øker stadig. I tillegg benyttes friluftsliv som metode i resosialiserings- og behandlingsformål (Bichoff & Odden, 2000). Siden 1970-tallet har Norge også hatt en offisiell friluftslivspolitik, som er fokusert på å øke friluftslivsutøvelse i befolkningen. Bak dette formålet ligger en uro over redusert oppslutning til friluftsliv og ikke minst et økende folkehelseproblem. Friluftslivets potensial til å øke befolkningens miljøbevissthet er også av politisk interesse (Bischoff & Odden, 2000; Odden, 2008).

Institusjonaliseringen har skapt et mangfold av friluftslivsaktiviteter og områder som danner et bredt grunnlag for varierte arbeidsmuligheter for profesjonelle yrkesutøvere innenfor faget, noe som også synes i studietilbudet i høyere utdanning innen friluftsliv i Norge. Fire høyskoler tilbyr bachelorgrad i friluftsliv, med titler som; Bachelor i friluftsliv, kultur- og naturveiledning; Idrett, friluftsliv og helse; Friluftsliv; og Friluftsliv og idrett. På alle høyskolene er friluftslivsfaget en del av en idrettsutdanning. Relevante arbeidsmuligheter etter bachelorgrad i friluftsliv kan, i følge høyskolene, være friluftslivslinjer på folkehøyskoler, leirskoler, friluftslivsguiding innen reiselivsbransjen, friluftslivsveiledning innen helse-rehabiliterings- og sosialarbeid, friluftslivsforvaltning, frivillige organisasjoner som f.eks. DNT. Kombinert med praktisk-pedagogisk utdanning gir bachelor grad i friluftsliv også lærerkompetanse på ungdomstrinnet i grunnskole og videregående opplæring (Studentum, 2013).

2.2 Tidligere forskning

Tross for at friluftslivsveiledning har vært et høyskolefag i Norge allerede fra 1999 (Schantz & Silvander, 2004) og at det internasjonalt rapporteres om voksende antall forskjellige friluftslivsutdanninger (Potter et al., 2012), finnes det litet forskning på området. Bischoffs (2008) oppsummering av norsk friluftslivsforskning gav treff på seks studier. De fokuserer seg på pedagogiske og didaktiske refleksjoner eller sikkerhet i høyere utdanning. I tillegg ble det funnet en artikkel av Kårhus (2011) som reflekterer over utdanningskvaliteten og kvalitetskriterier i høyere utdanning i Norge med grunnlag fra en case studie på bachelorutdanning i friluftsliv. Det hevdes her at utdanningsprogrammet styres av markedskrefter, noe som har ført til et fokus på aktivitet og opplevelse på bekostning av akademisk og profesjonsinnrettet legitimering.

Internasjonalt finnes det tre studier som relaterer seg til oppgavens tema. Zmudy et al. (2009) har undersøkt friluftslivslærerstudenters sosialisering til yrke. De hevder at høy utdanningskvalitet kan påvirke studenters verdiorientering, men at realitetene i arbeidslivet lett vanner ut denne effekten. Stenberg og Meckbach (2012) har undersøkt svenske kroppsøvlingslærerstudenters oppfatninger om friluftsliv og hvilken effekt refleksjon som undervisningsmetode har. Studien viser at kroppsøvlingslærer knytter naturopplevelsen sterkt

til personlig vekst, og at refleksjon utvikler studenters evne til å analysere sine valg og atferd. Potter et al. (2012) har for sin del forsket på karakteristiske egenskaper for framgangsrike friluftslivsutdanninger. De mener at for å overleve i spennet mellom økonomiske betingelser og akademiske forventninger, bør en friluftslivsutdanning bl.a. være villig til å forandre seg med tiden, opprettholde kvalitet og prinsippfasthet samt utvikle et sammenhengende budskap.

I mangelen på relevant forskning innenfor friluftslivs faget, ble søket rettet mot lærerutdanningsfaget. Der er det gjort mye forskning på studenters oppfatninger. Det bør bemerkes at disse studiene er plassert i en annen kontekst og vil dermed ikke være fullstendig sammenlignbare med friluftslivs utdanningen. Hovedlinjene, som f.eks. sosialiseringsmønster og spørsmål om undervisning og læring, vurderes likevel å være overførbare mellom kontekstene. Under temaet sosialisering til yrke har Curtner-Smith et al. (2008), Lawson (1983a, 1983b), og Zmudy et al. (2009) studert hvordan lærerstudenters verdiorientering utvikler seg over tid og hvorvidt den formelle utdanningen har innflytelse på dette. Matanin og Collier (2003) har forsket på i hvilken grad studentene oppnår de verdiene som utdanningsinstitusjonen ønsker å formidle. Alle disse studiene poengterer at holdninger, verdier eller oppfatninger som har blitt dannet under oppveksten både er stabile og styrer den enkelte students læring og mottakelighet for nye kunnskaper og verdier. På basis av dette blir det gjerne konkludert med at utdanningen er ineffektiv.

Borg (2003) er enig om at studenters læring og atferd bestemmes av deres tidligere erfaringer og etablerte oppfatninger, men han mener også at studenters oppfatninger forandrer seg i løpet av utdanningen. I følge Borg ligger grunnen til at utdanningen blir fortolket som ineffektiv i at forskningen fokuserer på innholdet i studenters oppfatninger, f.eks. på en bestemt holdning. For forskning som fokuserer på prosessen, f.eks. studenters måte og strukturere sin tenking og oppfatninger rapporterer signifikante forendringer. En teori som fokuserer på læringsprosessen er Wengers (2004) teori om sosial læring. Denne teorien har blitt tidligere benyttet i forskning på novise engelsklærer (Flores, 2007; Kanno & Stuart, 2011). Kanno og Stuarts (2011) studie viser at studenters tenking og atferd utvikler seg parallelt i løpet av et leseår. De forflytter seg fra å se seg selv som elever til å se seg selv som lærer. Flores (2007) studie viser at utdanningen har forsterket noviselæreres ønske å implementere nye læringsteorier, men at realitetene i skoleverden gjør dette vanskelig.

3. Problemstillinger

Oppgavens formål er å undersøke friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap samt å drøfte deres praktiske konsekvenser ut fra utdanningsprogrammets perspektiv. For å kontekstualisere oppfatningene, blir de undersøkt i lys av studenters sosialisering. For å konkretisere og strukturere oppgavens formål er den delt i to hovedproblemstillinger som bygger på hverandre.

Den første hovedproblemstillingen, som ligger til grunn for de to følgende, undersøker «Hvordan forstår norske friluftslivstudenter friluftsliv og lederskap i begynnelsen og mot slutten av en 3-årig bachelor utdanning?» Formålet med denne problemstillingen er å redegjøre for studenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap, og forstå eventuelle likheter og forskjeller i studenters oppfatninger. Likhetene og forskjellene brukes i neste fase for å belyse studenters sosialisering. Problemstillingen blir svart ut fra følgende forskningsspørsmålene;

- a) Hvordan uttrykker førsteårsstudentene seg om friluftsliv (kap. 7.1)
- b) Hvordan uttrykker tredjeårsstudentene seg om friluftsliv (kap. 7.2)
- c) Hvilke likheter og forskjeller finns mellom første- og tredjeårsstudentenes oppfatninger om friluftsliv (kap. 7.3)
- d) Hvordan uttrykker førsteårsstudentene seg om lederskap i friluftsliv (kap. 8.1)
- e) Hvordan uttrykker førsteårsstudentene seg om lederskap i friluftsliv (kap. 8.2)
- f) Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom 1. og 3. årsstudentenes oppfatninger om lederskap (kap. 8.3)

Den andre hovedproblemstillingen undersøker «Hvordan er studenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap konstruert?» Formålet med denne problemstillingen er å kontekstualisere studentenes oppfatninger. Dette blir gjort ved å analysere hva likhetene og forskjellene i studenters oppfatninger kan fortelle om deres sosialisering. Problemstillingen blir svart ut fra følgende forskningsspørsmål;

- a) Hvilke institusjoner, tradisjoner eller trender kan forklare de sentrale likhetene i studenters oppfatninger om friluftsliv? (kap. 7.4)

- b) Hvilke institusjoner, tradisjoner eller trender kan forklare de sentrale forskjellene i studenters oppfatninger om lederskap (kap. 8.4)

I tillegg vil oppgaven drøfte de to hovedproblemstillingene mot spørsmål hvilken betydning har studentenes oppfatninger og sosialisering sett ut fra utdanningsprogrammets perspektiv? (Kap. 9) Hva forteller tredjeårsstudentenes oppfatninger om friluftsliv og lederskap om utdanningsinstitusjonens utbytte? Og hva forteller tredjeårsstudentenes sosialisering om utdanningens utbytte? Formålet er å drøfte friluftslivsutdanningens utbytte, muligheter og begrensninger i forhold til studenters utvikling.

4. Vitskapsteoretisk ståsted

Oppgaven er vitenskapelig plassert under et konstruktivistisk perspektiv. En fullstendig redegjørelse for dette omfattende og kompliserte feltet ligger utenfor oppgavens omfang, og derfor blir det presentert en forenklet versjon med fokus på de mest sentrale trekkene. Formålet er å plassere oppgaven vitenskapelig og begrunne metodiske valg som følger senere.

4.1 Konstruktivistisk vitenskapssyn

Tradisjonelt har vitenskapelig forskning gått ut fra et positivistisk syn på kunnskap, hvilket betyr at den har vært opptatt av å finne absolutte sanninger, som baserer seg på faktakunnskap. I kvalitativ forskning fører dette til at man prøver å finne en enkel, riktig fortolkning av data-materialet. Dette har likevel vist seg å være problematisk på grunn av at menneskelig kommunikasjon og atferd som regel preges av utydigheter og motstridigheter. Ut fra et positivistisk ståsted har dilemmaet ofte blitt løst med triangulering, m.a.o. gjennom å bekrefte egen fortolkning ved bruk av flere metoder eller forskere. Dette oppfattes likevel til å begrense forskerens muligheter med å forstå kvalitative data-materiale i sitt fulle mangfold og kompleksitet. Av den grunn har det positivistiske vitenskapssynet blitt utfordret av konstruktivistisk nytenking (Power, 2004).

Den sentrale forskjellen mellom det positivistiske og konstruktivistiske vitenskapssynet er at leten etter absolutte sanninger har blitt erstattet med ønsket å forstå flertydige, situerte og kontekstualiserte fenomener. Med andre ord handler kunnskap ikke lenger om nøytrale fakta, men oppfattes som en sosial konstruksjon som er påvirket av konteksten, de delaktige og fortolkeren. Denne måten å betrakte kunnskap på hevdes å tillate forskeren å oppnå en dypere forståelse av informanten og intervjuforløpet (Power, 2004), hvilket kan gi ny innsikt i gamle tradisjoner eller fenomener en tar for gitt (Kvale, 2008).

I denne oppgaven gir det konstruktivistiske vitenskapssynet en mulighet til å gripe inn i kompleksiteten av friluftslivsstudentenes oppfatninger om friluftsliv og lederskap, samt deres sosialisering til dette. Studenters oppfatninger blir oppfattet som verdifulle i seg selv, uavhengig av hvorvidt de er faktabaserte eller ikke. Det hevdes at deres måte å skape mening

på er et gyldig forskningsobjekt (Power, 2004), og at den kan gi et nyttig perspektiv på deres faglige utvikling, friluftslivsutdanning og friluftslivsforskning (Kvale, 2008). På det praktiske nivået viser det konstruktivistiske vitenskapssynet seg først og fremst i at oppgaven er fokusert på å fortolke studenters oppfatninger, ikke på å definere hva friluftsliv eller godt lederskap er. Mangfoldet og motstridigheter i studenters meninger blir oppfattet som en følge av kunnskapens sosiale karakter og dermed en viktig informasjonskilde, istedenfor å være noe som må overvinnnes.

Samtidig som det konstruktivistiske vitenskapssynet har åpnet nye muligheter innenfor den kvalitative forskningen, har den også ført med seg et behov om å definere den vitenskapelige kvaliteten på en ny måte (Power, 2004). Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, som stammer fra kvantitativ, positivistisk forskning står dårlig til det konstruktivistiske perspektivet. Derfor søker mange forskere nye begreper for å beskrive kvalitet og gyldighet i kvalitativ forskning. Et forslag, som også blir brukt i denne oppgaven, er å vurdere kvaliteten ut fra resultatenes gyldighet, overførbarhet og troverdighet (Kvale, 2008; Thaagard, 2009).

4.2 Gyldighet, overførbarhet og troverdighet

Gyldighet har, i følge Thaagard (2009), en intern og en ekstern dimensjon. Den interne gyldigheten handler om spørsmål som hvor entydige resultatene er, med hvor stor sikkerhet kan de uttales (Thaagard, 2009), hvor godt de beskriver fenomenet som undersøkes, hvorvidt de knytter informantens fortelling til en større sosial kontekst (Power, 2004) og hvilken virkning de har på leseren (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut fra et mer praktisk perspektiv kan den interne gyldigheten også handle om resultatenes anvendbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009) og bidrag til utvikling av det praktiske feltet (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denne oppgaven ble resultatenes entydighet og sikkerhet sikret ved å gå gjennom datamaterialet og ulike analysefaser flere ganger, noe som beskrives nøyere i metode kapitlet. Ved å betrakte studenters oppfatninger ut fra et sosialiseringperspektiv, blir de knyttet til en større kontekst. Anvendbarhet for sin del blir tatt hensyn til ved å drøfte oppfatningenes betydning ut fra utdanningsprogrammets perspektiv.

Den eksterne gyldigheten handler om forskningens overførbarhet. I rendyrket form ville et postmoderne syn på kunnskap bety at informasjonen som informanten gir er konstruert i intervjusituasjonen, og dermed ikke overførbar til andre situasjoner (Thaagard, 2009). Ut fra dette perspektivet ville oppgavens resultat kun gjelde for de bestemte studentene som ble intervjuet i den bestemte intervjusituasjonen. Med andre ord ville det være motstridende å påstå noe om norske friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap generelt sett, når det kun har blitt intervjuet studenter på en enkel høgskole, og når høgskolene i tillegg har ulike fokus på sine bachelor utdanninger (Studentum, 2013). De fleste forskere er likevel uenige i en så ekstrem fortolkning (Thaagard, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) f.eks. mener at selv om intervjuundersøkings resultat som sådan gjelder kun i det akkurate tilfellet, kan de ha overføringsverdi gjennom å gi retningslinjer for hva man kan forvente seg i liknende situasjoner. Dermed kan generelle deler av oppgavens funn være overførbare til andre høgskoler med friluftslivsutdanning. Forskjellene i omstendigheter bør likevel tas hensyn til.

Troverdighet handler om å vurdere kvalitet gjennom hele prosessen. Dette betyr at forskeren bør gjøre kritiske refleksjoner rundt datainnsamlingen og teorier, metodevalg, intervjuforløpet inkludert relasjoner mellom informanter samt informanter og forskeren, data-analyse inkludert transkribering og fortolknings logikk, etiske begrunnelser og leserens rolle (Kvale & Brinkman, 2009; Thaagard, 2009). Vurderinger og refleksjoner som ble gjort underveis, redegjøres i forbindelse med de respektive fasene.

4.3 Induktiv tilnærming

Kvale (2008) beskriver en forsker innen den postmoderne tradisjonen som en reisende eller vandrør som utforsker ukjente områder ved å samtale med folk han møter underveis. I en dialog med forskeren formulerer disse menneskene sin egen oppfatning av den verden vi lever i, og som forskeren etterpå rekonstruerer gjennom en vitenskapelig analyse og videreformidler til lesere. Forskerens samtaler med mennesker forstås som sentrale informasjonskilder i denne tilnærmingen (Kvale, 2008). Kvalets (2008) reisemetafor passer på mange måter godt i denne oppgaven, der formålet er å forstå hvordan friluftslivsstudentene konstruerer forståelse over friluftsliv og lederskap, som et steg på veien til å forstå deres sosialiseringsprosesser og som følge av dette drøfte mulige praktiske konsekvenser.

Vitskapsteoretisk vil reisemetaforen (Kvale, 2008) plassere oppgaven under induktiv tilnærming. Som en motsetning til en deduktiv tilnærming som tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier og bruker empirisk forskning til å prøve ut og videreutvikle dem, handler den induktive tilnærmingen om å utvikle teorier ut fra empiri. Fordelen med den induktive tilnærmingen er at den tillater forskeren å være mer åpen for datamaterialet (Thaagard, 2009). Mindre fokus på teori, kan bl.a. spare forskeren fra å bli avhengig av autoriteter og gamle problemstillinger (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne åpenheten er viktig i hensikten å la studentenes stemme komme fram både i intervjuene og i analysefasen. For å forstå studentenes måte å skape mening i den spesifikke situasjonen de befinner seg i (Power, 2004), og oppnå ny innsikt på eksisterende tradisjoner samt tatt for gitt fenomener (Kvale, 2008) innenfor friluftslivsfeltet, er det viktig å kunne være fordomsfritt og uavhengig av tidligere teorier. I praksis vil oppgavens induktiv tilnærming synes i at data-materialet styrer presentasjonen. Gjennomgangen av resultat begynner med redegjørelse for studenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap. Deretter blir oppfatningene drøftet opp mot relevante teorier, som ble presentert tidligere (kap. 2), og til slutt blir det diskutert hvilke praktiske konsekvenser funnene har.

Selv om datamaterialet står sentralt i induktiv tilnærming, bør det ikke fortolkes at et godt teorigrunnlag er mindre viktig enn i deduktive studier. For uten omfattende kjennskap til relevante teorier kan man risikere å omformulere kunnskap som allerede er kjent (Thaagard, 2008). Et svakt, teoretisk grunnlag kan også svekke forskerens evne å se sammenheng mellom fjerntliggende fenomener (Alvesson & Sköldberg, 2008). I tillegg er teoretisk kunnskap viktig i hensikten å kunne følge opp intervjuene, analysere dem fortløpende og stille relevante og kritiske oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av at oppgaven kombinerer flere teorier og er av eksplorativ karakter, har et tilstrekkelig teoretisk grunnlag forutsatt kjennskap med mange ulike fagområder. Dette kan kritiseres å begrense muligheten til å gå i dybden på enkelte områder, men ettersom oppgavens formål er å belyse et nytt forskningsområde og ikke utvikle gamle teorier, vurderes det mer hensiktsmessig å ha teoretisk bredde.

4.4 Teoretisk bakgrunn

Oppgavens teoretisk bakgrunn består av to hovedtemaer; friluftsliv og lederskap i friluftsliv. Disse temaene er valgt på basis av forskning på læreres oppfatninger (Borg, 2003; Matanin & Collier, 2003; Tsangaridou, 2006). De er også de to hovedlinjene som kan fortolkes å danne grunnlaget for bachelor utdanningen i friluftsliv (Høgskolen X, 2011-2012). Derfor vurderes de utvalgte temaene å gi den mest relevante beskrivelsen på friluftslivsstudenters faglige forståelse. I det følgende blir begrepene redegjort kort. Ettersom oppgavens formål er å kontekstualisere friluftslivsstudentenes oppfatninger kulturhistorisk, blir det lagt vekt på hvordan begrepene har utviklet seg over tiden.

4.4.1 Friluftsliv

Ettersom friluftsliv er et kulturelt fenomen, ble norsk litteratur og forskning vurdert som mest relevant for oppgaven (Bischoff & Odden, 2000; Bischoff & Odden, 2002; Dahle, Leirhaug & Faarlund, 2002; Odden, 2008; St.meld. No 39; 2000-2001). På basis av denne litteraturen kan det løftes opp to perspektiver på friluftsliv som er relevante for denne oppgaven. Disse er motsetning mellom tradisjonelle og moderne friluftslivet og motsetningen mellom friluftslivets egenverdi og instrumentell verdi.

Det tradisjonelle og moderne friluftslivet beskriver to hovedlinjer i utviklingen av det norske friluftslivet fra 1960-tallet til 2000-tallet. De er begge to på mange måter beskrivende for sin tidsera. De to første årtiene omtales som tradisjonelle friluftslivets gullalder og dess oppslutning fortsatt å øke frem til om lag 1985. Det moderne friluftslivets popularitet har for sin del økt kraftig under de siste 10 årene (Odden, 2008). Det tradisjonelle friluftslivet kan beskrives som enkelt liv eller tilværelse i naturen, og den kjennetegnes av utøvelse i nærmiljø med familien og venner uten kostbar og innviklet utstyr (Dahle et al, 2002). Fot- og skiturer i skog og fjell er et praktisk eksempel på denne formen for friluftsliv (Bischoff & Odden, 2000). Verdier som ofte knyttes til det tradisjonelle friluftslivet er naturopplevelse og miljøbevissthet (Bischoff & Odden, 2002). Av disse kan naturopplevelsen forklares med at det tradisjonelle friluftslivet var opprinnelig en folkelig aktivitet, og ble drevet i hensikten å slippe av etter en hard arbeidsuke (Odden, 2008). Hensyn til miljøet for sin del er sannsynligvis et uttrykk for at miljøbevegelsen stod sterkt i samfunnet på 1960-1970-tallet (Ydegaard, 2005).

Som nevnt tidligere, startet også institusjonaliseringen av det norske friluftslivet på 1960-tallet. Lederfiguren i denne utviklingen var Nils Faarlund, som først startet en tindegruppe ved den tekniske høgskolen i Trondheim og noen år senere, 1967, etablerte Norges Høgfjellsskole. Faarlunds formål var å øke kunnskap og miljøbevissthet samt fremme trygge fjellferdsvaner hos befolkningen (Ydegaard, 2005). I forhold til at oppslutningen til friluftsliv vokste kraftig den tiden (Odden, 2008) og at miljøbevegelsen dominerte i samfunnet kan hans filosofi oppfattes å avspeile sin tidsera. Kunnskap og trygge fjellferdsvaner var også aktuelle temaer i den tiden på grunn av ulykkespåsken 1967, når 16 nordmenn omkom på fjellet (Ydegaard, 2005).

Det moderne friluftslivet kjennetegnes av spenning og opplevelser som hentes fra varierte aktiviteter, så som brevandring, klatring, frikjøring, sykling, rafting, juving og skiseiling. Disse aktivitetene stiller ofte høye krav for spesialisering, fysisk form, tekniske ferdigheter og kostbart utstyr. Det moderne friluftslivet er også relativt synlig i media, og den tiltrekker særskilt ungdommer og individer med høgere utdanning (Bischoff & Odden, 2000; Odden, 2008). Kulturhistorisk kan det moderne friluftslivet knyttes opp mot det seinmoderne samfunnet. Beskrivende for denne tidsera er økte fritidsmuligheter og idealet om å finne seg selv. Følgelig har friluftslivet blitt en måte å uttrykke egen identitet (Bischoff & Odden, 2000, 2002). Det moderne friluftslivet kan også knyttes til en internasjonal fritidskultur (Dahle et al., 2002; Odden, 2008), som hevdes å være inspirert av ulike ekspedisjoner, militære overlevelses opplegg og andre eventyrer til det ukjente (Dahle et al. 2002).

Innenfor det profesjonelle friluftslivet kan de siste tiårene beskrives med økt tilbud av kommersielle turer og kurser (Bischoff & Odden, 2000). Også organisasjoner som typisk assosieres med det tradisjonelle friluftsliv har blitt påvirket av det seinmoderne samfunnet. DNT f.eks. har utvidet sitt tilbud til å omfatte mer ekstreme aktiviteter, og utstyrsreklamer i deres medlemsavis viser at kommersialitet trekker ut til også frivillige organisasjoner (Bischoff & Odden, 2002). Med andre ord avspeiler det profesjonelle friluftslivet på 2000-tallet generelle trender i samfunnet, akkurat som Faarlund gjorde på 1960-1970-tallet.

Friluftslivets nytteverdi kontra instrumentell verdi kan plasseres til ulike samfunnsinstitusjoner. Mens den instrumentelle tilnærmingen gjerne knyttes til forvaltning og forskning, er fokus på friluftslivets egenverdi mer vanlig ved pedagogiske institusjoner. På den instrumentelle siden, er særskilt friluftslivets potensial i å fremme folkehelse gjennom økt

aktivitet av interesse for tiden (Odden, 2008). Dette synes ikke alene på forskning men også på det praktiske feltet. Friluftslivets Fellesorganisasjon (FRIFO) f.eks. gjennomført folkehelsekampanjen «Aktiv i friluftsliv», som hadde som formål å utvikle lavterskel tilbud, inkludere mindre aktive folkegrupper og fremme langvarig aktivitet (Clausen et al. 2013).

I pedagogiske sammenheng kan friluftslivets egenverdi benyttes bl.a. i hensikten å forsterke den enkeltes forhold til naturen, seg selv og andre, og den kan oppfattes å ha betydning for den enkeltes, samfunnets og miljøets velferd (Martin & McCullagh, 2011). Naturen kan fungere som et festepunkt i den hektiske livstilen som preger dagens samfunn og forsterker den enkeltes identitet gjennom å knytte henne til sitt livsmiljø, tidsera og menneskerasets evolusjon. Kjennskap med naturen kan gi den enkelte en dypere forståelse for bærekraftig utvikling å lære henne å verdsette det enkle livet. Ettersom det i friluftsliv oppstår ofte naturlige situasjoner som utfordrer den enkelte til refleksjoner og etiske vurderinger er det en velegnet metode i hensikten til å forbedre den enkeltes fysiske og mentale helse, øke hennes kunnskap og miljøbevissthet og utvikle gruppesolidaritet (Sandell & Öhman, 2010). Likt som de andre områdene av det profesjonelle friluftslivet tilpasser seg til samfunnets endringer, gjør også det pedagogiske friluftslivet det. Ulike elementer vektlegges forskjellig fra tid til tid (Martin & McCullagh, 2011).

4.4.2 Lederskap i friluftsliv

Odden (2008) mener at friluftslivsforskning i hovedtrekk er fragmentert, beskrivende og empirisk, noe som bekreftes i denne oppgaven. Det ble funnet mange forskjellige definisjoner og begrep på friluftslivslederskap. For å beskrive mangfoldet og gi en blick på begrepenes utvikling, ble følgende lederskapstradisjoner tatt med; Priest & Gass, (2005) oppsummering på tidlig friluftslivsforskning, fasilitator (Thomas, 2009, 2010), guide-lærer todeling (Ewert & Wu, 2007), veileder (Bischoff, 1999; Tordsson, 2005; Ydegaard, 2005), og Sports adventure coach (Collins & Collins, 2012).

Priest & Gass (2005) oppsummering av friluftslivsforskningen fra 1980-tallet består av 12 punkter. De mener at effektivt lederskap i friluftsliv forutsetter 1. tekniske ferdigheter, 2. kunnskap om sikkerhet, 3. miljøkunnskap, 4. evnen å lære tekniske ferdigheter, 5.

instruksjonsferdigheter 6. sosial kompetanse, 7. fleksibel lederskapsstil, 8. erfaringsbaserte vurderinger, 9. problemløsning, 10. vurderingsevne, 11. effektiv kommunikasjon og 12. yrkesetikk. Priest & Gass (2005) liste er omfattende, men likevel har deres syn på lederskap blitt kritisert under de seneste årene. Argumentet er at de ikke legger nok vekt på lederens personlige egenskaper og kritisk vurdering over egen praksis (Thomas, 2009).

Fasilitator kan beskrives som en nøytral tredjepart, som har til oppgave å veilede gruppeprosesser og hjelpe deltagere på veien mot bestemte mål. I en friluftslivskontekst, der fysisk risiko blir knyttet til naturen og aktiviteter med krav på tekniske ferdigheter, er dette en utfordrende oppgave, noe som betyr at lederen bør ha variert kunnskap og beherske ulike roller. Lederen bør bl.a. ha evne til å lese gruppen fysisk, sosialt og mentalt, kunne lære bort nødvendige sikkerhetsteknikker og håndtere risiko, kunne legge til rette for opplevelser, være villig å kommunisere åpent, og ha beredskap for konflikthåndtering Thomas (2010). Det er også foreslått at personlige egenskaper og holdninger er det viktigste elementet for en god fasilitator (Thomas, 2009). Ettersom begrepene fasilitator eller fasilitering oppstår hyppig i Priest & Gass (2005) bok, som i gjengjeld blir kritisert av Thomas (2009) fasilitator konsept, kan man anta at disse kildene beskriver samme fenomen.

Ewert og Wu (2007), som plasserer friluftslivslederskap til guidede turer og utdanningssammenheng, mener at disse kontekstene skiller seg fra hverandre med tanke på sitt forventede utbytte, risiko og gruppestørrelse. Mens guidede turer som regel handler om å legge til rette for opplevelseshet eller fysiske utfordringer, kan formålet i utdanningssammenheng bl.a. være å fremme gruppearbeid eller personlig utvikling. Ettersom en guidet tur ofte innebærer en større grad av fysisk risiko enn i et undervisningsopplegg, stiller de høyere krav på lederens tekniske ferdigheter og kritiske vurderingsevne. Ansvar for sikkerheten ligger konsentrert hos guiden, mens deltagerne følger etter. På grunn av sin rekreasjonsformål forventer turdeltagere ofte å komme til dekket bord på et guidet tur, og derfor kan guiding også innebære tjenester som f.eks. matservering. I undervisningssammenheng flyttes som regel en del av beslutninger fra leder til deltager. Etter hvert, som når deltager tilegner seg nye kunnskaper, får de også mer ansvar (Ewert & Wu, 2007).

Veileder er et lederskapsbegrep som oppstår hyppig i norsk friluftslivslitteratur og forskning (Bischoff 1999; Tordsson, 2005, Ydegaard, 2005). Veiledning har sitt grunnlag i

danningsfilosofi og erfaringspedagogikk, noe som legger fokuset på personlig danning gjennom deltaking i autentiske situasjoner og refleksjoner rundt dem. Veilederens rolle blir å oppdage relevante danningssituasjoner, og bearbeide de sammen med deltagere. Det legges vekt på at lederen bør være et ekte medlem i gruppen, og at man i denne rollen jobber først og fremst med mennesker, ikke med friluftsliv (Bischoff, 1999). Formålet i veiledning er å gjøre mennesker selvstendige i en friluftslivskontekst (Tordsson, 2005). Tilpasset til dagens samfunn kunne veileder, i følge Ydegaard (2005), defineres som en demokratisk leder med fokus på situasjon.

Den siste lederrollen som blir redegjort her, sports adventure coach, er et forsøk på å definere en moderne friluftslivsleder. Collins & Collins (2012) mener at de tradisjonelle lederskapsrollene ikke møter kompleksiteten på dagens friluftslivsmarked, men at en friluftslivsleder trenger kunnskap fra både guide-, undervisnings-, og veiledningstradisjoner. Hvilken rolle lederen skal ta i en gitt situasjon er bl.a. avhengig av den formelle rollen som gis til henne, oppdraget, fysiske forhold som f.eks. terreng og vær, deltageres motiv og sikkerhet. Mest vekt legges på deltageres motiver og hensikten å hjelpe deltagerer å oppnå sine mål, som kan f.eks. handle om å oppnå en topp, utvikle egne ferdigheter, få anerkjennelse, være sosial eller vokse personlig (Collins & Collins, 2012)

Disse begrepene viser at lederskap i friluftsliv kan betraktes fra flere ulike perspektiv. Fasilitator og veileder er tydelig fokusert på danning, fasilitator på gruppenivå og veileder på individnivå. Guide kan fortolkes som en sterkt autoritær leder, men samtidig gjerne også tjenstvillig. Lærer for sin del er mer demokratisk. Sports adventure coach utgår fra deltageres forventninger. Priest og Gass (2005) effektiv lederskap kan fortolkes som anonym og derfor vanskelig å plassere. De fleste begrepene; Priest & Gass (2005) effektiv leder, fasilitator, veileder og adventure sports coach har til felles at de ikke er knyttet til et enkelt yrke, mens guide og lærer kan plasseres i en bestemt kontekst. Når man betrakter begreper fasilitator, veileder og sports adventure coach, ser man at det som oppfattes som god lederskap forandrer seg over tiden. I denne utviklingen kan man finne en tendens som går mot demokratisk forhold mellom leder og deltager, vektlegging av lederens personlige egenskaper og fleksibilitet.

4.4.3 Friluftslivslederens oppfatninger

Borg (2003) påpeker at begrep oppfatninger brukes i forskjellige meninger i forskning. I denne oppgaven henviser begrepet til studenters meninger, fortolkninger og forståelse på fenomener som studeres. Hensikten med ordvalget er å stadfeste det konstruktivistiske syn på kunnskap, som ligger til grunn for arbeidet (Power, 2004). Med andre ord ønskes det ikke å ta stilling hvorvidt studenters uttrykk er fakta eller ikke, men å håndtere deres utsagn som et uttrykk for den gjeldende situasjonen.

Konkret vil det bli undersøkt hvordan friluftslivsstudentene oppfatter sitt fagområde, fagets formål, sin lederrolle og god lederskap. Disse temaene er hentet fra forskning på læreres oppfatninger (Borg, 2003; Matanin & Collier, 2003; Tsangaridou, 2006). Fagområdet eller med andre ord friluftsliv og det profesjonelle friluftslivet vurderes som viktige punkter ettersom forskningsområdet er nytt og arbeidsfeltet for friluftslivsledere er bredt (Bischoff & Odden, 2000). På grunn av at friluftslivsutdanningen er rettet mot flere ulike lederskapsyrken (Høgskolen X, 2011-2012), vurderes det viktig å utrede studenters oppfatninger om lederrolle og god lederskap.

4.5 Teoretisk rammeverk

Kanno & Stuart (2011) mener at ikke ett rammeverk alene er nok for å forstå læreres identitet. Det samme kunne foreslås om konstruksjon av læreres, eller i dette tilfellet friluftslivslederens oppfatninger. For å forstå både stabilitet og fleksibilitet i oppfatningers ulike dimensjoner ble det i denne oppgaven brukt to teorier; sosialisering til yrke (Lawsons, 1983a, 1983b) og sosial læring (Wengers, 2004). Lawsons (1983a, 1983b) teori er opprinnelige plassert i kroppsøvingsteksten, men ettersom forskning på friluftslivslærer har gitt lignende resultat (Zmudy et al., 2009), vurderes den som et legitimt grunnlag også i denne oppgaven. Mens Lawsons (1983a, 1983b) teori kan kritiseres for å fokusere enstydig på innholdet i studenters oppfatninger (Borg, 2003), har Wengers (2004) teori en svakhet ved å ved ikke ta hensyn til betydelsen av studenters bakgrunn og tidligere erfaringer (Flores, 2007). Sammen dekker disse to teoriene likevel hverandres svake sider og muliggjør en helhetlig analyse av studenters sosialisering. Mens Lawsons (1983a, 1983b) sosialisering til yrke gir oppfatningene et tidsperspektiv ved å knytte dem til en livslang utvikling, belyser Wengers (2004) teori om sosial læring hvordan oppfatningene stadig lever i samhandling med andre.

I følge Lawson (1983a, 1983b) kan sosialisering til yrke deles i tre faser; 1. akkulturasjon, 2. den formelle utdanningen og 3. arbeidslivet. Det hevdes at tidligere erfaringer påvirker studenters valg, handlinger og atferd senere i livet. Oppfatningene og holdninger som er dannet i akkulturasjonsfasen, som henviser til oppveksten, hevdes å være relativt stabile. De påvirker bl.a. hvorvidt lærerstudenter tilegner seg nye verdier eller pedagogiske teorier under den formelle utdanningen. De styrer også studenters atferd senere i arbeidslivet. I denne oppgaven ligger fokuset på den formelle utdanningen og derfor blir arbeidslivet ikke drøftet nøyere her. Deltidsarbeid innenfor feltet som studenter eventuelt har hatt blir nok tatt hensyn til som mulige sosialiseringsfaktorer. Hvordan studenters oppfatninger utvikles under den formelle utdanningen blir undersøkt ved å intervjuer og sammenligne første- og tredjeårsstudenter. Det blir også delt ut et spørreskjema for å utrede deres bakgrunn.

Lawsons (1983a, 1983b) teori er opptatt av studenters eller læreres verdiorientering. Det stilles et spørsmål hvorvidt den enkelte studenten eller læreren legger mer vekt på idrettslige egenskaper enn læringsprosessen (Lawson, 1983a), eller tilpasset til friluftslivskonteksten, på opplevelse og glede, mestring av fysiske ferdigheter framfor implementering av læringsteorier (Zmudy et al. 2009). Trenings- eller opplevelsesorienterte lærere hevdes å være konservative og vil med lite grad av sannsynlighet tilegne seg nye verdier og læringsteorier, mens læringsorienterte lærere påstås å være mer åpne for nye impulser (Curtner-Smith et al 2008; Zmudy et al., 2009). Disse verdiorienteringene er tilpasset til læreyrke og blir derfor lagt mindre vekt på i denne oppgaven.

Wengers (2004) sosiallæringsteori tar utgangspunkt i fire påstander; 1. mennesker er sosiale vesener, 2. kunnskap kan defineres som kompetanse i forhold til en bestemt aktivitet, f.eks. friluftslivslederyrke, 3. læring skjer gjennom aktiv deltakelse i verden, og 4. læring handler om evnen til å oppleve verden og eget engasjement i den som meningsfullt. På basis av disse påstandene foreslår Wenger (2004) at læring skjer i praksisfelleskap, som kan være en studentgruppe, arbeidskollegium, vennegjeng eller familie. Disse felleskapene kjennetegnes av et felles repertoar som bl.a. innfatter rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, genrer, handlinger og begrep. Ved aktiv deltagelse i et fellesskap konstruerer de enkelte individene sine identiteter i relasjon til fellesskapet og tilegner seg element fra et felles repertoar. Dette former hva den enkelte gjør, hvem hun er og hvordan hun fortolker sin egen atferd. Et enkelt individ kan samtidig være engasjert i flere parallelle felleskap. Samspillet mellom individene og felleskapene er gjensidige. Slik individene

påvirkes av felleskapet, påvirkes også felleskapet av individer. I tillegg er felleskapene plassert i en større kulturhistorisk kontekst, noe som setter sitt preg i deres konstruksjon (Wenger, 2004). Basert på Wengers (2004) teori blir det utredet i hvilke kontekster studenter har drevet friluftsliv, hvordan disse ulike felleskapene har formet studenters oppfatninger, og hvordan alt dette forholder seg til den gjeldende kulturhistoriske konteksten. Av særskilt interesse spiller hvilken innflytelse utdanning har hatt på studenter.

5. Analytisk perspektiv og metode

Oppgavens konstruktivistiske ståsted styrer valget av overordnet, analytisk perspektiv og metode. På grunn av tilnærmingens fokus på språket (Thaagard, 2009), ble det valgt diskursanalytiske perspektiv og intervjumetode. Ettersom tradisjonelle, strukturelle intervjuer passer dårlig sammen med det diskursanalytiske perspektivet (Alvesson & Sköldberg, 2008), ble det endelige metodiske valget fokusgruppeintervju.

5.1 *Diskursanalytisk perspektiv*

Den konstruktivistiske vitenskapelige tilnærmingen fokuserer på språkets betydning for den enkeltes oppfatning om virkelighet. Derfor bør forskeren dekonstruere teksten for å søke spenninger i den og fokusere seg på å analysere subtile språklige nyanser, hvordan intervjupersonene uttrykker seg, samt vurdere deres utsagn i forhold til den konteksten de oppstår i (Thaagard, 2009). I denne oppgaven ble det derfor brukt diskursanalyse, som i følge Zeeman et al (2002) har sin opprinnelse i det konstruktivistiske perspektivet. Mer presist kan diskursanalyse beskrives som en poststrukturalistisk og sosial-konstruktivistisk tilnærming. Den poststrukturalistiske dimensjonen utgår fra at mening alltid innebærer flere alternative tolkninger. Dette betyr at mening aldri er endelige og det finns heller ikke en grunnleggende struktur eller faktagrunn som kan definere den. Siden diskurs bygger på meninger kan også den ha flere tolkninger. Selv om diskurs er et abstrakt fenomen, er den likevel tett knyttet til virkeligheten. Den både eksisterer og har innflytelse i konkrete sosiale situasjoner (Zeeman et al. 2002).

Den grunnleggende ideen i sosial konstruktivisme er at det som en i felleskap oppfatter som sann, ekte eller meningsfull kunnskap konstrueres, utvikles og opprettholdes gjennom sosial interaksjon. Sett ut fra dette perspektivet er menneskers tanker, følelser og oppfatninger et produkt av et meningssystem som eksisterer på et sosialt nivå istedenfor på et individuelt nivå. Diskurs kan dermed defineres som et språklig uttrykk på de sosiale mønstrene som eksisterer og utvikles i et felleskap. Den sosial-konstruktivistiske oppfatningen om at verden

er fundamentalt språklig konstruert, gjør språket og diskursene til et legitimt forsknings objekt (Zeeman et al. 2002).

Det er imidlertid verdt å presisere at ut fra sitt poststrukturalistiske og sosial-konstruktivistiske ståsted kan en diskursanalyse hverken beskrive eller forklare verden. Den kan heller ikke hevde at noe er sant eller ikke sant. Isteden bør diskursanalyse betraktes som en refleksiv prosess som har et formål om å redegjøre for hvordan objekter er konstruert i forhold til den sosiale forståelsen som ligger til grunn for dem. Denne prosessen er rettet mot forandring og progresjon, ikke mot søken etter absolutte fakta. Gjennom å analysere diskurser og belyse «tatt for gitt» fenomener kan man konstruere ny mening, og bryte ned sosiale forståelser som har blitt institusjonalisert og slik sett fått status som «fakta» i et fellesskap. Med dette grunnlaget kan diskursanalyse også ses på som en politisk akt eller ideologi kritikk (Zeeman et al. 2002).

På et mer konkret plan handler diskursanalyse om å forstå funksjonen av en diskurs og hvordan den posisjonerer sine subjekter i forhold til forakt, respekt, dominerende, underordning, opposisjon og motstandskraft (Zeeman et al. 2002). Den kan brukes for å redegjøre hvordan den enkelte uttrykker sin forståelse av omverdenen gjennom språket, hvordan den omliggende kulturen preger den enkeltes forståelse og hvordan den enkelte utvikler sin forståelse i samtaler med andre (Thaagard, 2009). Denne definisjonen er i samsvar med oppgavens problemstilling som undersøker hvordan friluftslivsstudentene uttrykker sine oppfatninger og hvordan deres oppfatninger er konstruert. Hvordan diskursanalyse ble utført i denne oppgaven beskrives i detalj senere i dette kapitlet.

5.2 Fokusgruppeintervju

Ettersom diskursanalytisk tilnærming tar utgangspunkt i utsagn som oppstår i naturlige situasjoner, bør metoden tillate fri samtale og variasjon i svarene (Alvesson & Skåoldberg, 2008). Derfor ble fokusgruppeintervju vurdert som et hensiktsmessig valg. Denne metoden kjennetegnes av fri diskusjon bland deltagere med noe styring fra intervjueren. Den hevdes å kunne bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009), og den utfordrer også deltagere til å uttrykke tause og tatt for gitt fenomener. Metoden oppfattes som velegnet til å produsere kunnskap om normer som ligger til grunn for en gruppes praksiser eller fortolkninger (Halkier, 2010). Den anses også å passe

godt for eksplorative studier på nye områder (Kvale & Brinkmann, 2009), noe som er en styrke i denne oppgaven.

5.2.1 Utvalg

Utvalget bestod av 10 førsteårs- og 7 tredjeårsstudenter i friluftsliv på en norsk høgskole. Ettersom det første året på friluftslivsutdanningen på denne høgskolen består av et årsstudium i idrett, ble det også vurdert å intervju andreårsstudenter istedenfor førsteårsstudenter. Etter et studieår hadde disse studentene likevel allerede vært sosialisert inn i studiemiljøet, og det hadde vært vanskelig å skille akkulturasjonens og den formelle utdanningens innflytelse fra hverandre. Forskjellen til tredjeårsstudenter hadde også sannsynligvis vært mindre synlige. Deltagere ble kontaktet via høgskolen. Prosjektet ble presentert til de respektive studentgruppene, og frivillige blev rekruttert (Halkier, 2010). Opprinnelige deltagerantall var 12 og 9 personer fra henholdsvis første og tredjeklasse, men to fra hvert årskull trakk seg. Studentene ble intervjuet i totalt fire fokusgrupper, to for hvert årskull. Førsteårsstudentene var delt i en gruppe på seks og i en gruppe på fire, mens tredjeårsstudentene var delt i grupper på tre og fire.

Små grupper ble foretrukket, fordi de tilegner seg for dypere analyser av den sosiale samhandlingen, språklige uttrykk og meningsdannelse i intervjuene. De mindre gruppene ligger likevel under den anbefalte størrelsen på 6-12 personer, og dermed kan det stilles spørsmål om deres kvalitet. Den største risikoen ved et lavt antall personer i en gruppe er at samhandlingen hadde blitt for lav (Halkier, 2010). Selv om samhandlingen i de mindre gruppene kan fortolkes til å ha vært noe lavere enn i de større, fløt diskusjonene bra og det ble uttrykt varierte synspunkter i alle intervjuer. Grunnen til lavere samhandling i de mindre gruppene kan til dels også forklares med andre faktorer, som at den mindre gruppen av førsteårsstudenter ble intervjuet tidlig om morgenen, og at tredjeårsstudenter allerede hadde drøftet en del av spørsmålene under studietiden og opplevde de derfor som mindre interessante. Ettersom det i tillegg finnes dokumentasjon om vellykkede fokusgruppeintervjuer på 3-4 deltagere (Halkier, 2010) ble alle intervjuene tatt med i studien.

At avlysninger lett rammer fokusgrupper som ligger ved den nedre grensen for anbefalte størrelse, er et vanlig fenomen. Dermed kunne problemet med små grupper ha vært unngått gjennom å overbooke gruppene (Halkier, 2010). Det var likevel ikke nok frivillige for det. Antallet frivillige var også en begrensende faktor i forhold til antall fokusgrupper. Ettersom utvalget allerede inkludert over halvparten av de respektive årskull, hadde flere grupper betydd at flere høyskoler burde ha blitt engasjert i prosjektet. Dette hadde gjort resultatene mer overførbare på landsbasis, men med hensyn til tids- og personressurser for en masteroppgave ble alternativet oppfattet som urealistisk. Ut fra det konstruktivistiske vitenskapssynet ble det derfor foretrukket å holde datamengden håndterbar og fokusere på en dypere forståelse istedenfor en overfladisk analyse av store datamengder (Kvale 2008; Power, 2004 & Thaagard 2009).

Ettersom kunnskap som produseres i fokusgruppeintervjuer blir påvirket av samhandlingen mellom deltagere, er det også viktig å vurdere gruppesammensetningen (Halkier, 2010). På grunn av at både innholdet av studenters oppfatninger og deres måte å kommunisere på var av interesse i denne studien, ble det vurdert som hensiktsmessig å danne så realistiske grupper som mulig og dermed komme så nært som mulig til deltagende observasjon. Derfor ble de frivillige randomisert i to fokusgrupper per årskull. Felles interesse og utdanning gjorde gruppene til en viss grad homogen, hvilket kan fortolkes som gunstig i hensikten å unngå konflikter. Forskjellig bakgrunn for sin del sikret en viss grad heterogenitet og varierte meninger. Ettersom tredjeårsstudenter var bedre kjent med hverandre enn førsteårsstudenter, var det forventet at samhandlingen ville være noe annerledes mellom gruppene (Halkier, 2010). Denne forskjellen var av interesse i studiens formål og ble dermed fortolket som en styrke.

5.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble bygd opp etter en såkalt traktmodell, som kombinerer åpne innledningsspørsmål med mer detaljerte oppfølgings spørsmål. Fordelen med denne modellen er at de åpne spørsmålene legger til rette for et mangfold av ulike perspektiver og en livligere samhandling, mens de mer detaljerte spørsmålene sikrer at alle aspektene i problemstillingen blir belyste (Halkier, 2010). Åpne spørsmål var nødvendige i forhold til oppgavens

diskursanalytisk perspektiv (Bryman, 2012), og i tillegg fortolkes forskjellige synspunkter som viktige på grunn av oppgavens induktiv tilnærming og eksplorative karakter. Å stramme til strukturen mot slutten ble vurdert som nødvendig for å dekke til en omfattende problemstilling under en rimelig tidsramme.

De enkelte spørsmålene ble formulert så korte som mulig for å oppmuntre deltagere til lange svar (Kvale & Brinkman, 2003). For å gi intervjuene en god start, ble det spesielt lagt vekt på et vidt, beskrivende åpningsspørsmål, som inviterer deltagere til lengre svar. Senere i intervjuet ble det brukt både beskrivende og vurderende innledningsspørsmål, samt teoretisk inspirerte oppfølgingsspørsmål og kontrastspørsmål (Halkier, 2010). Intervjuguiden ble testet ut i et pilotintervju. Erfaringen førte til noen mindre endringer i strukturen og formuleringer.

5.2.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Alle fire intervjuene ble gjennomført i et grupperom på høgskolen, hvilket kan fortolkes som et nøytralt sted (Halkier, 2010). Lokalene var kjente for alle deltagere og det var lett å samle gruppene mellom forelesinger. Ulempen var at det til tider var relativt mye bakgrunnsstøy. Et av intervjuene ble også avbrutt to ganger.

For å skape en god stemning i intervjusituasjonen, ble deltagerne informert om studiets formål og forskningsmetoder både på forhånd og i forbindelsen med intervjuet. Selv om deltagerne kjente hverandre fra før, ble det tatt en presentasjonsrunde for å opprette en kontakt mellom gruppen og moderatoren. Gjennom presentasjonsrunden fikk vi også testet diktafonen. Presentasjonsrunden ble også benyttet senere i transkriberingsfasen for å kjenne igjen deltagerens stemmer. I intervjusituasjonen satt moderatoren rundt samme bord med deltagerne for å unngå å bli oppfattet som en autoritet eller ordfører (Halkier, 2010). Deltagerne svarte etterpå at de hadde opplevd intervjuene positivt. Dermed kan det antas at atmosfæren og relasjoner i intervjuene var gunstige. Enkelte, avvikende meninger kan likevel oppfattes å ha blitt dempet ned av mer dominante personer eller majoritetens stemme. Enkelte informanter gav også inntrykk av å være spente på intervjusituasjonen, noe som kan ha påvirket deres bidrag.

Som en følge av traktmodellen hadde moderatoren relativt tilbakeholden rolle i intervjuene. Deltagere ble informert om dette i begynnelsen, og ble også bedt om å ta hensyn til at alle får sagt sin mening i intervjuene. Graden av samhandling varierte fra gruppe til gruppe, og intervjuene tok fra cirka 45 minutter til to timer, inklusiv introduksjon og avslutning. Dette kan, i følge Halkier (2010), betraktes som en rimelig tidsramme i forhold til at deltagere gir av sin privattid og at det er begrenset hvor lenge folk klarer av å fokusere på et tema. Det ble identifisert både dominante og tilbakeholdne personer i alle fire intervjuene, og det ble benyttet gjester og i enkelte tilfeller også direkte spørsmål med hensikten å inkludere de mindre synlige deltagere (Halkier, 2010). Det ble også stilt enkelte oppfølgingsspørsmål i hensikten å klargjøre eller verifisere deltageres svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Etterpå ble det oppdaget enkelte tilfeller hvor ytterligere oppfølgingsspørsmål hadde vært aktuelle, men ettersom de sentrale delene av problemstilling ble belyst i alle intervjuene, vurderes datamaterialet å oppfylle kvalitetskravene.

5.2.4 Data-analyse

Etter innsamlingen ble datamaterialet transkribert. Dette ble gjort ord for ord. Etter transkriberingen ble data-materialet kodet og tematisert (Hjerm & Lindgren, 2011). I koding og tematisering ble det kvalitative analyseprogrammet QSR NVivo 10 brukt. Datamaterialet ble analysert både tematisk og diskursivt (Hjerm & Lindgren, 2011). Den første gjennomgangen av datamaterialet og de enkelte analysefasene viste seg flere ganger å være utilstrekkelige ved å skape problemer i de neste fasene. Derfor ble både materialet og de enkelte analysefasene gått gjennom og presisert flere ganger, som det også anbefales i litteraturen. Gjentakelser ble gjennomført til det ikke mer ble gjort nye oppdagelser og påstandene som ble dannet ikke lenger ble utfordret av andre funn (Hjerm & Lindgren, 2011). For å sikre den teoretiske forankringen, som er et viktig aspekt i induktiv forskning (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Thaagard, 2009), ble datamaterialet og egne konklusjoner også konstant veiet opp mot teorirammeverket. Denne vekselvirkningen, sammen med fram og tilbake gang mellom de ulike analysefasene, gir oppgaven et hermeneutisk preg, noe som er beskrivende for en kvalitativ analyseprosess (Hjerm & Lindgren, 2011).

Tematisk analyse

I tråd med oppgavens konstruktivistisk ståsted og induktive tilnærming, ble datamaterialets koding datadrevet. Dette betyr at kodene ble dannet parallelt med datagjennomgangen. Sammenlignet med en teoridreven koding, der datamaterialet kategoriseres etter et ferdiglaget skjema, tillater datadreven koding forskeren å være mer åpen for særtrekkene i datamaterialet (Hjerm & Lindgren, 2011). For å kjenne igjen sentrale temaer i intervjuene, samt å få oversikt over innholdet og samhandlingen, ble kodingen gjennomført i bredden. Dette betyr at det ble identifisert lengre avsnitt i teksten som beveget seg rundt samme tema. Risikoen med denne metoden er at data gjennomgangen lett blir overfladisk, hvilket sammen med forenklete koder kan føre til at forskeren blir styrt av sine tidligere forestillinger og antakelser (Hjerm & Lindgren, 2011). Den første datagjennomgangen viste seg å være til dels overfladisk også i denne oppgaven. Derfor ble handlingen gjentatt flere ganger til kodene var entydige.

Etter koding ble datamaterialet tematisert eller med andre ord redusert til et mindre sett nøkkeltémaer. Koder med tematiske forbindelser ble satt sammen og de mest betydningsfulle mønstrene ble løftet fram (Hjerm & Lindgren, 2011). Den praktiske prosessen illustreres godt av Hjerm & Lindgrens (2011) beskrivelse om veksling mellom induktiv og deduktiv arbeid. Koder og temaer ble stadig testet mot data og teorirammeverket til et metthetspunkt, der de ulike delmoment stemte overens og kjernen i materialet var funnet. Beskrivende for prosessen var også det som Hjerm & Lindgrens (2011) skriver om arbeidets fokus; selv om oppgavens formål og forskningsspørsmål var formulert tidligere, var det først i denne fasen arbeidets fokus ble klargjort for alvor.

Diskursanalyse

På basis av koder og temaer ble det utført en diskursanalyse. Basert på oppgavens formål å forstå kompleksiteten i friluftslivsstudentenes oppfatninger og sosialisering ble valgt å bruke Alvesson & Sköldbørgs (2008) kritisk diskursanalyse, som består av tre nivåer. I forhold til de

praktiske spørsmålene på ulike nivåene ble det også hentet ideer fra Bryman (2012), Halkier, (2010), Thaagard, (2009) og Zeeman et al. (2002)

På det første, diskursive nivået ble det analysert hva som ble sagt i intervjuene og hvilke diskurser som kan kjennes igjen i teksten. I praksis ble det fokusert på deltageres assosiasjoner til begrepene de bruker, hvilke temaer som engasjerte dem og hvilke som ikke førte til videre diskusjoner, når deltagere var enige eller når motsatte meninger skaper konflikt (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2012; Halkier, 2010; Thaagard, 2009; & Zeeman et al., 2002). Dette analysenivået svarer på problemstillingens første del og kommer til uttrykk i redegjørelsen for studenters oppfatninger om friluftsliv og lederskap (kap. 7.1-7.3 og 8.1.-8.3).

På det andre, «ideational» nivået ble det fortolket hvilke verdier, ideologier eller holdninger som kan forklare funnene på det første nivået. I praksis ble det stilt spørsmål på hva funnene på det diskursive nivået kan si om maktforholdene mellom ulike diskursene og hvilke intensjoner som kan ligge bak studenters uttrykk (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2012; Halkier, 2010; Thaagard, 2009; & Zeeman et al., 2002). Dette gir en beskrivelse av studenters forhold til sin kulturhistoriske kontekst og belyser dermed på problemstillingens andre del. Likt med første nivået kommer også dette nivået til uttrykk i kapitlene 7.1-7.3 og 8.1-8.3.

På det tredje, praktisk-sosiale nivået, ble de oppdagede diskursene analysert i forhold til konkrete sosiale og institusjonelle mønster i samfunnet (Alvesson & Skåoldberg, 2008). I praksis ble likhetene og forskjellene i studenters oppfatninger veiet opp mot relevant teori, den kulturhistoriske konteksten de befinner seg og den praktiske virkeligheten. F.eks. ble oppfatningene om friluftsliv sammenlignet med tradisjonelt og moderne friluftsliv og oppfatningen om lederskap sett i forhold til den gjeldende arbeidsvirkeligheten. Sammen med det andre nivået belyser dette nivået problemstillingens andre del. Analysen blir presentert i kapitlene om friluftslivsstudentenes sosialisering (kap. 7.4 og 8.4).

5.2.5 Rapportering

Både Hjerm & Lindgren (2011) og Thaagard (2009) mener at data-analysen og funnene avgjør hvordan resultatene kan presenteres. Formålet er å formulere en entydig og lettfattelig presentasjon som beskriver sentrale mønster i materialet samt forbindelser mellom dem. På denne måten får leseren mulighet til å se hvordan resultatene har vokst fram (Hjerm & Lindgren, 2011). I denne oppgaven er det problemstillingene, den induktive tilnærmingen og diskursanalyse som styrer presentasjonen. For det første følger strukturen i resultat og diskusjonsdelen (kap. 7-10) problemstillingens tredeling, noe som er redegjort tidligere.

På grunn av oppgavens induktive tilnærming (Thaagard, 2009) danner datamaterialet kjernen i presentasjonen. Det ble fortolket som viktig å la studenters stemme å høres i presentasjonen. Derfor ble det brukt direkte sitater. For å gjøre sitatene mer leservennlig ble de ryddet opp for uhensiktsmessige nøling, blindspor og gjentakelser. Sterke dialekter ble også fjernet. Dette ble gjort både med hensyn til lesere og deltageres anonymitet. I lengre avsnitt har også bekreftende kommentarer som «mm» og «ja» blitt fjernet, der de ikke har betydelse for helheten (Hjerm & Lindgren, 2011).

I tillegg til å være uttrykk til den induktive tilnærmingen, vurderes direkte sitater også nødvendige for å belyse den diskursive analyseprosessen. Derfor presenterer de utvalgte sitatene de mest sentrale likhetene, forskjellene, spenningene eller andre funn i teksten. På grunn av diskursens sosiale karakter representerer resultatene dominerende forståelser eller tatt for gitt fenomener på gruppenivå. Derfor blir det lagt mindre vekt på hvor mange studenter som deler en enkel mening og mer vekt på å illustrere maktforholdet mellom ulike diskurser, hvilke som er overordna og hvilke er underordna. Uttrykk som de fleste, mange, få og enkelte studenter blir brukt i presentasjonen. De fleste henviser til en klart dominerende forståelse. Mange betyr at det finnes en klar tendens men at det også finnes flere avvikende meninger. I enkelte tilfeller blir det brukt tall for å presisere budskapet. Få og enkelte blir brukt for meninger som tydelig avviker fra majoriteten. Disse valgene begrunnes med at maktforhold er en sentral dimensjon i diskursanalytisk tenking (Zeeman et al. 2002).

5.2.6 Ethiske vurderinger

Deltagelse i studien var frivillig og alle deltagere gav sitt informerte samtykke. Deltagere ble informert om prosjektets formål og forskningsmetode og de hadde mulighet å trekke seg ut

når som helst uten begrunnelse. Anonymitet ble sikret ved å bruke pseudonymer i all skriftlig materiell. På grunn av at studien ble utført innenfor en relativt liten og gjennomiktig miljø, ble det også lagt vekt på å tone ned detaljer som kunne gjøre enkelte deltagere gjenkjennbare. Lydfile og originale utskriftene ble slettet etter oppgavens innlevering. Studien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for en formell vurdering av prosjektets personvernsaspekter og fikk godkjenning (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009) (Se vedlegg 4).

I følge litteratur opplever deltager ofte fokusgruppeintervjuene som givende. De kan gi grunnlag for faglige vurderinger og prat med likesinnede, noe som kan føre til personlig utvikling. Når temaet i oppgaven i tillegg ikke er særlig personlig, og deltagere uttrykte å ha opplevd fokusgruppene positivt, kan intervjuforløpet bedømmes som etisk forsvarlig. I forhold til den ferdige oppgaven er det mulig at noen av informantene opplever det som ubehagelig å kjenne seg selv igjen i teksten eller blir provosert av forskerens fortolkninger. For å unngå dette har det blitt sørget for anonymitet og konfidensialitet, som det er redegjort ovenfor. I tillegg har det blitt presisert at resultatene beskriver studenters felles forståelse og ikke enkelte personer (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Som en forsker har jeg både et utenfor perspektiv og kjennskap til forskningsmiljøet, noe som gjør at jeg har både godt grunnlag å forstå det og er mindre preget av «tatt for gitt» fenomener. Jeg har godt kjennskap til det finske friluftslivet gjennom å være speider og drive med orientering under oppveksten, samt virke som friluftslivsrelatert instruktør og ta en utdanning som villmarksguide senere i livet. Dette gir meg et forskjellig perspektiv på den norske friluftslivskulturen, som har blitt kjent for meg gjennom en utvekslingstermin under bachelorstudier, samt et folkehøgskoleår og to studieår på et sted med et aktivt friluftslivsmiljø. Bachelor utdanning i friluftsliv er ukjent for meg fra før, ettersom det ikke eksisterer i Finland. Samtidig som min bakgrunn er en styrke i oppgaven er den også en utfordring. Det har vært krevende å danne seg en forståelse for hvordan studentene opplever sin egen situasjon. Dette for sin del gir en økt mulighet for en konflikt mellom forskerens fortolkning og studenters selvforståelse. Dette har blitt tatt hensyn til ved å basere fortolkningene på et bredt teoretisk grunnlag, utrede og synliggjøre studenters egen oppfatning om sin sosialisering (Thagaard, 2009).

6. Friluftslivsstudentenes bakgrunn

I det følgende blir deltageres bakgrunn redegjort. I tråd med det som ble skrevet i kapittel 5.2.5, har det blitt laget en felles profil på de respektive studentgruppene, førsteårsstudenter og tredjeårsstudenter. Formålet er å illustrere fellestrekk i studenters bakgrunn, men også å gi et bilde på variasjonen innenfor gruppene. På basis av Lawsons (1983a, 1983b) teori om sosialisering til yrke og Wengers (2004) teori om sosiallæring ble det utredet i hvilke kontekster studenter har drevet friluftsliv, hvem de tror kan ha påvirket deres oppfatning om friluftsliv og hva er deres motiver for å ta friluftslivsutdanningen. På grunn av arbeidsfelts mangfold (Bischoff & Odden, 2000) og studieprogrammets multiple formål (Studentum, 2013), ble det også spurt om studenters fremtidsplaner.

6.1 Førsteårsstudentenes bakgrunn

Førsteårsstudenters friluftslivserfaring er variert. De fleste oppgir å ha gått turer med familien under oppveksten, men mengden varierer fra litt til mye. Det er iøynefallende at nesten halvparten av førsteårsstudentene har gått en friluftslivsrelatert linje på folkehøgskole. Det er også enkelte deltagere med en mer aktivitetsbasert bakgrunn, eller med erfaring fra militæret. Noen deltagere har også vært aktive i DNT eller gått friluftslivsturer i regi av andre frivillige organisasjoner. Bortsett fra de få som har vært i militæret eller vært aktive i DNT, har førsteårsstudenter ingen ledererfaring. Utenom de institusjonene som ble nevnt ovenfor, mener førsteårsstudenter at venner, skole, media og offentlige skikkelser kan ha vært med å forme deres oppfatning om friluftsliv, slik som, Lars Monsen, Roald Amundsen og programmet Ut i naturen.

Likt med deres bakgrunn, er også førsteårsstudentnes motiver om å velge friluftslivsutdanningen varierte. De dominerende motivene er interesse for friluftsliv, ønsket for kunnskap og erfaring i friluftsliv samt jobb. I tillegg presiserer enkelte deltagere at de

ønsker kunnskap og erfaring i lederskap. De fleste uttrykker usikkerhet om fremtiden på en eller annen måte; enten uttrykker de dette direkte eller oppgir flere alternative arbeidsmuligheter, som guide, lærer, instruktør eller institusjon. Enkelte studenter kommenterer også at de er usikre hvorvidt de har valgt en rett yrkesretning.

6.2 Tredjeårsstudentenes bakgrunn

Bortsett fra enkelte unntak, oppgir tredjeårsstudenter at de har mye tidligere friluftslivserfaring. De fleste har gått turer med familien under oppveksten, men enkelte deltagere oppgir at deres friluftslivsbakgrunn ligger i speider eller naturbruk. I tillegg blir det nevnt fiske, backpacking og toppturer, og innenfor det profesjonelle friluftslivet folkehøgskole. Enkelte deltagere har også drevet med idrettsaktivitet i natur, så som skikonkurranser. Få tredjeårsstudenter har ledererfaring innenfor friluftsliv men flere oppgir å ha vært trener innenfor organisert idrett. Noen har også tatt grenspesifikke sertifiseringskurs, som f.eks. ski-instruktør eller aktivitetsleder i havkajak. I tillegg til familien og institusjonene som ble nevnt ovenfor, mener tredjeårsstudenter at venner, bachelor utdanning, Arne Ness, media, folkehøgskole og andre skoler kan ha påvirket deres oppfatninger om friluftsliv. Det blir også pekt på at friluftsliv følger samfunnets utvikling.

Tredjeårsstudenter oppgir å ha tatt utdanningen for å få kunnskap og ferdighet innen friluftsliv. De fleste påpeker også at grunnen er deres interesse for friluftsliv. I tillegg har kunnskap og erfaring i lederskap vært et motiv for mange. Studenters fremtidsplaner er varierte. To av dem uttrykker interesse for guiding, fire for en lærerjobb og en ønsker å jobbe på en institusjon. To studenter uttrykker også at de ikke har tenkt å jobbe som friluftslivsledere.

7. Studentenes oppfatninger om friluftsliv

Felles for både første- og tredjeårsstudenter er at de, med sine egne ord, ikke har brukt begrepet friluftsliv før de har begynt enten på folkehøgskole eller høgskole. Tidligere har de med sine egne ord «gått på tur», uten å ha et behov å definere aktiviteten desto nøyere. Likevel har alle, som Åse (1. år), sier det «...klare meninger om hva som er friluftsliv for meg». Hvordan disse individuelle meningene smelter til en felles forståelse og hvilke uenigheter som eventuelt oppstår i denne prosessen, blir presentert nedenfor. De mest sentrale temaene fra intervjuene blir løftet fram og forskerens fortolkning blir argumentert.

7.1 Førsteårsstudentenes oppfatninger om friluftsliv

Førsteårsstudenter er enige om at friluftsliv er noe som skjer utendørs. De opplever også at de må komme seg vekk fra byen og ut i villmarken for å drive med friluftsliv. I tillegg kan det løftes fram fire sentrale temaer fra deres diskusjoner; friluftsliv og aktivitet, friluftsliv og opplevelse, friluftslivets udefinerbarhet og friluftsliv og tilrettelegging. På basis av disse diskusjonene kan det trekkes en hovedkonklusjon om at friluftsliv for førsteårsstudenter handler om 1. naturopplevelse, og 2. noe individuelt. I tillegg tyder datamaterialet på at det enkle turfriluftslivet har en etablert status i studenters oppfatninger, mens friluftslivsaktiviteter ligger i en utfordrerposisjon. Det kan også leses av at friluftsliv er et kulturelt betinget fenomen og at den enkeltes bakgrunn påvirker hennes oppfatninger om friluftsliv.

Studentene assosierer friluftsliv med aktivitet, men er ikke helt enige om hva type aktivitet som kan plasseres under begrepet. Mange forskjellige aktiviteter blir foreslått og diskutert som mulig friluftsliv. Det enkle turfriluftslivet med båltenning og naturkunnskap virker å bli tatt for gitt som friluftsliv, mens idrett i naturen (f.eks. langrenn og orientering), aktiviteter i naturen (f.eks. klatring, frikjøring og stisykling), friluftslivskonkurranser og motoriserte kjøretøy, skaper uenighet. Det argumenteres både for og imot ulike aktiviteter, som det framkommer i det følgende avsnittet;

Mathilde; «fokusere liksom naturen og ikke konkurransen eller aktiviteten [...]»

Grete; «fokus i opplevelsen»

Mathilde; «ja mm»

Stian; «finns også konkurranse preget friluftsliv, freekjøring, klatring»

Mathilde; «ja ja men... da blir det likevel litt mer idrettslig, når det blir en konkurranse ut av det»

[...]

Stian; «når jeg sykler nedover så sykler jeg primært nedover [...]men når jeg går opp [...] heh, da er det sånn, asså der [...]heh da stopper jeg ikke og se, så fin [uklart] stjerne og sånn ja [...]men på vei opp så er det noe helt annet, stopper og tar bilder og spiser blåbær og [...] Jkoker kaffe, suser og gjør ingenting, bruker gjerne tre timer opp og tjue minutter ned, heh»

[...]

Kari; «ja da har du flere mål med turen da så [...] det er noen millimeter friluftsliv i det»

[...]

Stian; «asså du nyter jo naturen da, du nyter det naturen gir deg i form av en løype»

At friluftslivsaktivitetene argumenteres ut fra den naturopplevelsen som de gir, kan fortolkes som at dette eventuelt er kjernen i friluftslivet. Denne antakelsen bekreftes av at friluftsliv gjennomgående kobles til naturopplevelse i intervjuene. Et eksempel på dette er Olas definisjon på friluftsliv;

«hvis du skal sette det på spissen så er det vel det å oppleve naturen og være ute og ... bevege seg i naturen».

I forhold til hva denne naturopplevelsen mer konkret kan være, foreslås det at den kan bl.a. være knyttet til avbrekk fra den hektiske hverdagen. Den kan også handle om friheten fra faste rammer og regler eller dens evne til å vise verdien på hverdagens hjelpemidler. Som en følge av å legge naturopplevelsen i sentrum, mener informanter, at aktiviteten kan telles som friluftsliv så lenge den drives for naturopplevelsens skyld. Så fort fokuset flyttes til trening eller prestasjon slutter aktiviteten å være friluftsliv.

Diskusjonen ovenfor kan også fortolkes å illustrere et maktforhold mellom det tradisjonelle og moderne friluftslivet. Mens det tradisjonelle friluftslivet allerede har en etablert status i studenters oppfatninger om friluftsliv, har supportere av det moderne friluftslivet et behov å begrunne på hvilken måte deres aktivitet er friluftsliv. Eksemplene tyder også på at bakgrunn

har betydelse for den enkeltes oppfatning om hva friluftsliv er og kan være. Mens Mathilde og Grete, som forholder seg skeptisk til det moderne friluftslivet, oppgir å ha mest erfaring innenfor det tradisjonelle friluftslivet, har Stian sin bakgrunn i det moderne friluftslivet. Kari, som virker å være åpen for begge formene, for sin del har ikke drevet med friluftsliv i sin oppvekst.

Hva som studenter mener med at friluftsliv er individuelt og udefinerbart, kan illustreres med følgende intervjuavsnitt;

Kristin; «vi har jo forskjellig definisjon og sånn men det vel egentlig mest opp til hver enkelt ... litt så»

Roar; «hva han gjør, hva en egen [uklart] for friluftsliv»

Kristin; «ja»

Roar; «mm»

Ola; «ja noen liker for en kort tur noen for lang tur så»

Kristin; «ja det å følge sti eller det å gå i villmark så å si»

Selv om studenter har sterke meninger om hva friluftsliv er for dem, viser dette avsnittet at de er åpne for at andre kan fortolke begrepet annerledes. På andre siden kan måten å definere friluftslivet individuelt, også fortolkes som en løsning på en manglende evne å plassere de tradisjonelle og moderne aktivitetene under et og samme begrep. Ut fra Stians kommentar nedenfor kunne man fortolke udefinerbarheten som et kompromiss som tillater alle å forholde sin mening og fortsette diskusjonen;

«tror liksom friluftsliv er litt sånn udefinerbar på [...] mange måter [...]fordi du mener at det er ikke friluftsliv hvis du tar deg fram med snøscooter, jeg mener at det fremdeles er friluftsliv hvis du tar deg fram med snøscooter»

Uansett hvilken tilnærming man tar, er hovedpoenget at friluftsliv kan bety ulike ting for ulike individer. Som studenter selv sier er det først i møtet med det institusjonaliserte friluftslivet at de har fått et behov å definere begrepet. Dette betyr at definisjonsproblemet kan fortolkes som et uttrykk for en underliggende oppfatning om at friluftsliv er individuelt, ikke en holdning i seg selv.

Med tilrettelegging henvises det her til vedlikeholdte stier og hytter. Studenters drøfting i dette punktet handler om tilgjengelighet og likt med aktivitetsdiskusjonen, om hva friluftsliv er eller ikke er. Den gir også en dimensjon, der aktivitet kan defineres som mer eller mindre friluftsliv. Flere informanter uttrykker at tilrettelegging kan være en forutsetning for at bl.a. funksjonshemmede personer kunne delta i friluftsliv, men at den reduserer naturopplevelsen. Det oppfattes som viktig at alle kan delta i friluftsliv, men samtidig gis det uttrykk for at en telttur i villmark fører den enkelte tettere inn på naturen enn en hyttetur langs markerte stier. Grunnen til å undervurdere en hyttetur blir utfordret av en annen student, og diskusjonen utvides senere til å innefatte hvorvidt camping eller festivaler kan være friluftsliv. At spesielt camping stenges utenfor begrepet av majoriteten, fører til et spørsmål om begrepet friluftsliv egentlig er et statussymbol som blir relatert til en viss mennesketype istedenfor omgivelsene eller aktivitet. Denne mistanken får også bekreftelse når diskusjonen fortsetter;

Kari; «ikke sant hva [...] er det det, harrayfolk ikke kan være friluftsliv liksom»

Stian; «kompisene har campingvogn i Hemsedal det er ikke så harray»

Åse; «ja det er det [...] men der er friluftsmennesker»

Stian; «heh, [...] nekte ikke»

Åse; «der er friluftslivmennesker»

Dette avsnittet kan fortolkes som et tegn på at studenter eventuelt måler sin egen friluftslivutøvelse opp mot en bestemt standard, som de oppfatter som tøff eller meningsfull. Det er et godt spørsmål om dette virker begrensende eller om det åpner for nye dimensjoner hos studentenes oppfatninger om friluftsliv. Dette blir drøftet av studentene selv:

Kari; «de som tar seg den daglige turen i parken, kan finne det som [uklart] friluftsliv nok for dem, at de bare kommer seg ut, så, men vi kanskje har en litt større bredde på hva som er friluftsliv [...] at vi helst vil opp på fjell og langt inn i skog»

Grete; «eller kanskje smalere, at vårt er smalere [...] fordi at vi syns [...] at du skal gjøre akkurat sånn [...] for at det skal være friluftsliv mens for de så er det bare å gå ut forbi dør det er friluftsliv»

Eksemplene kan fortolkes som at studenter baserer sin forståelse om friluftsliv på hva de tror at oppfattes som friluftsliv i den sosiokulturelle konteksten de lever i.

7.2 Tredjeårsstudentenes oppfatning om friluftsliv

3. års studenter mener at friluftsliv er noe som skjer ute og utenfor byområder. Det blir også påpekt at friluftsliv er en fritidssyssele. I tillegg kan det løftes fram tre sentrale diskusjonsemner fra intervjuene. Disse er friluftslivets mangfold, todelingen mellom det tradisjonelle og moderne friluftslivet og selve begrepet friluftsliv. Ut fra disse diskusjonene kan det trekkes en konklusjon at friluftsliv for tredjeårsstudenter handler om 1. naturopplevelse, og 2. noe individuelt. Det kommer også fram at tredjeårsstudenter assosierer friluftsliv først og fremst til det tradisjonelle friluftslivet, men er sterkt preget av det moderne friluftslivet.

Tredjeårsstudenter mener at friluftsliv kan være alt fra å komme seg ut til ekstreme aktiviteter som brattkjøring og klatring. I tillegg blir det foreslått at også idrettsaktiviteter som f.eks. langrenn kan ha moment fra friluftsliv. De bruker aktivt begrepene tradisjonelt og moderne friluftsliv for å kategorisere disse ulike aktivitetene. Et eksempel på dette er Theas mening om hva friluftsliv er;

«ja mange ulike typer, sånn moderne og tradisjonelt heh friluftsliv som vi har vært bort i»

Det tradisjonelle friluftslivet knyttes til vandreturer og det enkle livet i naturen. Med det moderne friluftsliv henvises det til aktiviteter som f.eks. ovennevnte brattkjøring og klatring. Av disse to typene er det først og fremst det tradisjonelle friluftslivet som studenter, i følge sine egne ord, assosierer til friluftslivsbegrepet. Samtidig uttrykker de at de selv driver mest med det moderne friluftslivet og at det er friluftsliv for dem.

Denne konfrontasjonen kan være grunnen til deres opptatthet av å sammenligne det tradisjonelle og moderne friluftslivet med hverandre. Som det kommer fram i følgende to eksempler mener de samtidig at begge friluftslivstypene gir den samme naturopplevelsen, men at naturopplevelsen i det moderne friluftslivet ofte er knyttet til ankomsten istedenfor selve aktiviteten;

Tom; «noen føler seg mer hjemme i gammelt tradisjonelt, sånt vil de ha det nye [...] og føler seg mer hjemme og er trygge i det men har vel naturopplevelsen vet du er like sterk for begge parter»

Anette; «sånn ofte når man er på tur, med og driver med en aktivitet så på måte blir aktiviteten å stå veldig i fokus tenker jeg, hvis du skal på topptur eller hvis du skal klatre så [...] det pleier som regel være på måte en tilkomst eller någon sånn måte er den turen da»

I Toms kommentar kan det også leses at naturopplevelsen er den samlede faktoren mellom disse to tradisjonene, noe som videre kan fortolkes å være kjernen i friluftslivet.

En tredje ting som Toms kommentar demonstrerer er studenters mening om at friluftsliv kan bety forskjellige ting for ulike individer. Dette temaet blir også knyttet opp mot begrepene tradisjonelt og moderne friluftsliv som ble diskutert ovenfor. Begge disse begrepene og andre formelle definisjoner som de har blitt introdusert for under studietiden, blir konkludert til å være for stramme. Istedenfor å definere friluftslivet, mener de at hver og en bør få drive friluftsliv på sin egen måte. Det kan leses bl.a. i det følgende avsnittet;

Tom; «...der føler jeg selv at man bare tar det man selv [...] føler for [...] føler seg mest på, innefor»

Else; «mm, jeg føler liksom heller ikke for å definere det, jeg ser ikke helt pointen»

Tom; «nei»

Else; «med det egentlig, mm»

Tom; «nei jeg er enig i det at man må liksom»

Marte; «det er umulig nesten»

Tom; «ja»

Marte; «å definere det»

Dette avsnittet sammen med Toms tidligere kommentar og andre uttrykk i intervjuene kan fortolkes som at friluftsliv for tredjeårsstudenter er noe individuelt.

7.3 Oppsummering av likheter og forskjeller mellom første- og tredjeårsstudentene

Når studentgruppens uttrykk fra første og tredje år sammenlignes, står det fram tre sentrale fellestrekk og to tydelige forskjeller. De to første likhetene er studenters oppfatning om at 1. friluftsliv handler om naturopplevelse, og 2. at friluftsliv er noe individuelt. Den tredje likheten handler om 3. motsetningen mellom det tradisjonelle og moderne friluftslivet.

Den første forskjellen mellom årskullene er deres 1. forhold til det tradisjonelle respektive moderne friluftslivet. Mens det moderne friluftslivet i intervjuene med førsteårsstudenter har en tydelig utfordrerposisjon, er nesten alle tredjeårsstudenter engasjert i og tydelig preget av denne tradisjonen. Den andre forskjellen handler om studenters 2. måte å uttrykke seg på. For det første har tredjeårsstudenter tilegnet seg flere fagbegrep som gjør deres kommunikasjon mer effektiv. Mens førsteårsstudenter streber med å finne en felles forståelse for hva type aktiviteter som kan være friluftsliv, har tredjeårsstudenter allerede akseptert at det finnes ulike former for friluftsliv og kategorisert dem i flere undergrupper. Tredjeårsstudenter viser også fram et mer reflektert nivå, ved å sammenligne ulike former for friluftsliv. I tillegg kommer individuelle forskjeller mindre synlig fram hos tredjeårsstudenter, noe som kan fortolkes at gruppen har blitt mer homogen i løpet av studietiden.

7.4 Hva forteller likhetene og forskjellene i studentenes oppfatninger om deres sosialisering

Studenters måte å uttrykke seg om friluftsliv bekrefter hypotesen at deres oppfatninger har både stabile og foranderlige deler. På basis av Lawsons (1983a, 1983b) teori ville studenters stabile holdninger ha sammenheng med deres oppvekst og tidligere erfaringer. Studenters egne kommentarer, om at de ikke har brukt begrepet friluftsliv før de startet på folkehøgskole eller høgskole, viser likevel at de ikke har en lignende fast modell for sitt fagområde, som kroppsøvingstudenter har. Derfor er det interessant å finne ut hva som ligger til grunn for friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv. I det følgende analyseres det hvilke institusjoner, tradisjoner eller trender som kan forklare de sentrale likhetene og forskjellene i studenters oppfatninger.

Det logiske hadde vært at studenters oppfatninger stammer fra det tradisjonelle friluftslivet, som de gjennomgående oppgir å ha vært en del av deres oppvekst. Til dels kan denne antakelsen også bekreftes. Både Stortingsmeldingen nr 39 (2000-2001) om friluftsliv og forskning (Bischoff & Odden, 2000, 2002; Odden, 2008) påpeker at naturopplevelse, som også dominerer studenters oppfatninger, er en grunnleggende verdi i den norske friluftslivstradisjonen. I disse kildene blir likevel ikke individualitet koblet til denne tradisjonen. Istedenfor legges det vekt på miljøbevissthet.

Individualitet knyttes til det moderne friluftslivet fremfor det tradisjonelle. Et vidt spektrum aktiviteter sammen med økte muligheter å velge imellom dem, fører til at friluftslivsutøvelsen har blitt en stadfesting av den enkeltes identitet (Bischoff & Odden, 2000, 2002). Følgelig blir det viktig å kunne definere friluftsliv ut fra individuelle premisser. Tredjeårsstudenters vektlegging av individualitet kan dermed forklares med deres engasjement i det moderne friluftslivet. Basert på deres egne kommentarer kan de ha blitt sosialisert til det moderne friluftslivet gjennom venner og eget initiativ. I tillegg kan de ha tatt innflytelser fra sitt studiested, der det finnes et aktivitets- og utstyrspreget friluftslivsmiljø.

Blant førsteårsstudenter er det likevel kun enkelte individer som har mer erfaring innen det moderne friluftslivet. Derfor er det tvilsomt at deres vektlegging av individualitet ville stamme fra denne tradisjonen. En løsning kan være å se både det moderne friluftslivet og studenters fokus på individualitet i en større kulturhistorisk kontekst. Hvis det moderne friluftslivet fortolkes som et uttrykk på økte fritidsmuligheter i dagens samfunn og på et seinmoderne ideal om å finne seg selv (Bischoff & Odden, 2002), kan det hevdes at både første- og tredjeårsstudenters fokus på individualitet opprinnelig stammer fra en generell kulturell trend. Denne trenden kan de ha tilegnet seg ved deltagelse i ulike praksisfellesskaper, også utenom friluftslivsfeltet, som er omringet av den seinmoderne konteksten (Wenger, 2004). Innflytelser fra det moderne friluftslivet kan forsterke denne effekten enda mer.

Det kulturhistoriske perspektivet kan også forklare hvorfor studenter ikke kobler friluftsliv til miljøbevissthet. Som nevnt i teorijennomgangen hadde miljøbevegelsen en sterk innflytelse i samfunnet på 1960-1970-tallet (Ydegaard, 2005), samtidig som det tradisjonelle friluftslivet hadde sin gullalder (Odden, 2008). Dette betyr at det tradisjonelle friluftslivet sannsynligvis knyttes til miljøbevissthet, fordi at begge to stammer fra samme tidsperiode. Når

omstendighetene i samfunnet har forandret seg, har også friluftsliv blitt knyttet til nye verdier, noe som er i tråd med Martin og McCullaghs (2011) beskrivelse om friluftsliv som et kulturelt betinget og foranderlig fenomen.

Som en konklusjon kan det hevdes at studenters fokus på naturopplevelse stammer fra det tradisjonelle friluftslivet, mens individualitet stammer fra det seinmoderne samfunnet og blir forsterket av utspredelsen av det moderne friluftslivet. Dette kan bekreftes med Odden (2008) som mener at meningsinnhold og handlingsmønster i friluftsliv bli overført til nye generasjoner og nye aktiviteter gjennom sosialisering. Samfunnets innflytelse er også i tråd med det som ble konkludert om friluftslivsbegrepets kulturell betingelse i forbindelse med førsteårsstudenters oppfatninger. Påstanden er også i tråd med friluftslivets generelle utvikling som ble beskrevet i teorijennomgangen.

At studenters måte å kommunisere også er mer strukturert og reflektert kan ses i sammenheng med Borgs (2003) review artikkel om språklærers kognitiv utvikling. I artikkelen rapporterer Borg (2003) om endringer i studenters oppfatninger på tre områder. For det første organiserer studenter om sine oppfatninger i forhold til deres viktighet. For det andre gir de nye navn på fenomener, og for det tredje tilegner de seg motsetninger for sine tidligere oppfatninger. I datamaterialet kommer disse endringene til uttrykk bl.a. ved at de to klassene er opptatt av ulike temaer, tredjeårsstudenter bruker nye begrep, som f.eks. tradisjonelt og moderne friluftsliv, og at tredjeårsstudenter setter de to sistnevnte tradisjonene opp mot hverandre.

Denne forendringen er også i tråd med Wengers (2004) sosiallæringsteori, og hans bemerkelse om fellesskapets repertoar, som innefatter bl.a. ord og uttrykk. For å kunne delta i et friluftslivsfaglig felleskap og kunne organisere ulike ønsker med andre medlemmer, må en nykomling lære meningsinnholdet i det som er felles i språket (Wenger, 2004). Dette beskriver godt tredjeårsstudenters bruk av fagbegrep, og hvordan kategorisering og strukturering hjelper dem å komme over konflikten som skapes av forskjellige meninger om hva friluftsliv kan være. Eriks kommentar, sammen med flere andre, viser at tredjeårsstudenter har tilegnet seg fagbegrepene i forbindelsen med studier;

Erik; «jeg har fått mer innhold [...] og mer rammer rundt begrep friluftsliv etter å ha begynte studere det»

Dermed kan det konkluderes at studieprogrammet har bidratt til studenters oppfatninger på et strukturelt nivå.

8. Studentenes oppfatninger om lederskap

Likt med studenters bakgrunn og oppfatninger om friluftsliv presenteres også deres oppfatninger om lederskap på gruppenivået. Det redegjøres først for studenters oppfatninger om sitt fagområde og fagets formål, dvs. hva de assosierer det profesjonelle friluftslivet med og hva mener de at er dess formål. Deretter presenteres deres oppfatninger om lederrolle og god lederskap.

8.1 Førsteårsstudentenes oppfatning om lederskap

Førsteårs studenter assosierer det profesjonelle friluftslivet med hensikten med å få flere folk ut på tur eller å øke deltageres kunnskap og erfaring. Det blir også nevnt at formål kan være å legge til rette for opplevelser eller å skape en arena til å bli kjent med nye folk, å spare deltagere fra planlegging og organisering, eller å fremme bruk av nærmiljøet. I skolekonteksten menes formålet å være læring. I tillegg påpekes det at friluftsliv kan brukes som en metode i rehabiliteringsformål. Fra lederens perspektiv kan det profesjonelle friluftslivet også handle om å tjene penger.

Av ulike lederroller nevner førsteårsstudenter guide, leder og lærer. Leder blir brukt for å drøfte lederskap generelt, og er også det begrepet som vil bli brukt i presentasjonen nedenfor. Guidens rolle oppfattes å være å føre gruppen trygt fram. Bortsett fra enkelte henvisninger til denne rollen blir den likevel ikke diskutert videre. Dette fortolkes som at den tradisjonelle guide rollen ikke oppfattes som attraktiv av førsteårsstudenter, men at de ønsker å konstruere egen mening om lederskap i friluftsliv. I det ene intervjuet knyttes lederskap sterkt til læreryrke. Dette kan være pga. intervjuerens måte å koble sammen godt lederskap og pedagogikk i spørsmålet. På andre siden ble pedagogikk i forbindelse med lederskap først tatt opp av deltagere. Deltagere oppgav også hyppige eksemplarer fra folkehøgskole, noe som kan begrunne deres fokus på lærerrollen. Derfor fortolkes lærerperspektivet som en

betydningsfull del av førsteårsstudenters oppfatninger, og blir diskutert under deres oppfatning om lederskap.

Førsteårsstudenters diskusjoner om god lederskap er fokusert på to temaer. Disse er tilrettelegging etter gruppens nivå og å skape trygghet. Disse punktene er viktige i hensikten å gi deltagere en god opplevelse, noe som er viktig for at de skulle fortsette med aktiviteten. Denne tankegangen kommer fram f.eks. i Hildes og Roars diskusjon;

Hilde; «det har litt å si for [...] hver enkeltes erfaring av friluftsliv at hvis du har hatt en dårlig opplevelse, med at du har hevet deg på en tur der du har, ja liten kunnskap og veilederen har ikke tilrettelagt for ditt nivå så ja, kan være med på liksom å så ... kanskje sette standarden på .. for din følelsen av friluftsliv og eller»

[...]

Roar; «det vil jo igjen gi negativ [...] friluftslivsopplevelse»

Hilde; «ja, ja ikke sant»

Roar; ”sant, da vil han neste gang ikke bli med”

Dette kan fortolkes som at opplevelse er det mest sentrale i friluftslivet. Ut fra dette eksemplet og av andre kommentarer i intervjuene kan man også fortolke at opplevelsen handler om trivsel. Studenter selv oppgir i tillegg at opplevelsen også kan handle om mange forskjellige ting; en fin utsikt, mestringsfølelse, følelsen av å overvinne seg selv, gleden av å komme hjem og se verdien på hverdagen hjelpemidler, avbrekk fra dagens hektisk livstil. Noen av disse punktene, som f.eks. avbrekk, ble tidligere koblet til også til naturopplevelsen, men f.eks. følelsen å overvinne seg selv er motstridig med studenters definisjon på hva friluftsliv er. Denne motsetningen kan eventuelt handle om at forskjellen mellom naturopplevelse og opplevelse er diffus for førsteårsstudentene. Denne antakelsen for bekreftelse av Karis drøfting;

«men det er veldig sann fordi at, det [navn] snakket om i start friluftsliv er jo opplevelsen [...] så det er jo det er jo det å få i siste enden er det å få man dra ut [...] det å få få den godt tilstanden og opplevelsen»

Diskusjonen om opplevelse kan konkluderes som at førsteårsstudenter selv for tiden er mest opptatt av trivsel og følelse av trygghet, men at de er også bevisste på andre måter å få en god opplevelse.

Slik for en leder, er det også viktig for en lærer å legge til rette for gruppens nivå. Hun bør i tillegg la deltagere å erfare ting selv og lære gjennom prøving og feiling. Også i denne konteksten er det viktig med en god følelse eller opplevelse, men i en annen dimensjon. I undervisningssituasjon kan opplevelsen komme bla. via delaktighet, som det går å lese av Gretes kommentar;

«samtidig så føler at alle får bidratt med det de kan [...] uavhengig av eeh hvo stor grad eller hvor store evner de har på det feltet.. så hvis det er de bidrar med å bære en, pinne for bort til bålet så er det liksom greit»

Gretes kommentar sammen med flere andre merknader om mestringsfølelse, passe utfordringer og fokusering på forbedring, kan fortolkes som at det viktigste for en god lærer er å ta hensyn til og bygge opp elevenes selvbilde.

Andre egenskaper som blir foreslått som viktige for en god friluftslivsleder eller lærer er å tilpasse seg etter forhold og gruppens forventninger, ha erfaring og kunnskap samt sosial kompetanse, være inkluderende, entusiastisk, sympatisk, rettferdig og strukturert, å kunne sette grenser, gi god informasjon, og ta gode undervegsverdinger. Tendensen i denne listen og i eksemplene oven er at førsteårsstudenter legger vekt på myke verdier istedenfor tekniske ferdigheter.

8.2 Tredjeårsstudentenes oppfatning om lederskap

I følge 3. års studenter kan det profesjonelle friluftslivet handle om å få flere folk ut, øke deltageres kunnskap og ferdighet, eller legge til rette for utfordringer i trygge rammer. Å få flere folk ut kategoriseres under lavterskel tilbud, kunnskap og ferdighet under kursing eller veiledning og utfordringer under veiledning eller guiding. Andre formål som kan være aktuelle er sosiale formål, formidling av verdier, miljøbevissthet, å finne seg selv, anerkjennelse, berike opplevelsen eller å spre glede. I tillegg kan det profesjonelle friluftslivet

betraktes fra lederes perspektiv. Da kan formålet være å tjene penger eller selvrealisering i form av å gjøre hobby til yrke og livsstil.

Av ulike lederroller nevner tredjeårsstudenter friluftslivsleder eller leder, veileder og guide. Lærer blir ikke nevnt. Av disse begrepene defineres guide, som en leder som fører gruppen trygt fram. I praksis blir guiding likevel knyttet også til andre oppgaver og formål. Dette kan illustreres f.eks. med Toms kommentar;

«og da var det veldig mye sånn, læring fordi det er en gruppe som er interessert i skikjøring og topptur [...] og da blir konsekvens for... han guiden [...] lære oss også eller gi oss sånn tips og vinker underveis som vi satt veldig pris på»

Også veileder begrepet blir på samme måte knyttet til varierte oppgaver og formål. Dette kan fortolkes som at yrkesbenevning er mindre viktig for tredjeårsstudenters definisjon på lederskap. På basis av Toms kommentar bestemmes lederskap heller ut i fra gruppen forventninger og turen formål. Dette bekreftes også av andre deltagere i intervjuene. Derfor blir ikke de enkelte lederskapsbegrepene drøftet atskilt her, men tredjeårsstudenters oppfatning om lederskap presenteres under et enkelt samlebegrep leder.

Grunnen til å tilpasse lederskap etter gruppens forventninger kan handle om et ønske å gi deltagere en god opplevelse. Avhengig av gruppen kan den gode opplevelsen være knyttet til å øke kunnskap som i Toms kommentar, eller det kan også handle om studentens glede, som det kommer fram i det neste avsnittet;

Erik; «[...] å oppleve en ny opplevelse [...] ny stimuli måte»

Tom; «ja det er ja ny stimuli og ja»

[...]

Erik; «får et nytt minne [uklart] bardisken»

Tom; «og da har ikke veilederen så mye å formidle men det blir mer det å sikre da asså som du sa at ta med en som trenger [...] hjelp for å komme opp da [...] som ikke klarer turen selv»

Erik; «sørge for at du får gjennomført den turen»

Tom; «ja mm det er ikke så mye formidling»

Erik; «på en god måte selvsagt da heh men»

Tom; «ja det er ikke trenger ikke nødvendigvis være så mye formidling på de turene i hvert fall»

Eksemplet oven sammen med gjentatte kommentarer om viktigheten av opplevelse eller glede viser at tredjeårsstudenter har et behov å legitimere aktiviteter og turer som organiseres bare for sin egenverdi, uten noe formidling fra lederens side.

I hensikten å legge til rette for gruppens forventninger og god opplevelse, er det viktig for lederen å lese gruppens nivå og tilstand samt ytre forhold, som f.eks. været. Andre viktige egenskaper for en god lærer menes å være evnen å skape trygghet hos deltagere, være seg selv og ha ekte interesse, ha kunnskap og erfaring. Selv om kunnskap blir nevnt hyppigi begge intervjuene med tredjeårsstudenter, viser denne listen sammen med vektleggingen av gruppens forventninger og opplevelse at det største fokuset ligger ved myke verdier.

8.3 Oppsummering av likheter og forskjeller mellom første- og tredjeårsstudentene

Av de punktene som ble diskutert over, ble det trekt ut tre sentrale likheter og tre forskjeller mellom første og tredjeårsstudenter. Likhetene handler om, 1. fokus på myke verdier 2. fokus på god opplevelse. 3. egen konstruert lederrolle. Både første- og tredjeårsstudenter henviser til etablerte lederroller som f.eks. guide, men utgår ikke fra disse i sin drøfting om godt lederskap. Vektlegging av opplevelse, trivsel, trygghet, sosial kompetanse og personlige egenskaper hos begge årskullene, viser at lederskap oppfattes først og fremst som arbeid med mennesker ikke med friluftsliv. Selv om opplevelse defineres forskjellig av de to årskullene, brukes den gjennomgående som begrunnelse og kvalitetskriterium for det profesjonelle friluftslivet og god lederskap.

Sentrale forskjeller i studenters oppfatninger handler om et nytt perspektiv på tre områder; 1. opplevelse 2. god lederskap, og 3. måten å uttrykke seg på. Mens førsteårsstudenters diskusjoner kan fortolkes som at opplevelse for dem først og fremst betyr trivsel, tyder 3. års studenters kommentarer på at opplevelse handler om å oppnå et mål eller å innfri forventninger. Dette har videre konsekvenser for gruppenes oppfatning om hva godt lederskap

handler om. Mens 1. års studenter legger vekt på å legge til rette for gruppens nivå og skape trygg atmosfære, er 3. års studenter mer opptatt av hvilke mål eller forventninger deltagerne har og hvordan man skal møte dem. 3. års studenters måte å kategorisere og sammenligne ulike former av det profesjonelle friluftslivet viser at de har et mer strukturert og reflektert perspektiv på lederskap og i friluftslivsykke.

8.4 Hva forteller likhetene og forskjellene om studentenes sosialisering?

Kroppsøvingslærere hevdes å danne oppfatningen om sitt kommende yrke gjennom observasjoner og erfaringer under sin egen skolegang. På grunn av den lange tiden man bruker i skolen, sitter denne oppfatningen dypt (Lawson, 1983a, 1983b). Friluftslivsstudentene har, i følge sine egne ord, nesten ingen erfaring av det profesjonelle friluftslivet før de begynner på bachelorutdanningen, og derfor er det interessant å forstå hva som ligger til grunn for deres oppfatninger om lederskap. I det følgende blir det analysert hvilke institusjoner, tradisjoner eller trender som kan forklare de sentrale likhetene og forskjellene i studenters oppfatninger om lederskap.

Studentene selv nevner begrep Priest og Gass (2005) 12 punkts liste, guide, veileder og lærer, noe som tyder på at de har en viss oppfatning om hva disse rollene innebærer. De flytter disse begrepen likevel fort til siden og virker å konstruere lederskap ut fra sine egne premisser. Det kan likevel være vert å sammenligne studenters oppfatninger med disse tradisjonene for å finne ut hvis de ubevisst likevel er påvirket av dem. Som nevnt i teorikapitlet er Priest og Gass (2005) liste relativt anonym og derfor vanskelig å plassere. Det kan konkluderes at studenters oppfatninger har noen felles trekk med listen, men likhetene er ikke signifikante.

I forhold til guide begrepet finnes det både felles trekk og forskjeller. Førsteårsstudenters fokus på opplevelses trivsel dimensjon kan ses i sammenheng med Ewert og Wus (2007) guide i opplevelsesaktivitet. Tredjeårsstudenters vektlegging av opplevelse og oppnåelser for sin del dekker både Ewert og Wus (2007) opplevelsesaktivitet og fysiske utfordringer. Man kunne dermed hevde at studenters oppfatninger flytter seg mot guiderollen i løpet av utdanningen. Dette kunne bekreftes med at tredjeårsstudenter legger mer vekt på kunnskap og

erfaring enn førsteårsstudenter, noe som passer i guidebeskrivelsen. Fokuset på deltageres forventninger ville for sin del være i tråd med guidings kommersiell karakter. Studenters vektlegging av myke verdier passer likevel ikke inn i denne tradisjonen. Trygghet er også mer psykisk rettet hos studenter, mens det i guiding først og fremst knyttes til fysisk risiko.

Veileder begrepet brukes av tredjeårsstudenter heller synonymt med guide begrepet enn i den forstanden som Bichoff (1999), Tordsson (2005) og Ydegaard (2005) gjør. Førsteårsstudenters oppfatning om lærerrollen kan fortolkes å være sammenlignbar med den gjeldende pedagogiske diskursen, som er opptatt av elevsentrerte undervisningsmetoder og god klassemiljø (Tinning, 2010). Det kan konkluderes at spesielt tredjeårsstudenters oppfatninger virker å ha innflytelser fra guidetradisjonen, men ingen av ovennevnte lederrollene forklarer deres oppfatninger helt.

Myke verdier, som dominerer begge studentgruppens oppfatninger, kan ses i sammenheng med en fasilitatorrolle, som legger vekt på menneskelige relasjoner og gruppeprosesser (Thomas, 2009, 2010). Interpersonale relasjoner eller gruppedynamikk har likevel en marginal plass i studenters drøfting om lederskap, noe som gjør at heller ikke dette begrepet bidrar vesentlig til å forklare deres oppfatninger. Det finnes også likheter mellom studenters oppfatninger og det norske veilederbegrepet. En veileder blir sett på som et ekte medlem av gruppen og jobber først og fremst med mennesker (Bischoff, 1999). Et slikt syn ser ut til å stemme godt overens med studenters vektlegging av myke verdier og noe særskilt kommentarer der det uttrykkes at lederen bør være sosialt engasjert i gruppen understreker. At veiledningens formål er å gjøre mennesker selvstendige (Tordsson, 2005) og at den kjennetegnes av formidling av verdier og danning (Bischoff, 1999), er for sin del momenter som i liten grad kommer fram i intervjuene. Derfor kan ikke studenters oppfatninger identifiseres med dette begrepet heller.

Følgelig kan det fortolkes at studenter, istedenfor å være trofaste til en enkel tradisjon, konstruerer sin oppfatning på basis av erfaringer fra flere ulike kontekster. Denne antakelsen kan bekreftes ved studenters varierte eksempler på godt eller dårlig lederskap. De gjør henvisninger bl.a. til folkehøgskolelærer, guider i Norge og i Alpene, høgskolelærer, militæret, turlag i DNT, og reiseguidere. En lignende sammensmeltning av ulike lederroller har blitt dokumentert også bl.a av Collins og Collins (2012). De mener at å kombinere kunnskap fra ulike ledertradisjoner er nødvendig for å møte kravene som arbeidsfeltets mangfold

skaper. Arbeidsfeltet for en norsk friluftslivsleder har tidligere i oppgaven blitt vist som omfattende og variert. Dermed kan det hevdes at studenters oppfatning om lederskap avspeiler den konkrete virkeligheten. Dette igjen er i tråd med Wengers (2004) teori, dvs. med hans påstand om at læring i praksisfelleskap handler om å tilegne seg kunnskap som en trenger i gjeldende, praktiske gjøremål. At tredjeårsstudenter er lenger inn i læringsprosessen kan dermed forklare at den beskrevne tendensen er sterkere hos dem. Ettersom tredjeårsstudenter oppgir relativt lite erfaring i det profesjonelle friluftslivet utenfor høgskolen, er det sannsynlig at utdanningsinstitusjonen har bidratt i denne endringen.

At studenter knytter god lederskap til myke verdier kan henge sammen med at de konstruerer sin oppfatning først og fremst på basis av egne erfaringer (Borg, 2003), fremfor et teoretisk konsept. Førsteårsstudent Roar er et godt eksempel på dette;

«for meg er jeg har opplevet det så, jeg har opplevd det av lederen jeg har vært med så de har vist trygghet og gitt oss triv- trivsel i vår gruppe, han hadde selvtillit og sånt eeh og, [...] og veldig bra for vår gruppe då, sånn sett»

Også forskning på språklærerstudenter (Borg, 2003) viser at kommende lærere ønsker å fremme eller unngå bestemte strategier på grunn av negative eller positive erfaringer tidligere i livet. Egenskaper som de vektlegger på den positive siden, er læreres personlighet og måte å være på, deres omsorg og engasjement, gjensidig respekt mellom lærer og studenter og et positivt klassemiljø. Med andre ord mye av de samme egenskapene som friluftslivsstudenter assosierer til godt lederskap.

Med hensyn til at studenter gjennomgående på begge årskullene, uansett om de har erfaring fra det profesjonelle friluftslivet eller ikke, vektlegger myke verdier, er det likevel lite sannsynlig at de få eksemplene som blir gitt i intervjuene gir et relativt dekkende bilde av deres oppfatning av lederskap. I forhold til at myke verdier kan fortolkestil å være dominerende i flere nyere definisjoner av begreper som veileder- (Ydegaard, 2005), fasilitator- (Thomas, 2009, 2010) og sports adventure coach- (Collins & Collins, 2012), og at også dagens skolepedagogikk er rettet mot elevsentrerte metoder og god læringsmiljø, kan man hevde at studenters oppfatning heller er påvirket av en generell trend i samfunnet enn enkelte erfaringer fra det profesjonelle friluftslivet. Denne trenden har blitt overført ved møte med forskjellige institusjoner og miljøer, som f.eks. skole, utdanning og friluftslivsmiljøer.

Sammen kan disse kontekstene ha bidratt til en grunnleggende, stabil holdning om at myke verdier er de viktigste for en leder. Dette stemmer overens med Lawson (1983a, 1983b), som påpeker at lærerstudenters grunnleggende holdninger og oppfatninger om sitt yrke baserer seg på tusentals timer observasjon. Det er også i tråd med Wenger (2004) som mener at praksisfellesskapene, som f.eks. ovennevnte skole, utdanning og friluftslivsmiljøer alle er plassert inn i en større kulturhistorisk kontekst. Konteksten påvirker fellesskapets repertoar, inklusiv måten å gjøre ting på, som igjen blir observert og lært av individer.

Studenters gjennomgående vektlegging av opplevelse som begrunnelse for det profesjonelle friluftslivet, kan også ses som et kulturelt betinget fenomen. F.eks. i nabolandet Sverige er fokuset annerledes. Friluftslivets status er annerledes ved at det ikke finnes egne høgskolestudier innen faget. Istedenfor er friluftsliv en del av andre fag som f.eks. kroppsøving (Schantz & Silvander, 2004). Stenberg og Meckbachs (2012) studie på kroppsøvingslærerstudenters oppfatninger om friluftsliv viser at de kobler naturopplevelsen til personlig vekst. Det kan gjøres en vurdering om at enten skiller friluftslivets status i Sverige seg generelt fra den norske fritidsfokuserte tradisjonen (Odden, 2008) eller så vektlegger kroppsøvingslæreutdanningen i Sverige andre verdier enn den norske friluftslivsutdanningen, noe som påvirker studenters oppfatninger. Friluftslivets forskjellige status i høyere utdanning mellom landene og det at utdanningsprogrammene er rettet mot ulike yrker, taler for at svaret sannsynligvis er både ja og nei. Dermed kan man hevde at den norske friluftslivsutdanningen forsterker studenters oppfatning om friluftslivets opplevelsesverdi.

En annen forklaring på norske friluftslivsstudenters fokus på opplevelse kan være deres motiv for å ta utdanningen. Kårhus (2011) mener at konkurranse om søkere kombinert med høgskolenes akademisk frihet har ført til at nye studenter lokkes til friluftslivsstudier med opplevelse og aktivitet, noe som synes også i utdanningens innhold og studenters motivasjon for den akademiske delen av studier. En tilsvarende trend kan leses av studenters bakgrunnsinformasjon og kommentarer også i denne studien. Studenter begrunner gjennomgående sitt utdanningsvalg med ønsket om å oppnå kunnskap og ferdighet innen friluftsliv samt med interesse for friluftsliv. Samtidig oppgir kun halvparten en klar plan om å jobbe med friluftsliv i fremtiden. Med andre ord kan det være at friluftslivsutdanningen lokker studenter som ser på utdanningen mer som en livserfaring enn en yrkesforberedelse. Hvis Kårhus (2011) påstand om at utdanningsprogrammet er tilpasset til en slik forventning, er konklusjonen samme som over; at utdanningen forsterker studenters fokus på friluftslivets

opplevelsesverdi. Videre kan det hevdes at både studenter og høgskolen er påvirket av det postmoderne idealet om identitetsdanning og friluftsliv som et medium for å finne seg selv (Bischoff & Odden, 2002).

At opplevelsen gis et forskjellig innhold av årskullene kan ses i sammenheng med tredjeårsstudenters økte engasjement i det moderne friluftslivet. Moderne friluftslivets kjennetegn; spenning, opplevelser, beundring av oppnåelser, aktiviteter som krever høy grad av spesialisering, og økt kommersialitet (Bischoff & Odden, 2000; Dahle et al. 2002; Odden, 2008) kan forklare både deres måte å koble opplevelse til måloppnåelse og innfridde forventninger, og deres hyppigere henvisninger til kunnskap og ferdighetslæring.

Hvis man legger mindre vekt på opplevelsesdimensjonen i studenters oppfatninger, og isteden setter førsteårsstudenters fokus på trivsel opp mot tredjeårsstudenters økte opptatthet av kunnskap og ferdighet, kan man også hevde at utdanningsprogrammet hadde klart å omvandle studenters holdninger fra opplevelsesorientering til ferdighetsorientering, som er et mellomsteg mot den ideale læringsorienteringen (Zmudy et al, 2009). Sitatene i kap. 8.2 tyder likevel på at tredjeårsstudenter ikke vektlegger ferdighetslæring i seg selv, men som en måte å oppfylle deltageres forventninger på. De virker også å ha et behov å bevise at opplevelse kan være en legitim begrunnelse for profesjonelle friluftslivsturer. Det bør også bemerkes at sammenligning medforskningen til Zmudy et al. (2009) er komplisert av flere grunner. For det første er hans definisjon på ulike verdiorienteringer gjort i lærerkonteksten, mens læreryrke er kun et av flere formål i den gjeldende friluftslivsutdanningen (Studentum, 2013). Uten å vite hvilke verdier og holdninger utdanningen ønsker å formidle, er det vanskelig å trekke konklusjoner om studenters utvikling. For det andre er fokusgruppeintervju mindre egnet til å undersøke endringer i studenters verdiorienteringer enn individuelle intervjuer. Det er f.eks. mulig at et økt ferdighetsfokus på gruppenivå avspeiler utvikling hos de fleste studentene, men at denne effekten blir dempet ned av enkelte dominante personer med motsatt orientering. Utvikling av studenters verdiorientering burde i tillegg følges over lengere tid. Følgelig bør dette punktet undersøkes mer før man trekker konklusjoner om den.

Overgangen fra å assosiere opplevelsen med trivsel til å koble den mot deltageres forventninger kan også signalisere et nytt perspektiv. En utdanning som er rettet mot et lederyrke kan ha bidratt til at studenter ser seg selv mer som en leder enn en deltager. Denne antakelsen blir støttet av Borg (2003) som påpeker at utdanningen ser ut å påvirke språklærers

oppfatning om sin rolle i klasserom og deres kunnskap om profesjonelle diskurser samt at lærere som er nybegynnere er mindre flinke til å tenke faginnhold fra elevenes perspektiv. Dette nye perspektivet sammen med tredjeårstudenters måte å kategorisere og sammenligne ulike lederskapsroller og aktivitetsformål bekrefter funnet i kapitlet 7.4. Friluftslivsutdanningen kan dermed hevdes å ha innflytelse på studenters begrepsbruk samt måten å strukturere og reflektere over sitt fagfelt.

9. Hvilken betydning har studenters oppfatninger og sosialisering sett ut fra utdanningsprogrammets perspektiv

Det har blitt funnet at friluftslivstudenter mot slutten av sin utdanning har en oppfatning om friluftsliv som en naturopplevelse og et individuelt fenomen. Det har også vist seg at tredjeårsstudenter assosierer friluftsliv først og fremst til det tradisjonelle friluftslivet, men er samtidig sterkt preget av det moderne friluftslivet. Dette avspeiler den generelle utviklingen i samfunnet og innenfor friluftslivfeltet.

I forhold til lederskap har studien vist at studenter som er på slutten av sin utdanning vektlegger myke verdier. De mener at en enkelt leder kan ha ulike oppdrag, og dette har konsekvenser for hennes lederstil. Lederstilen og aktiviteten bør legges til rette for deltageres forventninger, for at de skulle få en god opplevelse. Avhengig av gruppen kan denne forventningen være opplevelsen i seg selv, utfordring eller ferdighetslæring. Disse oppfatninger er preget av studenters egne erfaringer i diverse lederskapskontekster, det moderne friluftslivet, guiderollen og arbeidsvirkeligheten.

Friluftslivsutdanningen ser ut å forsterke effekten av den gjeldende kulturen, dvs. det moderne friluftslivet og dets verdigrunnlag. Utdanning virker også å ha gitt studenter et lederperspektiv, og en mer strukturert og reflektert måte å definere friluftsliv og lederskap.

Sett opp mot utdanningsprogrammetsformål viser tredjeårsstudenters oppfatninger at programmets formål og det aktuelle utbyttet ikke er i samsvar. I følge studieplanen skal utdanningen gi studenter;

«...faglig grunnlag for å undervise i grunnskole, videregående skole og folkehøgskole [...] og grunnlag for arbeid med idrett og friluftsliv innen frivillige institusjoner, helse- rehabilitering og den kommersielle naturbaserte reiselivsbransjen (Høgskolen X, 2011-2012)».

At tredjeårsstudenters oppfatninger ligger nærmest guiderollen og er sterkt preget av det moderne friluftslivet, plasserer dem mot den kommersielle, naturbaserte reiselivsbransjen. Denne bransjen er likevel kun en av studieprogrammets fire målområder.

Sammenlignet med verdigrunnet i grunnskole, videregåendeopplæring og folkehøgskole, kan studenters oppfatninger fortolkes som mindre gunstige. I følge læreplan for grunnskole og videregående opplæring skal friluftslivundervisningens utgangspunkt være i «*friluftslivets pedagogisk verdi, verdi for helse og livskvalitet, bærekraftig utvikling og friluftsliv som kulturarv (Utdanningsdirektoratet, 2013)*» Sentrale verdier som skal formidles er naturopplevelse, naturglede, miljøbevissthet, selvstendighet, nærmiljøet samt nasjonale og lokale friluftslivstradisjoner. Folkehøgskole for sin del er et verdi basert skoleslag. Lokalt bygger de enkelte skolene seg på kristne, humanistiske eller politiske verdier. Nasjonalt er de forpliktete til å handle innenfor rammene til allmenndanning og folkeopplysning. I praksis betyr dette at folkehøgskolene skal bl.a. være åpne, inkluderende og motarbeide fordommer (Folkehøgskolene, 2013). Oppsummert har både grunnskole, videregående opplæring og folkehøgskolene et verdigrunnlag som skiller seg tydelig fra tredjeårsstudenters oppfatninger. Mens studentene legger vekt på å innfri deltageres forventninger og legge til rette for gode opplevelser, baserer seg skolene på dannelsesverdier.

Hvis friluftsliv skal brukes i lærings- eller utviklingsformål, bør lederen i følge Priest og Gass (2005) sørge for at opplevelsene og erfaringene reflekteres. Selv om det kan skje læring også uten tilrettelegging, blir den sannsynligvis mindre effektiv (Priest & Gass, 2005). Hvis opplevelsen enstydig assosieres med innfrielse av forventninger og positiv opplevelse, risikerer man i at mye av friluftslivets læringspotensial forblir ubrukt. Dette ville være ugunstig i forhold til læreplanens og folkehøgskolenes formål.

Priest og Gass (2005) påpeker at refleksjon er også et viktig element i hensikten å endre atferd hos individer. Dermed kan det fortolkes at studenters oppfatninger er også mindre tilegnet for rehabiliteringsbransjen. I forhold til helsebransjen, så er formålet med folkehelsearbeidet å utvikle lavterskel tilbud, inkludere mindre aktive folkegrupper og fremme langvarig aktivitet (Clausen et al. 2013). Selv om lavterskel tilbud og formålet å få flere folk ut kommer fram både hos første- og tredjeårsstudenter, kan den fortolkes å være tydelig underordnet til andre formål. I forhold til å fremme langvarig aktivitet, vektla førsteårsstudenter at en positiv opplevelse er viktig i hensikten å få den enkelte å fortsette med aktiviteten. Blant tredjeårsstudenters blir dette uttrykt kun i enkelte kommentarer. Dette kan fortolkes at utdanning har styrt studenters oppfatninger lenger bort fra en av sine målområder.

Tredjeårsstudentenes oppfatninger om friluftsliv og lederskap har vist at utdanningsprogrammet er orientert mot en av sine fire målområder. Studenters sosialisering for sin del viser at deres oppfatninger om friluftsliv er relativt stabile og at innflytelsen av det moderne friluftslivet forsterkes av flere miljøer. Dette betyr at hvis utdanningsprogrammet ønsker en jevnere oppnåelse av sine formål, bør studenters oppfatninger utfordres. Dette for sin del forutsetter at hele institusjonen engasjerer seg i endringsprosessen og arbeider konsekvent mot de ønskede mål (Cutrner-Smith et al., 2008; Lawson, 1983a, 1983b; Zmudy et al. 2009). Hvis den nåværende orienteringen vurderes hensiktsmessig bør den legitimeres og begrunnes (Kårhus, 2011; Potter et al. 2012). To relevante perspektiver i forhold til dette er friluftslivets nytteverdi og utdanningens verdi for studenter.

Friluftsliv som resurs for reiseliv nevnes blant friluftslivets nytteformål i Stortingsmeldingen nr. 21 (2004-2005), noe som kan tas som et argument for å utdanne ledere til denne bransjen. På basis av den samme stortingsmeldingen kan reiselivet likevel fortolkes å være av sekundær samfunnsinteresse sammenlignet med friluftslivets potensial i folkehelse-, og miljøarbeid.

Ut fra studenters perspektiv er det interessant at kun to av syv tredjeårs studenter oppgir å ha tenkt å arbeide som guide i fremtiden, mens fire av dem er interessert i lærerjobb og en i institusjonsjobb. Blant førstestudenter er det fem av ni som er interessert i en guidejobb, og fire i lærerjobb. Det bør likevel tas hensyn til at de fleste førsteårsstudenter oppgir flere jobbalternativ og samtidig uttrykker usikkerhet over sine fremtidsplaner. Flere av dem er t.o.m. usikre hvorvidt de har valgt rett yrkesretning. Den ene av sentrale dilemmaene her er at utdanningsprogrammet virker å være rettet inn mot et yrke som oppfattes som litt attraktiv av studenter i sluttet av utdanningen. Dette kan eventuelt ses i sammenheng med at studenter ikke ser friluftslivsyrke som en karriere, men som en livsstil. Samtidig som dette tilbyr en mulighet å realisere seg selv og omvandle sin hobby til yrke, assosieres den til en usikker fremtid.

Det andre dilemmaet er at selv om halvparten av studenter er interessert i læreryrke, fremmer utdanningen holdninger som kan fortolkes å være mindre gunstige i utdanningsformål. Med hensyn til disse dilemmaene bør utdanningsinstitusjonen vurdere hvorvidt studieprogrammet svarer på studenters ønsker om aktivitet og opplevelse eller gir dem verktøy som de har nytte av i arbeidslivet. Dette kan føres videre til et spørsmål om hvorvidt høgere utdanning bør være profesjonsinnrettet og akademisk begrunnet (Kårhus, 2011) eller hvis den bør etter sitt

navn har et allmenndannende formål (Wenger, 2004)? Dette spørsmålet ligger likevel utenfor oppgavens omfang og drøftes ikke videre her.

Uansett hvilket perspektiv utdanningsinstitusjonen velger bør formålet klargjøres og begrunnes. For å overleve i dagens markedsøkonomi og akademisk press er det viktig for en friluftslivsutdanning å ha et sammenhengende budskap i forhold til sine verdier og utbytte, et tydelig uttrykt formål og strategisk plan (Potter et al. 2012). Både Kårhus (2011) og Potter et al. (2012) påpeker betydelsen av en stadig akademisk begrunnelse.

I forhold til at studenters perspektiv virker å ha flyttet seg fra deltager til leder og at utdanningen har innflytelse på studenters oppfatninger på et strukturelt nivå, er spørsmålet hvis disse forendringene også forflyttes til praksis. Denne studien har basert seg kun på intervjumetode og kan derfor ikke si noe om denne sammenhengen. I forskning rapporteres det varierte resultat på koblingen mellom kognitiv utvikling og atferdsendringer (Borg, 2003) og derfor trenges det mer studier på det området.

10. Konklusjon

Oppgaven har to hovedproblemstillinger med flere forskningsspørsmål. Gjennom drøfting av resultater fra intervju med friluftslivsstudenter ved begynnelsen og mot slutten av et treårig bachelorutdanning ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge er disse besvart. Med reservasjon for at resultatene strengt tatt er knyttet til de studenter og den utdanningsinstitusjon som er studert, mener jeg oppgaven gir et godt bilde av studentenes oppfatninger av friluftsliv og lederskap i friluftsliv, og hvordan disse kan se ut til å utvikles og endres fra 1. år til 3. år i en bachelorutdanning i friluftsliv.

Som et ungt fagområde har friluftslivsutdanningen en annen utfordring enn lærerutdanning. Utfordringen er ikke å forandre en gammel tradisjon, men å klargjøre et mål og legitimere sin eksistens. Hvis utdanningsinstitusjonen ønsker å forandre sitt fokusområde, bør studenters oppfatninger utfordres. Det bør likevel gjøres etter en grundig vurdering om hva fagets formål er eller bør være, og hvorfor?

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Sage Publications. London

Bischoff, A. (1999). Mellom veiledning og undervisning. I: A. Bischoff (Red.) *Friluftsliv – I spennet mellom veiledning og undervisning. Rapport fra dagsseminar 19. november 1999*. FORUT og Høgskulen I Telemark.

Bischoff, A. (2008). Forskning på natur og friluftsliv i Norge. *Nordisk friluftslivsfaglig Phd-samling ved Københavns Universitet, Juni 2008*.

Bischoff, A. & Odden, A. (2000). Moderniseringsprosesser I utmarka – konsekvenser av endringer innenfor friluftslivet. *Tidsskrift for utmarksforskning*. Nr 1.

Bischoff, A. & Odden, A. (2002). Nye trender I norsk friluftsliv – utvanning eller forsterking av gamle mønstre og idealer. *Innlegg på FRIFO's konferanse i Friluft, Øyer 19-20.11.2002*.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching; A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Lang. Teach. Vol 36*

Bryman, A. (2012). *Social research methods. (4 th. Ed.)*. Oxford University Press. Oxford.

Clausen, V., Sannes, A., Skutberg, L., Meland, S., Heimdal, L. (2013). «Aktiv i friluft» 2010-2012. *Prosjektrapport*. Friluftslivets fellesorganisasjon (FRIFO). Oslo.

Collins, L. & Collins, D. (2012). Conceptualizing the adventure-sports coach. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning. Vol. 12. No. 1*.

Curtner-Smith, M.D., Hastie, P.A. & Kinchin, G.D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society. Vol 13, No 1*.

Dahle, B., Leirhaug, P.E., Faarlund, N. (2002). Friluftsliv; Understanding Friluftsliv; Defining Friluftsliv. Voices from Norway. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*. Vol 14. No 3.

Ewert, A. & Wu, G-J. (2007). Two Faces of Outdoor Adventure Leadership: Educational Adventure Programs and Guided Trips. *Journal of the Wilderness Education Association*. Vol 19, Nr 1.

Flores, M.T., (2007). Navigating Contradictory Communities of Practice in Learning to Teach for Social Justice. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol 38. No 4.

Folkehøgskolene (2013). *Hva er folkehøgskole?* Hentet 24.mars 2013 fra http://www.folkehogskole.no/index.php?page_id=6236

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Hjerm, M. & Lindgren, S (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig analyse*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Høgskolen X (2011-2012). *Studiehandbok - Friluftsliv, bachelorstudium*. Hentet 21.mars 2012 fra <http://studiehandbok.XXX.no/no/content/view/full/9071>

Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*. Vol 95.

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Kårhus, S. (2011) Utdanningsmarkedet og rekontekstualisering av utdanningskvaliteter – En casestudie av «new managerialism» i norsk høyere utdanning. *Uniped*, Vol 34, Nr 2.

Lawson, H.A. (1983a). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education (Part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*. 2

Lawson, H.A. (1983b). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*. 3

Martin, P. & McGullagh, J. (2011). Physical Education & Outdoor Education: complementary but discrete disciplines. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 2 (1)

Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis of Preservice Teachers' Beliefs About Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 22.

Miljøverndepartementet (2001). *Stortingsmelding nr. 39 (2000-2001). Friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo.

Miljøverndepartementet (2005). *Stortingsmelding nr. 21 (2004-2005). Regjeringens miljøvernpolitikk og rikets miljøtilstand*. Oslo.

Odden, A. (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv? – En studie av utviklingstrekk I norsk friluftsliv 1970-2004*. Doktoravhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.

Potter, T.G., Socha, T.L., O'Connell, T.S. (2012). Outdoor adventure education (OAE) in higher education: characteristics of successful university degree programmes. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. Vol 12, No 2.

Power, E.M. (2004). Toward Understanding in Postmodern Interview Analysis: Interpreting the Contradictory Remarks of a Research Participant. *Qualitative Health Research*. Vol 14. No 6.

Priest, S. & Gass. M.A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming* (2nd ed.). Human Kinetics, IL; Champaign.

Sandell, K. & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*. Vol 16, No.1.

Schatz, P. & Silvander, U. (2004). *Forskning och utbildning inom friluftsliv*. Utredning og förslag. Stockholm. Friluftsförbundet i Samverkan (FRISAM).

Stenberg, K. & Meckbach, J. (2012). *Den reflekterande friluftsläraren*. Hentet. 8. mai 2013 fra <http://idrottsforum.org/stenberg-meckbach120919/>

Studentum (2013). *Utdanning - Friluftsliv, Norske Universitet / høyskole*. Hentet 21. mai 2013 fra <http://www.studentum.no/search/norske-universitet-h-gskoler-friluftsliv/a27-c1153>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring I kvalitativ metode*. (3.utg.) Bergen. Fagbokforlaget.

Thomas, G. (2009). Outdoor leadership education: Do recent textbooks focus on what is important to effective practice?. "Outdoor education research and theory:critical reflections, new directions", the 4 th International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia, 15.-18. April 2009.

Thomas, G. (2010). Facilitator, Teacher, or Leader? Managing Conflicting Roles in Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*. Vol 32. No 3.

Tinning, (2010). *Languaging Pedagogy*. London; Routledge.

Tordsson, B. (2005). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk*. Telemark.

Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education*. (s.486-501). London. SAGE Publications Ltd.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplan I kroppsøving. Trådt I kraft 1. august 2012*. Hentet 21. mai 2013 fra <http://www.udir.no/k106/KRO1-03/Hele/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Veiledninger til Kunnskapsløftet – Friluftsliv i kroppsøving*. Hentet 25. mai 2013 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Friluftsliv-i-kroppsoving/>

Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber: læring, mening og identitet* (Oversatt av Bjørn Nake). København. Hans Reizels forlag. (Originalutgaven utgitt i ????)

Ydegaard, T. (2005). Fremtidens vejlederbegrep. I: S. Andkjær (Red.), *Friluftsliv under forandring – en antologi om fremtidens friluftsliv*. (s.134-146). Slagelse. Forlaget Bavnebanke, Gerlev Idrætshøjskole.

Zeeman, L., Poggenpoel, M., Myburgh, C.P.H. & Van der Linde, N. (2002). An Introduction to a Postmodern Approach to Educational Research: Discourse Analysis. *Education. Vol 123. No 1.*

Zmudy, M.H., Curtner-Smith, M.D. & Steffen, J. (2009). Influence of occupational socialization on the practices and perspectives of two inexperienced adventure educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. Vol. 9, No 2.*

VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPE

FOKUSGRUPPE TEMA 1: OPPFATNINGER OM FRILUFTSLIV

(0 Hvorfor driver du med friluftsliv? – presentasjon, mikrofontest)

1 Hva forstår dere med friluftsliv?

- Hva alt kan ha vært med å påvirke deres forståelse om friluftsliv?
 - Hvorfor akkurat disse tingene

2 Hva forstår dere med organisert friluftsliv?

- Hva er målet med organisert friluftsliv?
- Har ulike mål noen konsekvenser for lederskap? Hva tenker dere om det?

FOKUSGRUPPE TEMA 2: OPPFATNINGER OM PEDAGOGISK LEDERSKAP

3 Hva er det som kjennetegner en god friluftslivsleder?

- Dere har kanskje noen eksempler på gode friluftslivsledere dere har møtt? Hva var det ved dem som gjorde dem til gode ledere?
- Hva er det som gjør en friluftslivsleder til en dårlig friluftslivsleder

4 Hva er det viktigste for friluftslivsledere å formidle til deltagere?

- Hvorfor er det viktig å formidle det som dere nå har snakket om?

FOKUSGRUPPE TEMA 3: SOSIALISERING OG UTDANNINGSPROGRAM

5 Hvordan blir man en god friluftslivsleder?

- Hvor viktig er høgskoleutdanningen?
- Hva er den største utfordringen for dere som friluftslivsledere akkurat nå?
 - Hvordan kan man løse denne utfordringen?
 - Kan skolen hjelpe dere? / har skolen gitt dere nyttige verktøy?

FOKUSGRUPPE: AVSLUTNING

6 Er det noe mer dere vil ta opp eller tilføye?

VEDLEGG 2- MAL FOR MUNTLLIG INFORMASJON

- Prosjektets formål:** er å undersøke norske friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv og pedagogisk lederskap. En særskilt interesse rettes mot eventuelle forskjeller mellom 1. og 3. års studenter og faktorer som kan forklare disse ulikhetene.
- Metoder:** Hoveddelen av datainnsamlingen skjer i fokusgruppeintervjuer. Jeg ønsker å intervju 2 grupper på 4-6 studenter fra hver klasse, dvs 8-12 studenter per klasse. Jeg vil ta opp intervjuene på lydbånd og gjøre notater under intervjuene. Spørsmålene dreier seg om oppfatninger og erfaringer om friluftsliv og pedagogisk lederskap. Intervjuene vil ta ca 1,5 timer. Plass og tidspunkt avtales sammen med deltagerne. Det blir også delt ut et spørreskjema om bakgrunnsopplysninger før intervju.
- Konfidensialitet:** Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.
- Frivillig deltagelse:** Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.
- Godkjenning:** Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og intervjuene settes ikke i gang før deres godkjenning.
- Publisering:** Masteroppgave. Eventuelt en artikkel.
- Student og veileder:** Masterstudent: Laura Suominen Høgskulen i Sogn og Fjordane, tlf 91825627, suominenlaura@hotmail.com, Hovedveileder, Vegard Fusche Moe, Høgskolen i Sogn og Fjordane, tlf 57676037, Biveileder Petter Erik Leirhaug, Norges idrettshøgskole.

VEDLEGG 3 - Skriftlig samtykkeerklæring for et masteroppgaveprosjekt

Denne samtykkeerklæring gjelder for en masterstudie ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Oppgaven undersøker norske friluftslivsstudenters oppfatninger om friluftsliv og pedagogisk lederskap og hvordan disse oppfatningene dannes.

Jeg har mottatt muntlig informasjon om prosjektets formål, metoder, konfidensialitet, frivillighet, godkjenning og publisering. Jeg er villig til å delta i studien.

Dato: Signatur:

Masterstudent:

Laura Suominen

Stedjeåsen 27, 27-6,

6856 Sogndal

TI 91825627

suominenlaura@hotmail.com

Hovedveileder:

Vegard Fusche Moe

Høgskulen i Sogn og

Fjordane

Postboks 133, 6851

Sogndal

TI 57676037

Biveileder:

Petter Erik Leirhaug

Norges idrettshøgskole

VEDLEGG 4 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 51
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vegard Fusche Moe
Avdeling for lærarutdanning og idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 13.09.2012

Vår ref: 31394 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31394

Norske friluftslivsstudentenes oppfatninger om friluftsliv og pedagogisk lederskap – hvordan dannes disse oppfatningene og hvordan kommer de til uttrykk på begynnelsen og i slutten av en 3-årig bachelor utdanning

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

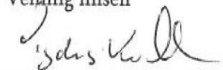
*Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder
Vegard Fusche Moe
Laura Suominen*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Laura Suominen, Stedjeåsen 27, 27-6, 6856 SOGNDAL