

## 1 – 2 – 3 Kano



**En fremstilling av et praktisk undervisningsopplegg for kanopadling**

**Tore Prestrud Astad**

**Masteroppgave i idrett og friluftsliv**

**Høgskolen i Telemark våren 2007**

## Forord

Arbeidet med denne mastergradsoppgaven har blitt skrevet i spennet mellom dyp frustrasjon og yrende glede. Frustrasjon særlig i forhold til teoretiske aspekter som jeg ikke har forstått, selv etter en hel dags lesing. Glede i forhold til datainnsamling fra kanosetet, og for å skrive 10 sider på en dag.

Det er flere som fortjener en stor takk for hjelp jeg har fått underveis i arbeidet med oppgaven.

Først vil jeg takk veilederen min, Alf Odden, for å være rolig og avbalansert når jeg har vært stresset og i ubalanse. Han har også kommet med nyttige innspill i forhold til oppgavens innhold og oppbygning.

De ansatte på biblioteket ved Høgskolen i Telemark skal ha stor takk for å finne bøker og artikler ut fra følgende opplysninger ”det er en bok som en fyr har skrevet som handler om noe kanogreier, antagelig skrevet på slutten av 90-tallet eller noe”. Og hver eneste gang har jeg fått den boka jeg virkelig trengte.

Jeg vil også takke ”masterklanen” for gode diskusjoner, både seriøse og useriøse, og et generelt produktivt miljø på grupperommet.

En takk skal også rettes til alle jeg har observert og stilt underlige spørsmål til. Sigbjørn J. Drøpping skal ha stor takk for muligheten min for å observere grupper på kanotur.

Til sist vil jeg takke familien min for å være forståelsesfulle, og for den støtten jeg har fått både når det så ut til at jeg ikke skulle klare å levere på normert tid, og når jeg klarte det likevel.

Dere som ikke er nevnt her, men som har vært nær meg, vet hvem dere selv er, og fortjener kanskje den største takken av alle...

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en noe utradisjonell oppgave. Jeg har kombinert teori og empiri, som de fleste andre oppgaver, men ikke for å undersøke et tema. Min kombinasjon av teori og empiri resulterer ikke i et resultatkapittel i tradisjonell forstand, men et undervisningsopplegg for kanopadling.

Kanoopplegget som blir presentert er bygget opp med grunnlag i et eksisterende undervisningsopplegg fra Høgskolen i Telemark, og er begrunnet ut fra teori og empiri. Empirien består av observasjon og egne erfaringer, og teorien er grunnlagt ut fra erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken. I tillegg omhandler oppgaven hvordan en komplisert aktivitet som kanopadling kan læres. Denne delen av oppgaven er begrunnet ut fra den fenomenologiske læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986). Dreyfus-modellen forklarer læringen av en kompleks aktivitet i komplekse miljøer.

Utøverens utvikling følges fra nybegynner til ekspert, og belyser hvordan utøveren kan lære aktiviteten. Modellen vektlegger innledningsvis en rasjonell analytisk tenkemåte for deretter å vektlegge holistisk, intuitiv og synkron tenkning. I kanopadling må kunnskapen kroppsliggjøres slik at padleren kan respondere på påvirkningene på kanoen raskt nok. For å lære dette må elevene lære kanopadling i aktivitetens kontekst. Å kroppsliggjøre kunnskapen og lære i aktivitetens kontekst er hovedpoenger i Dreyfus-modellen (1986).

Undervisningsopplegget blir presentert som en ”oppskrift” for lærere som ønsker å lære bort kanopadling til sine elever. Videre kombineres den pedagogiske dimensjonen med den læringsteoretiske dimensjonen, og jeg setter disse to inn i en praktisk sammenheng. Målgruppen for opplegget vil være elever fra 9.-10. klasse i grunnskolen, videregående skoler og folkehøgskoler. I tillegg til det konkrete opplegget med spesifiserte dagsplaner, inneholder oppgaven forslag til hvordan turen kan planlegges.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Målsetting .....	7
1.2 Legitimering .....	9
1.3 Avgrensing .....	10
1.4 Forskningsstatus .....	12
1.5 Mitt bidrag .....	15
1.6 Problemstilling .....	16
1.7 Gangen videre i oppgaven.....	17
<b>2.0 Kanoteori</b> .....	<b>20</b>
2.1 Kanoens historie i Norge.....	20
2.2 Ulike kanotyper .....	22
2.3 Materialer .....	23
2.3.1 Tre .....	23
2.3.2 Aluminium .....	24
2.3.3 Glassfiber .....	24
2.3.4 Plast .....	25
2.3.5 Kevlar .....	25
2.4 Padletak .....	25
2.4.1 Framdriftstak .....	27
2.4.2 J-tak .....	27
2.4.3 Sveip.....	28
2.4.4 Drag.....	28
2.4.5 Bend .....	29
2.4.6 Bakdriftstak .....	29
2.4.7 Omvendt j-tak.....	30
2.4.8 Baksveip.....	30
2.5 Årer og vester .....	31
2.6 Sikkerhet.....	31
2.6.1 Generelt om sikkerhet .....	32
2.6.2 Konsekvenstenkning .....	34
2.6.3 Kameratredning og førstehjelp.....	36
2.7 Lærerens rolle i krisesituasjoner .....	41
2.8 Planlegging til kanotur .....	41
2.8.1 Plan A.....	42
2.8.2 Plan B .....	42
2.8.3 Plan C.....	42
2.8.4 Læringsmål.....	44
2.8.5 Informasjon til elevene.....	44
2.8.6 Utstysliste.....	45
2.9 Rammefaktorer.....	46
2.9.1 Rammer for lærerne .....	47
2.9.2 Rammer fra læreplanen .....	48
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>52</b>
3.1 Læring .....	52

3.2 Fenomenologi.....	55
3.3 Sammenfatning av læring og fenomenologi .....	58
3.4 Menneskets læreprosess .....	58
3.4.1 Novisen.....	59
3.4.2 Avansert begyner.....	59
3.4.3 Kompetent utøver.....	60
3.4.4 Den kyndige utøver .....	60
3.4.5 Ekspert.....	61
3.5 Utdypninger og kritikk av modellen .....	61
3.6 Benyttet læringsteori .....	63
3.7 Pedagogisk teori .....	68
3.7.1 Erfaringspedagogikk .....	69
3.7.2 Friluftslivsveiledning .....	74
3.7.3 Pedagogiske prinsipper i veiledningen.....	83
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>87</b>
4.1 Metodisk fremgangsmåte og metodevalg .....	87
4.2 Hermeneutikk.....	89
4.3 Observasjon.....	90
4.3.1 Åpen observasjon .....	92
4.3.2 Observasjonene i min oppgave .....	93
4.4 Observasjonens kontekst.....	94
4.5 Min egen forforståelse.....	95
4.6 Egne erfaringer.....	97
4.7 Notater.....	97
4.7.1 Elevnotater .....	98
4.8 Litteraturstudier.....	98
4.9 Avsluttende metodebetraktninger .....	100
<b>5.0 Kanoopplegget med pedagogiske begrunnelser .....</b>	<b>102</b>
5.1 Dag 1 .....	102
5.2 Dag 2 .....	111
5.3 Dag 3 .....	116
5.4 Aktuelle situasjoner fra opplegget.....	118
5.4.1 Fri padling i begynnelsen av opplegget.....	119
5.4.2 Padling rundt læreren .....	119
5.4.3 Padling med sidevind og/eller bølger.....	120
5.4.4 Irriterte og umotiverte elever.....	121
5.4.5 En elev som sliter med ett spesielt tak .....	122
5.4.6 Bytting av padlepar .....	123
5.4.7 Bytting av plass i kanoen .....	124
5.4.8 Oppsummering på kvelden.....	125
5.4.9 Samlinger på vannet.....	126
5.5 Øvelser .....	126
<b>6.0 Avsluttende bemerkninger .....</b>	<b>128</b>
6.1 Oppsummering av kanoopplegget.....	128
6.2 Diskusjon.....	129
6.3 Hvor gjennomførbart er opplegget? .....	133
6.4 Oppleggets egnethet .....	134
6.5 Er padling enkelt?.....	138
6.6 Alternative tilnæringer .....	138
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>141</b>

## 1.0 Innledning

Første gang jeg satt i en kano var på en speiderleir da jeg var 16 år gammel. Den gang fanget ikke kanopadlingen meg nevneverdig, antagelig fordi øktene var for korte og dermed mestringsen ikke var til stede. Det neste kanomøtet var det året jeg gikk på folkehøgskole. Denne turen inneholdt mer padling, men ingen form for læring av padleteknikk før vi begynte. Turformen var bra, men selve innholdet bar sterkt preg av guiding fra lærerens side. Mine padleferdigheter økte heller ikke nevneverdig.

Dermed var det ikke før på Høgskolen i Telemark kanointeressen min virkelig ble vekket. Det var nytt for meg å være på flere dagers tur med kano, men det tiltalte meg umiddelbart. Vi lærte flere teknikker for padlingen. I starten opplevdes det som frustrerende å ikke mestre padleteknikken. Etter mye øving behersket jeg flere padletak, som førte til at kanoen oppførte seg slik jeg ønsket. Denne gode opplevelsen økte min nysgjerrighet omkring kanopadling, og var grunnen til at jeg valgte å fordype meg i kanopadling videre på Høgskolen i Telemark. Da masterplanene ble lagt, førte kanointeressen til at jeg også ville skrive en mastergrad med kanopadling som tema. Et annet viktig moment for meg i planleggingen av mastergradstema var at oppgaven min skulle kunne få praktisk betydning for andre lærere, som et utgangspunkt eller fremgangsmåte for å kunne gjennomføre en kanotur. Min mastergradsoppgave skal dermed handle om kanopadling, og skal resultere i et konkret undervisningsopplegg som kan brukes i praktiske sammenhenger.

I løpet av årene På Høgskolen i Telemark hadde vi fem praksisperioder. To av mine praksisperioder var på en folkehøgskole hvor jeg var assistent på en vintertur og en kanotur. De tre andre periodene var jeg i observasjonspraksis på kanotur, ansvarlig på en vinterskog tur og lærer på en høst tur i skogen. Disse praksisene var med friluftslivs- og idrettsstudenter ved Høgskolen i Telemark. I tillegg har jeg også undervist flere grupper i friluftsliv i andre sammenhenger. I disse sammenhengene har jeg funnet ut at jeg har tilegnet meg mye friluftslivskunnskap gjennom utdanningen min. Jeg har sett flere dyktige lærere i aksjon, men også lærere som kunne hatt nytte av noen nye ideer for hvordan deres klasse skal trives på tur. Denne innsikten førte til at jeg ville dele noe av min kunnskap med lærerne, ved å lage et konkret undervisningsopplegg for kanopadling.

Jeg tok utgangspunkt i det eksisterende undervisningsopplegget for kanopadling ved Høgskolen i Telemark. Dette ble et naturlig valg siden jeg har sett, som student og underviser, at dette opplegget fungerer tilfredsstillende. Samtidig er dette et opplegg som bare har en rammeplan å forholde seg til, og i beste fall et uuttalt pedagogisk utgangspunkt. Jeg har fått god kjennskap til opplegget ved Høgskolen i Telemark gjennom deltakelse og observasjoner, og i tillegg har jeg hatt med grupper på kanotur hvor jeg har hatt ansvaret. Kjennskapen min til det eksisterende opplegget og mine egne lærererfaringer, har gjort at jeg har kunnet forenkle og tilpasse opplegget til å passe til andre elever enn studenter ved første året friluftsliv på Høgskolen i Telemark.

Det var viktig for meg å kombinere empirien fra observasjonene av det eksisterende undervisningsopplegget med teori. Når jeg kombinerer empiri og teori, får jeg et bredere grunnlag for mitt undervisningsopplegg. Samtidig vil lærere som benytter seg av opplegget mitt kunne se hvilke teoretiske og empiriske vurderinger jeg har gjort i utformingen, og hvilke slutninger jeg har trukket i denne kombineringen. De pedagogiske teoriene jeg har valgt å benytte, er erfaringspedagogikk og friluftslivspedagogikk.<sup>1</sup>

Min utvikling som kanopadler har vært fra nybegynner med lite kanoferdigheter, til å bli en mastergradsstudent med mye padleerfaring. Jeg har lagt merke til at opplegget ved Høgskolen i Telemark har en bratt læringskurve, men likevel har de fleste studentene klart å opparbeide seg gode ferdigheter som kanopadlere. Det faktum at så godt som alle mestrer opplegget, har vært gjenstand for mye diskusjon blant studentene. Diskusjonen har dreid seg om hvordan studentene fra å ha få eller ingen kanoferdigheter, på kort tid mestrer de padletekniske momentene. Denne undringen har ført til at jeg i denne oppgaven i tillegg til å lage et undervisningsopplegg, har forsøkt å vise hvordan elever forholdsvis raskt kan lære seg ferdigheter innenfor kanopadling. Dette har jeg gjort gjennom å begrunne mitt padleopplegg, ikke bare med pedagogisk teori, men også med læringsteori.

Formålet med oppgaven er å kombinere praksis og teori, for å lage et konkret undervisningsopplegg i kanopadling med pedagogiske og læringsteoretiske begrunnelser. Denne typen mastergradsoppgaver er det skrevet få av, noe som har gjort arbeidet mitt forholdsvis omfattende. Å kombinere praksis og teori er en omfattende jobb, fordi det i

---

<sup>1</sup> Dette vil bli mer omtalt i teorikapittelet.

utgangspunktet krever innsikt i svært mye teori. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde to pedagogiske teorier og et læringsteoretisk utgangspunkt. Valget for disse teoriene vil bli beskrevet gjennom oppgaven, men i hovedsak i teorikapittelet.

Min oppgave er noe utradisjonell, men vil likevel fremstå som forholdsvis tradisjonell. Oppgaven vil inneholde et teoretisk- og metodisk fundament, samt et diskusjonskapittel. I min oppgave derimot, leder dette fundamentet frem til et teoretisk og empirisk begrunnet undervisningsopplegg for kanopadling, og ikke til et tradisjonelt resultatkapittel. Oppgaven inneholder også et omfattende kanoteorikapittel som inneholder forskjellig teoretisk kunnskap rundt kanoen. Dette kapittelet er omfattende fordi det er ment som et teoretisk grunnlag for gjennomføringen av turen.

Oppgaven vil fremstå som noe utradisjonell i forhold til målgruppen for oppgaven. Det som står skrevet i denne oppgaven er ment for lærere som skal ta med elever på tur, mens målgruppen for opplegget vil være elevene. Under avgrensninger viser jeg hvilken elevmålgruppe oppgaven har.

Siden oppgaven resulterer i et konkret kanoopplegg vil oppgaven også kunne leses som et rent kanoopplegg med pedagogiske og læringsteoretiske begrunnelser. Gjennomgangen av hvilke kapitler som må leses for å kunne ta med en gruppe på tur, står avslutningsvis i dette kapittelet.

## **1.1 Målsetting**

Hovedmålsettingen for oppgaven er å lage et kanoopplegg ut fra det eksisterende undervisningsopplegget for kanopadling ved Høgskolen i Telemark. Kanoopplegget jeg lager skal fremstå som en ”oppskrift”, slik at lærere enkelt kan komme seg på kanotur. Kanoopplegget ved Høgskolen i Telemark er utarbeidet gjennom flere år av dyktige pedagoger og padlere, og tilpasset studenter ved friluftslivslinjene ved skolen. Dette er et kanoopplegg som fungerer veldig bra. Jeg vil, med dette opplegget som et utgangspunkt,<sup>2</sup> lage

---

<sup>2</sup> Høgskolen i Telemark sitt undervisningsopplegg for kanopadling vil bli nærmere forklart under kapittelet om tidligere forskning.



et opplegg som kan benyttes av lærere som jobber med elever fra 9. - 10. klasse, og oppover. Dette vil bli nærmere omtalt i avgrensingen for oppgaven.

Gjennom min oppgave vil jeg forsøke å vise ut fra læringsteori at det er mulig å tilegne seg en forholdsvis komplisert aktivitet på få dager. Fokuset i oppgaven, og dermed mitt padleopplegg, vil ligge på innlæring av padleferdigheter. Bruken av læringsteorien vil omhandle læringen av kanopadlingen, og ikke de generelle friluftslivsferdighetene.

Disse to vinklingene i oppgaven utgjør en hovedmålsetting, men størst fokus ligger på utarbeidelsen av opplegget. Hvordan elevene lærer vil være et underordnet, men viktig, element i hovedmålsettingen. Grunnen til at jeg ikke deler i to hovedmålsettinger er at begge elementene sammenfaller på flere punkter, og kan sees igjen i det utarbeidete kanoopplegget.

Et undervisningsopplegg i skolen, burde kunne vise til et pedagogisk utgangspunkt og pedagogiske målsettinger opp mot elevene. Den padletekniske delen i mitt opplegg vil derfor belyses med pedagogisk teori, læringsteori og empiri. Selv om hovedfokuset vil ligge på padleferdigheter, legger jeg opp til at gjennomføringen av opplegget blir helhetlig med vekt på naturopplevelser, trivsel og sikkerhet for elevene.<sup>3</sup>

Kanolitteraturen i dag er i hovedsak konsentrert rundt forklaringer om kanoformer og materiale, sikkerhet og hvordan de ulike takene utføres. Det er lite eller ingen tilgjengelig litteratur som viser hvordan en kan gjennomføre en kanotur. Jeg mener at det er et behov for litteratur som vektlegger en praktisk gjennomføring av undervisning i kanopadling, og jeg ønsker at min oppgave kan være med å fylle et slikt behov. Bidraget mitt vil selvsagt ikke kunne kreve en plass på hyllen med de store forfatterne innenfor kanopadling, men den kan være et beskjedent bidrag til en litt annen type kanolitteratur. Jeg vil hevde at læreinstusjoner trenger litteratur som beskriver hvordan en lærer bort kanopadling og det å være på tur med kano. André Horgen (2005) skriver imidlertid en bok som grundig tar for seg kanopadling. Han beskriver kanoens historie, turnormer for flattvann og strømmende vann, sikkerhet og hvordan man lærer bort kanopadling. I sin bok legger han hovedvekt på didaktikk og metodikk. Boken ser ut til å bli en grundig og gjennomført lærebok for kanopadling. Min oppgave og Horgens bok omhandler noen av de samme temaene, men Horgens bok går

---

<sup>3</sup> Se Tordsson (2003/2006) for en diskusjon av dette. Sikkerhet blir omtalt nærmere senere i oppgaven.

grundigere til verks. Han tar for seg kanoens historie, mens jeg tar kanoens historie i Norge. Videre vil denne boken omhandle både flattvannspadling og elvepadling. Denne boken vil trolig være en bok som passer for studenter ved høyere utdanningsinstitusjoner.<sup>4</sup>

Gjennom å fokusere på kanopadling i skolen ønsker jeg å bidra til at kanopadling igjen skal bli en populær aktivitet innenfor det norske friluftslivet. Kanopadling hadde sin forrige ”formtopp” i 1978 i følge Køhn (1999), så det er på tide med en ny nå. I tillegg håper jeg at introduksjonen til kanopadling i skolen kan bidra til å styrke friluftslivsensengasjementet generelt, og at folk kan finne frem møkkete kanoer fra nedslitte uthus og overfylte garasjer.

## 1.2 Legitimering

Fra den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet, heter det at friluftsliv skal ha en definert plass i dagens skole ([www.undanningsdirektoratet.no](http://www.undanningsdirektoratet.no)). Kunnskapsløftet legger opp til undervisning i det allsidige friluftslivet med flere forskjellige aktiviteter, i de ulike årstidene. Kroppsøving og friluftsliv valgfag, er fag som har direkte henvisninger til friluftsliv i sin læreplan. Fra læreplanen blir kroppsøving beskrevet slik; ”Sentralt i faget står rørslelek, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevane ut frå egne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede. Faget skal inspirere til rørsle, kreativitet og sjølvstende hos den einskilde. Det skal og vere med og gje elevane naturopplevingar og innsikt i å nytte naturen til idrett og friluftsliv på ein miljøvennleg måte” (<http://www.undanningsdirektoratet.no>). Det er i dag langt fra alle skoler som har friluftsliv valgfag, og da vil det være i kroppsøvingsfaget hvor det vil være lettest å finne plass for en kanotur.

Naturfag er spesielt nevnt som et fag hvor friluftslivet har en definert plass. I formål med faget heter det; ”Kunnskap om, forståelse av og opplevelser i naturen kan fremme viljen til å verne om naturressursene, bevare biologisk mangfold og bidra til bærekraftig utvikling” (<http://www.undanningsdirektoratet.no>). Innenfor naturfag er det krav om både teoretisk og praktisk arbeid, noe som passer godt til en kanotur. Det er også gode muligheter for å ha temaer om dyr og planter på turen. Slike temaer kan plasseres i forbindelse med måltidene, eller når gruppen kommer over forskjellige hendelser underveis. I planleggingskapittelet vil

---

<sup>4</sup> Boken er ikke ferdig, men noen av kapitlene har blitt publisert ved Høgskolen i Telemark (Horgen 2005).

jeg komme med forslag til flere fag som kan kombineres med friluftsliv, og som jeg begrunner ut fra læringsmål i Kunnskapsløftet.

Hvor stor andel friluftsliv det er i skolen i dag, varierer mye fra lærested til lærested og mellom yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning, selv om læreplanene legger opp til varierte friluftslivsaktiviteter. Jeg har en oppfatning om at friluftsliv i skolen ofte begrenser seg til fotturer, skiturer eller sykkelturner. Min oppgave vil gjøre det enklere for lærere å planlegge og gjennomføre kanoturer på flattvann med en skoleklasse. Det kreves mer utstyr, og til en viss grad mer kunnskap blant lærerne, men det er fullt mulig for de fleste lærere å gjennomføre en tur som blir beskrevet i denne oppgaven. Blir kanopadling lagt inn i undervisningen, vil dette være en måte å oppfylle læreplanens krav om variert undervisning innenfor friluftslivet.

I friluftslivsundervisningen ved Høgskolen i Telemark er den første turen på førsteåret friluftsliv alltid en kysttur. Dette er et bevisst valg, og grunnen er at de aller fleste elevene er på et likt ferdighetsnivå, og at alle kan hevde seg på likt grunnlag på en slik tur. På en fottur vil det være større sjans for at noen har flere erfaringer, eller bedre fysiske forutsetninger for turen enn andre. Dette er et moment som kan overføres til andre utdanningsinstitusjoner. På en kanotur vil elevgruppen i stor grad ha like forutsetninger. Dette gjør kanoturen egnet som en introduksjonstur til et nytt skoleår, slik at elevene kan bli kjent på et likt grunnlag i forhold til ferdigheter. Gjennomføres kanoturen midt i året, kan den være med å rokke på rollene elevene har blitt gitt av de andre elevene, eller som de har tatt selv, i den vanlige skolehverdagen. En kanotur stiller også mindre krav til fysisk utholdenhet enn for eksempel en fottur. Det gjør at det vil være enklere å ta med seg overvektige, og ungdom med lettere funksjonshemninger ut på tur.

### **1.3 Avgrensning**

En oppgave som dette kan ikke omhandle alle aspekter ved kanopadling på en like god måte. Derfor må jeg foreta noen avgrensninger. Den første klare avgrensningen er at det gjelder kanopadling for norske forhold. Feltarbeidet mitt er gjort i Norge og det er da naturlig at oppgaven omhandler norske forhold. Observasjonene mine er i tillegg gjort blant relativt funksjonsfriske unge, og opplegget vil ikke være tilpasset unge med større

funksjonshemninger. Likevel, med gode tilpasninger er det fullt mulig å lage et opplegg som er egnet for denne gruppen.

Undervisningsopplegget er laget med sikte på en målgruppe med elever fra 9. – 10. klasse, videregående og folkehøgskoler. Jeg har valgt denne aldersgruppen fordi jeg har mest erfaring med denne aldersgruppen, og kjenner derfor mindre til pedagogiske utfordringer som dukker opp blant yngre elever. Hvis en også legger opp til forholdsvis mye læring av kompliserte tak, passer ikke det like godt til yngre barn. Jeg mener imidlertid at det er fullt mulig å ta med yngre barn på kanotur, men fokuset i denne oppgaven er begrenset til målgruppen for oppgaven.

Jeg stiller også krav til de lærerne som skal videreformidle opplegget til elevene på disse trinnene. Jeg mener det er noen forkunnskaper lærerne må ha før en gruppe taes med på kanotur. Lærerne som skal benytte seg av opplegget må ha en viss grad av kanoerfaring for å kunne ta med elever på en slik tur opplegget impliserer. Det er særlig av sikkerhetshensyn jeg setter denne begrensingen. Lærerne må kunne padletakene som blir beskrevet senere i oppgaven, og kunne kameratredning på flattvann<sup>5</sup>. Det vil også være hensiktsmessig for lærere å ha kjennskap til generell turkunnskap. Det mest grunnleggende er å lese kart og kunne orientere fra kanoen, samt å sette opp leir og ly og fyre bål. Samtidig er det viktig å kunne kle seg hensiktsmessig etter værforholdene og vanntemperaturen i det aktuelle vannet gruppen skal padle i. Førstehjelpskurs er påkrevd, og livredningskurs er hensiktsmessig å ha. Dette er ikke et problem blant kroppsøvlingslærere.

Målgruppen for oppgaven er altså todelt i den forstand at selve utformingen av opplegget er laget for elevene, men utgreiingene og forklaringene rundt pedagogikk og læringsteori er laget for lærerne.

Videre omhandler oppgaven turer på flattvann. Elvepadling med åpen kano er fullstendig utelatt. Dette er det flere grunner til. Padling i elv krever større ferdigheter fra lærerens side, og vil derfor utelate flere lærere fra å ta med seg klassen sin på kanotur. Det er særlig med tanke på sikkerheten at jeg ikke velger å skrive om elvepadling i tillegg til et

---

<sup>5</sup> Kameratredning blir forklart i avsnittet om sikkerhet i planleggingskapittelet.

flattvannsopplegg. Siden denne oppgaven omhandler padling på flattvann vil sikkerhetskapittelet utelukkende handle om flattvannspadling.

Antall tak som må kunne benyttes av både lærere og elever er flere i elv, og det er vanskelig å tilegne seg så mange tak på så kort tid som denne turen skisserer. De fleste elevene er fullstendige nybegynnere på turen, og da er læringskurven bratt nok med bare flattvann. Det er også enklere for elvene å tilegne seg tak i en skjermet vik, hvor det er færre påvirkninger på kanoen. Funksjonen og virkningen til de ulike takene blir tydeligere, og mestringsfølelsen kan bli sterkere. I en elv kan en utføre et tak uten at kanoen gjør det den i utgangspunktet ”skal”, fordi en bølge eller en understrøm opphever hele effekten av taket. Hvis læreren er på et akseptabelt nivå, eller skolene kan leie inn erfarne padlere, er det ingenting i veien for at flattvannsturen blir et grunnlag for en elvetur senere på året. Men det vil ikke bli videre omtalt i denne oppgaven.

Det er viktig for meg at kanoen igjen får en aktiv plass i det norske friluftslivet. Dette håper jeg å kunne bidra med ved å lage dette opplegget. Blir flere unge introdusert til kanopadling gjennom skolen kan det være med å styrke den generelle friluftslivsinteressen, men også den spesielle i forhold til kanopadling. Hovedvekten i oppgaven vil derfor være det utarbeidede opplegget med pedagogiske kommentarer for å vise hvordan ting kan utføres i praksis. Det vil si at dype diskusjoner om friluftslivsfenomenet er utelatt. Praksisen, og i dette tilfellet kanopraksisen, er det viktigste.

Når det gjelder kanohistorie og materialer benyttet i byggingen av kano, samt kanoformer, vil dette også bli beskrevet i begrenset omfang. Dette er grundig omtalt i annen litteratur<sup>6</sup>, samt at oppgaven min har som hovedfokus å forklare innlæringen av padleferdigheter. Kanohistorien vil være konsentrert om kanoens inntog i Norge.

## **1.4 Forskningsstatus**

Litteratur knyttet til kanopadling dreier seg i hovedsak om bøker som forklarer grunnleggende om kanoen, i forhold til form og materialbruk i fremstilling. Videre er det kapitler om padleteknikk og sikkerhet. Noen av bøkene har også kapitler om kanoens historie, og

---

<sup>6</sup> Utdypende litteratur er blant andre Køhn (1999), Krogvold og Krogvold (2004), Mason (1984/1995).

opprinnelsen til kanoen slik vi kjenner den i dag. Det finnes bøker på både norsk og engelsk. Norske bidrag til denne typen bøker er Øystein Køhn's "Padling. En grundig innføring i padlingens teknikker" (1999). Laila og Pål Krogvold har gitt ut en bok som heter "Kanoboka" (2004). Av utenlandske bidrag må vi nevne padleguruen Bill Masons "Path of the paddle" (1984/1995) som er en rikt illustrert bok. "Canoeing" (1997) av Gordon Grant og "Canoe Handbook" (1992) av Slim Ray er også tilsvarende bøker. Eldre bøker er "Mera ute" (1984) av Bjørn Tordsson og Roger Isberg. "Med troppen i kano", Eivind Mo (red) (1979). Sverre Møller (usikkert årstall) Kano. Foreningen til Ski-idrettens fremme. Flere småtrykk utgitt av Norges Speiderforbund er "Kanoinform 83" (1983), "Trygg i kano" (1979), "Med kano på land og i vann" (1979) og "Med kano i Norge" (1979). I tillegg har Norges Idrettsforbund og Norges kajakkforbund gitt ut "På tur med kano" (1978).

Øystein Køhn har i tillegg til sine grunnleggende padlebøker gitt ut en bok med rutebeskrivelser for kano fra hele landet. Denne boken, "Hundre padleperler. En guide til de beste padlerutene i Norge" (2003) beskriver turer for kano. I tillegg til en kilometerbasert beskrivelse av strekningene står det kort om området og vannkvaliteten i det aktuelle området. Det er mye informasjon å få ut av denne boken, men det er viktig å huske på at padleren ikke må stole blindt på slike beskrivelser. Det er viktig å vurdere rutene selv, og vurdere de ut fra egne padleferdigheter.

Om forskning rundt læringsteori og pedagogikk knyttet opp mot kano, er det lite som er skrevet. Ralph Høksaas ved Høgskolen i Telemark har imidlertid skrevet masteroppgave i idrett, om windsurfing og læringsteori (Høksaas 2006). Oppgaven handler om "beskrivelse og drøfting av læreprosessen i windsurfing" (ibid:2). Høksaas sitt utgangspunkt er Hubert og Stuart Dreyfus 5 trinns fenomenologiske læringsmodell (Dreyfus og Dreyfus 1986). Høksaas konsentrerer seg om det praktiske aspektet ved læring av windsurfing. Samtidig legger han vekt på lek og improvisasjon i læringen av ferdigheten. Lek og improvisasjon kommer til uttrykk ved at utfallet i aktiviteten ikke vurderes i forhold til en standard om rett og galt (Hemmestad 1997 i Høksaas 2006). Høksaas mener at leken er et viktig moment for læringen, og finner dette elementet igjen i læringsteorien til Dreyfus brødrene (1986). Denne teorien legger opp til at den analytisk kognitive tenkningen ikke gir nok glede i aktiviteten, eller nok mestring i de første nivåene i modellen. Det må utvises improvisasjon og fornemmelse for

aktiviteten for å få mestring i aktiviteten (Høksaas 2006).<sup>7</sup> Videre bruker Høksaas læringsteorien for ”å diskutere opplevelsene og læringsprosessen i windsurfing” (ibid:3). Denne oppgaven ser ikke på de pedagogiske prinsippene i bortlæringen av aktiviteten, men impliserer noen pedagogiske momenter. I hovedsak tar oppgaven for seg innlæringen av aktiviteten, og har vært til stor hjelp for meg, med gode beskrivelser og forklaringer.

Undervisningsopplegget jeg har tatt utgangspunkt i vil jeg også nevne som tidligere forskning. Det er ikke nedskrevet noe pedagogisk grunnlag for kanoopplegget ved Høgskolen i Telemark, men det er utarbeidet en skriftlig rammeplan. De pedagogiske og didaktiske arbeidsformene ved skolen er imidlertid nedfelt i andre sammenhenger ved Høgskolen i Telemark.

Jeg vil kort beskrive rammeplanen for undervisningsopplegget ved Høgskolen i Telemark, slik at leseren kan få en oversikt over grunnlaget for mitt opplegg. Progresjonen i dette opplegget er bratt. Mye av grunnen til dette er at turen avsluttes med et elveopplegg. Å avslutte med elv, gjør at en må lære mange flere tak på flattvann. Opplegget er stipulert til 5 dager, hvor de tre første dagene er flattvann og de to siste er elv. Rammeplanen inneholder et veiledende opplegg som lærerne skal gjennomføre. Jeg vil bare beskrive de tre første dagene, fordi mitt opplegg ikke skal inneholde noe elvepadling.

Dag 1: problembasert undervisning, introduksjon til kanopadling på flattvann.

- Behandling av kano og utstyr, pakking
- Fri padling, bli kjent med kano og padlepartner
- Kameratredning på flattvann
- Leikaktiviteter i kano
- Sikkerhetstenkning på flattvann
- Grunnleggende padletak – sittestilling, framdriftstak, baktak, drag, bend, bruk av åra som ror, j-tak

Dag 2: instruksjon og veiledning som undervisningsmetode, samt kanopadling på flattvann, grunnleggende padletak.

---

<sup>7</sup> For en grundigere diskusjon se Høksaas (2006).

- Repetisjon av j-tak, dragvrikk, bendvrikk, sveip, baksveip, halvsveip, krysstak, kontrung, støttetak, indianertak, sampadling fram/bakpadler, bæring, trilling.

Dag 3: padletur på flattvann

- Økonomisk padling, hvor bør en legge ruten etter strøm/vind, hvor langt padler elevene per tidsenhet. Hvordan ferdes en gruppe, bæring, trilling, introduksjon til bruk av kasteline, øving på bruk av kasteline utover kvelden.

Det er viktig å huske på at dette opplegget skal utdanne fremtidige friluftslivslærere og kan sees som et grundig undervisningsopplegg med stor fokus på padleferdigheter.

## 1.5 Mitt bidrag

Min oppgave har en teoretisk fremstilling om hvordan folk kan lære å padle kano, og vil bidra til forståelsen om hvordan elever så raskt kan lære seg å padle kano. I tillegg vil oppgaven min lage en "oppskrift" på hvordan en lærer enkelt kan ta med seg sin klasse på kanotur. Bearbeides oppgaven noe, kan den også fremstå som et aktivitetshefte for friluftsliv i skolen.

Dersom Odden (2004) har rett i sin spådom at skolen blir en av de viktigste sosialiseringsinstitusjonene til det varierte friluftslivet, vil min oppgave kunne gi et bidrag til skolens arbeide på dette området. Temaet mitt er svært avgrenset i forhold til friluftsliv i sin helhet, men med litt kreativitet, kan mye av det læringsteoretiske og pedagogiske overføres til andre komplekse miljøer, for eksempel skigåing.

Etter min mening er det viktig å ha pedagogiske gjennomtenkte kurs for folk som skal lære å padle kano. De som er på kursene kan da ta med seg et undervisningsopplegg som kan benyttes opp mot de gruppene de vil komme til å undervise senere. Noe ambisiøst, kan derfor oppgaven også være et supplement til kursstignene i Norges Padleforbund. Norsk Padleforbund var tidlig ute med padlekurs for kajakkpadling, både på sjøen og i elv. Nå er det krefter innenfor padleforbundet og Høgskolen i Telemark som vil lage et tilnærmet likt kursopplegg for kanopadling. De kursene som er tenkt tilbudt er:



- Introduksjonskurs - Deltakeren introduseres til kanoen og utstyret. Etter endt kurs har deltakeren gjennom enkle praktiske øvelser lært å bruke kano, åre og vest. Kurset skal motivere for videre opplæring i padling.
- Nybegynnerkurs - Deltakeren introduseres til kanoen og utstyret. Etter endt kurs har deltakeren gjennom enkle, praktiske øvelser lært å bruke kano, åre og vest. I tillegg er deltakeren kjent med enkel manøvrering av kanoen, samt enkle sikkerhetsrutiner og øvelser.
- Teknikkurs - Deltakeren får en grundig gjennomgang av grenens tekniske ferdigheter, både med hensyn til teknikk og sikkerhet. Etter endt kurs kan deltakeren utføre god teknikk i rolige omgivelser. Dette er et egenferdighetskurs.
- Sikkerhetskurs - Opplæring i sikkerhet for å øke bevisstheten om emnet. I tillegg skal deltakeren lære å kunne utfylle forskjellige roller i en enkel redningsoperasjon. Det forventes ikke at deltakeren skal kunne lede en operasjon.
- Aktivitetslederkurs - Deltakeren lærer å lære bort padleteknikker, samt å lede grupper på vannet. Etter endt aktivitetslederkurs kan deltakeren planlegge og gjennomføre introduksjons- og nybegynnerkurs, samt turer på kjent og skjernet farvann.
- Videregående kurs - Deltakeren lærer å beherske teknikk og gruppedynamikk i krevende forhold. Etter endt kurs er deltakeren i stand til å være et selvstendig medlem av ei gruppe på utsatte turer.
- Veilederkurs - Deltakeren lærer å planlegge og å lede krevende padlekurs og turer. Etter endt kurs er deltakeren kjent med veiledning og situasjonsbestemt læring som pedagogisk arbeidsmåte.

(hentet fra NPFs foreløpige kanokursstige per april 2007)

## 1.6 Problemstilling

På bakgrunn av nevnte målsettinger og avgrensinger er følgende problemstillinger formulert:

**Hvordan bygge opp et undervisningsopplegg i kanopadling på flattvann, med hovedvekt på læring av padleferdigheter. Samtidig, på best mulig måte å ivareta sikkerhet, trivsel og naturopplevelser?**

Det jeg skal gjøre i denne oppgaven er altså at jeg med utgangspunkt i et eksiterende undervisningsopplegg for kanopadling, skal lage et kanopadlingsopplegg som er tilpasset elever i 9.-10. klasse, videregående skole og folkehøgskole. Mitt padleopplegg skal i tillegg inneha en teoretisk begrunnelse som er bygget på læringsteori og pedagogisk teori.

Læringsteorien jeg benytter meg av er en fenomenologisk 5 trinns læringsteori fremsatt av Hubert og Stuart Dreyfus (Dreyfus og Dreyfus 1986). Jeg trengte en læringsteori som kunne vise hvordan innlæringen av en aktivitet i et forholdsvis komplekst miljø foregår. Den måtte også kunne forklare min undring rundt elevenes vei fra å ha få eller ingen kunnskaper om kanopadling, til å bli dyktige padlere. Læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) kan vise denne utviklingen, og komme med implikasjoner på hvorfor det er slik. Videre forutsetter teorien at eleven befinner seg i den konteksten som aktiviteten utøves i. Det er elevene i aller høyeste grad i kanopadling, og jeg legger også opp til at all læringen foregår i en kanokontekst. På grunnlag av dette var teorien passende. Det er også momenter jeg har observert på egne turer og i praksis som kan forklares ut fra denne teorien.

I denne fenomenologiske læringsteorien er de pedagogiske implikasjonene særlig myntet på erfaringer innenfor aktiviteten, og prøving og feiling. En passende pedagogisk teori er i så måte erfaringspedagogikken, og friluftslivspedagogikken. Bjørn Tordsson (1993, 2006) mener friluftslivspedagogikken er en særegen arbeidsform, som har erfaringspedagogikken som et utgangspunkt<sup>8</sup>. Det finnes et utall andre pedagogiske og didaktiske utgangspunkt som også kunne vært med å forklare dette opplegget, men jeg mener at de teoriene jeg har valgt klarer å belyse flere aspekter ved opplegget. Lærere med andre erfaringer vil kunne bidra med disse i sin egen gjennomføring av opplegget, og tilpasse opplegget til sin aktuelle elevgruppe og kontekst. Mitt opplegg vil være et utgangspunkt.

## **1.7 Gangen videre i oppgaven**

### **Kapittel 1**

I dette kapittelet begrunner jeg valg av tema og problemstilling. Videre viser jeg hva målsettingen for oppgaven er, og hvilke avgrensninger jeg har tatt. Avslutningsvis skisserer jeg kort hva kapitlene i oppgaven omhandler.

---

<sup>8</sup> Om valget av erfaringspedagogikk og friluftslivspedagogikk vil bli nøyere omtalt i teorikapittelet.

## **Kapittel 2**

Kapittel 2 tar for seg kano teori. Jeg er innom kanoens historie i Norge, materialer og former på kanoer og padletak. Deretter tar jeg for meg hvordan en planlegger en kanotur.

Avslutningsvis ser jeg på sikkerhetsmomenter i forhold til kanopadling, turnormer og generelt om førstehjelp.

## **Kapittel 3**

I dette kapittelet beskriver jeg oppgavens teoretiske fundament. Jeg begynner generelt å beskrive læring og fenomenologi, før jeg fortsetter med den fenomenologiske læringsteorien (Dreyfus og Dreyfus 1986), jeg benytter meg av. Videre ser jeg på pedagogisk teori som er erfaringspedagogikk og veiledning innen friluftslivet.

## **Kapittel 4**

Kapittel 4 omhandler metoden jeg har brukt i oppgaven. Det er detaljerte beskrivelser av hva jeg har gjort for å komme fram til det resultatet jeg har laget, og jeg har pekt på sterke og svake sider med min metode.

## **Kapittel 5**

Dette kapittelet er resultatkapittelet mitt hvor jeg presenterer padleopplegget med pedagogiske og læringsteoretiske begrunnelser. Hva som skjer hver enkelt dag er beskrevet her. I tillegg viser jeg aktuelle situasjoner en kan oppleve på en kanotur.

## **Kapittel 6**

I dette siste kapittelet har jeg oppsummert oppgaven, og kommentert noen momenter i forhold til oppgavens relevans.

### **Kapitlene som må leses for å gjennomføre opplegget**

Selv om denne oppgaven skal resultere i et kanoopplegg, er den bygget opp som en tradisjonell mastergradsoppgave. For en kroppsøvlingslærer vil det nødvendigvis ikke være essensielt å lese de teoretiske begrunnelsene for opplegget, for å kunne ta med klassen sin på kanotur. Derfor skal jeg i dette avsnittet nevne de kapitlene som absolutt burde leses for å kunne gjennomføre en kanotur. De andre kapitlene vil ikke være så viktige for en lærer som skal på tur, men kan være interessante i forhold til de pedagogiske og læringsteoretiske begrunnelsene for det utarbeidede opplegget.

Kapitlene jeg mener en lærer må lese er kapittel 1, fordi dette er innledningen til oppgaven og opplegget. Videre må en lese kapittel 2 som er den kanoteoretiske delen av opplegget. Her står det også om planlegging til kanotur og hvilke sikkerhetsmomenter læreren må ta hensyn til. Kapittel 5 er selve kanoopplegget. I dette kapittelet er hver enkelt dag beskrevet i detalj. I tillegg er det forklart ulike situasjoner som kan oppstå på en kanotur. Det siste kapittelet er et oppsummerende kapittel, og kan være greit å lese for å se diskusjonen om hva opplegget kan resultere i.

## 2.0 Kanoteori

Dette kapittelet belyser det kanoteoretiske<sup>9</sup> grunnlaget for oppgaven, og for mitt padleopplegg. Lærere som benytter seg av mitt padleopplegg får gjennom dette kapittelet en rask innføring av kanoteoretiske aspekter, som er essensielle for planleggingen og gjennomføringen av en kanotur. Videre kan lærerne plukke ut deler av kapittelet slik at elevene får belyst den teoretiske friluftslivskunnskapen elevene skal inneha.

Kapittelet er tredelt. Den første delen vil handle om kanoens historie i Norge, teori rundt kanoen, som utforming og materialvalg. Utføringen av noen viktige padletak vil også bli beskrevet her. Neste del vil ta for seg sikkerhet rundt kanopadling. Denne delen beskriver turnormer for flattvannspadling, og tar kort for seg noen førstehjelpsmoment en kan komme borti på kanotur. I den siste delen vil jeg se på planlegging til kanotur, og se på de momentene vi må huske på i forhold til planlegging. Her vil også rammer for lærerne og rammer fra læreplanen bli omtalt.

### 2.1 Kanoens historie i Norge

*”Vi brakte våre kanoer til jernbanestasjonen og sendte dem av sted til Lillehammer om ettermiddagen. De hadde, like siden vi kom, vakt stor interesse hos alle som hadde sett dem, især hos nordmennene, som er så å si i slekt med alt som heter båt, og som syntes meget å beundre den forente letthet og styrke i deres bygning. Så vidt vi har hørt, er disse kanoer de første som har vært sett i dette land”*

(Tre i Norge, ved to av dem, Lees og Clutterbuck 1988:24 (1888)).

Det sies at engelskmennene var de første til å bruke kano i Norge i moderne tid. I tidligere tider har det blitt brukt mange fartøy som kan minne om kanoen vi har i dag. Det er blant annet funnet forskjellige stokkebåter rundt om i landet. Stokkebåten ble laget ved at en tilstrekkelig stor trestamme ble hult ut. Det viser seg imidlertid at det er flere forskjellige

---

<sup>9</sup> Med det kanoteoretiske mener jeg det som er av teoretisk planlegging og kunnskap når vi ikke er ute på tur. Kanoteori er med andre ord kanoens historie i Norge, ulike kanotyper og materialer disse er bygd av, teoretisk forklaring av padletak, sikkerhet og planlegging til kanaturen. Rammefaktorer for lærere og fra læreplan har også fått betegnelsen kanoteori.

teknikker som er tatt i bruk. Det er nyanser for hvordan stokken er hult ut, og om den i tillegg er spent ut (Arisholm og Nymoen (red) 2005). Når de spente ut en stokk, brant man bål oppi, samtidig som den lå i vannet slik at trevirket sugde til seg vann. Da blir ”veggene” i båten myke, og man kan spenne dem ut med pinner av hard ved. Da blir båten bredere og mer stabil.

Stokkebåtene varierer i størrelse. En av stokkebåtene som er funnet i Norge, ved Store Myrvatn i Maudalsheine, synes å ha vært 4,5 meter lang, 55 cm bred og med en innvendig dybde på 25-30 cm. Denne båten ble funnet i 1940 (Bang-Andersen 1994).

De fleste funnene av stokkebåter i Norge er lokalisert rundt Glomma, i området som blir kalt Finnskogen<sup>10</sup> (Arisholm og Nymoen (red) 2005). Finnskogen har fått navnet sitt etter at finner innvandret til dette tynt befolkede skogsområdet allerede tidlig på 1600-tallet (ibid). Finnene tok med seg en velutviklet jeger- og fiskerkultur. Fisket slik finnene drev det, krevde en farkost som var stokkebåten. I Norge har vi kjennskap til 150 stokkebåter som kan knyttes til finnebosetninger (ibid). Andre steder hvor det er funnet stokkebåter i Norge er Østfold, Oppland, Telemark og Agder-fylkene. Stokkebåtene som er funnet i forbindelse med finnebosetninger er laget av furu. Furu har mer massive stammer enn gran og er mer råtebestandige. Det er også finere virke, og færre harde kvister (ibid). I motsetning til kanoen er stokkebåtene vanskelig manøvrerbare på grunn av deres ranke og stive konstruksjon. Båtene er også smale, noe som krever god balanse for å slippe å bli våt.

Stokkebåten som ble funnet i Siljan i Telemark er nok kanskje den båten som ligner mest på kanoen slik vi kjenner den. Det var en båt som var produsert i eik, som er et hardere virke enn furu. Skroget var bare 1-2 cm tykt og det var installert bærehåndtak både i for- og akterstevnen. Pål Nymoen (Arisholm og Nymoen (red) 2005) hevder at Siljanbåten er en ”atypisk” stokkebåt. Dette er på grunn av skrogets tykkelse og bærehåndtakene, men også fordi den er eldre enn de fleste andre båtene som er funnet i Norge. Det ble foretatt en C14 datering i 2001, som viste at båten var om lag 1760 år gammel.

Kanoene som kom til Norge med engelskmennene i 1881 var kanadensiske spantekanoer. Farkostene var mye lettere, mer manøvrerbare og tålte også sjø mye bedre enn stokkebåtene.

---

<sup>10</sup> Finnskogen eller Finnskogene som det egentlig heter, er et fellesnavn på et stort skogområde som strekker seg langs begge sider av riksgrensen mellom Norge og Sverige. Området kan grovt sett avgrensnes av Glomma i vest og Klarälven i øst. Til Eidskog eller Eidskogen i sør og Trysilvegen (Rv 25) i nord. (<http://no.wikipedia.org/wiki/Finnskogen>)

Spantekanoene ble først bygd i Norge rett etter århundreskiftet. Det var imidlertid først på 1920-1930-tallet at produksjonen virkelig satte fart. Da hadde sivilingeniøren H. E. Hoell laget tegninger av kanoer og kajaker som ble produsert i tre og duk (Køhn 1999). I DNT – årbok (1921) er det beskrevet en kanotur nedover Glomma. Bildet (på side 36) i denne boken viser kanoen som ble brukt, og det ser ut til å være en spantekano, med bord og duk. Det kan også se ut til å være en importert Old Town Canoe (pers med Bjørn Tordsson).

Kanoer i tre og duk ble produsert til langt opp på 60-tallet, men da begynte glassfiberkanoen å komme. De første glassfiberkanoene ble produsert i de samme modellene som Hoell laget (Køhn 1999). Flere privatpersoner støpte også sine egne glassfiberkanoer. Mange ligger på hytter rundt omkring i landet den dag i dag. Glassfiberkanoen gjorde sitt til at kano ble ”allemannseie” (ibid).

Kanosporten fikk seg et skudd for baugen under krigen, men ble gjenopptatt etter krigens slutt (Køhn 1999). Særlig Norges speiderforbund ble ivrige brukere av kano i tursammenheng. Utover 50-tallet var kanosporten i medvind, og det gikk enda bedre da det ble frigitt tegninger slik at ”alle” kunne bygge sin egen kano. Speiderne, og da særlig roverspeiderne (de speiderne som er over 16 år), gjorde mye for padlesporten på 50-tallet og inn i 60-årene (Køhn 1999).

I følge Øystein Køhn (1999) avtok interessen for kano proporsjonalt med levetiden til de første kanoene. Kanoene var bygd i tre og duk, og har derfor begrenset levetid hvis en ikke tar godt vare på dem. På 1970-tallet ble det igjen et oppsving i kanopadlingen. Det første organiserte kanoarbeidet med arrangering av padlekurs, og utgivelser av kanohefter ble organisert gjennom Norges Speiderforbund (Køhn 1999). Her var det roverombudets kanogruppe som var drivkraft. Disse holdt kurs og fikk oppdrag fra blant annet Norges Padleforbund. Denne innsatsen gjorde at 1978 ble et toppår for både produsenter, forhandlere og kursledere (ibid).

## **2.2 Ulike kanotyper**

Det finnes flere forskjellige typer kanoer. Kanoene varierer i hvilken form kanoen har, og hvilke materialer kanoene er bygget i. Hvilken form kanoen har avgjør bruksområdet for

kanoen. En kano med mye spring (spring vil si at kjøllinjen ikke er helt rett, men buet) egner seg godt til elvepadling, men ikke like godt til flattvann. Når front og akter løfter seg bedre i bølgene, og mindre av kanoen er nede i vannet vil det være lettere å manøvrere kanoen. På flattvann vil en slik kano være lite retningsstabil og vanskelig å holde på stø kurs. En kano som bare skal benyttes på flattvann kan gjerne være uten spring. Å ha kjøll på kanoen er i følge Krogvold og Krogvold (2004:26) ”unødvendig på kvalitetskonstruksjoner. Den er bare i veien og kan lett forårsake velt i elv, da den kan gripe tak i steiner. Kanoer med kjøll regnes i dag for å være dårlige konstruksjoner”.

Kanoene har forskjellig form på bunnpartiet, og ytterpunktene er helt flate kanoer, og på den andre siden, runde kanoer. Kanoer som er flate under er stabile. De er vanskelige å velte, men hvis padleren kommer på kant med dem, velter de raskt. Her brukes begrepene primær stabilitet og sekundær stabilitet (Krogvold og Krogvold 2004). Primær stabilitet referer til at kanoen er svært stabil når den ligger slik den skal, men når kanoen først kommer på kant, vil den raskt velte. En flatbunnet kano har god primærstabilitet, men dårlig sekundær stabilitet (ibid). En flatbunnet kano vil også ha stor kontaktflate i vannet, og derfor bli vanskeligere å få opp i stor fart. En kano med god sekundær stabilitet vil ha en jevnere stabilitet uansett hvordan den ligger i vannet. Den føles mer ustabil i begynnelsen, men når en blir vant til den, vil den være mer forutsigbar i stabiliteten. Det finnes flere forskjellige typer av den runde bunnformen.

## **2.3 Materialer**

Kanoer blir produsert i flere forskjellige typer materialer, og det er vanskelig å anbefale noen som ”de beste”. Ved padling i skolen er det hensiktsmessig med en kano som tåler mye slitasje, er stabil og har lite vedlikehold. Nå skal jeg gi en kort beskrivelse av de mest vanlige materialene som blir brukt i kanoer.

### **2.3.1 Tre**

Det er liten utbredelse av spantebygde kanoer, men den produseres enda. Det er mulig, og ikke alt for vanskelig, å lage en slik kano selv. De lages ved at en lager et spanteskjelett av



treverk eller vannfast finér og trekker dette med seilduk som blir behandlet og malt. Spantebygde kanoer veier ofte en del, og krever mye vedlikehold. Hvis en passer godt på kanoen sin og bytter duk etter noen år, vil en slik kano holde lenge (Køhn 1999). Den er imidlertid ikke spesielt egnet til bruk i skolesammenheng, hvor det ofte er temmelig uvøren bruk.

### **2.3.2 Aluminium**

Aluminiumskanoer var den neste kanoen som "slo gjennom" etter trekanoen (Krogvold og Krogvold 2004). Fra etterkrigstiden ble det bygd klinkede aluminiumskanoer fra Grummans flyfabrikk i USA. De hadde spesialisert seg på aluminiumsarbeid til fly, og flyttet mye av denne teknologien over til kanobygging. Kanoene var forholdsvis tunge, men da "Inkas" (Linder) bygde sine limte aluminiumskanoer ble kanoene lettere og smidigere (Køhn 1999). Aluminiumskanoene er slitesterke og tåler mye hardhendt bruk. Ulempene med denne kanotypen er at det er stor friksjon i aluminium. Derfor vil de "henge fast" på steiner, slik at de ikke er spesielt egnet i elv. Materialet leder også kulde godt, og det hjelper på komforten å isolere båten i bunnen. I tillegg er det vanskelig å utbedre en skade på båten på tur. Bulker i skroget øker friksjonen i vannet, og minsker stabiliteten.

### **2.3.3 Glassfiber**

Glassfiberkanoer ble svært populært på slutten av 60-tallet, og det er sterke og gode kanoer. Det er lite vedlikehold, men får skroget skader er det viktig å utbedre disse raskt. Hvis fibre i glassfiberen er våte, råtner de. Det er stor forskjell på glassfiberkanoene, men en god form kan gi en god og lett kano. Det finnes derimot glassfiberkanoer som er svært tunge og vanskelig manøvrerbare. Vekten på kanoen er ingen indikator på om kanoen er solid (Køhn 1999). I skolesammenheng er det hensiktsmessig å ha kanoer av god kvalitet som tåler mye, og det gjør at glassfiberkanoen ikke er godt egnet.

### **2.3.4 Plast**

Plastkanoer kom på markedet etter glassfiberkanoene. Det er to hovedtyper, royalex (ABS-plast) og forskjellige varianter av polyetylen ("pioneer plast") (Krogvold og Krogvold 2004). Både polyetylen og royalex kanoen er svært slitesterke og tåler mye juling. De er omlag vedlikeholdsfrie, men det kan være vanskelig å reparere slike kanoer hvis de får store skader eller brekkasjer. Det er likevel mulig å reparere på egenhånd. Polyetylen kanoene er mye brukt på campingplasser og ved andre utleieforetak på grunn av god stabilitet og stor slitestyrke. Royalex kanoer tåler også store påkjenninger. Denne typen materiale er laget av en "sandwich" av en slitesterk vinylhud rundt flere ABS-plast lag og en robust skumkjerne som gir båten den oppdriften den behøver (Køhn 1999). Grunnen til at denne typen kanoer tåler mye er at skumkjernen komprimeres ved et sammenstøt (ibid). Likevel kan kanoen sprekke, noe som krever en del arbeid for å reparere. Royalex kanoer veier forholdsvis mye, men det går helt fint å bære slike kanoer alene. I skolesammenheng er begge disse to kanotypene godt egnede siden de tåler mye juling.

### **2.3.5 Kevlar**

Kevlar er et materiale som gjør at kanoene blir sterke, lette, tynne og dyre. Kanoene har tapt litt terreng i forhold til polyetylen og royalex som er kanoer som tåler mer. Ellers er kevlarkanoene like som glassfiberkanoene i forhold til vedlikehold og reparasjoner (Køhn 1999). I skolesammenheng er den uaktuell på grunn av pris.

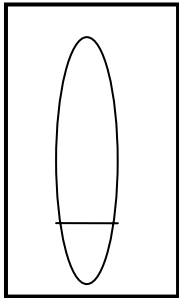
Dersom en skole skal kjøpe inn et klassesett av kanoer er det svært fornuftig å snakke med undervisningsinstitusjoner som har brukt kanoer i flere år, for å høre hvilke typer kanoer som anbefales. Det gjelder å finne kanoer med passende materiale og passende form i forhold til tenkt bruksområde.

## **2.4 Padletak**

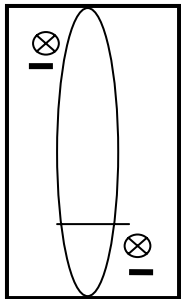
I det følgende vil jeg kort forklare og vise de takene som skal benyttes i mitt kanoopplegg. I illustrasjonene under er trykksiden på åren den siden vannet trykkes mot i et vanlig

framdriftstak. Baksiden av åren er den siden som ikke har trykk i et vanlig framdriftstak. Dette vil være betegnelser som vil bli brukt på forklaringen av takene. Tegningene er basert på André Horgen (2005).

Takene må læres fordi vi ikke skal bytte side med padleåren for å klare å styre kanoen. Tegn som blir benyttet:



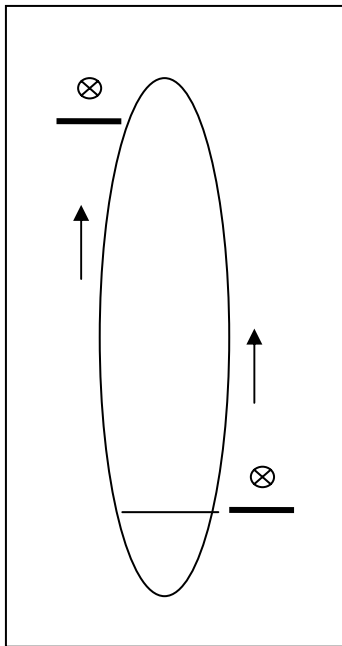
Kanoen markert med hva som er "baugen". Baugen er nedover på dette bildet.



Trykksiden markeres med (⊗), og vannrett strek markerer åren i vannet.

Til padling på flattvann trengs det strengt tatt ikke flere enn tre tak for å holde kanoen på riktig kurs. Likevel er det nyttig å ha noen flere tak i kroppen. Ikke minst hvis en skal padle elv på et senere tidspunkt. Bakdriftstakene nedenfor er med som illustrasjon for noen av takene som kreves for elvepadling, men de er ikke innlemmet i selve kanooppbygget. Hvis en har en spesielt dyktig elevgruppe, kan en vurdere å også lære bort noen av bakdriftstakene. Nedenfor kommer det en forklaring til hvert enkelt tak.

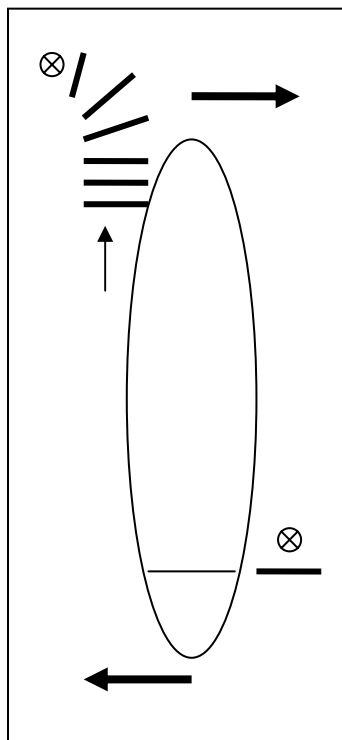
## 2.4.1 Framdriftstak



Figur 1

Framdriftstaket er taket som gjør at kanoen går fremover. Det styrer ikke, men er mer som en "motor". Framdriftstaket utføres ved at padleren setter åren loddrett ned i vannet et stykke fremfor seg, med omlag strake armer. Padleren trekker armene bakover ved å vri overkroppen bakover ved å bruke de store muskelgruppene i mage og rygg. Når årebladet er ved hoften, taes åren rett opp av vannet. Tilbakeføringen skjer i luften ved at padleren vrir åren slik at trykksiden peker oppover, og skaftet på åren er inne i kanoen. (se figur 1)

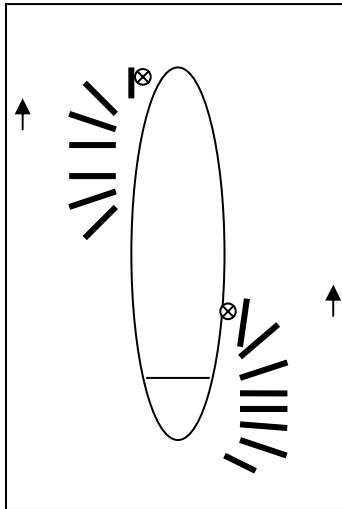
## 2.4.2 J-tak



Figur 2

J-taket utføres på samme måte som framdriftstaket, men når åren er rett utenfor hoften begynner en å vinkle årebladet slik at bladet står loddrett i vannet. Trykksiden på årebladet peker da vekk fra kanosiden. Dette gjøres ved at den øverste hånden vrir slik at tommelen peker ned i vannet. Samtidig dyttes bladet på åren litt utover med den nederste hånden. J-taket er et styretak, og gjør at båten svinger til den samme siden som bakpadleren padler på. Effekten av taket øker jo lengre bak åren kommer. Tilbakeføringen skjer på samme måte som for framdriftstaket. Taket utføres kun av bakpadler. (se figur 2)

### 2.4.3 Sveip

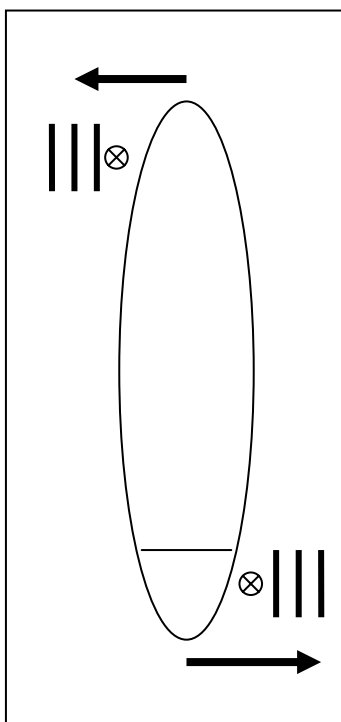


Figur 3

Sveip er et styretak som virker motsatt vei av j-taket. Det vil si at hvis bakpadleren tar en sveip vil kanoen svinge til motsatt side av der bakpadleren har sin åre. Hvis frempadleren benytter seg av sveip vil kanoen svinge motsatt i forhold til den siden frampadleren padler på. Padlerne skal alltid padle på hver sin side, derfor vil disse to takene utført samtidig føre til at kanoen går mer eller mindre rett fram.

Selve taket utføres ved at en setter åren i vannet, med bladet loddrett i en vinkel fremover. Trykksiden på åren blir liggende i vannet og peker bakover. Åren trekkes bakover i en bue inn mot kanoen. For frampadleren har taket størst effekt forfra og til 90° ut fra hoften. For bakpadleren har taket størst effekt fra hoften og bakover. Hvis en utfører taket bare der det har størst effekt, kalles det for en halvsveip. (se figur 3)

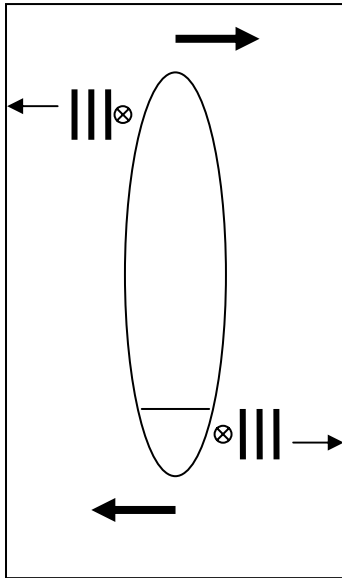
### 2.4.4 Drag



Figur 4

Drag er et tak som gjør at padleren kan svinge raskt eller bedrive finmanøvrering. Draget utføres ved at padleren bøyer seg ut av kanoen med den øverste armen over hodet. Åren settes loddrett i vannet og trekkes rett inn mot siden på kanoen. Når åren er nært kanoen trekkes åren til siden og opp av vannet. Tilbakeføringen skjer i luften. Trykksiden på åren er inn mot kanosiden. Tar begge padlerne dette taket på likt vil kanoen snurre rundt på stedet. (se figur 4)

### 2.4.5 Bend

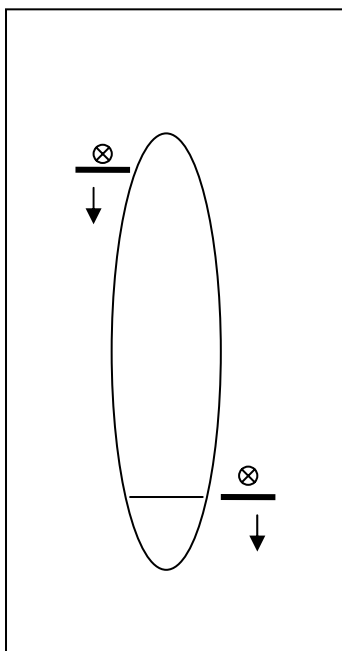


Bend har den motsatte funksjonen av draget. Ved bend kan padleren holde rundt åren og essingen med samme hånden. Det vil si at åren blir ”låst” fast i kanoen. Når padleren har gjort det, begynner hun å bende åren mot essingen. Ved tilbakeføringen vris åren slik at den kan føres tilbake i vannet. Trykksiden på åren er inn mot kanosiden, men vannet blir dyttet med den andre siden av åren. (se figur 5)

Figur 5

Baktak brukes hvis gruppen skal padle i strømmende vann. Disse takene bremser farten i kanoen. I teorien er disse takene de samme som de over, bortsett fra at vi tar de motsatt vei. I dette opplegget vil det ikke legges noe vekt på baktakene, men de er med slik at turen kan brukes som et grunnlag for en elvetur, eller hvis elevgruppen trenger flere utfordringer.

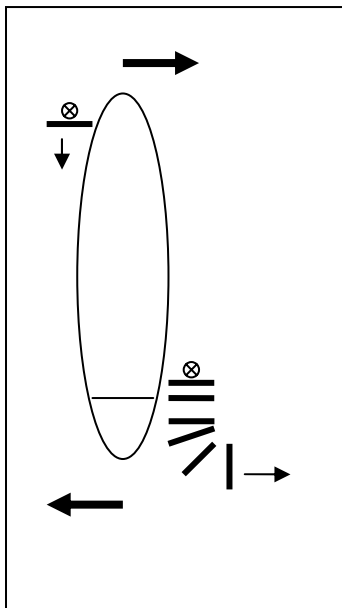
### 2.4.6 Bakdriftstak



Dette taket gjennomføres ved at padleren setter åren ned i vannet litt bakenfor hoften 90° på vannet. Deretter skyves åren fremover med den nederste hånden mot baugen av kanoen. Tilbakeføringen skjer i luften. Trykksiden på åren peker bakover, og vil ikke ha vanntrykket på seg i dette taket. (se figur 6)

Figur 6

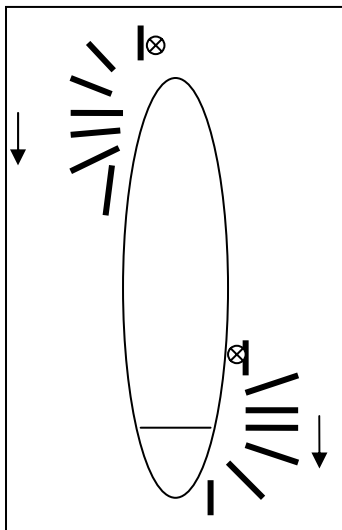
## 2.4.7 Omvendt j-tak



Figur 7

Det omvendte j-taket tar padleren på samme måte som bakdriftstaket, men legger på en j på slutten. Her skal også tommelen på den øverste hånden peke ned i vannet. Den nederste armen hjelper til med å trekke åren vekk fra båten for å markere j'en i j-taket. Tilbakeføringen skjer i luften. Her vil også trykksiden på åren peke bakover, og det er den andre siden av bladet som får vanntrykket. Taket utføres av frempadler. (se figur 7)

## 2.4.8 Baksveip



Figur 8

Baksveip er helt motsatt av framsveip. Det vil si at padleren utfører det samme taket, men begynner bak og jobber fremover, fremfor å begynne framme og dra taket bakover. Frampadleren har nå størst effekt nærmere baugen på kanoen, og derfor i siste fase av taket. Bakpadleren har størst effekt i begynnelsen av taket, bakfra og frem til hoften. Tilbakeføringen skjer i luften. Trykksiden på åren vil ikke dytte vann i dette taket. (se figur 8)

## 2.5 Årer og vester

Årer og vester må passe til elevene. Lengden på åren kan enkelt måles ved at åren blir satt foran skotuppen. Da skal åren rekke personen til hakespissen. Som en tommelfingerregel er åren da passe lang. Vekten på åren er også viktig. Åren skal være lett. Når det padles løftes åren på hvert enkelt tak. Det vil si at det er stor forskjell på om åren veier en kilo eller 4 kilo. Når årer skal være med i et undervisningsopplegg er det også en fordel om årene er slitesterke. Ofte blir det benyttet plast- og metallårer. Årene er svært slitesterke, men tyngre enn en god treåre. Treårene er imidlertid billigere, så dette må bli en vurderingssak for hver enkelt skole. Treårene er også mykere enn plastårene. Det vil si at de gir en mer ”riktig” respons og spenst enn plastårene. Det er imidlertid ikke så viktig i dette stadiet av kanopadlingen.

Flere av årene en får kjøpt i butikkene i dag er allroundårer. Det vil si at de greit kan brukes både i elv og på flattvann. Hovedregelen er at en åre som har et bredt blad er en elveåre. Dette er fordi den kan fange mye vann selv om den bare får halve bladet ned i vannet. En flattvannsåre har et smalere, og ofte lengre blad. Da får en mye av bladet ned i vannet, og fanger mye vann. Brukes det derimot en ren flattvannsåre i elv, vil padleren få et problem fordi denne åren ikke vil klare å fange noe vann der det er grunt. Allroundårene har ofte et langt og bredt blad, slik at de er egnet for både flattvannspadling og elvepadling.

Når en klasse skal ut å padle er det viktig at alle har en godkjent vest. En godkjent redningsvest/padlevest er merket med CE, som er et europeisk godkjennelsesmerke. I tillegg må vesten ha en oppdrift som svarer til vekten til brukeren av vesten. Vestene er merket med en kilobetegnelse som indikerer hvem vesten passer til. Passer ikke vestene, er det viktig at vestene har et høyere antall kilo avmerket, enn det personen veier, og ikke et mindre antall kilo.

## 2.6 Sikkerhet

Denne delen skal handle om momenter vi må være klar over i forhold til sikkerhet i forbindelse med kanopadling. Først vil jeg ta for meg noen generelle sikkerhetsregler før jeg



vil gå inn på konsekvenstenkning og turnormer for padling på flattvann. Avslutningsvis vil jeg kort beskrive noen førstehjelpsmoment som lærerne kan få bruk for på en tur som denne.

### **2.6.1 Generelt om sikkerhet**

Det er ikke farlig å padle kano. Hvis vi padler etter prinsipper som ”tur etter evne” og ”område etter evne”, har vi et godt utgangspunkt. ”Tur etter evne” er et prinsipp som omhandler å dra på en tur som er passende for gruppen. Turen skal verken være for ambisiøs, eller for enkel. Det vil være en balansegang mellom gruppens forutsetning og naturens krav som utgjør vurderingsgrunnlaget for en ”tur etter evne” (Tordsson 2006). Naturens krav kan sees i sammenheng med ”område etter evne”. Hvis området har en krevende natur kan det lett bli en dårlig balanse mellom naturens krav og gruppens forutsetninger, noe som igjen kan føre til at turen blir for krevende for elevene. En tur som er over evne vil resultere i en forringelse av opplevelsene til deltakerne, og være en utfordring mot grunnleggende sikkerhetsprinsipper (Tordsson 2006). Uansett hvor godt forbredt vi er, er det alltid en mulighet for at vi kommer ut for uforutsette hendelser. Da er det greit å vite hva vi skal gjøre. (Se også pedagogiske prinsipper i veiledningen).

Det er svært viktig å ha kontroll på vanntemperaturen i det vannet vi skal padle i. På høsten og våren er vannet kaldest, og det kan være helt ned mot 2 °C. Å oppholde seg i vann med slike temperaturer gjør at kroppstemperaturen synker raskt og man blir generelt nedkjølt. Hvor raskt man blir nedkjølt avhenger av vanntemperaturen, kroppsbygning og bekleddning. Når vi blir nedkjølt vil kroppen automatisk konsentrere seg om å holde de indre organene varme. Det vil si at det blir mindre blodgjennomstrømning i de perifere kroppsdelene. Dette fører til at en fort kan få kramper og etterhvert også miste bevisstheten.

En måte å senke hastigheten på nedkjølingen av kroppen er å kle seg etter vådraktsprinsippet. En tradisjonell vådrakt slipper vannet inn til kroppen, men ikke ut igjen. Kroppen varmer opp det vannet som kommer inn til kroppen, men dette vannet blir ikke like raskt skiftet ut, noe som gjør at vi lengre kan oppholde oss i kaldt vann. På tur kan vi kle oss etter et liknende prinsipp hvor vi har et isolerende lag innerst (ull) og et vann og vindtett lag ytterst.

Utskiftning av det kalde vannet inn mot kroppen minsker, og vi blir ikke like raskt nedkjølt.

Det er viktig at gruppen kler seg etter dette prinsippet selv om lufttemperaturen er mellom 15-

20 °C, fordi vannet kan være svært kaldt. Vær og bekledding leder oss over til en annen fare vi må være oppmerksomme på.

Værforandring til det verre er en fare de fleste har vært ute for, eller vil oppleve. Hvis en har foretatt de riktige vurderingene, kan denne faren begrenses. Læreren kan følge med på værmeldinger og finne ut hva som er fremherskende vindretning i området. Da kan vi legge opp dagens padling etter lesidene i terrenget og legge padlerutene slik at det ikke vil være noen lange åpne krysninger. Hvis man derimot har vurdert feil, kan det få alvorlige konsekvenser. Vi må alltid ha mulighet til å komme oss raskt på land hvis det blåser opp og bølgene blir store. Dårlig vær innebærer for en kanopadler vind, bølger, lyn og torden. En padler alltid raskt til land hvis det begynner å lyne og tordne.

Den faren de fleste tenker på i forbindelse med padling og vannaktiviteter generelt, er drukning. Vi må alltid ta hensyn til at vi har aktiviteter i vann og at vi derfor kan oppleve drukning. Det er viktig at læreren har nødvendig kunnskap innenfor hjerte-lunge-redning. Viktigst av alt er imidlertid at vi hindrer noen i gruppen å komme i en slik situasjon hvor slik kunnskap er nødvendig. Alle som er med på kanotur må kunne svømme. Dette er et ufravikelig prinsipp. Hvis det skal gjøres unntak må en se på gruppen som helhet og forholdene generelt. Det kan gjøres unntak dersom det er nok lærere med på turen slik at eleven som ikke kan svømme, padler med en lærer. Dersom området vi oppholder oss i er skjermet for vær og vind er det også mulig å gjøre unntak fra denne regelen. Vanntemperaturen må også taes i betraktning.

Gruppestørrelsen har innvirkning på sikkerheten.<sup>11</sup> Det vil være vanskeligere å holde kontroll på en stor gruppe fremfor en liten gruppe. Flere lærere vil gjøre oversikten over gruppen enklere. En skoleklasse har 25-30 elever. Da er det greit å være 2-3 lærere. Hvis det i tillegg er elever med spesielle behov kreves det flere lærere. Det er også mulighet å ha med en følgebåt. Noen leirskoler benytter seg av følgebåter på sine padleopplegg. En lærer kan da enkelt komme til unnsetning hvis noe skjer. Jeg mener at denne båten kun har oppgave som redningsbåt, hvis den skal være med. Den skal ikke operere som "taxi" for umotiverte elever.

---

<sup>11</sup> Antall lærere i forhold til gruppestørrelsen avhenger av aktivitet. Kanopadling er en vannaktivitet. I svømmeundervisningen på skolene (i badebasseng) er det krav om 1 lærer per 15 elever, og denne læreren må ha godkjent livredningsprøve. Har gruppen flere enn 15 elever skal det være en lærer eller assistent per påbegynte gruppe på 15 elever (rundskriv F-30/92). Ved velt i kanopadling vil det være to elever i vannet og naturlig at en er to lærere på 15 elever. I svømmeundervisningen kan det være en lærer på 15 elever hvis elevene er svømmedyktige.

Da må en heller forsøke å motivere disse til videre innsats. Min personlige mening er at en ikke behøver redningsbåt hvis en følger turnormer for kanopadling.

## 2.6.2 Konsekvenstenkning

Farene beskrevet over er i hovedsak farer vi ikke får gjort noe med. Likevel er det viktig å huske på at farene kan begrenses ved værforandring eller at det er kaldt i vannet. Alle må til enhver tid padle med en godkjent redningsvest, og bekledning etter våtdraksprinsippet. Gruppen må i tillegg alltid padle langs land. Det er vanskelig å sette noen standardavstander som skal følges, men omlag mellom 10 og 20 meter fra land. En svømmetur på 30 – 40 meter er lang nok til at det kan ende katastrofalt i en vanntemperatur på 2 °C.<sup>12</sup>

Selv om været er fint, vindstille og varmt, anbefales det ikke at det padles midt utpå en innsjø. Hvis det plutselig blåser opp har vi gjort en feilvurdering som fort kan være katastrofal. Lærerens vurdering må alltid være fundert i vanlige sikkerhetsprosedyrer for padling på flattvann. Det er viktig å være godt forberedt før turen starter, og læreren må ha planlagte alternative leirplasser, og aller helst vært i området før, for å vite hvor gruppen enkelt kan ta kanoene på land. Farer som er et problem for en uforberedt gruppe, trenger ikke være det for en gruppe som er forberedt. En gruppe med gode padleferdigheter vil tåle vanskeligere forhold enn en gruppe med mindre gode padleferdigheter er i stand til. Derfor, igjen, planlegg en tur etter evne for den gruppen som er med på tur!

Læreren kan få oversikt over alle disse momentene hvis det blir tenkt konsekvens. Da tenker læreren "hvis så? Hva kan skje da?" før hvert moment. I starten kan det være vanskelig å tenke slik hele tiden, og læreren kan oppleve å bli litt skeptisk og redd fordi "alt" virker skummelt. Det er ikke hensikten. Hensikten er at læreren skal være klar over konsekvensene ved ulike handlinger. Hvilke konsekvenser kan en situasjon få for gruppen i sin helhet? Når læreren har fått slike vurderinger "inn i blodet" vil de gå helt av seg selv, og læreren vil som oftest ta riktige valg ut fra de vurderingene som blir gjort. Hvis det likevel skulle skje noe uforutsett er det viktig å holde hodet kaldt, og forsøke å få oversikt over situasjonen. Gruppen burde samarbeide om noen "kjøreregler" eller normer for turen. Dette kan være regler elevene

---

<sup>12</sup> Et eksempel på dette. Det har blitt utført et eksperiment hvor 50 forsøkspersoner skulle svømme 50 meter inn til land i 3° kaldt vann. 3 personer kom helt til land, resten klarte mellom 15 og 25 meter. (pers med Jens Rørly).

og lærerne må forholde seg til. Nedenfor er det listet opp noen gode eksempler på turnormer Horgen (2005):

- Alle som skal padle kano bør kunne svømme – det er viktig å kunne ta seg til land eller bort til en kano hvis uhellet skjer.
- Bevisstgjør deg vanntemperaturen før padling – elever og lærere burde ha et bevisst forhold til vanntemperaturen for å få forståelse av konsekvenser ved velt i lav vanntemperatur.
- Flytevesten skal alltid være på under padling og forsvarlig festet – dette kan sees i sammenheng med punktet over. I kaldt vann kan en bli nedkjølt, noe som fører til at en mister bevisstheten etter kort tid. Da er det særdeles viktig å ha redningsvest på.
- Ikke vær flere enn to personer pr. kano – kanoens stabilitet blir nedsatt ved at det er flere enn to i hver kano. I tillegg vil padleren som sitter i midten ikke ha noen innvirkning på padlingen, og det kan gå ut over motivasjonen. Bare framdriftstaket vil kunne medvirke til fremdriften.
- Vær kledd etter våtdraktsprinsippet under kalde forhold – ved velt i kaldt vann er det viktig at en er kledd slik at en kan holde på varmen lengst mulig. Det gjør en ved å kle seg med ull innerst, og vanntette lag utenpå. Dette kalles våtdraktsprinsippet. Hvis været er spesielt bra, går det an å lempe litt på dette prinsippet, og vektlegge andre turnormer.
- Ikke legg ut på padletur, en kano alene – i skolesammenheng skal ikke en kano padle alene. Hvis noen av gruppemedlemmene skal ut å padle på kvelden må de være to kanoer sammen, og forholde seg til de andre normene.
- Hold gruppen samlet – denne normen er viktig fordi lærerne som er med på turen må ha kontroll på hele gruppen hele tiden. Det er også enklere å komme hverandre til unnsetning når en ligger med fornuftig avstand mellom kanoene. Når gruppen er samlet er det også enklere å veilede, og kommunisere med hverandre.
- Hold gruppen i nærheten av land – i skolesammenheng padler vi alltid nært land. Det er fordi vi enkelt kan komme oss til land hvis det skjer et uhell. Padler vi langt fra land vil konsekvensen av et velt fort bli større enn om vi padler nært land. Viktigheten av å holde seg nært land øker når været er dårlig og vannet er kaldt.

- Ta hensyn til vær og vind – denne normen kan sees i sammenheng med normen om å padle nært land. Bølger og vind gjør det mer utfordrende å padle, og konsekvensene av en velt blir større. Det er vanskelig å redde en kano med mannskap i høy sjø.
- Hold betryggende avstand til demninger og elveos – denne turnormen må til enhver tid overholdes. Det kan få fatale konsekvenser å være slepphendt med denne normen. Det kommer ingen varsler før det slippes vann i en demning. Ved velt i en elveos kan en bli ført langt ut i vannet, eller langt ned i elva.
- Medbring nødvendig sikkerhetsutstyr – sikkerhetsutstyr er også klær i forbindelse med kanopadling, i tillegg til vanlig førstehjelpsutstyr. Hver enkelt må hvertfall ha ett skift ekstra. Kanoene burde også være utstyrt med en ekstra padleåre.
- Pakk utstyret på en forsvarlig måte i kanoen – kanoen skal ikke være overlesset. Det er viktig å ha et så lavt tyngdepunkt på bagasjen som mulig. Hver padler må ha så få kolli som mulig. Bagasjen må også pakkes vanntett slik at den flyter ved en eventuell velt. Bagasjen skal ikke festes i kanoen. Grunnen til dette er at det er svært vanskelig å redde en kano som er full av bagasje.
- Inneha nødvendig kompetanse for å kunne håndtere kriser og vanskelige situasjoner – læreren må kunne utføre kameratredning på egenhånd og ha godkjent førstehjelpskurs. Erfaringer innen generelt friluftsliv er en fordel.

Listen inneholder normer som gjelder for hele gruppen sammen, men også for lærer alene. Når gruppen skal lage turnormer er denne listen utgangspunktet. Elevene burde ha kunnskap om de fleste normene på listen, men det vil være forskjellig hvor mye de klarer å ta til seg. Derfor må læreren selv vurdere sin egen gruppe, og finne ut hvor mange normer gruppen skal ha.

### **2.6.3 Kameratredning og førstehjelp**

Det vil ikke være naturlig å undervise i kameratredning uansett gruppe og uansett tur. ”Tur etter evne” gjelder også for denne øvelsen. Vanntemperatur og værforhold må også være med i vurderingen om en skal gjennomføre denne øvelsen eller ikke. Kameratredning er heller ikke absolutt nødvendig for å ha med en gruppe på tur. Det vil avhenge av lærerens mål med kurset. Skal turen være en introduksjon til elvepadling, eller et grundig kurs for flattvannspadling, kan en godt ta med øvelsen. Den passer nok også best til litt eldre elever.

Øvelsen gjennomføres før lunsj den første dagen. Lag bål og gjør klart til lunsj før gruppen setter i gang med badingen.

Skal turen bare være et alternativ til fotturen kan gruppen utelate øvelsen og konsentrere seg om padletakene, og naturopplevelser. Som et alternativ går det an å vise øvelsen på land etter middag.

Kameratredning på flattvann foregår på følgende måte: To og to kanoer går sammen. Den ene kanoen velter med vilje, og den andre kanoen opererer som redningskano. De to som ligger i vannet holder på åren sin og svømmer til hver sin ende av kanoen som er veltet. De som sitter i redningskanoen padler seg slik mot den veltede kanoen at de to kanoene danner en T i vannet. Det vil si at den veltede kanoen ligger 90° midtskips på redningskanoen. Den av de to svømmerne som ligger lengst vekk fra redningskanoen presser denne enden av kanoen ned i vannet, samtidig som bakpadleren i redningskanoen trekker den havarete kanoen opp over sin egen kano, med åpningen ned i vannet, slik at kanoen tømmes vann. Den svømmeren som ligger nærmest redningskanoen henger seg om stevnen på redningskanoen for å stabilisere denne. Når den veltede kanoen ligger oppå redningskanoen, snus den veltede kanoen, og blir sjø satt ved at den dyttes ut på vannet. Under denne prosessen hjelper frampadler til med å stabilisere redningskanoen med lave støttetak. Når kanoen er sjø satt svømmer hver av svømmerne til hver sin ende av kanoene. En og en heiser seg oppi kanoen ved å ta ett ben i hver båt, for deretter å svinge seg oppi kanoen som veltet. I denne prosessen sitter begge padlerne og stabiliserer begge kanoene slik at de veltede igjen kommer oppi sin egen kano. Når de to veltede har kommet oppi kanoen, byttes rollene. Da velter de som var redningskano, og de som veltet blir redningskano. Da får alle prøvd å velte, og å redde. Det er tryggere å reise med en gruppe som kan grunnleggende kameratredning, samtidig får elevene en stor forståelse for vanntemperatur slik at det blir tatt vurderinger som hindrer at gruppen må svømme i kaldt vann. (se figur 9)



**Figur 9**

(Illustrasjonene er hentet fra [www.nettavisen.no](http://www.nettavisen.no) og <http://malangsveien.info/dokumentbasen/data/thumbnails/35/kameratredning.jpg>)

Det er viktig å forklare grundig hvordan øvelsen skal gjennomføres før kanoen veltes. Det er viktig at alle er klar over hva en skal gjøre før noen ligger i vannet. Det minsker også nervøsiteten blant elevene før en slik øvelse. Læreren må forsøke å få med alle, men samtidig er det viktig at en vurderer om alle er i stand til å gjennomføre en slik øvelse. Elevene burde ikke gis muligheten til å velge selv, men læreren må vurdere hvert tilfelle av de som eventuelt ikke vil. Enkelte elever kan ha ubehagelige opplevelser fra tidligere som gjør at en slik øvelse er vanskelig gjennomførbart. Lærerens oppgave blir derfor å gjøre øvelsen så trygg som mulig! Har læreren mulighet, er det en fordel om de kan være et øvingsbilde for øvelsen. Dette er med på å øke forståelsen for hvordan øvelsen gjennomføres, og gjør øvelsen tryggere.

## **Hjerte-lunge-redning (HLR)** ([http://www.nrr.org/sider/Forstehjelpsradets\\_retningslinier.pdf](http://www.nrr.org/sider/Forstehjelpsradets_retningslinier.pdf))

Når en gruppe er på kanotur vil det alltid være en viss risiko for drukning. Så lenge gruppen tar de forhåndsregler som tidligere beskrevet er sjansen for dette liten, men det kan skje. En lærer må derfor ha god kjennskap til vanlig hjerte- og lungeredning (HLR). HLR er den standardiserte måten å foreta gjenopplivning på. Røde Kors kan gi utdypende informasjon og kurs om hjerte og lunge redning, men jeg skal her beskrive gjeldende fremgangsmåte.

Legg først pasienten på et hardt underlag og sørg for frie luftveier. Dette gjøres ved at haken trekkes bakover. Sjekk også om tungen stenger for luftveiene. Se om pasienten puster. Samtidig som en gjør dette ringer en til kyndig personell på **1 1 3**. Hvis pasienten ikke puster må en starte med hjerte-lungeredning. Sørg for at pasienten holder varmen. Ta først 30 kompresjoner. Ta et grep midt på brystet, og ta 30 kompresjoner i en takt som gir 100 kompresjoner i minuttet. Når en tar kompresjonene er det viktig å presse med strake armer. Press ned omtrent 5cm. Deretter gis to innblåsinger. Dette gjøres ved at en holder for nesen og puster i ett sekund inn i munnen til pasienten. Følg med på at brystkassen hever og senker seg. Fortsett så med 30 kompresjoner. Deretter tar en 2 innblåsinger. Gjenta dette til kyndig personell tar over.

Det er slitsomt å ta hjertekompresjoner, så det er lurt å bytte på slik at kvaliteten til en hver tid er best mulig. En person tar kompresjoner og en annen tar de to innblåsningene

## **Nedkjøling**

Nedkjøling eller hypotermi (<http://home.online.no/~kneshei/hypotermi.htm>) er en situasjon som kan oppleves på kanotur. Hypotermi vil si at den generelle kroppstemperaturen blir nedsatt. Vanlig kroppstemperatur for et voksent menneske er om lag 37 °C. Når en person faller i vannet tar det ikke lang tid før kroppstemperaturen synker. Det er derfor viktig å få personen opp fra vannet så fort som overhodet mulig. I tillegg er det viktig at alle som er med på en kanotur er kledd etter "våtdraktsprinsippet". Er personen ved full bevissthet må personen få på seg tørre klær så fort som mulig. Det må fyres bål, og andre i gruppen må bidra med å varme opp personen. Personen må sørge for å være i bevegelse, og ta på lue, skjerf og votter. I noen tilfeller må en få personen varm uten å skifte klær. Skaff personen først en varm og tørr lue. Deretter kan en magasinere varmen til personen ved å pakke henne inn i



bobleplast, varmemefolie eller fjellduken<sup>13</sup>. Det er viktig at dette blir helt tett. Poenget er at ikke noe av personens varme skal fordampe, for da synker kroppstemperaturen raskt. I tillegg kan det brukes en sovepose rundt personen, og kameratene kan legge seg tett inntil slik at personen får varme fra de andre i gruppen. Det må også være ly rundt personen. Ring også nødnummer **1 1 3**, slik at personen kan komme seg til sykehus. Personer som er utsatt for hypotermi må behandles forsiktig.

### **Blødninger**

Når gruppen skal slå leir kan det skje ting som gjør at det blir nødvendig med førstehjelp. Elevene kan kutte seg i fingeren når en skal kappe tau til pressenningen, eller sager seg i hånden når veden skal kappes. Uansett måte, er det viktig å raskt kunne stoppe en blødning. Det er viktig å se om det er mye fremmedlegemer i selve såret. Hvis det er det må disse fjernes på en skånsom måte. Det går an å bruke en kompress å ”pirke” ut trefliser eller lignende. Deretter legges en kompress over såret. Hvis kuttet er dypt går det an å strippe såret sammen slik at sårkantene ligger helt inntil hverandre. Strips fåes kjøpt på apoteket. Det er imidlertid ikke nok med strips alene så det er viktig å ”tette” såret med en kompress slik at det ikke kommer fremmedlegemer inn på sårstedet (Praktisk førstehjelp 2004).

Hvis det er et mer alvorlig kutt må læreren sørge for å legge press på kuttstedet. Først med sin egen hånd, men deretter kan en bruke en liten stein eller lignende. Denne surres fast med ikke elastisk bandasje, slik at den får et jevnt trykk på skadestedet. Ha også kontakt med kyndig personell på **1 1 3**.

Indre blødninger er det langt vanskeligere å oppdage. Noen tegn kan likevel være store magesmerter, sirkulasjonssvikt, pustevansker og/eller nedsatt bevissthet. Ring **1 1 3**. Plasser pasienten flatt på bakken med bena høyt. Dersom personen ikke er ved bevissthet benyttes stabilt sideleie. Personen må holdes varm. Pasienter med indre blødninger må ikke få noe å drikke (Praktisk førstehjelp 2004).

---

<sup>13</sup> En fjellduk er en vann og vindtett duk som brukes til ly mot været. Se også <https://jerven.secure.flexiweb.no/page/4432/>

## 2.7 Lærerens rolle i krisesituasjoner

Læreren **skal** ta ledelsen i en krisesituasjon i gruppen. Dette kan være vanskelig i mange situasjoner fordi læreren selv og elevene blir stressede. Det er viktig at læreren får oversikt over situasjonen og vurderer de skadde. Hvis en person er alvorlig skadd ring **1 1 3**. Det er også mulig å gi en av elevene en slik oppgave for å få dem sysselsatt, men også for å få mindre å tenke på selv. Lærer må ta seg av den skadde, men også sette i gang de andre elevene. Sett opp ly, og fyr bål. Det vil være læreren som må foreta den livreddende førstehjelpen i den innledende fasen. Vurder skadene og yt nødvendig førstehjelp etter prioritering av livstruende skader. Her går det også an å snakke med kyndig personell på **1 1 3** (Praktisk Førstehjelp 2004). Flere steder påpekes det at en skal ringe **1 1 3**. I områder uten mobildekning kan dette være vanskelig, men da må en i gruppen forsøke å komme til steder med fasttelefon. Disse stedene skal være markert i plan C, kriseplanen, for turen.

## 2.8 Planlegging til kanotur

Planleggingen inneholder alt som må sørges for, før vi kan dra ut på tur. Grunnlaget for om turen blir bra eller dårlig, blir lagt i planleggingen av turen. Av den grunn har jeg detaljert gått inn på beskrivelsen av hvordan planlegging til en kanotur kan gjøres. Dette avsnittet bygger på Bischoff og Mytting (1999).

Når det skal utarbeides en plan for hvordan turen skal gjennomføres, har det vist seg hensiktsmessig å dele opp planen i tre deler. Dette er en plan A, plan B og plan C (kriseplan) (Bischoff og Mytting 1999). For den erfarne læreren og friluftslivsutøveren er det neppe nødvendig å utarbeide en plan for hver enkelt tur. Har læreren forkunnskaper og erfaringer fra området trenger ikke læreren å utarbeide en plan for hver gang klassen taes med dit. Det kan likevel være fornuftig å lage en slik plan første gang området benyttes i skolesammenheng. Lærere som ikke har mye erfaring fra et område vil derimot ha god nytte av å utarbeide en turplan. Denne vil fungere som et godt redskap for å huske på det viktigste.

### **2.8.1 Plan A**

Plan A inneholder alt om turen. Det vil si at den inneholder detaljerte dagsplaner om hva som skjer før lunsj, etter lunsj og etter middag. Den har beskrevet hvilket område vi oppholder oss i, og detaljerte beskrivelser av dagsetapper og utfordrende terrengformasjoner som kan være faremomenter under padlingen. Et slikt faremoment kan være en strekning som har bratt strandlinje slik at det er umulig å komme på land ved en eventuell velt. Det kan også være elveos eller demninger. Planen inneholder også hvilke leirplasser det tas utgangspunkt i og hva slags mat som skal spises til de forskjellige måltidene.

Plan A omhandler også utstyrslister, matlag og om det skal være lavvo eller gapahuk, eller begge deler. Planen har også et kapittel om sikkerhet hvor det beskrives hvordan gruppen skal handle hvis ulike hendelser oppstår. Det vil også være en omtrentlig tidsplan i planen. Et annet viktig kapittel i planen er læringsmålene for turen. Her skal det beskrives hva elevene skal lære under turen, og hva som skal ha hovedfokus. Planen inneholder også et kartblad hvor ruten for hver dag er tegnet inn.

### **2.8.2 Plan B**

Plan B er ment som et tillegg til plan A. Det vil si at den ikke er så detaljert, men at den inneholder alternative dagsopplegg, padleruter og leirplasser. Grunnen er at været kan forandre seg, eller hendelser i gruppen som gjør at dagsetappene må kortes ned eller forlenges, eller at læringsmomentene er for få eller for mange i forhold til den gruppen som er med ut. Det er absolutt lov å forkaste A planen allerede første dagen, og forandre på opplegget og turen. Planene er ment som en veiledning for turen, ikke en absolutt plan. Det vil være lettere å improvisere når gruppen har en et klart formål med turen (Tordsson 2006).<sup>14</sup>

### **2.8.3 Plan C**

Plan C, eller "krisepanen" er en plan som i hovedsak inneholder alternativer for å avslutte turen tidligere enn først antatt, og enkle og greie ruter ut av terrenget. Er det for eksempel

---

<sup>14</sup> Et eksempel fra musikken. En må vite hvilke toner som passer sammen før en kan spille en improvisert solo.

mulig å plukke opp kanoene et annet sted enn der de ble satt ut? Kanskje er det husstander eller hytter med fast telefonforbindelse i nærheten. Ved skader er det greit å vite om det er mulig med transport ut fra området med bil/helikopter. Dette burde merkes av på et kartblad i kriseplanen.

Det er sikkerhet for gruppen som har fokus i "kriseplanen". Grunnen til at det er viktig å ha med en slik "kriseplan" er ikke for å skremme og gjøre det farligere med kanopadling enn det det er, men i en uforutsett situasjon skal være mest mulig forbredt. Jo færre usikre faktorer gruppen blir utsatt for i en krisesituasjon, jo større sjanse er det for et godt utfall.

Planene skal læreren ha med seg på turen, slik at det kan vurderes hvilken leirplass det er realistisk å nå hver dag i forhold til rådende værforhold, padleferdigheter og forhold i gruppen. Det er også lettere å improvisere over en god, gjennomarbeidet plan med klare mål for turen. Improvisasjonen blir mindre omfattende, og når det er planlagt gode alternativer i B-planen utviser også læreren trygghet i situasjoner som kan være vanskelige for gruppen. I denne sammenhengen er det viktig at læreren har vært i området tidligere, for å ha overskudd i flere ulike situasjoner. Det vil være enklere å planlegge veivalg og leirplasser når det ikke trengs å ta utgangspunkt i kartet, men i egne erfaringer.

De tre planene gis til ansvarlige ved lærestedet. Grunnen er at lærestedet skal kunne gi informasjon videre til politiet ved alvorlige uhell. Dette gjør at hjelp kan komme raskere inn i terrenget.

Utarbeidelsen av turplanen kan delvis skje sammen med elevene. Å få tak i kanoer og valg av område kan lærerne gjøre alene, det samme gjelder for detaljerte dagsetapper, alternative leirplasser og alternative løsninger på ulike utfordringer. Elevene kan trekkes inn i planleggingen av felles middag og utstysrliste. Hvordan skal overnattingen skje? Bli det lavvo, eller pressenning til gapahuk? Elevene burde få et gitt ansvarsområde. Å bestemme hvilken form for overnatting en skal velge kan også gjøre elevene mer forbredt på hva som venter dem når de kommer ut i skogen. Det er også lettere å forbrede seg på hvilke arbeidsoppgaver gruppen får når en skal slå leir for kvelden. Læreren kan bruke en skoletime på dette arbeidet. I mer erfarne grupper går det an å ta med elevene i hele prosessen ved utarbeidelse av turplanen.

## 2.8.4 Læringsmål

Det skal være med læringsmål for turen i planen. Dette kan være spesifikke padletak, sikkerhet, natur og kultur temaer, leirslagning og leirliv. Læringsmålene tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet. Hvis turen er tverrfaglig, må læringsmålene utarbeides sammen med de respektive faglærerne. En måte å sette opp læringsmål på er å utarbeide en liste over momentene elevene skal ha kunnskaper om etter gjennomført tur. For å kunne se elevenes utvikling går det an å levere ut to like lister, hvor den ene skal fylles ut før turen og den andre etter turen. Gjøres dette, kan både elever og lærere få et inntrykk av hva elevene har lært på turen. Listene kan også taes med i evalueringen av opplegget, for å belyse hva som må vektlegges mer, eller mindre, neste gang en slik tur skal gjennomføres.

Det må settes opp egnete plasser for hvor gruppen kan øve på læringsmålene som skal gjennomgås. Sammen med veivalg og leirplasser kan dette merkes av på et kartblad som ligger sammen med turplanen. For det beskrevne opplegget mitt vil læringsmålene omhandle padleferdigheter. Det kan utarbeides læringsmål for hvert enkelt tak, men også for mer generelle ferdigheter innenfor padlingen som sikkerhetstenkning. Læringsmålene kan være med å gi en hjelp til vurdering av hver enkelt elev hvis læreren må sette karakterer etter en slik tur.

## 2.8.5 Informasjon til elevene

Elevene må få informasjon om hvor de skal og hvor lenge de skal være borte. Utstyrslisten som de har vært med å lage må følges. En måte å vise at det er kaldt i vannet, og at elevene derfor må ha med seg tingene på utstyrslisten, er å gjøre klar en bøtte med 3° kaldt vann og spørre om noen av elevene har lyst til å ha bena oppi der lenge. Dette hjelper til med å få en forståelse for at vannet er kaldt, og at det derfor er viktig å ha med seg ekstra ulltøy.

Jo mer elevene er med på, jo større eierforhold får de til turen og opplegget. Dette hjelper til med å sikre en god tur. Det viser seg at når elevene har vært med på planleggingen vil det i større grad være viktig for dem å vise innsats for at turen skal bli vellykket (Tordsson 2006). Hvis turen blir dårlig vil det være et personlig nederlag fordi de har vært med som arrangører.

Medansvarlighet er også et moment fra Kunnskapsløftet ([www.undanningsdirketoret.no](http://www.undanningsdirketoret.no)), og kanoturen er en glimrende måte å oppfylle dette kravet.

Hvis ikke elevene har vært med å planlegge noe av turen må de få beskjed om at det er felles middag. Felles middag er et pedagogisk viktig moment fordi hele gruppen blir samlet til kvelden, gjerne rundt bålet. Å samle gruppen er mer gruppeoppbyggende og koselig, enn at hver enkelt sitter ved hvert sitt tre og spiser sin egen mat. Det kan også hjelpe til å se om alle spiser middagsmat. Turen er krevende, og alle trenger den energien de kan få. Hvis elevene er med på å bestemme hva som skal være til middag, vil det være større sannsynlighet for at alle liker maten.

### **2.8.6 Utstyrliste**

Nedenfor har jeg satt opp et forslag til en utstyrliste. Den ene er en personlig liste til hver enkelt deltager i gruppen, og den andre går spesifikt til lærerne.

#### **Personlig utstyr**

- Padlevest i riktig størrelse (kan ordnes sammen med kanoleie)
- Padleåre med riktig lengde (kan ordnes sammen med kanoleie)
- Egnet fottøy som holder deg varm, som ikke tynger deg og som ikke er for stivt (sandaler/joggesko med plastposer oppi)
- (førstehjelpsutstyr) (det er tilstrekkelig at lærerne ordner dette i de fleste grupper)
- (reparasjonsutstyr) (det er tilstrekkelig at lærerne ordner dette i de fleste grupper)
- Fyrstikker
- Kart og kompass
- Kniv
- Solbriller
- Knebeskyttere (det går an å bruke liggeunderlaget)
- Termos
- Sovepose
- Liggeunderlag

- Ullbekledning (trøye, stillongs og sokker)
- Regntøy, sydvest
- Lue og votter
- Tjukk genser
- Hodelykt/Lommelykt
- Solkrem
- 1-2 skift

### **Gruppens utstyr**

- Kanoer
- Utvidet førstehjelpsutstyr
- Utvidet reparasjonssett
- En øsekopp og svamp per kano
- En ekstra padleåre per kano
- Presenning eller lavvo
- Evt. Primus, maten lages ellers på bål
- Gryter
- Øks og sag

### **Lærerens ekstrautstyr**

- Kasteliner
- Fløyte
- Mobiltelefon
- Fjellduk eller tilsvarende til enkel gapahuk, men også magasinering av varme
- Utvidet 1.hjelpsutstyr
- Utvidet reparasjonsutstyr

## **2.9 Rammefaktorer**

Rammefaktorer er alle de forhold som gir muligheter eller begrensninger i undervisningen (Hiim og Hippe 2001). Det vil si at det er både negative og positive faktorer for undervisningen. Læreren burde ha bevisste forhold til rammene for turen.

## 2.9.1 Rammer for lærerne

Kanoopplegget som er beskrevet i denne oppgaven er et middels krevende opplegg. Det er imidlertid viktig at lærerne som skal delta har noen grunnleggende ferdigheter. Det som krever mest av ansvarspersonene er padlingen, holde elevene motivert og lage et godt læringsmiljø. Læreren må ha gode kunnskaper innenfor kanopadling på flattvann. I dette tilfellet innebærer det at læreren må kunne alle takene som blir beskrevet, og må kunne utføre selv, og kunne lære bort kameratredning ved en kanovelt. Underforstått at læreren har forsøkt selv å velte med kano, men også redde seg selv og andre fra en kanovelt. Dette er regnet som de grunnleggende og påkrevde ferdighetene læreren må inneha. I tillegg må læreren kunne se ut gode områder for å utføre den padletekniske delen av undervisningsopplegget, og vite hvilke hensyn som må taes for padling med en gruppe på flattvann. Hvis en har sikringsbåt, som noen benytter seg av nå, vil kravene til læreren senkes. Bruk av sikringsbåt blir diskutert nedenfor.

Når det gjelder momenter angående leirslagning og bålpyring, må selvsagt læreren kunne dette. Det kan virke selvfølgelig, men det er viktig å raskt kunne sette opp ly og leir hvis situasjonen krever det. Læreren må også kunne ta hensiktsmessige valg i forhold til vær og vind. Med andre ord, læreren må ”kunne” være på tur før en tar med seg så mange elever ut. Jo flere erfaringer læreren besitter, jo enklere er det og jo mer overskudd har en selv i hver enkelt situasjon som oppstår. Overskudd i situasjonene er et nøkkelord på turer med grupper (Tordsson 2006). Læreren må takle alle forutsette og uforutsette situasjoner så langt det lar seg gjøre. En enkel måte som bidrar til å få overskudd i situasjonene, er å besøke området før læreren tar med gruppen ut. Da vet læreren til enhver tid hva som venter rundt neste nes, og hvor de gode leirplassene er. Konsentrasjonen vil være sentrert rundt elevene i kanoene, og da er det greit at leirplassene og etappevalgene ligger ”klare”.

Lærere må ha førstehjelpskurs. Kanovelt utgjør en fare for drukning, så hjerte-lunge-redning er svært viktig å kunne, og det er hensiktsmessig hvis en av lærerne som er med har livredningsprøve. I tillegg på en tur som dette må en kunne behandle brannskader og kuttskader. Læreren må alltid ha med seg en velutstyrt førstehjelpspakke. Slike fås kjøpt på apoteket, ellers har de fleste skoler slike. Dette er også beskrevet i utstyrslisten.



## 2.9.2 Rammer fra læreplanen

Rammene fra læreplanen gjelder 9.-10. klasse, men også videregående skole. Grunnskolen er fra første til tiende klasse, mens videregående er grunnkurs, VK I og VK II. Fagene kroppsøving, naturfag og norsk er gjennomgående fag som gjelder for både grunnskolen og videregående skole. Geografi og historie blir introdusert i grunnskolen, men blir et eget fag på videregående skole. Kristendoms og religionsfag er et fag i grunnskolen, men som kommer igjen som religion og etikk på videregående skole. Avslutningsvis vil jeg se litt nærmere på skoler med idrettslinjer, og en yrkesfaglig rettet skole hvor eksempelet er hentet fra naturbrukslinje.

Det optimale er om turen varer i 3 dager med to overnattinger, men turer som skal vare over flere dager kan være vanskelige å få plass til i en travel skolehverdag, hvor alle lærerne ønsker mest mulig undervisningstid i sitt fag. Det er derfor mulig å legge opp opplegget som dagsturer, eller en tur med bare en overnatting. Turaspektet blir ikke like tydelig da, og læringen av generelle turferdigheter vil bli begrenset. Et tredje alternativ er at klassen drar på tur etter en halv dag med undervisning og bruker to hele skoledager i tillegg. Da vil turaspektet opprettholdes fordi gruppen får to overnattinger, men det vil også bli litt færre timer å bruke fra andre fag. Et siste alternativ er å ha kanopadling som en sosial tur hvor en toner ned store deler av padleteknikken, og bruker kanoene som en av flere aktiviteter på en sosial tur. Hvis lærerne er kreative sammen er det likevel mulig å få til en lengre tur med belegg i læreplanen. Kroppsøving og friluftsliv valgfag, er fag som har direkte henvisninger til friluftsliv i sin læreplan. Fra læreplanen heter det om kroppsøving; ”Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevane ut frå egne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede. Faget skal inspirere til rørsle, kreativitet og sjølvstende hos den einskilde. Det skal og vere med og gje elevane naturopplevingar og innsikt i å nytte naturen til idrett og friluftsliv på ein miljøvennleg måte” (<http://www.utdanningsdirektoratet.no>). Det er ikke alle skoler som har friluftsliv valgfag, og da er det kroppsøvingsfaget som må være grunnlaget for en slik tur.

Naturfag er spesielt nevnt som et fag hvor friluftslivet har en definert plass. I formål med faget heter det; ”Kunnskap om, forståelse av og opplevelser i naturen kan fremme viljen til å verne om naturressursene, bevare biologisk mangfold og bidra til bærekraftig utvikling”

(<http://www.utdanningsdirektoratet.no>). Innenfor naturfag er det krav om både teoretisk og praktisk arbeid, noe som passer godt til en kanotur. Det er også gode muligheter for å ha temaer om dyr og planter på turen. Slike temaer kan plasseres i forbindelse med måltidene, eller når en kommer over forskjellige hendelser underveis.

Andre fag som kan kombineres med friluftsliv, men som ikke er direkte knyttet til liv i naturen er geografi, historie, norsk og filosofidelen av kristendom-, religions- og livssynskunnskap. Fagene legger vekt på momenter som kan diskuteres like godt ute som inne. På en kanotur vil det være flere diskusjoner som melder seg, hvor læreren må velge løsninger som er gode for hele gruppen. Læreren kan også sette i gang diskusjoner som omhandler ”spørsmål knyttet til menneskeverd, menneskerettigheter og likestilling”, eller ”reflekter over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur” ([www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)). Dette kan fremstå som noe søkt, men er ment som eksempler som kan forsvare kanoturen som et tverrfaglig prosjekt. Jeg tror at mye av disse tverrfaglige kunnskapene vil fremstå i den ”skjulte læreplanen”. ”Den skjulte læreplanen” referer til det elevene lærer implisitt gjennom en lang skoledag. Et eksempel fra kanoturen kan være at en lærer samhandling i kanoen, men også i gruppen.

Når det gjelder norsk vil det være naturlig at en etter en tur skriver et referat eller en oppsummering av turen. Her går det an å utvide med forskjellige spørsmål om turen som kan være utarbeidet av lærerne i felleskap slik at en berører de fagene en ønsker. Denne oppgaven kan også leveres i engelsk, eller et annet fremmedspråk.

I geografifaget er et av målene for opplæringen å kunne lese og bruke kart, både i papirutgave og digital utgave. Som i naturfaget er det også her lagt vekt på bærekraftig utvikling som et læringsmål. Det er det fullt mulig å få til å passe inn i turen. Det går også an å se på betydningen av vannveier for industrien i Norge og utviklingen og opprettelsen av småsteder. Dette kan også være interessant i forhold til historiefaget. Historiefaget legger opp til at elevene skal få ”økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer.”

([www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no))

Når det gjelder idrettslinjer og naturbrukslinjer har disse friluftslivsundervisning som en integrert del, eller som valgfag. Fra læreplanen i aktivitetslære i idrettsfag heter det: ”Arbeidet med idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv skal legge grunnlag for prestasjonsutvikling, allsidig praktisk dyktighet og funksjonell kroppsbruk, og gi muligheter til å utvikle skapende og kreative evner.” Som et eksempel heter det mer spesifikt fra Kunnskapsløftet om aktivitetslærefaget:

#### Friluftsliv, aktivitetslære 1

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Praktisere enkle former for friluftsliv i nærmiljøet
- Gjøre rede for lokale friluftslivstradisjoner
- Planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i naturen
- Utøve friluftsliv på en måte som er skånsom mot naturen
- Vise evne til forpliktende samarbeid
- Beskrive opplevelser i naturen

#### Aktivitetslære 2

- Praktisere friluftsliv i ulike årstider med rot i lokale tradisjoner
- Planlegge, gjennomføre og vurdere tur med overnatting ute i nytt naturmiljø
- Praktisere førstehjelp og livreddende ferdigheter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider
- Reflektere over opplevelser i naturen

#### Aktivitetslære 3

- Praktisere friluftsliv med rot i lokale og nasjonale tradisjoner
- Planlegge, gjennomføre og vurdere sikker ferdsel med overnatting ute i ulike naturmiljøer og årstider
- Gjøre rede for innholdet i en beredskapsplan i tilknytning til turer med overnatting

(<http://www.utdanningsdirektoratet.no>)

Som vi ser er dette helt spesifikke mål for friluftslivet i idrettsfagene. I yrkesfagene er det fellesfagene som fordrer mest friluftsliv, og friluftsliv valgfag, på de skolene som har det.

Det er fullt mulig å få til en kanotur som skisseres her, med godvilje lærere imellom. Turen kan planlegges ut fra et tverrfaglig perspektiv, med vekt på flere mål i de respektive fagplanene. Friluftslivsfaglig vil dette være av stor interesse siden elevene får bearbeidet inntrykkene, og reflektert over det de har lært. Dette kommer jeg nærmere inn på senere i oppgaven.

## 3.0 Teori

I dette kapitlet skal jeg beskrive det teoretiske fundamentet for oppgaven, og for mitt undervisningsopplegg. Jeg starter kapitlet med et avsnitt om læring som er bygget på Knud Illeris og Bjørn Tordsson. Erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken beskrevet avslutningsvis i kapitlet bygger også på disse to. Etter avsnittet om læring går jeg over til å gjøre rede for fenomenologien, som er en del av grunnlaget for den fenomenologiske læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986). Læringsteorien blir beskrevet på generelt grunnlag, før jeg viser hvordan læringsteorien vil se ut i mitt kanoopplegg. Deretter vil den pedagogiske teorien jeg mener kan underbygge de pedagogiske implikasjonene læringsteorien viser, bli beskrevet. Avslutningsvis vil jeg ta for meg noen pedagogiske momenter fra friluftslivsveiledningen, som kan være med å lære bort kunnskap i henhold til læringsteorien benyttet i oppgaven.

### 3.1 Læring

Hvordan mennesker lærer kan forklares ut fra flere forskjellige læringsteorier. Hver enkelt teori har sine styrker og svakheter i forhold til hvordan forskjellig type læring forklares (Phillips og Soltis 2000). Ingen læringsteori kan forklare alle læringsaspekter like godt (ibid). Det vil si at det kan være hensiktsmessig å finne en læringsteori som kan forklare den formen for læring en ønsker å belyse. I denne oppgaven skal jeg bruke Dreyfus og Dreyfus fenomenologiske læringsteori for læring av komplekse aktiviteter i komplekse miljøer (Dreyfus og Dreyfus 1986). Denne teorien kommer med flere pedagogiske implikasjoner som jeg belyser for å vise hvordan læringen kan foregå. De pedagogiske teoriene jeg bruker er erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken. Pedagogiske teorier har et læringsteoretisk utgangspunkt for å kunne forklare hvordan metodikken og didaktikken vil se ut, selv om "forbindelsen mellom de forskjellige delene i modellen er uklare og motstridende" (Tordsson 2006:21). De pedagogiske utgangspunktene jeg har valgt for min oppgave har også et læringsteoretisk utgangspunkt. Derfor vil min gjennomgang av læring, bygge på erfaringspedagogikkens og friluftslivspedagogikkens syn på læring. Gjennomgangen min av læring vil dermed bygge på Knud Illeris (1999, 2000, 2006) og Bjørn Tordsson (1993, 2003, 2006). Knud Illeris er professor i livslang læring ved "Learning Lab" på Danmarks

pedagogiske Universitet (Illeris 2006). Han er internasjonalt kjent som en ”nyskapende kraft innenfor læringsforskning og voksenutdanning og er blant annet utnevnt til æresprofessor ved Columbia University i New York samt medlem av The International Hall of Adult Education” (ibid).

Bjørn Tordsson er førsteamanuensis på masterstudiet i friluftslivsfag ved Institutt for idretts- og friluftslivsfag ved Høgskolen i Telemark avdeling Bø. Han har siden 1980 arbeidet i Sverige og Norge med utdanning i friluftsliv på et ettergymnasialt nivå (<http://www.nih.no/templates/projects.aspx?id=489>).

Illeris (2006) mener at læring består av to temmelig forskjellige prosesser som skal skje på samme tid. De to prosessene vil skje på samme tid, og trenger dermed ikke å oppleves som forskjellige for individet som lærer. Den ene prosessen er samspillet mellom individet og dets omgivelser. Den andre prosessen er den individuelle psykologiske bearbeidelse og tilegnelser, som skjer av de impulser og påvirkninger, som samspillet innebærer (Illeris 2006:35). I følge Illeris (2000) er læringen alltid avhengig av de sammenhenger den inngår i. Det betyr at en påvirkning vil oppleves forskjellig i de ulike kontekstene elevene er. Videre mener Illeris (2006:35) at ”tilegnelsen har typisk karakter av en sammenknytning av de nye impulser og påvirkninger med resultatene av relevant tidligere læring, og dermed får resultatet dets individuelle preg”. Læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) impliserer også at konteksten er viktig for tilegnelsen av kunnskapen, og at erfaringene bygger på hverandre. Dreyfus-modellen forutsetter at erfaringene bygger på hverandre gjennom nivåene beskrevet i læringsmodellen. Samtidig er det mulig for elevene å legge til sin egen vri på aktiviteten når ferdighetene har blitt implementert som kroppslig kunnskap. Som vi ser bygger erfaringspedagogikken og læringsteorien på det samme utgangspunktet når det gjelder læring. Erfaringspedagogikken og læringsteorien vil bli behørig omtalt nedenfor, og i avsnittet om erfaringspedagogikken vil det bli belyst flere koblinger mellom erfaringspedagogikken og læringsteorien til Dreyfus brødrene (Dreyfus og Dreyfus 1986).

Læring er også knyttet opp mot forskjellig type kunnskap, og de gamle grekerne skilte mellom episteme og techne. Episteme står for den gyldige kunnskapen som man får gjennom analytisk tenkning, det vi i dag kaller teoretisk kunnskap (Tordsson 2006). Techne derimot står for håndverk, kunst og praktisk problemløsning, og er som aktivitet konkret, variabel og kontekstavhengig; techne involverer kropp og sanser og kommer til uttrykk i handling

(ibid:26). Denne motsetningen mellom ”teori” og ”praksis”, ”fornuft” og ”sanselighet” og mellom ”tanke” og ”følelser” er godt kjent i pedagogisk debatt (Tordsson 2006). Bjørn Tordsson mener at det kan være formålstjenelig å trekke inn et tredje begrep for å forklare kunnskap, phronesis. Phronesis navngir det som er den praktiske etikk, og den praktiske forstand knyttet til det å realisere verdier (ibid:26). Videre krever den phronetiske kunnskapen en vekselvirkning mellom det generelle og det konkrete. Aktuelt for min oppgave vil være den phronetiske kunnskapen som krever erfaring. Den krever: ”evne til å ta utgangspunkt i egenarten i den gitte situasjonen, kunne aktualisere egne erfaringer fra lignende situasjoner og ut fra disse, finne mønstre for handling” (Tordsson 2006:26). I kanoopplegget vil vi ha bruk for alle tre formene for læring. Innledningsvis vil techne og episteme være gjeldende når man lærer reglene for padlingen, før den phronetiske kunnskapen vil være avgjørende for videre læring. Den phronetiske kunnskapen tas i bruk der kunnskapen knyttet til techne og episteme kommer til kort. Som jeg skal vise senere må elevene innledningsvis lære generelle regler for padlingen, for deretter å kunne vurdere og prioritere valg som er avgjørende for mestringen av aktiviteten. Disse vurderingene og prioriteringene tillegges elevenes erfaringsgrunnlag. Slik sett kan vi se den phronetiske kunnskapen som en vei til kunnskap, ved at det gjelder å ”utvikle forståelse og innsikt i og gjennom våre erfaringer av levd liv” (Tordsson 2006:27). Denne kombinasjonen mellom forskjellige typer læring ligger tett opp til læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986), som vektlegger en overgang fra rasjonell analytisk tenkning til intuitiv og holistisk tenkning (Flyvbjerg 1991). Dette blir nærmere belyst i gjennomgangen av læringsteorien senere i dette kapittelet.

Friluftslivet legger opp til måter å oppleve og forstå på, som står i kontrast til den oppfattelse at kunnskap ene og alene innebærer teoretisk innsikt (Tordsson 2006:24). Flere pedagoger og kunnskapsteoretikere har begynt å se den rene tenkningens begrensninger, og vi har fått flere modeller på læring og kunnskapstilegnelse som også har med praktiske aspekter. Det blir snakket om ”taus kunnskap”, ”handlingsbåren kunnskap” og ”kroppsliggjort kunnskap” (Tordsson 2006). Dette er kunnskap som innehar mer enn bare en ren teoretisk forståelse.

Kanoopplegget som blir beskrevet senere i denne oppgaven legger blant annet stor vekt på den kroppslige kunnskapen. Bjørn Tordsson (ibid) kommer med et svært passende eksempel i forhold til min oppgave. Å padle kano i en strømmende elv er en kroppsliggjort kunnskap. Overføring av denne kunnskapen til teoretisk kunnskap vil medføre store utfordringer. Analyser av uendelige likninger av krefter som virker på kanoen, og vinkler i forhold til

vannets fart osv osv må regnes på. En gang jeg var lærer i en gruppe var det en elev som var svært lite vant med å tilegne seg kunnskap gjennom å se og gjøre det samme som meg. Det stilte store krav til meg som lærer, for å kunne forklare alt detaljert nok. Selv om jeg hadde sagt flere ganger hvordan et tak skulle utføres klarte ikke eleven dette. Derfor sa jeg til eleven at du må bare prøve flere ganger og se hva som skjer. Plutselig satt taket og vinkelen akkurat slik som den skulle. Jeg mener dette er et eksempel på at hodet forstod hvordan taket skulle utføres, men kunnskapen måtte kroppsliggjøres før eleven klarte å forholde seg til det komplekse miljøet som omgir selve padletaket.

I mitt kanoopplegg vektlegger jeg den phronetiske kunnskapen i aktivitetens kontekst. Både læringsteorien (Dreyfus og Dreyfus 1986), erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken, legger stor vekt på samspillet mellom omgivelsene og individet som skal lære. At kunnskapen er kontekstavhengig kan forhindre det Illeris (2000) omtaler som et praksissjokk. Eller at den teoretiske kunnskapen kommer til kort, slik Tordsson (2006) sier. Dette sjokket, eller den teoretiske kunnskapens mangel, er det sjokket man opplever når man skal undervise med sin skolelærdom andre steder, og i andre kontekster. Reidar Myhre (1992) mener at det ikke kan trekkes et skille mellom teori og praksis, men at de er størrelser som er gjensidig avhengig av hverandre. ”Praktikeren trenger teorien for å kunne reflektere over sin praksis, og teoretikeren trenger praksis både for å ha et solid grunnlag for sine refleksjoner og for til stadighet å bli minnet om at en tilsynelatende god teori ikke uten videre resulterer i en forbedret praksis ” (Myhre 1992:75). Teori og praksis sees i en dialektisk sammenheng. Teori utvikler praksis og praksis utvikler teori (Rønholt og Peitersen 2001, i Høksaas 2006). Jeg ønsker å belyse dette i min oppgave ved at jeg viser teoretiske forklaringer for et praktisk opplegg. Kanoopplegget blir mer gjennomført ved at en kan finne forklaringer for de praktiske momentene både i empiri og teori.

### **3.2 Fenomenologi**

Teorien jeg mener kan være med å belyse mitt kanoopplegg er Hubert og Stuart Dreyfus (1986) fenomenologiske læringsteori. Før jeg beskriver denne, vil jeg helt kort si litt om fenomenologien som er grunnlaget for teorien.



Edmund Husserl blir kalt fenomenologiens ”far”, og er en av grunnleggerne av den filosofiske retningen som vokste frem tidlig på 1900-tallet (Abram 2005). Husserl var ikke fornøyd med det naturvitenskapelige ideal for å forklare tingenes tilstand. Den naturvitenskapelige metoden forsøkte å forklare hendelser ut fra objektive ”sannheter”. Objektive ”sannheter” er de hendelser som direkte egner seg for matematisk måling (størrelse, form og vekt). Subjektive kvaliteter kan være lyd, smak og farge, illusoriske inntrykk (Abram 2005:43). Dette skillet føres tilbake til René Descartes skille mellom body – mind. Det vil si skillet mellom det tenkende sinnet, subjektet, og den materielle verden av ting eller objekter (ibid). Det var dette skillet Husserl ville komme til livs med sin fenomenologi. Han mente at en ikke kunne utelate det subjektive sinnets erfaringer. Husserls fenomenologi ville ”til forskjell fra de matematisk baserte vitenskapene ikke søke en forklaring på verden. Isteden ville den så nøyaktig som mulig beskrive hvordan verden gir seg tilkjenne for bevisstheten, hvordan ting oppstår og fremstår i vår direkte, sansende erfaring” (Abram 2005:46). Fenomenologien beskjeftiger seg altså med den *opplevde* virkeligheten (Duesund 1995). Denne opplevde virkeligheten kalte Husserl for livsverden. ”Livsverden er vår umiddelbare, levde erfaringsverden; slik vi lever den, forut for all tenkning om den” (ibid: 50). Livsverden er altså den verden vi oppholder oss i, og som vi erfarer med kroppen vår.

Slik ville Husserl gi oppmerksomhet til folks subjektive erfaringer av verden. Et av problemene til Husserl var at den subjektive erfaringen, er subjektiv for hvert enkelt individ, og at en fenomenologisk virkelighet var rent mental. For å forklare hvordan individene kunne forholde seg til andre individ, tok Husserl utgangspunkt i individenes kropper. Vi erfarer vår egen kropp innenfra, men andres kropper erfarer vi utenfra. Det er et slektskap mellom vår egen og andres kropper. ”Gjennom en assosiativ `empati` kan det kroppsliggjorte subjektet gjenkjenne de andre kroppene som andre erfaringscentre, andre subjekter” (Abram 2005:48). Subjektive hendelser som skjer utenfor ens egen kropp er ikke bare subjektive, men også intersubjektive. Det vil si fenomener som observeres av mange ulike sansende subjekter (ibid). Fenomenene vi subjektivt erfarer plasserte Husserl i livsverden.

Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien, men Maurice Merleau-Ponty var den første filosof som i stor skala satte kroppen i sentrum i arbeidet med å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår (Duesund 1995:30). Merleau-Ponty mente at mennesker sanser omverdenen gjennom sin kropp og dens sanser. Uten denne sansingen og persiperingen kan ikke menneskene eksistere som reflekterende individer med språk og

identitet. Refleksjonen forutsetter sansningen og erfaringen (ibid:31). Merleau-Ponty mener vi er våre kropp, ikke bare at menneskene har sine kropp slik som det kartesianske menneskesynet mener (ibid). Ifølge Merleau-Ponty er ikke kroppen en mekanisk gjenstand som svarer på omverdenens stimuli, men den står i et levende samspill og i en ustanselig dialog med verden. Den er bevegelig og blir beveget (Duesund 1995:31).

De tidlige filosofenes tanker er grunnlaget for den fenomenologiske forskningen, og derfor også for min oppgave. Den fenomenologiske forskningens oppgave er å gi en best mulig beskrivelse av informantenes opplevelser, og gjennom disse søke å si noe om opplevelsens struktur (Langseth 2003). Oppmerksomheten rettes altså mot det subjektivt erfarende mennesket (Duesund 1995). Mitt kanoopplegget blir laget ut fra subjektivt erfarende mennesker, som er meg selv og elevene og studentene jeg har observert på kanoturer. Samtidig vil jeg benytte meg av den fenomenologiske læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986), og pedagogisk teori i utformingen. Det gjør jeg for å benytte meg av en teori som behandler læring i komplekse miljøer ut fra et fenomenologisk utgangspunkt. Den pedagogiske teorien er for å sette læringsaspektene ut i livet.

Læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) er en fenomenologisk læringsteori som legger vekt på det kroppslige i innlæringsfasen av en gitt ferdighet. Teorien vektlegger overføring av kunnskapen fra å være intellektuell kunnskap til å bli kroppsliggjort kunnskap. Kunnskapen blir ført fra intellektet til hele organismen og den blir kroppsliggjort. Flyvbjerg (1991) mener at dette kvalitative spranget skjer mellom nivå 3 og nivå 4 i læringsmodellen. "Spranget består i, at regeltenking oppgis som viktigste basis for handling, og kontekst og intuisjon settes i stedet. Logikkbasert handling avløses av erfaringsbasert" (Flyvbjerg 1991:35). I denne sammenhengen er konteksten svært viktig. Fenomenologien i modellen kommer til uttrykk gjennom viktigheten av konteksten. Ferdigheter kan ikke bare læres i et kontekstuavhengig miljø, men må læres i den konteksten som er naturlig for den aktuelle aktiviteten. Ferdighetene må kroppsliggjøres, og må kunne utføres i livsverden, i den riktige konteksten. (For en beskrivelse av modellen, se nedenfor.)

### **3.3 Sammenfatning av læring og fenomenologi**

Ifølge Tommy Langseth (2003) skal den fenomenologiske forskningen forsøke å gi en best mulig beskrivelse av informantenes opplevelser, og gjennom disse søke å si noe om opplevelsens struktur. Det er også essensen i min oppgave. Jeg forsøker å bruke observasjoner og samtaler med kanopadlerelever for å kunne lage et kanoopplegg basert på det subjektivt erfarende mennesket (Duesund 1995). Jeg kombinerer disse subjektive erfaringene med teori rundt læring av ferdigheter i komplekse miljøer for å kunne lage et godt kanoopplegg. Jeg forsøker også å vise hvordan læringen av padleferdigheter foregår i mitt kanoopplegg.

I avsnittet om læring kommer jeg raskt inn på skillet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. I et kanoopplegg er det særlig den praktiske kunnskapen vi legger vekt på. Elevenes subjektive beskrivelser av læringen av den praktiske kunnskapen kan vise hvordan aktiviteten læres. For å kunne få et riktig bilde av disse beskrivelsene, må observasjonene fokusere på praksisen i den riktige konteksten. Det vil ikke være formålstjenelig, etter min mening, å ta utgangspunkt i ren teori for å si noe om hvordan elevene opplever kanopadlingen, og hvordan opplegget burde utformes. Mitt læringsteoretiske fokus ligger på den phronetiske kunnskapen. Denne kunnskapen ligger tett opptil Dreyfus og Dreyfus (1986) læringsteori som jeg nå skal beskrive.

### **3.4 Menneskets læreprosess**

Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver læreprosessen ved å dele den opp i 5 trinn fra novise til ekspert. Bent Flyvbjerg (1990) har studert, og kritisert denne teorien. Min redegjørelse vil derfor være bygget opp rundt både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Flyvbjerg (1990, 1991). I denne delen av teorikapitlet vil jeg kort greie ut om de forskjellige stadiene i læringsteorien. Senere vil jeg komme inn på hvordan disse stadiene utarter seg i en kanokontekst. Læringsteorien i en kanokontekst vil også inneholde observasjoner fra turer jeg har vært på med elever fra videregående skoler, og studenter fra Høgskolen i Telemark. Observasjonene belyser og konkretiserer hvert enkelt nivå i modellen. Læringsmodellen vil bare benyttes på den padletekniske delen av opplegget, og ikke læringen av generelle friluftslivsferdigheter, selv om disse også er med i kanoopplegget.

### **3.4.1 Novisen**

Novise er det første nivået i læringsmodellen, og utøverens ferdigheter er lave. Gjennom instruksjon lærer novisen at det er noen objektive fakta og regler som er relevante for utøvelsen av aktiviteten. Disse reglene kan i starten læres i en kontekstfri situasjon. Et eksempel vil være at personen kan lære regler for et spesielt padletak på land.

Når ferdighetene innenfor en aktivitet øker, øker også antall regler novisen må forholde seg til. Den store mengden regler gjør at utøveren bruker konsentrasjonen på alle reglene, og har lite oppmerksomhet mot andre ting. Simultankapasiteten blir nedsatt. Reglene novisen lærer kan føles så regelbestemt at det kan oppleves som kontekstuavhengig lærdom. Det er her snakk om de grunnleggende reglene for den aktuelle aktiviteten.

Instruksjonen fører til at individet lærer seg mange regler for hvordan ulike tak utføres. Dette krever høy konsentrasjon og oppmerksomhet rettet mot aktiviteten. Denne informasjonsmengden er med på å skape forandring hos individet, men den kan også bli så omfattende at den etterhvert skaper begrensninger i læringen. Når reglene blir en begrensning må de legges tilside slik at novisen kan komme videre (Flyvbjerg 1990).

### **3.4.2 Avansert begynner**

På det andre trinnet i læringsmodellen får utøveren mer praktisk erfaring med aktiviteten. Erfaringene kommer av at en utfører aktiviteten i den rette konteksten. Utøverne gjenkjenner relevante elementer i relevante situasjoner (Flyvbjerg 1990). Det vil si at de elementene personen lærte i den kontekstuavhengige læringen på det første nivået, gjenkjennes av utøveren, i den riktige konteksten. Aktivitet i den riktige konteksten stimulerer gjenkjennelsesevnen, og utøveren lærer å kjenne ulike situasjoner. Situasjonene må kjennes på kroppen for å kroppsliggjøre kunnskapen. På dette trinnet må utøverne prøve og feile for å få flere og nyttige erfaringer fra den riktige konteksten. Utøveren benytter seg av både kontekstavhengige og kontekstuavhengige elementer.

### **3.4.3 Kompetent utøver**

Flere erfaringer fører til at det blir mange elementer som blir gjenkjent av utøveren. Det blir vanskelig å holde styr på alle reglene en har lært, samtidig som det er vanskelig å finne ut hvilke elementer som er de viktigste i hver enkelt situasjon. For å kunne benytte seg av de gjenkjente elementene på en hensiktsmessig måte, må utøveren kunne lage en prioritert liste av elementene. Når elementene har fått riktig prioritet i riktig situasjon, bedrer dette beslutningstakingen til utøveren. Prioriteringslisten utarbeides etter erfaringer på egen kropp, i den riktige konteksten. Foreløpig er dette vanskelig, og det er fortsatt lite flyt i aktiviteten. Etterhvert, når utøveren klarer å prioritere riktig ut fra aktiviteten og de situasjonene utøveren kommer opp i, forsvinner den regelavhengige holdningen, og kunnskapen fester seg og blir en del av den kroppslige kunnskapen til utøveren. Da blir det også større flyt i aktiviteten.

### **3.4.4 Den kyndige utøver**

På dette nivået har utøveren fått mer flyt i handlingene sine, og utøveren har gjennomført det ”kvalitative spranget” (Flyvbjerg 1991) som er mellom nivå tre til nivå fire. Prioriteringslisten fungerer godt, og utøveren har i tillegg utviklet et perspektiv ut fra tidligere hendelser og erfaringer. Perspektivet gjør at noen av elementene i situasjonen trer frem, mens andre elementer trer tilbake. Når utøveren får nye erfaringer fra nye hendelser endres dette perspektivet. Den kyndige utøverens handlinger endres i forhold til hvilken plan og forventning utøveren har til den spesifikke situasjonen (Flyvbjerg 1990). På dette stadiet kombineres den kroppslige kunnskapen med den utenomkroppslige kunnskapen. Begge kunnskapsformene baserer seg på tidligere erfaring. Likevel tar utøveren fremdeles bevisste valg, og da særlig i situasjoner som ikke har god støtte i erfaringsgrunnlaget. Hvis noe ikke fungerer reflekteres det over hva som gikk galt, og hvordan dette kan gjøres annerledes. Refleksjonen tar utgangspunkt i erfaringene, og de nye erfaringene får sin plass i prioriteringslisten. Utøveren er dypt involvert i sine handlinger.

### 3.4.5 Ekspert

På det femte og siste nivået er utøveren i situasjonen, og handlingen bygger på et stort erfaringsgrunnlag. Den rasjonelle og analytiske handlingen er satt til side, fordi den kan føre til uheldige handlinger. Uheldige handlinger oppstår hvis situasjonen krever en respons raskere enn det den rasjonelle bevisstheten klarer å skape. En kompleks aktivitet i komplekse miljøer krever tidvis handlinger som er kroppsliggjorte handlingsmønstre som responderer automatisk til situasjonenes påvirkning. Kroppen får benytte seg av sitt hele og fulle sanseapparat gjennom intuitiv, holistisk og synkron handling. Miljøene eksperten opererer i krever raske svar og løsninger på påvirkningene. Eksperten kan være i mer kompliserte miljøer enn utøvere på foregående trinn i læringsprosessen, fordi utøveren har et bredere erfaringsgrunnlag. Et større erfaringsgrunnlag gjør at utøveren har kroppslige erfaringer fra flere situasjoner. Kroppen gjør de riktige tingene hurtig, uten å måtte prioritere og reflektere, slik en mindre erfaren utøver må.

### 3.5 Utdypninger og kritikk av modellen

Bent Flyvbjerg kritiserer samfunnsforskningen for å legge opp forskningen etter en naturvitenskapelig form. Med grunnlag i Dreyfus og Dreyfus læringsteori (1986), kan ikke den naturvitenskapelige inspirerte samfunnsforskningen føre oss lenger enn til nivået kompetent utøver (Flyvbjerg 1991). Videre mener Flyvbjerg (1991) den analytisk rasjonelle tenkemåten blir oppfattet som tilstrekkelig på mange samfunnsområder. Dette medfører at ”folk, og hele samfunnsområder [blir] blinde på det øyet som heter kontekst, erfaring og intuisjon som er like viktig og uunnværlig for gode resultater som analyse og rasjonalitet” (Flyvbjerg 1991:38). Flyvbjerg bruker læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) for å underbygge sine argumenter om samfunnsforskningen. Samtidig påpeker han, etter hans mening, ankepunkter mot teorien (Flyvbjerg 1990). Kritikken dreier seg i særlig grad rundt følgende 6 punkter:

- Modellen tar ikke høyde for fenomenene kreativitet og fornyelse.
- Modellens behandling av den såkalte ”body-mind” problematikken er utilstrekkelig

- Modellens trinndeling medfører en tendens til overforenkling og utviklingsdeterminisme.
- Modellen er ikke tilstrekkelig dynamisk. Den redegjør ikke for hvordan de relevante ferdigheter på et gitt trinn eventuelt endrer seg over tid som følge av endringer i teknikk og teknologi.
- Modellen behandler ikke den analytiske rasjonalitetens dobbelte problematikk, det vil si det faktum at det analytisk-rasjonelle perspektiv ikke er passivt utilstrekkelig, men også kan være aktivt skadelig.
- Modellen relaterer ikke ferdighetsbegrepet til et maktbegrep.

Flyvbjerg (1990) hevder at et aspekt som ikke får nok oppmerksomhet i modellen til Dreyfus og Dreyfus er fornyelsen av aktiviteten. Han mener at modellen ikke tar høyde for hvordan ferdigheter endrer seg over tid. Eksperten videreutvikler seg selv, med det resultatet at også fagfeltet blir utviklet. Jeg velger å ikke behandle dette i min oppgave fordi det er selve innlæringen av aktiviteten som er det viktigste. Teorien skal legge grunnlaget i et pedagogisk kanoopplegg.

Body – mind problematikken blir kort nevnt i avsnittet om læring, men blir ikke vektlagt noe mer som et kritisk punkt i denne oppgaven.

Flyvbjerg (1990) kritiserer det første trinnet i modellen. Han mener det er vanskelig å snakke om en ren novise som ikke har noen som helst form for erfaring med aktiviteten. Dette momentet er jeg enig i, og har tatt hensyn til i mitt kanoopplegg. Mange elever har i mitt tilfelle padlet kano tidligere, padlet kajakk eller gjort seg opp erfaringer fra aktiviteter som har fellesnevnerne med kanopadling. Det kan for eksempel være å ro en liten jolle i sterk vind og bølger. Da har elevene opplevd hvordan vind og bølger påvirker en liten farkost. Slik sett er det vanskelig å se at novisen er så fullstendig blottet for tidligere erfaringer som modellen hevder.

I følge Flyvbjerg (1990) mangler modellen dynamikk. En padler kan være ekspert på noen ferdigheter innenfor padlingen, men være på et regelstyrt nivå innenfor andre ferdigheter. Det å være en dyktig kanopadler avhenger ikke bare av de tekniske utfordringene som å ta takene riktig med best mulig effekt, eller å være løs i hoften slik at en kan motvirke en hver vipp

båten får i vind og bølger. En dyktig padler har også kontroll på de tingene som ikke går direkte på det padletekniske. Padleren har kontroll på alle i gruppen og hvordan gruppens ferdigheter passer med den aktuelle vindretningen og bølgestørrelsen. Padleren vet hvordan en velt best unngås, og hvordan en fortest kommer opp av vannet ved en velt. Hvordan en trimmer kanoen, og hvor de ulike leirplassene i området ligger hvor en enkelt kan komme seg i land. Konsekvenstenkning er en svært viktig del av en padlers hverdag. Det vil si at det krever mye planlegging, men også mye erfaring for å komme på ekspertnivå i kanopadling.

Det nest siste punktet som omhandler den analytiske rasjonelle prosess vil jeg kort nevne at den også kan være skadelig for innlæringen. Det vil si at rasjonelt analytiske tanker kan være hindrende i å nå mål for padlingen. Flyvbjerg (1990) har etter min mening et godt poeng her. Tidligere har jeg nevnt et eksempel som viser at dette kan stemme. Eksempelet i avsnittet om læring som omhandlet eleven som ikke klarte taket ut fra bare analytisk tenkning belyser dette punktet. For mye tenkning og refleksjon i selve situasjonen fører til at responsen på en påvirkning kommer for sent. Et eksempel er at det riktige taket i situasjonen kommer for sent hvis padleren må tenke seg fram til det riktige taket, fremfor at kroppen tar taket automatisk.

Det siste punktet i kritikken som handler om å relatere ferdighetsbegrepet til et maktbegrep vil jeg ikke utdype. Jeg vil kort nevne at lærer har makt over undervisningsopplegget. For en kanolærer er det viktig at en innehar en autoritet overfor elevene som balanserer mellom et godt læringsmiljø og god elevdeltagelse. Det kunne likevel vært interessant å beskrive lærerens makt ut fra undervisningsopplegget ved Høgskolen i Telemark. En masterstudent i mitt kull har undersøkt en treners makt i forhold til utøverne. Dette har han gjort ved å benytte seg av modellmakt-teorien til Stein Bråten (1983). I tillegg har han trukket inn læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus, hvor han stiller seg spørsmål om treneren har like stor makt på alle læringsnivåene (Guldvog 2007). Dette er, etter min mening, svært spennende, og er en fruktbar tilnærming til en oppgave av min type.

### **3.6 Benyttet læringsteori**

I dette avsnittet skal jeg vise hvordan læringsteorien ser ut i en kanokontekst. Jeg vil også underbygge noen av de pedagogiske implikasjonene fra læringsteorien med de pedagogiske valgene jeg har tatt i oppgaven.



Det vil si at jeg lager opplegget ut fra en dynamisk fenomenologisk læringsteori. Innledningsvis i innlæringsfasen vil vi drive ren instruksjon av ferdigheter slik at elevene får regler og skjemaer å følge. Det vil bli innlæring i aktivitetens egen kontekst i et skjermet område. Som lærer må det påberegnes at flere av elevene har erfaringer med kano fra tidligere, og må derfor ta hensyn til dette. Deler av novise stadiet "faller bort" for disse elevene. Likevel vil det legges vekt på læring av objektive fakta for at elevene skal ha det samme grunnlaget for hvordan de ulike takene utføres. Den mer individuelt spesialiserte undervisningen vil komme mer til sin rett i de senere stadiene, men siden opplegget mitt tar utgangspunkt i at modellen er dynamisk må det taes høyde for dette allerede på de første stadiene.

Flyvbjerg (1990) impliserer at det er flere pedagogiske prinsipper som underbygges av læringsteorien til Dreyfus brødrene. Dette er prøving og feiling, problemorientert undervisning, mesterlære i betydningen "jeg viser, og dere gjør det samme" og "learning-by-doing" (Dewey). Prinsippene sees igjen i erfaringspedagogikken og friluftslivsveiledningen som er viktige i utarbeidelsen og gjennomføringen av kanoopplegget. Innlæringen skal være lystbetont, og erfaringsdannende. Med det menes det at motivasjonen må være på topp for at læringen skal gå så lett som mulig. Det er viktig å padle mye for at utøveren skal få størst mulig erfaringsgrunnlag for å arbeide seg oppover trinnene som læringsteorien impliserer. Et stort erfaringsgrunnlag er viktig for å gjøre de riktige tingene i mer utfordrende situasjoner. Med et velutviklet padleteknisk erfaringsgrunnlag kan det legges større vekt på andre momenter som konsekvenstenkning og orientering fra kanoen.

I denne sammenhengen er det viktig å huske på at malen jeg ender opp med er et utgangspunkt for lærerne. Lærerne vil gå gjennom stadiene i læringsteorien, og vil bevege seg (utvikle seg) oppover de samme trinnene som elevene gjør. Resultatet av dette er at lærerne vil i større og større grad kunne lage sitt eget kanoopplegg. Jo flere erfaringer de får fra oppleggene de holder, jo bedre vil oppleggene bli. Mitt kanoopplegg skal ikke fremstå som den eneste riktige måten å lære bort kanopadling til elever på. Opplegget vil være et utgangspunkt som kan og må endres ut fra elevgruppen læreren har med seg, og hvilke spesifikke situasjoner læreren kommer bort i. Læreren kan også forandre opplegget til å bedre være i overensstemmelse med lærerens egne erfaringer.

I beskrivelsen av læringsteorien i en kanokontekst vil jeg også vise eksempler fra observasjonene som kan være med å belyse hvert enkelt nivå. Observasjonene kommer fra turene jeg har vært på som masterstudent og som lærer. I tillegg har jeg fått bruke elevenes innleveringsoppgaver fra turene ved Høgskolen i Telemark.

### **Novise**

På novisestadiet skal elevene lære regler for aktiviteten. Dette er regler for sittestilling, hvordan padleåren holdes, at eleven bare holder sin egen padleåre på den ene siden, hvordan kanoen sjøsettes, hvordan eleven går oppi og ut igjen av kanoen. Videre kan læreren vise noen tak på land, i en kontekstuavhengig situasjon. Det er også mulig å legge seg ut på vannet og lære noen tak i en lun vik. Dette er for å begrense påvirkningene på kanoen slik at elevene kjenner at reglene for takene de har lært, virkelig fungerer.

På dette første stadiet blir det mye regler. Dette fører til at simultankapasiteten blir nedsatt. Videre kan det medføre at elevene får så mange regler å følge at det kan bli en begrensning i forhold til læringen. Hvis en som lærer merker at motivasjonen faller, er det viktig å bytte opp den rene instruksjonen. Dette underbygges gjennom kommentaren fra "Laila" som var med på en kanotur med førsteåret friluftsliv fra Høgskolen i Telemark.

**Observasjon:** *"Han (læreren) viste oss forskjellige tak ved å samle alle kanoene foran seg og selv satt han i en solokano med langsiden til, slik at alle kunne se og få med seg hvordan hvert enkelt tak skulle utføres. Han startet med de helt basis takene, for å komme seg fram, og svinge til høyre, venstre og for å stoppe. Disse grunnleggende takene fikk vi deretter øve på i kanoene, og det ble utført diverse leker og konkurranser som skulle føre til at vi brukte takene naturlig. Det ble kanskje litt mange padletak å lære på en gang, det endte litt for min egen del opp i at jeg til slutt fikk en sperre på alle takene."* Laila

### **Avansert begynner**

På dette stadiet begynner kanopadleren å få erfaringer fra aktiviteten på vannet. Eleven kjenner hvordan åren påvirker kanoen når en følger reglene som er lært. Mye av læringen skjer fremdeles i en lun og skjermet vik, men det er viktig å etterhvert oppsøke vanskeligere miljøer. Det kan være å bevege seg utenfor den skjermede viken. Nye erfaringer blir innprentet i kroppen til eleven, og viktige elementer i de forskjellige situasjonene gjenkjennes.

Fra å være en ren instruksjonsbasert lærings situasjon, beveger læringen seg til å bli mer prøve og feile relatert for elevene.

For de helt uerfarne elevene vil ferdighetene på dette nivået gradvis bevege seg fra å bare være basert på kontekstuavhengige elementer, til å være en kombinasjon mellom kontekstuavhengige- og kontekststavhengige elementer. De elevene som har padlet før, eller har andre liknende erfaringer, vil oppleve at kombinasjonen mellom kontekststavhengige og kontekstuavhengige elementer kommer raskere. Dette synliggjøres gjennom utsagnet til ”Gunnar” som var med på kanotur med førsteåret friluftsliv.

**Observasjon:** *”Man blir vist og fortalt teknikken og prinsippene bak et tak, og så prøver man seg frem til man føler man har det. Som oftest har man da laget en egen liten vri på takene som passer best akkurat for deg”.* Gunnar

### **Kompetent utøver**

Kanopadleren har fått flere erfaringer fra forskjellige situasjoner på vannet. Eleven har lært seg å prioritere hvilke handlinger som må gjøres ut fra hvilken plan og mål som er satt for padlingen. Kanoen oppfører seg ulikt i forskjellige situasjoner, men padleren kjenner igjen flere av situasjonene og vet hvilke prioriteringer som må taes når det kommer en bølge inn fra venstre, når åren er i en avsluttende del av j-taket. Likevel er det hendelser eleven ikke mestrer fordi situasjonene ikke blir gjenkjent ut fra elevens kroppsliggjorte erfaringer. Da blir den analytisk rasjonelle tanken mer fremtredende. Dette medfører at padlingen ikke blir flytende, men mer stakkato.

Kanopadleren må ha et mål for sin egen padling, for å kunne prioritere riktig i de ulike situasjonene eleven kommer opp i. Prioriteringslisten for hver enkel situasjon blir laget ut fra målet til padleren. Er målet å få erfaringer i høy sjø, padler elevene videre selv om det blåser opp. Er målet derimot å bare padle i moderat sjø, padler gruppen på land, koker kaffe og venter til vinden har løyet.

Å handle etter hvilke mål en har satt seg for aktiviteten, og spesielle situasjoner kan også utarte seg på andre måter. Får kanoen en vipp fra en stor bølge kan målsettingen være å ikke velte, eller ikke velte å få fremdrift samtidig, eller å velte. Ut fra hvilket mål det jobbes ut fra, vil kroppen lage sin egen prioriteringsliste. Hvis padleren ønsker å velte vil kroppen ikke være

løs i hoften, og vil heller ikke prøve å stabilisere båten, men forsøke å få kanoen rundt. Dette virker spesielt for de fleste, men det kan være lurt å velte noen ganger. Det kan være nyttig å kjenne hvordan båten oppfører seg ved en velt og hvor langt padleren kan lene seg før båten velter. Hvis elevene skal øve på dette må det skje i trygge omgivelser med oppsyn av lærer.

Sitatet nedenfor er et eksempel på at elevens erfaringsgrunnlag ikke var tilstrekkelig for situasjonen. De nye erfaringene til "Anette" ble imidlertid raskt kroppsliggjort kunnskap. Sitatet er hentet fra en tur med førsteåret friluftsliv ved Høgskolen i Telemark.

**Observasjon:** *"I dag over det ene vannet var det skikkelig vind og store bølger. Det var vanskelig å padle i starten, men det gikk bedre etterhvert."* Anette.

### **Den kyndige utøver**

På dette nivået blir regler fra den tidlige instruksjonen delvis tilsidesatt, og padleren benytter seg av egne erfaringer. Løsningene på utfordringene kanopadleren blir utsatt for er kommet fram gjennom refleksjon over egne erfaringer. Hvordan padleren sitter i kanoen og forandrer styrken som blir brukt i hvert enkelt tak blir styrt av automatiserte prosesser. Det medfører at sittestillingen og styrkene i takene alltid er riktig. Imidlertid kan det skje at det blir feil, men da er det forbundet med overraskelser hvor padleren ikke automatisk kan finne løsningen i sitt erfaringsgrunnlag. Et eksempel på at erfaringen er kroppsliggjort er fra "Laila" på en kanotur med førsteåret friluftsliv ved Høgskolen i Telemark.

**Observasjon:** *"Alle takene vi skulle lære ble veldig mye i starten, men etterhvert som vi kom til elven skjønte vi naturlig i kroppen hvilke tak som passet, og som skulle tas"* Laila

Denne observasjonen er hentet fra et flattvannsopplegg som ble etterfulgt av et elveopplegg. I dette opplegget lærer elevene veldig mange tak på flattvann som er rene elvetak, noe som gjør at en ikke helt skjønner meningen med alle takene før de kommer i elven. Derfor blir heller ikke alle takene kroppsliggjort før elevene kommer i elven. I mitt opplegg vil takene kroppsliggjøres tidligere. Dette vises også av observasjonen til kompetent utøver, hvor eleven har fått kroppsliggjort sine flattvannstak, og har mye erfaring i kroppen.

## **Ekspert**

Kanopadleren kjenner og føler kanoen og åren svært godt, og gjør de riktige handlingene ut fra de påvirkningene kanoen blir utsatt for. En padler på ekspertnivå har ikke bare øyne for det padletekniske, men hun tar også høyde for vindstyrke, vindretning, bølgenes påvirkning på kanoen, terrengformasjoner på land, skjær i sjøen, hvor de andre gruppe medlemmene befinner seg i forhold til henne og hvordan hun raskt kan komme til unnsetning ved et tenkt uhell. Samtidig som hun følger med på alle disse tingene klarer eksperten å holde riktig kurs, og avbalansere hvert enkelt tak slik at hun padler rolig og kontrollert rett frem.

**Observasjon:** *Elevene jeg har observert har ikke vært på ekspertnivå som kanopadler. Men noen har vært innom ekspertnivå i forskjellige tak. Da vi padlet på vannet med sterk motvind holdt noen av kanoene kursen særdeles godt, men tankene på konsekvens og liknende var lenger borte. Elevene sitter to i hver kano, men lærer takene hver for seg først. Men hele tiden padler de i sammen. Denne sampadlingen gjennomgår en veldig progresjon. Det er gøy å se.*  
28. september 2006.

## **3.7 Pedagogisk teori**

I dette kapittelet skal jeg beskrive hvilke pedagogiske teorier jeg tar utgangspunkt i for å underbygge mitt undervisningsopplegg. Siden jeg har tatt utgangspunkt i et allerede eksisterende padleopplegg, vil noen av momentene jeg viser i mitt opplegg også kunne være forklarende for det eksisterende opplegget fra Høgskolen i Telemark. Jeg vil imidlertid ikke gå nærmere inn på hva som er gjeldende for det eksisterende opplegget. Det pedagogiske fundamentet for mitt kanoopplegg er sentrert ut fra erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken, og er støttet i de pedagogiske implikasjonene vi finner i læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986).

Overordnet er det viktig å benytte seg av en pedagogisk framgangsmåte som passer til den kunnskapen som skal læres bort. I dette opplegget vil det si pedagogikk og didaktikk som kan belyse læringssituasjoner i praktisk kunnskap om kanopadling. Læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) har flere implikasjoner på pedagogiske momenter for å lære bort kompliserte aktiviteter i kompliserte miljøer. Disse implikasjonene sammenfaller med momenter fra erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken. I denne sammenhengen vil jeg peke på at

det er nivåforskjell mellom læringsteorien og de pedagogiske teoriene. Læringsteorien forklarer hvordan mennesket er i stand til å lære, mens de pedagogiske teoriene konkret skal forklare hvordan en lærer skal gå frem for å lære bort en ferdighet. Samtidig har de pedagogiske teoriene et læringsteoretisk utgangspunkt de bygger sin pedagogikk og didaktikk på. Dette medfører imidlertid ikke at de pedagogiske teoriene kan vise til oppskrifter som sier ”Gjør sånn og sånn, så skjer det og det” (Tordsson 2006:21). Dette vil heller ikke gjelde for praktisk pedagogisk virke. ”Vi vet sjeldent med sikkerhet hvilke konsekvenser våre handlinger får, men vi skal likevel handle” (ibid:21).

Tordsson (2006) mener friluftslivspedagogikken er egnet, men ikke den eneste pedagogiske måten å lære bort friluftsliv på. Lærere som bare følger noen spesielle pedagogiske prinsipper, og ikke har evne til å se egenarten i situasjoner, vil ikke være en god veileder (ibid). En veileder må ha et åpent sinn i forhold til alternative måter å lære bort på. Valget av friluftslivsveiledning som pedagogisk utgangspunkt for denne oppgaven vil derfor ikke si at leseren skal glemme alle andre pedagogiske erfaringer en har som lærer.

Friluftslivsveiledningen er valgt som *en* egnet pedagogisk måte for å lære bort det å være på tur med kano. Valget av friluftslivsveiledningen som pedagogisk grunnlag i denne oppgaven vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet om friluftslivsveiledning.

### **3.7.1 Erfaringspedagogikk**

Det erfaringspedagogiske utgangspunktet for oppgaven er skrevet med utgangspunkt i Knud Illeris (1999, 2006). Han redegjør for erfaringspedagogikken ved å samle tankene til flere forskjellige teoretikere og komme med sin egen versjon av hva erfaringspedagogikken er<sup>15</sup>.

Det første Illeris (1999) peker på er at begrepet erfaring i seg selv er problematisk. Det engelske uttrykket ”experience” blir oversatt med både opplevelse og erfaring. I vårt språk skiller vi mellom opplevelse, og erfaring som relateres til tidligere erfaringer (Illeris 1999). Den manglende differensieringen i begrepet på engelsk har ført til at den erfaringspedagogiske praksisen har hatt en tendens til å bli opplevelsesorientert uten å bearbeide og reflektere over opplevelsene (ibid). Denne problematikken vil jeg komme tilbake til senere.

---

<sup>15</sup> For en nærmere diskusjon av erfaringspedagogikken, se Illeris (1999, 2006).

Erfaringsbegrepet hos John Dewey er et bredt grep. Han mener at vi erfarer og opplever hele tiden, men at det pedagogisk avgjørende er kvaliteten av erfaringene (Illeris 1999, 2006). I følge Dewey skal en ”skille mellom de erfaringer, som oppdragelsesmessig er noe verd, og de som ikke er det (Dewey 1974:45 i Illeris 1999). Det er pedagogene som skal være med å avgjøre om erfaringene peker i riktig eller gal retning. Erfaringene blir skapt av samspillet mellom individets aktive innvirkning på dets konkrete omgivelser, og de sosiale og materielle omgivelseres innvirkning på individet (Illeris 1999). Dette sammenfaller med læringsteoriens fokus på konteksten i læringssituasjonen. Dewey er også en teoretiker som ofte blir referert til i forbindelse med friluftsliv, og da ofte med begrepet hans, ”learning-by-doing”.

Videre peker Dewey på to begrep som omhandler kontinuitet og samspill i erfaringene. Med erfaringenes kontinuitet mener Dewey at erfaringene ”utgjør en stadig fortsatt strøm, et kontinuum, og det hører med til den enkelte erfaring, at den viser ut over seg selv tilbake til tidligere erfaringer eller fram mot mulige senere erfaringer. Erfaringen er således en prosess” (Fra Fink 1974 i Illeris 1999:3). Dette sammenfaller med læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) ved at denne forutsetter en kontinuitet i erfaringene for å kunne bevege seg oppover trinnene i læringsteorien. ”... det er markante, kvalitative forskjeller i menneskers handlemåte og prestasjonsevner forskjellige steder i prosessen for innlæring av en gitt ferdighet. Individet på et gitt trinn klarer seg bedre enn individet på de tidligere trinnene.” (Flyvbjerg 1991:25). Dreyfus-modellen fremsetter erfaringslæringen i stadier hvor hvert stadiet bygger på hverandre. Det vil si at en må ha vært gjennom det andre stadiet i modellen for å kunne nå det tredje nivået<sup>16</sup>. Dette viser at læringen er en prosess. Samtidig vil ikke alle mennesker kunne nå de høyeste trinnene i alle aktiviteter (Flyvbjerg 1991).

Når det gjelder begrepet samspill, skal dette forstås som et samspill mellom individene og omgivelsene (Illeris 1999). ”Det er samspillet mellom individets aktive innvirkning på dets konkrete omgivelser og disse sosiale og tinglige omgivelseres innvirkning på individet som skaper erfaringer” (Illeris 1999:3). Individets innvirkning må være av en ”slik karakter at individet kan sies å være et subjekt i situasjonen, dvs at det er aktivt tilstede og er seg selv bevisst” (Illeris 2006:138). Dette momentet får også oppmerksomhet i læringsteorien (Dreyfus og Dreyfus 1986) ved kontekstens betydning for individets læring, og gjennom betydningen av den analytisk rasjonelle tenkningen på de tidligste stadiene. Padlerne må først

---

<sup>16</sup> Her er det viktig å huske på at denne oppgaven operer med en dynamisk teori hvor det er mulig å være på et høyere nivå i noen elementer av aktiviteten, samtidig som en er på et lavere nivå i andre moment.

bevisst lære seg noen regler for padlingen, før kunnskapen kan kroppsliggjøres. I denne sammenhengen vil erfaringer i aktivitetens kontekst være en av hovedforutsetningene for kroppsliggjøringen. Ut fra erfaringspedagogikken blir erfaringene skapt av samspillet mellom individet og omgivelsene. Samtidig vil det være vanskelig å påvirke mange av omgivelsene i et naturmiljø, for eksempel vindstyrke, men vi kan ”svare på naturens åpne tiltale” (Tordsson 2003), og vi kan få erfaringer fra de påvirkningene naturen gir.

Utøvernes bevisste tilstedeværelse er også en forutsetning for læringsteorien. Elevene må være aktivt tilstede i læreprosessen, og må være oppmerksomme på og bevisst de reglene som må innlæres for å kunne mestre en gitt aktivitet. Etterhvert som kunnskapen blir kroppsliggjort vil elevene kunne ha større bevissthet rundt andre aspekter enn selve læringen av padletak, noe som gjør elevene til dyktige padlere med tanke for alle momenter som kan oppstå på en tur.

Oskar Negt fremsatte et noe annet erfaringsbegrep enn Dewey, hvor han forsøker å svare på kritikken som ble fremsatt mot Dewey. Denne kritikken gikk på at Dewey i for liten grad la vekt på kulturelle aspekter som hinder for sosial forandring (Webb 1997:24 i Illeris 1999). Negt legger større vekt på samfunnsmessige forhold i erfaringsdannelsen, og forskjellen mellom de to ligger særlig i hvordan samfunnsmessige strukturer preger erfaringsdannelsen. Selve erfaringens karakter som psykologisk prosess er ikke så forskjellig fra Deweys (Illeris 1999:4).

David Kolb står for en videreutvikling av erfaringsbegrepet. Kolb utvikler sitt erfaringsbegrep med utgangspunkt i Dewey, Jean Piaget som er utviklingspsykolog og erkjennelsesteoretiker, og Kurt Lewin som er gestaltpsykolog (Illeris 1999:7). Disse tre teoretikerne har svært forskjellig utgangspunkt, men Kolb evner å se fellesnevner hos dem som resulterer i en læringsdefinisjon som ”den prosess, hvor erkjennelse utvikles gjennom omdannelse (transformation) av opplevelse (experience) (Kolb 1984:38 i Illeris 1999). Kolb har med denne definisjonen overvunnet problemet med det engelske ordet ”experience”, fordi Kolb snakker om en omdanning av opplevelsene, ikke bare opplevelser for sin egen del.

### **Oppsummering av erfaringsbegrepet**

Illeris gjør en oppsummering av begrepet som resulterer i hans egen forståelse av erfaringsbegrepet. Illeris (1999) mener at alle teoriutviklerne konstaterer at erfaring må forstås



som en prosess eller en kontinuitet. Selv om det av og til fokuseres på enkelterfaringer, gir disse kun mening i sammenheng med tidligere erfaringer eller kommende erfaringsmuligheter. Blir det ikke tatt høyde for dette forsvinner det grunnleggende rundt erfaringsbegrepet i følge Illeris (1999, 2006). I praktisk erfaringspedagogikk er det de kommende erfaringsmulighetene som er avgjørende: ”at de erfaringer et forløp gir muligheter for oppstår ut fra problemstillinger som aktuelt oppleves som vesentlige eller interessante for den lærende” (Illeris 1984a, Wildermeers med flere in pren i Illeris 1999). Dette punktet sammenfaller med friluftslivspedagogikken hvor elevenes motivasjon for aktiviteten er vesentlig for læringen. Friluftslivspedagogikkens forhold til erfaringspedagogikken vil bli omtalt senere.

Videre peker Illeris (1999, 2006) på at alle teoretikerne er enige om at erfaringsdannelsen skjer gjennom en samspillsprosess mellom den som skal lære og de materielle og sosiale omgivelser, men at det er stor forskjell i hva dette innebærer (Illeris 1999:10). Dette vil ikke bli nærmere omtalt her, men som vi ser er erfaringspedagogiske teoretikere opptatt av kontekstens betydning for individenes læring, noe som også blir poengtert i læringsteorien. I læringsteorien er det å være i aktivitetens kontekst avgjørende for læringen av aktiviteten.

Det siste punktet jeg skal kommentere før jeg beskriver den punktvis oppsummeringen til Illeris (1999) er teoretikernes enighet om at erfaringene alltid er sosialt eller kollektivt formidlet.<sup>17</sup> Det vil si at erfaringen ikke finner sted i en individuell isolasjon, men trenger en sosial sammenheng. I noen tilfeller vil individene selvsagt kunne gjøre seg erfaringer alene, men siden erfaringsdannelsen er en pågående prosess, er isolasjonen bare tidvis, og den sammenhengen den inngår i vil alltid være sosialt medbestemt (Illeris 1999:13). I læringsteorien påpekes det at noe av læringen skjer i samhandling med andre. Utøverne lærer av å se på andre, ha andre som øvingsbilder og kan diskutere og reflektere over sin egen praksis med andre utøvere i samme aktivitet. Erfaringspedagogikken knytter læringsteorien sammen med pedagogisk tenkemåte, ved å vektlegge samspillet mellom individet og omgivelsene.

Illeris (1999:14) punktvis oppsummering følger under, og det er denne som står for det pedagogiske grunnlaget for min oppgave.

---

<sup>17</sup> For en diskusjon om argumentene for å komme frem til denne slutningen se Illeris (1999, 2006).

- At erfaring må forstås som en kontinuitet eller en prosess som innebærer at enkelterfaringer kun gir mening i sammenheng med tidligere erfaringer og fremtidige erfaringsmuligheter
- At erfaringsdannelsen skjer gjennom en samspillsprosess mellom den lærende og de materielle og sosiale omgivelser, som må forstås i relasjon til de aktuelle samfunnsmessige strukturer og realiteter
- At erfaringsdannelsen i institusjonaliserende utdannelsesforløp best fasiliteres<sup>18</sup> gjennom beskjeftigelse med forhold og problemstillinger som oppleves som vesentlige eller interessante for deltakerne
- At erfaringsdannelsen alltid er sosialt eller kollektivt formidlet og dermed også forutsetter en sosial ansvarlighet hos den som erfarer

Læreplanen i skolen, Kunnskapsløftet, inneholder flere begreper fra erfaringspedagogikken. I den generelle delen av læreplanen påpekes det at lærerne skal gi tilrettelagt undervisning for elevene, tverrfaglighet, intern evaluering, problemorientering, deltagerstyring. I mitt undervisningsopplegg vektlegger jeg også alle disse momentene. Illeris (1999) peker på at det er deltagerstyringen av disse som det er vanskeligst å opprettholde i en undervisningssituasjon. Det fikk jeg oppleve på en av kanoturene jeg har vært på hvor jeg diskuterte den Kunnskapsløftet med de lærerne som var med. Disse avsto deltagerstyring som vanskelig å få til, og forholde seg til. Et av argumentene var særlig at det tok for mye tid, og at elevene ikke hadde noen forutsetning for å kunne si så mye om mange av temaene som skulle planlegges. Ut fra dette tror jeg det er viktig å ta med elevene på det de har forutsetninger for å beherske. I opplegget mitt kommer jeg med forslag til hva elevene kan være med på i forhold til planlegging, og hva det kan være greit at lærerne utfører. Konkret vil det si at elevene kan være med å planlegge hvordan turen skal fremstå. Elevene kan være med å utarbeide læringsmål, utstyrslister, hvilken mat som skal spises og turnormer for turen. Dersom elevene har forutsetninger for det, kan de også være med å planlegge dagsetapper.

Uansett hvordan vi ser på det å lære bort ferdigheter vil læreren være avgjørende for hvordan stoffet og aktivitetene blir presentert for elevene. ”Det er lærerne som skal styre graden av deltagerstyring. Det er de som skal holde fast i at det innhold og de problemer som arbeides med er både subjektivt og objektivt relevante for deltakerne.” Og enda viktigere. ”Det er de

---

<sup>18</sup> Å fasilitere betyr å gjøre lettere, eller å lette (clue – ordbok).

[lærerne] som helt personlig i det daglige kommer til å stå inne for den solidariteten [forstått som lærernes og institusjonenes solidaritet med deltakerne på deres egne premisser] med deltakerne som i den siste ende er erfaringspedagogikkens mest grunnleggende eksistensbetingelse” (Illeris 1999:16).

Min oppgave hjelper til med å opprettholde Kunnskapsløftets erfaringspedagogiske implikasjoner helt ”ned” til lærernivå. Jeg håper at det praktiske tilsnittet i opplegget kan være med å vise lærere en måte å gjennomføre noen av læreplanens formål. De erfaringspedagogiske implikasjonene kan konkretiseres gjennom mitt opplegg på følgende måte: Kanoopplegget mitt legger opp til tilrettelagt undervisning for elevene ut fra den dynamiske læringsteorien som sier at elevene kan være på forskjellig nivå i læringen av ferdigheter. Dette momentet kan løses ved at elevene får forskjellige oppgaver i forhold til orientering og ansvar i gruppen. I forhold til tverrfaglighet vil mitt opplegg legge opp til at turen må være tverrfaglig, for at den i det hele tatt skal kunne gjennomføres. Dette vil særlig være gjeldende på skoler som ikke har friluftsliv valgfag, eller idrettslinjer. Intern evaluering kan sees i sammenheng med deltakerstyring ved at elevene evaluerer og vurderer det opplegget de har vært med på. Samtidig vil deltakerstyring være viktig for at elevene skal føle et eierforhold til opplegget, og dermed være mer motivert for aktiv deltakelse. Problemorientering får elevene også prøve seg på, gjennom å få egne erfaringer gjennom padlingen. Dette vil også gjelde for leirslagningen. Da skal elevene selv sette opp lavvo/gapahuk og fyre bål.

Videre vil jeg nå komme inn på den andre pedagogiske arbeidsformen som er grunnlaget for det pedagogisk/didaktiske grunnlaget for opplegget mitt.

### **3.7.2 Friluftslivsveiledning**

Friluftslivsveiledning er en egen arbeidsform som ble utviklet i Norge på 70- og 80 tallet, av personer som tilhørte den økologiske bevegelsen. Noen av hovedpersonene innenfor utarbeidelsen av veiledning som arbeidsform er Nils Faarlund, Atle Tellnes, Børge Dahle og Inge Lien (Tordsson 1993). Hensikten med å utarbeide veiledning i friluftsliv var å spre den dypøkologiske bevegelsens meninger. Arbeidsmetoden bygger på erfaringspedagogikkens

læremåte, men blir fremsatt som en egen pedagogikk. Det vil si å lære i og av konkrete situasjoner, å lære i og gjennom en gruppe, og lære gjennom å gjøre (Tordsson 1993:198).

Erfaringspedagogikken og friluftslivsveiledningene har altså tette bånd mellom seg. Annette Bischoff (1999) mener sågar at det kan diskuteres om det reelt finnes en egen friluftslivspedagogikk, og hvordan den i så fall skiller seg fra andre pedagogikker. Bischoff (1999) peker på at friluftslivspedagogikken ble utviklet rundt Norges Høgfjellsskole hvor ”metoden har sitt utgangspunkt i lærerstudenter, voksne folk, ”oppegående” kursdeltakere og kurs av en ukes varighet i små grupper med en veileder. Veiledningen i friluftslivet var rettet mot voksne folk som var interessert i filosofisk og økosofisk drøfting av sentrale spørsmål i relasjon til vårt samfunn, vårt forhold til natur med mer” (Bischoff 1999:1). Med disse forutsetningene er de didaktiske valgene til metoden fornuftig. Det Bischoff (1999) påpeker er at innenfor skolen er det ikke slike rammebetingelser vi jobber ut fra. Videre mener Bischoff (1999) at friluftslivspedagogikken ikke kan holde fast ved formen den har hatt siden 70-tallet, og dermed ikke ta hensyn til dagens kontekst, rammebetingelser og målgruppe. I dag står lærerne over for store heterogene grupper, det er kort tid til gjennomførelsen av opplegget, det er mange mål og hensikter som skal oppfylles og det er ikke frivillig (ibid).

Forskjellene i gruppestørrelse, tid, rammebetingelser og målgruppe medfører at lærerne blir stilt overfor ulike pedagogiske utfordringer til enhver tid. Et av hovedpoengene til Bischoff (1999) er dermed at friluftslivspedagogikken ikke er annerledes enn en annen type pedagogisk retning, nettopp på grunn av alle de ulike pedagogiske utfordringene. Det er den spesielle friluftslivsdidaktikken og metodikken som gjør arbeidsmåten egnet for bortlæring av friluftslivsaktiviteter. Videre mener Bischoff: ”Jeg mener vi må utvide det pedagogiske perspektiv som ligger i veiledning i friluftsliv og fremfor å begrunne det ut fra noen didaktiske forutsetninger må vi begrunne det pedagogiske grunnlaget vi ønsker å jobbe ut fra i friluftslivet – og da uansett kontekst” (Bischoff 1999:3).

Jeg vil ikke ta noen side i diskusjonen om friluftslivspedagogikken er å betrakte som en egen pedagogikk eller ikke. Likevel velger jeg å benytte meg av det som går under betegnelsen friluftslivspedagogikk. Min fremstilling av friluftslivspedagogikken vil konsentrere seg om den konkrete arbeidsmetoden, didaktikken og metodikken, i friluftslivet. Samtidig vil jeg forsøke å sette veiledningens prinsipper inn i en kontekst som sammenfaller med den forventede konteksten mitt kanoopplegg vil utspille seg i. I redegjørelsen for den praktiske

arbeidsmåten innenfor friluftslivet vil jeg ikke konsentrere meg om det filosofiske grunnlaget for friluftslivspedagogikken.<sup>19</sup> Det vil si at jeg vil konsentrere meg om pedagogikken i friluftslivet, som omfatter arbeidsmetoder lærere bruker for å formidle enkeltferdigheter og spesialkunnskaper for å kunne drive friluftsliv (Tordsson 2006). Friluftsliv **som** pedagogikk (ibid) vil få mindre oppmerksomhet, men vil likevel være tilstede i redegjørelsen min. Friluftsliv **som** pedagogikk omhandler det at friluftslivet inneholder kvaliteter ”som gir grunnlag for opplevelser og erfaringer, som stiller bestemte krav til oss og som dermed påkaller seg forskjellige måter å være menneske på, og dermed utvikler menneskelige kvaliteter (Tordsson 2006:13). I min oppgave vil friluftslivet som pedagogikk særlig synliggjøres gjennom grunnfaktorene for veiledningen nedenfor.

Bischoff (1999) mener at veiledningen i friluftslivet bygger på og har sitt utgangspunkt i erfaringspedagogikken. Flere av de pedagogiske prinsippene sammenfaller også mellom de to pedagogikkene. Erfaringspedagogiske momenter finnes igjen i flere av de pedagogiske implikasjonene fra læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986). Når da også erfaringspedagogikken og friluftslivspedagogikken er så nært knyttet sammen, medfører det at friluftslivsdidaktikken og metodikken er egnet som en pedagogisk arbeidsform for å gjennomføre læringen av komplekse aktiviteter i komplekse miljøer, slik læringsteorien (Dreyfus og Dreyfus 1986) viser.

Tordsson (2006) mener friluftslivsveiledningen er en egen metodikk, men ikke bedre enn andre metodikker. Likevel vil en lærer som underviser med friluftslivsveiledningen som metodikk, kalles en veileder. En veileder er åpen for situasjonenes muligheter, og åpen overfor de menneskene som er med på tur. En veileder må også kunne velge mellom forskjellige måter å handle etter (Tordsson 2006). For å kunne ha et handlingsrepertoar må veilederen ha erfaring fra forskjellige situasjoner. I denne oppgaven viser jeg frem flere momenter fra friluftslivsveiledningen som jeg også mener er hensiktsmessig i forhold til kanoopplegget. Jeg legger imidlertid opp til at lærerne kan improvisere over mitt opplegg, og gjøre ting på sin egen måte. For å kunne undervise i kanoopplegget, er det heller ikke påkrevd at en grundig må sette seg inn i friluftslivsveiledningen. Derfor bruker jeg betegnelsen ”lærer”, selv om mange av momentene det undervises etter gjør at en lærer kan kalle seg veileder.

---

<sup>19</sup> For en diskusjon og gjennomgang av friluftslivets pedagogiske grunnlag se Tordsson (1993, 2003, 2006).

## **Grunnfaktorer i veiledningen**

I dette delkapittelet skal jeg gå nærmere inn på friluftslivsveiledningen. Innledningsvis vil jeg se på hvilke grunnfaktorer veiledningen bygger på, før jeg viser noen fremtredende pedagogiske prinsipper innenfor veiledningen. Grunnfaktorene kan sees som de ytre rammene for friluftslivsveiledningen, og er ment for å vise hvilke pilarer de pedagogiske prinsippene er tuftet på. Kapittelet er ment som en grundig gjennomgang av friluftslivsveiledningen, slik at en forstår bakgrunnen for veiledningen som metode.

”Veiledningens oppgave er å gi mennesker gode opplevelser i det enkelte arrangement, men også dyktiggjøre mennesker til å leve friluftsliv på egenhånd. Det handler om å oppsøke, skape og ta vare på de gode situasjoner i naturen, som i seg selv er meningsfulle og verdifulle og samtidig er lærerike og utviklende for den enkelte (Tordsson 2006:187).

Dette sitatet viser et stort potensial i friluftslivet. Det er derimot ikke realistisk å tro at en kan oppnå alt dette på en enkelt kanotur. Blant annet det å ”dyktiggjøre mennesker til å leve friluftsliv på egenhånd” tar lenger tid enn tre dager.

Det er et viktig poeng innenfor friluftslivsveiledningen at læreren skal stimulere elevene til å løse problemer på egenhånd og sammen med andre, og oppdage nye sider ved seg selv. Dette sammenfaller med erfaringspedagogikkens grunnsetninger om å lære i situasjonen, og å lære i et sosialt samspill med andre individer. Erfaringspedagogikken vektlegger også at individet lærer gjennom et samspill med omgivelsene. I læringsteorien (Dreyfus og Dreyfus 1986) kommer samspillet med omgivelsene til uttrykk gjennom læring i den kontekstavhengige situasjonen. Den praktiske læringen i friluftsliv tar utgangspunkt i å lære i situasjonene, noe som gjør veiledning i friluftsliv til en god arbeidsmetode for å lære bort i den riktige konteksten. Videre vil jeg med utgangspunkt i Tordsson (1993/2006) se nærmere på grunnfaktorene i veiledningen som også underbygger friluftsliv **som** pedagogikk.

## **Tid**

Å lære å være på tur, og lære å padle kano er en prosess som krever tid. Selve padlingen tar tid, men ikke så lang tid som det å omstille seg til naturens rytmer og forlate det moderne samfunnet (Tordsson 2006). Dette er et viktig poeng innenfor friluftslivspedagogikken. Turen må ha en viss varighet for å oppnå læring, spesielt det å verdsette naturopplevelser. Poenget som blir vist her, er et av poengene som Bischoff (1999) påpeker ved at

friluftslivsveiledningen ikke ”passer” til skolen lenger. I en travel skolehverdag har ikke friluftsliv noen stor og fremtredende plass. Derfor vil en lærer neppe kunne klare å arrangere noen turer som er stort lenger enn tre dager, to overnattinger. Dette vil arte seg annerledes på linjer som naturbruk, idrett i videregående skoler og folkehøgskoler. Et viktig aspekt er at læreren ikke kan regne med å utvikle elevene fra novise til ekspert innen kanopadling på tre dager. Opplegget vil imidlertid være et godt grunnlag og utgangspunkt for videre kanopadling. En tur av kortere varighet vil også kunne vekke en kime til videre interesse blant elevene for friluftsliv.

### **Naturen og område**

Friluftslivet opererer med en naturforståelse som er opplevelsels- og erfaringsbasert, mot det dominerende natursynet som er opptatt av abstrakte målbare verdier. Friluftslivet ser på naturen som ”samfunnet som fraværende” (Tordsson 2006:31). Min videre fremstilling er bygget på Bjørn Tordsson (Tordsson 2006).

Friluftslivets natursyn får forskjellig uttrykk ut fra hvilket perspektiv en velger å ta utgangspunkt i. Hvis vi tar et fenomenologisk utgangspunkt mener vi at det er menneskets konkrete handlinger i konkrete situasjoner som former oss, og vår forståelse av verden. Det er oss selv som skaper vår egen verden, og vår egen forståelse av verden. Menneskene er til stede i verden med kroppen og sansene sine, og slik sett får mennesket føle direkte på kroppen hvordan verden er. Utgangspunktet for fenomenologien er at vi ikke opplever virkeligheten ”i seg selv”, men hvordan den oppfører seg ”for oss” (Tordsson 2006:62). Et eksempel kan være når en person sitter i kanoen og får en vipp av en bølge, så føles det som vannet vipper oss. Analyseres dette i det naturvitenskapelige synet vil det være en viss kraft, forårsaket av H<sub>2</sub>O i fart, som treffer kanoen i en gitt hastighet. Det er altså en skillelinje mellom et fenomenologisk utgangspunkt og en naturvitenskapelig forståelsesramme. Jeg vil ikke gå nærmere inn på det filosofiske grunnlaget for denne retningen.

Et motsatt utgangspunkt er det sosiokulturelle utgangspunktet. Hvis vi tar et slikt utgangspunkt, mener vi at det er kulturelle konstruksjoner som styrer hvordan vi forstår og tolker verden på. Konstruksjonene tilhører samtiden, og er med på å påvirke hvordan menneskene tenker der og da. Ofte er dette mønster individene ikke selv er klar over, og det er det som gjør at vi blir preget av disse konstruksjonene. Det vi opplever som naturlig og selvfølgelig er spesielt vanskelig å få øye på (Tordsson 2006). Et eksempel kan være at

mennesker<sup>20</sup> forholder seg strengt til klokken og tid. Det går helt automatisk at vi møter opp til avtalt tid, ut fra hvor mye klokken er. Slik sett kan tid sees som en kulturell konstruksjon som mennesket innfinner seg med og ikke stiller spørsmål ved. Likevel påvirker tiden oss i stor grad.

De to retningene har med andre ord forskjellig forståelse av natursynet i friluftslivet. Det er samtidig viktig å huske at disse to retningene forsøker å forklare forskjellige deler av naturmøtet. Fenomenologien er opptatt av hvordan menneskene kroppslig og handlingsmessig møter verden, mens det konstruktivistiske synet forsøker å se på hvordan menneskenes tankemessige bearbeidelse påvirker opplevelse og forståelse. Det vil si at det kan være hensiktsmessig å ta med begge forståelsesmåtene i en forståelse av friluftslivets natursyn. Bjørn Tordsson (2003) har gjort det i sin doktorgradsavhandling hvor han har funnet at natursynet i friluftslivet har forandret seg gjennom forskjellige perioder. De kulturelle konstruerte periodene har gitt ”føringer” på friluftslivets natursyn. Samtidig mener Tordsson (2003) at han kan se noen fellesnevner i hver periode som kan tilskrives en friluftslivets egenart. Denne egenarten er forholdsvis lik gjennom de forskjellige periodene, noe som igjen kan tilsi at en fenomenologisk forståelsesramme kan være fruktbar.

Naturen i seg selv er ikke skapt av mennesker. Den har få faste regler for hvordan vi skal forholde oss og forstå den. Naturen mener ingenting om oss, men er likevel full av uttrykk. Naturen utgjør slik sett en åpen tiltale og rom for fortolkning (Tordsson 2003). Hvis vi skal kunne svare på naturens åpne tiltale (ibid) på best mulig måte er det viktig at den er minst mulig påvirket av mennesker. En vei, eller en oppmerket sti, vil legge føringer for oss, og den ”åpne tiltalen” vil minske. Den er ikke lenger så åpen. (Se også nedenfor for en nærmere beskrivelse.) Dette fører oss over til den mer praktiske delen av natur i forbindelse med et kanoopplegg.

For kanoopplegget som her blir skissert er det kanskje ikke det filosofiske og kulturelle bakteppet for natursynet i friluftslivet som er det viktigste, men heller den praktiske vurderingen av et område. Samtidig er noen av de praktiske utfordringene og fordelene så nært knyttet til natursynet at vi ikke kommer helt utenom dem. Når vi velger et område for avviklingen av et kanoopplegg er det hensiktsmessig å velge et område med få og små

---

<sup>20</sup> De aller fleste mennesker.



inngrep. Dette kan begrunnes ut fra at naturen utgjør i friluftslivet en ”åpen tiltale” (Tordsson 2003:404). Det vil si at hver enkelt selv kan vurdere å tolke naturen på sin egen måte. Hvis vi er i et område med omfattende inngrep blir vi styrt av disse. Tilrettelegging til friluftsliv kan hevdes å ha den samme effekten, uten at vi går nærmere inn på dette her. Et eksempel kan være en natursti. En natursti vil lede menneskene som går på den, der stien går. Det medfører at menneskene blir styrt av de inngrepene som er blitt gjort, og naturen utgjør ikke lenger en ”åpen tiltale” (Tordsson 2003). Et område fritt for inngrep og tilrettelegging vil fordre naturopplevelser som kan påvirke oss uten føringer. Når vi skal velge et område til kanopaddling vil det imidlertid være vanskelig å finne et slikt område, og vi kan spørre oss om det i det hele tatt er påkrevd. Et område er kanskje bra nok når vi kan finne en flott leirplass med gode muligheter for å legge kanoen til bredden ved en lun vik som er skjermet mot vær og vind. Hvis det ligger et kjøpesenter i gangavstand fra leirplassen vil det ha store påvirkninger på gruppen. Det vil ikke lenger være noen ”åpen tiltale” (ibid), men en tiltale med føringer fra kjøpesenteret.

Et annet viktig aspekt er at vi finner et område som er lett tilgjengelig fra skolen. Det er ikke nødvendig å kjøre i flere timer, hvis en finner et egnet område i nærheten av skolen. Hvis området ligger nærmere skolen er det også muligheter for at elevene kan ta turen ut på eget initiativ. (Dette gjelder alle typer friluftslivsaktiviteter.)

## **Grupper**

Når vi underviser i forskjellige friluftslivsaktiviteter har vi med ulike grupper å gjøre. Det er flere teorier rundt dette med grupper, men jeg vil konsentrere meg om grupper i forhold til friluftslivet med utgangspunkt i Bjørn Tordsson (2006).

Fra vi er små er vi medlemmer av forskjellige typer grupper. Det kan være familien, vennegjengen og skoleklassen. Noen grupper blir betraktet som nærgrupper, eller primærgrupper, og de mer upersonlige gruppene blir betraktet som sekundærgrupper. Primærgruppene (familie, venner) er de gruppene som har størst påvirkning på menneskelig utvikling, både ferdigheter og emosjonelt. For at et antall mennesker skal kunne kalles en gruppe må medlemmene ha noen felles gruppenormer. Medlemmene må ha en felles interesse og felles vurdering, som er grunnlaget for samarbeid innad i gruppen. En turgruppe må ha felles mål og interesse for turen. Disse normene kan tøyes og strekkes og bli utfordret på forskjellig vis. Gruppenormene blir svært tydelige når de blir brutt av et eller flere av

medlemmene i gruppen. Et eksempel er hvis et av medlemmene ikke hjelper til under leirslagning. Da vil dette medlemmet bryte en av gruppenormene, og de andre medlemmene vil reagere.

De gruppene som har størst innvirkning på individet er de små gruppene. Hvert enkelt medlem kan hevde seg, og det er enklere for hver enkelt å komme med innspill og innvirkninger i prosessen gruppen er igjennom på en tur. Som oftest i friluftslivet er den lille gruppen å foretrekke i undervisningssammenheng. I den lille gruppen står medlemmene i et personlig forhold til hverandre (Tordsson 2006). Det er også den lille gruppen som betyr mest for individet i forhold til selvutvikling.

I de store gruppene lærer vi også mye, men på et annet plan. Vi lærer å være mer følelsesmessig nøytrale, retter oppmerksomheten mot spesielle oppgaver og begrenser forpliktelser (Ibid). I den store gruppen vil det være et større gap mellom den som skal være lederen i gruppen og de som blir ledet. Her er noen punkter som er aktuelle for den store gruppen i forhold til den lille gruppen:

- Det er reelle forskjeller i innflytelse, hvor man har mindre innflytelse i de store gruppene
- Ulikheter når det gjelder adgang til informasjon og gruppens anliggender. I en stor gruppe vil det være vanskeligere å gi, og få, all informasjon like tydelig. Dette vil være enklere i en mindre gruppe. Det vil også være enklere å følge med på hva gruppen til enhver tid skal, og holder på med i en mindre gruppe, enn en stor gruppe.
- Klikkdannelser

(Tordsson 2006).

Selv om den lille gruppen er den mest egnete i forhold til friluftslivsundervisning, er det den store gruppen som er mest reell å forholde seg til i skolesammenheng. I denne sammenhengen er det en gruppestørrelse på mellom 10 og 30 personer som er mest reelt. Med om lag 10 personer er gruppen liten nok til at en lærer kan ha god oversikt over alle medlemmene i gruppen. Et lite regnestykke viser hvor mye tid hver enkelt elev får i tilbakemelding med en gruppestørrelse på 10. Med et utgangspunkt i om lag 5 timer med padling hver dag vil hver enkelt elev få 5:10=en halv time på hver. I tillegg må noe av de rene padletimene taes bort i

instruksjon. Med en gruppestørrelse på 30, blir det knapt noe tid igjen. Likevel vil nok en klasse på kanotur med 30 deltakere få 2, kanskje 3, lærere, noe som gjør situasjonen litt bedre.

Det er flere aspekter å huske på når det skal undervises i en så stor gruppe. En klar struktur og ansvarsfordeling blant lærerne er viktig, og hvis det passer seg slik må elevene vite hvem som har ansvar for hvem og hva. Det må bli gitt klare og tydelige beskjeder om hva som skal gjøres på turen og hvilke forventninger lærerne har til gruppen. I den store gruppen må lærerne i større grad styre det meste selv, og kan neppe gjøre elevene medansvarlige underveis på samme måte som i en liten gruppe. Det er imidlertid viktig at lærerne tar elevene med i planleggingsfasen av turen, slik at turen blir elevenes tur. Å være på tur med en stor gruppe krever et tydelig lederskap med evne til oversikt, kommunikasjon, situasjonsfornemmelse og omsorg for helheten (Tordsson 2006:154).

De lærerne som har hatt klassen hele året og som skal på kanotur på våren vil oppleve gruppedynamikken på en annen måte. Det som er skissert over er viktige punkter å huske på, men sannsynligvis har klassen blitt formet gjennom hele skoleåret og læreren har lært seg å forstå sin egen klasse. Læreren må likevel være oppmerksom på at noen som ikke er spesielt skoleflinke i matematikk, kan være best i å padle kano. Underviserne må ha øynene oppe for slike "forandringer". Det er også hensiktsmessig å følge med på hvilke klikker som opererer i klassen. Padleparene vil være enklere å sette sammen hvis læreren har kontroll over hvem som går mest og minst sammen. Lærerne skal være med å skape et trygt og godt læringsmiljø for alle elevene som er med på turen!

De utfordringene gruppen får må være overkommelige, og utfordringene må kunne håndteres av gruppen på en fremgangsrik måte. Turen må legges opp som en "tur etter evne". En god lærer klarer også å tilpasse utfordringer til de enkelte elevene. En grei pekepinn for utfordringer er denne:

"Når vi lykkes med en oppgave, som betyr noe for oss, og hvor vi må yte noe for å få det til, føler vi oss dyktige og fungerer på høyt nivå. Når vi mislykkes, føler vi oss dårlige og fungerer på et lavere nivå" (Tordsson 2006:165).

### **Ferdselsnormer i natur**

Dette punktet kan karakteriseres som liv i naturen på naturens egne vilkår (Tordsson 1993). Det vil si at naturen skal behandles med respekt. Gruppen skal ferdes etter prinsippet om

sporløs ferdsel, som vil si at det ikke skal synes at det har vært en gruppe på stedet når gruppen drar derfra. Eksisterende bålplasser blir brukt, og det hugges ikke mer ved enn det som trengs.

Hvilken overnattingsform som velges har også noe med utstyr å gjøre. Gruppen trenger ikke nye flotte nylondukslavvoer på kanotur, men kan bruke lagstelt, lavvoer eller pressenninger som vi bygger gapahuk av. Det er ikke farlig hvis det spruter gnister fra bålet på en bomullslavvo eller pressenning. En pressenning er heller ikke dyr, men husk å ta med tau. Velges slike overnattingsformer, er det enklere å holde gruppen samlet, slik at det blir en større sosial ramme rundt turen. Blir det ikke plass til alle elevene under en pressenning, bygges to gapahuker, eller en gapahuk og en lavvo.

### **3.7.3 Pedagogiske prinsipper i veiledningen**

En kanotur består av forskjellige typer læring. instruksjonsbasert læring, problembasert læring og flere andre. Det er også viktig at lærerne skal undervise hele mennesket med følelsesliv og opplevelsesevne, ikke bare intellektet. Nedenfor beskriver jeg nærmere noen viktige pedagogiske prinsipper som er sentrale i friluftslivsveiledningen.

#### **Tur etter evne**

Tur etter evne er et grunnleggende sikkerhetsprinsipp. Læreren må vite hvilke evner gruppen har, og hvilke krav naturen stiller i det aktuelle området. Lærerne skal lære bort ferdigheter i et miljø og i en aktivitet som er ukjent for de aller fleste. Da er det viktig at området ikke er avskrekkende på elevene, men et område som innbyr til trygghet. Naturen må være en venn, og ikke en fiende (Tordsson 1993). Samtidig er det viktig at området innehar kvaliteter som kan gi utfordringer til elevene, og at læreren kan gi individuelle oppgaver til elevene, slik at ingen opplever turen som kjedelig og lite interessant. Når turen blir planlagt ut fra prinsippet om tur etter evne vil alle i gruppen ha mulighet til å være deltagende og medansvarlige under turen (ibid). Hvis turen ikke er etter gruppens evne vil mange av elevene føle seg som passasjerer på turen og kan kun forholde seg til hva læreren sier. Dette fører til mindre effektiv læring.

## **Progresjon i læringen**

Progresjonen i læringen og turen, er et viktig moment i veiledningen, men også viktig i forhold til læringsteorien. I læringsteorien kommer progresjonen til uttrykk gjennom de definerte trinnene, som poengterer at det må være en rolig progresjon for i det hele tatt å kunne lære noe i det hele tatt. Dette viser seg også i erfaringspedagogikken hvor kontinuitet i erfaringsdannelsen er viktig. Kontinuiteten i læringen av ferdigheten er nødvendig for å få en gradvis erfaringsdannelse. Er progresjonskurven for bratt, eller kontinuiteten usammenhengende, blir det veldig vanskelig for elevene å lære det de skal, noe som medfører at det heller ikke vil være noe grunnlag for videre utvikling. Momentene må komme gradvis. Når elevene er klar for det går det an å bevege seg videre, få større utfordringer og gå et trinn høyere i progresjonsstigen.

Læringsteorien setter progresjon som en forutsetning for læringen. Man lærer ikke enkelte ferdigheter, løsrevet fra sammenhengen, og man lærer ikke bare et visst ”stoff”, men også å iaktta, vurdere og handle (Tordsson 1993:207). I følge Tordsson (ibid) hører denne formen for didaktikk sammen med friluftslivets egenart. Friluftslivet er en helhet, hvor individene har mulighet til å fungere ”helhetlig”, med kropp, tanke og følelseslivet integrert. Det er viktig å ikke splitte opp denne helheten i veiledningen (ibid). Didaktikken som her blir benyttet har sin bakgrunn i erfaringspedagogikken.

## **Å lære i situasjonene**

Når elevene lærer i situasjonene er det ikke bare det padletekniske de lærer. De lærer også av hverandre, å ta hensyn til hverandre, og bli enige om strategier for padlingen som fører til det målet de har satt seg. Det er i tillegg følelsesmessige aspekter som selvtillit, selvbilde, holdninger til naturen og holdninger til vennene (Tordsson 1993). Lærerens rolle i dette blir å se gode læringssituasjoner underveis på turen. Det krever øvelse å tydeliggjøre gode læringssituasjoner. Det må være åpent for at elevene kan bidra til å øke kunnskapsnivået i gruppen ut fra egne erfaringer og kunnskaper. Det er nyttig og interessant med et godt samspill mellom lærere og elever. Samspillet vil være lettere å gjennomføre hvis elevene får mer ansvar i planleggingsfasen, fordi læreren da kan få innblikk i hvilke erfaringer og ferdigheter elevene har. Elevene blir også klar over at læreren godtar, og forventer ”innblanding” av elevene. Poenget er at gruppen lærer av hverandres erfaringer og kunnskaper.

## **Refleksjon over dagens hendelser**

Et svært aktuelt pedagogisk middel innenfor erfaringspedagogikken er refleksjonen over dagens hendelser, så også i friluftslivspedagogikken. Rundt bålet etter middag kan læreren gå gjennom dagen for å reflektere over hva og hvordan elevene har lært, hva som er bra og hva som er mindre bra. Læreren kan velge ulike tilnæringsmåter til denne seansen. Det kan være fritt ord, eller hver enkelt elev kan komme med ett moment. Det er viktig at læreren selv har tenkt gjennom hvilke ting som skal belyses. Noen av momentene i løpet av dagen er viktigere enn andre, men det er viktig at elevene får lov til å gi uttrykk for hva de selv opplever som viktigst. Poenget med refleksjonen over dagens hendelser er at elevene skal bli bevisst hva de har lært. Det fører ofte til en endring av hver enkelts, også lærerens, tanker og holdninger (Tordsson 1993).

## **Situasjonell læring**

Situasjonell læring skiller seg fra å det å lære i situasjonene ved at den situasjonelle læringen tar i bruk konkrete situasjoner i naturen til å lære bort en ferdighet. Å lære i situasjonen er at elevene lærer implisitte ting i situasjonen, ikke bare eksplisitte. Samtidig vil elevene kunne lære i situasjonen i en konkret situasjonell situasjon.

Innledningsvis i mitt kanoopplegg er det mye instruksjonsbasert undervisning. Lærerne instruerer og viser hvordan et tak skal være, og elevene utfører taket, i aktivitetens kontekst. I noen tilfeller kan læreren isteden ta i bruk en situasjon gruppen kommer over der og da. Hvis det blåser opp, kan lærerne be elevene padle rett frem, men med vind fra siden. Da brukes situasjonen med at det blåser opp. Vi tar i bruk naturen som læremester (Tordsson 2006). Elevene får ikke bare erfaring med å bruke takene som kreves, men får også erfaring med vindens påvirkning på kanoen. Det kan være lurt å vente med en slik utfordring hvis elevene har problemer med å padle rett frem i en lun vik. Mestring er viktig! Begge situasjonene, (padle rett frem med vind, og padle rett frem uten vind) er i kanopadlerkonteksten, men å padle med vind er mer krevende. Ut fra læringsteorien vil et mer krevende miljø gi flere erfaringer til padleren, men lærerne må være forsiktige slik at utfordringen ikke er større enn at padleren kan føle mestring i situasjonen. Vi som lærere må se slike forskjeller, og benytte oss av dem så mye som mulig. I slike tilfeller er det også mulig å dele gruppen. De flinkeste padler med vind, og de andre padler uten vind. Velges denne varianten må det være to eller flere lærere, slik at sikkerheten til enhver tid er ivaretatt. Likevel er det viktig å huske på at elevene til tider vil føle motgang i padlingen. Da kan det være fornuftig å løse opp med leker og konkurranser for å motivere til ny innsats.

Det lærerne ser etter i de forskjellige situasjonene er det mest essensielle, for å kunne utvikle elevene innenfor aktiviteten. Dette sammenfaller med erfaringspedagogiske momenter hvor ”oppdragerens oppgave er å se, i hvilken retning en erfaring peker” (Dewey 1974:50 i Illeris 1999). En nybegynner innenfor en aktivitet gjør mange ”feil”, og læreren må derfor konsentrere seg om de viktigste tingene, og gi konstruktiv kritikk. Vanskelighetene må læres og erfares av deltakerne på en slik måte at det motiverer til læring, og at de opplever en trinnvis mestring av utfordringene (Tordsson 2006). Hvis læreren har en god progresjon på opplegget sitt vil dette falle naturlig. Det er omlag umulig å beskrive alle momenter gruppen kan komme borti, så det er viktig at læreren er oppmerksom til enhver tid. I det skisserte opplegget vil jeg beskrive noen situasjoner som er spesifikke for kanopadling, og som kan oppleves med mitt kanoopplegg.

## 4.0 Metode

Først i dette kapittelet vil jeg beskrive hva jeg konkret har gjort i denne oppgaven. Deretter viser jeg hvilke metoder jeg har benyttet meg av for å kunne svare på min problemstilling for oppgaven. I min oppgave har jeg observert ulike kanoturer, og gjort tolkninger ut fra disse observasjonene. Hermeneutikken, tolkningslæren, vil derfor kort bli omtalt i dette kapittelet. Deretter vil jeg vise hvordan metodeperspektivene for observasjonsmetoden får aktualitet i min oppgave.

### 4.1 Metodisk fremgangsmåte og metodevalg

Da jeg begynte å sysle med tanken om hva jeg skulle skrive om i min mastergrad, var valgmulighetene mange. Jeg sa til meg selv at jeg ikke skulle skrive en pedagogisk oppgave, og at jeg godt kunne tenke meg å skrive en oppgave innenfor næringslivet. Tanken var at jeg ville skrive en oppgave som omhandlet turisme i et friluftslivsperspektiv. Et annet alternativ var å skrive en oppgave om snøscooterproblematikk. Etter mye frem og tilbake, fant jeg først ut at jeg ville skrive om kanopadling, siden det har vært min fordypningsaktivitet på Høgskolen i Telemark.

I denne fasen fikk jeg en assistentjobb på en vintertur med en overnatting. Det viste seg at eleven jeg skulle være assistent for ikke kom, noe som førte til at jeg fikk en svært udefinert rolle i gruppa. Det endte med at jeg i hovedsak observert hvordan ting fungerte.

På denne turen fikk jeg øynene opp for at jeg virkelig har lært mye på mine år som friluftslivsstudent. Det var flere ting som skjedde på denne turen jeg hadde innsigelser mot. Da jeg kom hjem fikk jeg ideen om å dele noen av mine friluftslivskunnskaper med lærere som har friluftslivsundervisning i skolen. Når jeg kombinerte disse tankene med målsettingen om å skrive en oppgave som omhandlet kano kom jeg skikkelig i gang. Jeg fant ut at jeg ville lage et fullt kanoopplegg til bruk i skolen med utstyrslistor og læringsteoretiske- og pedagogiske begrunnelser.



Da ideen var klar tok jeg en prat med veilederen for oppgaven, for å kunne diskutere ulike strategier. I dette møtet fikk jeg også stadfestet at det var mulig å skrive en praktisk mastergrad innenfor friluftsliv. Vi fant etterhvert ut at det ville være vanskelig å lage et helt eget opplegg, kun utledet fra et teoretisk utgangspunkt. Derfor tok jeg utgangspunkt i undervisningsopplegget for kano som blir brukt på Høgskolen i Telemark, som kunne utvikles og tilpasses andre skoleslag. I tillegg ville jeg forsøke å øke forståelsen om hvordan dette opplegget, og etterhvert mitt eget opplegg, kunne lære bort kanopadling slik at elevene forholdsvis raskt kommer på et akseptabelt nivå innen padlingen.

Siden jeg skulle ta utgangspunkt i et allerede eksisterende opplegg måtte jeg ha gode kunnskaper om dette. Det var hensiktsmessig for meg å oppleve opplegget fra forskjellige sider og roller. Jeg har vært gjennom opplegget som elev og som observasjonspraksiselev. For å få forståelse og innsikt i opplegget fra lærerposisjon, trengte jeg egne erfaringer som lærer. Gjennom en kompis fikk jeg ansvaret for en kanotur i videregående skole. Jeg var da lærer for en gruppe, og hadde hovedansvaret for det padlemessige på denne turen. I tillegg fikk jeg være med som masterstudent i en gruppe fra Høgskolen i Telemark, hvor jeg fikk rollen delt mellom student og lærer. Denne erfaringen var viktig for å kunne se hvilke situasjoner en lærer kan oppleve, og det var viktig at jeg så disse situasjonene som lærer og ikke bare som elev.

For å få med meg viktige momenter noterte jeg flittig fra turene, som er en av teknikkene for å huske på interessante situasjoner i observasjonsmetoden. I tillegg til observasjon benyttet jeg meg av litteraturstudie og skriftlige og muntlige utsagn fra studentene. Jeg har også hatt uforpliktende samtaler med elevene rundt bålet og på vannet. Studentene har også gitt meg lov til å bruke refleksjonsnotatene sine i etterkant av turen.

Å kunne lage et kanoopplegg ut fra alle disse kildene til informasjon har gjort at jeg har måttet tolke informasjonen. I arbeidet med oppgaven har jeg tolket og vurdert kontinuerlig, og det er derfor naturlig å si litt om tolkningslæren, hermeneutikken.

## 4.2 Hermeneutikk

Den hermeneutiske metoden forsøker å forklare hvordan fortolkningen av meningsfulle fenomener kan foregå. Meningsfulle fenomener er for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster (Gilje og Grimen 1993). I min oppgave skal jeg blant annet observere og tolke handlinger og muntlige ytringer for å avgjøre hvilke momenter som best egner seg i et kanoopplegg. Jeg skal også vise hvordan elevene kan tilegne seg kanoferdigheter på en god måte. Samtidig skal jeg lese forskjellig teori og forstå og tolke denne slik at den gir mening for min oppgave og den aktiviteten min oppgave omhandler.

De personene jeg har hatt med på tur tillegger sine egne handlinger og uttalelser mening. Det vil si at de oppfatter seg selv på forskjellige måter. I tillegg har de oppfatninger om hvordan et kanoopplegg bør være. Derfor må jeg fortolke noe som allerede er fortolket en eller flere ganger. Dette er "sosiale aktørers fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og den fysiske verden. Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv" (Gilje og Grimen 1993). Likevel er det viktig for meg at de "feilaktige" tolkningene også kommer frem, fordi dette kan hjelpe meg i utarbeidelsen av et godt kanoopplegg.

Denne doble fortolkningen kaller Anthony Giddens for en dobbel hermeneutikk og sier: "På den ene siden må de [forskerne] forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Samfunnsvitenskapene kan derfor ikke se bort fra de sosiale aktørenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. På den andre siden skal samfunnsviterne drive forskning, og de må rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper. Det er nemlig lite sannsynlig at forskning som bare gjengir de sosiale aktørenes oppfatninger, vil si oss alt som er av interesse å vite om hvordan et samfunn fungerer. Samfunnsforskere må derfor også gå ut over de sosiale aktørenes selvoppfatninger" (Giddens i Gilje og Grimen 1993:146).

Det som her blir påpekt av Giddens er svært aktuelt for min oppgave. Det jeg observerer og hører fra deltakerne på kanoturen, må jeg tolke ut fra forståelsen om at de selv har tolket det en gang. Tolkningen deltakerne kommer med, kan også være lagt på et grunnlag som ikke innebærer kanopadling i det hele tatt. Det er derfor viktig å forsøke å vurdere og tolke hva de

sier og gjør, før jeg som forsker tar det som en sannhet. Jeg noterer det elevene sier, fordi det de sier er reelt for dem, for deretter å tolke det. Både det som er reelt for elevene, og min tolkning av det elevene sier, er avgjørende for hvordan mitt padleopplegg vil se ut. I tillegg er det viktig for meg å ta i bruk mine egne erfaringer på området, og se utsagnene og observasjonene i tillegg til den teorien jeg benytter meg av. Det er med andre ord viktig å kombinere teorien jeg bruker, og resultatene av den praksisen jeg har vært med på. Jeg har i denne oppgaven kombinert teori, observasjon og uttalelser både skriftlig og muntlig fra deltakerne for å lage dette kanoopplegget.

Et viktig begrep innenfor hermeneutikken er Hans-Georg Gadammers begrep forforståelse eller for-dommer (Gilje og Grimen 1993). Begrepet betegner de forutsetningene mennesker møter verden med. Menneskene kan ikke møte verden forutsetningsløst, og de forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. For å kunne vise hvilke forforståelser jeg har til temaet vil jeg beskrive disse nedenfor. Før jeg gjør det, vil jeg imidlertid kort presentere den "hermeneutiske sirkel" (Gilje og Grimen 1993).

Den hermeneutiske sirkel peker på "forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller den konteksten det må fortolkes i" (Gilje og Grimen 1993:153). Sirkelbetegnelsen viser til at det stadig er bevegelse mellom fortolkningen av helhet og del. Det vil si at fortolkningen beveger seg mellom det som skal fortolkes, den konteksten det skal fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (ibid). Når jeg skal lage mitt opplegg må jeg ta utgangspunkt i teorien jeg benytter meg av, men også helheten rundt observasjonene av handlinger og uttalelsene deltakerne kommer med, i forbindelse med den konteksten de befinner seg i.

### **4.3 Observasjon**

Observasjon er en kvalitativ metode, og kvalitative metoder blir brukt i studier hvor menneskelige problemer eller prosesser blir utforsket i sin naturlige setting (Creswell 1998, Denzin og Lincoln 1994/2000 i Postholm 2005). Observasjonene jeg har gjort blir tolket og vurdert ut fra teori jeg har lest, min forforståelse og ut fra konteksten aktiviteten har foregått i. For å kunne se hvilke momenter som fungerer i et kanoopplegg valgte jeg å benytte meg av observasjon som metode. Observasjon innebærer at en i kortere eller lengre tid deltar direkte

i, eller oppholder seg nært deltakerne i den gruppa en skal undersøke (Holme og Solvang 2000:104). Jeg valgte å observere i flere forskjellige grupper for å få et godt bilde av hva som er hensiktsmessig å ha med i et kanoopplegg på flattvann. Et av hovedmomentene i observasjonen var å følge nøye med på hvordan opplegget opplevdes for de elevene som ble ”utsatt” for veiledningen.

I litteraturen skilles det mellom åpen og skjult deltagende observasjon. Erik Fossåskaret (1997) har en streng definisjon av det å være deltagende observatør, som lyder slik: ”Deltakende observatør er forskeren bare når han selv er en av de aktørene som han observerer” (Fossåskaret, Fuglestad og Aase (red) 1997). Forskeren er både deltaker og observatør. Ut fra denne definisjonen har jeg ikke vært deltagende observatør i streng forstand siden jeg ikke har vært deltaker i kanooppleggene jeg har observert. Men siden jeg har plassert meg i feltet (ibid) innehar jeg likevel en form av å være deltagende observatør. Hvis jeg kunne gått inn i rollen som deltaker kunne jeg vært min egen informant (Wadel 1991). Siden jeg har en annen rolle innenfor feltet har jeg en ”nest best” – rolle (ibid). Ifølge Cato Wadel (1991) er også dette en fruktbar posisjon å ha som forsker. Forforståelsen til min forskerrolle innebærer at jeg har vært deltaker på forskjellige typer kanoopplegg, og slik sett kan sette meg inn i en posisjon som deltakerne jeg observerer er i.

For å få innpass i gruppene trengte jeg en person som kunne være kontakten min til gruppa, eller det som ofte kalles en ”døråpner” (Holme og Solvang 2000). Som eksempler fikk jeg en lærer i en gruppe som synes det var helt greit at en masterstudent ble med på en tur. I en annen gruppe var jeg selv lærer, og opprettet kontakt gjennom en lærer som var med på turen. Jeg hadde litt forskjellig rolle på disse to turene. I den første var jeg deltaker, assistent og lærer. I den andre gruppen var jeg ren lærer. I begge gruppene opplevde jeg det som uproblematisk å være observatør. Det tok ikke lang tid før de hadde ”glemt” at jeg også var med som forsker, samtidig som de i den ene gruppen passet på at jeg også gjorde jobben som masterstudent. Med det mener jeg at de gjerne ville høre hva jeg fikk ut av hver dag som observatør og deltaker. De var også interessert i prosjektet mitt, og jeg måtte flere ganger reflektere over mitt eget opplegg, og min egen oppgave. Dette var særs positivt.

De ”døråpnerne” jeg benyttet meg av i gruppene gjorde at det var enkelt for meg å være med. Disse hadde stor respekt i gruppene og gjorde at jeg greit fikk den informasjonen jeg ønsket

meg. Jeg fikk også ta del i fruktbare diskusjoner både med lærer alene, men også med lærer og elever sammen.

### 4.3.1 Åpen observasjon

Det skilles mellom åpen og skjult observasjon. Jeg har valgt å ha en åpen observasjonsrolle. Det har ikke vært noen hemmelighet at jeg har vært med på turen fordi jeg trenger data til mastergradsoppgaven min. Dette har gitt meg mange fruktbare diskusjoner, samtidig har min rolle i gruppen blitt mer akseptert. Min rolle i gruppen ville vært vanskeligere å forstå for deltakerne hvis jeg bare var til stede uten noen forklaring. Det er imidlertid viktig å huske på at gruppen blir påvirket av meg uansett om jeg velger åpen eller skjult observasjon. En person vil alltid ha innvirkning på den gruppen han/hun befinner seg i, uavhengig av om det er en forsker eller en ekstra deltaker.

En utfordring som nevnes ved å benytte seg av åpen observasjon er at observatøren kan støtte seg opp mot en av klikkene i gruppen. Gjøres det, kan observatøren få problemer med de andre medlemmene i gruppen. Jeg opplevde noe liknende på en av mine turer. Det var en elev som mente at jeg hadde for mye kontakt med noen av de andre elevene i forhold til instruksjonen jeg utførte. For meg var det en helt naturlig grunn at jeg gjorde det, fordi jeg opplevde denne eleven som kom til meg som dyktigere enn disse andre elevene. For meg ble det da naturlig at jeg kom med hyppigere tilbakemeldinger til disse. Eleven som kom til meg tolket det derimot på en annen måte. Slike ting er det viktig å huske på både som observatør og lærer. En må gi alle deltakerne like mye oppmerksomhet og tilbakemeldinger.

Tolkningene jeg som observatør gjør kan også være gjenstand for kritikk. Den tolkningen jeg gjør taes ut fra min forforståelse og aktivitetens kontekst, jamfør hermeneutikken. Det gjør at jeg kan overse viktige momenter, og klassifisere dem som lite relevante. Gjør jeg det, kan jeg miste verdifull informasjon om en øvelse som igjen vil få innvirkning på undervisningsopplegget. Et eksempel kan være at det vil være vanskelig for meg å se en nybegynners utfordringer, fordi jeg selv er en habil kanopadler. Det kan føre til at en øvelse flere elever ikke mestrer, likevel blir vurdert som bra, fordi jeg fremhever de elevene som klarer øvelsen godt.

En åpen observatør kommer tett inn på dem som observeres. Dette gjør at det kan være vanskelig å skille mellom det å være forsker og venn (Holme og Solvang 2000). Har en i tillegg en delt rolle i gruppen kan dette bli problematisk. I noen av de gruppene jeg deltok i hadde jeg slike delte roller. I en av gruppene var jeg både masterstudent og lærer. Det gjorde at jeg som masterstudent godt kunne tenke meg å være venn med elevene, samtidig som jeg måtte ha nok respekt og seriøsitet som lærer. I tillegg skulle jeg være en forskende masterstudent. Til tider følte jeg at jeg gikk på akkord med både det å være masterstudent, forsker og lærer. Jeg mener det er viktig å beholde roen i slike situasjoner. For meg ble det slik at jeg fikk et forhold til elevene som gjorde at vi kunne prate om det aller meste, samtidig som jeg kunne komme med kritiske og undrende spørsmål om faglige utfordringer. I rollen min som lærer fikk jeg også forsøkt meg på noen av de måtene å lære bort på som jeg mente (og kanskje mener) kan være gode. Når jeg nå har laget et opplegg, lest læringsteori og pedagogisk teori, blir bildet på hvordan et opplegg kan se ut, mer helhetlig. Dette er fordi jeg har kombinert teori med egne erfaringer. Turene har vært på forskjellig tidspunkt og hvor mye teoretisk kunnskap jeg har hatt før hver enkelt tur har variert. Det vil si at det har vært en interaksjon mellom induktiv og deduktiv metode (Postholm 2005). Forforståelse, leste teorier og utledede undersøkelsesspørsmål legger grunnlaget for et deduktivt møte med praksisfeltet (ibid).

#### **4.3.2 Observasjonene i min oppgave**

Observasjonene mine kommer til syne i oppgaven på to måter. Den ene måten er som direkte sitater fra elevene jeg har vært på tur med, eller som sitater fra mine egne noterte erfaringer fra turene. Den største, men ikke klareste, synliggjøringen vil imidlertid være i form av implikasjoner i det utarbeidede opplegget. Observasjonene og mine egne erfaringer vil ligge til grunn i valg og kommentarer jeg gjør i beskrivelsen av opplegget. Jeg er klar over at dette er et grep som kan kritiseres, og at det i tillegg får konsekvenser for hvordan min oppgave skal kunne etterprøves. Kanoopplegget i oppgaven min vil ligge som et slags ”bevis” for hvordan empirien kombinert med teorien, fremstår. Det medfører at etterprøvbareheten ligger i å gjennomføre opplegget jeg har laget. Jeg kunne løst dette problemet ved å evaluere opplegget ved Høgskolen i Telemark, eller også brukt intervju som metode i mitt opplegg. Ved å bare evaluere Høgskolen i Telemark sitt undervisningsopplegg, ville jeg ikke fått oppfylt mitt ønske om å lage et konkret opplegg, som flere lærere kan få nytte av. Intervju

som metode i min oppgave byr også på problemer, fordi elevene ikke kan si om et opplegg er bedre enn et annet, siden de bare deltar i ett opplegg. Det ligger også et problem i at ved gjennomførelsen av ett opplegg vil elevene opparbeide seg kunnskap, som igjen fører til skjevheter i bedømmelsen av et eventuelt påfølgende opplegg.

#### **4.4 Observasjonens kontekst**

En detaljert beskrivelse av konteksten hjelper til med å forklare handlingene konteksten er en del av, og derfor må forstås i forhold til (Postholm 2005). Samtidig legger denne konteksten både premisser og eventuelle begrensninger for handlinger som utspiller seg i denne settingen (ibid:60). Dette ser vi også i erfaringspedagogikken til Illeris (1999), ved betydningen av samspillet mellom personen som skal lære, og dennes omgivelser i lærings situasjonen. Konteksten i min oppgave består av selve aktivitetens kontekst, men også hvilke grupper jeg har observert.

Konteksten til aktiviteten jeg har utført min forskning i, er et vann i et skogsområde som ligger i nærheten av bilvei slik at det er enkelt å komme til med kanoer. Vannet føles ikke veldig stort fordi det er flere bukter, vik og små holmer i vannet. Det er enkelt å finne skjermede områder en kan padle i, og det er også mulighet for å få gode og trygge utfordringer i forhold til vær og vind. Med litt kreativitet kan læreren lage mange forskjellige padleruter i vannet, med høy sikkerhetsfaktor. Det er få steder gruppen ikke raskt kan komme seg på land. På land rundt hele vannet, med unntak av der det ligger hytter, er det greit å slå opp leir og lage bål. Vannet i vannet kan drikkes uten å måtte kokes.

Konteksten omhandler også gruppene jeg har vært ute med og hvilke pedagogiske målsettinger lærerne og jeg har hatt. To av gruppene var fra videregående skole, hvor det pedagogiske opplegget var å lære elevene tak som trengs for å padle en elvetur rett etterpå. Det vil si tak som kan gi kanoen raske retningsforandringer (drag og bend) og baktak som kan brukes til å bremse farten på kanoen (baksveip og omvendt j-tak). Elevene hadde lite eller ingen direkte erfaring med kanopadling. De var, med noen unntak, motiverte elever. Den benyttede pedagogikken var preget av at gruppen skulle i elven og at vi hadde forholdsvis dårlig tid til å komme opp på et akseptabelt padlenivå i forhold til elvens vanskelighetsgrad. De pedagogiske målsettingene var å holde et strengt fokus på padleferdighetene på flattvann

for å lære de viktigste takene, og ha en roligere tone i elva for å gi elevene trygghet og ro i padlesituasjonen.

En av de andre gruppene jeg var med var en friluftslivsklasse ved Høgskolen i Telemark. Gruppen bestod av motiverte elever med varierende padleferdigheter, og flere var nybegynnere. På denne turen var jeg i utgangspunktet bare observatør, men fikk en delt rolle etterhvert hvor jeg var observatør og lærer. Som observatør ville jeg få med meg hva som skjedde på turen, og se hvilke momenter elevene klarte greit og hvilke momenter som var mindre passende. I lærerrollen min var rammen at jeg skulle være med å lære motiverte studenter padling på flattvann med fokus på en kommende elvetur. Det gjorde at jeg instruerte og kommenterte grundig. Det ble også mye fokus på å beherske og mestre takene, men jeg tok også i bruk leker for å øke erfaringsgrunnlaget til studentene. Jeg ønsket også å være en lærer som kunne gi ro og trygghet.

Observasjonene mine var ikke preget av noen spesiell struktur. Jeg forsøkte å få med meg alt hele tiden, noe som jeg i ettertid ser har vært vel ambisiøst. Likevel mener jeg at mine observasjoner er gode nok til å kunne være et grunnlag for oppgaven. Det passet slik at de tidligste observasjonene mine kom før jeg hadde noen påtenkt problemstilling, mens de andre observasjonene kom lenger ut i prosessen med oppgaven. Det mener jeg har vært bra for oppgaven. Den første observasjonen ble gjort med lite grunnlag fra litteratur, og den andre ble utført med mer. Jeg synes det har vært positivt å ha observert gruppene med ulik grad av litteraturstudie bak meg. På den første turen laget jeg et opplegg basert på mine egne erfaringer fra Høgskolen i Telemark. Den andre turen gikk med til å observere et rent høgskole opplegg. Det har jeg også gjort tidligere, men da uten å ha lest noe læringsteori. Det har gjort sitt til at jeg har sett opplegget fra forskjellige roller, og med forskjellige fordommer. Etter observasjonene begynte lese og skrivearbeidet for alvor. Jeg foretok forskjellige søk på BIBSYS for å finne relevant litteratur. I tillegg saumfarte jeg mine egne notater og litteraturlister fra tidligere studier. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

#### **4.5 Min egen forforståelse**

Jeg tar med meg en bred forforståelse for kanofeltet inn i min oppgave. Oppveksten min har vært preget av et allsidig friluftsliv, men min første introduksjon til kano skjedde på



speiderleir og folkehøgskole. Senere ble det friluftslivsstudier ved Høgskolen i Telemark, med fordypning innenfor kanopadling. Dette har ført til at jeg har blitt svært interessert i kanopadling. Etterhvert som jeg har vært på flere turer, som både deltaker og lærer, har interessen min for bortlæring av kanoferdigheter økt. Jeg ønsker å formidle kanoens kvaliteter på en hensiktsmessig måte. Dette er en forforståelse som preger mitt syn på padling i skolen. Jeg har en forutinntatthet som sier at friluftsliv er bra, og at kanopadling har mange gode kvaliteter.

Samtidig har jeg en forforståelse som sier at det er umulig å lage et pedagogisk opplegg som garantert vil fungere optimalt. Det vil alltid være momenter som kan gjøres annerledes, eller tas bort. Og opplegget må tilpasses hver enkelt gruppe.

Mine forforståelser preger meg i arbeidet med oppgaven. Den padlemessige forforståelsen min gjør det enklere for meg å se elevens padleferdigheter, og se hva jeg kan gjøre for å hjelpe til å bedre disse. Når jeg kan padling godt, vil jeg se hvilke aktiviteter på vannet som gir elevene motivasjon og mestring i forhold til ferdighet innenfor padlingen. Hvordan jeg så pedagogiske momenter varierte fra hvilken gruppe jeg var på tur med. I motiverte grupper får læreren ofte god sammenheng mellom utøvd didaktikk og hvordan elevene utfører oppgaven. I tillegg kan læreren diskutere opplegget med elevene i etterkant. Diskusjonen kan gå på et forholdsvis detaljert nivå.

Vanskeligere var det å se hvordan en helt nybegynner liker å padle, eller en yngre elev. De elevene jeg har padlet med fra videregående skole, er mindre motiverte enn friluftslivsstudenter fra Høgskolen i Telemark. Jeg har også fått utdannelsen min fra Høgskolen i Telemark, hvor jeg har lært i et svært positivt læringsmiljø. Det gjør nok at jeg ”helliggjør” kanoen litt mer enn jeg burde. I motiverte klasser vil ikke dette utgjøre et problem, men i en umotivert klasse vil det kunne skape problemer. Det kan tenkes at jeg ikke klarer å få forståelse for at elevene ikke liker kano, nettopp fordi jeg synes kano er så bra. Det kan igjen føre til at jeg blir oppgitt, og har vanskelig for å skjønne elevenes problemer, eller mangel på motivasjon. Videre kan det føre til dårlige turopplevelser som kan føre til en generell misnøye til friluftslivet blant elevene. Dette fikk jeg følelsen med på en tur hvor jeg hadde læreransvaret og en elev ikke ville gjøre noe. Jeg klarte ikke å komme inn til denne eleven, og hadde i begynnelsen problemer med å forstå hvorfor eleven ikke ville padle, fordi utgangspunktet mitt var at ”alle liker jo å padle”. I denne situasjonen var det vanskelig for

meg som en dyktig kanopadler å se hvilke problemer nybegynneren slet med. Jeg undervurderte elevens vanskeligheter. Samtidig er det en del av profesjonen å være oppmerksom på slike ting. Evnen til å legge merke til slike ting, øker også med lærererfaringen.

## 4.6 Egne erfaringer

I oppgaven min har jeg også benyttet meg selv som informant. Det vil si at jeg har bedrevet forskning på egne erfaringer, eller introspeksjon. I følge Cato Wadel (2006) er imidlertid forskning i egne erfaringer *ikke* forskning om en selv. Det er forskning om en selv i *forhold* til andre. Fokuseringen på samhandling, relasjoner og roller innebærer at forskning i egne erfaringer også vil være forskning på andres erfaringer (ibid:115). Videre mener Wadel at forskning på egne erfaringer blir ansett som ”personlig”, og derfor uglesett innenfor forskningsmiljøene. Dette kan synes å være en litt rask konklusjon (Wadel 2006:115).

Jeg har brukt mine egne erfaringer mye i oppgaven. Flere av utsagnene til elevene har jeg forsøkt å tolke som lærer og som student, noe jeg har hatt gode forutsetninger for å gjøre. Jeg har vært gjennom opplegget som både lærer og student, og mange av diskusjonene som kommer opp i løpet av en tur, har jeg opplevd på ”begge sider av bordet”. Dette mener jeg har vært fruktbart for resultatet av oppgaven. Utfordringene som har kommet fram på turene har jeg sett i lys av det å være student, lærer, assistent, teoribevist masterstudent og kanopadler. Selv om jeg mener at jeg har et bredt grunnlag for å vurdere de observasjonene jeg har foretatt, har jeg fremdeles mye å lære innenfor kanopadling. Det gjelder både padleteknikk og lærerpraksis. Som jeg har nevnt tidligere vil kanoopplegget som er resultatet av denne oppgaven, ikke påberope seg noen som helst form av å være en fasit. Den er et grunnlag og utgangspunkt, men det er viktig for meg å vise at jeg har tatt begrunnede valg for å lage dette utgangspunktet. Også ved hjelp av mine egne erfaringer.

## 4.7 Notater

Jeg har skrevet notater underveis på turene. Dette har særlig blitt gjort til lunsj, eller ved oppsummeringene på kveldene. På kanotur er det problematisk å sitte og notere under

padlingen. Det gjør at jeg kan miste noen verdifulle situasjoner i mine notater, fordi de blir nedtegnet en stund etter selve hendelsen. Likevel mener jeg at jeg har klart å fange opp flere viktige situasjoner ved å notere i lunsjen hvor praten går lett av seg selv, men også ved oppsummeringene på kveldene når elevene har forklart hva som har skjedd i løpet av dagen, og hva de har lært. Før oppsummeringen av dagen ble tatt hadde jeg gjerne en halv times tid for meg selv til å gå gjennom dagen. Dette gjorde det enklere for meg å få med meg alt elevene sa, samtidig som jeg kunne kommentere deres utsagn underveis.

#### **4.7.1 Elevnotater**

På noen av turene har også elevene i etterkant av turen formulert opplevelser og pedagogiske momenter i et skriftlig arbeid. Jeg har fått tilgang og tillatelse til å bruke disse refleksjonene i min oppgave. Disse notatene er subjektive oppsummeringer fra hver enkelt elevs tur. Når jeg kombinerer elevenes notater, med mine egne notater får jeg et bilde av hvordan elevene har opplevd turen. Mye av det elevene sier i sine notater har de lært på kanoturen, og antagelig av lærerne på kanoturen. Likevel mener jeg at observasjonene deres er fruktbare for meg å lese, for å se hvordan elevene har oppfattet forskjellige momenter i oppleggene. Hvis elevene mener et moment er dårlig, som jeg i mine observasjoner mener er bra, må jeg vurdere dette momentet på nytt. Dette kan også være motsatt hvor jeg mener et moment fungerte dårlig, men hvor elevene, eller studentene, mener de fikk mye ut av det. Et eksempel hvor læreren mener noe fungerer bedre enn det elevene mener: Den første dagen, etter den første instruksjonen padlet gruppen et stykke for så å ha litt terping. Slik var mye av dagen, og lærerne mente at det fungerte greit, og at elevene lærte mye. Elevene derimot mente at dette ble for oppstykket, og at de derfor burde padlet lengre stykker før terping. Dette er moment læreren må ta høyde for når gruppen er ute og padler, og må vurdere i forhold til målsetningene for turen og elevgruppen som er med. Kanskje trenger noen grupper mer terping enn andre grupper.

#### **4.8 Litteraturstudier**

Det første jeg gjorde for å få en oversikt over litteraturen jeg trengte, var å finne mye litteratur om kano, kanopadling og pedagogikk. Særlig biblioteket og BIBSYS-søkemotoren ble

benyttet, men jeg fant også artikler og bøker jeg har hatt på pensumlister opp gjennom studiene. Dette gjorde at jeg fant en del relevant litteratur. Deretter begynte en utvelgelsesprosess. Den var ikke mer systematisk enn at jeg tok de bøkene jeg syntes var oversiktlige og greie å lese, og som også inneholdt informasjon jeg behøvde for oppgaven. Holme og Solvang (2003) påpeker at denne utvelgelsen av litteratur etter dette prinsippet lett kan føre til at utvalget blir skjevt. Samtidig er det relativt begrenset med litteratur innen kanofeltet, noe som gjør at det er mulig å få en god oversikt over den eksisterende litteraturen.

Jeg kikket også i tidligere hovedfags- og mastergradsoppgaver for å få inspirasjon til struktur og litteratur. I de bøkene og oppgavene jeg valgte meg ut kikket jeg også på litteraturlistene for å se om det var noe av interesse der. Det var blant annet slik kom jeg over Dreyfus og Dreyfus` (1986) læringsteori.

Etterhvert når problemstillingen ble mer spisset, gikk jeg dypere inn i den litteraturen som var aktuell for min oppgave. Da lette jeg etter litteratur som kunne belyse problemstillingen gjennom oppgavens kapitler. Noen av kapitlene i oppgaven er bygget opp rundt et lite utvalg litteratur, mens andre kapitler bygger på et bredere spekter av litteratur. Forskjellig kompleksitet i kapitlene er grunnen til denne variansen. Det er særlig i teorikapittelet jeg har hatt behov for å hente forståelsen min fra flere forfattere, fordi en bok ikke nødvendigvis gir meg nok oversikt over et komplekst tema.

Vurdering av kilder er viktig i prosessen rundt det å skrive en mastergrad. Om en kilde er troverdig avhenger av ”hvor nær eller direkte kilden er knyttet til en bestemt situasjon, og i hvilken grad kilden med stor grad av troverdighet kan belyse de sentrale og vesentlige leddene i denne situasjonen” (Dahl i Holme og Solvang 2003). Denne måten å se kildevurdering på går i hovedsak på historiske kilder, men vil også være aktuelt for vurdering av mine kilder.

Jeg har i hovedsak benyttet meg av primærkilder, men tatt i bruk sekundærkilder for å øke forståelsen innenfor et problemområde. Primærkilden til læringsteorien er Dreyfus og Dreyfus (1986) sin versjon, og Flyvbjerg (1991). Dreyfus og Dreyfus er et internasjonalt velrenommert brødrepar som har skrevet og forsket på en fenomenologisk læringsteori for læring av ferdigheter i komplekse miljøer. Det de skriver og tar opp er kunnskap de har jobbet

nøye med, og har publisert sine teorier i en rekke artikler og bøker. Denne teorien blir også brukt flittig i idrettsfagene ved Høgskolen i Telemark.

Flyvbjerg (1990/1991) tar opp kritikk rundt teorien til Dreyfus og Dreyfus (1986), og for meg har det vært nyttig at en renommert professor har kommentert og kritisert læringsteorien. Dette har gjort læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986) lettere tilgjengelig for meg. Slik sett mener jeg også at jeg har fått et balansert bilde av læringsteorien jeg benytter, men at jeg er klar over at det fins flere teorier på læring som sikkert kunne vært brukt på en liknende problemstilling.

I forhold til paddelitteratur og sikkerhetslitteratur har jeg basert fremstillingene mine på Bill Mason (1984/1995) og Øystein Køhn (1999) kan nevnes her. Dette er erfarne padlere som har opplevd de fleste situasjoner er kan komme opp i forbindelse med kanopadling. Videre har jeg tatt utgangspunkt i kanoopplegget ved Høgskolen i Telemark, og publiseringer av André Horgen (2005) som er lærer ved Høgskolen i Telemark. Denne litteraturen har jeg sammenholdt med egne erfaringer i forhold til sikkerhet.

Den pedagogiske teorien er i hovedsak basert på Illeris (1999/2000/2006) og Tordsson (1993/2003/2006). Illeris har skrevet flere bøker og artikler om erfaringspedagogikk, og har også utarbeidet sin egen form for erfaringspedagogikk basert på flere velkjente forskere. Bjørn Tordsson har drevet med friluftsliv både teoretisk og praktisk gjennom mange år. Han har et bredt erfaringsgrunnlag fra det praktiske, og har skrevet flere bøker som tar for seg friluftslivets mange temaer. Det mest omfattende arbeidet er doktorgradsarbeidet fra 2003, men også læreboken i friluftslivspedagogikk fra 2006 bærer preg av stor oversikt og interesse for friluftslivet.

## **4.9 Avsluttende metodebetraktninger**

Metoden i min oppgave er en vekselvirkning mellom observasjon, samtaler med deltakere på kanotur, litteraturstudie av læringsteori og pedagogisk teori og egne erfaringer. I sum blir dette en omfattende metode, men det er likevel vanskelig å se noen entydig validitet og representativitet som ofte kan sees i kvantitativ metode. Generelt sett er det ved bruk av kvalitativ metode vanskelig å komme med resultater som kan generaliseres på samme måte som ved bruk av kvantitativ metode. Det er flere grunner til dette. Blant annet er siktemålet

med kvalitative undersøkelser å få en bedre forståelse av et forhold. Da vil ikke den statistiske representativiteten stå i fokus (Holme og Solvang 2000:89).

De turene jeg har vært på har på grunn av sine ulikheter krevd at jeg har hatt forskjellige roller på turene. Som tidligere nevnt har jeg vært elev, observasjonspraksisstudent, lærer og masterstudent og jeg har lært bort kanopadling til noen venner av meg. Det gir et datagrunnlag på ca 40 turdøgn, hvor 20 av disse har vært som masterstudent. Jeg har god kjennskap til opplegget fra Høgskolen i Telemark, som jeg har tatt utgangspunkt i. På de turene jeg har vært på, har jeg snakket og diskutert med elever og lærere, slik at jeg har fått innblikk i hvilke fremgangsmåter og aktiviteter som fungerer. Det er dermed et bredt materiale som er grunnlaget for observasjonene mine, og mine egne erfaringer, og som resulterer i et eget kanoopplegg i denne oppgaven.

Samtidig har jeg tatt utgangspunkt i læringsteori og pedagogisk teori. Det vil si at jeg har fått større forståelse for hvordan en kanotur kan tilrettelegges, men jeg kan ikke si at det kanoopplegget jeg har laget alltid vil fungere. Det vil alltid være variasjoner i gruppene og blant lærerne som gjør at det er ønskelig å utføre opplegget på en annen måte. Jeg har forsøkt å lage et kanoopplegg som kan være et utgangspunkt, men som selvsagt kan og bør forandres ut fra lærernes egne forutsetninger og erfaringer.

## **5.0 Kanoopplegget med pedagogiske begrunnelser**

Dette kapitlet inneholder kanoopplegget detaljert beskrevet ut fra treenigheten eksternt undervisningsopplegg, teori og observasjoner. Det er viktig at dette kapitlet, som er resultatet av oppgaven, er så klart, tydelig og lett forståelig som mulig. Hver enkelt dag blir delt opp i før lunsj, etter lunsj og etter middag. Dette er for enkelt å kunne tidfeste når de forskjellige aktivitetene skal finne sted. Videre vil beskrivelsen inneholde pedagogiske og læringsteoretiske kommentarer i kursiv, som er merket med kommentar/kommentar slutt. Kommentarene kommer etter momenter i opplegget som skal underbygges eller forklares nærmere, og vil være grunnlagt i teorien beskrevet i teorikapitlet, empiri fra turene jeg har vært på. Noen steder vil empirien komme til eksplisitt uttrykk gjennom sitater fra turene.

Jeg må presisere at det er mulig å gjennomføre opplegget som dagsopplegg, men at gruppen da vil miste noen momenter. Det å i seg selv være på tur med oppsummering om kvelden og overnatting ute, inneholder viktige læringsaspekter for elevene. Gjennomføres opplegget som en overnattingstur, vil nok elevene også få mer generell friluftslivskompetanse. Et dagsopplegg kan fort vise seg å bare ville fokusere på det padletekniske.

Opplegget som blir presentert avhenger av god planlegging og informasjon til elever, andre lærere og foreldre. I tillegg må læreren tenke på gruppestørrelsen for den gruppen som skal taes med ut, og målgruppen for opplegget. Dette er forutsetninger for at opplegget skal kunne gjennomføres. Disse momentene har jeg beskrevet tidligere i oppgaven. I det følgende vil undervisningsopplegget bli beskrevet dag for dag, med pedagogiske og læringsteoretiske begrunnelser. Deretter tar jeg for meg noen situasjoner læreren kan komme borti på slike turer. Avslutningsvis vil kapitlet se på noen konkrete øvelser læreren kan bruke i gjennomførelsen.

### **5.1 Dag 1**

#### **Før lunsj**

Det første som skjer når klassen kommer til det aktuelle området er å få ut bagasje av bilene og ta kanoene ned fra tilhengeren. Når kanoene ligger i vannkanten kan elevene pakke ferdig

sekken sin, og finne en vest og åre som er passende. Deretter samles gruppen i en halvsirkel og læreren forklarer generelle ting. Det er viktig å gi relevant informasjon før gruppen går i kanoene, fordi det i starten, før elevene er vant til det, er vanskelig å gi beskjeder når gruppen er på vannet. Fra observasjonsdagboken er dette påpekt: *”Viktig å gi all nødvendig informasjon FØR vi går i båtene. Jeg glemte å si det om at vi padler samlet, og den ene kanoen stakk selvsagt av gårde. Elendig.”*<sup>21</sup>

Det er hensiktsmessig å ta generelle sikkerhetsmoment først. Det må informeres om at elevene alltid har på seg redningsvest festet forsvarlig, at vi padler langs land og at det er lærere som padler først og sist, alltid. Vi har kameratbåter hvor to og to kanoer passer særlig godt på hverandre. Gruppen skal også til enhver tid være samlet på vannet. 3-5 kanolengder mellom hver båt er å anbefale. Da har du som lærer kontroll på hele gruppen. Det kan også være greit å lage et signal som betyr samling. Det kan være at lærer holder åren loddrett over hodet.

Deretter tar læreren litt om hvordan kanoen bæres ut i vannet uten å ripe kanoen under. Dette er greit å ta tidlig på turen, fordi kanoen skal på land og ut i vannet igjen mange ganger i løpet av turen. I forbindelse med forklaringen på hvordan elevene kommer seg ombord i kanoen og hvordan kanoen pakkes, er det hensiktsmessig å si noe om hvordan ilandstigningen er. Padleparet legger til sidelengs og sørger for å holde kanoen inntil slik at den ene kommer seg på land. Deretter hjelpes den andre på land. De fleste velt skjer når elevene går oppi eller ut av kanoen. Det er for eksempel ikke lurt å kjøre kanoen på land og la frempadleren dra baugen opp på land. Da vil bare en liten del av bakre del av kanoen være i vannet, og kanoen blir svært ustabil.

Videre forklarer læreren at kanoen pakkes når den ligger på vannet. Under denne seansen kan læreren bytte mellom instruksjon og problemløsende undervisning. Ta med elevene i samtalen.

Når gruppen begynner å sjøsette kanoene er noen klare før andre. Da er det viktig å ha lagt sterke føringer for hvem som padler først og sist, og klare områdebegrensninger, slik at elevene ikke er spredd for alle vinder før du som lærer er på vannet. Er det flere lærere med

---

<sup>21</sup> Kanotur med en videregående skole hvor jeg hadde hovedansvaret for kanopadlingen. 10.mai 2006.



på turen, er det greit om en av disse går først på vannet. I skolesammenheng er det lærere eller praksiselever som padler først og sist.

For at elevene skal få inn den beste teknikken, benyttet oss av de største muskelgruppene og få best stabilitet i kanoen oppfordres også elevene til å sitte på knærne med bred benstilling. Det gjør vondt i starten, men elevene venner seg fort til det. Det kan være lurt å bruke knebeskyttere eller et liggeunderlag å sitte på. Elevene skal heller ikke skifte padleside med åren. Det vil si at elevene skal lære å styre kanoen med åren på den ene siden. Dette er også viktig i forhold til sikkerhet, fordi kanoen blir mer stabil når elevene har årene på hver sin side av kanoen.

Vi skal ikke padle langt denne første delen av opplegget. Poenget er at elevene skal få forståelse for at de trenger noen tak for å styre kanoen rett. Læreren får også sett hvordan hver enkelt elev oppfører seg i kanoen, holder åren osv.

Allerede nå er det viktig at lærerne forsøker å skape et trygt og godt læringsmiljø i gruppen. Forsøk å finn ut om noen er bekymret eller engstelige for padlingen. Det må aller helst bli et miljø i gruppen hvor elevene kan si at noe av dette er skummelt/vanskelig uten at det føles dumt å si det.

Avslutningsvis i denne seansen kan læreren si hva planen er frem til lunsj. Fram til lunsj skal elevene padle fritt noen hundre meter slik at elevene skal føle hvordan det er å være i en kano. Deretter skal det gis instruksjon på de første takene og padle til en fin lunsjplass.

Denne seansen inneholder mange momenter, og læreren kan ikke regne med at all informasjonen blir oppfattet. Flere av momentene i innledningen til turen vil derfor måtte sies flere ganger senere.

*[Kommentar: Erfaringspedagogikken legger opp til at det skal læres gjennom problemløsende atferd. Når elevene setter seg i kanoene vil mange oppleve padlingen som frustrerende. Derfor vil mange ønske å lære noen enkle måter å få kanoen til å gå rett frem på. Læringsteorien jeg har beskrevet i teorikapittelet vil i denne startfasen legge opp til kontekstuavhengig, i motsetning til erfaringspedagogikken, gi elevene en innføring i padling før elevene legger utpå vannet. I mitt opplegg mener jeg at det er hensiktsmessig å ta noen*

momenter om sikkerhet, og påpeking av turnormer i forbindelse med kanopadling, men ikke noen form for padleteknikk. Her mener jeg erfaringspedagogikken skal få lov til å dominere, men bare noen hundre meter. Klarer ikke elevene å styre kanoen og padler rundt og rundt i ring for lenge, vil det til slutt gå utover motivasjonen og dermed også læringsmiljøet. Et positivt og fruktbart læringsmiljø er svært viktig. Det går an å spøke, men fra observasjonsnotatene har jeg skrevet: "Jeg klarer ikke la vær å spøke, men kutt ut ironi. De skjønner det jo ikke i det hele tatt"<sup>22</sup> Når elevene når de høyere nivåene i læringsteorien vil elevene også ha bruk for den problemløsende atferden, og det kan derfor være hensiktsmessig å introdusere elevene for denne måten å lære på allerede fra starten. De fleste elevene befinner seg nå på nivået novise, men kanskje ikke i Dreyfus og Dreyfus (1986) strenge forstand. Læringsmodellen beskriver novise nivået som et nivå hvor elevene ikke har noen form for kunnskap om padling. I virkeligheten kan mange ha kunnskaper som direkte kan overføres til padlingen. De kan ha rodd en liten jolle i høy sjø, eller sett kanopadling på tv. De er ikke fullstendige noviser, men har ikke noen erfaring med den konkrete kanopadlingen. Noen har imidlertid det også. Lærerens rolle er å lage et undervisningsopplegg som passer for alle elevene.

*En av lærerne burde padle en kano alene. Da kan man raskere komme til unnsetning hvis det skjer noe uforutsett. Skal en av lærerne padle alene i en kano, må læreren mestre dette tilfredsstillende. Har læreren ikke mulighet til å padle alene i kanoen, må det helst være en annen lærer i samme båt innledningsvis. Dette er for at elevene skal padle med hverandre, og at "lærer båten" raskere kan manøvrere seg rundt i gruppen. **Kommentar slutt]***

Det blir ofte en del frustrasjon over denne delen av padlingen. Noen kanoer skjærer ut, og andre går rundt i ring. Det er viktig for læreren å holde motivasjonen oppe, og ikke trekke denne delen av turen for langt ut.

Etter et stykke samles hele gruppen i en lun vik, og læreren ligger foran elevene slik at alle kan se læreren. Læreren forklarer kort om hva som skjer videre, og tar grunnleggende om padlingen. Det nevnes igjen kort om sittestilling og hvordan elevene skal holde åren. Det vil være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i hva læreren har sett på turen til dette samlingspunktet. Da får læreren elevene med i samtalen på en naturlig måte, og

---

<sup>22</sup> Fra kanotur med videregående skole 20.-22 mai 2007

”evalueringen” av hvordan det har gått den første etappen på vannet kommer naturlig i gang. La elevene få si hvordan de synes det er å padle kano og begynn å skap et godt læringsmiljø. Det er ikke lett, men det er viktig å få frem at det er lov å være redd, og at det er lov å padle i ring (foreløpig). Ikke stress denne delen og la elevene få ordet hvis de vil ha det. Når elevene har fått sagt det de vil, kan læreren begynne på den rene instruksjonen.

Det er hensiktsmessig å gjenta momentet om sittestilling og forklare hvorfor det er fornuftig å sitte slik. Det vil også være lurt å nevne at gruppen holder seg innenfor denne viken, eller mellom de to øyene vi har stoppet når vi begynner å padle igjen. Instruksjonen begynner på et avgrenset sted. Instruksjonsdelen vil ikke være veldig omfattende, men den vil ta for seg drivtak, j-tak og sveip. Disse takene tar for seg fremdrift og styring. Instruksjonen begynner med det enkleste taket som er drivtaket, og utvider med j-tak og sveip. (En nærmere beskrivelse av takene står i kapitlet kanoteori). Det kan her nevnes at gruppen øver på disse takene slik at læreren kan se hvordan takene blir utført, og slik at hun får kommentert utførelsen til hver enkelt elev. Det går an å padle i ring rundt læreren, mot høyre og venstre. Hvis det er flere lærere kan gruppen deles i to. Alle padlerne skal forsøke seg på alle takene, derfor må padlerne bytte plass i kanoen etter en stund. Dette kan organiseres første gangen ved at gruppen ligger inntil bredden og læreren forklarer hvordan byttet skjer. Bytting mellom plassene er naturlig å ta under instruksjonen slik at begge elevene i kanoen har prøvd taket, før gruppen forflytter seg. (Plassbytte i kanoen blir beskrevet mer i avsnitt 5.4.7)

Når elevene begynner å bli leie er det naturlig å flytte seg litt videre. Hvis gruppen har god tid er det mulig å flytte seg et stykke og ta opp ny instruksjon med de samme takene. Hvis ikke er det naturlig å padle til en lunsjplass, fyre bål og slappe av en times tid. Lunsj er fri, og da er det ikke nødvendig å evaluere hvordan det har gått til nå, men heller skryte av elevene, og forsøke å ”lodde” stemningen. Slik kan læreren skjønne hva som foregår i gruppen, og få en forståelse for hvordan resten av dagen burde legges opp. I den sammenheng er det viktig å være klar over at det opplegget jeg beskriver, er ment som et utgangspunkt for et opplegg. Opplegget kan forandres i forhold til elever, motivasjon og andre faktorer som oppstår underveis.

*[Kommentar: Ved oppsummeringen av de første hundre padlemeterne får elevene sagt hva som er utfordrende med padlingen. Elevene øker med andre ord sin egen bevisstgjøring rundt det å padle kano. Bevisstgjøring av læring er et sentralt moment innenfor*

erfaringspedagogikken og stadiemodellen. Foreløpig er lite og ingenting av kunnskapen kroppsliggjort, og det er heller ikke å forvente. Nå begynner introduksjonen til regler som skal følges i starten av opplegget, jamfør stadiemodellen. Som vi ser av opplegget er det viktig at denne delen foregår i en skjermet vik eller liknende. Det er for at det skal være færrest mulig påvirkninger på båt og mannskap. Virkningen på elevene når kanoen får en vipp er også kunnskap som følger spesielle regler og som må kroppsliggjøres. Dette vil være aktuelt gjennom hele turen, men er vanskelig å lære bort. Det må elevene erfare selv, og det er også en grunn til at instruksjonen starter i en skjermet vik, slik at det blir få vipper i kanoen som elevene ikke selv har forårsaket. Når elevene selv forårsaker vippene og krengeingene, er det enklere å skjønne hvorfor de oppstår, og dermed raskere å kroppsliggjøre kunnskap for å motvirke slike vipper.

Videre skal elevene ha mye konsentrasjon mot padletakene. Hver enkelt elev skal forsøke seg på de takene som blir introdusert. Da vil reglene for padlingen begynne å implementeres, og erfaringsgrunnlaget øker raskt.

Det er viktig at læringsmiljøet er positivt og at motivasjonen er høy hos alle deltakerne. Dette er svært viktig for at alle skal tilegne seg læringen på best mulig måte.

Instruksjonen skjer ved at læreren viser og elevene gjør det samme. Er det nok lærere, eller praksiselever med på turen, er det en fordel om instruksjonen skjer fra en toerkano. Da vil det være enklere for elevene å sette seg inn i stedet til frempadler og bakpadler. Skal en toerkano brukes som øvingsbilde, er det viktig at disse er dyktige padlere, slik at de viser takene korrekt. **Kommentar slutt]**

### **Etter lunsj**

Lunsjplassen burde legges slik at gruppen ikke trenger å flytte for å ha et bra sted for instruksjon. Elevene fortsetter med takene de tok før lunsj, og prøver å forbedre disse. Det er viktig å ta ett og ett tak slik at det ikke blir for mye informasjon på en gang, og slik at elevene kan få erfaringer med de ulike takene. Kanopadling er nytt for de fleste, og jo flere ukjente faktorer jo vanskeligere blir det å få overskudd i læringen. Avveksling fra den rene instruksjonen kan være å ha leker. Dette hjelper til med å holde motivasjonen oppe. Leker kan være stafetter, hermegåsa eller ulike "sisten" leker som stiv heks. (For en bredere beskrivelse av øvelser se avsnitt 5.5). Slike leker trenger ikke å bli opplevd som udelt positivt av de som

deltar. Eller som en av deltakerne på en av turene uttrykte det: ”Litt både og med de lekene. Kanskje ikke så bra hvis en ikke kan takene så bra”. Det er med andre ord viktig å tilpasse lekene til de takene som elevene har lært. Samtidig mener jeg at elevene lærer mye selv om ikke kanoene går akkurat slik elevene vil (for å vinne). De øker erfaringen ut fra flere ting enn bare det padletekniske. Dette er for eksempel samarbeid innad i kanoen, og kjenne på vipper og krenninger båten får.<sup>23</sup>

Elevene må synes det er morsomt å padle! Hvis det er kaldt eller veldig dårlig vær, er det også mulig å ta noen avløsningsaktiviteter på land. Det kan være sisten, eller liknende slik at elevene får varmen og motet opp igjen.

Før vi padler videre tar vi instruksjon på drag og bend. Dette er finmanøvrering som gjør det enklere å manøvrere kanoen inntil hverandre.

**[Kommentar:** Det er flere momenter i læringsteorien som blir berørt i denne delen av opplegget. Den rene introduksjonen er hovedelementene i de tidligere trinnene i læringsmodellen. Det er viktig å få inn regler på hvordan de forskjellige takene utføres. Dette vil bli kjedelig og lite utfordrende i lengden. Derfor er det viktig å øke erfaringsnivået med ulike motiverende aktiviteter. Leker er hensiktsmessig fordi de effektivt øker erfaringsgrunnlaget til elevene, og i stor grad øker motivasjonen som er viktig i denne fasen. Læringsmiljøet vil også kunne bli styrket, hvis det åpnes for at man taper og vinner med samme sinn. Leker gjør ofte at elevene satser skikkelig for å vinne, men også for å forbedre seg selv. Likevel må en som lærer følge med på alle elevene med tanke på motivasjon. Noen elever kan føle at det går litt for fort med leker, og at takene ikke sitter i det hele tatt. Mestringsfølelsen er ikke helt tilstede. Jeg mener at mestringsfølelsen er viktig, samtidig som lekene gir mye læring, selv om elevene ikke alltid føler det slik. Derfor tror jeg at det er viktig å leke, men ikke overdriv mengden.

Når instruksjonen har vart i en til to timer er det greit å flytte på seg til kveldens leirplass. Vi må også være på tur, ikke bare ha rein instruksjon. Noe av grunnen til dette er at det vil være

---

<sup>23</sup> 20.september 2006. Sitatet er hentet fra en tur hvor jeg var observatør og masterstudent for en klasse fra Høgskolen i Telemark. Tidvis var jeg assistent til veilederen på denne turen.

dårlig effekt av mer terping<sup>24</sup>. Naturen rundt oss er vanskelig å få øye på når instruksjonen pågår. Den ser elevene og tar innover seg først under forflyttingen.

Første kvelden er det fornuftig å være fremme ved leirplass i god tid før det blir mørkt. Det er flere ting gruppen må ordne før vi kan slå oss til ro for kvelden. Det skal finnes ved til bålet<sup>25</sup>, og gapahuk eller lavvo skal opp. Elevene skal lage mat. Leirslagning er en del av friluftslivet og en del av kanoturen, og det er viktig at elevene deltar aktivt i dette. Elevene skal sette opp lavvo eller gapahuk selv, for å stimulere til ansvarsfølelse og problemløsende atferd. Hvis elevene har store problemer med å få opp leiren, må læreren hjelpe til.

Del gjerne gruppen i to. En gruppe setter opp overnattingsplass og den andre finner ved til bålet og lager mat. Hvis gruppen ikke trenger hjelp er denne tiden passende til å få overblikk over dagen sammen med de andre lærerne. Da ser lærerne på hva som har fungert greit og hva som ikke har fungert. Det vil også være naturlig at lærerne tar en prat om hvordan morgendagen skal se ut. Hvis lærerne må være mer deltakende, kan lærerne oppsummere dagen sammen rett før, eller rett etter middag, slik at lærerne er forberedt til oppsummeringen av dagen sammen med elevene. Én lærer har hovedansvaret for oppsummeringen.

*[Kommentar: Når vi er på kanotur er det viktig å ikke glemme at vi faktisk er på tur, ikke bare et kurs i padleteknikk. Kvalitetene turpadlingen har må ivaretas, og naturen må oppleves. Under instruksjonen vil naturen være et medium som kreves for at vi skal kunne padle, men når vi flytter på oss får elevene øynene opp for naturen vi ferdes i.*

*Læringsteoretisk er også dette viktig fordi elevene får relevante erfaringer fra relevante situasjoner (Flyvbjerg 1990). Første dagen har elevene nok med å lære seg padlingen, slik at orientering vil komme i andre rekke. Turen vil bidra til å øke erfaringsgrunnlaget til elevene mye. Elevene vil padle i omgivelser som er helt realistiske i forhold til vær og vind, og kanoene vil i større grad bli påvirket, enn det de gjør i en skjermet vik. Hvis det er for mye vind, må en vurdere om det er forsvarlig å ta gruppen videre. En gruppe med dårlige padleferdigheter har en lavere terskel for hva som er forsvarlig, i forhold til en gruppe med gode padleferdigheter.*

---

<sup>24</sup> Jamfør Flyvbjerg (1990) som mener at den rasjonelle analytiske fornuft også kan hindre læring.

<sup>25</sup> Foregår turen i perioden mellom 15.april og 15.september er det ikke lov å tenne bål i skog og mark. Dispensasjoner kan gis av kommunen i det aktuelle turterrenget. (<http://www.lovdata.no/for/sf/jd/td-20020626-0847-008.html>). Foregår turen i denne perioden, brukes stormkjøkken og primus til matlaging.

*Flere elever vil nå befinne seg på nivået som blir kalt avansert begynner. De gjenkjenner relevante elementer i relevante situasjoner fordi de får erfaringer fra det virkelige liv (Flyvbjerg 1990).*

*Gruppen må samarbeide på en annen måte når den skal forflytte seg. Fellesutstyret skal med, og sikkerhetsmessig har gruppen kameratkanoer hvor to og to kanoer har et spesielt ansvar for hverandre. Kameratkanoer har et sikkerhetsmessig aspekt, men også et samarbeidsaspekt hvor gruppedeltakerne må samarbeide om padlerute og hastighet. Selv om det opereres med kameratkanoer, skal også hele gruppen være samlet innenfor rimelige avstander. Læreren må fra sin posisjon kunne nå alle de andre kanoene i gruppen raskt.*

*Ifølge Bjørn Tordsson (1993) lærer elevene ikke bare det padletekniske i de ulike situasjonene. De lærer også av hverandre, å ta hensyn til hverandre, og bli enige om strategier for padlingen som fører til det målet de har satt seg. Det er i tillegg følelsesmessige aspekter som selvtillit, selvbilde, holdninger til naturen og holdninger til vennene. Dette er kvaliteter som blir utviklet på en tur som dette, og som må bli ivaretatt av lærer. Samtidig kan vi ikke kan regne med å endre elevenes holdninger på en enkelt kanotur. Likevel: ”Håper bildene fra turen blir lagt ut på nettet så jeg kan vise de hjemme hvor fint vi hadde det”  
Marte<sup>26</sup> **Kommentar slutt]***

## **Etter middag**

Når elevene har spist og hvilt seg, og svartkjelen koker, er det på tide å ta oppsummering av dagen. En av lærerne innleder med å si hvordan lærerne har opplevd dagen og fortsetter med å stille åpne aktuelle spørsmål som elevene kan ta utgangspunkt i når de skal svare på hvordan dagen har vært. Det er viktig at alle elevene er med på denne refleksjonen, slik at læringen sikres.

*[Kommentar: Refleksjon over innlæringen og ferdighetene er et viktig moment i læringsteorien og i erfaringspedagogikken. Refleksjonen vil også være gjennom hele dagen etter spesifikke situasjoner. Veiledning innen friluftsliv vektlegger sikring av læringen gjennom refleksjon over dagens opplevelser og handlinger. Første kvelden med oppsummering er det viktig at alle elevene sier noe om hvordan dagen har vært. Hva elevene*

---

<sup>26</sup> Kanotur med videregående skole 20.-22 mai 2007

*har gjort, hva elevene syns om opplegget og hva de syns om aktivitetene gjennom dagen. Her blir det ofte diskusjon blant elevene og lærerne når ulike momenter kommer opp. Det er positivt på den måten at diskusjonen kan være med å utvide refleksjonen til elevene. Når alle elevene har sagt sitt, er det greit at en av lærerne oppsummerer dagen og hva som har blitt sagt.*

*Det er hensiktsmessig at læreren i korte trekk sier noe om hvordan morgendagen blir, og når elevene skal være padleklare neste dag. Ta med elevene på avgjørelsen når vi skal stå opp for å rekke å være padleklare på det gitte tidspunktet. Det gjentas til frokost når alle skal ligge padleklare på vannet.*

*Det er fornuftig å ikke trekke ut evalueringen av dagen for lenge. Elevene må ha muligheten til å slappe av før de skal legge seg, samtidig som det er viktig at elevene kan legge seg når de vil. En oppsummering av dagen skal ikke gå utover når folk vil legge seg, men alle må være med på oppsummeringen. Dette medfører at lærerne må planlegge dagen godt, og særlig ankomsten til leirplassen, slik at det er tid til å ha en fruktbar oppsummering. **Kommentar slutt]***

## **5.2 Dag 2**

### **Før lunsj**

Leirplassen ligger i en lun vik og det er derfor mulig å ta instruksjonen her frem til lunsj. Gapahuken/lavvoen kan stå i tilfelle gruppen trenger ly til lunsj. Til frokost forklarer læreren kort hva som skal gjøre og at gruppen skal ligge padleklare på vannet klokka 0900.

Instruksjonen denne dagen begynner med repetisjon av takene som ble introdusert i går. Drivtak, j-tak, sveip, drag og bend. Det er viktig å øve mye på takene slik at de blir mer og mer kroppsliggjort, slik læringsteorien impliserer. Øvingen kan skje i rolige former ved å padle omkring i viken vi er i, fra bredd til bredd. Det er viktig at lærerne følger godt med slik at de kan kommentere hvordan takene blir utført. Hvis motivasjonen faller, er det en god avveksling å padle noen konkurranser. Det er viktig at dette blir gjort på en måte hvor det ikke er et nederlag å komme på siste plass.



*[Kommentar: Poenget med å benytte seg av konkurranse er at det blir et brudd i instruksjonen og den mer ”strenge” undervisningen. Det blir mer lek og moro med konkurranser, samtidig vil ofte elevene ta i skikkelig. Da får ofte kanoen vipper og krenninger som øker erfaringsnivået til elevene raskt. Konkurransene må likevel arrangeres i kontrollerte former, og nærme land, da faren for velt øker når det blir mer fart i båtene og konkurranseinstinktet er vekket hos elevene. I konkurransene er hele kroppen i bruk i form av aktiv padling, men også i form av at kanoen blir utsatt for uforutsette vipper kroppen må ta hensyn til, for å ikke velte kanoen. Hvordan hele kroppen fungerer i kanoen, sammen med mestringen av padletakene, er med å avgjøre om elevene blir dyktige kanopadlere.*

***Kommentar slutt]***

Hvis elevene klarer å tilegne seg takene på en grei måte, og de begynner å bli kroppsliggjort, er det mulig at elevene kan lære noen av bakdriftstakene beskrevet i kapittelet om padletak. I utgangspunktet er dette tak som benyttes i elva, men de kan være med å gjøre sisten-lekene enda mer utfordrende. Likevel vil dette være tak som læres bort bare hvis elevene er klar for det. Det er viktigere at elevene mestrer de takene som har blitt presentert, fremfor å lære mange nye tak. Når de mestrer takene vil elevene også bevege seg oppover i nivådelingen som beskrives i læringsteorien. Erfaring i ulike situasjoner er viktig for å kunne utvikle seg til å bli en god kanopadler, og nye utfordringer er viktig for å øke erfaringsgrunnet. I aktivitetskapittelet vil det bli beskrevet en del leker læreren kan benytte, men noen eksempler, er forskjellige typer sisten og ”kanoslalåm” som aktuelle øvelser.

*[Kommentar: Før lunsj denne dagen blir elevene påminnet de reglene for padlingen de lærte dagen før. Dette er for at takene skal taes riktig. Elevene vil, hvis de klarer takene godt, ha mulighet til å bevege seg oppover trinnene i læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986). I observasjonsdagboken har jeg skrevet: ”Tror studentene taklet greit å begynne med nye tak uten repetisjon. Noen klarte ikke dette veldig bra.”<sup>27</sup> På denne turen var det flere tak å lære enn i mitt opplegg. Likevel er det hensiktsmessig å repetere takene fra forrige dag med instruksjon, før takene å brukes aktivt i leker og turdelen.*

*Som tidligere nevnt, er leker bra for både motivasjon og å få flere erfaringer fra padlingen. Elevene må også kunne manøvrere kanoen raskt. I sisten er det ikke nok å kunne padle fort*

---

<sup>27</sup> Kanotur 19.september 2006, fra en tur som masterstudent og assistent for en friluftslivsklasse ved Høgskolen i Telemark.

rett fram, hvis eleven derimot er flink til å svinge raskt vil eleven være flink i sisten. Padleparene må også kunne samarbeide godt for å få kanoen til å gjøre det de ønsker. Et godt samarbeid i båten er viktig for resten av turen, men også hvis det skulle skje et uhell. Et padlepar som fungerer godt sammen kan være nyttige hjelpere for lærerne under en vel. Eller som en av studentene uttrykte det: "Jeg synes jeg og Laila samarbeidet bra, og er like sterke. Og jeg synes jeg tok padlingen fort" Anette.<sup>28</sup>

Flere av elevene har nå passert nivået avansert begynner og kommet opp på nivået kompetent utøver, som er nivå 3 i stadiemodellen. En kompetent utøver gjenkjenner mange elementer, og forsøker å lære seg selv eller andre, en prioritertingsliste for hva en må begynne med i en gitt situasjon (Flyvbjerg 1990). Flere erfaringer gjør at beslutningstakingen i hver enkelt situasjon får mer og mer flyt. Padleren har større kontroll på kanoen, og kan "se" når det kommer en vipp i båten, og utjevne denne med en vipp fra hoften slik at effekten blir minimal. Eleven har bedre kontroll over kanoen, og er roligere i padlesituasjonen. Med grunnlag i læringsteorien er erfaringen viktig for å øke mestringen og ferdighetene. Dette kanoopplegget legger opp til å få mye padleerfaring, noe som igjen underbygger at det er mulig å tilegne seg gode ferdigheter i kanopadling med dette opplegget. **Kommentar slutt]**

### **Etter lunsj**

I lunsjen brenner bålet friskt og elever og lærere får i seg både varmt og kaldt. Lunsjen er et fristed fra padlingen, og det er viktig at alle får i seg nok næring. Elever og lærere må også få tid til å slappe av og strekke på stive ben og armer. Når alle er klare, pakker vi ned utstyret og går i kanoene igjen. Hvis padleparene fungerer greit, er det ingen grunn til å bytte padlepar. Bytting av padlepar skjer bare hvis læreren ser at noen par sliter med å padle sammen. Da sier læreren dette på en ryddig oppbyggelig måte, slik at det blir naturlig, og forståelig for elevene. Det er mulig å bytte alle parene hvis det fungerer bedre.

**[Kommentar:** Hvis lærerne må diskutere padlepar og andre aspekter rundt gruppen skal man trekke seg vekk fra gruppen. Begrunnelsen og diskusjonen rundt slike bytter trenger ikke elevene å høre. Når læreren utfører byttet må det gjøres på en ryddig og forståelsesfull måte. Blir padleparbyttet problematisk går det an å bytte flere padlepar enn det som egentlig er nødvendig. Det kan også tenkes at padleparene må byttes tilbake til de opprinnelige fordi det

---

<sup>28</sup> Kanotur 18.september 2006. Dette padleparet fungerte virkelig bra, vel så mye på grunn av god kjemi i båten som gode ferdigheter. Når en setter sammen padlepar er kjemien mellom padlerne omlag det viktigste å se etter.

*faktisk var de som fungerte best. Bytting av padlepar kan sees i sammenheng med et godt læringsmiljø og motivasjon til læringen. **Kommentar slutt]***

Gruppen samles på vannet og vi tar en liten prat før vi padler videre. Da nevner læreren turnormer for flattvannspadling. Gruppen holdes samlet, og vi padler langs land. Når padleferdighetene er så gode som nå burde kameratbåtprinsippet fungere bra. Hvis elevene har overskudd til det, er det her også naturlig å trekke inn orientering fra kanoen. Orienteringskanoen padler fremst, med en lærerbåt ved siden av eller rett bak. Baktroppen dannes av en lærerbåt.

Vi er på tur frem til middag. Elevene får erfaring med det å være på tur i kano, og gruppen får fred fra all instruksjon og terping av tak. Elevene får benyttet seg av de takene de har lært i den absolutt riktige konteksten. På denne etappen er det fornuftig om lærerne lar det bero med feilretting. La gruppen være på kanotur. Det er viktigere å trekke inn andre moment som å se på naturen i det området vi oppholder oss i, fauna og dyreliv. Turen er en rundtur, så denne siste leirplassen burde ligge slik at det blir en forholdsvis kort etappe til bilene neste dag. Når vi er på tur går det an å legge inn momenter i padlingen. Det kan være å svinge skarpt rundt et nes, padle helt langs land i noen partier eller følge nøyaktig padlebane til kameratkanoen.

Når vi kommer frem til leirplassen denne dagen byttes gruppene som var i går slik at de som satte opp gapahuk og lavvo finner ved og lager mat i dag, og omvendt. Da får alle elevene vært med på alt som skjer i leirlivet. Det gjelder det samme for denne dagen at lærerne kan oppsummere turen, eller delta i leirslagningen.

***[Kommentar:** I denne fasen av turen vil noen av elevene bevege seg fra kompetent utøver til kyndig utøver. Elevene har ikke bare en prioriteringsliste de følger, men også et perspektiv på kanopadling som er opparbeidet ut fra tidligere hendelser og erfaringer. Handlingene til elevene er mer flytende, og de kombinerer kroppslige og utenomkroppslige kunnskaper. Enda har ikke all kunnskapen blitt kroppsliggjort, og de tar derfor tidvis bevisste valg. De bevisste valgene er fremtredende særlig når situasjonen byr på overraskende situasjoner som ikke finnes i erfaringsgrunnlaget til elevene.*

*I teorikapittelet har jeg pekt på at Bent Flyvbjerg (1990) mener at stadiemodellen må være dynamisk, og må kunne sees i lys av at elevene kan være eksperter på noen områder, og noen*

ikke, innenfor grenen padling. En svært dyktig padler, er ikke bare flink til det padletekniske, men også det som ikke er direkte berørt av de ulike takene. Dette er for eksempel orientering og konsekvenstenkning i enhver situasjon. I mange tilfeller vil det si at lærerne ikke kan ha noen forhåpninger om at elevene blir eksperter i kanopadling i vid forstand, men kanskje de kan nærme seg ekspertnivå på noen tak, sittestilling og padling i bølger. Har lærerene oppnådd det på en så kort tur, har de all grunn til å være fornøyd. Det vil være å forvente at det er sprik i gruppa i forhold til padleferdigheter, og noen vil trenge mer tid enn andre til å tilegne seg de forskjellige takene. I slike tilfeller er det viktig at læreren prøver å tilrettelegge undervisningen slik at ingen blir lei og umotiverte.

Progresjonen og læringskurven i dette skisserte opplegget er svært bratt. Likevel viser det seg at med god innstilling og motivasjon klarer de fleste elevene å opparbeide seg gode padleferdigheter. Noen har aldri padlet før, men mestrer likevel alle tak, bølger og dårlige værforhold uten problemer. Lengden på veien fra novise til ekspert er svært forskjellig fra elev til elev. Det er fint å kunne observere elevenes mestring gjennom et slikt opplegg. Selv om progresjonen og læringskurven kan virke bratt, er den overkommelig for de aller fleste. Dette kom også til uttrykk i kommentaren til en medfølgende lærer som fikk se klassens utvikling fra utsiden: "Det er artig å se utviklingen i padlingen. Fra å padle hit og dit, klarer de [elevene] å padle slik de blir bedt om"<sup>29</sup> Dette er en vanlig reaksjon, som ofte kommer til uttrykk på kanoturene jeg har deltatt på.

Jeg vil også kommentere ordet "feilretting". I denne fasen av turen har jeg kommentert at lærerne ikke skal drive med feilretting, fordi elevene skal få lov til å konsentrere seg om å være på tur. "Feilretting" er i seg selv et negativt ord å bruke. Friluftslivsveiledning legger opp til å skryte av det som er positivt, fremfor å påpeke det som er negativt. Klarer vi som lærere å fremheve det positive i situasjonene, vil elevene få økt motivasjon, og vil i større grad være innstilt på å motta læring. Dette betyr ikke at læreren ikke kan gripe inn hvis en elev konsekvent gjør et tak feil. Da må læreren kunne si hvordan taket skal utføres, men gjøre det på en positiv måte (Tordsson 2006). Dette vil bidra til et positivt læringsmiljø.

**Kommentar slutt]**

---

<sup>29</sup> Kanotur med videregående skole hvor jeg hadde padleansvaret 11.mai 2006.

## Etter middag

Denne dagen har vært intens og innholdsrik. Oppsummeringen av dagen blir etter middag, og det blir ikke mer opplegg denne dagen i lærernes regi. I dag kan oppsummeringen være ”fritt ord” for å få litt variasjon fra i går. Hvis elevene ikke er snakkesalige må lærerne stille spørsmål og forsøke å få en dialog rundt bålet. Grunnen er at refleksjon over læringen er viktig, men også slik at lærerne kan høre hva elevene synes om opplegget. Hva elevene sier er grunnlaget for hvordan kanoopplegget blir neste år. Hva kan beholdes og hva burde forandres? Et turopplegg som dette kan alltid forbedres, og det er viktig å ha med elevene i evalueringen av turen og opplegget.

Når oppsummeringen er ferdig er det ulikt fra lærer til lærer hva de gjør. Noen setter seg ned i gruppen og deltar i samtalen rundt bålet, mens andre trekker seg unna og lar gruppen få være gruppe. Begge disse måtene er hensiktsmessige, men jeg mener at gruppen av og til bør få ”være i fred”. Det er naturlig at læreren sitter i gruppen en stund, men la gjerne gruppen sitte for seg selv rundt bålet et par timer før leggetid. Av og til kan læreren bli for dominerende i gruppen og dermed ”ødelegge” litt av gruppedynamikken. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle, i hver enkelt gruppe.

*[Kommentar: Bevisstgjøring av læringen er viktig også denne kvelden. Det er godt å få frem ting elevene er fornøyd, eller misfornøyd med. Irriterte elever må få mulighet til å være det, og det er bra å få en diskusjon om forskjellige momenter i fellesskap. I slike sammenhenger kan det være vanskelig å få engasjert alle elevene. Lærerne må prøve å legge det på et nivå hvor alle kan delta. Samtidig må lærerne godta at alle ikke har noe å si om alt som blir tatt opp i gruppa. **Kommentar slutt**]*

## 5.3 Dag 3

Denne dagen går med til å padle til bilene og kjøre hjem. Vi pakker alt utstyr i kanoene og er padleklare på vannet klokka 0900. Selv om vi ”bare” skal hjem, padler vi etter alle turnormer vi har hatt tidligere på turen. Det blir ikke noen form for evaluering når gruppen kommer til bilen. Da pakker vi utstyr og kanoer, og kjører hjem.

Når vi har kommet hjem gjør vi opp utstyret med en gang. Det vil si at alle kjeler vaskes, pressenninger og lavvo henges til tørk. Kanoene ses over og vaskes fort hvis de er veldig møkkete. Ingen elever går før alt utstyr er på plass.

En oppsummering av turen taes neste vanlige skoledag. Da har elevene fått turen litt på avstand, og ser turen i et annet lys. Denne oppsummeringen trenger ikke ta stort lenger tid enn en skoletime. Hensikten er å evaluere turen i sin helhet slik at lærerne får et inntrykk av hvordan elevene har hatt det, og hvordan opplegget kan forbedres til neste år. Hvis læreren har ekstra tid går det an å lage noen spørsmål som omhandler tema som gruppedynamikk og pedagogiske momenter. Dette må sees an i forhold til hva som er målet med turen i forhold til klassetrinn. Det kan være viktigere å peke på slike momenter i et utdanningsløp enn på en folkehøgskole, men det avhenger av hvor engasjerte og mottakelige elevene er. I de tilfellene hvor turen har vært et tverrfaglig prosjekt, er det naturlig at lærerne samarbeider om denne avsluttende oppsummeringen. Kombineres turen med språkfag kan elevene få i oppgave å skrive om turen.

*[Kommentar: Den siste dagen vil være en ren turdag, og ikke inneholde noen form for instruksjon, eller nye læringsmomenter. Vi trener ikke på tak denne dagen, og det er det flere grunner til. En grunn er at elevene må være tilbake på skolen slik at de rekker skolebussen hjem. Lærerne kan ikke pålegge elevene utgifter for å komme seg hjem etter endt skoledag. Videre er det et viktig moment innenfor opplegget å kunne gi elevene naturopplevelser og erfaringer i den riktige konteksten. De siste opplevelsene fra turen må også være positive, slik at motivasjonen for videre friluftslivsutøvelse er tilstede.*

*Siden det ikke er noe nytt legges det ikke opp til noen evaluering av dagen, eller turen nå. Denne spares til neste vanlige skoledag. Da har elevene fått turen på avstand, og kan kommentere turen på et helhetlig grunnlag. Evalueringen av turen er hensiktsmessig fordi lærerne får tips om hva som er bra og hva som er mindre bra, slik at turen kan endres til neste år. Er elevene svært fornøyd, er det også mulig å ta en tur til i løpet av året hvor elevene kan padle i en elv med strømmende og kanskje strykende vann. Dette krever et større erfaringsnivå av lærerne, men er fullt mulig å gjennomføre. Med de grunnleggende takene elevene nå kan, er det et godt utgangspunkt for en elvetur. Elven burde imidlertid ha et egnet "padlevann" i tilknytning til seg slik at elevene kan repetere takene fra den første turen, og introdusere noen nye som trengs i elv.*

*Det erfaringsgrunnlaget elevene har etter denne turen er antagelig ikke stort nok til at elevene kommer opp på ekspertnivå. Sees læringsteorien som en dynamisk teori, kan det likevel tenkes at noen spesielt dyktige elever kan være tett opptil ekspertnivå på noen padlemessige momenter. Nå skal det riktignok presiseres at målet med kanoturen ikke er at alle skal bli så flinke som mulig, men at de skal ha gode opplevelser innenfor friluftslivet i en kanopadlerkontekst. Læringsteorien er tatt med spesifikt for å forstå læring av ferdigheter i komplekse miljøer.*

*Etterarbeidet i forbindelse med turen burde fokusere litt på det å dra på kanotur alene for elevene. Hver lærer må vurdere om elevene er skikket til å dra alene på tur. Jeg mener at opplegget mitt ikke er omfattende nok til det. Likevel kan det tenkes at noen elevgrupper er skikket til det, og da må etterarbeidet fokuseres rundt de særlig viktige momentene å huske på for en tur på flattvann. Det kan også være lurt at elevene skriver en mappeoppgave hvor de skriver ned hva som har skjedd på turen. Da kan de gå tilbake til disse notatene senere, for å se hva som er viktig å huske på. **Kommentar slutt]***

## **5.4 Aktuelle situasjoner fra opplegget**

Når gruppen er på tur vil det være mange situasjoner som setter både elever og lærere i vanskelige situasjoner. I dette delkapittelet vil jeg beskrive noen slike, og kommentere hvilke momenter det er viktig å huske på i situasjonene. De situasjonene som omhandler noe padleteknisk vil jeg også relatere til læringsteorien, slik at lærerne kan få et inntrykk av hvilket nivå elevene kan være på. Jeg vil også se på hvilke essensielle momenter lærerne kan kommentere i situasjonene for å hjelpe elevene videre. En novise i kanopadling vil alltid gjøre en hel masse "feil" som må rettes på, men noen er mer essensielle enn andre. Som lærer er det viktig å se etter de mest relevante feilene for et tak. Dette vil videre danne grunnlag for tilrettelagt undervisning for elevene.

### **5.4.1 Fri padling i begynnelsen av opplegget**

Fri padling i begynnelsen av opplegget bryter tilsynelatende med implikasjonene fra læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986). Læringsteorien sier at padlerne skal lære noen regler utenfor konteksten, før de begynner å lære i den aktuelle konteksten. Jeg mener at lærerne lar elevene gå rett i kanoene, for å stimulere den problembaserte læringen. Elevene vil ikke ha noe kontroll på padlingen sin, og vil skjønne at det trengs spesifikke tak for å få kanoen til å gå rett frem. Dette vil først og fremst være et motivasjonstiltak, og vil hjelpe elevene med å komme forbi novisenivået.

Som tidligere nevnt er det viktig å ikke trekke ut denne delen av opplegget for langt, slik at elevene mister motivasjonen. Lærerne må forsøke å få en oversikt over hvordan elevene padler, og følge med på sittestilling og motivasjon. I denne fasen vil det være elever som kan ha padlet mye før, men som bytter padleside for å klare å styre kanoen. I mitt opplegg er ikke det akseptert. Dette kan utgjøre en motivasjonsknekk for noen av elevene, noe læreren må være klar over.

Det er mulig å få en rask oversikt over hvem som mestrer, og hvem som ikke gjør det. Samtidig må lærerne allerede her begynne å jobbe med det positive læringsmiljøet. Skal lærerne spøke må det være lune spøker som ikke går på person.

I denne situasjonen er det vanskelig å si noe om hvilket nivå elevene er på i læringsteorien. Det vil være store individuelle forskjeller, og ingen har blitt vist noen regler de skal følge. Slik sett er de fleste på novisestadiet, men ikke alle. I denne fasen vil tidligere erfaringer ha stor innvirkning på hvordan de opplever, og mestrer padlingen.

### **5.4.2 Padling rundt læreren**

Etter at elevene har lært noen tak må de øve på disse, samtidig som læreren har mulighet for å se og kommentere utførelsen. Med styretak, som j-taket, kan elevene padle i ring rundt læreren, med padleåren inn i sentrum av sirkelen. Da vil læreren kunne se hvordan hver enkelt bakpadler utfører taket. Læreren har en sammensatt oppgave. Lærerne må se om elevene klarer å utføre taket på riktig måte, og motivere de som sliter, og gi positiv tilbakemelding til



de som mestrer forholdsvis bra. Det lærerne spesifikt ser etter, er utførelsen av taket, motiverte/umotiverte elever og generelt humør i gruppen, og hvordan hvert enkelt padlepar fungerer. Når det gjelder utførelsen av taket må lærerne se om elevene følger de reglene som er gitt for det konkrete styretaket.

I denne situasjonen er det situasjonen og oppgaven som gir læring, ikke direkte deg som lærer. Læreren skal nå helst bare observere. Elevene vil nå begynne å bevege seg fra novisenivået til avansert begynner. Det vil si at elevene har fått en del regler å forholde seg til, og prøver å utføre disse i den konteksten de er ment å være. Etterhvert vil reglene gradvis legges tilside og elevene får erfaringer fra virkelige situasjoner, i den riktige konteksten.

### **5.4.3 Padling med sidevind og/eller bølger**

Padling med sidevind eller bølger er en mer krevende form for padling, enn det som foregår på stille vann, i en lun vik. Det kreves mer av eleven, både fysisk og psykisk, og teknikken må i større grad være utviklet for å klare å mestre kanoen. Sikkerheten må alltid være i førersetet. Det vil si at gruppen må padle langs land, og lærerne må ha god kontroll med alle kanoene i gruppen. Videre må ferdighetene til hvert enkelt padlepar vurderes i forhold til den etappen som skal padles. Når gruppen padler i vind er det svært viktig å følge med på elevene. Større utfordringer med det padletekniske, og lavere mestringsfølelse er svært negativt på motivasjonen. Opplever ikke elevene mestring, gir de for opp.

Gir elevene opp i vind og bølger, vil kanoen bli mye hardere utsatt enn om det er to padlere ombord som klarer å lese været og bølgene, og jobber hardt. Blir kanoen hardt utsatt, er det også lett å bli redd i båten. Det øker risikoen for velt. Det er dermed viktig å vurdere elevenes ferdigheter opp mot vindstyrke og bølgehøyde. Blåser det for mye til at lærerne mener det er forsvarlig, må gruppen gå på land og utføre alternativ undervisning.

Å bruke vind og bølger som øvingssituasjon, krever at flere forhold må vurderes. Hvis vi driver med teknikktraining og det blåser en del i ytterkant av viken vi er i, går det an at en lærer tar med de elevene som oppleves som flinkest, slik at disse skal få en ekstra utfordring. Dette må vurderes i hver enkelt situasjon. Det er mulig at de padleparene som fungerer bra, får mer ansvar når gruppen skal forflytte seg, fremfor å dele gruppen.

En slik situasjon krever mer av lærerne, og det kan være at selve teknikken får en underordnet fokus fra lærerens side. Ferdighetene til elevene kan nå forandre seg ut fra psykiske faktorer. Med tanke på det, er det viktig at læreren forsøker å gjøre padling i (moderat) vind trygt. Elever som mestrer vind perfekt og uten problemer kan være på kyndig utøver nivå i forhold til styretak, eller tett opp mot ekspertnivå. De elevene som har store problemer nå er nok igjen på et stadie som krever større grad av regelstyrt tenkning, som for eksempel kompetent utøver. Det er ikke intuisjonen som styrer kroppen til å padle, men mye av padlingen blir utført av bevisstheten. Eleven tar bevisste valg, og padlingen er derfor lite flytende, men erfaringene som kjennes på kroppen gjør at eleven utvikler seg som kanopadler. Som Bjørn Tordsson (2006) sier: "Det er kropper som padler, ikke hoder".

Målet for padlingen er viktig for å kunne lykkes. Det vil si at hvis padlerne ikke har noe klart mål for padlingen, vil det også være vanskelig å gjøre det riktige i situasjonen. Et klart mål gjør at padlerne har en klar formening om hva som skal gjøres i den spesifikke situasjonen. Er målet for padlingen å padle rett frem uansett hvilke påvirkninger kanoen blir utsatt for, må padlerne avpasse kraften i takene, og bruke kroppen aktivt for å holde kanoen stødig. Er målet derimot å falle av for vinden, må padlerne gjøre andre ting for å oppnå dette. Som vi ser må begge i kanoen være enige om hva målet for padlingen er.

#### **5.4.4 Irriterte og umotiverte elever**

Irriterte og umotiverte elever vil alle lærere oppleve. På alle nivåer av læringen vil elevene kunne bli umotiverte og irriterte. En umotivert elev kan ødelegge for hele gruppen. Det avhenger av situasjonen hvordan lærerne kan motivere elevene. Ofte er det imidlertid smart å bryte opp med helt andre ting enn det vi driver med. Konkurranser og leker kan være gode avkoblingsøvelser. Hvis været er svært dårlig og elevene er kalde, går det an å gå på land for å leke sisten eller liknende som gjør at alle får opp varmen i kroppen. Det er vanskelig for læreren å ha fullstendig oversikt i enhver situasjon. Klarer læreren imidlertid å skape et godt læringsmiljø hvor elevene kan stille spørsmål og kommentere forskjellige momenter, kan det være enklere å få med seg elevenes motivasjon for turen og aktiviteten. I tillegg til at læreren kan se på hvordan elevene mestrer, kan læreren også høre på hva elevene sier.

Umotiverte elver vil det være på alle nivåene av læringsmodellen, men kanskje særlig i de første stadiene. På novisenivå og avansert begynner er mye av padlingen regelstyrt. Huskes ikke regelen, kan kanoen skjære ut, noe som er fryktelig frustrerende. Læreren har da som oppgave å motivere, forklare, vise og kommentere. I noen tilfeller vil det være hensiktsmessig å gi elevene i denne kanoen ekstra oppmerksomhet. Det er viktig å huske på at det kan være frustrerende for frampadler, hvis bakpadleren ikke mestrer. Motiver begge padlerne, eller bytt padlepar hvis situasjonen ikke løses.

I en av mine turer fikk jeg en ekstremt umotivert elev. Det begynte bra, men når mestringsfølelsen forsvant ble eleven bare sittende og piske vannet med åra. Eleven var også negativ til alt, forstod ikke poenget med å padle eller å være på tur. Ansvarsfølelsen overfor medpadleren var fullstendig fraværende. Tilslutt måtte jeg bytte padleparene slik at hver av disse padlet med en lærer. Da steg motivasjonen, og turen ble bedre. Det gode med den situasjonen var at eleven selv tok opp under oppsummeringen på kvelden at hun hadde vært umotivert tidligere på dagen. Denne situasjonen viser at læreren kan få umotiverte elever, men at det som regel alltid finnes løsninger. I dette tilfellet hjalp det ikke å bare bytte om på padleparene, men flytte disse elevene til to lærerkanoer. Samtidig ble jeg til en viss grad for sent oppmerksom på denne eleven, slik at problemet ble større når jeg først ble oppmerksom på det, enn det var. Det er med andre ord viktig å følge med på alle elevene i gruppen, men det er vanskelig hvis gruppen er stor.

#### **5.4.5 En elev som sliter med ett spesielt tak**

I enkelte tilfeller vil eleven som ikke mestrer kunne trenge litt tid for seg selv med takene, slik at eleven kan prøve seg fram, og få erfaringen på egen kropp. Da må læreren klare å trekke seg unna, eller slutte å kommentere. Det er ikke alltid mulig å forklare bort, eller vise et tak. Av og til må man ”bane bevegelsen” i taket sammen med eleven. Læreren må da holde åren sammen med eleven, slik at dennes hender kan bli ført slik taket skal utføres. Å se om en elev mestrer et spesielt tak eller ikke kan være vanskelig, fordi det ofte går an å kompensere med tak som helst ikke skal brukes. Av og til kan fram- og bakpadler være så samkjørt at begge kan bruke drivtak uten at kanoen skjærer ut. Det er likevel viktig for læreren å ha fokus på hvilke tak elevene benytter seg av, slik at de ikke lærer inn feil. Hvis klassen skal på kanotur senere på året, er det viktig at grunnlaget er lagt på denne første turen.

Selv om elevene mestrer de fleste takene, kan det være ett tak som ”henger igjen” og det vil ofte være sprik i gruppa. J-taket er vanligvis det taket elevene sliter mest med. Taket krever en kombinasjon av flere ting, og noen av bevegelsene er uvante. En elev som sliter med dette taket padler mye etter bevisstheten, og klarer ikke å gjøre de riktige prioriteringene som kreves for at taket skal ”gå av seg selv”. Ut fra læringsteorien er det erfaringer på egen kropp som gjør at et tak sitter, og blir utført mer flytende og automatisk. Læreren må derfor la eleven forsøke på taket alene. Det læreren må tenke på er om eleven har de riktige reglene for taket å bygge på. Hvis det er veldig tungnemt å få inn taket, går det an, som tidligere nevnt, å utføre taket sammen med eleven. Dette bryter med læringsteorien jeg benytter meg av i denne oppgaven, men har vist seg å være en fruktbar måte å øve inn tak hos elever som sliter veldig med noen spesielle tak.

Problembasert pedagogikk legger også opp til at elevene skal finne ut av ting selv, men på en tidsbegrenset kanotur vil det ofte være lurt å hjelpe elevene slik at de får til de takene de skal gjennom, og at de opplever mestringsfølelse.

En situasjon som dette var jeg oppe i som lærer. J-taket ville ikke sitte for en elev. Det fungerte ikke og eleven opplevde ikke noe retningsforandring på kanoen, eller mestring for sin egen del. Den andre eleven ble forholdsvis umotivert, og etterhvert padlepartneren. Derfor bestemte vi lærere oss for å ta taket med eleven. Når bevegelsen satt begynte taket å få den effekten på kanoen det skal ha. Det er fint å se elever oppleve mestring!

#### **5.4.6 Bytting av padlepar**

Bytting av padlepar skjer hvis noen av parene ikke fungerer. Dette er et mer pedagogisk moment enn et læringsteoretisk. Grunnen til at jeg vil belyse dette, er at det i de aller fleste kanoopplegg vil forekomme at noen av parene må byttes. I noen tilfeller er det bare ett par som trenger å byttes, andre ganger er det flere. Det er vanskeligst å gjennomføre når det bare er ett som skal byttes, for da må par som fungerer greit, brytes opp. I begynnelsen av et opplegget velger elevene padlepar selv. Hvis vi må bytte padlepar, må vi prøve å gjøre dette på en skånsom måte. En måte er å bytte alle, men ved at elevene gjør det selv, men at de må finne noen nye å padle med. Hvis vi velger å bytte om i to kanoer, er det viktig å forklare dette på en måte som gjør det helt legitimt for elevene. Skal elevene bytte padlepar selv, er det fordeler og ulemper knyttet til dette. Fordelen er at kjemien mellom padlerne i kanoen ofte vil

være sikret, fordi elevene sannsynligvis vil velge en de liker. Ulempen er at det vil stå noen igjen, som ikke har noen å padle med, og dermed ikke vil føle seg særlig bra. Et annet moment er også at selv om kjemien i padleparet er god, er det ikke sagt at de to i kanoen klarer å utfylle hverandre i padlingen. Slike vurderinger må læreren følge med på fra starten av opplegget. Elever med spesielle behov kan plasseres i kanoer hvor læreren vet at den andre har ferdigheter innenfor padlingen. Samtidig er det viktig at dette ikke blir gjort for tydelig, fordi det kan føre til at eleven med spesielle behov føler seg mer spesiell enn eleven egentlig er.

Hvis lærerne må diskutere slike bytter, kan ikke diskusjonene taes slik at elevene hører det. Å høre slike ting kan gå hardt utover motivasjonen, og selvtilliten, som igjen kan gå ut over læringen. Diskusjonen går ofte på om kommunikasjonen i kanoen er dårlig, og om padleparet kan miste utvikling. Kanskje kan to andre ressurspersoner være med å bidra til å lage to velfungerende padlepar.

Et padleparbytte jeg syntes var uheldig så jeg under en av mine observasjoner. Det fungerte ikke med ett padlepar. En av elevene slet særlig med takene. Læreren på denne turen valgte da å ta den litt flinkere eleven til side for å spørre om hva denne syntes om padlingen. Eleven var ikke spesielt fornøyd, og han fikk tilbud om å bytte hvis ikke noe ble bedre. Neste dag førte dette til at den dyktigere eleven tilskrev alle feil i den kanoen til å være den mindre dyktige elevens skyld. Slik jeg ser det var det viktig at dette padleparet ble byttet fordi det ikke fungerte godt. Likevel mener jeg at måten det ble gjort på var feil. Byttet burde blitt gjort med andre padlepar, eller praksisstudenter som var med på turen. Samtidig skjønner jeg at det er vanskelig å bryte opp et padlepar som er velfungerende. Det var en vanskelig situasjon, men jeg mener den kunne blitt behandlet annerledes. Slike situasjoner må lærerne vurdere nøye før det taes affære.

#### **5.4.7 Bytting av plass i kanoen**

For at alle elevene skal kunne øve på tak som er spesifikke for begge plassene i kanoen, må det byttes plasser i kanoen. Dette gjøres på vannet. Når elevene har gjort det noen ganger er det ikke vanskelig, men det kan være litt kronglete i starten. Rent praktisk utføres denne manøveren ved at elevene har ansiktet mot hverandre og at den ene legger seg på magen

fremover/bakover i kanoen, og den andre padleren kryper over den liggende eleven. Når den som kryper har kommet seg til sin plass i kanoen, satt seg ned og har åren i vannet for å stabilisere kanoen, finner den liggende sin plass i kanoen. Det blir ofte noen vipp i kanoen når denne manøveren utføres, og det er derfor viktig å ligge nært land i tilfelle en kano skulle være så uheldig å få en velt. De første gangene, før elevene er trygge på plassbytting, burde kanoene ligge inntil hverandre slik at stabiliteten blir god. De kanoene som ligger ved siden av der plassbyttet skjer, sørger for at kanoen holder seg jevnt stabilt.

Læreren skal i denne situasjonen følge nøye med på hvert bytte for å ha kontroll i situasjonen. Læreren skal kunne komme raskt til stedet hvis noe går galt. I denne øvelsen kan læreren også av og til, særlig innledningsvis, få et inntrykk av hvem som føler seg tryggest i kanoen. Det kan være greit å kombinere padlepar etter hvem som er rolig og ikke fullt så rolig, men det er selvsagt også mange andre hensyn å ta hvis padleparene må byttes. Denne operasjonen skjer svært nærme land de første gangene, på grunn av faren for velt, men også fordi øvelsen blir tryggere da. Elevene kommer seg også enkelt på land hvis noen skulle være så uheldige å velte.

#### **5.4.8 Oppsummering på kvelden**

Oppsummeringen på kveldene har flere funksjoner. Læreren får tilbakemelding på opplegget som er holdt, og kan gjøre justeringer til senere opplegg. Lærerne får samlet elevene, og hørt hvordan dagen har vært og hva de synes om kanopadling. Vi får også oppfylt et sentralt moment i læringsteorien og erfaringspedagogikken som handler om å bevisstgjøre læring. Det er i tillegg gode muligheter for å gi ryddige og gjennomtenkte beskjeder til neste dag.

Oppsummeringen er en svært viktig del av kanoopplegget. Det er viktig at lærerne klarer å holde seriøsiteten oppe gjennom denne kveldssamlingen. Derfor er det viktig å tenke gjennom hva som skal belyses. Det er flere måter lærerne kan benytte for å holde denne oppsummeringen av dagen. Ordet kan gå runden rundt bålet og la alle elevene si litt om dagen, eller det kan være fritt ord. Lærere må gjerne si noen ord om dagen, de også. Det er et poeng at elevene skal forklare hva som har skjedd, og hvordan de har opplevd det som har skjedd, nettopp for å bevisstgjøre læring. Lærerne må ha snakket sammen i forkant slik at alle momentene som burde tas opp, blir tatt opp. Oppsummeringen må ikke trekkes for langt ut.

Elevene må kunne slappe av foran bålet uten noe ”opplegg”, og også ha mulighet til å legge seg når de vil (etter opplegget).

#### **5.4.9 Samlinger på vannet**

Når gruppen har instruksjon er det behov for å kunne samles for å gi nye instruksjoner, eller relevante beskjeder. Da lages et tegn (åren loddrett over hodet på læreren) som betyr at elevene skal samles ved læreren. Elevkanoene skal ligge side ved side, slik at alle kan se læreren vise nye instruksjoner.

Når elevene skal øve på takene blir kanoene fort spredd over et forholdsvis stort område, selv om det er gitt klare områdebegrensninger for instruksjonsdelen av opplegget. Derfor er det viktig å innarbeide gode rutiner på samling på vannet fra starten av opplegget, slik at tiden ikke går tapt i samlingsprosessen.

### **5.5 Øvelser**

I noen grad følger øvelsene ferdighetsnivået til padlerne, og dermed hvilket nivå de er på i læringsteorien. Etterhvert som elevene blir flinkere kan øvelsene bli vanskeligere, og inneholde flere sammensatte moment. Innenfor lekene er dette tydelig. I begynnelsen kan det arrangeres stafetter som går på å padle frem og tilbake i et sund eller liknende, men når ferdighetene blir bedre kan stafettene inneholde forskjellige oppgaver underveis. Det er svært viktig å lage leker som passer til elevenes ferdigheter. Læreren kan ikke bare kjøre på med innviklede konkurranser med en gang. Motivasjonen vil forsvinne, og det vil være vanskelig å bygge den opp igjen.

Vanlige instruksjonsøvelser er øvelser hvor læreren viser og elevene skal gjøre det samme. Når elevene har sett på noen ganger, og forstått oppgaven kan de padle innenfor et gitt område og øve på taket. Etterhvert når takene sitter kan elevene få oppgaver hvor de må bruke takene. Som nevnt kan det å padle rundt læreren være en bra øvelse for styretak. En annen god øvelse vil være å padle rett frem med j-taket. Elevene kan sikte på et tre på bredden og padle rett mot dette og tilbake.

Når elevene klarer og har lært flere tak kan stafettene inneholde elementer hvor elevene snur 360° med drag og bend halvveis over til andre siden av bukten. Der bytter padlerne plass i kanoene og padler så fort som mulig tilbake til mål. Denne stafetten går det an å gjøre både enklere og vanskeligere, noe som også er avhengig av hvilke tak elevene har lært. Denne stafetten kan med andre ord brukes på alle nivå, bare med større eller mindre grad av utfordringer.

Alle takene kan være gjenstand for stafett for seg selv. Stafettene kan være slik at det bare er lov å bruke j-tak og framdriftstak, bare sveip eller bare drag og bend. Da får elevene terpet på det taket de akkurat har lært. Det er viktig å ikke bruke konkurransene for mye, og legge opp til øvelser hvor elevene bare trenger å bruke takene de har lært. Læreren kan legge seg midt i viken/sundet og la elevene bruke for eksempel drag og bend ut til læreren og vanlig padling tilbake. Da får elevene øvd på takene, og læreren får sett og kommentert takene.

Sisten-leker kan brukes for å øke padleferdighetene, men også for å få varmen. Noen eksempler kan være stiv heks, eller halesisten. Hvis en kano blir tatt i stiv heks må denne padle inntil bredden og ligge og vente på at noen befrir den ved at en fri kano legger seg inntil denne. I halesisten har alle kanoene et tau bak på kanoen hvor elevene skal fange halen til hverandre. Det er mange sisten-leker som kan passe for kano, og lærerne må bare prøve seg fram.

Elevene kan gå sammen to og to kanoer og lage stafetter til de andre i gruppen. Dette er en fin måte å bevisstgjøre hvilke tak elevene trenger for å utføre de ulike hindringene i stafetten. Oppgaven kan legges opp slik at de skal lage en stafett som tar i bruk de takene elevene til nå har lært. Det gjør at denne oppgaven passer til alle nivåer i opplegget. Vanskelighetsgraden på stafettene øker, jo flere tak elevene har lært, selv om det ikke sier noe om hvilke konkurranser elevene klarer det best i.



## 6.0 Avsluttende bemerkninger

Dette oppsummeringskapittelet inneholder en diskusjon rundt momenter som har blitt introdusert i innledningen, og som har blitt belyst gjennom oppgaven. Momentene jeg skal diskutere er om målsettingene for oppgaven er oppfylt, og om jeg har svart på problemstillingen i tilstrekkelig grad. Videre vil jeg diskutere oppleggets gjennomførbarhet og egnethet som undervisningsopplegg i skolen, fordi jeg mener dette er to avgjørende faktorer for om opplegget i det hele tatt vil bli benyttet. Jeg vil også komme inn på styrker og svakheter ved selve opplegget. Avslutningsvis vil jeg kommentere min undring om hvordan elevene tilegner seg kunnskap fra å ha få eller ingen padleferdigheter til å bli dyktige padlere. Det siste avsnittet i kapittelet vil være viet til alternative innfallsvinkler til problemområdet.

### 6.1 Oppsummering av kanoopplegget

Kanoopplegget i denne oppgaven har blitt et opplegg som i hovedsak er tilpasset elever fra 9.-10. klasse, videregående skole og folkehøgskole. Opplegget er tuftet på kanoundervisningsopplegget fra friluftslivsstudiet ved Høgskolen i Telemark, men er blitt omarbeidet for å passe en ny målgruppe, samtidig som læringsteoretiske begrunnelser er blitt arbeidet inn i opplegget. På tre dager med to overnattinger skal elevene gjennom et opplegg som vektlegger læring av padleferdigheter, men som også tar for seg sikkerhetstenkning, og legger opp til gode naturopplevelser.

Den første dagen i opplegget er preget av mange nye momenter hvor elevene blir kjent med kanoer og utstyr. Før vi går på vannet vil elevene lære mange regler for sittestilling, hvordan åren holdes, samt en påminnelse om sikkerhetsmomenter gruppen padler etter. Deretter får elevene forsøke seg uten instruksjon. Denne frie padlingen er ment som en motivator, fordi elevene vil se nødvendigheten av å lære padletak for styring av kanoen. Etter denne sekvensen starter instruksjonen som begynner med grunnleggende padletak for å lære å styre kanoen. Når instruksjonen og øvingen er avsluttet er det en lunsj som blir etterfulgt av en turdel som fører gruppen til kveldens leirplass. Når elevene har kommet hit, begynner læringen av generelle turferdigheter, som er å lage mat på bål og sette opp lavvo eller gapahuk. Det siste som skjer av opplegg, er oppsummeringen av dagen rundt bålet. Det blir beskrevet hva dagen

har ført med seg og hva elevene har lært. Denne samlingen er for å gjennom refleksjon, sikre læring av dagens momenter.

Neste dag begynner tidlig med repetisjon av padletakene elevene lærte den første dagen. Dette er j-tak, drivtak, sveip, drag og bend. Fram til lunsj øves det på disse takene gjennom instruksjon, men også gjennom leker og konkurranser. Lekene og konkurransene hjelper til med å holde motivasjonen oppe i gruppa. Etter lunsj er det igjen en turdel hvor gruppen padler til kveldens leirplass, og vi kan nyte den naturen vi oppholder oss i. Som den første dagen står de generelle friluftslivsferdighetene i fokus under leirslagningen. Den gruppen som satte opp lavvo den første dagen, lager mat den andre dagen, og omvendt. Denne dagen har også oppsummering på kvelden rundt bålet.

Den siste dagen er en ren turdag tilbake til bilene. Turdelene av opplegget og samlingene rundt bålet er de gangene naturopplevelsene virkelig kommer til syne. Under den rene instruksjonen vil naturen få en underordnet plass for elevene. All fokus blir rettet mot aktiviteten. Turdelene av opplegget vil derfor være viktige, ikke bare fordi padleerfaringene øker, men fordi elevene virkelig får øynene opp for naturtypen vi ferdes i.

Sikkerhetstenkningen i opplegget vil i tillegg bli mer praktisk rettet i form av at elevene må bruke deler av konsentrasjonen til å holde øye med de andre i gruppen, og sørge for at gruppen padler langs land.

## **6.2 Diskusjon**

I denne oppgaven har jeg laget et undervisningsopplegg for kano, samtidig som jeg har ønsket å belyse hvordan elever kan gå fra novise til ekspert innenfor padling. Oppgaven er en teoretisk oppgave, hvor meningen vil være at den skal kunne brukes i praktisk undervisning. Jeg har poengtert gjennom oppgaven at mitt opplegg er et veiledende opplegg, noe som henger sammen med momenter beskrevet i teorikapittelet i forhold til at det ikke er mulig å lage et pedagogisk opplegg, som hevder å ha ”rett” i forhold til bortlæring av en spesiell aktivitet (Tordsson 2006). Lærerne som benytter opplegget må tilpasse og endre utførelsen i forhold til egne erfaringer, og gruppen de har med på tur. Jeg vil derfor ikke kunne garantere at alle som tar i bruk opplegget vil følge retningslinjene jeg har beskrevet. Det medfører også

at jeg heller ikke kan garantere for at den praktiske gjennomføringen av opplegget vil svare til opplegget som er beskrevet i denne oppgaven.

Utelater lærerne store deler av opplegget og erstatter det med andre moment, vil opplegget fremtre på en annen måte. Da vil pedagogiske momenter fra mitt opplegg miste, eller endre, sin aktualitet. Siden det ikke er mulig å lage et undervisningsopplegg som garantert vil føre til det læreren ønsker, vil en også kunne få dyktige elever i kanopadling ved å legge fram opplegget på en alternativ måte.

Det vil i denne oppgaven være et avgjørende poeng om jeg har utformet opplegget enkelt og forståelig nok, til å vise det jeg faktisk mener å vise rundt de ulike momentene. Jeg som erfaren kanopadler vil muligens vurdere momenter som enklere enn det mindre erfarne padlere gjør, og derfor ikke belyser momentene godt nok. Dette vil føre til at deler av opplegget blir vanskelig tilgjengelig. Er dette tilfelle vil det kunne føre til at poenger jeg mener bør ivaretas, forsvinner. Jeg har imidlertid forsøkt å forklare viktige momenter så tydelig som mulig, og mener jeg i stor grad har lyktes med dette.

Gjennomførelsen av opplegget mitt vil føre til at elevene lærer å padle kano. All erfaring jeg har gjort tilsier at alle elevene øker padleferdighetene sine. Det vil imidlertid være variasjoner innad i gruppen, og alle nivåene i læringsteorien vil være representert. På de turene jeg har deltatt på, har ingen elever vært på de to første nivåene i læringsteorien med tanke på padleteknikk, etter endt tur. Den størst synlige forskjellen er mellom de elevene som har tatt det kvalitative spranget, og de som ikke har gjort det. For de elevene som ikke har tatt dette spranget vil ikke kunnskapen være kroppsliggjort, og padlingen er mer stakkato. Elevene vil også kunne ha problemer med å avpasse kraften i hvert enkelt tak for å opprettholde en jevn kurs. Elever som har gjennomført det kvalitative spranget vil mestre padlingen godt, og vil i større grad kunne ta inn over seg andre momenter som blir presentert på turen.

Hovedmålsettingen i oppgaven er at jeg skal kunne gjøre det enklere å undervise i *en*, av et mangfold av friluftslivsaktiviteter. Opplegget er klart til bruk, men det hjelper lite hvis det støver ned på biblioteket på Høgskolen i Telemark. Masteroppgavene blir i tillegg til biblioteket publisert på bibliotekdatabasen, BIBSYS. Jeg vil i tillegg forsøke å få oppgaven publisert på lærerportalen [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no), slik at lærere kan få inspirasjon og ideer til kanoturer i skolen.

Den andre delen av hovedmålsettingen har handlet om innlæringen av padleferdigheter, samtidig som jeg har forsøkt å vise hvordan elever kan lære en komplisert aktivitet. Læringsteorien som jeg har brukt sier ikke noe om et tidsaspekt for hvor fort elevene kan mestre en aktivitet. Teorien sier noe om erfaringer i aktivitetens kontekst som gjør at den praktiske kunnskapen blir kroppsliggjort. I kanopadling er det den praktiske kunnskapen vi fremhever, fordi den teoretiske kunnskapen kan sette begrensninger for vår læring (Tordsson 2006). Kombineres erfaringer fra konteksten med læring av praktiske kunnskaper, viser det seg at Dreyfus og Dreyfus (1986) kan ha rett i at det oppleves som et kvalitativt sprang fra kunnskap som inneholder regelstyrte elementer til praktisk kroppslig kunnskap. Når det ”løsner” for elevene, og erfaringsdelen er stor nok, har elevene kroppsliggjort kunnskapen. Samtidig er det viktig å understreke at Dreyfus-modellen ikke er en enten eller modell i forhold til rasjonell tenkning (Flyvbjerg 1991). Modellen legger opp til en kombinasjon av rasjonell tenkning i de laveste trinnene, og intuitiv tenkning i de senere trinnene (ibid). Dermed gjør modellen det klart hvordan elevene skal overvinne den analytisk rasjonelle tenkemåten, for å kunne kroppsliggjøre kunnskapen. Elevene går fra regeltenkningen, som er den analytisk rasjonelle, til en mer helhetlig tenkemåte som også innebærer kontekst, erfaring, praksis, trial-and-error, common sense og intuisjon (Flyvbjerg 1991:37). Overgangen fra analytisk rasjonell tenkning til holistisk tenkning kan være med å forklare min undring over hvordan elevene såpass raskt kan tilegne seg relativt gode padleferdigheter. Samtidig er tilegnelsen i den riktige konteksten, og oppleggets vektlegging av erfaringstilegnelse avgjørende for elevenes mestring og ferdigheter. I følge Dreyfus-modellen er det viktig å starte med regler for deretter å gå over til helhetlig læring gjennom å få erfaringer fra konteksten (Dreyfus og Dreyfus 1986). I mitt opplegg kommer dette til syne ved at det innledningsvis er lagt stor vekt på rasjonell analytisk læring av padletak, før det blir lagt vekt på erfaringer i turkonteksten til padlingen. Ut fra empirien min ser jeg at mye erfaring i de fleste tilfeller gjør at elevene mestrer aktiviteten, samtidig som noen trenger ny instruksjon på noen tak. Dette avhenger av hvor fort elevene tilegner seg kunnskap, og kan forklares ut fra læringsteorien som en dynamisk modell på læring (Flyvbjerg 1990). Mengden av erfaring hver enkelt elev trenger er imidlertid veldig forskjellig. Det vil derfor være et sprik i ferdigheter blant elevene selv når turen er ferdig. På de turene jeg har vært med på, har imidlertid alle vært på et akseptabelt nivå innenfor padling på flattvann.

Det å undervise i friluftsliv kan også sees som praktisk kunnskap. Derfor vil lærere som benytter seg av opplegget gå gjennom nivåene i læringsteorien som en lærer fra nybegynner

nivå til ekspert. Lærerne vil imidlertid ikke begynne på novise nivå i streng forstand, fordi de trenger noen erfaringer for å kunne ta med en klasse på tur. Mengden erfaringer vil øke med flere gjennomføringer av turen, noe som vil gjøre lærerne tryggere i situasjonen. En trygg lærer gir også roligere elever.

De overordnede målsettingene mine, som er økt friluftslivsengasjement og bidraget til kanolitteraturen, er det vanskelig å si om jeg får oppfylt med denne oppgaven. Men jeg håper jeg kan få publisert oppgaven slik at mange lærere selv kan vurdere hvordan kanoturen blir med dette opplegget som et utgangspunkt. Jeg tror også oppgaven kan være til hjelp for studenter ved Høgskolen i Telemark som skal på kanopraksis.<sup>30</sup> Ønsker jeg imidlertid å skrive en bok og gi ut denne på et forlag, vil det være et mye større vann å padle.

Ut fra funnene i denne oppgaven, kan jeg ikke si noe sikkert om oppgaven kan bidra til å løfte fram kanopadling som en skoleaktivitet, eller styrke friluftslivet generelt. Det er ikke gitt at en skole som benytter seg av opplegget mitt, vil fortsette å bruke det videre. Blir den første turen en mislykket, er det gode sjanser for at det ikke blir flere turer ved den aktuelle skolen. Om det blir arrangert flere turer vil også avhenge av evalueringen lærerne gjør, særlig etter tverrfaglig gjennomførte turer. Jeg mener likevel at mitt opplegg innehar kvaliteter som vil føre til gode opplevelser for elevene. Personlig tror jeg ikke at en kanotur vil være negativ i forhold til konsentrasjon og prestasjoner i andre skolefag. Tvert om, kanskje avvekslingen vil gjøre elevene godt?!

Benytter en skoleklasse seg av dette opplegget er det stor sjans for at hvertfall en, eller kanskje to, elever har lyst til å prøve ut andre aktiviteter i friluftslivet. Skjer dette kan det sies at friluftslivsengasjementet har blitt styrket generelt. En er bedre enn ingen. Ønsker de ikke å drive mer med friluftsliv, har de forhåpentligvis en god tur å fortelle vennene sine om.

Videre vil jeg kommentere nærmere noen relevante momenter i forhold til gjennomføringen og egnetheten av opplegget. Dette er viktige aspekter i forhold til legitimering av kanoturen som en alternativ undervisningsform. Egnetheten kombinert med gjennomføringsgraden av

---

<sup>30</sup> Ved Høgskolen i Telemark har elevene praksisperioder hvor de skal få et innblikk i reelle undervisningssituasjoner de kan møte etter endt utdanning. Noen elever kan få være i praksis hvor kanopadling er turformen. Dermed er de i "kanopraksis".

opplegget er de to mest avgjørende faktorene for om det blir en kanotur, og derfor viktig for meg å kommentere også i diskusjonsavsnittet for oppgaven.

### **6.3 Hvor gjennomførbart er opplegget?**

Den yngste gruppen jeg har hatt på tur er en førsteklasse fra videregående. Ut fra mine observasjoner har jeg sett at elevene uten de største problemene klarer å mestre de padletekniske momentene beskrevet i oppgaven. Jeg mener opplegget dermed er gjennomførbart for elever fra 9.-10. klasse i grunnskolen. Antagelig er opplegget mulig for enda yngre elever, selv om dette ikke blir omtalt i denne oppgaven.

Lærere i alle fag i alle klassetrinn, har overfylte læreplaner å forholde seg til, og vil nødig gi fra seg timer til en friluftslivstur. Dette gjelder for både grunnskolen og videregående skole. Friluftslivsansvarlig lærer må ofte forholde seg til mange lærere, og da kan det være vanskelig å få gjennomført en slik tur. Dette kan, som tidligere nevnt, løses ved å lage dagsopplegg. Dette vil også kunne fungere, men dagsopplegg vil ta vekk noe av turfølelsen, og øving i de generelle friluftslivsferdighetene. Samtidig vil dagene bli kortere, noe som vil gå ut over mengden padling og padleerfaring. I Kunnskapsløftet ([www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)) er det også nevnt at elevene skal ha overnattinger ute. Det gjør at det vil være enklere å tilpasse turen til å være en overnattingstur. Imidlertid er det mulig å korte ned opplegget slik at det blir to dager, med en overnatting. Det vil også være mulig å reise ut etter endt undervisning en dag og bruke to dager ute, slik at gruppen får to overnattinger ute. Slike grep kan øke gjennomførbarheten av opplegget. Det er viktig å huske på at ved slike forandringer vil noen av momentene som er beskrevet i opplegget mitt, bli mindre vektlagt. Generelle turferdigheter vil i mindre grad få en fremtredende plass, og turpadlingserfaringen vil bli mindre. Dette igjen kan føre til at det er flere elever som ikke vil tilegne seg gode ferdigheter innenfor padlingen. Likevel mener jeg at det viktigste er at elevene får oppleve kanopadling som aktivitet, og hvis læreren da må kutte en overnatting, så er det en mulighet.

Videre er det mulig at lærerne som blir berørt av et overnattingsopplegg går sammen, og lager et sammensatt tverrfaglig opplegg. Denne tverrfagligheten kan være mer omfattende enn det jeg har beskrevet i denne oppgaven. Jeg kan tenke meg at lærere innenfor fagene kroppsøving, naturfag, norsk, språk, religion, historie osv, kan lage et gjennomført bra

opplegg for en kanotur. Et slikt opplegg vil kunne fungere godt for elever så vel som lærere. Et slikt opplegg vil kunne berøre mange læringsmål fra Kunnskapsløftet, og i tillegg øke gjennomførbarheten av turen.

Den tverrfaglige tilstedeværelsen kan vises gjennom oppgaver på turen, eller i forkant og etterkant av turen. Ut fra historie, geografi, naturfag og norsk, kan elevene få en teoretisk forståelse for området før turen, eller opparbeide seg denne kunnskapen i etterkant av turen. Turen kan også oppsummeres gjennom rapporter, veggaviser og gruppearbeid. Elevene vil slik reflektere over turen på flere nivå, og vil kunne ha både en teoretisk og praktisk ramme rundt turen.

For folkehøgskoler og videregående skoler med yrkesrettede fag, eller idrettslinjer kan gjennomførbarheten være større. Skolene har større handlefrihet innenfor sitt timeantall enn det en allmennfaglig linje har, og har også flere planlagte timer som skal brukes til friluftsliv. Dermed trenger ikke lærerne på slike linjer samarbeide med så mange lærere i andre fag, noe som øker gjennomføringsgraden av en kanotur.

En friluftslivslinje, eller idrettslinje på en folkehøgskole har gode muligheter for en slik tur, og det er flere skoler som allerede i dag gjennomfører kanoturer i undervisningen.<sup>31</sup>

## 6.4 Oppleggets egnethet

Oppleggets egnethet ut fra aspekter som læreplanens krav, om elevene kan dra på kanotur alene og effekten av opplegget, vil bli diskutert i dette delkapittelet. Effekten av opplegget vil si hvor mye elevene lærer på turen. Dette går på padleferdigheter og sikkerhet, generelle turferdigheter og implikasjoner fra den skjulte læreplanen som omhandler samhandling og samarbeid.

Læreplanen gir ikke noen konkrete føringer for hvilke padletak elevene skal kunne, eller hvilke generelle padleferdigheter elevene skal inneha. I Kunnskapsløftet er det fokus på at elevene skal opparbeide seg generelle friluftslivsferdigheter. Jeg mener at det ikke vil være tilstrekkelig å si at elevene innehar generelle ferdigheter innenfor kanopadling hvis de ikke kan styre kanoen, eller vet litt om sikkerhet forbundet med padlingen. Tilsvarende vil det

---

<sup>31</sup> Et eksempel er Valdres Folkehøgskole (<http://www.valdres.fhs.no/vis-2007.php>)

være for en elev som har hatt på seg ski og staver. For å kunne si at eleven innehar generelle ferdigheter innenfor skigåing, må eleven også kunne bruke skiene. Mitt kanoopplegg gjør at elevene opparbeider seg ferdigheter innenfor kanopadling, og får innføring i generelle friluftslivsferdigheter. Dette sammenfaller med kravene i Kunnskapsløftet om elevenes tilegnelse av generelle friluftslivsferdigheter, og viser oppleggets egnethet som undervisningsopplegg i skolesammenheng. I denne sammenheng kommer problematikken angående om et undervisningsopplegg kan garantere læring. Jeg mener imidlertid at forholdene ligger til rette for at elevene kan lære generelle friluftslivsferdigheter ved å delta på mitt kanoopplegg.

Tilegnelsen av ferdigheter i komplekse miljøer kan vises ut fra læringsteorien til Dreyfus og Dreyfus (1986). Mengden av erfaringer er avgjørende om elevene øker ferdighetene i aktiviteten. I mitt opplegg får elevene nok erfaring innefor padlingen til å kunne kroppsliggjøre deler av kunnskapen. I forhold til padleferdigheter mener jeg effekten av mitt opplegg god, samtidig som det vil være innbyrdes forskjeller. Samtidig vil det være slik at "ikke alle mennesker når frem til de høyeste trinn på et gitt område" (Flyvbjerg 1991:25).

For de andre momentene i opplegget vil det være mer varierende grad av måloppnåelse. Sikkerhetstenkningen vil ligge implisitt i alt gruppen gjør, men det vil være enklere for elever som mestrer padlingen godt å ha et bevisst forhold til sikkerhet. Grunnen er at selve padlingen vil kreve mindre oppmerksomhet, fordi kunnskapen er automatisert og kroppsliggjort (Flyvbjerg 1990), enn det den er for elever som padler regelstyrt. Simultankapasiteten trenger ikke i like stor grad være sentrert rundt padlingen, nettopp fordi denne er kroppsliggjort (ibid). Dette gjelder også for momenter som orientering, og opplevelsen av naturen. I dette avsnittet er det flere ting å kommentere.

Lærerne må sørge for at gruppen ferdes etter gjeldende sikkerhetsregler, men for elevene kommer sikkerhetstenkningen i opplegget i skyggen av innlæringen av padleferdigheter. Det som er viktig å huske på er at gruppens sikkerhet også avhenger av gode padleferdigheter. En gruppe med gode padleferdigheter tåler høyere sjø, kan lettere redde hverandre og har ingen padletekniske problemer med å padle langs land. Elevenes egen sikkerhetstenkning vil likevel være mangelfull i opplegget, og vil i praksis være forbeholdt de elevene som er flinkest til å padle. Dette er en svakhet ved opplegget, og vil være en av grunnene til at jeg likevel ikke ville sendt alle elevene alene på kanotur i etterkant. I noen av oppleggene jeg har vært med på



har gruppen ikke hatt kameratredning på flattvann. For at en gruppe skal ut alene, mener jeg at gruppen burde vært gjennom dette momentet. Konsekvenstenkning i forhold til å padle langs land og fornuftig avstand mellom kanoene har også vært lite tilfredsstillende.

Hvordan mangelen på sikkerhetstenkning skal løses fremstår som en utforing. I seg selv kan problemet løses ved at gruppen alltid drar på ”tur etter evne”, og at gruppen dermed ikke vil komme i utfordrende situasjoner. Men hvis ikke elevene tenker tilstrekkelig konsekvens, vil de kanskje heller ikke i stor nok grad forstå meningen med ”tur etter evne”. Ut fra dette blir det vanskelig å anbefale elevene å dra på kanotur alene, og en kanotur er for lite til å kunne lære bort tilstrekkelig mengde sikkerhetstenkning. Konsekvenstenkningen avhenger av erfaringer, og en løsning vil da være å øke erfaringsgrunnlaget i trygge omgivelser. Dette kan gjøres gjennom å arrangere flere kanoturer i løpet av året (noe som kan gå ut over allsidigheten i friluftslivsundervisningen ved lærestedet), eller motivere elevene til å ta videregående kurs, hvis det er muligheter for dette i nærområdet. Konklusjonen er at jeg ikke kan anbefale elevene å dra på kanotur helt alene, uten oppsyn av ansvarspersoner, etter gjennomføringen av dette opplegget.

Hvordan opplegget er egnet til å ivareta trivsel og naturopplevelser kan tolkes på to måter. Den ene måten er at en reflektert lærer vil klare å ivareta disse momentene for gruppen. Læreren vil sørge for å ha fokus på at alle elevene trives og stimulere til gode naturopplevelser. En annen måte å se det på, er om elevene kan trives på kanotur og ha et forhold til de naturopplevelsene eleven blir ”utsatt” for. Jeg tror det vil være en kombinasjon av disse to tolkningene på turene.

Naturopplevelsene er det umulig å komme utenom, siden aktiviteten faktisk er i naturen. Været og padleferdigheter spiller inn på hvordan elevene opplever naturen. Pøsregn oppleves som dårligere enn sol fra klar blå himmel, når vi er på tur. Padleferdighetene virker inn på naturopplevelsen i form av hvor mye oppmerksomhet som kan vies naturen. Når vi driver med instruksjon vil nok naturen for de fleste være et medium vi bedriver en aktivitet i, men når vi er på tur har elevene større mulighet til å se seg rundt. Dersom padleferdighetene ikke er tilstrekkelige vil turdelen også gå med til øving, noe som tar fokus bort fra naturen vi oppholder oss i. Lærerens rolle er å legge opp til positive naturopplevelser for alle i gruppen (Tordsson 2006).

Trivsel stiller seg på en litt annen måte. Elevene skal ha det bra på tur, både sosialt og læringsmessig. Læreren må sørge for at elevene trives sosialt i gruppen, og gjennom læringen. Sosialt vil det si at elevene føler seg velkomne i gruppen. Læreren må være oppmerksom på alle i gruppen, og inkludere elevene i samtaler og oppgaver.

Det må også gå an å trives på turen selv om eleven ennå ikke har de store ferdighetene, men nærmer seg de øverste nivåene i læringsteorien. Men det er viktig å huske på at de dyktigere elevene også må trives. Dette kan løses med tilrettelagte oppgaver. De flinkere elevene kan ta del i orientering, og få større ansvar som kameratbåter. De elevene som har større problemer med padlingen, kan få små padletekniske oppgaver underveis i turetappene. Dette kan være krappe svinger, eller styre svært nær land. Alle oppgavene, både for de flinke og for de mindre flinke, er med på å øke elevenes erfaringsgrunnlag, og gjøre dem til dyktigere kanopadlere.

Mestringsfølelsen blant elevene kommer også til uttrykk gjennom kanopadlingens egnethet til å utjevne fysiske form. Det trengs ikke god kondisjon for å padle kano, og elevene må heller ikke være fryktelig sterke. De turene jeg har vært på har hatt deltagere som jeg umiddelbart kunne tenke at ikke ”passet” i en kano.<sup>32</sup> Med tilrettelegging har det likevel vist seg at alle elevene har hatt gode opplevelser av padlingen. Utfordringene gikk på å tilpasse oppgavene til elevene, og gjøre turen og padlingen trygg.

Et annet konkret eksempel var en elev som var noe overvektig. Denne eleven hadde vært negativt innstilt til de andre turene klassen hadde vært på det året. På vinterturen jeg var med på, var det tydelig at en kondisjonsartet aktivitet ikke gav denne personen mestringsfølelse. Eleven var ikke motivert og gikk mest bakerst. På kanoturen derimot var eleven aktiv i gruppen og mestret padlingen bra, selv om eleven ikke hadde padlet tidligere. Det kan være flere grunner til at kanopadlingen var mer passende for denne eleven. Blant annet kan det tenkes at skigåing var det verste denne eleven kunne gjøre, og at kontrastene dermed blir større. Samtidig tror jeg at kanopadling gir en helt annen form for utfordringer, som passet denne eleven godt. Dette kan også sees i sammenheng med at det er viktig å stimulere til det allsidige friluftslivet i skolen.

---

<sup>32</sup> Jeg kan dessverre ikke gå nærmere inn på disse forskjellene i elevgruppene på grunn av personvernet, men hvis en ønsker nærmere opplysninger kan en kontakte undertegnede.

## 6.5 Er padling enkelt?

Spørsmålet om padling er enkelt har jeg stilt meg oftere og oftere når jeg har vært med på de forskjellige padleturene. Elever som ikke har tatt i en padleåre klarer etter en stund å styre kanoen snorrett. Etter litt erfaring mestrer de fleste elevene padling med hard sidevind og store bølger. Jeg har ikke noen god forklaring på hvorfor det oppleves som om padling er enkelt, men det kan være fordi de fleste elevene kommer uten erfaringer og at endringer i ferdighetsnivået fort legges merke til. Læringskurven i mitt opplegg er bratt, og mange elever sliter i begynnelsen av opplegget. Når elevene mestrer vil denne overgangen merkes godt, og det kan være grunnen til at padling oppfattes som enkelt. Samtidig er det viktig å huske på at endringer i ferdigheter oppleves som størst i begynnelsen av opplegget. Grunnen til dette er at de fleste elevene går fra å ha få eller ingen ferdigheter til å få mange regelstyrte ferdigheter. De fleste elevene mestrer å padle etter de reglene som blir introdusert innledningsvis, mens tilegnelsen av kroppsliggjort kunnskap er mer varierende blant elevene. Den analytisk rasjonelle tenkningen kan oppleves som frustrerende og lite motiverende, og det å få mestring tar da også lengre tid.

Kanopadling, når vi ser bort elvepadling, er nok enklere enn for eksempel windsurfing som Ralph Høksaas (2006) skriver om i sin mastergradsoppgave. Windsurfing krever en mer nøyaktig koordinasjon av bevegelser, vindstyrke, bølgehøyde og trikset som skal utføres. Erfaringene må kretse om mange momenter for at trikset skal kunne gjennomføres riktig. Kanopadling på flattvann har færre momenter å ta hensyn til, og elevene behøver dermed ikke så mange erfaringer for å være på et akseptabelt padlenivå. Elvepadling derimot krever mer av padleren, men dette skal jeg ikke utdype i denne oppgaven. Jeg konkluderer med at kanopadling på flattvann er en glimrende aktivitet for å føle mestring i friluftslivet!

## 6.6 Alternative tilnærminger

Min tilnærming har vært å tilpasse et allerede eksisterende kanoopplegg slik at det passer til en større målgruppe. Det fins imidlertid andre tilnærminger til problemområdet. En måte er å begynne med å detaljbeskrive undervisningsopplegget fra Høgskolen i Telemark. Videre i en slik oppgave går forskeren inn i læringsteori og pedagogisk teori som kan forklare og vise

hvordan opplegget er bygd opp. I en slik måte å gjøre det på, kan forskeren se om de pedagogiske implikasjonene stemmer overens med de faktiske forholdene. Det er også mulig å vurdere om noe av opplegget kunne blitt erstattet av andre viktige momenter, eller om det hadde vært mulig å vektlegge viktige momenter mer raffinert og hensiktsmessig.

En annen tilnærming til en oppgave som dette kunne vært å fokusere på lærerens makt i undervisningsopplegget som blir benyttet på Høgskolen i Telemark. Øyvind Guldvåg har i sin mastergrad vurdert trenerens makt i forhold til casting<sup>33</sup>. Det ville blitt en helt annerledes oppgave hvor fokuset ligger på hvilken makt treneren/læreren har overfor utøverne/elevene. Det kunne blitt en interessant mastergradsoppgave, hvor spørsmål som dreier seg om hvor stor påvirkning læreren har på elevene i forhold til holdninger, ferdigheter, bekledning osv, kunne blitt belyst. Umiddelbart viser det at læreren må ha et bevisst forhold til sin rolle som lærer.

En tredje tilnærming til oppgaven kunne vært en deduktiv tilnærming hvor jeg skulle laget et kanoopplegg utelukkende ut fra læringsteori og pedagogisk teori. Dette kunne fungert godt, men et slikt opplegg vil enkelt kunne rives fra hverandre. Hvis jeg i tillegg ikke hadde benyttet meg av observasjoner fra ulike opplegg ville dette blitt vanskelig, jamfør Myhre (1992) som mener at teori og praksis utvikler hverandre. Det er vanskelig å se for seg et praktisk opplegg kun bygget opp rundt teori.

### **Helt til slutt**

Opplegget jeg har laget ivaretar læringen av padleferdigheter, og jeg har diskutert om opplegget mitt også ivaretar sikkerhetstenkning, naturopplevelser og trivsel blant elevene. Her er det ingen klare sammenhenger, bortsett fra i forhold til sikkerhet. Konklusjonen på sikkerhetsaspektet blir at elevene som har deltatt på dette padleopplegget ikke kan dra på tur alene uten oppsyn av ansvarspersoner.

Vanskelighetene med å vurdere effekten av all læringen på turen, ligger i at det er en nivåforskjell mellom det som læres. Padleferdigheter er en konkret kunnskap, som er lett å måle. Klarer elevene å utføre taket, eller klarer de det ikke. Kunnskaper rundt sikkerhetstenkning, trivsel og opplevelsen av naturen er kunnskaper som er mindre konkrete.

---

<sup>33</sup> Casting står for all kasting med flue- eller slukstang hvor hensikten ikke er å fange fisk, men å oppnå lengder i lengdekast og treffe mål i presisjonskast ([http://www.castingforbundet.no/Casting/casting\\_frame.asp](http://www.castingforbundet.no/Casting/casting_frame.asp))

Sikkerhetstenkning har momenter som må huskes på, men det må også ligge en forståelse for hvorfor gruppen følger sikkerhetsmomenter i padlingen. Trivsel og naturopplevelser er det vanskelig å "lære" seg, samtidig som elevene selv vurderer hva som er bra og dårlig. Derfor vil det være lærerens oppgave å stimulere til elevenes trivsel, og at elevene får gode naturopplevelser.

## Litteraturliste

- Abram, David (2005) *Sansenes magi. Å se mer enn du ser*. Flux Forlag Oslo
- Andersen, Stig Anders, Kim Pedersen, Karin Svejgaard (1999) Antologi. På sporet av praksis. Utdanningsstyrelsens temahæfteserie nr. 7, 1999. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Arisholm, Torstein og Pål Nymoen (red) (2005) *Stokkebåter. Nytt om Sørumbåten og andre sørnorske stokkebåtfunn*. Oslo
- Bang-Andersen, Sveinung (1994) Stokkebåten – en tidløs farkost. Artikkel fra haug ok heidni (tidsskrift for Rogalands arkeologiske forening). Nr 3.
- Bischoff, Annette (1996) *Friluftsliv - ungdom og personlig utvikling*. Kopisenteret, Bø i Telemark.
- Bischoff, Annette (red) (1999) *Friluftsliv – i spennet mellom veiledning og undervisning*. Rapport fra dagsseminar 19.november 1999. FORUT og Høgskolen i Telemark
- Bischoff, Annette og Ivar Mytting (1999). *Friluftsliv. Grunnbok. Studieretning for idrettsfag*. Gyldendal Undervisning. Oslo
- Bisgaard, Niels Jørgen og Jens Rasmussen (red.) (2006) *Pædagogiske teorier*. Billesø og Baltzer. Værløse
- Bjørgen, Ivar A (2001) *Læring: Søken etter mening*. Tapir Akademisk Forlag Trondheim
- Brügge, Britta, Matz Glantz og Klas Sandell (2002) *Friluftslivets pedagogikk. För kunnskap, känsla och livskvalitet*. Liber AB Stockholm
- Clutterbuck, W. J & J.A. Lees. (1881/1988) *Tre i Norge ved to av dem*. Cappelen Oslo
- Crossley, Nick (2001) *The Social Body. Habit, identity and desire*. SAGE Publications London, Thousand Oaks, New Delhi
- Dale, Erling Lars (red) (1992) *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal. GCS as.
- Duesund, Liv (1995) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* Universitetsforlaget Oslo
- Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1986) *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Bain and Bell Ltd. Glasgow.
- Fangen, Katrine (2004) *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget Oslo
- Flyvbjerg, Bent (1991) *Rationalitet og Magt, bind I*. Akademisk forlag. København
- Flyvbjerg, Bent (1991) *Rationalitet og Magt, bind II*. Akademisk forlag. København

- Flyvbjerg, Bent (1990) *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces : fortolkning og evaluering af Hubert og Stuart Dreyfus' model for indlæring af færdigheder*. Aalborg: Institut for Samfundsudvikling og planlægning, Aalborg Universitetscenter
- Fossåskaret, Erik, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red) (1997) *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* Universitetsforlaget Oslo
- Gilje, Nils og Harald Grimen (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget Oslo
- Grant, Gordon (1997) *Canoing, A Trailside series guide*. W.W Norton & Company
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2003) *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Gyldendal Akademisk Oslo. 4.opplag
- Horgen, Andrè (2005) *Kompendium for Friluftsliv ved vann og vassdrag ved HiT. Ferdigheter og Didaktikk. Kopisenteret, Bø i Telemark. (Kapitlene i kompendiet er utgaver av kapitler til en lærebok om kanopadling som er in public)*.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (2003) *Metodevalg og metodebruk* Tano Aschehoug 3.opplag
- Høksaas, Ralph (2006) *Lek her og nå: om læringsprosesser, lek og improvisasjon i ferdighetspregede aktiviteter, konkretisert ved aktiviteten windsurfing*. Kopisenteret, Bø i Telemark.
- Illeris, Knud (1999) *Erfaringspedagogikk og "experiential learning"*. I nordisk pedagogikk, vol 19, nr 1 1999.
- Illeris, Knud (red) (2000) *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2006) *Læring* Roskilde Universitetsforlag 2.reviderte utgave
- Krogvold, Laila og Pål (2004) *Kanoboka*. Bokklubben Villmarksliv. PDC Tangen
- Køhn, Øystein (1999) *Padling*. Cappelen forlag
- Kårhus, Svein Treningslære (2000) *Ledelse og instruksjon*. Gyldendal undervisning
- Marcussen, Jens (2006) *At gå ut for at gå ned. En fænomenologisk undersøgelse af overvægtiges erfaringer med friluftsliv*. Mastergradsoppgave i idrett og friluftsliv ved Høgskolen I Telemark. Kopisenteret.
- Mason, Bill (1984/1995) *Path of the paddle. An illustrated guide to the art of canoeing*. Revised and updated by Paul Mason. NorthWord Press. Toronto.
- Mo, Eivind (1979) *Med troppen i kano* Oslo : Norges speiderforbund. Utvalget for kanospeiding

- Myhre, Reidar (1992) *Hva er pedagogikk? En elementær innføring* Gyldendal. Oslo
- Myksvoll, Arne (1997) *Friluftsliv i folkehøgskolen. Tidtrøyte eller høyverdig menneskelig realisering*. Hovedfag ved Norges idrettshøyskole/Høgskolen i Telemark.
- Møller, Sverre (usikkert årstall) *Kano*. Foreningen til Ski-idrettens fremme. Oslo
- Neegaard, Halldis (1921) *I kano nedover Glommen DNT – årbok 1921*
- Phillips, D.C. og Jonas F. Soltis (2003) *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt Forlag Oslo. 2.opplag.
- Postholm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget Oslo
- Praktisk førstehjelp (2004) (original tittel: Practical First Aid. Tekst: The British Red Cross Society) Oversatt av Inger Johanne Seterdal. Norske fagkonsulenter: Lisbeth Gjerde og Audun Langhelle. N W Damm og Søn
- Ray, Slim (1992) *The canoe handbook*. Stackpole books. Printed in USA
- Rundskriv F – 30/92 Skolesvømming.
- Tordsson, Bjørn og Roger Isberg (1984) *Mera ute* Stockholm : Rabén & Sjögren i samarbeid med Argaladei.
- Tordsson, Bjørn (1993) *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Kopisenteret, Bø i Telemark.
- Tordsson, Bjørn (2003) *Å svare på naturens åpne tiltale* Kopisenteret, Bø i Telemark
- Tordsson, Bjørn (2005) *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk* Haderslev : CVU Sønderjylland
- Wadel, Cato (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S. Flekkefjord 1991
- Wadel, Cato (2006) *Forskning i egne erfaringer*. Seek A/S Flekkefjord
- Widerberg, Karin (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Universitetsforlaget Oslo

#### **Internett:**

[http://www.nrr.org/sider/Forstehjelpsradets\\_retningslinjer.pdf](http://www.nrr.org/sider/Forstehjelpsradets_retningslinjer.pdf)

<http://home.online.no/~kneshei/hypotermi.htm>

<https://jerven.secure.flexiweb.no/page/4432/>

<http://no.wikipedia.org/wiki/Finnskogen>

<http://www.utdanningsdirektoratet.no>

<http://malangsveien.info/dokumentbasen/data/thumbnails/35/kameratredning.jpg>



<http://www.skolenettet.no>

[http://www.castingforbundet.no/Casting/casting\\_frame.asp](http://www.castingforbundet.no/Casting/casting_frame.asp)

<http://www.valdres.fhs.no/vis-2007.php>

<http://www.lovdata.no/for/sf/jd/td-20020626-0847-008.html>

<http://www.nih.no/templates/projects.aspx?id=489>