



MASTEROPPGAVE

Verdien av praksisutplassering for framtidig yrkesutøvelse.

En kvalitativ studie om friluftslivstudenters opplevelse av praksisutplassering som læringsarena.

The value of practice placement for future profession.

A qualitative study about outdoor education students' experience of practice placement as a learning arena.

Espen Nørsterud

Master i idrettsvitenskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Høgskulen på Vestlandet, Sogndal

Masteroppgave (60stp)

Veiledere: Glenn Øvrevik Kjerland og Espen Hermans

31.05.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Etter lange dager og månedsvis med arbeid, har jeg omsider fullført min masteravhandling. Det har vært en hard, vanskelig, interessant og lærerik prosess. Innledningsvis til min masteravhandling, fikk jeg full støtte av mine lærere til å ta på meg denne oppgaven. Jeg gjorde det kanskje vanskelig for meg selv ved å velge et lite utforsket felt, men med god hjelp fra mine lærere og veiledere, har jeg fullført min studie innenfor dette viktige feltet.

Tidlig i min forskningsprosess, fremla jeg mitt ønske om å ta med meg min oppgave på reise til Mellom og Sør-Amerika. Dette ble godt tatt imot, og jeg har nå fullført min oppgave samtidig som jeg har reist gjennom Bahamas, Costa Rica, Panama og Colombia over 14 uker. Jeg har alltid vært interessert i å finne ut om jeg kan balansere arbeid og fritid, samtidig som jeg reiser. Det har bydd på vanskeligheter og endringer i planer, men med riktig innstilling og prioriteringer, har alt ordnet seg til slutt.

Jeg vil takke mine veiledere Glenn Øvrevik Kjerland og Espen Hermans for god og detaljert veiledning. Dere har vist forståelse for min reiseplan, og har hjulpet meg når jeg har hatt behov for det. Dere har bevist at veiledning kan fungere selv om vi er på hver vår side av kloden.

Jeg vil rette en takk til mine informanter, som bidrog til at jeg fikk gjennomført mine intervjuer før jeg forlot Norge. En ekstra takk går til Stedje Barnehage, som har motivert meg til denne muligheten med å ta med oppgaven på reisefot.

Tilslutt må jeg rette en takk til mine foreldre. Dere har støttet meg gjennom alle år, både med forståelse om min valgte livsstil, men også med økonomiske midler. Dere har bidratt til at jeg har fått mulighet til å følge mine drømmer, og jeg takker dere for alt jeg har fått gjennomført.

Sammendrag

Bakgrunn:

Praksisutplassering regnes som en viktig læringsarena for å forberede seg på framtidig yrkesutøvelse. Det er derimot lite brukt i friluftslivbachelorer i Norge, og ingen har tidligere studert norske friluftslivstudenters opplevelse av dette fenomenet. Det er derfor nødvendig med økt kunnskap på dette feltet, for å finne ut av om dagens bachelorgrader tilbyr friluftslivstudenter best mulig læringsvilkår for utvikling av deres veilederrolle.

Formål:

Undersøkelsen tar sikte på å bidra til utvidet kunnskap om studenters opplevelse av læringsutbytte med praksisutplassering. Bli praksisutplassering ansett som viktig for studentene, og hva bidrar til deres læringsutbytte? Er dette en læringsarena som anses som nødvendig for studentenes mulighet til å utvikle sin veilederrolle gjennom relevant yrkespraksis? Studien har følgende problemstilling: «Hvordan opplever norske friluftslivstudenter praksisutplassering som læringsarena?».

Metode:

Det har blitt gjennomført en kvalitativ studie med gruppeintervju av ni friluftslivstudenter, som har fullført to år av sin bachelorutdannelse. Det er benyttet en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming i undersøkelsen, med vekt på beskrivelse og tolkning av studentenes utsagn i forhold til deres opplevelser om praksisutplassering som læringsarena.

Resultat:

Analysen viser at studentene har fått verdifulle opplevelser i praksisutplassering. For å få et godt læringsutbytte, må det ifølge studentene være tilrettelagt for praksis, med forberedte skoler og dyktige veiledere. Studentene anser frie tøyler og hovedansvar for undervisningen som viktig, samtidig som de blir støttet av veileder. Dette bidrar til at de blir mer bevisste og realistiske på egne evner. Studentene opplever at relasjonsbygging med deltagerne er essensielt for deres utvikling som veileder. Her blir omfang av praksis oppfattet som en årsak til studentenes varierende læringsutbytte. Det er ofte lite tid til å bygge relasjoner, som kan gå på bekostning av tilpassede undervisningsopplegg. Tidsaspektet gjør det vanskeligere for studentene å finne ut av hva de vil med utdanningen. Studentene opplever derimot praksisutplassering som verdifullt for forming av egen rolle og veilederstil, da de får øvd seg

på reelle arbeidssituasjoner. Det ses på som en god inngang til framtidig jobb, da de får mulighet til å skaffe seg kontakter og referanser gjennom praksisutplasseringen.

Konklusjon:

Praksisutplassering anses som verdifullt for studentenes forberedelse på framtidig yrkesutøvelse. Et godt læringsutbytte avhenger av et samarbeid mellom de ulike aktørene i praksis, så her må det være tilrettelagt for at studentene får testet reelle arbeidssituasjoner, samtidig som de blir støttet av dyktige veiledere. Tidsaspektet kan vanskeliggjøre utbyttet med praksisutplassering, som kan stille spørsmål om det bør legges til rette for mer tid i praksisutplassering gjennom utdannelsen. Her kreves det mer forskning for økt kunnskap rundt friluftslivrelatert praksisutplassering som fenomen.

Abstract

Background:

Practice placement is considered an important learning arena to prepare for future professional practice. On the other hand, it is little used within outdoor education/friluftsliv bachelors in Norway. Until now, no one has previously studied Norwegian outdoor education students experience of this phenomenon. Therefore, it is a need for increased knowledge in this field, in order to find out if today's bachelor's degrees offer outdoor education students the best possible learning conditions for developing their role in outdoor leadership.

Purpose:

The study aims to contribute to increased knowledge about students experience of learning outcomes with practice placement. Is practice placement considered important for the students, and what contributes to their learning outcome? Is this learning arena considered necessary for the students, for developing their role as an outdoor leader through relevant professional practice? The study has the following research question: "How do Norwegian outdoor education students experience practice placement as a learning arena?".

Method:

A qualitative study has been conducted with group interviews of nine outdoor education students, who have completed two years of their bachelor's degree. A phenomenological/hermeneutic approach has been used, with emphasis on the description and interpretation of the student's statements, regarding their experience with practice placement as a learning arena.

Result:

The research shows that the students have gained valuable experiences in practice placement. For achieving a good learning outcome, the practice placement must be well organized, with prepared schools and qualified supervisors. The students consider free options and main responsibility for teaching as important, while being supported by a supervisor. This helps them become more conscious and realistic on their own abilities. The students find that building relationships with the participants, is essential for their development as a supervisor. Amount of practice is perceived as a cause for the students' varying learning outcomes. There is often little time to build relationships with the participants, which can be at the expense of facilitating teaching programs. The time aspect also makes it harder for the students to find out what they want to use the education for. On the other hand, the students experience practice placement as valuable for shaping their own role and supervisor style, as they get

experience with real work situations. It is seen as a good entrance to future work, as practice placement can get them contacts and references within their field of study.

Conclusion:

Practice placement is considered as valuable for the students' preparation for future professional practice. A good learning outcome depends on a collaboration between everyone who influence the practice, so here it must be facilitated for the students to try real work situations, while being supported by qualified supervisors. The time aspect can make it difficult to utilize the practice placement, which can lead to a question asking whether it should be facilitated for more time in practice placement through the education. To answer this question, more research is required, for increased knowledge about outdoor life-related practice placement as a phenomenon.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Tidligere forskning på området.....	9
1.3 Studiens formål og presentasjon av problemstilling.....	10
1.4 Begrepsavklaring	11
1.5 Avgrensninger	12
2.0 Teori.....	13
2.1 Veilederrollen	13
2.2 Veilederkompetanse.....	15
2.3 Outdoor Leadership	18
2.4 Situasjonsbestemt ledelse og COLT modellen	19
2.4.1 Situasjonsbestemt ledelse	19
2.4.2 COLT Modellen	22
2.5 Praksis.....	24
2.6 Studieplaner.....	26
2.6.1 Høgskulen på Vestlandet.....	26
2.6.2 Universitetet i Sørøst - Norge.....	26
2.6.3 Høgskulen i Volda	27
2.6.4 Sammenligning av skolene.....	28
2.7 Oppsummering av teori.....	29
3.0 Metode:	30
3.1 Metodisk tilnærming.....	30
3.2 Fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv	31
3.3 Studiens design.....	32
3.4 Forskerrollen og forforståelse.....	33
3.5 Det kvalitative gruppeintervjuet	34
3.6 Før datainnsamling.....	35
3.6.2 Kontakt med utvalget.....	35
3.6.3 Informasjonsskriv	36
3.6.4 Intervjuguiden.....	36
3.7 Gjennomføring av datainnsamlingen	37
3.7.1 Datainnsamling med informantene	37
3.7.2 Transkribering	37
3.7.3 Analyse av data.....	37
3.8 Kvalitet i studien.....	39
3.8.1 Reliabilitet.....	39
3.8.2 Validitet.....	40
3.9 Forskningsetikk	41
3.9.1 Det informerte og frie samtykket.....	41

3.9.2 Konfidensialitet	42
3.9.3 Forskerens rolle	42
4.0 Presentasjon av funn	43
4.1 Hvordan opplever norske friluftslivstudenter praksisutplassering som læringsarena?	43
4.1.1 Praksisplassen og veiledernes rolle i studentenes læringsarena	43
4.1.2 Relasjonsbygging; «En av de viktigste grunnene til å være i praksis»	47
4.1.3 Verdien av å få prøvd seg i reelle arbeidssituasjoner	51
4.2 Oppsummering av presentasjon av funn	57
5.0 Drøfting	59
5.1 Praktisering og utvikling av veilederrollen i praksisutplassering	59
5.1.1 Tilrettelegging av praksisutplassering	59
5.1.2 Veiledernes bruk av veiledningsmodeller	62
5.1.3 Reelle arbeidssituasjoner essensielt for utviklingen som veileder	65
5.1.4 Oppsummering Praktisering og utvikling av veilederrollen i praksisutplassering	67
5.2 Studentenes opplevelser i forhold til studieplanenes fokus på praksisutplasseringen	68
5.3 Praksisutplassering som verdimeessig grunnlag for framtidig yrkesutøvelse	68
5.3.1 Finne sitt interessefelt	69
5.3.2 Være bevisst på egen rolle	69
5.3.3 Bygge et nettverk	71
5.3.4 Oppsummering av praksisutplassering som verdimeessig grunnlag for framtidig yrkesutøvelse	71
5.4 Avsluttende drøfting og videre forskning	72
5.4.1 Samarbeid mellom alle aktører for utbytte av praksisutplassering	73
5.4.2 Veien videre	74
6.0 Avsluttende refleksjon	76
7.0 Referanseliste	80
8.0 Vedlegg	87
8.0.1 Vedlegg 1: Infoskriv til skoler	87
8.0.2 Vedlegg 2: Infoskriv til studenter på USN	88
8.0.3 Vedlegg 3: Infoskriv til studenter på HIV	89
8.0.4 Vedlegg 4: Infoskriv til studenter på HVL	90
8.0.5 Vedlegg 5: Intervjuguide	91

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom en friluftslivutdanning, utdanner studenter seg for å bli en guide, lærer eller veileder innenfor friluftsliv. For å forberede seg på yrkene, kan det oppfattes som nødvendig å få prøve seg på rollen en skal ta på seg etter utdannelsen. I den forbindelse, har denne masteravhandlingen valgt å sette søkelys på friluftslivstudenters opplevelse av praksisutplassering som læringsarena.

Da jeg har tatt en utdanning hos en av skolene i denne studien, gjør at jeg innehar erfaring om opplevd læringsutbytte av praksisutplassering. Dette ga meg en opplevelse av at det var nyttige erfaringer, men at det derimot var for lite gjennom utdannelsen. Jeg fikk ikke prøvd meg nok, som ga lite erfaring med reelle arbeidssituasjoner. Dette bidro til avslag fra arbeidsgivere, som heller ansatte andre med mer erfaring. Da jeg studerte et halvår i Australia, fikk jeg et annet syn på oppbyggingen av friluftslivutdannelser. Her fikk 3 års studentene mulighet til å lede alle turene til 1 års studentene, som studentene og lærerne verdsatte erfaringen av (Bester, Munge, Muller & Meyers, 2017). Dette bidro til min interesse for valgt tema i denne oppgaven. Er det bare jeg som har hatt denne erfaringen gjennom utdannelsen, eller føler andre studenter at de sitter igjen med lite erfaring relatert til framtidig yrkesutøvelse? Mulighetene som de australske studentene fikk til å opparbeide seg relevant yrkeserfaring gjennom utdannelsen, bidro til min interesse for å undersøke norske studenters opplevelse av praksisutplassering.

1.2 Tidligere forskning på området

Som det har blitt nevnt, har ingen tidligere forsket på friluftslivstudenters opplevelse av praksisutplassering som læringsarena i Norge. For at denne studien skal ha mulighet til å svare på problemstillingen, har det derfor vært nødvendig å inkludere forskning fra lignende studier innenfor lærerutdanning i Norge, samt lignende internasjonal forskning innenfor friluftsliv. Marit Ulvik (2011) gjennomførte en studie som viser enighet om at praksis kan hjelpe både studenter, lærere og veiledere, men at en praksissituasjon kan oppleves forskjellig blant mennesker. Det ses som en enighet at praksis er en viktig del av lærerutdanningen (Beck & Kosnik, 2002). Bester et al. (2017) viser i sin studie at både lærere og studenter verdsetter erfaringen med praksis, og flere av studiene innenfor Hattie, Marsh, Neill og Richards (1997) sin metaanalyse, som tok for seg langvarige opplevelser innenfor *adventure education/course*, viste at deltagerne utviklet sin selvstendighet, selvtilit, mestringssevne, selvforståelse,

selvsikkerhet, kontroll over sine omgivelser og beslutningstaking. En kan tyde av tidligere forskning at studenter har et positivt utbytte av praksis. Det er derimot studier som viser at praksis har liten effekt, og i liten grad påvirker hvordan lærere handler (Lunenberg, Korthagen og Swennen, 2007; Wilson, 2006).

1.3 Studiens formål og presentasjon av problemstilling

Fordi det finnes lite forskning på feltet, tar undersøkelsen sikte på å bidra til utvidet kunnskap om studenters opplevelse av læringsutbytte med praksisutplassering. Det legges lite vekt på praksisutplassering i norske friluftslivbacheloror, men i forhold til forskning innenfor lærerutdanning i Norge, og internasjonal forskning vedrørende friluftsliv, kan en se at studenter ser verdien med praksis. Hvis dette viser seg å være gjeldende for studentene i denne studien, kan dette bidra til å sette et større søkelys på viktigheten av praksisutplassering innenfor norske friluftslivbacheloror. I dagens studieplaner kan en tyde at praksisutplassering ikke blir prioritert, så det blir spennende å se om utformingene av studieplanene stemmer overens med studentenes erfaringer.

Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

«Hvordan opplever norske friluftslivstudenter praksisutplassering som læringsarena?».

Denne problemstillingen tar sikte på å gå i dybden av studentenes erfaringer med praksisutplassering, for å finne ut av hvilket læringsutbytte studentene har hatt og om de ser på praksisutplassering som verdifullt for framtidig yrkesutøvelse. Dette er et viktig område å få økt kunnskap om, da ingen har tidligere forsket på dette temaet i Norge. Som det vises til i internasjonal forskning, blir praksis verdsatt som verdifull erfaring (Bester et al., 2017). Praksisutplassering har fått liten plass i norske bachelorgrader, da det så vidt blir nevnt i skolens studieplaner og blir lite brukt gjennom utdannelsen (Høgskulen i Volda, 2018; Høgskulen på Vestlandet, 2018; Universitet i Sørøst-Norge, 2018). Avhengig av studentenes opplevelser med læringsutbytte av praksisperiodene, kan erfaringene bidra med å åpne opp diskusjoner om praksisutplasseringens relevans og viktighet i en bachelor i friluftsliv. Hvis det viser seg at norske studenter erfarer de samme opplevelsene som studenter i internasjonal forskning, bør kanskje praksisutplassering få en større plass innad i norske friluftslivbachelorgrader.

1.4 Begrepsavklaring

Praksisutplassering:

Praksis er perioder i utdannelsen hvor studentene skal få prøve seg på relevant arbeidserfaring under veiledning (Eikeland, 2018). Gjennom en utdanning i friluftsliv, er det vanlig med både undervisningspraksis og praksisutplassering. I denne oppgaven blir undervisningspraksis forstått som praksis som blir gjennomført sammen med medstudenter, i undervisningssammenheng innad i skolen de tar utdannelsen. Dette kan relateres til turer eller undervisningsopplegg hvor studentene får prøve ut sine veilederkompetanser.

Praksisutplassering, som denne studien konsentrerer seg om, regnes som all praksis som blir gjennomført utenfor skolen, i ukjente miljø. I stedet for å øve og praktisere veilederrollen sammen med medstudenter, har du i motsetning ansvar for deltagere du ikke har relasjon til. Jeg mener denne praksisen blir viktig i denne studien, da den kan sammenlignes mer med en reell arbeidssituasjon.

Læringsarena:

Når studentene skal ut i praksis, er dette for å prøve seg på yrker relevant til sin utdanning under veiledning (Eikeland, 2018: 1-2). En skal ut for å lære, og derfor har jeg valgt å se på praksisutplassering som en arena hvor det kan forekomme læring for studentene. Jeg skal se mer spesifikt på hvilket læringsutbytte studentene har fått, og derfor vil det settes søkelys på hvilke opplevelser studentene har av hva de har lært med å være i praksisutplassering. Derfor har begrepet læringsarena blitt benyttet.

Veiledning/Vegledning/Outdoor Leadership

Innenfor friluftslivssammenheng i Norge, blir begrepene veileder og vegleder ofte benyttet. Begge tar sikte på å bidra med en betydningsfull og profesjonell assistanse hos deltagerens læring og utvikling (Handal & Lauvås, 2002:15). Noen benytter seg nok bevisst av et av begrepene for å definere egen virksomhet, men i denne oppgaven vil jeg anvende begge begreper. Vegledning stammer fra Faarlund sine teorier, så det blir naturlig å benytte seg av dette begrepet når jeg omhandler hans teori. Jeg vil derimot benytte meg mest av begrepet veiledning, da dette passer best med mitt vokabular og hører enklere hjemme i sammenligning med *Outdoor Leadership*. Dette begrepet regnes enkelt og greit som en engelsk versjon av begrepet veiledning. Innenfor internasjonal forskning blir dette begrepet brukt for å beskrive en som har utdanning innenfor friluftsliv/*outdoor education*.

1.5 Avgrensninger

Når jeg valgte tema for denne oppgaven, var det nødvendig med visse avgrensninger. Som nevnt i begrepsavklaringen, kan praksis både forekomme i form av undervisningspraksis og praksisutplassering. Begge formene for praksis vil være nødvendig å utforske, for å få et helhetlig bilde av studentenes opplevelser. Her valgte jeg derimot å avgrense det til praksisutplassering, da jeg personlig føler denne læringsarenaen er mer tilknyttet relevant arbeidserfaring.

Det varierer innad i de ulike utdanningene, om hvilken rolle studentene utdanner seg til. Her er det mulig å sette søkelys på naturveiledere, friluftslivveiledere, guider, lærere og flere roller. Her har jeg valgt å legge vekt på begrepet veileder som et overordnet begrep på alle roller, da dette begrepet sammenfatter alle kompetanser og ferdigheter som anses som nødvendige innenfor friluftslivlederskap. Her er det verdt å nevne at en ferdig utdannet friluftslivstudent kan arbeide som en lærer, selv om utdanningen viser til at de skal utdanne studentene til å bli veiledere eller guider. Denne vekslingen kan oppfattes som forvirrende, men oppgaven prøver så godt det lar seg gjøre å forholde seg til rollene på en forståelig måte.

I startfasen av masteravhandlingen, vurderte jeg om jeg skulle intervju lærere eller studenter, eller begge deler. Hvis jeg intervjuet begge parter, kunne dette bidratt til videre forståelse om benyttelsen av praksis, og om studentene og lærerne deler de samme erfaringene. Dette ville derimot gå på bekostning av muligheten til å gå i dybden på studentenes eller lærernes opplevelser. Derfor ble det nødvendig å konsentrere seg om en av partene, og jeg valgte dermed studentene. Dette fordi jeg var interessert i å finne ut om de delte de samme erfaringene som meg, og at det tross alt er studentenes opplevelser som bør anses som de viktigste, da det er de som er i en opplærings situasjon.

2.0 Teori

Å ta en utdanning innenfor friluftsliv blir stadig mer populært. Siden slutten av 60-tallet, har veilederrollen vært en del av utdanningsinstitusjoner. Denne rollen har betydd mye for dagens friluftsliv i Norge. For at andre mennesker skal få gode opplevelser av friluftsliv, både når det gjelder innenfor utdanningssammenheng og turistvirksomhet, er det behov for gode veiledere. I denne sammenheng blir det derfor nødvendig å beskrive veilederrollen, og vise til hvilken kompetanse som kreves av en veileder. Det internasjonale begrepet *Outdoor Leadership* vil bli gjort rede for, og sammenlignet med den norske veilederrollen. Ledelsesteoriene *Situasjonsbestemt ledelse* og *Conditional Outdoor Leadership Theory (COLT)* vil trekkes inn i denne sammenheng, da de er sentrale både internasjonalt og i norsk friluftslivutdanning. For å bli en fullverdig veileder innenfor friluftsliv, er det nødvendig å inneha visse kompetanser. I friluftslitteraturen blir erfaring fra autentiske friluftslivsituasjoner ansett som nødvendig for å veilede andre i praktisk friluftsliv. Det er gjerne gjennom reelle arbeidssituasjoner en best får en opplevelse av hva jobben krever. I den forbindelse vil det være et eget kapittel som tar for seg praksis i utdannelsen. Videre blir det nødvendig å inkludere skoler som tilbyr en bachelorutdanning i friluftsliv i Norge. Her vil oppmerksomheten ligge på hva skolene har som formål at studentene skal lære, hva utdannelsen skal kvalifisere de for, og hvilket fokus skolene har på praksis. Avslutningsvis vil jeg oppsummere dette teorikapittelet før jeg legger fram hvorfor dette er relevant til denne studien.

2.1 Veilederrollen

Inntil slutten av 1960-tallet, har friluftslivet levd sitt eget liv utenfor formelle rammer og strukturer. Det var først på denne tiden friluftslivet fikk en større plass i samfunnet, ved at det ble introdusert inn i kurs og opplæringssammenheng. Det var rundt disse tider Nils Faarlund startet med utdanning av krigsskolekadetter og senere opprettet Høyfjellsskolen. Her baserte han seg på «*vegledning*», hvor han tok med små grupper på lengre turer i fri natur, med enkelt og naturnært utstyr. Målet var gode naturopplevelser som skulle lede til en utvikling av kjennskap og vennskap til naturen, samtidig som det ble formidlet om verdier og normer, med spesielt søkelys på naturverd og menneskeverd. Det Faarlund kaller *vegledning*, var primært rettet mot voksne folk som ville fordype seg i et område i friluftsliv, og som hadde interesse for en filosofisk/økofisk drøfting av relaterte spørsmål til vårt samfunn og vårt forhold til naturen. Dette er forutsetningene som lå til grunn i *vegledning* i friluftsliv, og ser vi på forutsetningene, blir det forståelig at *vegledning* i friluftsliv ser ut som det gjør (Bischoff, 1999). Siden slutten av 1960-tallet har *vegledning* fått enda større plass i samfunnet, ved at

det blant annet har vært et skolefag tilknyttet til høyere utdanning siden 1968 (Faarlund, 1999). I dagens samfunn har det blitt et mer omfattende begrep, da det har gått vekk fra grunnreglene på 60- 70-tallet. Når friluftslivet trekkes ut av det spontane og inn i kurs og opplæring, oppstår veiledning (Bischoff, 1999). Ved at et praktisk fag blir mer teoretisk, kan gi studentene en teoretisk og analytisk tilnærming som grunnlag for deres utvikling som veiledere i friluftsliv. Det som derimot kan virke motsigende, er om friluftslivsutdanningene savner en mer bevisst oppmerksomhet på de praktiske og kontekstavhengige prosessene, som bidrar til studentenes utvikling fra å være nybegynner til å bli ekspert (Vikene, Vereide & Hallandvik, 2016).

Innenfor friluftslivssammenheng finnes det ulike roller en kan utøve. Andersen og Rolland (2016) trekker fram begrepet naturguiding, som bygger på begreper og roller med ulik faglig bakgrunn. Her blir det lagt vekt på begrepene naturveileder, friluftslivveileder og guide. Gjennom direkte opplevelser i naturen, skal *naturveilederen* formidle kunnskap om naturen og dens sammenhenger, for å styrke deltagerens respekt, engasjement og omsorg for natur og kulturmiljøet. *Friluftslivveilederen*, som kan knyttes til Faarlunds pedagogiske begrep vegledning, er en rolle som ofte arbeider med kurs og opplæring i skolesammenheng, og i noen grad innenfor reiselivet. Forskjellen mellom en friluftslivveileder og en naturveileder, er de utfordringene en friluftslivveileder møter i sitt arbeid. Utfordringene stiller høyere krav til kompetanse innenfor kunnskap, ferdigheter og holdninger til ferdsel, gruppeledelse, aktiviteter og opphold i naturen. Felles for begge rollene er at de har som oppgave å drive opplæring i naturen, med formål om å øke interesse for friluftsliv og formidle kunnskap og holdninger om naturen. En *guide* blir ansett for å være en av de viktigste rollene innenfor turistvirksomhet. I likhet med naturveilederen og friluftslivveilederens kompetanse, vil guidens kompetanse inkludere ferdigheter og kunnskap til å kunne mestre oppgaver med formidling og utdanning. Det kreves at guiden har vid forståelse om hvordan deltagerens opplevelser kan bli påvirket og forsterket. Ved at guiden klarer å legge til rette for mer givende opplevelser, vil bidra til at kvaliteten og verdien av det kommersielle reiselivsproduktet heves, som kan bidra til fornøyde turister (Andersen & Rolland, 2016). En guide er stort sett alene om ansvaret og tar alle beslutninger (Tordsson, 2014). Guiden har derimot i likhet med naturveilederen og friluftslivveilederen, som oppgave å bidra til læring for turistene, som gjør at de gode opplevelsene ikke bare har kommersiell verdi (Andersen & Rolland, 2016). Utover dette er det viktig å nevne at veilederrollen har en hensikt i å dyktiggjøre den enkelte, og gruppen som gruppe, til å leve friluftsliv på egenhånd. En veileder

deler sitt ansvar med deltagerne, ved å trekke de inn i vurderinger og beslutninger, samtidig som de får gode opplevelser. Et felles formål for de tre rollene er at en skal oppsøke, skape og ta vare på de gode situasjonene i naturen, som i seg selv er meningsfulle og verdifulle, og samtidig lærerike og utviklende for den enkelte (Tordsson, 2014).

I neste avsnitt tar jeg for meg hva litteraturen ser på som kriterier for veilederkompetanse. Jeg vil inkludere kunnskaper, ferdigheter og formål som er nødvendige for å kalle seg en kvalifisert veileder.

2.2 Veilederkompetanse

Kompetanse kan forstås som de kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som bidrar til å løse et problem eller å utføre en oppgave. Dette må kombineres med det som kreves av teknikker, metoder, og sikkerhetsrutiner (ferdigheter) som veilederen benytter i selskap med sine deltagere, og de ulike situasjoner som oppstår i naturen (Andersen & Rolland, 2016). Mye kan inngå under veilederkompetanse, men det vil ikke settes søkelys på en nøyaktig beskrivelse av alle kompetanser som har tilknytning til veilederrollen, da dette blir for omfattende. Det vil derimot settes søkelys på grunnleggende kompetanser som ofte gjengis i litteraturen, som legger vekt på hvordan en best bør utøve veilederrollen for å legge til rette for læring og utvikling i og gjennom friluftsliv.

Trantjernseminaret som ble holdt den 10. og 11. mars 1979, tok for seg hvilke krav som skulle stilles til en friluftslivveileder. En kvalifisert veileder måtte ha god kjennskap til fri natur, og inneha vilje og evne til å gjennomføre former for friluftsliv som ikke skadet naturens liv. Veilederen måtte ha god kjennskap til veiledningsprosessen, og ha vilje og evne til å gjennomføre veiledning innenfor naturlig friluftsliv, som hverken disponerte for skader blant deltagerne eller den frie natur. Veilederen skulle også delta i samfunnslivet, med hovedinteresse for å arbeide for større harmoni i forholdet mellom natur og menneske, så vel som mennesker imellom (FOR-UT, 1979).

Bjørndal, Mathisen og Høigaard (2002) presiserer at en grunnleggende forutsetning for å lykkes i veilederrollen, er at man har bevissthet om egen rolle som veileder. Hvilken rolle eller roller vil du fylle i din veiledning. Det er veilederen selv som legger grunnlaget for hvilke forventninger det rettes mot veilederrollen, for ifølge Tveiten (1998), blir forventningene skapt gjennom måten veilederen ivaretar funksjonen som rollemodell. I veiledernes rolle er det viktig å tilsidesette egen tenkning framfor andres.

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

Forventninger deltagere har til veilederen kan preges av kompetansen veilederen formidler (Tveiten, 1998), som kan være med å stille krav til hva som kreves av en veileder. Ifølge Tveiten forutsetter veilederfunksjonen veilederkompetanse. Innad i denne veilederkompetansen kan det bli framhevet to dimensjoner:

En god veileder har et bredt språklig repertoar som han kan øse av i veiledningen, og det virker sannsynlig at variasjon er en av nøklene til god veiledning. Sammen med solid faglig kunnskap er beherskelsen av språkrepertoaret de to viktigste dimensjonene i veilederkompetansen (Skagen, 2000: 161).

Bjørndal et al. (2002) skriver at tilegnelse av et slikt kompetansenivå, vil gjennom en helhetlig prosess være med å konstruere en veiledningsform som er relevant for egen situasjon. Høigaard, Jørgensen og Mathisen (2001) skriver at kommunikasjonsferdigheter er viktige egenskaper hos en veileder. Ved å ha en bevisst og systematisk hensikt med hvilke veiledningsteknikker og kommunikasjonsferdigheter en benytter, vil gjøre veiledningen mer målrettet og effektiv. Tordsson (2014) trekker fram at det er nødvendig at veilederen har et overblikk på gruppen, for å best kunne legge til rette for læring. Både deres ferdigheter som gruppe, på den enkelte, og på situasjonens krav. Det blir viktig å ha et overblikk på målene i forhold til tid, vanskeligheter og ferdigheter.

Ifølge Tordsson (2014), handler veiledning i friluftsliv om alle former for opplæring til friluftsliv *i* og *gjennom* friluftsliv. Man lærer gjennom et direkte møte med situasjoner, hvor aktuelle ferdigheter, innsikter og kunnskaper behøves. En kan lære om funksjonen av padletak teoretisk, men en vet ikke hvor godt det fungerer i praksis før man prøver det selv. Veilederen kan legge til rette for at deltagerne får mulighet til å oppdage selv, prøve og feile, og bidra med kunnskap når det trengs. Lærer man ut fra konkrete situasjoner i naturen, lærer man på flere plan samtidig. Det man lærer blir personlig, som man kan assosiere med en lignende situasjon seinere (Tordsson, 2014). Det kan oppstå situasjoner hvor veilederen kan bidra med

sine erfaringer ved å gi råd til deltageren. Veilederen deler åpent sine meninger om en konkret situasjon, ved å gi råd om hva deltageren bør gjøre (Høigaard et al., 2001). Rådene kan bidra til å gi deltageren et utvidet perspektiv på problemet, som kan legge til rette for at deltageren finner mulige løsninger (Geldard, 1989). Her vil utfordringen til veilederen ikke handle *om* man skal gi råd i en veiledningssammenheng, men *når* det er fornuftig å gi råd, og *hvordan* man gjør det (Østrem, 2003). Viktigheten av læring gjennom situasjoner blir beskrevet nærmere i kapitlet om situasjonsbestemt ledelse senere i teksten.

Tordsson (2014) skriver at det kan være lett å fremstille veilederrollen som en særegen måte å arbeide på. At den skiller seg fra andre former for ledelse og læring. Man kan oppfatte veiledning som noe spesielt og annerledes, som bygger på egne prinsipper, arbeidsmetoder og læringssituasjoner. Det kan være en risiko å fremstille veiledning som en spesifikk arbeidsmåte, hvor alt er likt, uavhengig av mål for opplegget, deltagergruppe, situasjonens utfordringer og lignende. En må passe seg for at veilederrollen ikke blir styrt av spesifikke pedagogiske prinsipper, hvor alt annet blir underordnet. En god veileder må være åpen for situasjonens muligheter og mot de menneskene som er en del av gruppen, samtidig som å ha evne til å velge mellom måter å handle på. Som veileder bør man ha et repertoar av handlemåter, teknikker og måter å håndtere situasjoner på. Enhver gruppe og situasjon kan kreve ulike framgangsmåter og løsninger. Derfor blir det viktig og ikke spesifisere veilederrollen til en spesifikk arbeidsmåte eller spesifikke pedagogiske prinsipper (Tordsson, 2014).

Det er ikke gjennomført tidligere forskning i Norge, som tar for seg praksisutplassering og friluftslivstudenters opplevelse av læringsutbytte og verdi for framtidig yrkesutøvelse. Det blir derfor nødvendig å inkludere internasjonal forskning fra samme felt. I den internasjonale litteraturen, blir *Outdoor Leadership* fremmet som et overordnet begrep innenfor friluftslivledelse. For å kunne nytte seg av denne litteraturen og se sammenhenger, blir det nødvendig å sammenlikne veilederrollen og *Outdoor Leadership*.

2.3 Outdoor Leadership

Martin, Goldenberg, Wagstaff og Breunig (2017), definerer *Outdoor Leadership* som praksisen hvor man leder individuelle mennesker eller grupper i naturen, via en variasjon av transportmuligheter: gå, sykle, padling, grottevandring, fjelltur, for å nevne noen. Det er tre mål som definerer praksisen av *Outdoor Leadership*. Lederen skal forsikre om at opplegget er trygt, miljøet skal ivaretas og deltagerne skal få gode opplevelser av opplegget som blir gjennomført. I motsetning til de norske debattene vedrørende lederskap i naturen, har litteraturen innenfor internasjonal *Outdoor Leadership* blitt bygget på *business management* teori. Her blir det lagt vekt på effektivt lederskap (Smith, 2011) og verdiretning (Graham, 1997; Martin et al., 2017; Priest & Gass, 2018). Teoriene som blir benyttet for å forstå *Outdoor Leadership*, inkluderer teorier om lederstil, beredskapsledelse, situasjonsbestemt lederskap og betinget lederskap (Smith, 2011). Empiriske undersøkelser fokuserer ofte på kjernekompetanser som er nødvendige for å ha fullverdig lederkompetanse (Smith, 2011). Martin et al. (2017) har for eksempel presisert tidligere Meta- analyser om *Outdoor Leadership* ferdigheter, inn i åtte kjernekompetanser: Teknisk evne, sikkerhet og risikostyring, programledelse, miljøbevissthet, undervisning og tilrettelegging, beslutningstaking og dømmekraft, grunnleggende kunnskap, selvbevissthet og bevissthet om profesjonell adferd. Blant kompetansene, har spesielt beslutningstaking og dømmekraft (BD) fått oppmerksomhet via forskning. De er med og påvirker måten alle andre aspekter av lederskap utføres på (Shooter & Furman, 2011). Det er en nøkkelindikator for lederskapskompetanse generelt (Graham, 1997; Martin et al., 2017; Martin, Schmid & Parker, 2009; Priest & Gass, 2018). Forskjellen mellom BD hos en nybegynner og en ekspert er godt forstått (Shooter & Furman, 2011), og det er vid enighet om at dømmekraft innenfor *Outdoor Leadership* blir forbedret gjennom kritisk refleksjon av erfaring og utvikling i alle lederskapskompetanser (Ashfeldt, Hvenegaard & Urberg, 2009; Graham, 1997; Smith, 2011). Schumann, Sibthorp og Hacker (2014) undersøkte viktigheten av at friluftslivstudenter forstår egen mestringsevne. De fant ut at unøyaktige selvvurderinger kan føre til unøyaktig tro på egen mestringsevne og upassende atferd i utendørs lederskap. Men det er foreløpig liten forståelse om utviklingsprosessen involvert i progresjonen fra en BD-nybegynner til en BD-ekspert, og spesielt fra en ikke-leder til å bruke BD utendørs for første gang. Enoksen og Lynch (2017) intervjuet norske friluftslivstudenter om deres første lederopplevelser. De skulle se på faktorer som kunne påvirke disse opplevelsene, og fant ut at de kan bli komplisert av pedagogiske tilnærminger.

Som en kan tyde ut ifra den internasjonale litteraturen, er det likheter mellom *Outdoor Leadership* og veilederrollen. Begge begreper legger vekt på at både deltagerne og miljøet skal ivaretas og ikke utsettes for unødvendig risiko eller påvirkning. Det legges vekt på at deltagerne skal ha det bra på tur og få gode og lærerike opplevelser (Martin et al., 2017; Bischoff, 1999; FOR-UT, 1979). Det som kanskje blir fremmet som den mest merkbare forskjellen, er *Outdoor Leadership* sitt søkelys på konkrete kompetanser som er nødvendige for å fylle rollen. Men dette er også kompetanser en kan tyde som viktige innenfor veilederrollen, selv om de ikke blir satt opp som egne punkter. Det at *Outdoor Leadership* er bygget på business management teori, og fokuserer blant annet på effektivt lederskap (Martin et al., 2017; Smith, 2011), kan være motsigende til veilederrollen. Det kan virke som det er viktigere at du skal fremstå som en leder og være en leder. Veilederrollen har derimot et mål om å føre dette lederskapet over på deltagerne (Tordsson, 2014). Dette vil kanskje ikke gjøre at alt går effektivt, men det vil derimot bidra til at deltagerne får prøvd seg mer i en lederrolle. Dette fremstår derimot som en ledelsesstil i den internasjonale litteraturen (Priest & Gass, 2018), som igjen påpeker likheten mellom veilederrollen og *Outdoor Leadership*. Det blir brukt like ledelsesteorier innenfor begge begreper, hvor både «*Situasjonsbestemt Ledelse*» og «*Conditional Outdoor Leadership Theory*» (COLT- modellen) er fremtredende.

2.4 Situasjonsbestemt ledelse og COLT modellen

I internasjonal litteratur er det flere ledelsesmodeller som er knyttet til veiledning og ledelse i friluftsliv. To ledelsesmodeller som benyttes innenfor friluftsliv er *Situasjonsbestemt ledelse* (Tannenbaum & Schmidt, 1958, 1973; Faarlund, 1973; Grube, Phipps & Grube, 2002) og *Conditional Outdoor Leadership Theory* (COLT modellen) (Priest & Gass, 2018).

Situasjonsbestemt ledelse handler om hvordan ledelsen varierer mellom veilederens styrende og støttende ledelse knyttet til konkrete situasjoner. Den er avhengig av oppgavene og målene for turen, gruppens erfaring og kunnskaper, og vurdering av situasjonen gruppen befinner seg i (Faarlund, 1973). COLT modellen legger vekt på forskjellige ledelsesstiler, hvordan de blir uttrykt gjennom oppgave og relasjonsorientert fremgangsmåte, og gunstige arbeidsforhold som kan legge til rette for best mulig læringsmiljø (Priest & Gass, 2018).

2.4.1 Situasjonsbestemt ledelse

Situasjonsbestemt ledelse innenfor friluftslivet, bygger delvis på en modell av Tannenbaum og Schmidt (1958, 1973) hvor ledelsen har blitt delt inn i en syvtrinnskala. Fra veilederorientert ledelse til gruppeorientert ledelse. Første nivå beskriver en autoritær ledelsesstil, hvor lederen gjør valg og videreformidler dette til gruppen. Når gruppen utvikler

egen erfaring og kompetanse, vil lederen etter hvert invitere gruppen til å ta egne beslutninger innenfor visse rammebetingelser.

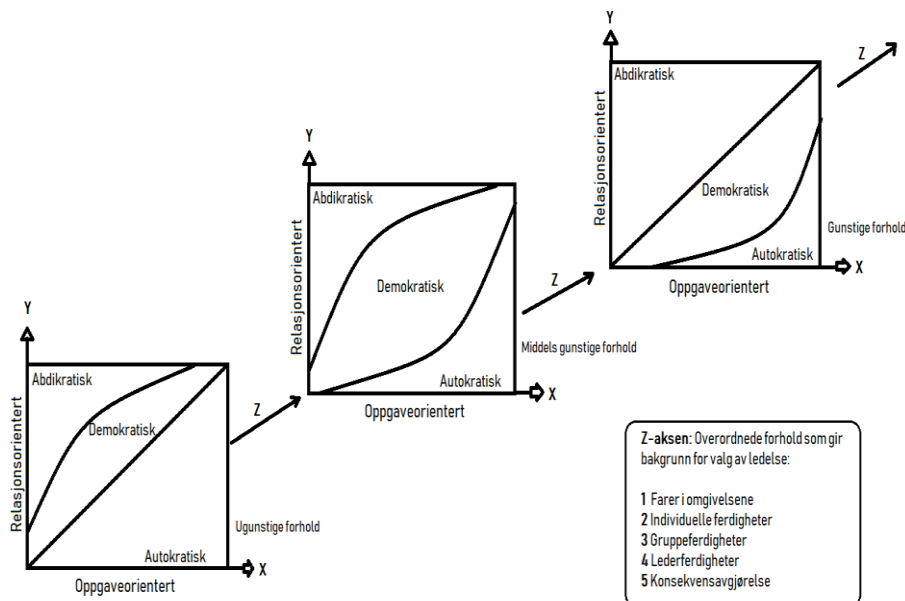
Som nevnt tidligere var Faarlund med på å introdusere vegledning inn i friluftslivet i Norge. Det var på 60-70 tallet at situasjonsbestemt ledelse ble introdusert for første gang innenfor friluftsliv, gjennom forsvarets krigsskoleutdanning (Pran, 2007; Horgen, 2009). Når Nils Faarlund hadde vinterkurs for krigsskolekadetter på slutten av 1960-årene, inspirerte dette han til å utvikle en modell om situasjonsbestemt ledelse i relasjon til vegledning av grupper i friluftsliv. Faarlund (1973) skriver at veglederen skulle så langt som situasjonen tillot, legge opp til samhandling mellom vegleder og gruppen i det utøvende og praktiske friluftslivet. Hver deltager innehar ulik erfaring, kunnskap og ferdigheter, og skal derfor oppmuntres til medansvar og deltakelse. Faarlund skriver at en godt kvalifisert gruppe, hvor alle har de samme forutsetningene, ikke trenger en leder som tar alle beslutninger. En gruppe som derimot er i opplæringssituasjon, vil være sammensatt av medlemmer med forskjellige forutsetninger (erfaring, kunnskap, ferdigheter, fysisk form), og trenger derfor en form for styring. Som Faarlund beskriver i sin modell, kan friluftslivet by på rask situasjonsforandring, som kan bety dårligere vær, mer alvorlige situasjoner og tidsnød. Dette kan bety at en vegleder trenger å ta en form for styring, uavhengig av gruppens forutsetninger. Mangel på lederskap kan føre til alvorlige hendelser og ulykker, som poengterer viktigheten av at en vegleder alltid skal være beredt på å kunne «ta over» (Faarlund, 1973). Dahl, Lynch, Moe og Aadland (2016), som tok for seg ulykker i forbindelse med videregående elever i friluftsliv, fant ut at et år med lærerutdanning innenfor friluftsliv, reduserte sannsynligheten for rapportering av ulykker. Mens en mangel av denne utdannelsen ville øke sannsynligheten for rapportering av ulykker. Tur etter evne er et grunnleggende sikkerhetsprinsipp, og veglederen har i oppgave å vurdere utfordringer og planlegge turen med god sikkerhetsmargin. En vegleder må trene på å vurdere kravene som naturen stiller, og de forutsetningene som er innad i en gruppe. En skal aldri utsette deltagerne for fare for læringens skyld. Ved at deltagerne stiller med de riktige forutsetningene, legger opp til muligheten for at alle kan være deltagende og medansvarlige i opplegget (Tordsson, 2014). Modellen til Faarlund sammenfatter derfor ledelsesmodellen *Naturalistic Decision-Making*, som i større grad enn situasjonsbestemt ledelse, knyttes til situasjoner hvor tidsnød og risiko er til stede (Zsombok & Klein, 1997; Boyes & O'Hare, 2003). Denne vil jeg derimot ikke gå nærmere inn på.

Grube et al. (2002) konkluderer med at praktisering av situasjonsbestemt ledelse krever mye erfaring. I forbindelse med erfaring, fant Galloway (2007) ut at erfarne friluftslivveiledere stolte mer på egen vurdering av situasjonen i sammenlikning med mindre erfarne friluftslivsveiledere. Dette viser at erfaring er sentralt for at veiledere skal kunne legge til rette for bedre læring. Tordsson (2014) skriver at en veileder skal kunne lese deltagerne både via åpen kommunikasjon og via kroppsspråk. Det er derfor avgjørende at veilederen blir kjent med gruppen i rolige og mindre krevende omstendigheter, og legger vekt på grunnleggende ferdigheter. Det er viktig at deltagerne bygger opp sine forutsetninger underveis, så de kan unngå ubehageligheten av å plutselig befinne seg langt over evne når de er i en vanskelig situasjon. For etter hvert, vil gruppen samle erfaringer og utvikle sine ferdigheter, så de kan ta for seg mer og mer krevende opplegg. Opplevelsen av utvikling og mestring, er av stor betydning for selvfølelse og glede. Målet er at deltagerne får opplevelse av at utviklingen skjer på grunnlag av egne erfaringer og egen utvikling, ikke at de blir tatt med på mer og mer utfordrende opplegg (Tordsson, 2014). Her blir *situert læring* et viktig aspekt, som tradisjonelt har stått sterkt som pedagogisk metode knyttet til læring i friluftsliv (Haahr, 2005; Faarlund, 2005, 2006). Dysthe (2001) skriver, med bakgrunn i situert læring, at individer lærer gjennom veiledning fra leder og støtte fra gruppen. Ved situert læring vil alle aktører i læringsmiljøet påvirke hverandre, hvor også mesteren vil lære i samhandling med sine lærlinger (Lave & Wenger, 2003). Ved å ta del i praktiske situasjoner i friluftsliv vil studenten gå læringsgradene og etter hvert bli veilederen. Gjennom opplæringen er det ofte at studentene ikke kan delta fullt ut i alle situasjoner, da de mangler erfaring og ferdighet. Det er derfor viktig at studentene tilegner seg dette gjennom utdanningen.

Det ble utviklet mange situasjonsbestemte ledelsesmodeller på 1970- og 1980-tallet, hvor den todimensjonale ledelsesmodellen til Hersey, Blanchard og Johnson (2008) kanskje var den mest kjente. Modellene for situasjonsbestemt ledelse var derimot generelle og lite spesifikt knyttet til friluftsliv, som ledet til utviklingen av Priest og Chase`s (1989) ledelsesmodell «*Conditional Outdoor leadership Theory*» (Vikene et al., 2016).

2.4.2 COLT Modellen

COLT- modellen er en tredimensjonal modell hvor flere faktorer virker sammen og gir veilederen et grunnlag for valg av ledelse i forbindelse med praktiske situasjoner i friluftsliv. Utgangspunktet for valgt lederstil og lederorientering handler i hovedsak om de overordnede forholdene (Priest & Chase, 1989). Det deles inn i lederstilene: 1 *autokratisk* lederstil, veilederen er autoritær og tar hovedansvaret når det gjelder beslutninger. 2 *demokratisk* lederstil hvor veilederen legger opp til dialog, og 3 *abdikratisk* lederstil der deltagerne får mer selvstendig ansvar i situasjonen. Hvis omgivelsene, gruppeferdigheter, individuelle ferdigheter, lederens ferdigheter og konsekvensen for aktiviteten tillater det, kan veilederen



Figur 1: Oversatt grafisk fremstilling av COLT- Modellen (Priest & Chase, 1989)

velge å ha en abdikratisk lederstil. Hvis det derimot er vanskelige forhold eller risikofylt, må veilederen vurdere å ta mer kontroll og ta i bruk en demokratisk eller autoritær ledelse (Priest & Gass, 2018; Martin, Cashel, Wagstaff & Breunig, 2006).

COLT- modellen (Figur 1) viser forholdet mellom X-, Y- og Z-aksen. Ut ifra hensikten med ledelsen er det Z-aksen som styrer hvilken ledelsesstil en bør benytte. X-aksen beskriver en oppgaveorientert ledelse hvor man har et klart og tydelig mål en vil oppnå. Y-aksen beskriver en relasjonsorientert ledelse hvor gruppen og gruppeprosessen står sentralt. Priest og Chase (1989) trekker fram fem overordnede forhold som skal gi grunnlag for valg av ledelse:

1. *Farer i omgivelsene*: Faktorer som utgjør subjektiv og objektiv risiko.
2. *Individuelle ferdigheter*: Erfaring, ferdigheter, trygghet, kunnskap og holdninger hos enkeltindivider.

3. *Gruppeferdigheter*: Samarbeid, modenhet, moral, tillit, kommunikasjon, interesse og ansvar hos gruppen.

4. *Lederferdigheter*: Vurdering, stress, troverdighet, tretthet og evne til å oppfatte enkeltindividets og gruppens kapasitet.

5. *Konsekvensavgjørelse*: Tilstrekkelig beslutningstid, tilgjengelige ressurser, klarering av problemer, forventet konsekvens, grad av utfordringer og usikkerhet i situasjonen.

I hver enkelt situasjon må veilederen ta hensyn til forholdene, og velge ledelse ut ifra dette. Hvilken lederstil en benytter, styres av orienteringen innenfor X- og Y-aksen i forhold til Z-aksen, og vurderingen av om forholdene betraktes som gunstige, middels gunstige eller ugunstige (Vikene et al., 2016).

Det kan gi inntrykk av at ledelse i praktiske situasjoner er statisk og instrumentelt, når en gjør en teoretisk gjennomgang av COLT- modellen. Ifølge Tordsson (1993) bør ikke situasjonsbestemt ledelse tolkes på den måten at veileder skal være passiv når gruppen mestrer oppgavene, eller at veilederen først tar styring og gir beskjeder når gruppen feilbedømmer situasjonen. Hvordan veileder leser situasjonene som oppstår i naturen, aktiviteten og gruppen, med tanke på valg av ledelse, avhenger både av relasjonsorienteringen og oppgaveorienteringen i kombinasjon med personlige egenskaper hos den aktuelle veilederen. Situasjonsbestemt ledelse kan gi muligheter, men å vite når en skal velge riktig ledelsesstil avhenger av kunnskap og erfaring hos veilederen (Vikene et al., 2016).

Det vises en tydelig tradisjon gjennom litteraturgjennomgangen, at lederskap i friluftsliv knyttes til situasjonen og gruppen som helhet. Ved hjelp av modeller innenfor situasjonsbestemt ledelse og pedagogiske ståsteder som situert læring, får vi et innblikk inn i det teoretiske grunnlaget for lederskap og veiledning i friluftsliv. Det er forskning som viser at det kreves bred erfaring fra praktisk friluftsliv, for å kunne veilede en gruppe på best mulig måte, både i forhold til sikkerhet og læring (Vikene, 2014). For en veileder blir utfordringen å lede læringsprosessen, vite når han eller hun bør ta en mer aktiv rolle, ha fornemmelse for gruppen og situasjonene, å se den enkelte, lese deltagerne og utnytte de til å danne grunnlag for læring. I tillegg må veileder ha kunnskap og forståelse om konsekvens og sikkerhet. Sammen utgjør dette en krevende og kompleks lederrolle. Vi arbeider ikke med friluftsliv, vi arbeider med mennesker, derfor blir pedagogisk refleksjon viktig. Ved å være bevisst på hvordan en jobber, kan man fremme et godt og ideelt friluftsliv, samtidig som man bidrar til utvikling og interesse for den enkelte (Bischoff, 1999).

2.5 Praksis

Praksis blir definert som «en persons benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i det praktiske liv» (Svendsen, 2011). Innenfor profesjonsutdannelse blir praksis;

Oftest synonymt med en eller flere begrensede perioder av arbeidsplassutplassering som del av et utdanningsløp. Praksis er perioder i studiet hvor studenter skal få prøve seg på yrkespraksis «ute i virkeligheten» under veiledning (Eikeland, 2018: 1-2).

For å bli en praktiker, må du praktisere. Det holder ikke å lese om den eller observere andre, du må gjøre erfaringen selv. Dette er en viktig årsak til hvorfor det er nødvendig med praksis (Ulvik, 2008). Den må være tilsiktet og regelmessig (Ericsson, 2002; Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Starkes, Deakin, Allard, Hodges & Hayes, 1996). I praksis kan studenter få forståelse om yrket de utdanner seg innenfor, samtidig som det kan bidra til gode opplevelser, som gjør overgangen mellom utdanning og yrke mindre og enklere (Ulvik, 2008). I tidlige stadier, er en som lærer oppmerksom på alt, men ofte ute av stand til å forstå hva som er viktigst. I en læringsprosess vil tenkemåte og oppførsel gradvis bli raffinert og automatisert, fram til den som lærer ikke trenger å bruke oppmerksomhet på å gjøre det de vil (Raiman, 1975; Shuell, 1990). For at læring skal være effektivt, bør det en øver på være kontekstualisert og relevant, som kan føre til større muligheter for bevaring og overførbarhet (Cross & Lyle, 1999; Schwartz, Bransford & Sears, 2005). Å beholde og overføre hva en person har lært, kan bli forbedret ved at det forekommer variasjon innenfor det en øver på. For ved å møte forskjellige situasjoner og oppgaver, kan lede til en forbedring av personens tilpasning til situasjonen (Magill, 2006; Runesson, 2006; Shea & Morgan, 1979).

Bester et al. (2017) tok for seg en studie som omhandlet *near-peer-teaching*. Denne fokuserte på at de som underviser, de vil lære. Tredjeklassinger som studerte *outdoor education* på et universitet i Australia, hadde ansvaret for alle turene til førsteklasingene. Det blir undersøkt hvilke opplevelser studentene og lærerne har av denne måten å benytte seg av *near-peer teaching*. Her rapporterte både studenter og lærere at de verdsetter erfaringen denne undervisningen medfører. Hattie et al. (1997) gjennomførte en Meta-analyse av 96 studier, relatert til *adventure education/course*, som satte søkelys på langvarige opplevelser. Flere studier viste at deltagerne blant annet utviklet sin selvstendighet, selvtillit, mestringsevne, selvforståelse, selvsikkerhet, kontroll over sine omgivelser og beslutningstaking. Dette viser at erfaringer i naturen, kan bidra til en utvikling av ferdigheter som kan være nødvendig for å utøve et godt lederskap. Dette støtter studien til Martin et al. (2009), hvor forskerne

konkluderte med at utdanningen til deres studenter ikke var god nok til å utvikle den læringen som er nødvendig for å veilede andre i praktisk friluftsliv. De trenger mer erfaring fra autentiske friluftslivssituasjoner. Marit Ulvik (2008) tok for seg betydningen av praksis i en lærerutdanning. Her blir resultater fra to studier lagt fram, som både tar for seg praksisveiledere sitt syn på positive og vanskelige situasjoner relatert til praksis, og veiledere og lærerstudenters beskrivelser av en god praksissituasjon. Det virker å være enighet om at praksis kan hjelpe både studenter, lærere og veiledere, men at en praksissituasjon kan oppleves forskjellig blant mennesker. Formålet med praksis kan anses som at lærerstudenter skal få praktisere sitt framtidige yrke, under veiledning, men uten fullt ansvar. De får en mulighet til å forme sitt syn på yrket og utvikle sin læreridentitet. De blir kjent med verktøy for videre profesjonell utvikling, både gjennom systematisk refleksjon og samarbeid. Praksis kan være avgjørende for i hvilken grad de vil dedikere seg til læreryrket. Det vil derfor være viktig at det er en felles forståelse for praksis blant de ulike aktørene (Ulvik, 2008). Selv om det er stor enighet om at praksis er en viktig del av lærerutdanningen (Beck & Kosnik, 2002), viser studier at praksis har liten effekt, og i liten grad påvirker hvordan lærere handler (Lunenberg et al., 2007; Wilson, 2006).

Tidligere forskning på praksisfeltet viser tydelig at praksis har en form for påvirkning på studentene. Kan dette også gjelde friluftslivstudenter, og i så fall, hva bidrar til denne påvirkningen? Svar på dette kan bidra med å rette søkelys på viktigheten av praksisutplassering i en bachelor i friluftsliv i Norge. Får norske friluftslivstudenter nok muligheter til å prøve seg i en relevant jobbsituasjon gjennom studiet, og hvilken opplevelse har studentene av dette?

Garvey og Gass (1999) forklarer at prosessen som skal til for å bli en *Outdoor Leader*, krever vanligvis at mennesker dedikerer dem selv til å forbedre deres tekniske og mellommenneskelige ferdigheter. Det er mulig å oppnå ferdighetene gjennom personlig erfaring og selvlære, men profesjonelle som har ansvar for hyring av ansatte, har som regel en preferanse om å hyre ansatte som har blitt trent eller lært opp via en institusjon (høyskole/universitet, kurs etc.). Det kan være vanskelig for de som ansetter å vite om deres kandidater har de lederskapskvalitetene som trengs, derfor vil både utdanning og personlig erfaring være viktig å inneha. Garvey og Gass (1999) skriver videre at *internship* programmer kan være sentralt for å få utviklet personlige erfaringer. Her bruker man det en har lært akademisk, i en praktisk situasjon sammen med klienter. Dette kan sammenlignes med en praksisutplassering.

2.6 Studieplaner

2.6.1 Høgskulen på Vestlandet

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, tilbyr en bachelorgrad i friluftsliv som er bygget opp av 1. år med bachelor idrett, og 2 og 3 år med bachelor friluftsliv. Gjennom studiet blir du en trygg veileder, som skal gi gode naturopplevelser til mennesker i ulike alder og livssituasjoner. Du tilegner deg relevant kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse innenfor friluftsliv. Etter fullført utdanning kan du jobbe med idrett og friluftsliv i frivillige institusjoner, helserehabilitering og i den kommersielle naturbaserte reiselivsbransjen. Hvis du tar årsstudium praktisk pedagogisk utdanning er du kvalifisert for å undervise fra 5.-13 trinn.

Praksis er innlagt i første og andre studieår. Praksisutplassering for 1. år idrett går over 14 dager. Her kan en velge mellom grunnskole, videregående skole eller Folkehøgskule. I praksisutplasseringen skal studenten:

- erfare hva som kreves av planleggingsarbeid i kroppsøvfingsfaget
- prøve ut praktisk ulike arbeidsmåter og undervisningsmetoder
- organisere aktiviteter
- erfare kroppsøvfingslærerrollen i praksis
- reflektere over egen og andre sin undervisning

Krav til fullført praksis er at studenten:

- viser evne til å planlegge, gjennomføre og reflektere over egen undervisning og gjennomføre pålagte oppgaver
- viser evne til samarbeid, møter presis til avtalte tidspunkt og gjør pålagte oppgaver

Når det gjelder kravene til praksisperioden for 2. år friluftsliv, står det at denne går over 14 dager i vårsemesteret. Her er det ingen nærmere beskrivelse om mål, hvor praksisutplasseringen skal være, eller utbytte (Høgskulen på Vestlandet, 2018).

2.6.2 Universitetet i Sørøst - Norge

Universitetet i Sørøst- Norge, avdeling Bø, tilbyr en bachelor i friluftsliv, kultur- og naturveiledning. Studiet tilbyr friluftsliv gjennom hele utdannelsen. Målgruppen er søkere som ønsker en solid og omfattende fag- og profesjonsutdanning innenfor friluftslivsveiledning. Studiet gir praktiske ferdigheter, kunnskaper, holdninger og erfaringer knyttet til friluftslivsveiledning. Det er lagt hovedvekt på solide basisferdigheter innenfor det

enkle friluftsliv i forskjellige naturtyper, på solid erfaring med pedagogiske problemstillinger knyttet til friluftslivformidling, og på fordypet innsikt i temaer knyttet til friluftsliv, kultur, samfunn og natur. Det kvalifiserer til meningsfulle jobber som er knyttet til formidling av friluftsliv til forskjellige grupper i ulike naturtyper. Du kan blant annet jobbe på friluftslivlinjer på folkehøgskoler og leirskoler, som friluftslivguide på fjell, elv og sjø, som friluftslivveileder innen helse og rehabilitering, innen friluftslivforvaltning i offentlig sektor, og med friluftslivformidling i frivillige organisasjoner som Turistforeningen. Med årsstudium praktisk pedagogisk utdanning er du kvalifisert for å undervise fra 5.-13 trinn.

Studentene har obligatorisk praksis under alle tre studieår. Dette skal gi et nettverk til framtidige arbeidsgivere og referanser til jobbsøking. Til sammen er det 26 dager obligatorisk praksisutplassering fordelt over tre år, med muligheter for flere dager ut ifra valgfag. Her er det både selvvalgt og tilrettelagt praksis i forbindelse med obligatoriske emner, men også innad i fordypningsemner. I studieplanen legges det ikke vekt på spesifikke læringsmål eller utbytte av praksis i de forskjellige praksisutplasseringene (Universitetet i Sørøst- Norge, 2018).

2.6.3 Høgskulen i Volda

Høgskulen i Volda tilbyr en bachelor i friluftsliv og naturguide. Det er et treårig studie som fra og med studieåret 2018/2019 setter søkelys på friluftsliv gjennom hele utdannelsen. Her har det forekommet en endring fra deres tidligere bachelor, som kunne fullføres på to år med et valgfritt år som kunne knyttes inn i bacheloren. Som bachelorstudent i friluftsliv og naturguide ved HIV vil du lære å planlegge, gjennomføre og vurdere friluftslivsaktivitet og opplæring for barn, ungdom og voksne. Du vil opparbeide kompetanse til å bruke relevante analyseverktøy, teknikker og uttrykksformer. Det blir lagt vekt på refleksjon over egen faglige utøvelse, og studieprogrammet skal gi en personlig og faglig utvikling, både teoretisk og praktisk. Bachelorgraden kvalifiserer for arbeid i skoleverket, reiseliv/turisme og forvaltning, samt frivillige organisasjoner og en omfattende fritidsarena. Utdannelsen vil gi et godt grunnlag for arbeid innenfor forebyggende helsearbeid og rehabilitering, og arbeid med barn og unge med spesielle behov. For å få formell kompetanse i skoleverket, kan en bygge på med årsstudium Praktisk-pedagogisk utdanning.

Det forekommer praksis gjennom alle tre studieår. Første året inneholder observasjonspraksis og veilederpraksis. Andre året blir det benyttet guidepraksis gjennom reiselivet, og tredje året inneholder praksis med helsefremmende arbeid knyttet til utviklingsarbeid. Til sammen er det

rundt 22 dager med praksisutplassering. Det blir ikke presentert informasjon om mål eller utbytte av praksis i studieplanen. (Høgskulen i Volda, 2018).

2.6.4 Sammenligning av skolene

Innad i friluftslivbachelorene, fremmes det ulik vekt på hva utdanningen skal utdanne deg til. HIV har et større søkelys på rollen som naturguide (Høgskulen i Volda, 2018), mens HVL og USN setter søkelys på å bli veileder (Høgskulen på Vestlandet, 2018; Universitetet i Sørøst-Norge, 2018). Hvis en sammenligner skolene, skiller USN seg klart ut av mengden når det legges vekt på hvilken grad av kompetanse studentene skal inneha etter utdannelsen. I forskjell til HVL og HIV, som er ute etter at studentene skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, har USN mer krevende mål. Det står at studentene skal få *solide* og *omfattende* ferdigheter i friluftsliv og friluftslivveiledning. De skal få en *utvidet* evne til å vurdere egen kompetanse og ha *solide* ferdigheter med håndtering av ulykker og kriser i naturen (Universitetet i Sørøst-Norge, 2018). Det kan virke som at denne skolen legger mer vekt på at studentene skal ha høy kompetanse etter ferdig utdanning.

En annen viktig og betydelig faktor knyttet til skolene, er at både HVL og HIV (hvis en ser på tidligere studiemodell til HIV) har to år som er friluftslivbasert. HVL har ett år med idrett og to år med friluftsliv. HIV er regnet som et studie som gir en bachelor på to år med friluftbasert utdanning, men flere velger å ta det siste året med idrett, eller andre relevante årsstudier. Dette har derimot nå blitt endret til en treårig bachelor med friluftsliv i alle tre år. USN er den eneste utdanningen som har tre år med friluftsliv, som kan underbygge deres mål om solide, utvidede og omfattende ferdigheter. Innenfor tre år har de 26 dager praksisutplassering relatert til friluftsliv. HVL har en praksisperiode på 14 dager i første og andre år av studiet, som tilsvarer 5 % av innholdet i bachelorgraden. Første periode konsentrerer seg om kroppsøvingslærerrollen, mens andre periode legger vekt på friluftsliv. Dette tilsvarer 14 dager praksisutplassering relatert til friluftsliv (Høgskulen på Vestlandet, 2018). HIV har tilsammen 22 dager praksisutplassering over tre år (Høgskulen i Volda, 2018). Det som blir presentert noenlunde likt gjennom studieplanene, er at det ikke legges vekt på utbytte og mål med praksis relatert til friluftsliv. USN er den eneste skolen som legger vekt på at praksis skal gi et godt nettverk til framtidige arbeidsgivere og referanser til jobbsøking.

2.7 Oppsummering av teori

I skolesammenheng har det lenge vært søkelys på å utdanne studenter til å ha kompetanse til å ta med andre på tur (Faarlund, 1999). I Norge benyttes veiledning som et overordnet begrep for friluftslivlederskap, som blir brukt i de fleste roller en kan utøve i friluftsliv. Internasjonalt er *Outdoor Leadership* et mer overordnet begrep. Det er likheter blant disse, selv om de kan fremstå forskjellige ut ifra vektleggingen i litteraturen. De fokuserer derimot på like kompetanser, som anses som nødvendige for å kalle seg en leder innenfor friluftsliv. Grunnleggende vektlegger de likt, hvor både deltagere og miljø skal ivaretas, og at deltagerne skal få gode og lærerike opplevelser (Martin et al., 2017; Tordsson, 2014). Begrepene fokuserer ofte på samme ledelsesteorier, som synes gjennom bruken av situasjonsbestemt og betinget lederskap (Faarlund, 1973; Priest & Gass, 2018). Litteraturen angående *Outdoor Leadership* blir derfor høyt aktuell for sammenligning med veilederrollen i Norge.

Som en viktig del av utviklingen som veileder, er det nødvendig å se på hva som anses som viktige erfaringer og opplevelser, for å få kompetanse innenfor yrket som veileder. Derfor har det blitt lagt vekt på selve praksisutplasseringen i utdannelsen. Både innenfor internasjonal forskning på friluftslivfeltet, og innenfor lærerutdanninger i Norge, viser praksisutplassering at det har en påvirkning på studenter (Bester et al., 2017; Ulvik, 2011; Beck & Kosnik, 2002; Garvey & Gass, 1999; Hattie et al., 1997). Det er ofte i praksis studentene tester sin kompetanse, som forbereder dem på relevant jobb etter studie. I studieplanene uttrykker skolene at studentene skal få grunnleggende til solide ferdigheter og kompetanse som veileder eller naturguide (Høgskulen på Vestlandet, 2018; Høgskulen i Volda, 2018; Universitetet i Sørøst-Norge, 2018), men det kan diskuteres om 2-4 uker med relevant friluftslivpraksis over 2-3 år, gir nok erfaringer med relevant jobb.

Når det gjelder litteraturen vedrørende studenters opplevelse av praksisutplassering i friluftslivutdanninger i Norge, har det ikke blitt gjennomført tidligere forskning. Det er derfor aktuelt og omsider undersøke dette problemområdet. Studieplanene innenfor friluftslivutdanningene, legger ikke vekt på mål og utbytte med praksisutplasseringer relatert til friluftsliv (Høgskulen på Vestlandet, 2018; Høgskulen i Volda, 2018; Universitetet i Sørøst-Norge, 2018), som viser lite søkelys på å gi studentene erfaringer med framtidig jobb. Det finnes internasjonal forskning som viser at praksis kan ha innvirkning på studenters utvikling som leder eller lærer innenfor friluftsliv. Derfor blir det interessant å undersøke hvilke opplevelser norske friluftslivstudenter har med læringsutbytte i praksis. Dette vil bli nærmere beskrevet i påfølgende metodekapittel.

3.0 Metode:

3.1 Metodisk tilnærming

Temaet og innfallsvinkelen i forskningsprosjektet har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Denne studien skal svare på problemstillingen ved bruk av deskriptiv metodetilnærming. Deskriptiv metode er forskning som prøver å beskrive statusen av studiets fokus. I denne sammenheng er kvalitativ forskning og intervju en anvendelig metode (Thomas, Neslon & Silverman, 2011). For å besvare problemstillingen, har det blitt benyttet delvis strukturert gruppeintervju, med utgangspunkt i kvalitativ metode og en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming for forskningen. Kvalitativ forskningsmetode er en systematisk fremgangsmåte av undersøkelse, som følger den vitenskapelige metode, men på en annen måte enn kvantitative studier. Kvalitative studier er basert på et strategisk utvalg av informanter, med spesifikke karakteristika, som vil gi et meningsfullt utvalg i henhold til problemstillingen (Thomas et al., 2011). Repstad (1993) hevder at kvalitative metoder handler om å karakterisere kvaliteter, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. I motsetning til kvantitative metoder, innebærer de kvalitative metodene liten grad av formalisering og strenge krav om struktur (Holme & Solvang, 1996). Systematisk bruk av tall i analysen er mer eller mindre fraværende i kvalitative metoder (Repstad, 1993). Forskningsprosessen og framveksten av resultatene foregår hele tiden gjennom et vekselforhold mellom teori og empiri, og mellom forsker og undersøkelsesenheter (Holme & Solvang, 1996). Sparkes (1992) fremmer at man søker forståelse av verden ut ifra subjektive erfaringer i kvalitativ forskning.

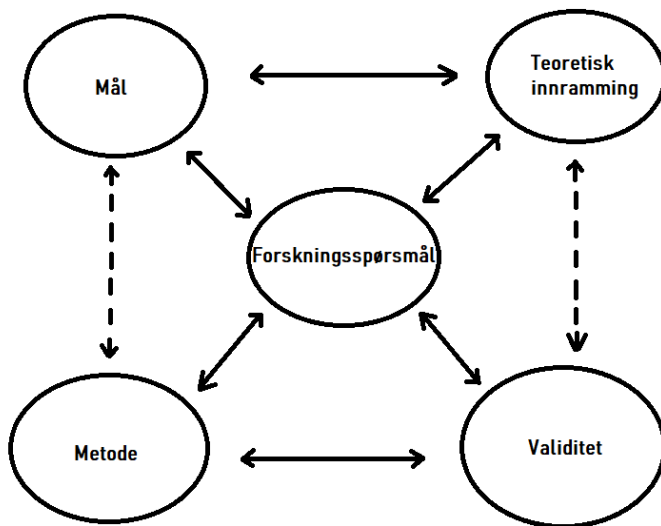
Den kvalitative metoden er kjennetegnet med at man har nærhet til datakilden over tid. Det finnes et direkte forhold mellom forsker og det miljø eller de personer som utforskes. Et annet viktig kjennetegn er metodens fleksibilitet. Underveis kan det virke uproblematisk å ta tak i nye funn som oppstår under datainnsamlingen. Oppdager man tilfeldig informasjon i forskningsprosessen, er det mulig å utnytte seg av denne informasjonen (Repstad, 1993). At den kvalitative forskningen har savnet objektivitet har ofte blitt diskutert. Dette kommer spesielt på grunn av det menneskelige samspillet som er til stede i forskningen. Dette er Kvale (2002) uenig i, og argumenterer med at den kvalitative forskningen, og kanskje spesielt det kvalitative forskningsintervju, ivaretar og gjengir det undersøkte objekts natur. Kvale hevder videre at kvalitative metoder er mer objektive enn de kvantitative metodene, fordi de er mer språklig, tolkende og mellommenneskelige.

3.2 Fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv

Med et fenomenologisk perspektiv, vil man ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ta utgangspunkt i den enkeltes opplevelse. Hvordan opplever hver enkelt informant situasjonen, hva de føler og tenker, som er av betydning i den aktuelle situasjonen. Fenomenologi blir beskrevet som en antakelse at realiteten er slik folk oppfatter den. Det handler om å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut ifra informantenes egne perspektiv, samt å belyse informantenes eksakte beskrivelse og få tak i den sentrale mening. Studien ønsker å fange opplevelsen studentene har med praksis, og deres oppfattelse vil være realiteten. Studien skal derimot ikke tolkes og analyseres som at dette er riktig i forhold til omverdenen, da deres opplevelse vil være riktig i deres livsverden. Ifølge Lindseth og Norberg (2014), produseres det tekst når en tar opptak under et intervju og transkriberer det etterpå. Når en velger å tolke denne teksten kalles det for hermeneutikk, men hvorfor kalles det fenomenologisk? Når studentene snakker om de gode og dårlige opplevelsene med deres praksisperioder, viser de interesse for viktigheten av deres opplevelse. De setter spørsmålstegn ved deres opplevelser. Som forskere vil vi forstå deres opplevelser. Det er ikke vår oppgave å beskrive og å forklare moral som et sosialt fenomen, men å forstå opplevelsene som blir uttrykt i intervjuteksten. Intervjuene handler om det spesifikke gode og dårlige. Det er ikke selve teksten som skal utforskes, men etikken som er uttrykt i den, det gode som kanskje er fraværende, essensen av selve meningen. Som forskere innenfor fenomenologien, vil vi sette søkelys på den forståelige meningen av intervjuobjektene opplevelser. Når intervjuobjektene har opplevelser som enten er gode eller dårlige, vil vi forstå det som er bra som den essensielle meningen av etisk gode fenomener (eller den essensielle meningen som mangler i etisk dårlige fenomener) (Lindseth & Norberg, 2014). Ved bruk av fenomenologisk/hermeneutisk metode skal man derfor både vektlegge selve essensen av meningen til informantene gjennom fenomenologien, men også klargjøre meningen av det som blir sagt ved hjelp av teksttolkning gjennom hermeneutikken (Thagaard, 2013).

3.3 Studiens design

Maxwell (2009) viser til en modell som skal bidra til å skape struktur i den kvalitative forskningen (figur 2). Modellen kan hjelpe til i planleggingen og utføringen av forskningen, og denne inneholder fem komponenter som må ses i en sammenheng.



Figur 2: Oversatt grafisk fremstilling av modellen til Maxwell (2009).

Komponenten «*Mål*» fremmer meningen med studien. Den velger tematikk og retning for forskning, som kan knyttes til Kvale og Brinkman (2015) sitt «*hvorfor*» spørsmål i kvalitativ studie. Formålet med min studie er å få innsikt om praksisutførelsen på de forskjellige skolene, for å se hvilken opplevelse studentene har med læringsutbytte i praksis. Hvordan jeg som forsker oppfatter fenomenet avhenger av den «*teoretiske innrammingen*», som blant annet erfaringer, forforståelse og teorikunnskap er med på å danne. Denne komponenten inneholder studiens «*hva*» spørsmål. Det er derfor nødvendig å hente inn forhåndskunnskap om emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Mitt forskningsspørsmål «*Hvordan opplever norske friluftslivstudenter praksisutplassering som læringsarena?*» ønsker å fange opp hvordan studentene har opplevd praksis. Hvordan opplever de utbyttet de har fått, hva har de lært, og hvilken verdi har det for deres framtidige yrkesutførelse. Dette gir direkte føringer for «*hvor*» spørsmålet og valg av *metode*. Hvordan kan forskningsspørsmålet best besvares. Thagaard (2013) skriver at formålet med intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon. Å bruke intervju som metode for innhenting av datamaterialet, blir derfor naturlig. «*Validitet*» handler om at forskeren skal ta høyde for mulige feil i studien. Thagaard (2013) knytter validitet opp mot gyldigheten av forskningen ved å se om resultatene representerer virkeligheten. Det blir derfor nødvendig for meg som

forsker å forholde meg kritisk til egne tolkninger av data, for å sikre validitet i studien.

Temaet rundt denne komponenten vil bli forklart ytterligere i et avsnitt senere i kapittelet.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at «hva» og «hvorfor» spørsmålene bør klargjøres før en går videre på «hvordan» spørsmålet, som bestemmer hvordan man skal innhente kunnskap og hvilken metode som skal benyttes. Det blir derfor nødvendig å ta for seg mål og teoretisk innramming før en går videre inn på metode og validitet.

3.4 Forskerrollen og forforståelse

Når det benyttes intervju i forskningssammenheng, vil dette bli påvirket av konteksten, som betyr at forsker og informant ikke kan møtes nøytralt (Kvale og Brinkmann, 2015). I modellen til Maxwell (2009), blir forforståelse nevnt som en viktig faktor i studien sitt design. Forforståelsen til forskeren og subjektiviteten kan påvirke intervjusituasjonen. Jeg har selv studert friluftsliv på en av skolene nevnt i denne studien, og har derfor allerede gjort meg opp en mening om hvilket læringsutbytte jeg fikk av praksisutplassering. Dette må jeg ta hensyn til, så jeg ikke er en medvirkning til at de svarer det jeg tror de kommer til å svare. Innenfor hermeneutikken er forforståelse bygget opp på opplevelser, erfaringer og tidligere kunnskap vi har med oss. Dette er med på å danne et tolkningsgrunnlag, og bidrar til påvirkningen på hvordan vi møter og ser verdenen. Ved å ta i bruk en fenomenologisk metode, vil jeg beskrive informantenes erfaringer, men også tolke deres sitater. Her kan det være vanskelig å sette min forforståelse til side, men dette blir nødvendig for at jeg ikke beskriver deres erfaringer ut ifra min forforståelse, men ut ifra essensen av det som blir sagt. Selv om studien bygges rundt fenomenologien, må det tas hensyn til hermeneutikken i bearbeidningen av innsamlet materiale. Jeg har forkunnskap i forkant av intervjuet, både via litteraturforankring, og egne erfaringer med praksis i en friluftslivbachelor. Under bearbeidelsen kan det forekomme doble hermeneutiske handlinger, da det kan hende jeg fortolker virkeligheten som informantene har forklart (Kvale og Brinkmann, 2015). Thaagard (2013) skriver at en forsker vil alltid være preget av fordommer innenfor hermeneutikken, som gjør det nødvendig at forsker har innsikt og synliggjør sine fordommer i tolkningsarbeidet. Dette kan være med på å gi studien en sterkere validitet.

3.5 Det kvalitative gruppeintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger at temaet i forskningen bør legge føring for metoden som skal brukes. Hensikten med studien er å få innblikk og forståelse om hvordan friluftslivstudentene opplever utbytte av det å ha vært i praksis. Deres opplevelser og erfaringer er i fokus, og derfor blir intervju vurdert som den mest hensiktsmessige metoden (Thagaard, 2013). Et intervju er en samtale om et emne av felles interesse mellom to parter, og ses på som en interpersonlig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Forholdet i samtalen blir derimot asymmetrisk, fordi intervjueren kontrollerer og leder situasjonen ved å stille spørsmål, mens informantene svarer.

Jeg som forsker må foreta valg før intervjuet, blant annet hvordan intervju jeg vil gjennomføre. Det vil være fordeler og ulemper med valgt tilnærming, men Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke er obligatoriske regler for et intervju. Ved å systematisk planlegge en intervjuundersøkelse, vil føre til høyere kvalitet på kunnskapen som produseres i intervjusamspillet. Etterbehandlingen av intervjuene vil bli lettere hvis intervjuet er forberedt godt. Ved bruk av et delvis strukturert intervju, blir det mer fleksibilitet og åpenhet i intervjusituasjonen, samtidig som temaene og rekkefølgen er noenlunde fastlagt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2013) skriver at forskningsprosessen i kvalitativ metode, kan både kjennetegnes som systematisk og spontan. Å systematisere forskningsprosessen vil være viktig for å kunne reflektere over de avgjørelsene som har blitt tatt. Dette kan bidra med å oppnå en helhetlig forståelse av det som studeres. Spontanitet kan komme uventet, som gir forsker innblikk i noe som kommer uventet. Kvalitative studier har metoder som preges av fleksibilitet, som kan åpne opp for nye beslutninger (Thagaard, 2013). Selv om informanten snakker seg vekk fra temaet, kan forsker la det gå for å se om det bygger opp til eventuelle funn. Følger du nye spor eller holder du deg til intervjuguiden? (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å benytte meg av et delvis strukturert gruppeintervju, kan jeg legge vekt på de temaene jeg ønsker å få besvart. Det legger også til rette for at informantene kan diskutere sammen og inkludere temaer som belyser deres opplevelser, som kan bidra til en oppdagelse av nye funn.

3.6 Før datainnsamling

3.6.1 Utvalget for studien

For at denne studien skal konsentrere seg om et spesifikt område, er det nødvendig med kriterier. Først og fremst har jeg valgt å sette søkelys på 3 av 4 skoler som tilbyr en bachelor i friluftsliv i Norge. Informantene skal være norske studenter, som har gjennomført to år av en friluftslivbachelor i Norge på samme skole, og som har planer om å fullføre studiet i løpet av 2019. Årsaken til kriteriene er at jeg kan sette søkelys på norske studenter, og at deres opplevelser og erfaringer er knyttet til deres skole. Utvalget skal bestå av ni studenter, fordelt på to høyskoler og et universitet. Silverman (2011) påpeker at mengden datamateriale ikke har betydning før det er analysert. Tid vil spille en vesentlig rolle for hva som er gjennomførbart og hensiktsmessig, derfor vil en studie med få informanter være en fordel i mitt tilfelle. Da kan det brukes mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor har jeg valgt å inkludere tre studenter fra hver Høgskole/Universitet i hvert sitt gruppeintervju, både for å gjøre innsamlingen enklere, men også for å få brukt god tid på analysen. Med så få informanter kan jeg derimot ikke sammenligne skolene opp imot hverandre, da resultatene kan bli ansett som tilfeldige innad i den valgte målgruppen.

3.6.2 Kontakt med utvalget

For å kunne gjennomføre min studie, måtte jeg søke om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Her fikk jeg godkjent min studie. For å skaffe intervjuobjekter, kontaktet jeg skolene via e-post. Jeg har deretter blitt videreført til de ansvarlige lærerne, som jeg sendte et informasjonsskriv om studien. Dette ble deretter delt på Canvas, Facebook etc. Deretter ble jeg enig med ansvarlig lærer om å møte opp i klasserommet deres til avtalt tid. Her forklarte jeg kort om mitt prosjekt, og fikk kontaktopplysninger til studentene som ville delta i prosjektet. Ved å gjøre det på denne måten, tok jeg ikke direkte kontakt med de ønskede informantene, da de ikke har mulighet til å gi sitt frivillige samtykke på forhånd (Thagaard, 2013). Ved å ta i bruk en tredjeperson, vil samtykket som gis, i større grad være basert på åpenhet og frivillighet. Utvalget var strategisk, men basert på de som hadde lyst eller var tilgjengelige. Jeg har deretter kontaktet studentene via e-post og avtalt tidspunkt for intervju. På forhånd har jeg informert om at intervju vil foregå på deres skoler, så deltakelse ikke skal gå på bekostning av deres egen tid til studier. Et av intervjuene var det derimot studentene selv som tok kontakt med meg. Ovenstående informasjon ble derfor ikke gjeldende for dette intervjuet. Dette viste seg å bli en vrien

prosess. I de andre tilfellene fikk jeg hjelp av lærerne deres til å få de til å delta, men her var det studentene jeg hadde kontakt med. I perioden var det både personlige hendelser og uregelmessig dialog, som gjorde det vanskelig å avtale møtetidspunkt. Etter 3-4 måneder med dialog fikk jeg derimot tilslutt gjennomført intervjuet.

3.6.3 Informasjonsskriv

Relativt tidlig i forskningsprosessen ble det utarbeidet informasjonsskriv (Vedlegg 1), som først ble sendt til de respektive skolene, og deretter tilpasset som oppslag til studentene (Vedlegg 2, 3, 4). Jeg så på det som vesentlig at de fikk et innblikk i hva studien handlet om, så de studentene som hadde interesse for temaet kunne melde interesse for å delta. Jeg passet på å ikke formidle min forforståelse, så de ikke hadde en forventning om hva jeg trodde jeg kom til å finne. Da informasjonsskrivene ble skrevet relativt tidlig i forskningsprosessen, kan de virke misvisende om hva studien har tatt for seg. Dette har derimot ingen direkte innvirkning på resultatene i studien.

3.6.4 Intervjuguiden

I forkant av intervjuene har det blitt utformet en intervjuguide (Vedlegg 5). Denne har både blitt basert på hva jeg tror vil være relevant for å få svar på problemstillingen, men også ut ifra litteraturen på temaet. Intervjuguiden vil først og fremst være mest betydningsfull for meg som skal utføre intervjuet, men det har vært viktig å utforme og forenkle denne så den passer til informantene. Jeg har levert 10-15 utkast til veileder og pilottestet intervjuguiden på tre tidligere friluftslivstudenter. Dette for å få best mulig utbytte av utformingen av intervjuguiden, da deltagerne hadde tilnærmet lik bakgrunn som informantene inkludert i denne studien.

Intervjuguiden består av 20 spørsmål som er delt opp i kategoriene;

- Opplevelser av praksis i friluftslivutdanningen.
- Hva lærte studentene under praksisperioden(e).
- Hvordan opplever studentene verdien av læringsprosessene og hva de har lært, som grunnlag for deres kompetanse i framtidig yrke innenfor friluftsliv.

3.7 Gjennomføring av datainnsamlingen

3.7.1 Datainnsamling med informantene

For å gjennomføre datainnsamlingen, har jeg reist til de respektive skolene. Her har vi blitt enige om et tidspunkt, funnet et stille og skjermet rom, og fullført intervju uten avbrytelser. Alt arbeidet jeg har lagt ned i intervjuguiden har vist resultater, da selve intervjusituasjonene har fungert bra. Det har vært få øyeblikk hvor det har vært usikkerhet i forhold til spørsmål, men dette har blitt løst ved gjentakelse av spørsmål. Intervjuet har blitt tatt opp med en Samsung Galaxy S9+ for å gjøre transkriberingen av intervjuet lettere i ettertid. Denne mobilen har en funksjon som kan øke eller senke hastigheten på opptaket, som har gjort transkriberingen i ettertid enklere.

Transkriberingen har blitt ført inn i Microsoft Word 2016. I denne sammenheng skal det nevnes at forskeren er et instrument for samling og analyse av data (Thomas et al., 2011).

3.7.2 Transkribering

Kort tid etter intervjugjennomføring, transkriberte jeg lydopptakene til hvert intervju. Ved å transkribere datamaterialet selv, vil gi meg en nærhet til materialet som er med å styrke analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å gjøre om den muntlige samtalen til en skriftlig tekst, vil gjøre dataene mer oversiktlige og bearbeidelsen enklere. Jeg valgte å transkribere opptaket ordrett, men valgte ikke å konsentrere meg om pauser eller stammelser. Fordi jeg benyttet gruppeintervju, har det forekommet utfordringer. Ved flere anledninger har informantene snakket i munn på hverandre, så det har vært vanskelig å tyde opptak i etterkant. Det har også oppstått at lyden til en informant har vært veldig lav. Her har jeg tydet det jeg kan, og i tilfeller ikke tatt i bruk deres utsagn, da det måtte ha forekommet ren antakelse på hva de har sagt. Etter transkribering gjorde jeg en renskrivning for å gjøre teksten til en mer sammenhengende skriftlig tekst. For å fremstille resultatene mest oversiktlig, har sitatene brukt i oppgaven blitt forkortet uten å miste betydning.

3.7.3 Analyse av data

Arbeidet med analysen vil være et kontinuerlig arbeid som starter når forskeren inntre i forskningsfeltet, og avsluttes når avhandlingen ferdigstilles (Postholm, 2005; Dalen, 2004). Innsamlingen av data, og analysen av denne dataen, er gjentatte og dynamiske prosesser som kan tilnærmes på ulike måter. Analysen er en prosess som gir ytringene tilknytning til teori, som skjer ved at forsker tolker det som blir sagt og setter det inn i teoretisk sammenheng (Dalen, 2004). Thagaard (2013) skriver at analyseprosessen innebærer en sammenfatning av

datamaterialet, og en utvidelse av funnene når forskeren knytter refleksjoner over datamaterialets meningsinnhold til valgt tema.

For å finne ut hvilken måte som er best egnet ut fra sitt unike datamateriale, kan man la seg inspirere av forskjellige analytiske tilnærminger (Postholm, 2005). Fordi min studie bygger på kvalitativ metode med fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming, har jeg benyttet meg av en analysestrategi som har ivaretatt dette.

Formålet mitt var å finne ut hvilke opplevelser friluftslivstudenter har med praksisutplassering, hvordan de opplever utbyttet i form av hva de har lært og hvilken verdi det har hatt for framtidig jobb innenfor friluftsliv. Når jeg har analysert det transkriberte datamaterialet, har jeg tatt utgangspunkt i metoden systematisk tekstkondensering, slik den er skildret av Malterud (2011). Denne metoden er regnet som et godt analytisk redskap når en skal gjøre en deskriptiv tverrgående analyse av fenomen, med et formål om å utvikle nye beskrivelser og begreper. Analysen gjøres i fire trinn;

Det første trinnet handler om å lese all transkripsjon og skaffe seg et helhetsinntrykk av materialet. Her legges forforståelsen til side og man finner foreløpige tema i teksten. Her fikk jeg en opplevelse av at informantene har like synspunkter, men også motsigende til hverandre. Temaene skilte seg best ut når informantene hadde gode eksempler og klare formeninger angående spørsmålene. I tilfeller ble jeg som forsker en ren tilskuer, da informantene bygget på sine svar gjennom ren kommunisering med hverandre. Med lite involvering fra min side, førte i tilfeller til tema utenfor intervjuguiden, men gjorde at helheten i svarene ble mer forståelig.

Andre trinn i analysen handler om å finne meningsbærende enheter. Her skal det skilles ut relevant tekst i forhold til problemstillingen, som videre skal sorteres i grupper – koding. Jeg tok utsagn fra den opprinnelige konteksten og satt det i sammenheng med andre informanter sine ytringer rundt det samme temaet. Målet var å oppdage sammenhenger, nyanser og mangfold. Jeg satte inn kommentarer på hvert sitat, som gjorde at jeg fikk en enklere oversikt når jeg deretter skulle kode og organisere materialet. Her valgte jeg å plassere sitatene som var relevante, under temaer som var gjentakende gjennom intervjuene. Ifølge Malterud (2011) kan dette sammenlignes med sortering av klesvask. I dette tilfellet var det sokker som passet med hverandre, men også en god del til overs. Det er altså mye informasjon som ligger i teksten, så de foreløpige temaene måtte endres kontinuerlig. Hovedtemaene som tilslutt ble gjeldende var: «Praksisplassen og veiledernes rolle i studentenes læringsarena»,

«Relasjonsbygging; «En av de viktigste grunnene til å være i praksis».», og «Verdien av å få prøvd seg i reelle arbeidssituasjoner». Disse fikk deretter 4 undertemaer.

I tredje trinn i analysen, handler det om å finne det vesentlige innholdet i de forskjellige meningsbærende enhetene. Dette ble gjort ved å lage korte sammenfatninger under hvert undertema, for så å koble det til sitat som jeg opplevde illustrerte det. Deretter forkortet jeg sitatene og gjorde de mer oversiktlige og utfyllende, uten at de mistet sin essens.

I det siste trinnet av analysen er målet en sammenfatning eller rekontekstualisering av funnene. Her ville jeg beskrive og formidle funn som jeg opplevde at informantene mente å uttrykke i gruppeintervjuene. Fordi det er tre personer i hver gruppe, kjønn er relativt likt fordelt (5 gutter, 4 jenter), og temaene på tvers av intervjuene er ganske like, gir det lite mening å sammenlikne gruppene. Derfor valgte jeg å sammenfatte mine undertemaer på tvers av grupper og begreper.

Ved å gå igjennom teksten delvis og helhetlig, har gitt meg en større forståelse om hvor nødvendig og kompleks denne analysemetoden er, for å finne fram til relevante og riktige funn. Delene i teksten må forstås og tolkes ut ifra helheten, men helheten må også forstås og tolkes ut ifra delene. Å veksle mellom å se på materialet som en helhet, samt å dele det opp i meningsbærende enheter, som var systematisert eller kodet inn i overordnende tema, var både spennende, krevende og lærerikt.

3.8 Kvalitet i studien

For å belyse kvantitative studiers kvalitet, er det en tradisjon å bruke begrepene reliabilitet og validitet (Thagaard, 2013). Om begrepene kan overføres til kvalitative studier er det uenighet om, men Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at de kan brukes hvis en ser dem i et annet lys og tilkjenner dem egenskaper som tilhører kvalitative studier. Reliabilitet er en vurdering av forskningens pålitelighet, mens validitet vurderer grunnlaget for tolkningen (Thagaard, 2013).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at studien kan etterprøves og et tilnærmet likt resultat vil forekomme (Thomas et al., 2011). Inklusjonskriterier og metode bør derfor være nøye beskrevet og gjennomført. Ut ifra antall personer, syn og svarmuligheter denne studien kan gi, kan det settes spørsmålstegn til den ytre reliabiliteten. Ytre reliabilitet handler om muligheten andre forskere har til å oppdage samme fenomen som den opprinnelige forskeren. Den indre reliabiliteten er i hvilken grad andre forskere kan benytte seg av begrepsapparatet for analysen

av data, som den opprinnelige forskeren (Postholm, 2005). Hvis en annen forsker bruker samme metode, og kommer fram til andre resultater, vil reliabiliteten svekkes. Dette kan fremstå som enklere å legge merke til i kvantitative studier, for her vil for eksempel en forsker enklere kunne gjennomføre en tidligere brukt test ved å ta høyde for kriteriene for testen. Som Seale (1999) i; Thagaard (2013) peker på, kan en kvalitativ studie gjennomført av en annen forsker, i en annen situasjon, føre til andre resultater. For kvalitativ metode vektlegger konteksten hvor datamateriale blir samlet inn, og møtet mellom forsker og informant vil ha betydning for flyten og hvilken data som blir produsert i intervjuprosessen

Ledende spørsmål kan påvirke reliabiliteten i studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved utforming og utførelse av intervjuet, vektla jeg spørsmål som ikke skulle lede til forventede svar. De skulle være åpne, så informantene ikke fikk følelsen av at det var et riktig svar. Studien vektlegger opplevelser knyttet til praksisutplassering, som skal bidra med å gi studien et mangfold og vinklinger jeg som forsker ikke kunne forutsett (Thagaard, 2013).

Rapportering av fremgangsmåte er viktig for den indre reliabiliteten. Forskerens forforståelse vil ha en innvirkning, da den både farger prosessen og analysen (Kvale og Brinkmann, 2015). På grunn av dette har jeg først gjort transkriberingen ordrett, så min forforståelse ikke har påvirket hva som har blitt sagt. Det er derfor viktig å stille seg kritisk til hvordan man har analysert datamaterialet.

3.8.2 Validitet

Validitet forteller om gyldigheten av resultatene, og om studien undersøker det som er formålet (Postholm, 2005). Samtidig presenterer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Validitet kan bli sett på som en kvalitetskontroll som overveier feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2015). Den vil ha sammenheng med problemstillingen, da innsamlet empiri gir svar på de spørsmål som er stilt. Validitet omhandler derfor først og fremst utformingen av metoden, og er relatert til utvelgelsen av enheter og informasjonstyper (Grønmo, 2004). Som tidligere nevnt, har jeg brukt gruppeintervju som metode for å kunne måle det som studien ønsker å måle. Thagaard (2013) peker på intervju som en metode hvor forståelsen, erfaringene og opplevelsene vektlegges. Ved å være kritisk til mine funn og min forforståelse, samtidig som jeg har hatt en bevisst holdning til spørsmålene i intervjuguiden, har bidratt til å gi denne studien validitet. Fremgangen for valg av informanter var nøye gjennomtenkt, både for å opprettholde forskningsetikken, men også for å finne de informantene med erfaringen og opplevelsen som ville kunne gi refleksjon over det studien hadde som formål å få svar på. Jeg

har som forsker prøvd å holde en objektiv og profesjonell rolle for å ha minst mulig påvirkning på resultatene.

3.9 Forskningsetikk

Innad i Maxwell (2009) sitt forskningsdesign, har ikke etikk blitt regnet som en egen komponent. Bakgrunnen for dette er at etikk er et gjennomgående tema i samtlige komponenter. Kvale og Brinkmann (2015) fremmer at etikk er sentralt i det kvalitative forskningsintervju, på grunnlag av den asymmetriske maktrelasjonen som oppstår mellom forsker og informant. Denne asymmetrien forekommer både i intervjusituasjonen, og i bearbeidelsen i etterkant. En kan derfor se at forskningsetikk er innpasset i alle fasene av intervjuundersøkelsen. Selv om denne studien er godkjent av NSD, kan uforutsette ting oppstå, som kan få konsekvenser for forskningsprosessen. Etikk vil derfor forekomme gjennom hele studien.

3.9.1 Det informerte og frie samtykket

I en studie som er ute etter å høre om opplevelsene og erfaringene til informantene, er det viktig at de føler seg komfortable med å dele. Det har derfor vært viktig for meg at informantene har hatt lyst til å delta. Dette kan bli ansett som et mulig «bias» i studien, da informantene ikke kan representere alle friluftslivstudenter som har fullført to år av en bachelor i Norge. Det kan være forskjeller på studenter som vil fortelle om sine opplevelser og erfaringer, i forhold til de som ikke velger å gjøre det. I denne sammenheng er det viktig å tenke på at en skal unngå at de som utforskes, utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Respekt for menneskeverdet skal forskeren alltid ha (NESH, 2016). Det er min oppgave å tenke gjennom konsekvenser studien kan ha for informantene, og unngå disse. Da jeg har tatt kontakt med hele klassen på to av skolene, er det høyst sannsynlig at informantenes lærere og medstudenter kan få vite om deres deltakelse. For å unngå dette, har jeg kontaktet alle studenter som viste interesse via e-post, men personlig kontaktet de første som svarte. Dette gjør at medstudenter og lærere ikke trenger å få vite om deres deltakelse, hvis de ikke deler det selv. Dette ble derimot vanskelig å unngå for den ene klassen, da læreren bidro til å få et par studenter til å delta. Dette gjør det mulig for læreren og klassekameratene til å gjenkjenne dem i studien. I selve studien blir det benyttet fiktive navn, som bare gjør det mulig for informantene å gjenkjenne sine sitater.

Under rekruttering av informanter er det et etisk usikkerhetsområde om hvor mye informasjon informantene burde få på forhånd. Blir det delt for mye informasjon, kan selve intervjusituasjonen bli låst. Studien kan få mangler med innsikt om hvordan studentene har opplevd praksis, da spontaniteten kan forsvinne eller påvirke informantenes atferd (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I motsetning til dette, kan en åpenhet gi innsikt til informantene, så de vet hva de deltar i. I min studie ville jeg formidle til informantene hva studien handlet om, samtidig som de skulle få vite at dette er et tema med lite rapportert forskning i Norge. Jeg ville derimot ikke at de skulle vite årsaken til hvorfor jeg nettopp har valgt dette temaet, da dette kunne påvirket deres svar under intervju. Jeg har vært åpen om at det er deres opplevelser og erfaringer jeg er ute etter, ikke deres kunnskap. Jeg ville at de skulle få en følelse av at de ikke blir dømt under intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette har jeg både presentert studien, og gitt skjema for samtykke i forkant av intervju. Dette skjemaet gir informasjon om prosjektets formål, kontaktopplysninger, frivillighet og om hva som vil skje med personopplysninger og deltakelse i studiet. Før intervju hadde vi en gjennomgang av samtykkeskjema, så de visste hva de deltok i. Jeg gjentok at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn.

3.9.2 Konfidensialitet

Det ble brukt telefon for å ta opptak under intervju. Fordi dette er datamateriale som beholdes mens studien pågår, påvirker dette det forskningsetiske fordi en må ta mer hensyn til konfidensialiteten (Thagaard, 2013). Materialet oppbevares på en pc hvor bare jeg har tilgang. Da alle navn vil bli endret til fiktive navn, vil det ikke være identifiserbare personlige opplysninger som kan føres tilbake til respondentene i denne undersøkelsen. Det vil derimot ikke forekomme anonymiseringer av skolene da dette vil bli umulig å skjule i min oppgave. Dette har blitt godkjent av NSD. Når studien er ferdigstilt og sensuren har falt, vil lydopptak, samtykkeskjema og transkripsjon bli slettet eller makulert.

3.9.3 Forskerens rolle

Egne holdninger og verdier kan være med på å påvirke arbeidet i studien. Det er derfor viktig å reflektere og redegjøre for hvordan innvirkning dette har hatt på valg av tema, tolkninger og kilder (NESH, 2016). Tidligere skrev jeg under avsnittet om forforståelse at studien vil ha en fenomenologisk tankegang, men det er fortsatt viktig å reflektere over hvordan valg av tema og mine tolkninger er påvirket av min forforståelse.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funnene fra intervjusituasjonen bli beskrevet og tolket. Det vil bli tatt utgangspunkt i mine valgte temaer, som har blitt utformet i henhold til problemstillingen. Først vil kapittelet ta for seg studentenes opplevelse av viktigheten med forberedte praksisplasser og flinke veiledere, for deres læringsutbytte av praksis. Deretter vil det ses på deres opplevelse av relasjonsbygging som viktig erfaring for deres utvikling som veileder. Tilslutt vil det bli lagt fram funn som beskriver studentenes opplevelse av å få prøvd seg i reelle arbeidssituasjoner og hvordan de verdsetter dette.

4.1 Hvordan opplever norske friluftslivstudenter praksisutplassering som læringsarena?

Studentene viser til både positive og negative opplevelser med praksisutplassering. Praksisutplassering kan virke som en læringsarena med betydning for å få med seg viktige erfaringer til framtidig jobb. Selv om intervjuene viser at studentene har varierende utbytte av praksis, er det sammenfallende funn som viser at studentene opplever praksisutplassering som en viktig del av deres utdanning og at den har høy verdi som forberedelse til framtidig yrkesutøvelse. Dette vil det bli sett på nærmere i påfølgende undertemaer, hvor funn vil bli linket opp mot hvordan studentene opplever praksisutplassering som læringsarena.

4.1.1 Praksisplassen og veiledernes rolle i studentenes læringsarena

4.1.1.1 Ustrukturert praksis

Studentene i studien uttrykker at de er misfornøyde med struktureringen, konkretiseringen og selve totalopplevelsen av flere praksisperioder.

Brad: «Det var lite konkretisering av mine oppgaver, hva jeg var ansvarlig for, og hvilken plass jeg hadde i praksisen. Følte en del usikkerhet rundt det å ha praksis».

Olivia: «Jeg opplevde at alle årene så var praksisen ustrukturert. Du må selv finne ut av hva du trenger, hva du skal gjøre, og det virket ikke som om praksisplassene hadde oversikt over dette».

Sam: «Det er viktig at det er meningsfullt å dra ut i praksis, at en kan få noe igjen for det».

At studentene ser på praksisperioder som ustrukturert, går igjen i intervjuene. Brad viser til en opplevelse om at det ikke virker som praksisutplasseringen er planlagt, da hans rolle i ikke er fastlagt eller tenkt på. Han vet rett og slett ikke hva han skal gjøre i praksis. Olivia synes enig

i dette og påpeker at både informasjonen i forkant er for dårlig, og det virker ikke som praksisskolen har oversikt over den kommende praksisperioden. Sams utsagn tolkes som at det bør legges til rette for at studentene må få mer ut av praksis, som kan bidra til en mer meningsfull praksis. Brad og Olivias utsagn kan forstås som om at det er elementer i praksisperioden som ikke imøtekommer deres forventninger.

4.1.1.2 Konstruert praksis

Et annet sentralt punkt er om praksisutplasseringen blir konstruert. Når studentene blir plassert i praksis, er det flere som ytrer om låste rammer og retningslinjer de må følge, for å opprettholde praksisskolens visjon. Temaene er allerede forhåndsbestemt og skolen har tilrettelagt et opplegg for studentene i perioden studentene er tilstede.

Andy: «det blir veldig konstruert fordi skolen tilrettelegger for et opplegg så vi skal ha noe å gjøre, så er det tilbake til hverdagen etterpå. Skolen tar ikke nytte av studentene, for når vi er ferdig med vårt opplegg, så er skolen det også».

Sam: «Mange får prøvd seg på det å forholde seg til en gruppe i en jobbsituasjon, men mange blir også plassert på en plass der de ikke hadde så mye å gjøre. Skolen legger opp til et arrangement bare for at vi skal være der å undervise».

Andy viser til en opplevelse av at han ikke føler seg verdsatt i praksis, da skolen ikke viser interesse for å ha studenter i praksis. Det kan virke som om skolen tar på seg studenter av andre grunner, framfor å videreutvikle neste generasjons lærere og veiledere. Dette underbygger Sam, samtidig som han trekker fram at mange kan havne i praksis som ikke gir studentene muligheter til å prøve ut sin framtidige jobb.

Studentene gir uttrykk for at de ønsker at praksisplassene legger til rette for at de blir aktivt utfordret, da de ser på praksis som en god læringsarena. Det oppfattes som at studentene ikke vil få et like meningsfullt utbytte av praksis, når de blir plassert i miljøer som ikke er tilrettelagt godt nok, eller som ikke setter pris på å ha studenter i praksis. I sammenheng med å bli plassert i praksis, hadde Sam dette å si:

Sam: «De som var på forskjellige leirskoler, pleiehjem, aktivitetshjem, aktivitetssenter og sånt, fikk mer ut av det fordi de var mer i en jobbsituasjon framfor et arrangement som ble tilgjort bare for at studentene skulle undervise».

Sam sitt utsagn tolkes som at studentene setter pris på praksissituasjoner som har bakgrunn i et relevant yrke. Hvis det var tilgjorte arrangementer, bare for at studentene skulle undervise,

oppfattes det som at studentene ikke følte de var i en reell jobbsituasjon. Når det gjelder tildelte temaer, viser studentene til forskjellige erfaringer, da noen fikk planlegge temaene selv med god tilbakemelding fra veileder.

Mark: «Vi fikk tildelt temaer, men fikk planlegge disse på vår egen måte. Veilederen hjalp oss med å videreutvikle vår måte å jobbe på, ikke nødvendigvis på den måten veilederen forventet, men heller ut ifra vårt eget løp».

Mark sitt utsagn tolkes som at han setter pris på å få gjøre ting på sin egen måte, samtidig som han blir støttet opp av veileder. Han ser ikke nødvendigvis på tildelte temaer som negativt, så lenge han får mulighet til å planlegge de selv. Noe det oppfattes som at han fikk gjort.

4.1.1.3 Ansvar for undervisningen

For å få mulighet til å bli oppfattet som lærer av deltagerne, blir det å få ansvar og frie tøyler anset som viktig.

Sam: «Veilederne hadde god kontroll på hva de skulle gjøre i undervisning, men ga oss mye ansvar. De ville vi skulle prøve oss og ga tilbakemeldinger og var mottakelige for spørsmål. Selv om de hadde sin egen måte å gjøre det på, fikk vi frie tøyler til å gjøre det slik vi ville. Vi fikk en mulighet til å oppleve hvordan det var å være en lærer.»

Brad: «Hvis man får mye ansvar i praksis, så lærer man veldig mye og blir sikrere på egne kvaliteter. En kan bruke mye av det en har lært, som legger til rette for flere utfordringer og en bedre utvikling».

Sams utsagn tolkes som at hans veileder hadde god kompetanse for å ta på seg praksisstudenter. De kunne la studentene handle fritt og bidra med veiledning når det var behov. At studentene fikk mulighet til dette, gjorde at de fikk teste læreryrket, uten å være fastlåst til hva veilederne ville at de skulle gjøre. Brad underbygger dette med at erfaringen med ansvar vil være nødvendig for en bedre utvikling som veileder.

Det tolkes som studentene opplever det mer meningsfullt når de får planlegge og styre undervisningen selv. For at studentene skal få mulighet til å styre undervisningen selv, uten at det går på bekostning av deltagerne, oppfattes det som nødvendig å stille krav om forberedte skoler og kompetente veiledere studentene møter i praksis. At studentene får denne opplevelsen av ansvar i praksisutplassering er det flere som anser som et viktig læringskriterium. Når en skal ut i arbeid etter utdannelsen, vil man ofte få en stilling som

krever kunnskap om hvordan være den ansvarlige. Det oppfattes av studentene at dette vil være en positiv erfaring å ta med seg fra en praksisutplassering.

4.1.1.4 Veiledere avgjørende for god læring

I tilfeller får studentene alt for mye ansvar, og det forstås som at veilederen vil ha mye å si for studentenes opplevelse av læringsutbytte.

Mark: Fordi vi er friluftslivstudenter forventet veilederen et høyt kunnskaps og ferdighetsnivå. Noen ganger har ikke veilederen den nødvendige erfaringen, så det forventes at vi stiller med denne erfaringen. Kompetente praksisveiledere hadde mye å si, for det var når vi fikk gode tilbakemeldinger og frie tøyler til å forme egne opplegg vi lærte mye. Hvis veilederne ikke var gode på å legge opp til læring, gikk dette utover praksisperioden.

Olivia: «En god veileder er den som har knekt koden med å forstå andre mennesker. Har du en veileder som ikke er flink til å tilpasse til hver enkelt elev, merker man fort hvor mye dette påvirker opplevelsen».

Studentene viser at veilederne kan være avgjørende for gode praksisutplasseringer. Utsagnet til Mark tolkes som at praksisplassene stilte med veiledere som til og med ikke hadde en utdanning med bakgrunn i friluftsliv. Hvis dette er tilfelle, er det begrensninger for hvor mye hjelp veilederne kan tilby studentene. Olivia viser til tidligere erfaringer med veiledere, og det tolkes som at en kan ha godt utbytte av en veileder når han/hun klarer å legge til rette for best mulig læring hos hver enkelt. Hvis dette ikke er tilfelle, kan det tydes som at elevene vil få en dårligere opplevelse. Det tolkes som at studentene mener at veilederen påvirker læringsmiljøet de er en del av, som igjen vil ha innvirkning på deres læringsutbytte.

Et annet viktig punkt som noen studenter legger vekt på, er å få erfaring med risiko og sikkerhet innenfor friluftsliv.

Andy: «Får man ikke prøvd ut slike situasjoner, hvor du har mulighet til å støtte deg på en veileder med mer erfaring, kan dette få store konsekvenser for et potensielt utkom hvis du plutselig befinner deg i en situasjon langt over ditt nivå».

Olivia: Sikkerhetsting er viktig å ha ferskt i minne. For når du kommer ut i arbeidslivet er det du som har ansvaret, og du vil da ikke noen å støtte deg på».

Andys utsagn tolkes som at veilederen vil være sentral for at studentene kan føle seg trygge med å prøve ut risikofylte aktiviteter. Det oppfattes som at veilederne kan hjelpe studentene med å få oversikt over hva de kan håndtere. Dette underbygger Olivia, med at denne hjelpen ikke vil være like tilgjengelig når du begynner i en jobb med fullt ansvar og ingen veileder å støtte deg på. Det tolkes som at studentene har kunnskap om at friluftsliv kan inneholde en form for risiko, som gjør dem observante på at de bør få erfaring med slike situasjoner. Dette kan ifølge studentene være oppnåelig hvis du har en veileder å støtte deg på.

4.1.1.5 Oppsummering av «Praksisplassen og veilederes rolle i studentenes læringsarena».

En kan se at studenter er misfornøyde med struktureringen av flere praksisperioder. Det er dårlig informasjon i forkant av praksis, og det virker ikke som om praksisperioden er planlagt. Studentenes oppgaver er lite konkretisert, som fører til usikkerhet, og det er elementer som ikke imøtekommer studentenes forventninger. Noen sitter med en følelse av å ikke bli verdsatt i praksis, da skolen ikke tar nytte av studentene, men konstruerer et opplegg for at de skal ha noe å gjøre. Flere blir plassert i praksis, og hvis det ikke er tilrettelagt for studentene, viser det til lite læringsutbytte. Studentene setter pris på praksissituasjoner med bakgrunn i et relevant yrke, og ser derfor på praksis som en god læringsarena. Det blir satt pris på å få gjøre ting på sin egen måte, med hovedansvar, samtidig som man får støtte av veileder. Her kreves det dyktige veiledere for å se når det er mulig å gi studentene friere tøyler. Det vises til veiledere som ikke har innehatt den nødvendige kompetansen, som virker motsigende, da studentene anser veilederne som avgjørende for gode praksisutplassinger. De kan hjelpe studentene med å få en oversikt over hva de kan håndtere, som ikke vil være like tilgjengelig når en begynner i jobb. Veilederen påvirker læringsmiljøet studentene er en del av, og veilederens kompetanse kan ha innvirkning på deres læringsutbytte.

4.1.2 Relasjonsbygging; «En av de viktigste grunnene til å være i praksis».

Ovenstående overskrift var et sitat av Andy. Dette tolkes som at det å bygge relasjoner med elever, står sentralt hvis du skal jobbe innad i skolen. Jobber en med elever, vil man over tid klare å skape relasjoner som kan bidra til både bedre læring for elevene, men også gjøre undervisningen enklere å tilpasse og videreutvikle i forhold til de elevene man har å jobbe med. For mange kan praksisutplassing være det første møtet med et ukjent miljø og mulighet til å trene på å bygge relasjoner. Informantene har ulike erfaringer med dette aspektet, og viser til hvor viktig deres rolle i praksis er for fullt utbytte av denne tilknytningen til elevene.

4.1.2.1 Overflødig rolle

Flere informanter fremmer at det ofte var noen over dem som hadde mer autoritet, som gjorde at rollen deres ble overflødig med lite ansvar. Dette kan få konsekvenser for studentenes læring.

Sam: «Man hadde alltid noen over seg med mer ansvar, som gjorde at elevene heller gikk til dem og stilte spørsmål. Men andre ganger, når elevene skjønnte at du ledet opplegget, så kom spørsmålene til deg».

Mark: «vi hadde en dag hvor vi fikk gjøre som vi ville, men den andre uken ble det gjort tydelig at det var veilederne som hadde øverste autoritet. De bestemte, som gjorde det naturlig at spørsmålene kom til dem. Vi som praksisstudenter fikk en mer deltagende rolle».

Sam sitt utsagn tolkes som at det ble mer naturlig for elevene å stille spørsmål til studentene, når det var tydelig at det var de som hadde hovedansvaret. Mark sitt sitat oppfattes som at studentene ikke fikk like godt utbytte, når de ble ansett som deltagere i praksis. Det oppfattes som at det kan gå på bekostning av studentenes læring, hvis veilederen ikke gir de muligheten til å styre undervisningen. Her kan en se en manglende autonomi hos veileder, som kan bidra til mindre motivasjon hos studentene. I denne sammenheng trekker Brad fram viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø.

Brad: «Å skape et trygt læringsmiljø er viktig for at elevene er mer rolig og beherska. Det vil også gjøre det enklere for dem å spørre eller å si ifra».

Som Brad trekker fram, kan det å skape et trygt læringsmiljø bidra med å skape tillit til elevene. Dette anses som vanskelig hvis studentene ikke engang får tillit av sin veileder til å styre undervisningen. Det tolkes som at relasjonsbygging ville vært lettere, hvis studentene hadde hovedansvaret og ble ansett som den som ledet undervisningen. Hvis studentene har hovedansvaret, kan det forstås som at det ville vært enklere for elevene å stille alle spørsmål til studentene, som kunne bidratt til flere interaksjoner og derfor bedre relasjon.

4.1.2.2 Tidsaspekt

Flere studenter trekker fram tidsaspektet som en hindring til å bygge relasjoner. Det er ikke ofte praksisperioder strekker seg over en uke, og i lengste grad opptil to uker.

Sam: «For å klare å kommunisere med forskjellige elever må man først forstå eleven, før man kan legge til rette for best mulig læring og positive opplevelser for hver enkelt elev».

Sam sitt utsagn har en enda dypere mening en tidsaspektet, da det handler om verdien av å bli kjent med elevenes forståelse av verden som forutsetning for læring og utvikling. For at elevene skal få best mulig læringsutbytte, kan det forstås som at relasjonsbygging vil være nødvendig. Å forstå en elev vil derimot kreve tid, som gjør dette utsagnet relevant. Alle er forskjellige og krever ulik pedagogisk tilnærming. Innledningsvis i praksis vil man som student kanskje ikke vektlegge relasjonsbygging, da man ofte er opptatt med alt som er nytt. Såpass korte praksisperioder kan gjøre det vanskelig å få mulighet til å bygge slike relasjoner.

Andy: «Har man 17 elever kan det være mulig å bygge relasjoner, men har du timene for 70-100 elever i gym, blir det til og med useriøst å prøve å lære navn når praksisperioden varer under 2 uker. Og i flere tilfeller når du først har begynt å lære navn, og kan begynne å lage personlige relasjoner, så drar du hjem».

Sam: «Når vi bodde med elevene på leirskole følte vi at vi hadde relasjoner allerede dag 2, men det hadde aldri skjedd hvis vi bare hadde sett dem 3-4 timer om dagen istedenfor 12. Har man flere uker på et sånt sted, skader det ikke og man får desto mer øvelse. På skole er det enda viktigere med mer tid for å komme inn i rutiner og få mulighet til å bygge denne relasjonen med elevene. At det var få elever gjorde også at vi fikk en god opplevelse og et veldig tett forhold til elevene».

Andy sitt sitat tolkes som at det er manglende tid for å få mulighet til å bygge relasjoner med såpass mange elever. Har du for mange elever over en såpass kort periode, blir det vanskelig å få et personlig forhold til hver enkelt elev. Sam trekker fram viktigheten av å ha mer tid med elevene, og det tolkes ut ifra hans opplevelser at mer tid kan bidra til en bedre mulighet for relasjonsbygging. Han trekker fram vanskelighetene med skolen, da det ofte er mye å sette seg inn i, som kan gi mindre tid til relasjonsbygging. Han ser på det som enklere å ha en mindre klasse for å komme tettere inn på hver enkelt elev. Dette kan ses i sammenheng med Andy sitt sitat.

4.1.2.3 Lære av nye og ukjente situasjoner

Flere savner muligheten til å bygge relasjoner med elevene, og anser det som viktig at man får prøvd seg på folk en ikke kjenner, for ellers kan det bli vanskelig når du først skal ut i arbeid.

Frøya: «man lærer at man må tilpasse seg selv til forskjellige situasjoner, og lære å håndtere forskjellige mennesker».

Olivia: «det å være med folk du ikke kjenner, kan gi deg bedre selvinnsikt, da nye mennesker kan gi deg en annerledes reaksjon enn de du vanligvis oppholder deg med gjennom utdannelsen».

Frøya sitt utsagn tolkes som at et ukjent miljø kan by på uvante og utfordrende situasjoner. Ved å være i praksis kan man få erfaring med slike situasjoner før man går ut i arbeid. Det forstås som at denne erfaringen kan være viktig for studentenes forberedelse på framtidig yrkesutøvelse. Olivia ser på erfaringene som nødvendige for personlig utvikling, da ukjente mennesker kan utfordre deg med reaksjoner du muligens ikke har opplevd gjennom utdannelsen.

4.1.2.4 Tilpasning av undervisningsopplegg

I denne sammenheng trekkes det fram viktigheten av å kjenne elevene for å kunne planlegge et tilpasset opplegg. Når en går ut i praksis møter man ofte deltagerer en ikke har sett før, og dette anser flere som vanskelig for planleggingen av et undervisningsopplegg.

Jane: «Å vite hvem du har er nesten det viktigste for planleggingen av undervisningen. Hvis du ikke kjenner elevene, eller hvis elevene ikke kjenner hverandre, blir det vanskelig å planlegge et godt tilpasset undervisningsopplegg».

Brad: «har du en helt ny gruppe, hvor elevene heller ikke kjenner hverandre så godt, må de lære å kjenne hverandre. Gruppen må defineres. Tilpasning av opplegg blir vanskeligere da fokuset bør ligge på relasjonsbygging innad i gruppa».

Det oppfattes som at studentene henviser til verdien av å kjenne gruppen du underviser, som støtte for undervisning og læring. For hvis en ikke kjenner deltagerne, kan dette gå på bekostning av studentenes tilpasning av undervisningsopplegg, som igjen vil føre til dårligere tilrettelegging for deltagerne. Å få trene på denne relasjonsbyggingen tolkes som nødvendig for både elevenes læring, men også for utviklingen av studentene som veileder.

4.1.2.5 Oppsummering av «Relasjonsbygging»

I dette temaet om «Relasjonsbygging», kan en tyde at elever ikke vil anse studentene som de ansvarlige, hvis studentene ikke får hovedansvaret for undervisningen. Dette kan bidra til at studentene ikke får mulighet til å bygge lærer-elev relasjoner, som vil gå på bekostning av deres læringsutbytte av praksis. Det blir derfor ansett som at relasjonsbygging er enklere hvis studentene får styre undervisningen. For å legge til rette for best mulige forutsetninger for læring og utvikling blant studentene, forstås det som nødvendig å kunne forstå eleven. Det er ofte korte praksisperioder, og det tydes som at mangelen av tid kan gå på bekostning av relasjonsbygging med elevene. Flere trekker fram viktigheten av å få prøvd seg på folk en ikke kjenner, da et ukjent miljø byr på uvante og utfordrende situasjoner, som kan være med å forberede studentene på framtidig yrkesutøvelse. Det blir ansett som sentralt å kjenne elevene for å kunne best legge til rette for et tilpasset undervisningsopplegg.

4.1.3 Verdien av å få prøvd seg i reelle arbeidssituasjoner

For at praksisutplassering i det hele tatt skal være inkludert i utdannelsen, er det viktig at denne læringsarenaen viser til en form for verdi for studentenes læringsutbytte. Når en går ut i praksis er dette for å få prøvd seg i relevante yrker og situasjoner. En skal få mulighet til å finne ut av hvordan sitt framtidige arbeidsfelt er, og få positive opplevelser med dette. Dette stemmer godt overens med informantenes syn på praksis, da de ser på det som god erfaring med å få prøvd seg innenfor sitt framtidig yrke.

4.1.3.1. Innføring i framtidig arbeidsplass

Flere studenter trekker fram viktigheten av arbeidserfaringen for å skille rollen mellom å være en friluftslivstudent og en som arbeider innenfor friluftsliv.

Brad: «Det er viktig å få en innføring i normer og få en oversikt over hvordan systemet fungerer, og hvordan en skal oppføre seg i forhold til det. Praksis kan bidra til dette ved at man havner i reelle situasjoner knyttet til arbeidslivet».

Mark: «får innførelse i rutiner og hvilket system de forskjellige skolene hadde. En får prøvd flere yrker og en lærer mye ved å se andres perspektiv».

Andy: «man får et innblikk og erfaring med ulike settinger å arbeide i».

Å havne i reelle arbeidssituasjoner oppfattes som viktig hos studentene, og tolkes som at studentene har interesse av å få prøvd yrket slik det fungerer i praksis. Ikke bare få ansvar for undervisning, men også få se alle aspektene med et relevant yrke. Brad fremmer at han ville

vært et lengre steg bak enn der han er i dag, hvis han ikke hadde fått den utfordringen ulik praksis har bidratt til.

Brad: «Disse uforutsette problemstillingene er med på å utfordre og gi et større innblikk i hva en jobb faktisk kan kreve, samtidig som man får bekreftelse på om man klarer å håndtere ulike situasjoner ved å bruke det man har lært».

Det tolkes som at studentene er ute etter å få erfaringer med reelle situasjoner som lærer, som ifølge studentenes opplevelser kan være oppnåelig ved bruk av praksisutplassering. Som student utenfor praksisutplassering, vil man kanskje ikke få mulighet til å se sitt framtidige yrke i en helhet. Ut ifra Brad sitt utsagn, tolkes det som at det kan være nødvendig å få en innføring i sin framtidige arbeidsplass, for å få en bekreftelse på om en kan håndtere det som kreves.

4.1.3.2 Lære om praktisk verdi av friluftslivutdanningen.

Å finne ut hva en vil og ikke vil med friluftsliv, blir ansett som sentralt av studentene under deres praksisperioder. Noen av studentene har ved hjelp av praksisutplassering, funnet ut hva som passer best for dem i deres framtidige yrkesutøvelse.

Clark: «Når jeg har valgt praksis selv, har jeg valgt innenfor en spesifikk aktivitet eller jobbstilling. Jeg vil se hvordan andre gjør det innenfor det som interesserer meg, så jeg vet litt om hva jeg kan forvente. Jeg vet at jeg vil bli folkehøgskulelærer, så jeg har hatt mye praksis på Folkehøgskule. Jeg har fått mye erfaring som har gitt meg en god følelse om at dette er det jeg vil».

Jane: «Praksisutplassering hjalp meg med å finne ut hvilken målgruppe og aktivitet jeg ville jobbe med».

Brad: «Praksisutplassering kan bidra til at man lærer mye om seg selv, som også bidrar til å finne ut hva man selv vil, hva man passer som og kanskje ikke passer som».

Luna: «Praksisutplassering har bidratt til at jeg har funnet ut litt om hvilken retning jeg vil gå innenfor friluftsliv. Jeg valgte ikke praksisplass fordi det var det jeg ville jobbe med, men mer for å få innsyn i hvordan det kan være».

Clark sitt utsagn tolkes som at han har valgt en retning ut ifra interessefelt for å få mest mulig praksis innenfor det som er interessant. Dette har gitt han en god følelse om at dette er det han

vil. Jane, Brad og Luna er samstemte om at praksis har bidratt til at de har blitt mer sikre på hva de ønsker å bruke friluftsliv til, og hva de ønsker å arbeide med. Luna trekker fram at det kan være en ide å velge forskjellige yrker innad i praksis, for å finne ut av hva man ikke vil jobbe med. For hvis du ikke gjør det, kan man ende med en jobb man ikke har interesse for etter utdanningen. Det tolkes også av flere av studentene at praksis ikke alltid nødvendigvis er bra, da de bare har funnet ut av hva de ikke vil gjøre, og hvilken retning de ikke vil gå.

Andy: «Det er bra at jeg har funnet ut av at jeg ikke vil jobbe på barneskole, men det er dårlig at jeg bare har funnet ut av hva jeg ikke vil gjøre. Derfor er det ikke alltid nødvendigvis at praksis er bra, fordi du blir ikke noe klokere».

Mark: «Jeg hadde det gøy i praksis, men fant ut at jeg ikke ville bli lærer».

Olivia: «Praksis har bidratt til at jeg har funnet ut av hva jeg absolutt ikke vil gjøre, og hvilken retning jeg ikke vil gå».

Jane: «Ved hjelp av praksis finner man ut hvilke jobber man ikke vil ha. Dette fant jeg ut etter å ha hatt 4 dager praksis med det».

Jane har allerede fortalt at hun fant ut hvilken målgruppe og aktivitet hun ville jobbe med, men utdyper her at hun brukte en hel praksisperiode på å finne ut hva hun ikke ville gjøre. Hvis en ser på erfaringen til Andy, kan en se at han kanskje har fått denne opplevelsen av alle sine praksisperioder. Dette kan ha gitt han lite utbytte av praksis, når det gjelder å finne ut hva han vil med friluftsliv. Som Luna trekker fram, vil det være viktig å finne ut hva man ikke vil, så man ikke ender med dette senere. Flere av studentene har fått en opplevelse av dette og kan derfor unngå jobbene seinere.

Praksisutplassering kan bli ansett som et snapshot av hvordan en jobb innenfor friluftsliv kan være, som gjør at man ikke får god nok mulighet til å finne ut hva man vil.

Andy: «Det er bra at man får testet ulike jobber, men ofte blir det for kortvarig for å gi deg bekræftelse på at dette er noe du vil».

Andy setter pris på erfaringen med å prøve relevante yrker, så selv om han bare har funnet ut av hva han ikke vil, har han fortsatt fått utbytte av praksis. Her trekker han fram mer tid som essensielt for å finne ut av hva man vil. Selv om det er oppført X antall obligatoriske praksisdager hos skolene, er det fortsatt mulig med mer praksis.

Mark: «Man har obligatoriske dager, men man blir oppfordret til å ta mer utover utdannelsen. Man skjønner hvor viktig praksis er når man kommer i praksis, så det motiverer veldig til å ta mer praksis».

Det tolkes som at det er mulig å ta mer praksis, som vil gi studentene mer tid i praksis. Dette oppfattes av flere studenter som god hjelp til å finne ut av hva de interesserer seg for.

4.1.3.3 Finne sin veilederrolle og veilederstil

Et viktig aspekt som blir nevnt av studentene, er å finne egen veilederrolle eller veilederstil.

Clark: «Ved å være i praksisutplassering får man testet hvordan det er å være den som har ansvaret for en gruppe med mennesker. Det er gode muligheter for å finne ut hvilken målgruppe og aktivitet en vil jobbe med, og hvordan stil man har lyst å ha som veileder. Gjennom studiet observerer man mange veiledere og man har gjerne noen favoritter. Man prøver å finne en gyllen middelvei, uten å kopiere en enkelt veileder. Ved å være i praksis så veileder man seg selv.»

Andy: «Når man har praksis så finner man den rollen man vil ha, og denne ville tatt lengre tid å finne uten praksisutplassering».

Clark sitt utsagn tolkes som at praksisutplassering kan bidra til at en kan prøve ut veilederrollen og forme sin veilederstil. En har kanskje en tanke på hvordan man vil være, men ved hjelp av praksiserfaringer kan man finne ut av hva som fungerer og ikke, og etter hvert finne sin prefererte stil. Du finner din måte å undervise på og bygger på dette ut ifra hva du vil. Dette viser Andy seg enig i, og ser på praksisutplassering som viktig for å finne ut av dette fortere. I denne sammenheng blir det å få mulighet til å prøve ut ting i praksis ansett som viktig erfaring.

Andy: «Å få prøvd hva som funker og ikke funker er viktig for å få en forståelse og skape et bilde av ditt framtidige yrke».

Luna: «ved å få sett hva som fungerer og ikke fungerer, kan gi deg en litt mer pekepinn».

Andy trekker fram at opplevelsen med å prøve noe nytt, kan være en viktig erfaring for framtidig jobb. Dette underbygger Luna, da hun ser på det å prøve ut nye ting som viktig for å gi deg et bedre bilde av hvordan arbeidslivet kan se ut. Dette kan være med å bidra til forming

av studentenes veilederstil, da de får prøvd ut hva som fungerer og ikke, og eventuelt hva som føles mest naturlig.

Det blir trukket fram at studentene har en veiledningsmodell de følger gjennom skolen. Denne er gjerne veldig konkretisert, som gjør at man får en god forståelse av et system. I praksisutplassering blir det derimot mer opp til deg selv hva du vil gjøre, så en må lete mer etter hvordan rolle og veilederstil en vil ha.

Brad: «Praksis i forbindelse med skolen er lagt opp etter en veiledermodell vi har lært i undervisning. Denne er derimot ikke alltid overførbar i praksisutplassering da det ofte er et annet system. Man må definere sin egen rolle litt mer».

Studentene vil med andre ord lære om hvordan man skal utøve veiledning ved hjelp av en veiledermodell. Selv om veiledningsmodellene er justerbare, tolkes det av Brad sitt utsagn at dette er noe studentene muligens ikke vil finne ut av, hvis de ikke får prøvd seg i praksis utenfor skolen. Alle steder vil ha sine egne normer og regler, og veiledere vil ha forskjellige pedagogiske tilnærminger. For å finne denne gyldne middeelveien, kan det oppfattes som at studentene må få testet veilederrollen utenfor en systematisert veiledermodell.

4.1.3.4 Lære mer om seg selv

Et annet viktig verdigrunnlag for framtiden, som studentene legger vekt på, er viktigheten av praksisutplassering for å lære mer om seg selv og se realistisk på sine egne evner.

Olivia: «Ved å være i praksis blir du mer bevisst på dine egne evner og får bygget opp din selvtillit. Man føler seg mer klar for å gå ut i arbeid, da man vet om man kan håndtere ulike situasjoner».

Clark: «Det er viktig å være realistisk på seg selv og sine evner for at man kan utfordre seg selv, men ikke strekke det langt over sitt nivå. Å ha et basegrunnlag for aktiviteten du skal lære bort er også viktig, da det gjør at du kan stole på egen kunnskap og holde deg rolig og behersket».

Jane: «Det er viktig å utfordre seg selv, men ikke ta vann over hodet».

Olivia viser til viktigheten av selvtillit for å vite at du kan håndtere yrket. Det tolkes som at studentene er bekreftelsessøkende for å finne ut hvordan de kan håndtere situasjoner, og om de gjør det på en god måte. Her oppfattes det som at studentene vet hva veilederrollen kan

kreve, og det er derfor nødvendig å vite om en kan håndtere dette ved å kjenne sine begrensninger.

4.1.3.5 Nettverksbygging

Som nevnt tidligere er praksisutplassering en god arena for å se hvilke muligheter man har med jobb innenfor friluftsliv. Det virker som en god plass for å klare å knytte kontakter og bygge et nettverk, som kan bidra til framtidig jobb etter utdannelsen.

Brad: «Praksis er en kjempefin måte på å skape nettverk, teste jobber og komme seg i arbeid, bli kjent med folk. Kanskje det viktigste med praksis. Ved at du viser deg fram i praksis, kan gjøre at du enten får en god referanse, eller at du blir snakket om innenfor det samme miljøet».

Clark: «Det koker alltid ned til nettverksskaping. Du har lyst å få kontakter innenfor det området du interesserer deg for. Du vil gjerne bli pratet om på forskjellige arbeidsplasser, som kan hjelpe deg med å få jobb seinere».

Frøya: «Det er viktig å knytte kontakter så man får et godt nettverk».

Det tolkes som at praksisutplasseringene blir brukt for å få seg jobb, da studentene er interesserte i å skaffe kontakter der de er i praksis. Praksisutplassering blir trukket fram som en mulighet til å få en fot innenfor, som kan bidra til at man kanskje ikke trenger mye erfaring, da de allerede vet at du kan være en god veileder. Dette kan gjøre det enklere å få jobb etter utdannelsen. Dette med erfaring er kanskje det vanskeligste med å få jobb etter utdannelsen, og med dagens praksisomfang, vil det være vanskelig å inneha mye erfaring etter utdannelsen. I denne forbindelse tolkes det som at studentene verdsetter praksisutplassering som en arena som gjør erfaring mindre betydningsfullt for framtidig jobb, da arbeidsgiveren allerede har sett deres kvaliteter. Noen velger også praksis på grunnlag av at de vil få kontakter innenfor det de vil jobbe med. De kan derfor øve og vise seg fram innenfor feltet, så de vil være mer forberedt på en tilsvarende jobb seinere. Det blir trukket fram som positivt å ha variert praksis, men at dette kan gjøre det vanskeligere seinere.

Luna: «jeg fikk mye utbytte av å ha variert praksis, men det var kanskje dumt med tanke på fast jobb seinere».

Det oppfattes som at studenten hadde utbytte av å teste ulike felt, men det var en ulempe at hun ikke fikk øvd seg på og vist seg fram innenfor et yrke. Dette kan gjøre at ansettelse etter praksis blir vanskeligere. Flere har derimot fått jobb i etterkant hos noen av

praksisutplasseringene de hadde, som viser at det kan ha en hensikt å prøve å bygge et nettverk.

4.1.3.6 Oppsummering av «Verdien av å få prøvd seg i reelle arbeidssituasjoner»

Å havne i reelle arbeidssituasjoner oppfattes som viktig for studentene, da de har interesse av å prøve sitt framtidige yrke slik det fungerer i praksis. Studentene viser til verdien av å finne ut av hva en vil og ikke vil med friluftsliv, men her trekker flere studenter fram at de bare har funnet ut av hva de ikke vil. En student påpeker at mer tid i praksis kunne vært en løsning for dette. Selv om noen ikke har funnet ut av hva de vil gjøre, ser de fortsatt på erfaringen som verdifull for sin utvikling, da praksisutplassering kan hjelpe med å forme deres rolle og veilederstil. En får prøvd ting i praksis, så en ser hva som fungerer og ikke. Studentene har også en konkretisert veiledningsmodell de følger gjennom skolen, som ikke alltid fungerer i praksis. Praksisutplasseringer kan ha forskjellige systemer, som gjør at studentene må lete mer etter hvordan rolle og veilederstil de vil ha. Studentene trekker også fram viktigheten av praksisutplassering for å lære mer om seg selv og se realistisk på sine egne evner. De vet hva veilederrollen kan kreve, og vil derfor vite om de kan håndtere yrket ved å kjenne sine begrensninger. Det blir trukket fram som essensielt at praksisutplassering er en god plass for å klare å knytte kontakter og bygge et nettverk til framtidig jobb, da flere har fått jobb på bakgrunn av deres praksisperiode.

4.2 Oppsummering av presentasjon av funn

Det tolkes som om at praksisutplassering er en viktig læringsarena for studentene, men at dette kan avhenge av om det er godt tilrettelagt for studentene. Ut ifra studentenes sitater, oppfattes det som viktig at praksisplassene er forberedt på å ta imot praksisstudenter. For at praksisutplasseringen ikke skal føles konstruert og gjøre deres rolle overflødig, forstås det som at studentene anser frie tøyler og mulighet til å ha hovedansvaret som viktig for deres utvikling. Her viser studentene til viktigheten av å ha dyktige veiledere som vet hvordan å håndtere praksisstudenter. Relasjonsbygging blir også ansett som sentralt for at deltagerne skal få best mulig læringsutbytte. Her viser studentene til en opplevelse om at det sjeldent er god nok tid til å bygge de nødvendige relasjonene. Videre blir praksisutplassering sett på som en viktig arena for å skille rollen som student og yrkesarbeider. Det er viktig at man får en følelse av hvordan det er å være i arbeid, og at man får sett mulighetene man har med jobb. Her er det ulike erfaringer om utbytte, da noen vet hva de vil og andre er usikre, som har gjort at noen har fått øvd seg mer på ønsket yrke, og derfor fått mer erfaring.

Flere studenter ser verdien av praksisutplassering, og har god nytte av den til å forme egen rolle og veilederstil. Studentene ser på praksisutplassering som en viktig læringsarena for å lære om seg selv og sine begrensninger, som gir de en opplevelse av at de er mer forberedt på framtidig jobb. Praksis er generelt en god arena for bygge et nettverk, og kan være en god inngang til en framtidig jobb innenfor friluftsliv. Praksisutplassering kan derfor tolkes som en verdifull læringsarena for studentene til å forberede seg på framtidig yrke innenfor friluftsliv, men selve opplevelsen av praksisutplasseringen blir avgjort av flere viktige faktorer, som oppsummert ovenfor.

5.0 Drøfting

Med utgangspunkt i studiens problemstilling, har jeg undersøkt hvilke opplevelser norske friluftslivstudenter har med praksisutplassering som læringsarena. Både når det gjelder generelle erfaringer, læringsutbytte og verdi. I forrige kapittel presenterte jeg studiens funn ved hjelp av studentenes sitater. Her beskrev jeg deres erfaringer samtidig som jeg delte mine egne tolkninger om deres utsagn. I dette kapitlet vil jeg gå dypere i detalj, hvor jeg vil sammenligne mine funn med litteraturen og forskningen på feltet. Innledningsvis vil jeg ta for meg hvordan studentene opplever at det blir tilrettelagt for at studentene kan utvikle sin veilederrolle i praksisutplassering. Her vil jeg se på hvordan studentene opplever at veilederrollen utøves i praksis, både når det gjelder studentenes rolle som veileder, men også hvordan studentene framstiller veiledere i studien. Videre vil jeg sammenfatte studentenes opplevelser, og se de i sammenheng med studieplanenes søkelys på praksisutplassering. Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på hvordan studentene fremmer praksisutplassering som verdimeisig grunnlag for framtidig yrkesutøvelse.

5.1 Praktisering og utvikling av veilederrollen i praksisutplassering

En bachelor i friluftsliv har som formål å gjøre studenter til erfarne friluftslivfolk, som klarer å ta vare på seg selv og andre ute i naturen (Universitetet i Sørøst Norge, 2018). For å komme fram til dette stadiet, må studentene ha en form for utvikling av deres kompetanser og egen måte å utøve veilederrollen. Praksisutplassering kan bli sett på som en bidragsyter til denne utviklingen da det er en del av utdannelsen. Praksisutplasseringens visjon og hvordan veilederrollen praktiseres, kan ha stor betydning for studentenes utbytte av praksis. I dette kapitlet, vil studentenes opplevelser med tilrettelegging av praksis for best mulig læringsutbytte bli lagt fram, før det vil bli sett på hvordan veilederrollen praktiseres ved bruk av veiledningsmodeller. Her vil også studentenes opplevelse av ansvar bli spesielt trukket fram, før det avslutningsvis ses på det essensielle med å få prøvd seg i reelle arbeidssituasjoner.

5.1.1 Tilrettelegging av praksisutplassering

Ut ifra studentenes opplevelser, forstås det som sentralt at praksisutplasseringen må være godt tilrettelagt og planlagt for at studentene skal få gode læringsvilkår. I denne studien fremmer flere studenter at utbyttet av praksis har vært varierende, da utplasseringene ifølge informantene har vært lite konkretisert og ustrukturert. Dette har bidratt til en del usikkerhet rundt det å ha praksis, da praksisplassen ikke har vist interesse for å ha praksisstudenter. Hvis

dette er det studentene møter når de kommer ut i praksis, kan man forstå at flere får en dårlig opplevelse med praksisutplassering og mindre læringsutbytte. En bør tross alt få gode opplevelser med sitt framtidige yrke når en er i praksis. Sett i lys av Ulvik (2008), som presiserer at praksis kan være avgjørende for i hvilken grad studentene vil dedikere seg til yrket, blir dette spesielt viktig. Hvis praksisplassen ikke er forberedt, eller ikke har det som kreves for å ta på seg praksisstudenter, viser studentene til lite givende praksis, som gir de lite å gå på i forbindelse med framtidig jobb. Her blir det viktig at veilederne viser fram yrket på en god måte, da det er ofte de som legger grunnlaget for hvilke forventninger det rettes mot veilederrollen (Bjørndal et al., 2002). Hvilket søkelys utdanningene har på praksisutplassering vil bli drøftet i kapitlet «Studentenes opplevelser i forhold til studieplanenes fokus på praksisutplassering» senere i oppgaven.

I sammenheng med uforberedte praksisperioder ytrer flere studenter om konstruert praksis. Ofte blir studentene plassert i praksis, eller får en følelse av at de ikke kan forme egen undervisning ved at de blir tildelt temaer. De blir låst til skolens rammer og visjoner, og får ofte ikke velge undervisning selv. En kan ha forståelse for dette, da skoler og utdanninger som oftest har retningslinjer og planlagte studiemodeller, som i tilfeller kan gjøre det utfordrende å ta på seg praksisstudenter (Høgskulen i Sørøst Norge, 2018). Ved at studentene blir plassert innunder temaer de kanskje ikke har god kunnskap om, blir oppfattet som lærerikt av noen studenter. De ytrer at det er viktig å prøve noe nytt, som gjør at de får erfaring med arbeidsoppgaver de ikke har tidligere kunnskap om. En student mener derimot at det kan gå på bekostning av elevene, da deres undervisning vil være av dårligere kvalitet hvis studentene ikke har den kunnskapen som kreves. Som flere studenter har opplevd, vil veilederen påvirke det læringsmiljøet studentene er en del av, som vil ha innvirkning på deres læringsutbytte. At veilederen stiller med den rette kompetansen, vil ifølge studentene være avgjørende for deres utvikling. En student opplever derimot at tildelte temaer er greit, så lenge man får planlegge de selv. Dette blir ansett som en viktig erfaring for å prøve ut ting selv og lære av sine feil, ikke veilederen sine. Flertallet av studentene mener derimot at frie tøyler til å utforske og å planlegge, samtidig som de får tett oppfølging, er viktig for å få en totalopplevelse av det å være en lærer. Det anses som viktig at de ikke er låst til det skolen vil at de skal gjøre, men at de heller kan velge dette selv. Når studentene har fått mulighet til dette, ytrer de en positiv opplevelse av praksis, hvor de får testet og utfordret sitt kompetansenivå, samtidig som de får en større opplevelse av å prøve sitt framtidige yrke. Dette stemmer godt overens med Ulvik (2008), som presiserer at en av de viktigste årsakene til hvorfor studenter blir plassert i

praksis, er for at de må føle på erfaringen selv. Dette krever derimot dyktige veiledere med god kunnskap om det å ta seg av praksisstudenter.

Studentene ser på det å ha dyktige veiledere som avgjørende for en lærerik praksisperiode. Dette stemmer overens med litteraturen om at veiledere bør evne å legge til rette for læring (Tordsson, 2014; Høigaard et al., 2001; Geldard, 1989). Dette tyder på at en kan forvente at praksisveiledere er kompetente nok til å legge til rette for en lærerik praksisperiode for studentene. I denne sammenheng trekker derimot studentene fram at veilederne ikke alltid har den kompetansen som trengs, og forventer at studentene stiller med denne kompetansen. Som flere av studentene gir uttrykk for, kan dette føre til usikkerhet til veilederrollen. Hvis veilederen ikke stiller med den nødvendige kompetansen, vil dette påvirke forventningene studentene har til veilederen (Tveiten, 1998). Veilederen skal opptre som en rollemodell for praksisstudenter, da studentene er der for å lære. Hvis dette ikke blir tilfelle, kan studentene få et feil inntrykk av veilederrollen, som fører til lite interesse for å fortsette (Ulvik, 2008). Her blir det viktig å trekke fram veilederens kompetanse i forhold til sikkerhet og risiko. At veilederen har oversikt over situasjonens krav, samtidig som god kjennskap til veiledningsprosessen, blir ansett som viktig veilederkompetanse for å ikke utsette deltagerne eller naturen for skader (FOR-UT, 1979; Tordsson, 2014). Dette blir trukket fram av studentene, som mener muligheten til å støtte seg på en veileder i praksis, kan være avgjørende for deres læring med risikofylte situasjoner. Hvis veilederne derimot ikke innehar den kompetansen som trengs, tolkes det som at veilederne ikke vil ha erfaring nok til å forstå om visse situasjoner vil være risikofylte. Hvis veilederne stoler på at friluftslivstudenter innehar denne erfaringen, kan både sette studentene i en uheldig situasjon, men også utsette deltagerne for en mulig fare. Det kan derfor ses på som en nødvendighet at veilederne stiller med den nødvendige kompetansen.

Et annet punkt som studentene legger vekt på, er muligheten til å bygge relasjoner. Det kan diskuteres om veilederne får nødvendig med tid for å legge til rette for at studentene får en graderende ansvarsfølelse, samtidig som de klarer å sette søkelys på relasjonsbygging. Hvis en student kommer for å være i praksis i 4 dager, oppfattes det som vanskelig å legge til rette for denne relasjonsbyggingen. Tidsaspektet kan igjen bli avgjørende for hvor godt læringsutbytte studentene kan få. Dette kan ses i sammenheng med flere av studentenes opplevelser når det gjelder muligheten til relasjonsbygging og tilpasning av undervisningsopplegg. Det ytres om mangelfull tid, og en student trekker fram viktigheten av å kunne forstå eleven for å kunne legge til rette for best mulig læring og positive opplevelser.

Dette stemmer godt overens med Tordsson (2014), som skriver at det er nødvendig at veilederen har et overblikk på gruppen for å kunne best legge til rette for læring. Både når det gjelder deres ferdigheter som gruppe, på den enkelte, og på situasjonens krav. Dette er en prosess som vil ta tid, som studentene har en opplevelse av at ikke er tilgjengelig. Flere studenter henviser til verdien av å kjenne gruppen de underviser, som støtte for undervisning og læring. De anser det som en utfordring å legge til rette for best mulig læring, hvis de ikke har kjennskap til elevene. Her vises det til opplevelser om at praksisperiodene er for korte for å bli godt nok kjent med gruppen. Det oppfattes som at studentene får en bedre opplevelse av utbytte av praksis, når de får mulighet til å bygge relasjoner. Ifølge en av studentene, oppfattes det som at lite kjennskap til elevene, kan gå på bekostning av både elevene og deres læringsutbytte. Å få trene på denne relasjonsbyggingen tolkes derfor som nødvendig for både elevenes læring, men også for utviklingen av studentene som veileder. I denne sammenheng vil veilederens bruk av situasjonsbestemt ledelse være viktig for studentenes utbytte av relasjonsbygging og tilpasning av undervisningsopplegg, men det kan virke som at tidsaspektet også vil ha en avgjørende rolle.

5.1.2 Veiledernes bruk av veiledningsmodeller

Hvis en trekker sammenhenger mellom studentenes opplevelse av veilederens benyttelse av veilederrollen, kan en se at det er variasjon mellom veiledere. Situasjonsbestemt ledelse er en veiledningsmodell som er vanlig innenfor friluftsliv. Ved bruk av denne er det vanlig at veilederen starter med en autoritær ledelsesstil. Her gjør han/hun de fleste valg og beslutninger, før gruppen inviteres inn i beslutningstaking etter hvert som de utvikler sin erfaring og kompetanse (Faarlund, 1973). Som en student trekker fram, lærer studentene om hvordan utøve veiledning gjennom en veiledningsmodell. Som en del av praksis skal studentene få praktisere sitt framtidige yrke, og bør derfor få øve seg på denne delingen av beslutninger mellom seg og sine deltagerer. Dette kan derimot bli vanskelig hvis studentene ikke får tillit av sin veileder til å få ansvar for undervisningen. Som studentene ytrer, vil de ha hovedansvaret for undervisningen. En student trekker fram at dette kan bidra til at studentene får mer tillit til deltagerne, som kan gjøre at de kan øve seg på å invitere deltagerne inn i beslutningstaking. I denne forbindelse er det forståelig at noen studenter utvikler seg fortere enn andre, som igjen vil stille krav til veilederens kompetanse. Her blir situasjonsbestemt ledelse viktig, da veilederen må vite når han/hun kan gi studentene utfordringer og mer hovedansvar ut ifra deres utvikling. Som Faarlund (1973) presiserer, trenger ikke de som er godt kvalifisert en leder som tar alle beslutninger, som betyr at veilederen bør vite når det er

naturlig at studentene bør få mest mulig ansvar. I praksis må en ikke glemme at studentene fortsatt er i en opplærings situasjon, som kan bety at ikke alle studenter har det som kreves for å ta dette fulle ansvaret. For at veilederen skal få til denne balansen med tillit til studentene, kreves det at veilederen er kompetent. For som Tordsson (2014) skriver, skal veilederen kunne lese deltagerne både via åpen kommunikasjon og kroppsspråk, som kan bidra til at veilederen lettere kan se forskjeller blant studentene.

Som Faarlund (1973) beskriver i sin modell om situasjonsbestemt ledelse, kan friluftslivet by på rask situasjonsforandring. Dette betyr at veilederen må være forberedt på å ta tilbake ansvaret for gruppen. Som studentene trekker fram er det ikke alltid at veilederen stiller med den nødvendige kompetansen, og forventer at studentene stiller med denne. Hvis veilederen ikke innehar den nødvendige kompetansen i en vanskelig situasjon, og stoler på at studentene stiller med denne kompetansen, kan i verste fall by på alvorlige konsekvenser. Studentene trekker fram det å få prøvd ut slike situasjoner, samtidig som du kan støtte deg på veileder, som verdifull erfaring. En kan få mulighet til å vite hva en kan håndtere. Gjennom deres utvikling, skal studentene få en følelse av mestring, da dette er viktig for deres selvfølelse og glede. Dette kan oppnås ved at utviklingen skjer på grunnlag av egne erfaringer og utvikling, som påpeker viktigheten av situert læring (Haahr, 2005; Faarlund, 2005, 2006). Denne formen for læringsgrad kan bidra til at studentene stiller med mer overskudd og glede, som kan smitte over på elevene. En kan fokusere på undervisning og relasjonsbygging, framfor at veilederne har forventninger til din kompetanse. Er man bevisst på hvordan man jobber, kan man ifølge Bischoff (1999), fremme et godt og ideelt friluftsliv som samtidig bidrar til utvikling og interesse for den enkelte.

I tilfeller viser studentene til opplevelser der de blir kastet ut i uvante situasjoner med ansvar, som flere studenter nevner de lærer masse av. En kan derimot ikke forvente at dette er riktig læringsstrategi for alle. Her kan COLT modellen bli sentral da denne legger vekt på forskjellige ledelsesstiler, og hvordan disse blir uttrykt gjennom oppgave og relasjonsorientert fremgangsmåte. Den ser på gunstige arbeidsforhold som kan legge til rette for best mulig læringsmiljø. Her blir det viktig at veilederen vet når han/hun tar ansvaret eller velger å føre dette over på elevene/studentene (Priest & Chase, 1989). Som det tolkes blant studentenes opplevelser, vil relasjonsbygging være enklere hvis de fikk hovedansvaret for undervisningen. I denne praksissammenhengen kan valg av ledelsesstil bli avgjørende for studentenes utbytte av praksis. Studentene forteller at de ofte er i praksis i korte perioder, og her kreves det nøye vurderinger av veilederen, om når og hvor mye ansvar studentene bør få for best mulig

læringsutbytte. Over en såpass kort periode, er det forståelig at denne prosessen kan være vanskelig, og spesielt i risikofylte situasjoner som krever høy kompetanse. Som flere av studentene trekker fram, er det ikke ofte de får mulighet til relasjonsbygging, som betyr at fokuset ligger ofte på en oppgaveorientert ledelsesstil. Ifølge COLT modellen påpeker dette at veilederen vil føre en autokratisk ledelsesstil hvor veilederen tar hovedansvaret (Priest & Chase, 1989). Her kan en se en sammenheng mellom studentenes opplevelse av relasjonsbygging og deres opplevelse av å få ansvar. For ifølge COLT modellen, vil ugunstige forhold føre til at veilederen tar mer ansvar (Priest & Chase, 1989). En kan derfor stille spørsmål om noen av praksissituasjonene studentene blir plassert innenfor, begrenser studentenes læring da de ikke får mulighet til å bruke en autokratisk lederstil, hvor de får mer selvstendig ansvar og mulighet til å bygge relasjoner med deltagerne. For å få mulighet til å endre denne ledelsesstilen, forstås det som at det må legges til rette for bedre læringsvilkår. Tid og erfaring er ofte det som er essensielt for å utvikle seg som veileder, noe som studentene har en opplevelse av. Det oppfattes av studentene at lengre opphold i praksis, kan bidra til mer tid med deltagerne, noe som en av informantene anser som essensielt for å bygge bedre relasjoner. Ut ifra studentenes opplevelser, forstås det som at mer tid og muligheten til å få hovedansvar, vil gjøre det enklere å bygge relasjoner. Ved at studentene får et gradvis ansvar, kan bidra til at færre studenter får følelsen av å bli plassert i altfor krevende situasjoner, samtidig som de kan bruke energi og tid på å skape relasjoner med deltagerne. En kan ha forståelse for at studenter yrer ulike erfaringer når det kommer til dette aspektet, da det i tilfeller ikke har vært kompetente veiledere. Dette kan ha vært avgjørende for studentenes opplevelse av mestring og selvstendighet. Om dette er en av de avgjørende årsakene til at noen studenter får en dårlig opplevelse av praksis er diskutert, men ikke et område denne studien har konsentrert seg om. Vikene et al. (2016) trekker derimot fram at situasjonsbestemt ledelse kan gi muligheter, men at det kreves god kunnskap og erfaring hos veilederen for å vite når en skal velge riktig ledelsesstil.

Å få ansvar oppfattes som et viktig kriterium av studentene for å få et godt utbytte av å være i praksis. Det trekkes fram at dette ansvaret vil gjøre at man kan få føle på det at ting har konsekvenser, som igjen betyr at det kreves mer av deg som den ansvarlige. Skal en veileder ha mulighet til å legge opp til et opplegg hvor det skapes glede blant deltagerne, til tross for de forholdene naturen legger til rette for, blir det nødvendig å være bevisst på egne evner. Det er viktig at det man lærer oppleves personlig og noe man kan assosiere med en lignende situasjon seinere (Tordsson, 2014). Dette stemmer godt overens med det en student trekker

fram, om at mye ansvar i praksis vil føre til at man lærer mye og blir sikrere på egne kvaliteter. Når en er ferdig utdannet og har begynt i jobb, er det du som er den ansvarlige hvis deltagerne ikke lærer noe. Hvis du navigerer feil, er det ingen som stopper før du stopper, fordi deltagerne vil stole på dine avgjørelser. Dette er en sentral del med det å være den ansvarlige. En student underbygger at det å øve på denne ansvarsrollen, vil gjøre at man stiller bedre forberedt i framtidige yrkesrelaterte situasjoner. En annen student trekker fram at man ikke alltid vil ha en veileder å støtte seg på, så ved å øve på dette, samtidig som du har en veileder som kan geleide deg inn på rett kurs, kan bidra til din utvikling som veileder. Får en derimot en opplevelse av at ansvaret strekker seg langt over sitt eget nivå, og du ikke har denne kompetente praksisveilederen å støtte deg på, viser studentene til varierende utbytte av praksis. Det oppfattes derfor som at praksisutplassering, hvor det er mulig å øve på slike situasjoner med hjelp fra en veileder, vil være en god læringsarena.

5.1.3 Reelle arbeidssituasjoner essensielt for utviklingen som veileder.

Det oppfattes som gjensidig av studentene at praksis er viktig for å havne i reelle arbeidssituasjoner. Dette stemmer overens med Eikeland (2018) sin definisjon av praksis, hvor praksis regnes som perioder i studiet hvor studentene skal få prøve seg på yrkespraksis innenfor et relevant arbeidsmiljø. Studentene ser på det som sentralt å få prøvd seg på yrket, for å ha mulighet til å videreutvikle deres kompetanse og finpusse egen veilederstil. Som Ulvik (2008) presiserer, er den mest selvfølgelige årsaken til praksis at en må gjøre erfaringen selv. Det er et praktisk yrke en må praktisere. I gruppeintervjuene uttrykker studentene at de ser på utfordringer knyttet til reelle arbeidssituasjoner, som essensielt for sin utvikling som veileder. Noen av informantene trekker fram det essensielle med å prøve seg på folk en ikke kjenner. Ifølge studentene kan dette bidra som forberedelse til framtidig yrkesutøvelse, da dette anses som reelle arbeidssituasjoner. Eksempelvis kan studentene finne ut i praksis at ikke alle er friluftslivelever, som kan vanskeliggjøre tilpasningen til dem. De kan ha ulike forutsetninger, både fysisk og psykisk, som kan gi deg et innblikk i at praksis og teori ikke alltid går hånd i hånd. Blir en utfordret med forskjellige situasjoner og oppgaver, kan en utvikle og forbedre personens tilpasning til situasjonen (Magill, 2006; Runesson, 2006; Shea & Morgan, 1979).

Studentene ser på det som nødvendig å få skille rollen mellom å være en friluftslivstudent og en som arbeider innenfor friluftsliv, og ser på praksis som en mulighet til å oppnå dette. En student nevner at veiledermodeller som de benytter gjennom utdannelsen, ikke alltid er overførbare. Systemene kan oppfattes annerledes ute i praksis, og ifølge studentene kan

praksis bidra med å gi dem en innføring i disse ukjente normene og rutinene, samtidig som det gir en oversikt over hvordan systemet fungerer. Dette kan gi de en følelse av hvordan deres utdanning kan bli brukt i et yrkesaktivt liv. I sammenheng med veiledermodellene, kan en forstå ut ifra Tordsson (2014), at det er viktig og ikke spesifisere veilederrollen til en spesifikk arbeidsmåte eller spesifikke pedagogiske prinsipper. Enhver gruppe og situasjon kan kreve ulike framgangsmåter og løsninger, og erfaring innenfor dette, er ifølge studentene mulig å oppleve i praksis med ukjent miljø. Dette stemmer godt overens med studien til Bester et al. (2017). Her rapporterte tredje års studentene og lærere, at de verdsatte erfaringen med at tredjeklassingene hadde ansvaret for alle turene til førsteklassingene. I denne forbindelse hadde studentene sine egne lærere som veiledere, som kan gi de en trygghet om et bedre læringsutbytte. De har hatt lærerne over tid, så de vet om deres kvaliteter. Veilederen vil ha en relasjon til studentene, som bidrar til at han/hun kan legge til rette for bedre læring. Dette har sammenheng med denne studien, da studentene viser til viktigheten av tillit blant veiledere, studenter og deltagere. Som en student trekker fram, er dette viktig for å skape et trygt læringsmiljø, og det forstås ut ifra studentenes sitater at denne tilliten er oppnåelig hvis det er muligheter for relasjonsbygging. Studentene i Bester et al. (2017) sin studie, hadde også ansvaret for andre studenter som de ikke hadde kjennskap til fra før, som kan være med å begrunne deres opplevelse om at denne erfaringen var verdifull. For som studentene i denne studien legger fram, kan erfaring fra et ukjent miljø, sammen med ukjente deltagere, by på uvante og utfordrende situasjoner. Denne erfaringen forstås som sentral for studentenes forberedelse på framtidig yrkesutøvelse og personlige utvikling. Dette kan ses i sammenheng med studien til Garvey og Gass (1999), som skriver at *internship* programmer kan være sentralt for å utvikle sin personlige erfaring.

Som Raiman (1975) og Shuell (1990) viser til, er erfaring nødvendig for å kunne automatisere tenkemåte og oppførsel. I tidlige faser har studenter kanskje ikke fått tilegnet seg nok erfaring for å automatisere sin væremåte som veileder. En blir kanskje aldri ferdig utlært som veileder, men å ha mulighet til å forme sin veilederstil mest mulig i utdanningen, kan ha betydning for studentenes første møte med jobb. Flere studenter påpeker at uten praksisutplassering, ville det tatt lengre tid å finne denne veilederstilen og rollen en tar til seg. For å finne denne stilen og rollen, observerer studentene flere veiledere, og finner en gyllen middelvei ut ifra hvordan de selv vil undervise. Dette påpeker hvor stor påvirkning veilederne har på studentene, og legger vekt på hvor viktig det er med et høyt kompetansenivå for å legge til rette for best mulig læring for studentene. Veilederne må ha en bevisst og systematisk hensikt med hvilke

veiledningsteknikker og kommunikasjonsferdigheter de benytter, for å gjøre veiledningen mer målrettet og effektiv (Høigaard et al., 2001).

5.1.4 Oppsummering Praktisering og utvikling av veilederrollen i praksisutplassering

På bakgrunn av studentenes opplevelser, blir det fremmet at utbyttet av praksis har vært varierende. Praksisutplasseringen har ofte vært lite konkretisert, ustrukturert og lite forberedt, som har bidratt til usikkerhet rundt det å ha praksis. Hvis dette har vært tilfelle, viser studentene til lite givende praksis. Det blir også ytret om konstruert praksis, hvor studentene blir plassert i praksis, og i tilfeller ikke får forme egen undervisning. Her viser studentene til varierende læringsutbytte, da noen ser på det å prøve noe nytt som verdifull erfaring. Flertallet anser derimot at frie tøyler til utforskning og planlegging, samtidig som de får tett oppfølging av veileder, gir best utbytte av praksis. I denne sammenheng ser studentene på dyktige veiledere som avgjørende for en lærerik praksisperiode. Dette er tydeligvis ikke noe en kan forvente, da studentene har varierende opplevelser med kompetente veiledere. Studentene lærer også om hvordan utøve veilederrollen gjennom veiledningsmodeller. En student trekker fram at veiledningsmodellene ikke alltid er overførbare, da systemene kan oppfattes annerledes ute i praksis. Studentene ser derimot på praksis som en mulighet til å få en innføring i disse ukjente normene og rutinene. Dette kan gi de en bedre oversikt over hvordan systemet fungerer, og gi de en følelse av hvordan deres utdanning kan bli brukt i et yrkesaktivt liv. For å få fullt utbytte av dette, ytres det om viktigheten av tillit og å få hovedansvaret for undervisningen, som stiller kompetansekrav til veilederne. Her anses det å få prøvd ut ulike situasjoner, samtidig som man får støtte av en veileder, som verdifull erfaring. I denne sammenheng kan tidsaspektet bli avgjørende for læringsutbyttet til studentene. Det ytres om mangelfull tid, og for korte praksisperioder for å få mulighet til å bli kjent med deltagerne. Studentene opplever at dette vil gå på bekostning av tilpassede undervisningsopplegg og relasjonsbygging. Det oppfattes som at studentene får en bedre opplevelse av læringsutbytte med praksis, når de får mulighet til å bygge relasjoner. Dette anses som enklere når studentene får hovedansvar for undervisningen. Ifølge en student vil det å få mye ansvar i praksis, bidra til at man blir sikrere på egne kvaliteter, og dermed gjøre at man stiller bedre forberedt til framtidige situasjoner.

Å benytte seg av praksisutplassering for å havne i reelle arbeidssituasjoner, anses som essensielt av flere studenter. Studentene opplever det å få prøve seg på yrket, som sentralt for å videreutvikle deres kompetanse og finpusse deres veilederstil. De får prøvd seg på ukjente

mennesker, som ifølge studentene vil bidra som forberedelse til framtidig yrkesutøvelse. Flere studenter påpeker at uten praksisutplassering, ville det tatt lengre tid å finne denne rollen og veilederstilen en tar til seg. For studentene observerer forskjellige veiledere i praksis og finner en gyllen middelvei ut ifra hvordan de selv vil undervise.

5.2 Studentenes opplevelser i forhold til studieplanenes fokus på praksisutplasseringen

Når en tar for seg studentenes opplevelse av praksisutplassering som læringsarena, og sammenligner med hva skolene vektlegger i sine studieplaner, kan en se mulige sammenhenger. Det legges lite vekt på utbytte og mål med praksisutplassering som er relatert til friluftsliv. Studieplanene legger fram hvilke kvalifikasjoner og kompetanser studentene skal oppnå, men nevner i liten grad hvilket læringsutbytte studentene skal få av praksisutplasseringene tilknyttet friluftsliv (Høgskulen på Vestlandet, 2018; Høgskulen i Volda, 2018; Universitet i Sørøst Norge, 2018). En av skolene vektlegger derimot annerledes, da de setter søkelys på at studentene skal få mulighet til å bygge et godt nettverk til framtidige arbeidsgivere og få referanser til jobbsøking. Dette stemmer godt overens med studentenes beskrivelse av utbytte av praksis, da de ser på muligheten til å få kontakter og referanser som en verdi med praksisutplassering. At skolene legger liten vekt på praksisutplassering i deres studieplaner, kan ses i sammenheng med studentenes opplevelser med ustrukturerte og uforberedte praksisperioder, med konstruerte opplegg og lite kompetente veiledere. Dette blir drøftet nærmere i det avsluttende drøftingskapittelet.

5.3 Praksisutplassering som verdimeisig grunnlag for framtidig yrkesutøvelse

Som nevnt tidligere, viser studentene til viktigheten av å få erfaring med reelle arbeidssituasjoner for å stille forberedt til framtidig yrkesutøvelse. Dette ses på som nødvendig for at studentene skal videreutvikle sine ferdigheter og kompetanser som veileder. For som Ulvik (2008) presiserer, vil praksis bidra til en større forståelse om yrket, og bidra til gode opplevelser som gjør overgangen mellom utdanning og yrke mindre og enklere. Selv om studentene viser til variert utbytte av praksisutplassering, viser analysen at studentene har fått verdifulle opplevelser i praksisutplassering. I dette kapittelet vil det først drøftes om virkningen av praksisutplassering for å finne ut av hva man vil med friluftsliv. Deretter vil studentenes opplevelser av å bli mer bevisst på egne kvaliteter, ved hjelp av praksisutplassering, bli lagt fram. Avslutningsvis, vil det rettes søkelys på hvilke opplevelser

studentene har av å bruke praksisutplassering til bygging av nettverk for framtidig yrkesutøvelse.

5.3.1 Finne sitt interessefelt

Slik funnene viser, kan praksisutplassering fungere som en læringsarena hvor studentene finner sin retning å gå innenfor friluftsliv. Her trekkes det fram viktigheten av å spesifisere seg innenfor det som er interessant, velge variert for å teste ut ulike områder, men også følelsen av å bare finne ut hva man ikke vil. Som nevnt tidligere, kan praksisutplassering være den første erfaringen for studentene med en friluftslivrelatert jobb. Det er derfor naturlig at ikke alle har et spesifikt yrke de vil spesifisere seg på, som kan føre til at studentene kan havne i en praksis de ikke er motiverte for. Det som derimot studentene ser på som problematisk, er at alt for mye tid av praksisutplasseringene i utdannelsen forsvinner til dette. Noen studenter sitter bare igjen med erfaring fra jobber de ikke vil ha, som kan gjøre overgangen inn i arbeidslivet vanskelig. I Martin et al. (2009) sin studie, konkluderte de med at utdanningen til deres studenter ikke var god nok for å utvikle den læringen som var nødvendig for å veilede andre i praktisk friluftsliv. De mente at de trenger mer erfaring fra autentiske friluftslivssituasjoner. Om dette er tilfellet i norske bachelorgrader, er ikke noe denne studien kan konkludere med, men en kan ut ifra studentenes opplevelser, se at flere ikke får mulighet til å utvikle sin veilederrolle innenfor deres interessefelt. Det er derimot flere positive erfaringer hos studentene, hvor de har fått en utvikling i praksisutplassering de ikke kunne vært foruten. De har klart å forme sin rolle og veilederstil, blitt utfordret, fått gode opplevelser gjennom praksis, og funnet ut av hvilke yrker som vil kunne passe dem. Dette viser at studentene kan ha godt utbytte av praksisutplassering, og en kan stille seg spørsmålet om mer tid i praksis er det som skal til for at flertallet får samme følelse. Erfaring innenfor jobb med relevans til din utdanning, er nødvendig for å utvikle seg som veileder. For å oppnå denne utviklingen, presiseres det at praksis må være både tilsiktet og regelmessig (Ericsson, 2002; Ericsson et al., 1993; Starkes et al., 1996).

5.3.2 Være bevisst på egen rolle

Som en del av det verdimeslige grunnlaget for framtidig yrkesutøvelse, trekker studentene fram erfaringen om å bli mer bevisst og realistisk på egne evner, samtidig som de får bedre selvtillit. En student uttrykker at man vil føle seg mer klar for å gå ut i arbeid, da man vet om man kan håndtere ulike situasjoner. Studentene ser på dette som sentralt for deres utvikling som veileder. Dette kan ses i sammenheng med studien til Hattie et al. (1997), som viser at erfaringer i naturen, kan bidra til en utvikling av ferdigheter som kan være nødvendig for å

utøve et godt lederskap. Som Bjørndal et al. (2002) presiserer, er det nødvendig å være bevisst på egen rolle som veileder for å ha mulighet til å lykkes i veilederrollen. Som veileder skal en kunne vurdere utfordringer og planlegge med god sikkerhetsmargin, samtidig som man er åpen for situasjonens muligheter (Tordsson, 2014). Dette er flere studenter enige i, da de anser det å se realistisk på seg selv og sine evner, som avgjørende for å kunne utfordre seg selv. Her trekkes det fram som gunstig å vite hva man kan håndtere, så man kan legge til rette for best mulige læringsvilkår for sine deltagere, uten å legge lista langt over sitt eget kompetansenivå. For som veileder er det viktig å vite at en aldri skal utsette deltagere for fare for læringens skyld (Tordsson, 2014). Det oppfattes som at studentene vet hva veilederrollen kan kreve, og derfor legges det vekt på viktigheten av å kjenne sine egne begrensninger. Dette stemmer godt overens med litteraturen på feltet, da det er vid enighet om at dømmekraft blir forbedret gjennom kritisk refleksjon av erfaring og utvikling i alle lederskapskompetanser (Ashfeldt et al., 2009; Graham, 1997; Smith, 2011).

Flere studenter uttrykker at praksisutplassering kan bidra til utvikling av bedre selvinnsikt, da de blir mer trygge på seg selv. Studentene viser til en opplevelse av at praksis bidrar til at de kan finne ut av hvordan de reagerer og håndterer nye og uvante situasjoner, og viktigst av alt, hvor god kompetanse de har i forhold til risikofylte situasjoner. Det er nødvendig for en veileder å ha et repertoar av handlemåter for å håndtere ulike situasjoner (Tordsson, 2014), derfor kan det være nødvendig å være på en plattform hvor dette er mulig å utvikle. I denne sammenheng trekker en student fram hvor essensiell veilederen vil være, for at studentene kan få erfaring med risikofylte aktiviteter i trygge omgivelser, samtidig som de får oversikt over hva de kan håndtere. At studentene har en oversikt over sine egne evner, kan bidra til mer nøyaktige selvvurderinger og mer passende atferd i utendørs lederskap. Kompetanser en kan se på som avgjørende hvis en ser på studien til Schumann et al. (2014), som fant ut at unøyaktige selvvurderinger kan føre til unøyaktig tro på egen mestringsevne og upassende atferd i utendørs lederskap. Som Dahl et al. (2016) undersøkte, vil et år med lærerutdanning innenfor friluftsliv bidra til mindre sannsynlighet for rapportering av ulykker. Mer kunnskap og ferdigheter vil derfor bidra til et mer passende lederskap. Dette støtter forskningen til Galloway (2007), som fant ut at erfarne friluftslivsveiledere stolte mer på sine egne vurderinger av situasjoner.

5.3.3 Bygge et nettverk

Som det kommer fram i studieplanen til USN, setter de et søkelys på at studentene skal få mulighet til å bygge et nettverk til framtidige arbeidsgivere og få referanser til jobbsøking (Universitetet i Sørøst-Norge, 2018). Dette trekker de fleste studentene fram som essensielt når de er i praksisutplassering. Studentene viser til en opplevelse av praksisutplassering som en god arena for å teste ulike jobber, bli kjent med folk og komme seg i arbeid. En student ser på dette med å skape et nettverk, som kanskje det viktigste med praksis. Dette støttes av en annen student, som mener at alt kokes ned til nettverksskapning, som kan legge til rette for jobb seinere. Som nevnt tidligere, kan en slik inngang gjøre at arbeidsgivere vet om studentenes kvaliteter, som gjør at de kan tilsidesette deres CV, som kanskje ikke inneholder mange referanser. Dette ses i sammenheng med flere av studentenes sitater, da de håper å bli snakket om innenfor det samme miljøet og på forskjellige arbeidsplasser. I andre tilfeller opplever studentene at de kan bruke veilederne de hadde i praksis som referanser. I denne sammenheng, tolkes det som at studentene verdsetter praksisutplassering som en arena som gjør erfaring mindre betydningsfullt for framtidig jobb, da arbeidsgiveren allerede har sett deres kvaliteter. Når det gjelder valg av praksis, viser studentene til forskjellige inngangsvinkler for best læringsutbytte. Noen studenter har best erfaring med å velge spesifikt, mens andre ser på det som positivt å ha variert praksis. Her viser studentene til forskjellige erfaringer, da spesifisering innenfor et yrke kan bidra til mer øving og flere kontakter innenfor dette miljøet. Variert praksis kan gi et større overblikk, som kan bidra til at man finner ut hva man ikke vil. En student opplever at variert praksis har gitt utbytte, i den form at man kan teste ulike felt, men det har derimot gjort det vanskeligere med å få jobb, da en ikke har fått vist seg fram nok innenfor et spesifikt yrke. Det oppfattes uansett som hensiktsmessig å prøve å bygge et nettverk, da flere av studentene har fått jobb i etterkant hos noen av praksisutplasseringene.

5.3.4 Oppsummering av praksisutplassering som verdimeessig grunnlag for framtidig yrkesutøvelse

Fordi praksisutplassering er flere studenters første møte med et friluftslivrelatert yrke, oppfattes det som problematisk at studentene ikke vet hva de vil spesifisere seg på. Studentene trekker fram viktigheten med å spesifisere seg innenfor det som er interessant, men også å velge variert for å finne ut av hva man vil og ikke vil. Det hender derimot at praksisutplasseringen er uinteressant, som studentene ser på som problematisk, da alt for mye tid går til å teste jobber som ikke er interessante. Flere sitter bare igjen med å vite hva de ikke

vil. Flere studenter trekker derimot fram positive opplevelser, og en utvikling som ikke ville vært mulig uten praksisutplassering. De har blitt utfordret, fått mulighet til å forme egen rolle og veilederstil, og funnet ut av hva de vil. Analysen viser at studentene har fått verdifulle opplevelser i praksisutplassering.

Studentene legger vekt på å bli mer bevisste og realistiske på egne evner og å få bedre selvtillit. Dette anses som viktig for å vite om man kan håndtere ulike situasjoner, samtidig som at det er avgjørende for å kunne utfordre seg selv, uten å strekke det langt over sitt eget kompetansenivå. Det oppfattes som at studentene vet hva veilederrollen krever, så de setter søkelys på å kjenne sine egne begrensninger og hva de kan håndtere. I denne sammenheng, trekker en student fram hvor essensiell veilederen vil være, for å få mulighet til å teste risikofylte situasjoner i trygge omgivelser.

Å bruke praksisutplassering som arena for å knytte kontakter og skaffe seg referanser, blir anerkjent som essensielt av studentene. Studentene har en positiv opplevelse av å teste jobber, bli kjent med folk og komme seg i arbeid. En student ser på dette som kanskje det viktigste med praksis. De vil bli pratet om innenfor det samme miljøet og på forskjellige arbeidsplasser, som viser at studentene bruker praksisutplassering aktivt for å bygge seg et nettverk. Det vises til varierte erfaringer angående læringsutbytte av spesifisering og variert bruk av praksis, men det oppfattes uansett som hensiktsmessig å prøve å bygge et nettverk, da flere har fått jobb i etterkant hos noen av dem de har hatt praksis hos.

5.4 Avsluttende drøfting og videre forskning

Som en avslutning i mitt drøftingskapittel, vil jeg komme med egne refleksjoner som ikke kan knyttes direkte til studiens analyse. Jeg vil diskutere betydningen av et samarbeid mellom ulike aktører i praksisutplassering, for å kunne legge best til rette for studentenes læringsutbytte.

Praksisutplassering påvirker studentene, som tidligere forskning viser (Bester et al., 2017; Ulvik, 2011; Beck & Kosnik, 2002; Garvey & Gass, 1999; Hattie et al., 1997). Denne studien viser at studentene opplever praksis som viktig, og flere studenter uttrykker negative og positive erfaringer med praksisutplassering.

5.4.1 Samarbeid mellom alle aktører for utbytte av praksisutplassering

Studentene i denne studien trekker fram at noen praksisutplasseringer virker ustrukturerte og lite forberedt, med konstruerte opplegg. Flere føler seg ikke verdsatt i praksis, da skolen og veilederen i tilfeller setter opp et ikke gjennomtenkt opplegg. Ulvik (2008) hadde lignende funn, hvor flere av studentene følte seg som et forstyrrende element som ikke ble anerkjent i praksis. Her var det også motsigende resultater, hvor studentene følte seg verdsatt og godt ivaretatt, som ses i sammenheng med denne studien. Ulvik (2008) presiserer at praksis oppleves forskjellig blant mennesker. En ser at det er viktig med en felles forståelse for praksis blant de ulike aktørene. Hvis enten praksisplassen, veilederen eller utdanningskolen viser lite interesse for praksisutplassering, antas det som at dette vil ha innvirkning på studentenes læringsutbytte. For som Lave og Wenger (2003) legger fram om situert læring, vil alle aktører i læringsmiljøet påvirke hverandre, også mesteren vil lære i samhandling med sine lærlinger. I denne studien viser studentene til positive erfaringer når de føler seg verdsatt i relevant praksis, samtidig som de har en dyktig veileder. For at studentene skal få gode erfaringer, ses det som nødvendig at de blir tatt imot av praksisutplasseringer som setter pris på, og har kompetansen til å ha studenter i praksis. Her bør en kanskje forvente at veilederne har veilederutdannelse, og at skolen ser lærdom av å ha studenter i praksis. Studentene kan ha nye og oppdaterte undervisningstilnærminger, som både skolen og veilederen kan benytte seg av. Ser en på lærerprofesjonens etiske plattform, står det at man skal ta initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassen. Man skal samarbeide om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer (Utdanningsforbundet, 2019). Det er ankret i lærerprofesjonen at studentene er en viktig ressurs for å videreutvikle læreryrket.

Ser en videre på utdanningskolens søkelys på praksisutplassering relatert til friluftsliv, og ser det i sammenheng med studentenes opplevelser, ses det visse sammenhenger. I studieplanene til skolene, legges det liten vekt på praksisutplassering (Høgskulen på Vestlandet, 2018; Høgskulen i Volda, 2018; Universitetet i Sørøst- Norge, 2018). En kan se at kroppsøvingsfaget fortsatt oppfattes som det mer dominerende faget av noen utdanningsinstitusjoner. Både HVL og HIV legger vekt på både kroppsøving og friluftsliv i sin utdanning, selv om det er en bachelor i friluftsliv (Høgskulen på Vestlandet, 2018; Høgskulen i Volda, 2018). Her kan en begynne å se en forandring, da HIV har begynt å sette søkelys på friluftsliv over en treårig grad innenfor naturguide, i likhet med USN sin grad innenfor naturveiledning. Hvis en igjen ser på studieplanene innenfor praksisutplassering,

kan en se at HVL har klare mål til praksisutplasseringen innenfor kroppsøving, mens friluftsliv så vidt blir nevnt. Dette oppfattes som at kroppsøving fortsatt anses som det mer overordnede faget, som er diskuterbart når dette er en bachelor i friluftsliv. Som nevnt tidligere er det veilederen sin fremvisning av veilederrollen, som kan være avgjørende for hvordan inntrykk studentene får om denne rollen (Tveiten, 1998). Dette kan gjelde når framtidige studenter leser seg opp på hva denne utdannelsen kan utdanne deg til. Hvis det første de ser er et dominant kroppsøvingsperspektiv, eller en studieplan innenfor en friluftslivbachelor som ikke legger vekt på friluftsliv, kan dette bidra til at en bachelor i friluftsliv ikke vekker interesse. Det kan med andre ord være nødvendig å gi friluftsliv en mer dominant plass i studieplanene, med en mer detaljert forklaring om hva det er som bidrar til at studentene får kompetansene og ferdighetene som det legges vekt på. Her kan det hende at praksisutplassering plutselig får en mer sentral plass i studieplanene.

En mulig forklaring til hvorfor det ikke legges vekt på praksisutplassering i studieplanene, kan være fordi skolene og lærerne ikke anser dette som viktig nok erfaring for å forberede studentene på framtidig yrkesutførelse. Dette blir selvsagt rene spekulasjoner, da denne studien ikke har tatt for seg skolen og lærernes opplevelser. Søkelyset på praksisutplassering i studieplanene, viser derimot et inntrykk av at praksisutplassering ikke er sentralt innenfor en bachelorutdanning i friluftsliv, som kan forklare hvorfor skolene har 14-26 dager obligatorisk praksis rettet mot friluftsliv. Dette kan oppfattes som en årsak til studentenes opplevelse av mangelfull tid til utvikling av veilederkompetanser. Når studier derimot viser at praksisutplassering har en form for påvirkning på studentene (Bester et al., 2017; Ulvik, 2011; Beck & Kosnik, 2002; Garvey & Gass, 1999; Hattie et al., 1997), og at denne erfaringen oppfattes som sentral av studentene i denne studien, kan det diskuteres om praksisutplassering fortjener en større plass i dagens friluftslivbachelorer. For slik det ser ut nå, legger skolene lite vekt på denne erfaringen som studentene ser på som nødvendig. Om lærerne på de respektive skolene i denne studien praktiserer og vektlegger dette annerledes, bør ses nærmere på, men er ikke et tema denne studien har gått inn på.

5.4.2 Veien videre

Denne studien har hatt som mål å få fram studentenes opplevelse av praksisutplasseringen, og diskutere læringsutbytte av denne. Funnene i studien viser at studentene verdsetter praksis, men at utdanningsinstitusjoner enten ikke tar oppgaven på alvor eller ser verdien av å ha studenter i praksis. Selv om studentene ser på denne praksiserfaringen som nødvendig for deres utvikling som veileder, er det ennå ikke lagt til rette for at de skal få dette i stor grad. Da

praksis innenfor friluftslivbachelor er lite studert, er det områder som bør undersøkes for å skape en mer helhetlig forståelse om betydningen av dette fenomenet. I en utdanning i friluftsliv kan det forekomme både undervisningspraksis og praksisutplassering. Denne studien har konsentrert seg på praksisutplassering, da denne føltes mest relevant i forhold til reelle arbeidserfaringer. Her kan det være nødvendig å gjøre studier som tar for seg undervisningspraksis, for å se hvordan studentene verdsetter denne formen for praksis. Hvis dette blir ansett som en mer verdifull praksis, kan dette underbygge hvorfor utdanningsskolene ikke legger vekt på praksisutplassering. I dette tilfellet vil det være interessant å ta for seg lærerne til studentene sine opplevelser, for å se om praksisutplassering verdsettes og praktiseres annerledes enn det studieplanene gir uttrykk for, eller om det er undervisningspraksis som ansettes som mer verdifullt. For viser det seg at lærerne deler studentenes opplevelser, kan dette åpne opp for nye diskusjoner om praksisutplasseringens plass i utdanningen. Det kan også være nødvendig å undersøke om veilederne studentene møter i praksis, innehar nødvendig kompetanse for å ta på seg praksisstudenter. Her kan det også være nødvendig å se på hvilke krav utdanningsinstitusjonene stiller til praksisutplasseringene. Blir det tilrettelagt godt nok for at studentene får best mulige forhold i praksis? Det kan være spennende å se på hvor mye internasjonale utdannelser innenfor friluftsliv vektlegger praksisutplassering, for å se om det finnes sammenhenger med norske friluftslivutdannelser. Da denne studien har tatt for seg 9 studenter, kan det gjøre funnene tilfeldige og ikke generaliserbare for alle friluftslivstudenter. Det kreves derfor mer forskning med flere involverte, som utgangspunkt for et bredere bilde av hvordan studentene opplever praksisutplassering som læringsarena.

6.0 Avsluttende refleksjon

Når det gjelder internasjonal forskning innenfor friluftslivfeltet, og forskning innenfor lærerutdanninger i Norge, blir det vist at praksisutplassering har en form for påvirkning på studentene (Bester et al., 2017; Ulvik, 2011). Det er stor enighet om at praksis er en viktig del av lærerutdanningen (Beck og Kosnik, 2002), men studier viser også at praksis har liten effekt, og i liten grad påvirker hvordan lærere handler (Lunenberg et al., 2007; Wilson, 2006). I Norge har det aldri blitt studert hvilke opplevelser norske friluftslivstudenter har med praksisutplassering som læringsarena. Tidligere i oppgaven ble det derfor stilt spørsmål om praksisutplassering vil ha en påvirkning på norske friluftslivstudenter. Får studentene gode muligheter til å prøve seg i en relevant jobbsituasjon gjennom studiet, og hvilken opplevelse har studentene av dette læringsutbytte?

På bakgrunn av studentenes opplevelser, oppfattes det som at utbyttet av praksis har vært varierende. Studentene viser til ulike erfaringer, som både har vært positive og negative. Dette stemmer overens med Ulvik's (2008) tidligere forskning, da hun skriver at en praksissituasjon kan oppleves forskjellig blant mennesker. Studentene i denne studien viser til praksisutplasseringer som ofte har vært lite konkretisert, ustrukturert og lite forberedt. Dette har bidratt til usikkerhet rundt det å ha praksis, og i tilfeller gjort praksisutplasseringen lite givende. Ulvik (2008) trekker fram at praksis kan være avgjørende for i hvilken grad studentene dedikerer seg til læreryrket, som betyr at det er viktig at det er felles forståelse for praksis blant de ulike aktørene. Ser en på studieplanenes vektlegging av praksisutplassering, kan en se at det er lite søkelys på læringsutbytte og mål med praksisutplassering relatert til friluftsliv. En av skolene har derimot et søkelys på at studentene skal få mulighet til å bygge et godt nettverk til framtidige arbeidsgivere, samtidig som de får referanser til jobbsøking. Dette stemmer overens med studentenes opplevelser, da de ser på dette som en verdi med praksisutplassering. Det oppfattes som hensiktsmessig å prøve å bygge et nettverk, da flere av studentene har fått jobb i etterkant hos noen av praksisutplasseringene.

Ofte blir studentene plassert i praksis, hvor de ikke får forme egen undervisning. Her er det varierende læringsutbytte, da noen verdsetter erfaringen med å prøve noe nytt. Flertallet anser derimot at frie tøyler til utforskning og planlegging, samtidig som de får tett oppfølging av veileder, gir best læringsutbytte av praksis. I denne sammenheng ser studentene på dyktige veiledere som avgjørende for en lærerik praksisperiode. En studie av Schumann et al. (2014) undersøkte viktigheten av å forstå egen mestringsevne som friluftslivleder. Her fant de ut at unøyaktige selvvurderinger kan føre til unøyaktig tro på egen mestringsevne og upassende

atferd i utendørs lederskap. Dette ses i sammenheng med studentenes opplevelser, da flere har en opplevelse av at man ikke kan forvente kompetente veiledere. I tilfeller har studentene fått veiledere som forventer at studentene skal stille med den nødvendige kompetansen, fordi de selv ikke innehar denne. Ulvik (2008) legger fram at formålet med praksis, kan anses som at studenter skal få praktisere sitt framtidige yrke, under veiledning, men uten fullt ansvar. Dette kan ses i sammenheng med at studentene ser på dyktige veiledere som avgjørende for en lærerik praksisperiode. Dette kan være med på å stille krav til veiledernes kompetanse, så de ikke utøver upassende atferd som friluftslivveiledere og gir studentene et feil inntrykk av veilederrollen.

Veiledningsmodeller oppfattes som førende for studentenes bruk av veilederrollen.

Studentene har derimot en annerledes opplevelse av veiledningsmodellene i praksis, da de ikke alltid er like overførbare til de systemene man møter. I denne sammenheng ser derimot studentene på praksis, som en mulighet til å få innføring i disse ukjente normene og rutine. Dette bidrar til en bedre oversikt over hvordan systemet fungerer, som gir dem en følelse av hvordan deres utdanning kan bli brukt i et yrkesaktivt liv. De blir kjent med verktøy for videre profesjonell utvikling (Ulvik, 2008). Her ytres det om viktigheten av tillit og å få hovedansvar for undervisning. Å få mulighet til å prøve ut uvante og utfordrende situasjoner, samtidig som man får støtte av veileder, anses som verdifull erfaring. Her ytres det derimot om mangelfull tid og for korte praksisperioder for å få mulighet til å bli kjent med deltagerne. Noe som studentene opplever vil gå på bekostning av tilpassede undervisningsopplegg og relasjonsbygging. Det oppfattes som om at studentene får bedre læringsutbytte med praksis, når de får mulighet til å bygge relasjoner. Dette anses som enklere når studentene får hovedansvar for undervisningen.

Ulvik (2008) trekker fram at praksis kan gi studentene større forståelse for yrket de utdanner seg innenfor, som kan bidra til gode opplevelser som gjør overgangen mellom utdanning og yrke mindre og enklere. Dette ser en at studentene i denne studien verdsetter, da det å benytte seg av praksisutplassering for å havne i reelle arbeidssituasjoner, anses som gjensidig blant studentene. Studentene opplever det å få prøve seg på yrket, som sentralt for å videreutvikle sin kompetanse og finpusse egen veilederstil. De får prøvd seg på ukjente mennesker, som ifølge studentene vil bidra som forberedelse til framtidig yrkesutøvelse.

At praksisutplassering kan være studentenes første opplevelse med friluftslivrelaterte yrker, oppfattes av studentene som problematisk. Flere studenter bruker store mengder av sine praksisperioder til å finne ut av hva de vil, og de sitter igjen med en opplevelse av og bare vite hva de ikke vil. Det oppleves av noen studenter som viktig å få kunnskap innenfor felt med variert praksis. Her kan man se en likhet med andre studier, for ved å møte forskjellige situasjoner og oppgaver, kan føre til en forbedring av personens tilpasning til situasjonen (Magill, 2006; Runesson, 2006; Shea & Morgan, 1979). Det oppleves derimot at dette kan gjøre det vanskelig for senere jobbsøking, da studentene ikke har fått vist seg nok fram innenfor et spesifikt yrke. Uavhengig av dette, vises det til positive opplevelser hvor studentene har blitt utfordret, og fått mulighet til å forme egen rolle og veilederstil, samtidig som de har funnet ut av hva de vil. Studentene legger vekt på viktigheten av å bli bevisst og realistisk på egne evner, samtidig som de utvikler sin selvtillit. Studentene kan bruke praksis for å finne ut av hva de kan håndtere, samtidig som de kan kjenne sine begrensninger. Dette kan ses i sammenheng med Hattie et al. (1997) sin Meta-analyse, hvor studentene utviklet sin selvstendighet, selvtillit, mestringsevne, selvforståelse, selvsikkerhet, kontroll over sine omgivelser og beslutningstaking. For å få mulighet til denne utviklingen, trekker studentene i denne studien fram hvor essensiell veilederen vil være, for å kunne teste ut risikofylte situasjoner i trygge omgivelser. Noe som påpeker betydningen av å ha kompetente veiledere i praksis.

For å oppsummere, tolkes det som at selv om det er varierte opplevelser blant studentene, viser analysen at studentene har fått verdifulle opplevelser i praksisutplassering. Gjennom praksisutplassering får de testet sitt framtidige yrke, og får prøvd det ut i reelle arbeidssituasjoner. Dette bidrar til at de finner sin veilederstil og får øvd seg på hvordan utøve veilederrollen, samtidig som de finner ut av hva de vil bruke utdannelsen til. Her vil de få mulighet til å skaffe seg kontakter og mulige referanser. For best mulig utvikling, anser de å få mulighet til hovedansvar og frie tøyler som sentralt, samtidig som de blir støttet av dyktige veiledere. Dette kan bidra til at de kan fokusere på relasjonsbygging, som vil bidra til bedre tilpassede undervisningsopplegg. Ved å ha en kompetent veileder, får de testet uvante og utfordrende situasjoner, som kan hjelpe dem til å bli tryggere på seg selv, ved å ha forståelse for sine begrensninger og se realistisk på hva de kan håndtere. Studentene har derimot en opplevelse av at flere praksisperioder blir konstruert, samtidig som de er ustrukturerte og lite forberedt. Skolens studieplaner vektlegger i liten grad utbytte og mål med praksisutplassering, som kan gi et inntrykk av at praksisutplassering ikke blir prioritert i

utdannelsen. Som en følge av dette, uttrykker flertallet av studentene om mangelfull tid, som kan gå på bekostning av studentenes læringsutbytte. Flere studenter trekker derimot fram positive opplevelser, og en utvikling som ikke ville vært mulig uten praksisutplassering. Noe som tydeliggjør at studentene har en opplevelse av praksisutplassering, som en nødvendig og viktig læringsarena for deres utvikling som veileder. Da denne studien har tatt for seg 9 studenter, kreves det derimot mer forskning med flere involverte, som kan bidra til et bredere bilde av hvordan studentene opplever praksisutplassering som læringsarena.

7.0 Referanseliste

- Andersen, S. & Rolland, G. C. (2016). Naturguiding: Profesjonalisering eller kommersialisering av friluftslivskompetanse. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red). *Ute!: Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 158-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ashfeldt, M., Hvenegaard, G., & Urberg, I. (2009). Leadership development: An interdisciplinary liberal arts and sciences approach. In B. Dahle & A. Jensen (Eds.), *Being in nature: Experimental learning and teaching: Papers from the Gisna Valley Conference 11.-13. August 2007*. Steinkjer: Nord-Trøndelag University College.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly. ProQuest Education Journals*, 29(2), 81-98.
- Bester, L., Muller, G., Munge, B. & Meyers, N. (2017). Those who teach learn: Near-peer teaching as outdoor environmental education curriculum and pedagogy. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 20(1), 35–46.
- Bischoff, A. (1999). *Friluftsliv: I spennet mellom veiledning og undervisning: rapport fra dagsseminar 19. November 1999* (Friluftsliv: The tension between supervision and teaching). Bø: FORUT and Høgskolen i Telemark.
- Bjørndal, C. R. P., Mathisen, P. og Høigaard, R. (2002). Lærer og veileder. L-97 lærerens vandring i veiledningens villniss. I: *Bedre skole*. Norsk Lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt. Nr. 1. 2002. Oslo.
- Boyes, M. A. & O'Hare, D. (2003). Between Safety and Risk: A Model for Outdoor Adventure Decision Making. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3, 63-75.
- Cross, N. & Lyle, J. (1999). *The coaching process: Principles and practice for sport*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Dahl, L., Lynch, P., Moe, F. V. & Aadland, E. (2016). Accidents in Norwegian secondary school friluftsliv: implications for teacher and student competence, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16:3, 222-238, DOI: [10.1080/14729679.2015.1122542](https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1122542)

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikeland, O. (2018). *Hva er praksis?* Hentet fra http://www.academia.edu/10373264/Hva_er_praksis
- Enoksen, E. & Lynch, P. (2017). Learning leadership: becoming an outdoor leader. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(2), 176-188.
- Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence in education* (pp. 21–55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Faarlund, N. (1973). *Friluftsliv, hva – hvorfor – hvordan*. Kompendium nr. 32. NIH
Hentet fra <http://www.naturliv.no/faarlund/hva%20-%20hvorfor%20-%20hvordan.pdf>
- Faarlund, N. (1999). *Søkelys mot forskning om norsk friluftsliv – tematisk bestemmelse og levendegjøring av verdier*. FRIFO-rapport nr. 1, s.59-71.
- Faarlund, N. (2005). Vegledning eller situasjonsorientert læring og dannelsen av militære ledere. *Pacem*, 2, 165-181.
- Faarlund, N. (2006). En beretning om læring (anden del). Dansk friluftsliv. *Dansk forum for natur- og friluftsliv*, 68, 10-15.
- FOR-UT (1979). Krav til vegledere i friluftsliv. *Mestre Fjellet*, 29, 13-14.
- Galloway, S. (2007). Experience and Medical Decision-Making in Outdoor Leaders. *Journal of Experiential Education*, 30, 99-116.
- Garvey, D. E. & Gass, M. A. (1999). Hiring influences of supervisors of adventure programs. *Journal of Experiential Education*, 22 (1), 44-49.
- Geldard, D. (1989). *Basic Personal Counselling*. Prentice Hall. New York.
- Graham, J. (1997). *Outdoor leadership: Technique, common sense & self-confidence*. Seattle, WA: Mountaineers.

- Grube, D. P., Phipps, M. L., & Grube, A. J. (2002). Practicing Leader Decision-Making Through a Systematic Journal Technique: A Single Case Analysis. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 220-230.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haahr, J. (2005). Friluftslivet og den levende kulturformidling. I Andkjær (red.). *Friluftsliv under forandring – en antologi om fremtidens friluftsliv*. Danmark: Forlaget Bavnebanke.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2002). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Hattie, J., Marsh, W. H., Neill, T. J. & Richards, E. G. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2008). *Management of organizational behavior: leading human resources* (9th ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Engers Boktrykkeri A/S. Otta.
- Horgen, A. (2009). *Friluftslivsveiledning vinterstid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høgskulen på Vestlandet. (2018). *Studieplan Friluftsliv Bachelorstudium*. Hentet fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2018h/frib/studieplan/>
- Høgskulen i Volda. (2018). *Studieplan*. Hentet fra <https://www.hivolda.no/studietilbod/friluftsliv/haust>
- Høigaard, R., Jørgensen, A. og Mathisen, P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Høyskoleforlaget. Kristiansand
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

- Lindseth, A. & Norberg, A. (2014). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*, 18, 145–153.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586-601.
- Magill, R. A. (2006). *Motor learning: Concepts and applications*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Martin, B., Cashel, C., Wagstaff, M., & Breunig, M. (2006). *Outdoor leadership: Theory and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Martin, B., Goldenberg, M., Wagstaff, M., & Breunig, M. (2017). *Outdoor leadership: Theory and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Martin, B., Schmid, D., & Parker, M. (2009). An exploration of judgment and decision making among novice outdoor leaders: A dual-processes approach. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 1(1), 38–54. doi:10.7768/1948-5123.1012
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, Second edition* (s. 214-250). London: Sage
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. 4. utgave. Hentet 11.11.2018 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*: Oslo, Universitetsforlaget.
- Pran, A. (2007). Offiserdanning med kjøll og ror – fra instruktør til veileder. I Sookermany og Eriksen (red.). *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund*. Oslo: Gan Aschehoug.
- Priest, S. & Chase, R. (1989). The conditional theory of outdoor leadership: An exercise in flexibility. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 6(2), 10-17.

- Priest, S., & Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Raiman, M. L. (1975). The identification and hierarchical classification of competencies and objectives of student teaching in music through a partial Delphi survey (Doctoral dissertation, The University of Connecticut).
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget. Oslo
- Runesson, U. (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 397–410.
- Schumann, A. S., Sibthorp, J., & Hacker, D. (2014). The Illusion of Competence: Increasing Self-Efficacy in Outdoor Leaders. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 6(2), 97-113. doi:10.7768/1948-5123.1174
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning: Research and perspectives* (pp. 1–51). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental Psychology—Human Learning and Memory*, 5, 179–187.
- Shooter, W., & Furman, N. (2011). Contextualizing recent judgment and decision-making concepts for outdoor leadership research. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 3(3), 189–203. doi:10.7768/1948-5123.1092
- Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 531–547.
- Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I D. Silverman (Red.), *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skagen, K. (red). (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Smith, H. A. (2011). *Extraordinary outdoor leaders: An Australian case* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wollongong, Australia. Hentet 26 Oktober, 2018, fra <https://ro.uow.edu.au/theses/3551/>
- Sparkes, A. C. (1992). *Research in physical education and sport*. The Falmer Press. London

- Starkes, J. L., Deakin, J., Allard, F., Hodges, N. J., & Hayes, A. (1996). Deliberate practice in sports: What is it anyway? In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 81–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Svendsen, H. F. L. (2011). *Praksis*. Hentet fra <https://snl.no/praksis>
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard business review*, 36, 95 -101.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard business review*, may-june, 3-12.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J. R., Neslon, J. K. & Silverman, S. J. (2011). *Research methods in physical activity* (Sixth ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tordsson, B. (1993). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Hovedfagsoppgave. Bø: Høgskolen i Telemark
- Tordsson, B. (2014). *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*. Book son Demans GmbH, København, Danmark.
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning – mer enn ord...* Fagbokforlaget. Bergen.
- Ulvik, M. (2008). *Betydningen av praksis i lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.uttanningsnytt.no/debatt/2008/januar/betydningen-av-praksis-i-larerutdanning/>
- Ulvik, M. & Smith, K (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2:3, 517-536. DOI: 10.3402/edui.v2i3.21997
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2018). *Studieplan for Bachelorstudium i friluftsliv, kultur- og naturveiledning: Studiemodell*. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/894_2019_H%C3%98ST
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2018). *Studieplan for Bachelorstudium i friluftsliv, kultur- og naturveiledning*. Hentet fra https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studyplan/894_2018H

- Utdanningsforbundet. (2019). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vikene, L. O. (2014). Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. *Avdeling for lærerutdanning og idrett, Høgskulen i Sogn og Fjordane*, 8, (1).
- Vikene, L. O., Vereide, V. & Hallandvik, L. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv: Innledning og Ledelse i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red). *Ute: Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. (s. 107-112). Bergen: Fagbokforlaget
- Wilson, E. K. (2006). The Impact of an Alternative Model of Student Teacher Supervision: Views of the Participants. *Teacher and Teacher Education*, 22, 22-31 (2006).
- Zsombok, C. E. & Klein, G. (red.). (1997). *Naturalistic Decision Making*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum & associates.
- Østrem, K. (2003). *Veiledning i friluftsliv*. Hovedfagsoppgave, Kristiansand: Høgskolen i Agder. Hentet fra <http://www.naturliv.no/ostrem/oppgaven.htm>

8.0 Vedlegg

8.0.1 Vedlegg 1: Infoskriv til skoler

Master i Idrettsvitenskap, HVL

Student; Espen Nørsterud

21.08.2018

Dette er min foreløpige problemstilling til mitt prosjekt;

Hvordan oppfatter norske friluftslivsstudenter praksis som læringsarena?

I min masteroppgave er jeg ute etter å finne ut hvordan friluftslivstudenter opplever/oppfatter verdien praksis, som læringsarena, har i forhold til den rollen de skal ha/forventer å ta etter endt utdanning. Ved bruk av gruppeintervju vil jeg undersøke hvordan studentene oppfatter at utdanningen og praksis er med og påvirker deres utvikling som lærer/veileder/guide. Hvilken verdi mener studentene det har at de får muligheten til å prøve seg i den rollen som de utdanner seg til å bli.

Studien grunnes i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, hvor problemstillingen skal bli løst ved bruk av deskriptiv metodetilnærming. Jeg kommer til å nytte halvstrukturert gruppeintervju, med fokus på hva studentene ytrer som meningsbærende enheter for analysen.

Inklusjonskriterier

Informantene skal være norske studenter som har gjennomført to år av en friluftslivbachelor i Norge på samme skole. De skal ha minimal erfaring med friluftslivlederskap fra før, som tilsier at de ikke skal ha vært lærer, veileder, guide eller lignende over lange perioder tidligere. Utvalget skal bestå av ni studenter fordelt likt på tre høgskoler.

Det vil ikke være noen identifiserbare personlige opplysninger som kan føres tilbake til respondentene i denne undersøkelsen. Før intervju vil studentene få informasjon om prosjektets formål, kontaktopplysninger, frivillighet og om hva som vil skje med datamaterialet etter endt studie.

8.0.2 Vedlegg 2: Infoskriv til studenter på USN

Hei, mitt navn er Espen Nørsterud. Jeg er nåværende masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet (Campus Sogndal) og skal begynne prosessen med min mastergradsoppgave.

I min oppgave vil jeg undersøke hvordan studentene oppfatter/oplever at utdanningen, og med spesielt fokus på praksis, er med og påvirker deres utvikling som lærer/veileder/guide. Hvilken verdi mener studentene det har at de får muligheten til å prøve seg i den rollen som de utdanner seg til å bli.

For å svare på denne oppgaven vil jeg nytte gruppeintervju og er derfor på utkikk etter tre studenter som nylig (helst i år) har fullført minst to år av en bachelor i friluftsliv ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal.

Utvalget skal bestå av ni studenter, fordelt likt på tre forskjellige skoler som tilbyr en bachelor i friluftsliv.

Dette er et lite utforsket felt, så hvis du vil bidra med dine erfaringer for å sette et større lys på dette temaet, så kontakt meg på mail eller Facebook for en nærmere beskrivelse av prosjektet.

PS: Det beste er hvis dere er tre studenter som holder til på samme sted. Jeg vil selvsagt komme til dere.

Med vennlig hilsen Espen Nørsterud

Mail: espen.norsterud@hotmail.com

8.0.3 Vedlegg 3: Infoskriv til studenter på HIV

Hei, mitt navn er Espen Nørsterud. Jeg er nåværende masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet (Campus Sogndal) og skal begynne prosessen med min mastergradsoppgave.

I min oppgave vil jeg undersøke hvordan studentene oppfatter/opplever at utdanningen, og med spesielt fokus på praksis, er med og påvirker deres utvikling som lærer/veileder/guide. Hvilken verdi mener studentene det har at de får muligheten til å prøve seg i den rollen som de utdanner seg til å bli.

For å svare på denne oppgaven vil jeg nytte gruppeintervju og er derfor på utkikk etter tre studenter som nylig (helst i år) har fullført minst to år av en bachelor i friluftsliv ved Universitetet i Sørøst Norge, Campus Bø.

Utvalget skal bestå av ni studenter, fordelt likt på tre forskjellige skoler som tilbyr en bachelor i friluftsliv.

Dette er et lite utforsket felt, så hvis du vil bidra med dine erfaringer for å sette et større lys på dette temaet, så kontakt meg på mail eller Facebook for en nærmere beskrivelse av prosjektet.

PS: Det beste er hvis dere er tre studenter som holder til på samme sted. Jeg vil selvsagt komme til dere.

Med vennlig hilsen Espen Nørsterud

Mail: espen.norsterud@hotmail.com

8.0.4 Vedlegg 4: Infoskriv til studenter på HVL

Hei, mitt navn er Espen Nørsterud. Jeg er nåværende masterstudent ved Høgskolen på Vestlandet (Campus Sogndal) og skal begynne prosessen med min mastergradsoppgave.

I min oppgave vil jeg undersøke hvordan studentene oppfatter/oplever at utdanningen, og med spesielt fokus på praksis, er med og påvirker deres utvikling som lærer/veileder/guide. Hvilken verdi mener studentene det har at de får muligheten til å prøve seg i den rollen som de utdanner seg til å bli.

For å svare på denne oppgaven vil jeg nytte gruppeintervju og er derfor på utkikk etter tre studenter som nylig (helst i år) har fullført minst to år av en bachelor i friluftsliv ved Høgskolen på Vestlandet, Campus Sogndal.

Utvalget skal bestå av ni studenter, fordelt likt på tre forskjellige skoler som tilbyr en bachelor i friluftsliv.

Dette er et lite utforsket felt, så hvis du vil bidra med dine erfaringer for å sette et større lys på dette temaet, så kontakt meg på mail eller Facebook for en nærmere beskrivelse av prosjektet.

PS: Det beste er hvis dere er tre studenter som holder til på samme sted. Jeg vil selvsagt komme til dere.

Med vennlig hilsen Espen Nørsterud

Mail: espen.norsterud@hotmail.com

8.0.5 Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet

- Uformell prat
- Fortelle om temaet for samtalen og intervjusituasjon: Opplevelser, læring og verdi av praksis.
- Forklare taushetsplikt, anonymitet og frivillighet
- Det er lov å trekke seg dersom man ønsker det
- Spørsmål? – Skriver under på samtykkeerklæring
- Start opptaker

Innledningsvis

- Tidligere arbeidserfaring innenfor friluftsliv
- **Opplevelser av praksis i friluftslivutdanningen.**

Hvordan opplevde dere praksisperioden(e) i deres utdanning?

- Hva mener dere var de viktigste grunnene til å ha praksis i friluftsliv utdanningen?
- Var det likheter og forskjeller mellom praksisperioden(e)? Hva betyr disse forskjellene/likhetene for deres opplevelse av praksisperioden(e)?
- Hva slags rolle hadde dere i praksisperioden(e)? (veileder, leder, guide, osv).
- Hva synes dere om mengden praksis? For mye eller for lite. Kan dere utdype?
- **Hva lærte studentene under praksisperioden(e).**

Hvilke erfaringer fra praksisperioden(e) sitter dere igjen med som grunnlag for jobb etter avsluttet utdanning?

- Hva mener dere var de viktigste læringsmålene i praksisperioden(e)?
 - Hva var deres mål?
- Hvordan arbeidet dere for å oppnå disse målene?

- Hvilke ferdigheter, kunnskaper og kompetanser var avgjørende for at dere skulle oppnå målene?
 - Har dere en opplevelse av at det legges mer vekt på utvikling av visse kunnskaper og ferdigheter framfor andre under praksisperioden(e)?
 - Hva la praksislærerne mest fokus på? Var det noe de anså som viktigere enn noe annet?
 - Hva lærte dere i praksisperioden(e) som dere ikke har lært på Høgskolen?
 - Hvordan har praksisperioden(e) vært med på å forme deres framtidige rolle innenfor en jobb i friluftsliv?
 - Var det nok friluftslivrettet innhold under praksisperioden(e)?
- **Hvordan opplever studentene verdien av læringsprosessene og hva de har lært, som grunnlag for deres kompetanse i framtidig yrke innenfor friluftsliv.**

Hvilke deler av det dere har lært i praksis, kan dere nyttiggjøre dere i deres framtidige yrkesaktive liv? Erfaringer?

- Hvilken betydning hadde praksisperioden(e) for utvikling av deres rolle i framtidig jobb innenfor friluftsliv? Var praksisperioden(e) viktig eller ikke viktig for deres utvikling?
 - På hvilken måte mener dere praksis har bidratt til utvikling av deres rolle i framtidig jobb? (Var det noe innhold som gjorde at praksisperioden fikk den betydningen?)
- Har praksiserfaringene hatt betydning på noen annen måte? Kan dere utdype?
- Hvordan vil dere beskrive deres utdanning som verdifull for framtidig rolle innenfor en jobb i friluftsliv?