

Grader av Glede

En studie om ferdighetsorientert friluftsliv, læringsmiljø og
veiledning



Marit Svarstad Andresen

Masteroppgave i kroppsøving, idrett og friluftsliv.

Høgskolen i Telemark våren 2009



Tittel:	Grader av Glede
Nøkkelord:	Ferdighetsorientert friluftsliv, prestasjonsfokusering, motivasjon, veiledning og læringsmiljø.
Forfatter:	Marit Svarstad Andresen
Studentnr.:	012071
Fagkode:	1304
Oppgavetype:	Masteroppgave
Studiepoeng:	60
Studium:	Masterstudium i idrett, kroppsøving og friluftsliv
Konfidensiell:	

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan veiledere jobber med klatring som ferdighetsorientert friluftsliv og hvilke tanker de har i forhold til sin rolle som veileder. Målet var å finne ut hvilke vilkår som ligger til grunn for god læring i et godt læringsmiljø, og hvordan ulike veiledere jobber for å oppnå dette. Jeg har mange oppfatninger og spørsmål omkring hvordan veiledere behandler grupper og formidler kunnskap. Spesielt med tanke på å skape godt motivasjonsklima i grupper hvor kroppslige, fysiske ferdigheter ofte kan komme i fokus. Her kan det oppstå høy grad av prestasjonsorientering, som for noen kan virke ekskluderende.

Oppgavens empiriske analyser skjer på grunnlag av fem kvalitative intervju, egne erfaringer og observasjoner som veileder. Jeg intervjuet fem erfarne veiledere fra ulike miljøer i landet, som alle jobber fulltid med klatring og annet ferdighetsorientert friluftsliv. Intervjumaterialet, sammen med mine egne erfaringer, utvalgt teori og tidligere forskning har ført meg til dypere viten omkring ekskluderende faktorer i læringsmiljø, hva som er et godt læringsmiljø, og hvordan en veileder bør forholde seg til, og jobbe med en gruppe.

Hovedkonklusjonen i studie viser at det i ferdighetsorientert friluftsliv, finnes eksklusjonsmekanismer i form av forventninger, de andres blikk, taus kunnskap og skam, mekanismer som Tangen (2004a) har knytt opp mot idrett. Disse får fremtredende betydning som ekskluderende faktorer i læringsmiljø med høy grad av prestasjonsfokusering. Konsekvensene kan være at elever ikke ønsker å klatre når andre ser på. De føler det forventes mer av dem enn det de selv tror de kan klare. Da er det ofte tryggere å trekke seg ut på sidelinjen, vekk fra de andres blikk. Slik slipper de i tillegg skammen over ikke å prestere like godt som de andre. I følge forskning på oppfattet motivasjonsklima forbindes et læringsmiljø med høy grad av mestringsfokusering med mer glede, tilfredshet og interesse enn i et miljø med høy grad av prestasjonsfokusering (Ames, 1992a; Ntoumanis and Biddle, 1999). Dette er i tråd med mitt empiriske materiale. En veileder vil gjennom sin måte å jobbe på, kunne påvirke elevenes involvering i situasjoner. Elevene bør påvirkes til mestringsinvolvering, noe som veilederen kan gjøre ved å etablere et oppfattet mestringsklima (ibid). Dette kan gjøres ved bruk av Ames (1992a) tolkning av TARGET-modellen (Epstein, 1989).

Forord

Da var jeg ferdig! Og jeg er glad!

Jeg har vandret rundt i korridorene på instituttet, etter egnede perspektiver for å kunne besvare problemstillingen min. Jeg er takknemlig for alle bidrag! I spissen for det hele sto imidlertid Alf Odden som min hovedveileder. Han er knakende bra, og kan anbefales! De neste som må takkes er de som lurte meg til å begynne med masterstudiet. Det var ikke en del av mine planer. Bibliotekets ansatte fortjener også en takk for raus hjelp gjennom hele året. Til sist, men ikke minst, vil jeg takke masterkameratene for all god stemning på masterlabben!

Marit Svarstad Andresen, Bø i Telemark, Mai 2009.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord.....	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1 Problemområde, bakgrunn og målsetting.....	1
1.1 Problemstillinger.....	6
1.2 Oppgavens kronologi.....	6
1.3 Avgrensninger og legitimeringer	7
1.4 Begrepsavklaringer.....	10
1.4.1 Ferdighetsorientert friluftsliv.....	10
1.4.2 Læringsmiljø.....	12
1.4.3 Motivasjon.....	13
1.4.4 Mestring	15
1.4.5 Rollemodell	16
1.5 Forskningsstatus	17
2 Teoretiske perspektiver.....	21
2.1 Systemteori og klatring som ferdighetsorientert friluftsliv	25
2.1.1 Sosialisering av mennesket i et systemteoretisk perspektiv	29
2.1.2 De andres blikk.....	30
2.1.3 Kroppsliggjøring av forventninger i ferdighetsorientert friluftslivet	34
2.1.4 Taus kunnskap.....	35
2.1.5 Tause forventninger og klatrevæggen som anlegg.....	36
2.1.6 Skam.....	38
2.2 Målorienteringsteorien.....	40
2.2.1 Differensiert og udifferensiert syn på ferdigheter	40
2.2.2 Involvering	41
2.2.3 Motivasjonsklima	43
2.2.4 Mestringsklima kontra prestasjonsklima.....	46
2.2.5 En veileders påvirkning på motivasjonsklimaet.....	48
2.3 Begrunnelse for teori	51
3 Metodiske betraktninger.....	53
3.1 Kvalitativ metode.....	54
3.2 Hermeneutikk	55
3.3 Utvalg.....	57
3.4 Intervjuguide, intervjuene og bearbeiding	58
3.5 Egne forståelser og erfaringer	61
3.6 Overførbarhet og troverdighet	62
4 Informantenes erfaringer og synspunkt i forhold til veiledning og læringsmiljø. ..	66
4.1 Informantenes tanker omkring ferdighetsorientert friluftsliv og prestasjonsfokusering	67
4.1.1 Tanker omkring ferdighetsorientert friluftsliv.....	68

4.1.2 Prestasjonsfokusering i undervisningen.....	71
4.1.3 Når prestasjonsfokuseringen i gruppen blir for stor.....	73
4.1.4 Elever med prestasjonsangst – hva gjør veilederen?.....	77
4.2 Motivasjon.....	79
4.2.1 Motivasjon blant deltakere.....	80
4.2.2 Motivasjon og prestasjonsfokusering.....	81
4.2.3 Presentasjon av undervisningsopplegg.....	83
4.2.4 Oppbygging av motivasjon underveis i aktiviteten.....	85
4.2.5 Ulikt motivasjonsgrunnlag i ei gruppe.....	86
4.2.6 Umotiverte deltakere.....	88
4.3 Læringsmiljø.....	90
4.3.1 Det sosiale miljøet.....	90
4.3.2 Naturgitte forhold og tid.....	92
4.3.3 Positive påvirkninger fra deltakere.....	94
4.3.4 Negative påvirkninger på læringsmiljø.....	95
4.3.5 Tiltak fra veiledere.....	96
4.4 Veiledere som rollemodeller.....	101
4.4.1 En veileders påvirkningskraft som rollemodell.....	101
4.4.2 En veileder med stort prestasjonsfokus.....	102
4.4.3 Opptreden, holdninger og verdier.....	104
4.4.4 Klær og utstyr.....	106
4.4.5 Den gode rollemodellen.....	107
5 Diskusjon.....	109
5.1 utfordringer veiledere kan møte i sin undervisning i klatring.....	110
5.1.1 De andres blikk og forventninger - begrensende for klatreglede.....	111
5.1.2 Buldresteinen som forventninger.....	114
5.1.3 Er jeg en klatrer?.....	117
5.2 Hvordan veileder kan skape et godt læringsmiljø.....	118
5.2.1 Hva er et godt læringsmiljø?.....	118
5.2.2 Elevene gjør som veilederen.....	119
5.2.3 Veien til et mestringsfokusert læringsmiljø.....	120
5.3 Betydningen av empati.....	126
5.4 Støttende betraktninger og bredere gyldighet.....	129
6 Konkluderende oppsummering og videre forskning.....	132
Litteraturhenvisninger.....	134
Vedlegg.....	145

1 Problemområde, bakgrunn og målsetting

”Har du klatra noe hardt i dag?”

Det skal ikke mer til etter en tur på klatrefeltet enn en et slikt spørsmål, før en kan miste all glede og motivasjon i forhold til klatring. Fokuset ligger i hva vedkommende har klatra og hvor vanskelig vedkommende har klatra. Ikke om en har hatt det gøy, og kanskje blitt flinkere med fotarbeidet.

Jeg opplever at høy grad av prestasjonsfokusering ekskluderer mange fra å delta i aktiviteter hvor kroppslige ferdigheter står i fokus. Elever på padlekurs lar være å forsøke å surfe på en bølge fordi andre ser på. Noen vil ikke forsøke å klatre en rute fordi de er redde for ikke å lykkes, spesielt dersom de er flere tilstede. Frykten for ikke å mestre det andre har mestret, eller det du tror andre forventer at du skal mestre, virker for noen demotiverende og ekskluderende. Når miljøet oppfattes som et konkurranseorientert miljø, hvor det er viktig å være like god eller bedre enn de andre, vil elever som ikke har de samme erfaringene eller fysiske ferdighetene melde seg ut av miljøet. Det tryggeste er å unngå de aktivitetene en ikke vet om en behersker, så slipper en å dumme seg ut. Slik selvekskludering er en effektiv måte i å hindre utvikling og mestringsglede.

Det kan tenkes at det oppstår problemer innenfor veiledning i ferdighetsorientert friluftsliv som ikke har vært like godt kjent i fra det tradisjonelle friluftslivet. Jeg har tenkt mye over dette når jeg har vært i situasjoner hvor noen trekker seg tilbake, både i private tursammenhenger og når jeg har jobbet som veileder. I klatring, som jeg vil diskutere gjennom hele oppgaven, har jeg til tider opplevd dette som et stort problem, som jeg mener det er verdt å sette fokus på. I aktiviteter som klatring, skikjøring, surfing, padling, kiting med mer er det ingen hemmelighet at det handler om å utvikle kroppslige ferdigheter. Disse utfoldelsesformene er alle eksempler på aktiviteter hvor den enkeltes ferdighet kan måles¹. Målbare aktiviteter som disse har etter hvert fått større plass innenfor det norske friluftslivet (Odden, 2008). Vi har opplevd en individualisering hvor det er viktig å fremstå som

¹ Å mestre snøforhold og kjøre bra på ski står høyt i kurs for de som liker å gå toppturer på ski, hvor skikjørerene ofte håper at ”nedturen bli oppturen”. Klatreruter og elvestryk graderes med tall, i kiting gjelder det å kunne utnytte vinden til hopp og triks, i bølgesurfing ligger det prestasjon i jakten det på den optimale bølgen, og for de som driver med frikjøring på ski, er linjevalg, med bratthet og ”drop” styrende for prestasjonene.

selvstendige og selvutviklende individ. Det oppstår prestasjonspress i form av karakterer i skolen, og på fritiden skal det presteres på idrettsarenaen. Tidligere bestemte plassen vi kom fra og vår sosiale bakgrunn langt på vei hva vi skulle jobbe med og hvem vi skulle bli. I dag bestemmer jobben og ønsker om individuell selvrealisering hvor vi skal bo². Den enkeltes livsprosjekt er å være noen og finne sin identitet, og slik er friluftsliv er en arena for selvrealisering (Tordsson, 2005). Gjennom det ferdighetsorienterte friluftslivets målbare aktiviteter mener jeg det er enkelt for et individ å vurdere sin suksess eller sitt nederlag, spesielt på grunnlag av gode muligheter for differensiering av ferdigheter.

Som veileder i friluftsliv har jeg undervist i mange ulike former for ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter som klatring, skikjøring, skredopplæring og elvepadling. Jeg har jobbet på ukeskurs hos ulike kommersielle aktører, på folkehøgskoler og på høgskole. Dette arbeidet har gitt meg inspirasjon til valg av tema. Det handler om hvordan en veileder skal kunne skape god motivasjon og et godt læringsmiljø i en gruppe som deltar i klatreundervisning eller andre former for ferdighetsorientert friluftsliv, hvor høy grad av prestasjonsfokusering kan virke begrensende for noen elever³. På bakgrunn av egne opplevelser i veiledningssammenheng, diskusjoner med kolleger, informasjon fra informantene og forskning gjort innenfor klasseromsundervisning, idrett og kroppsøving⁴, mener jeg at det er grunnlag for å tro at det innenfor ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter kan oppstå høyere grad av prestasjonsfokusering enn innenfor tradisjonelt friluftsliv. Ferdigheter har vært i fokus i lange tider. Rekorden på Galdhøpiggen⁵ holdt seg fra 1930-tallet og fram til starten av vårt århundre, og vi har hatt brattkjørere som kjørte ski ned utsatte steder allerede på 80-tallet.

² Sosiologen Antony Giddens begrep selvrefleksivitet omhandler nettopp valg. Vi lever i en tid der man tvinges til å ha et bevisst og aktivt forhold til kunnskap. Mennesker som lever i det senmoderne samfunn har utviklet evnen til å stille seg utenfor den handlingssituasjonen en står i, betrakte og vurdere alternativer, før en så til sist velger en tolkning. Ungdom har på en helt ny måte blitt nødt til å reflektere over seg selv, og sine livsprosjekter. Giddens snakker om at vi lever i et samfunn hvor vi hele tiden står overfor valg (Giddens, 1996).

³ Det har innenfor klasseromsundervisning, kroppsøving og idrett vært forsket mye på motivasjonsklima. For eksempel viser Ames 1992a, 1992b at et prestasjonsorientert miljø, (hvor resultater er viktigere enn mestring av oppgaver underveis), kan føre til en svekkelse av individers motivasjon, selvfølelse, samt skape en angst for å mislykkes.

⁴ Innenfor idretten er det et stort fokus på prestasjoner og plasseringer i konkurranser. Det er gjort mye forskning innenfor klasseromsundervisning og idrett som går på motivasjon og motivasjonsklima i grupper, og hva som er optimalt for læring, utvikling og prestasjoner. viser (Ames, 1992a, 1992b, Nicholls, 1989, Roberts, 2001).

⁵ Galdhøpiggen er et skirenn som går fra Svellnosi 2100 meter over havet, med en lengde på 3.4 kilometer og et fall på 1100 meter. Det ble første gang arrangert i 1934, hadde opphold under krigen, men kom i gang for fullt igjen på 1980-tallet (www.galdhopiggen.com).

Likevel har ikke det tradisjonelle friluftslivet generelt sett vært dominert av at en skal prestere i samme grad som innenfor det aktivitetspregede friluftslivet som har utviklet seg de siste årene (Odden, 2008). Forskjellen i vektlegging av prestasjon har tradisjonelt vært et viktig skille mellom idretten og friluftslivet. I idretten har det handlet om å tape eller å vinne, mens det innenfor friluftslivet har handlet om å være på tur eller ikke være på tur (Tangen, 2004a, 2004b). Men det kan se ut som om dette skille viskes mer og mer ut gjennom nye aktiviteters prestasjonsfokus og i noen sammenhenger rene konkurranseformer⁶. Tradisjonelt friluftsliv er forbundet med høsting, sanking, bading, jakt, fiske og rekreasjon mer enn å klatre vanskelige klatreruter (Odden, 2008). På et klatrekurs derimot, kan det sosiale klimaet bli preget prestasjonsfokusering gjennom å diskutere klatreruter og vanskelighetsgrader. Forventninger til at folk skal prestere ligger her latent, og dette er noe som kan bidra til prestasjonspress i en gruppe. Mine erfaringer tilsier at enkelte gruppe-medlemmer kan bli demotiverte av slike holdninger. De får gjerne en følelse av ikke å mestre, som videre kan føre til en individuell dårlig selvoppfattelse i forholdt til det å klatre. Denne negative følelsen av ikke å være flink nok, og presset om å klatre hardere grader kan være medvirkende faktorer til å redusere motivasjonen for å klatre.

Motivasjonen i en gruppe er avgjørende for læringen, og det er et viktig tema en veileder er nødt til å forholde seg til gjennom sitt arbeid. Dersom deltakere ikke er motiverte, er utgangspunktet for god læring i friluftslivsaktiviteter svært dårlig (Mytting, 1990). Innenfor idretten er for stor prestasjonsfokusering ofte skyld i at mange slutter med aktiv idrett (Tangen, 2004a). Derfor tror jeg at prestasjonsfokusering er et tema som en veileder i ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter bør ha et reflektert forhold til. Hvilke konsekvenser denne prestasjonsfokuseringen får for den enkelte elev og for læringsmiljøet som helhet i en gruppe, mener jeg er viktig å gi oppmerksomhet. Enkelte elever hemmes av å være i et miljø de oppfatter som konkurranseorientert. Fordi de er redde for hva andre sier, mener, tenker, forventer eller gjør, velger de til stadighet passivitet framfor aktivitet. Med tanke på klatring er det viktig med gode opplevelser. Dårlige opplevelser gjør det usannsynlig at de etablerer den motivasjonen og gleden i forhold til aktiviteten som gjør at de vil fortsette på lengre sikt. Som veileder i ferdighetsorientert friluftsliv er et av de store målene å etablere en interesse

⁶ Birkebeinerrittet, Tinderittet, Lofoten Freeride, Røldal Freeride, Hemsedal Freeride med flere.

omkring aktiviteten, slik at elevene fortsetter senere på egen hånd. På grunnlag av disse betraktningene, vil hovedfokuset gjennom oppgaven være på de elevene som demotiveres av for høyt prestasjonsfokus. De elevene som ikke er ivrige etter å sammenlikne seg med andre, og som på grunnlag av sammenlikninger innad i gruppen til stadighet velger å ikke delta. Jeg har ofret mange tanker til prestasjonsfokusering som begrensende for god læring i ferdighetsorientert friluftsliv. Om hvordan jeg som veileder kan påvirke vilkårene for god læring slik at alle elevene opplever mestring og motivasjon i aktiviteten. Mitt engasjement overfor dette temaet er nok påvirket av at jeg selv har opplevd prestasjonsfokusering som begrensende for egen klatreglede og mestringsfølelse. Et inkluderende miljø som er motiverende for alle, både for de med og uten gode ferdigheter eller erfaring er noe jeg brenner for og som jeg vil sette meg dypere inn i. Altså konsentrerer jeg meg om den ene gruppen elever, men uten at det skal gå på bekostning av de elevene som ikke begrenses av prestasjonsfokusering.

Ved å intervju ulike veiledere som jobber med klatring og annet ferdighetsorientert friluftsliv, har jeg til hensikt å komme fram til interessante betraktninger omkring prestasjonsfokusering, motivasjon, læringsmiljø og hvordan veiledere fungerer som rollemodeller.

Mitt teorigrunnlag bygger på utvalgte momenter fra systemteori, som Tangen (2004a) har brukt for å diskutere inklusjons- og eksklusjonsmekanismer i idretten, for å se på hvordan idrett er mulig. På samme måte vil jeg se på forutsetninger for god læring i ferdighetsorientert friluftsliv. Målorienteringsteorien vil bidra til å belyse motivasjon i læringsmiljøet, og hvordan veileder kan påvirke dette. Mine teoretiske perspektiver belyser altså utfordringer veileder kan møte i grupper hvor prestasjonsfokuseringen er høy, hva som er et optimalt læringsmiljø og hvordan en veileder kan påvirke til dette. Veien til valg av teori var lang. Jeg vil problematisere og avklare valg av teori nærmere i teorikapittelet.

Jeg tror mange veiledere har møtt store utfordringer med å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle tør å prøve og feile. Med denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse noe av det som kan være et problem for motivasjon og læring. Jeg vil framskaffe kunnskap om motivasjon og læringsmiljø som veiledere kan ha nytte av for å skape motiverende og inkluderende undervisningsopplegg. Håpet er at arbeidet kan bidra til at veiledere setter fokus på

motiverende læringsmiljø, hvilken betydning dette har, hvordan de selv påvirker som rollemodeller og hvordan veileder kan påvirke miljøet. Jeg mener dette er et svært viktig tema, som vil bli mer og mer relevant som en følge av friluftslivet utvikling, fordi flere og flere holder på med ferdighetsorienterte aktiviteter hvor kroppslige ferdigheter er i fokus, noe som fører til høyere prestasjonsfokusering slik jeg ser det. En veileders bevissthet omkring prestasjonsfokusering og motivasjonsklima vil trolig være avgjørende for om elever fortsetter med den gjeldende aktiviteten eller ikke⁷.

Oppsummert vil oppgaven, med aktuelle avgrensninger, i hovedtrekk omhandle klatring som ferdighetsorientert friluftsliv, motivasjon, læringsmiljø og veileders påvirkningskraft i forhold til disse faktorene. Intensjonene mine er at svarene jeg kommer fram til vil kunne overføres til andre former innen ferdighetsorientert friluftsliv. Selv om jeg avgrenser problemområdet til å omhandle folkehøyskolen som utdanningsinstitusjon tror jeg likevel funnene vil kunne være gyldige for de fleste klatreopplæringssituasjoner. Videre håper jeg denne oppgaven kan bidra til å løfte fram relevante momenter for de som ønsker å jobbe med veiledning i ulike ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter. Og at den kan gi noe til de som allerede jobber som veiledere, og ønsker å utvide sine perspektiver.

⁷ Innenfor idrettsforskningen er det fortatt undersøkelser som viser at for høyt fokus på prestasjoner i treningssammenheng og kroppssøvingssammenheng fører til redusert motivasjon i idrettslige aktiviteter (Ames 1992a; Treasure, 1997; Jonskaas, 2008).

1.1 Problemstillinger

- Hvilke utfordringer kan veiledere møte i forhold prestasjonsfokusering i læringsmiljøet, når de underviser i ferdighetsorientert friluftsliv?
- Hvordan kan veiledere jobbe og påvirke til god motivasjon og et godt læringsmiljø i ei gruppe som driver ferdighetsorientert friluftsliv?

Problemstillingene mine har jeg utarbeidet med tanke på at en veileder gjennom sin påvirkning kan skape et optimalt læringsmiljø i en gruppe som holder på med ferdighetsorientert friluftsliv. Jeg er ute etter å belyse pedagogiske utfordringer knyttet til prestasjonsfokusering. Hvorfor det oppstår og hvordan det kommer frem i gruppen. Videre er det viktig for meg å sette fokus på hva som er et godt læringsmiljø, og finne gode løsninger på hvordan en veileder kan legge opp undervisningen for å skape et godt læringsmiljø.

1.2 Oppgavens kronologi

Kapittel 1: Inneholder først en presentasjon av problemfeltet, oppgavens tema, hvilken bakgrunn jeg har og hva målsetningen min er. Deretter presenterer jeg problemstillingene mine, før jeg viser hvordan oppgavens oppbygning er. Videre gjør jeg greie for avgrensninger og legitimeringer, relevante begreper og forskningsstatus på området.

Kapittel 2: Her gjør jeg rede for de teoretiske perspektivene som denne oppgaven bygger på. Ved hjelp av Tangens (2004a) bruk av systemteori for å belyse hvordan idrett er mulig, vil jeg problematisere inkluderings- og ekskluderingsmekanismer i en gruppe i klatring som ferdighetsorientert friluftsliv. Videre gjør jeg rede for målorienteringsteorien med hovedvekt på motivasjonsklima. Her vil jeg fokusere på hva som er et antatt godt motivasjonsklima, og hvordan en veileder kan etablere dette i en gruppe.

Kapittel 3: I dette kapitlet presenterer jeg mine metodiske betraktninger. Jeg gjør rede for valg av kvalitative intervju som metodisk tilnærming, og forteller hvordan jeg har gått fram i prosessen med masteroppgaven. Her vil jeg også diskutere oppgavens gyldighet og overførbarhet..

Kapittel 4: Her presenterer jeg resultatene mine. Disse blir delt opp i fire hovedtema, som er prestasjonsfokusering, motivasjon, læringsmiljø og veiledere som rollemodeller.

Kapittel 5: Dette er diskusjonskapitlet. Her vil jeg med utgangspunkt i oppgavens problemstillinger diskutere oppdagelser fra intervjuene opp mot mine teoretiske perspektiver, egne erfaringer og tidligere forskning. Videre vil jeg trekke fram et tema jeg har funnet svært relevant for diskusjonen, nemlig betydningen av empati. Deretter legger jeg til en kort presentasjon av litteratur som er under utgivelse, som på en god måte støtter opp under mine funn og gir oppgaven bredere gyldighet. Avslutningsvis samler jeg trådene i en konklusjon, hvor jeg også ser videre på aktuell framtidig forskning.

1.3 Avgrensninger og legitimeringer

For å konkretisere temaet mitt har jeg valgt å ta utgangspunkt i klatring som eksempel på en ferdighetsorientert form for friluftsliv. Slik vil jeg kunne bruke konkrete situasjoner for å eksemplifisere og forklare mitt problemområde. Klatring har lange tradisjoner i norsk friluftsliv og er etter hvert blitt en mangfoldig aktivitet (sportsklatring, isklatring, miksklatring, tradisjonell klatring, alpinklatring og høydeklating)⁸. For å avgrense klatring som aktivitet, vil jeg ta utgangspunkt i klatring som friluftsliv, og derunder buldring, klippeklatring og fjellklatring⁹. Jeg velger å se bort fra klatring som konkurranseidrett¹⁰, og fokuserer på klatringen som en del av det ferdighetsorienterte friluftslivet.

⁸ Her kunne jeg utdypet hver enkelt klatreform, men jeg ser ikke på det som relevant i forhold til oppgavens mål. Derimot er min bruk av klatring viktig, og det vil jeg trekke frem videre i oppgaven, hvor jeg presenterer definisjonene av de klatreformene som er aktuelle for meg.

⁹ Det finnes flere måter å definere ulike klatreformer på, men jeg har tatt utgangspunkt i Stein Tronstads (2005) definisjoner. Han har gjennom 25 år jobbet med klatring, og har gitt ut en håndbok for klatrere og for de som

Samtidig vil jeg begrense meg til opplæring innenfor folkehøgskolen for ikke å favne om for mye. Det spesielle for folkehøgskolene, er at en veileder i mange tilfeller har en gruppe over et helt år, og har derfor god tid til å etablere et godt læringsmiljø. Jeg bruker erfaringer og opplysninger fra annen virksomhet, men diskuterer temaer opp mot læring i folkehøgskolesammenheng. På tross av disse beslutningene, vil oppgaven forhåpentligvis også kunne bidra til god veiledning også innenfor andre aktørers virksomhet, og for andre utdanningsinstitusjoner. Gjennom oppgaven kommer jeg til å ha en samlebetegnelse når jeg beskriver deltakere på kommersielle kurs, studenter og elever, og denne er elever. Dette for at presentasjonen av funn, samt analyse skal være ryddigere, og for å holde informantene anonyme.

Videre vil jeg når jeg snakker om en gruppe, snakke om en folkehøgskoleklasse på om lag 12-15 elever. Disse er heterogene i den grad at de har ulike erfaring innenfor klatring, og noen liker muligens bedre å kjøre på ski enn å klatre, eller omvendt. Men denne gruppen vil og være svært homogen fordi alle elevene selv har valgt hvilken skole og hvilken linje de ønsker å gå på. På bakgrunn av dette, vil jeg ikke kommentere gruppestørrelser noe mer gjennom oppgaven.

Dagens situasjon i folkehøgskolen er slik at flere og flere skoler har ferdighetsorienterte aktiviteter på årsplanen sin. Ut i fra linjeoversikt ved ulike folkehøgskoler, kan vi se at det har vært en forandring i linjetilbud¹¹ (www.folkehogskole.no). Utviklinga i folkehøgskolen, har som med resten av friluftslivs-Norge, gått mot et mer ferdighetsorientert friluftsliv. Rundt

jobber med klatring. ”Buldring betyr strengt tatt klatring på kampesteiner, men er blitt fellesnavn for alle former for klatring i lav høyde. Poenget er å løse bevegelsesproblemer rett over bakken, uten tau”(Tronstad, 2005:15). Klippeklating drives i mindre fjellvegger. Bevegelsene står i fokus også her. Mange klatrefelt er utstyrt med faste forankringer og snufester, noe som forenkler sikringsarbeidet. Denne formen for klatring drives og spå felt der klatreren selv må sette inn sikringspunktene, altså sikre ”naturlig”. Når det er snakk om fjellklating, handler det om naturlige sikringsmidler, det handler om større vegger, ønsker om å nå en topp, turaspektet er stort og nærkontakten med naturen om dens krefter er store, noe som kommer som et tillegg til selve klatreopplevelsen (Tronstad, 2005).

¹⁰ Den finnes internasjonale konkurranser innenfor sportsklating. Dette er idrett. Norsk Klatreforbud har egne instruktørutdanninger innenfor sportsklating, og forbundet ligger under Norges Idrettsforbund (www.klatring.no).

¹¹ Et år på folkehøgskole består av linjetilbud, valgfag og andre fellesfag. Hver elev velger en linje hvor de tilbringer alt fra 50-70% av undervisningstiden. Her er det altså muligheter for grundig fordypning i enkelte emner, for eksempel naturfotografering, sykling, dans og drama eller ski og klatring (www.folkehogskole.no).

50% av de 77 skolene her i landet har klatring som tilbud til sine elever (ibid).

Folkehøyskoleåret blir for mange et år hvor en får prøve ut ulike aktiviteter, som klatring surfing, sykling og skikjøring, hvor elevenes fokus raskt kan bli liggende på ferdighetsteknikk. Å skulle kjøre bratt på ski, hoppe høyt på snøbrett, surfe de optimale bølgene, sykle den mest tekniske stien eller klatre den hardeste ruta, kan ta oppmerksomheten vekk fra generell glede ved å være i naturen. For noen vil det være en dårlig tur dersom svingene ikke satt som de skulle. Misnøye over egne tekniske ferdigheter kan overskygge opplevelsen og gleden av å være på tur i naturen.

Grunnmuren for et godt læringsmiljø i en folkehøyskoleklasse bygges fra elevene kommer ved skolestart og utover i de første ukene. Dette er en viktig periode for veileder å være i forkant med hensyn til sine pedagogiske grep i gruppen. Videre er også dette tiden hvor elevene får en introduksjon til for eksempel klatring. Derfor vil det her være viktig at elevene får et positivt møte med aktiviteten og opplever mestring slik at de blir motiverte til videre aktivitet utover skoleåret. En dårlig start uten gode mestringsopplevelser, vil kunne føre til at elevene blir demotiverte i forhold til gjeldene aktivitet. Dette kan sette begrensninger for gjennomføringen av planlagt undervisningsopplegg gjennom året. Det kan også få følger for undervisning i andre aktiviteter. Hvordan undervisningen blir lagt opp i begynnelsen av året er, etter det informantene sier og av egen erfaring, helt avgjørende for hvordan læringsmiljøet blir resten av året. I starten bygges sosiale relasjoner mellom elevene, og mellom veileder og elever. Blir starten på skoleåret preget av prestasjonsfokusering som fører til sosial utrygghet og misnøye i gruppen, vil en som veileder kunne få en vanskelig jobb utover året i forhold til motivasjon og læringsmiljø. Fokus på sammenlikning og konkurranse i en gruppe kan for mange virke umotiverende, fordi de i utgangspunktet ikke er konkurranseorienterte individ¹², og derfor ikke trives når de oppfatter læringsmiljøet som høyt prestasjonsfokusert. Dermed vil motivasjonsproblemer jeg tar opp i denne oppgaven først og fremst være knyttet opp mot prestasjonsfokusering som begrensende for aktivitetsglede.

¹² Mer om dette i kapittel 2.2, om målorienteringsteorien.

1.4 Begrepsavklaringer

Her gjør jeg greie for sentrale begrep som har betydning for oppgaven. Jeg presenterer hvordan jeg bruker begrepene ferdighetsorientert friluftsliv og læringsmiljø, før jeg tar for meg begrepet motivasjon, som er en viktig faktor med tanke på godt læringsmiljø. Videre gjør jeg rede for hva jeg forstår med mestring, fordi det er vanskelig å diskutere motivasjon uten å berøre mestringsbegrepet.

1.4.1 Ferdighetsorientert friluftsliv

Det finnes mange måter å forklare friluftslivet på (Odden, 2008). Glede, opplevelse, mestring og rekreasjon er sentrale stikkord for mange. Det har hatt, og har en stor plass som fritidsaktivitet i vårt samfunn (ibid). Det har forandret seg i takt med de kulturelle endringene ellers i samfunnet. Vi har etter hvert fått en utvikling i allerede eksisterende aktiviteter og vi har fått nye grener innenfor friluftslivet. Mens de tidligere etablerte aktivitetene har hatt et nytteperspektiv som omfatter jakt, fiske og høsting, samt vandreturer sommer som vinter, er det oppstått friluftslivsaktiviteter som er mer aktivitetsbaserte og ferdighetsorienterte (Odden, 2008). Ny teknologi og innovasjoner har ført nye aktiviteter på banen. Og det har skjedd en videreutvikling, intensivering og differensiering av eksisterende aktiviteter, som for eksempel i klatring, som i dag består av tradisjonell klippe- og isklating, differensiert i buldring, topptauing i klatrefelt, på innevegger, teknisk klatring i store fjellvegger, is- og fosseklating, soloklating og ekspedisjonsklating. All denne utviklingen er muliggjort av teknologiske fornyelser og innovasjoner, nye treningsformer, og ikke minst av en sterk internasjonalisering og profesjonalisering av klatringen. Det handler om kroppens fysiske mestring av utfordringer naturen byr på, hvor individer kan utvikle seg og realisere seg selv som individ i samspill med andre og naturen (Breivik, 2004). I det tradisjonelle friluftslivet er ikke ferdighet, kunnskap og teknikk det essensielle, men det er heller ikke uviktig siden det danner grunnlaget for å oppleve og ferdes i naturen.

Bischoff (2000) har i en artikkel sett på friluftslivsaktiviteter som utfordrer kroppens fysiske ferdigheter. Hun har brukt begrepet prestasjonsorienterte aktiviteter, og mener med dette friluftslivsaktivitet som fokuserer på kroppslig prestasjon, på hva som er mulig å få til med kroppens motoriske yteevne. Prestasjonsorienteringen er basert på individets egne evner og

prestasjon satt i relasjon til naturforholdene. Selv om ordet prestasjonsorientert friluftsliv kan bygge opp forventninger om at det er en arena med mye konkurranse, hevder Bischoff (ibid) at det ikke nødvendigvis innebærer konkurranse mellom deltakerne. Hun legger vekt på spenning, mestring og samstemthet med naturen.

Odden (2008) har tatt for seg utviklingstrekk ved norsk friluftslivshistorie fra 1970 til 2004. Han bruker begrepet moderne friluftsliv, og viser med dette til fartsfylte aktiviteter som har kommet til de siste 10-15 årene. Dette er aktiviteter som snøbrett, terrengsykling, frikjøring på ski, terrengsykling og kiting med mer. Med moderne mener han nye former for friluftsliv, men i følge Odden (ibid), innbefatter dette begrepet nyanser. Han legger også aktiviteter som klatring og padling under begrepet moderne friluftsliv, selv om de er langt fra nye. Dette er former for friluftsliv som preges av fart, spenning, risiko, individuell mestring og bruk av spesialutstyr, og som i første rekke blir drevet av ungdom.

Ved hjelp av Bishoffs og Oddens tanker om friluftslivets nye aktiviteter, har jeg gjennom skriveprosessen kommet fram til begrepet ferdighetsorientert friluftsliv¹³. Denne betegnelsen har jeg valgt å bruke fordi den kan fortelle om ferdighetsorientert friluftsliv hvor ferdigheter ofte står i fokus. Det omfatter også aktivitetene klatring og elvepadling som i følge Odden (2008) er langt fra nye aktiviteter, derfor valgte jeg å ikke benytte begrepet moderne aktiviteter. Videre mener jeg at begrepet prestasjonsorientert friluftsliv forventer høyt fokus på prestasjoner og konkurranse, og jeg vil derfor heller ikke bruke dette. Ferdighetsorientert friluftsliv kan drives uten høyt fokus på verken prestasjoner eller konkurranse, og dette er grunnlaget for at jeg har valgt å ikke bruke begrepet prestasjonsorientert friluftsliv. Det vil derfor etter min mening være mer passende å snakke om et ferdighetsorientert friluftsliv, hvor utvikling av egne ferdigheter i naturen er viktigere enn å sammenlikne seg med andre. Grunnen til at jeg har måttet velge et begrep, er at det per i dag ikke eksisterer ett dominerende begrep, selv om fenomenet har blitt beskrevet av flere.

¹³ Ferdighetsorientert friluftsliv er for øvrig blant annet kalt *Eventyrssport* av Johan Arnegård som har skrevet doktorgrad ved Lärarhögskolan i Stockholm. Andre begreper som er brukt i Sverige, om det samme er *friluftssporter, risksporter, extremsporter, multisport og opplevelsessporter* (www.idrottsforum.org). Dette er betegnelser vi finner igjen i Norge blant annet under betegnelser av linjefag ved ulike folkehøyskoler (www.folkehøyskole.no). Gunnar Breivik fra Norges idrettshøyskole har forsket på ferdighetsorientert friluftsliv,

Ferdighetsorientert friluftsliv er i motsetning til det tradisjonelle friluftslivet som legger vekt på høsting, sanking og naturopplevelse, mer aktivitetsorientert og sportslig preget på tross av at naturopplevelsen er viktig også her. Det er lettere å differensiere i ferdighetsorientert friluftsliv enn i det tradisjonelle, ved for eksempel gjennom å klatre ulikt graderte klatreruter. Dette er med på å påvirke friluftslivet i idrettslig retning.

Mange spør seg kanskje om alle disse formene av ferdighetsorienterte aktiviteter i naturen er friluftsliv. Noen mener sikkert at enkelte av formene ikke passer inn under definisjonen av hva friluftsliv er, de kan jo sees på som aktiviteter som er nært beslektet til idrett. Men i Miljøverndepartementets St.meld 39, 2001, "Friluftsliv – ein veg til ein rikare livskvalitet", blir friluftsliv definert slik; "*Friluftsliv er opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*" (St. meld. 39, 2001:11). Dette er den offisielle definisjonen av begrepet friluftsliv, og det er fra Departementet sin side ønskelig å ha en romslig tolkning som er åpen for flere motiv for og former for utøving av friluftsliv (ibid). Men jeg vil likevel forsøke å avgrense ferdighetsorientert friluftsliv fra idretten litt klarere. Min bruk av begrepet favner ikke om klatrere som konkurrerer eller trener til konkurranser. De driver, i mitt perspektiv idrett. De klatrerne som derimot ikke konkurrerer, men som klatrer for den fysiske aktiviteten sin del, for å få miljøforandring og naturopplevelse i seg selv, de holder på med ferdighetsorientert friluftsliv slik jeg belyser det.

1.4.2 Læringsmiljø

Et læringsmiljø består av ulike komponenter, som er med å danne en læringsatmosfære. De sentrale elementene er de som er til stede i selve læresituasjonen, som for mitt vedkommende blir i klatrekurssituasjoner i folkehøgskolen. Noen av disse komponentene er lærestoff, læremidler, arbeidsoppgaver, undervisningsmetoder, organisering, vurdering, veiledere og medelever. Innenfor klatring kan det være sikringsteknikker, klatreveggen i seg selv, vær og vind, veilederens arbeidsmåter med mer. En veileder vil bli svært sentral fordi hun eller han

og han har diskutert flere betegnelser på de samme aktivitetene, blant annet *spenningsaktiviteter, ungdomssport, risikosport, ekstremспорт, vannviddssport* (www.idrottsforum.org).

vil kunne påvirke flere av faktorene gjennom sine valg, også i forhold til egen atferd, og i forhold til sine forventninger og holdninger (Skaalvik og Skaalvik, 1998).

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Det vil derfor være naturlig for meg å trekke disse faktorene inn i min oppgave. Et læringsmiljø kan oppleves godt av de fleste, men for noen i en gruppe kan det oppleves som lite stimulerende eller truende (Skaalvik og Skaalvik, 1998). I følge Skalvik (ibid) er kriterium for et godt læringsmiljø at viktige behov hos elevene blir ivaretatt. Dette er behov som å oppleve mestring, anerkjennelse, positiv selv vurdering og selvakseptering. Videre vil motivasjon hos elevene stå som sentralt for hvordan læringsmiljøet blir. Herunder blir det interessant å drøfte elevens målorienteringer, altså hva som motiverer de til å prestere og utvikle ferdigheter, påvirker læringsmiljøet (ibid). Roberts (2001) hevder at det er viktig for idrett og annen fysisk aktivitet at det arbeides med å forstå enkeltes målorientering og hva som er viktig i motivasjonsprosesser, for slik å kunne jobbe mot å øke motivasjonen for enkeltindivid og grupper. Dette for å gjøre den fysiske aktivitetskonteksten artig og tilfredsstillende for alle. Ut i fra dette vil jeg legge stor vekt på gruppens psykologiske klima eller læringsatmosfære, ofte beskrevet som motivasjonsklima (Høigaard, 2008). Et optimalt motivasjonsklima er viktig. Veiledere har muligheter for å påvirke motivasjonsklimaet i en gruppe slik at det blir optimalt i forhold til læringsmiljøet (Ames, 1992a).

1.4.3 Motivasjon

Begrepet motivasjon er et mye brukt begrep som har vært et sentralt forskningstema både innenfor friluftsliv, idrett og pedagogikk, men den teoretiske tilnærmingen er sprikende. Det har blitt brukt på flere ulike måter, som i noen tilfeller kan ha vært utydelige (Robert, 2001). For at en veileder skal kunne legge til rette for et godt læringsmiljø er det viktig å forstå motivasjonen til elevene på klatrekurs, og her blir elevenes ferdighetsatferd sentral. Hvordan de motiveres og handler i situasjoner hvor de holder på med ulike ferdigheter. Det finnes minst 32 forskjellige motivasjonsteorier, og like mange definisjoner på motivasjonsbegrepet, noe som gjør det litt uklart hva motivasjon er, og hvilke konsekvenser motivasjon får (Ford, 1992). I følge Roberts (2001) spør motivasjonsteorier om hvorfor individer gjør som de gjør i ulike prestasjonskontekster. Videre hevder han at mye av forskningen, innenfor idretten i det siste har tatt utgangspunkt i at motivasjon er en sosial-kognitiv prosess hvor individer på

grunnlag av egne vurderinger av egne ferdigheter i ulike prestasjonssammenhenger, blir motiverte, eller ikke. Et sosial-kognitivt perspektiv legger vekt på at tanker og følelser er medbestemmende og får konsekvenser for prestasjonsatferd, kvalitet på involvering og forpliktelse til læringen (Ames, 1992a). I sosial- kognitive motivasjonsteorier er individets opplevelse av årsaken til handlinger og det som skjer, en avgjørende faktor for følelser, forventninger og generell motivasjon i forhold til liknende situasjoner som kommer i fremtiden (Hassmèn & Plate, 2003).

Hassmèn og Plate (2003), har i likhet med Roberts (2001) forsøkt å systematisere og rydde opp i forståelsen av hva motivasjon er. I følge deres oppsummering bør begrepet motivasjon sees på som en dynamisk prosess og en interaksjon mellom individenes egenskaper, ferdigheter, opplevelser, forventninger og vurderinger av individene selv og situasjonen. Motivasjon utgjør bakgrunnen for menneskelig virksomhet, og er en forutsetning for at mennesker kan prestere. Det dreier seg om de indre og ytre krefter som initierer, gir energi, styrer og opprettholder handlinger. Det er den aktuelle situasjonen og individenes vurdering av situasjonen som påvirker graden av motivasjon, altså forkommer det en interaksjon mellom individet og situasjonen (Hassmèn og Plate, 2003). Dette er et tema jeg vil ta opp igjen i teorikapittelet.

For å oppsummere så langt, fra et sosial-kognitivt perspektiv, må en for å undersøke og forstå motivasjon hos individ i prestasjonskontekster, altså se på det som gir energi, styrer og regulerer atferden i prestasjonskontekster (Roberts, 2001). Dette sammenfaller med Hassmèn og Plate (2003) som legger vekt på interaksjonen mellom individene og situasjonen, og kreftene som fører til handlinger.

Videre vil jeg legge til at det snakkes om to former for motivasjon, indre og ytre motivasjon. Disse to gir ulike opplevelser. Indre motivasjonen er preget av ønsket om å gjøre noe for handlingen i seg selv. Å ha det gøy og for å oppnå den tilfredsstillende utfordringen gir. Individet med høy grad av indre motivasjon vil oppleve mer glede, nytelse og avslapning, her er det oppgaven som står i fokus, og den gleden en har gjennom å utføre en oppgave. Ytre motivasjon handler på den andre siden om at en gjør noe for å oppnå noe annet, for å dra fordeler av det en oppnår ved å gjøre det. En som er ytre motivert opplever oftere enn en som er indre motivert å føle seg presset og nervøs, og vedkommende opplever oftere å ikke ha

kontroll i situasjoner. En ytre motivert person søker ulike typer belønning gjennom å utføre handlinger, som for eksempel kan være premier, penger eller status. Indre motivasjon derimot preges av at individet søker glede, utvikling og opplevelse gjennom handlinger (Hassmèn & Plate, 2003).

1.4.4 Mestring

Jeg vil nå se nærmere på hva mestring, mestringsforventning og mestringsopplevelse innebærer. Slik som for motivasjonsbegrepet, finnes det flere måter å definere begrepet mestring på avhengig av teori og fagretning. Med bakgrunn i oppgavens tema, har jeg valgt å bruke følgende definisjonen av begrepet mestring: ”*suksessfull håndtering av spesifikke oppgaver, evne til å overkomme vanskelige hindringer og oppnå ønskede resultater eller mål*” (Tveit, 2007:2). Ifølge Pensgaard og Hollingen (2006), har det innenfor idretten vært et stort fokus på mestring i forhold til å forbedre seg og til det å prestere. Det har også en stor betydning i forhold til deltakelse i idrett og for at utøvere fortsetter med idrett. Troen på og forventning om egen mestring gir økt motivasjon (ibid). Mestringsforventning er den forventning individer har til egne prestasjoner. I følge Bandura (1986 i Dalsgaard, 2008) handler det om individers vurdering av seg selv, og om hvordan de tror de kan organisere seg og utføre de handlinger som kreves for å oppnå et ønsket resultat med et positivt utfall.

Videre er individers opplevelse av mestring viktig for motivasjonen. Mestringsopplevelse er i følge Dalsgaard (2008) i høy grad forbundet med de følelser som oppstår i forbindelse med den utførte handlingen. Disse følelsene kan ha betydning for nåtiden og for framtiden, avhengig av hva opplevelsen betyr for den enkelte. Betydningen nå, er et uttrykk for den umiddelbare glede og tilfredsstillelse som oppstår i forbindelse med å lykkes i den personlige utfordringen. Disse følelsene gir et kroppslig og psykisk velvære her og nå, og må betraktes som kortvarig. Over tid vil det ha betydning ved at det kobles opp mot en personlighet og utvikler denne. Disse følelsene er langvarige og vil i lengden kunne påvirke ens selvtillit, personlige utvikling og i det siste ens identitet, altså hvem en er. Uansett karakter vil de følelser som oppstår i forbindelse med mestring være positive. Det er følelser som den enkelte ønsker å oppleve igjen (ibid). Dette viser hvordan opplevelse av egen mestring er viktig for at et individ utvikler seg, har troen på seg selv og motiveres til å holde på med den aktiviteten det holder på med. Setter jeg dette i et klatrekursperspektiv vil det være viktig for elevene å

oppleve mestring for at de skal kunne identifisere seg og utvikle seg som klatrere, og slik bli motiverte til å fortsette klatringen på egenhånd i ettertid av kurs.

1.4.5 Rollemodell

I min oppgave legger jeg vekt på veilederens rolle, og hvordan veilederen påvirker elvene og gruppen i form av å være en rollemodell. En rolle kan defineres som ”*summen av forventningene til atferden hos en person som har en bestemt posisjon*” (Handal og Lauvås, 2000:65). For en veileder, handler dette om at det ligger forventninger til grunn for hvordan hun eller han bør opptre. Jeg har vært interessert i å undersøke veilederes oppfatninger av hvordan de er rollemodeller i sin undervisning. I følge Handal og Lauvås (2000), vil veilederens filosofiske, politiske og etiske verdier være viktig i forhold til hvordan undervisning blir lagt opp. Veilederens egne verdier om hva som er bra eller dårlig i både undervisningssituasjon og livet generelt, er med å påvirke og forme læringsmiljøet. Et eksempel kan være om veilederen foretrekker konkurranse- eller samarbeidsrelasjoner mennesker imellom.

Videre vil veiledere ha bestemte holdninger og måter å være på, og innholdet i undervisningen vil være preget av hva den enkelte veileder vektlegger. Dette er faktorer som bestemmer hvordan veiledere jobber, hvilke rolle de får i undervisningssammenheng i forhold til sine elever. Flere menneskelige verdier kan være etiske eller filosofiske verdier som dreier seg om å ha det bra i livet, at et meningsfullt liv er å foretrekke framfor et liv i overflod, det kan være politiske verdier, eller verdier knyttet til undervisning og utdanning (Handal og Lauvås, 2000). Jeg tror en veileder i kraft av å være en rollemodell påvirker en gruppe og læringsmiljøet. Deltakere følger med på veilederens handlinger og holdninger. De har roller som deltakere på kurs og er til stede for å lære av veilederen¹⁴. Slik vil veilederen ha makt til

¹⁴ En rolle er summen av de forventningene som er rettet mot en person i en bestemt posisjon i en sosial kontekst (Høigaard, 2008). I følge sosiolog Erwin Goffman (1992) tar vi ulike roller i ulike sammenhenger, ut i fra hvilke rom og posisjon vi er i. Vi spiller en rolle når vi er deltakere på et kurs, samtidig er det en veileder som spiller rollen som veileder. Vi tar på oss en rolle. Hjemme alene, er vi avslappet i forhold til rollespill, og om dette bruker Goffmann begrepet backstage. Med dette mener han at vi er bak forhenget og trenger ikke spille opp mot de forventningene som ligger til grunn for den rollen vi er når vi feks. er på legekantoret, og er pasient (ibid).

å påvirke elevene sine fordi vedkommende er i posisjon for det. Elevene har blikket vendt mot veilederen i undervisningen..

I følge Tordsson (2005), utgjør også en veileder et forbilde for sine elever pga sin rolle, opptreden og sin kompetanse og mestring innenfor den aktuelle formen for friluftsliv. Videre legger han vekt på at dette er noe en veileder bør tenke på i sitt arbeid, siden det en veileder fortar seg på tur, utgjør et mønster for hvordan deltakerne vil forholde seg til forskjellige situasjoner. Det er derfor viktig å sette seg i elevenes posisjon, og forsøke å se hvordan de opplever og lærer i situasjonene (ibid). Her kan jeg også tillate meg å trekke inn ”eksempelets makt”, som tar for seg det jeg nettopp har beskrevet. Det er et kjent begrep, som også har blitt brukt innenfor mesterlæretradisjonen. *”Det finnes verdier som ikke kan formidles gjennom etiske systemer, normer, pekepinner eller moralske konvensjoner, men som kommer til uttrykk i levende samhandling med andre. Eksempelets makt viser slike verdier”*(Tordsson, 2008:1).

Bandura (1994) legger vekt på modellering i forhold til å tro på egen mestring og trekker fram effekten av å sammenlikne seg selv med personer som minner om en selv, som en identifiserer seg med. Jo mer en identifiserer seg med rollemodellen, jo større påvirkningskraft vil modellen ha. Bandura (ibid) hevder videre at kompetente rollemodeller aktivt overfører kunnskap og lærer sine observatører effektive ferdigheter og strategier for å takle de krav samfunnet stiller. En trener, lærer eller andre signifikante andre vil i følge Ames (1992a) påvirke utøvere og elever gjennom kommunikasjon og slik vise hva som er verdsatte mål. Elever som skal lære å klatre, vil se opp til veilederen sin, hvordan vedkommende opptrer i fjellet og hvilke holdninger som vektlegges. Slik vil veilederen, i kraft av sin posisjon bli en rollemodell for elevene sine. En veileder som klager over en klatrerute eller været, overfører dette slik at også elevene tenker negativt i forhold til rute og vær. På samme måte vil en veileder som er entusiastisk, positiv og interessert i klatring påvirke elever til en positiv innstilling til aktiviteten.

1.5 Forskningsstatus

Innenfor friluftslivsfeltet er det sparsomt med forskning som går direkte på læringsmiljø og ferdighetsorientert friluftsliv. Det er gjort arbeid innenfor friluftslivspedagogikken (blant

annet Tordsson, 2005; Aastad, 2007; Høksaas, 2006), men lite går spesifikt på ferdighetsorienterte aktiviteter som kan preges av prestasjonsfokusering. Likevel er det et prosjekt som har fanget min interesse. Rie Dalsgaard (2008) har i sin masteroppgave i idrett og friluftsliv ved Høgskolen i Telemark, sett på mestring i forbindelse med isklating og ungdom. Hun har gjort noen viktige avklaringer i forhold til begrepet mestring, noe som i høyeste grad er spennende for min oppgave. I følge resultatene Dalsgaard (ibid) kom fram til, er det spesielt sju faktorer som er viktige for å oppnå mestring. Det første hun legger vekt på, treffer rett på mitt forskningsområde, som er kontekst og læringsmiljø. Her tenker hun på at situasjonen og sammenhengen må gi rom for prøving og feiling, og at disse to faktorene påvirkes av lederen og deltakerne. Videre trekker hun fram erfaring og utfordring. Oppgavene må passe med den enkeltes erfaringer samtidig som de må være utfordrende for å gi mestring. Her er progresjon viktig, og at den står i forhold til fysisk, psykisk og sosial kompetanse. I tillegg er opplevelsen av mestring avhengig av at oppgavene gir mening og at individet føler de gjør noe betydningsfullt. Her er forventninger også relevant. Forventninger har individ på bakgrunn av erfaringer, og disse har stor betydning på hvordan situasjoner oppleves. Det siste punktet Dalsgaard (ibid) trekker fram i sitt resultat er betydningen av konsentrasjon. Her handler det om å være følelsesmessig til stede i oppgavene i øyeblikket. Gode mestringsrelaterte følelser gir glede i aktiviteten (Dalsgaard, ibid).

For meg har det vært interessant å se på motivasjonsprosesser i forhold til læringsmiljø, hvorfor noen fortsetter med aktivitetene, og andre ikke. Jeg har derfor valgt å trekke paralleller til idrettsforskningen. På mange måter kan vi se likheter mellom ulike sider ved ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter og idretten. Vi har eksempelvis konkurranser i aktiviteter som klatring og frikjøring, som jeg i konkurransekontekster ser på som idrett, men i turkontekster ser på som friluftsliv.

Når det handler om ekskludering og inkludering i aktiviteter, har jeg hatt god nytte av forskning gjort av idrettssosiolog Jan Ove Tangen ved Høgskolen i Telemark. Han har brukt sosiolog Niklas Luhmanns systemteori for å finne ut hvordan idrett er mulig (Tangen, 2004a). Han har mange interessante begrunnelser for hvilke premisser som ligger til grunn for at folk driver idrett, og han ser på idrettsanleggenes form, hvilke forventninger det ligger i dem og hvordan individ har forventninger til seg selv og andre. Disse resultatene vil kunne bygge opp under nettopp hvordan det er mulig å drive klatring som ferdighetsorientert friluftsliv. For

mitt vedkommende vil jeg konsentrere meg om å finne de vesentlige faktorer en veileder bør ta hensyn til for å kunne etablere et godt læringsmiljø i en gruppe. Mer om Tangens forskning vil jeg komme tilbake til i teorikapittelet mitt.

Det finnes flere som har forsket på konsekvenser av prestasjonsfokusering i idretten. Her har forskningen sett på motivasjonsprosesser, både på individnivå og når det gjelder motivasjonsklima i grupper, og mye av arbeidet er gjort spesielt ved bruk av målorienteringsteorien¹⁵, som er en generell teori utviklet med tanke på klasseromsundervisning, men har blitt den mest brukte teorien innen for forskning på motivasjon i idrett (Harwood and Biddle, 2002; Weiss and Ferrer-Caja, 2002). Helt kort tar teorien for seg om individer er mestringsorienterte eller prestasjonsorienterte, og om motivasjonsklima i en gruppe er mestringsfokusert eller prestasjonsfokusert. Jeg har gjort grundig rede for forskningen på dette område i teorikapittelet mitt hvor jeg har skrevet om målorienteringsteorien. Derfor vil jeg ikke gå dypere i denne forskningen her, likevel vil jeg kort trekke fram idrettspsykolog Carole Ames (Ames og Archer, 1988; 1992a, 1992b), som var en av de som tidligst gjorde relevant forskning ved bruk av denne teorien. Hun fant ut av at et mestringsklima, med fokus på mestring av oppgaver framfor konkurranse innad i en gruppe, er det mest optimale for et godt læringsmiljø.

Videre har jeg valgt å trekke med Tore Liums (2006) masteroppgave fra Høgskolen i Telemark. Han har sett på hvordan treneren påvirker motivasjonsklima, altså hvordan trenerens ledelsesstrategier påvirker treningsglede og trivsel. Dette har han forsket på ved bruk av målorienteringsteorien, og han var opptatt av å finne ut hvordan utøvere oppfattet treneren sin. Han kom fram til de samme antakelsene som Ames (1992a, 1992b) angående motivasjonsklima, og han fant flere støttende momenter gjennom bruk av Epsteins (1989) TARGET¹⁶ modell som fokuserer på hvordan en trener kan skape et mestringsorientert motivasjonsklima. TARGET modellen er en modell som tar utgangspunkt i ulike strukturer som til sammen danner læringsmiljøet. Disse er oppgave, autoritetsstruktur, tilbakemeldinger

¹⁵ Målorienteringsteorien gjør jeg grundig rede for i teorikapittelet mitt, også i forhold til forskning på feltet.

¹⁶ TARGET-modellen blir nærmere beskrevet i teorikapittelet under del 2.2.

og erkjennelse, gruppesammensetning og samarbeid, evaluering, og tid til rådighet. Denne oppgaven har inspirert mitt arbeid i forhold til veilederens påvirkningskraft.

Robert Caspersen (2007) har skrevet hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøyskole, som omhandler trener-utøver-relasjonen. Nærmere bestemt handler oppgaven om motivasjonelt klima og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov hos idrettsutøvere. Gjennom å intervju 111 idrettsutøvere angående deres opplevelser av relasjonen til treneren og det motivasjonelle klimaet som eksisterer dem i mellom og i laget, har han undersøkt hvordan dette påvirker tilfredsstillelsen av deres grunnleggende psykologiske behov for å oppleve autonomi (selvstendighet, selvstyre), kompetanse og tilhørighet. Resultatene hans indikerer at tilfredsstillelse av utøvernes grunnleggende psykologiske behov avhenger av utøverens nærhet til treneren, om relasjonen deres er preget av samarbeid og komplementære handlinger. Han hevder videre at: *”Utøvernes opplevelse av treningsmiljøet som mestringsorientert og autonomistøttende synes på samme måte å bidra til tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, mens et prestasjonsorientert miljø er med på å hindre tilfredsstillelse av behovene.”* (Caspersen, 2007:1). Denne studien er med på å vise hvor betydningsfullt et mestringsorientert klima kan være.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske fundamentet for oppgaven. Her vil jeg ved hjelp av eksempler fra egne erfaringer forklare teoriene, og trekke teorien opp mot klatring. Når jeg har valgt å jobbe med læringsmiljø i ferdighetsorientert friluftsliv, har jeg vært innom flere teoretiske retninger i min vurdering av passende teori. Med min bakgrunn innenfor friluftslivet, har det vært naturlig å se på friluftslivspedagogikk (Tordsson, 2005) og erfaringspedagogikk (Illeris, 2006). Disse to teoretiske tilnærmingene er mye brukt innenfor læring av ulike friluftslivsaktiviteter (Aastad, 2007). I følge Tordsson (2005) handler friluftslivspedagogikken i korte trekk om læring i direkte møte med naturen i en gruppe, i konkrete situasjoner. Dette sammenfaller med erfaringspedagogikken som bygger på læring i og av konkrete situasjoner, lære i og gjennom en gruppe, at læring skjer best gjennom handling, og at erfaring må forstås som en prosess eller en kontinuitet (Illeris, 2006). Både friluftslivspedagogikken og erfaringspedagogikken handler om læring og hvordan en på en best mulig måte skal kunne lære i ulike kontekster. Dette er for så vidt interessant, og kunne gitt meg noen av de svarene jeg er ute etter. Når det gjelder friluftslivspedagogikken tar den for seg de gode eksemplene, om hvordan ulike momenter bør gjennomgås. Men den belyser få problemer og hindringer relatert til kroppslige ferdigheter og prestasjonsfokusering. En mulig årsak til dette, kan være at denne pedagogikken utviklet seg i en tid hvor vi enda ikke hadde fått den utviklingen vi har hatt innenfor ferdighetsorientert friluftsliv. På 70-tallet, da vi fikk en pedagogisering av friluftslivet, var friluftslivet preget av tradisjonelle aktiviteter som søndagstur i marka eller fisketur i fjellet. Med disse betraktningene som bakgrunn, kan det tenkes at friluftslivspedagogikken belyser flere aktuelle faktorer innenfor tradisjonelt friluftsliv, enn det den gjør i for eksempel klatring, hvor nettopp kroppslige ferdigheter og prestasjonsfokusering ofte står sentralt.

Som jeg har vært inne på tidligere, har friluftslivet tradisjonelt sett vært mindre preget av prestasjonsfokus, sammenliknet med idretten. Selv om det handlet om store prestasjoner og mye ære da de første polfarerne oppdaget nytt land, og selv om folk har hilst i skiløypene med ”har du gått langt i dag?”, var ikke det allmenne friluftslivet preget av det samme konkurranseaspektet som fantes i idretten. Opprinnelig, da det oppsto, lå idretten og friluftslivet under samme hatt. Som et resultat av den industrielle revolusjon og urbaniseringen som foregikk for mindre enn 200 år siden, kom utviklingen av

overskuddsferdigheter som i England, hvor dette oppsto, ble kalt "the sports". "Sport" kom også etter hvert til Norge, hvor vi brukte begrepet "spåart" eller "idrett" om det samme. Det ble lagt vekt på "å være i naturen – samsvar i naturen, samsvar med naturen" (Faarlund, 1978:2). Relevant for idretten var fysisk innsats, følelsesmessig engasjement, og et gjennomtenkt forhold til hvorfor en drev med idrett. Disse tankene kom etter hvert til å forsvinne fra en kultur som ble mer og mer preget av tekniske ferdigheter og utvikling (Faarlund, 1978). Tradisjonsbevissthet og refleksjon over hvorfor en holdt på med idrett, kunne ikke stå i mot idrettens utvikling (ibid). Tordsson (2002) redegjør for idrettens rolle for å realisere kultur- og fritidspolitiske målsetninger. Idretten ble tildelt mye økonomiske midler, det ble bygget idrettsanlegg og det ble grunnlagt et samlet nasjonalt idrettsforbund. Videre ble idretten knytt opp mot en ideologi om helse og velbefinnende, noe som var viktig i gjenoppbyggingen av landet etter krigen. Idretten lot seg regulere, standardisere og organisere. Friluftslivet derimot ble betraktet som et uformelt fenomen utenfor noen landsomfattende organisasjon og programfestet virksomhet (ibid)¹⁷. Faarlund (1978) beskriver overgangen i idrettens utvikling med at en alternativ livsform med alternativ livsformopplevelse etter hvert ble mer og mer preget av konkurransemoment, som kom til å spille en sentral rolle, både individuelt, lagvis og nasjonalt. Internasjonale regelverk ble vedtatt for å kunne sammenlikne ytelse uavhengig av tid og sted. Det ble etter hvert slutt på idrett som uformelle lekformer i naturlige omgivelser, og i stedet ble idretten et felt med konkurranse, status og kamp om seier med alle midler. Idrett, sport og friluftsliv overlappet hverandre, men folk flest holdt fast ved at friluftsliv var et overskuddsliv uten faste regler for å sammenlikne ytelser, uten resultatlister og uten tilretteleggelse av forholdene. Faarlund (ibid) legger i dette vekt på respekt for samspillet i naturen og for at alt livs selvrealisering skal erstatte faste regler for utøvelse. Det ble etter hvert et klart skille mellom idretten og friluftslivet. Tidligere var både skiløping, som var vanlig her i Norge, og klatring, som oppsto i England, begge under kategorien småårt eller idrett. Men på 70-tallet, da Faarlund drøftet skillet, var skiløping en del av idretten mens for eksempel klatring ble klassifisert som friluftsliv (ibid).

Denne redegjørelsen for skillet mellom idrett og friluftsliv er med å belyse det faktum at prestasjonsfokusering ikke har vært noe stort tema innenfor det allmenne friluftslivet. Men det

¹⁷ Goksøyr, (1994) har diskutert Norges nasjonale identitetsbygging gjennom idrett og friluftsliv.

viser også det nære båndet som alltid har vært mellom friluftslivet og idretten. Fordi prestasjonsfokusering og læringsmiljø er viktig for min oppgave, får forskning i kroppsøving og idrett stor betydning. Idretten har kommet lengre i forskningen når det gjelder motivasjon, læringsmiljø og hensyn som bør tas når noen skal lære kroppslige fysiske og psykiske ferdigheter. Samtidig har idretten lengre tradisjon som høyskolefag, og det er generelt sett gjort mer forskning innenfor idrett enn innenfor friluftsliv. Vi ser også i dag at idretten har større plass faglig sett både i grunnskolen, videregående og på høyskolenivå.

På bakgrunn av betraktningene omkring idrett versus friluftsliv, informasjonen jeg fikk av informantene og egne erfaringer mener jeg at jeg vil finne et bedre teorigrunnlag ved å velge teorier og tidligere forskning som har belyst idrettsrelaterte sider. Dette fordi mitt ønske er å komme inn på mulige utfordringer i et læringsmiljø, motivasjon blant elever, samt veilederens påvirkningskraft. Teoriene jeg har valgt er ikke idrettsteorier. Det er en sosiologisk teori som kan belyse ekskludering i læringsmiljø, og en sosialkognitiv teori som belyser motivasjonsklima og veileders påvirkning i en gruppe.

Tangen (2004a) har som nevnt forsket på hvordan idrett er mulig. Ved hjelp av Luhmanns sosiologiske systemteori har han forklart idretten som et sosialt system som produserer og reproducerer seg selv ved den kommunikasjonen som foregår inni det. Systemteori er en stor sosiologisk teori med ambisjoner om universell gyldighet, noe som betyr at denne teorien kan brukes for å belyse alle sosiale sammenhenger. Jeg har valgt å konsentrere meg om noen av de begrepene Tangen (ibid) har brukt i sin forskning. Han har blant annet sett på inkluderings- og ekskluderingsmekanismer innenfor idrett, og jeg vil i følgende kapittel presentere de teoretiske begrepene som har relevans for min oppgave. Inkluderings- og ekskluderingsmekanismer er et tema som er svært aktuelt innenfor klatring, fordi klatring er en aktivitet mange ikke tror er noe for dem. Jeg vil forsøke å trekke paralleller fra hans arbeid for å kunne få et overblikk over hva elever utsettes for i den sosiale settingen de er i på et klatrekurs. Vesentlig blir det altså å belyse mulige utfordringer som krever spesielle hensyn for veiledning i klatring og andre former for ferdighetsorientert friluftsliv. Når jeg har gjort rede for dette, vil jeg ta for meg teori som kan hjelpe meg å se klarere og dypere på hva et godt læringsmiljø er, og hvilke faktorer som her spiller inn.

I følge friluftslivspedagogikken og erfaringspedagogikken er elevenes motivasjon for aktiviteten vesentlig for læringen (Illeris, 1999, 2006; Tordsson, 2005). Begge tradisjonene er opptatt av kontekstens betydning for individenes læring, og det hersker enighet om at erfaringene alltid er sosialt eller kollektivt formidlet, at erfaringen ikke finner sted i en individuell isolasjon, men trenger en sosial sammenheng. I visse sammenhenger vil individene gjøre erfaringer alene, men fordi erfaringsdannelsen er en pågående prosess, er isolasjonen bare tidvis, og den sammenhengen den inngår i vil alltid være sosialt medbestemt (ibid). Dette er med på å belyse relevansen av læringsmiljøet, og herunder også de sosiale relasjoner som finnes i en gruppe. For å gjøre et forsøk på å komme fram til et inkluderende og motiverende læringsmiljø, har jeg valgt å fokusere på motivasjonsklima, som kan defineres som *”en beskrivelse av gruppens psykologiske klima eller læringsatmosfære”* (Høigaard, 2008:154). Med et slikt fokus kan jeg forhåpentligvis finne ut hvordan en som veileder kan påvirke klimaet i grupper slik at det blir optimalt i forhold til læringsmiljøet. Her har jeg beveget meg inn på det idrettspsykologiske forskningsfeltet, og vil ved hjelp av en mye brukt teori innenfor dette område, forsøke å finne veier til et godt læringsmiljø.

Målorienteringsteorien også kjent som Achievement Goal Theory, er en sosialkognitiv motivasjonsteori som ble utviklet av John Nicholls (1984; 1989) med tanke på motivasjonsprosesser blant skoleelever. Den bygger på at individer i ulike prestasjonssettinger ønsker å demonstrere ferdigheter. Jeg har valgt å benytte de delene av teorien som er relevante og som kan komplimentere empirien min, slik at jeg finner svar på problemstillingene mine. Selv om denne teorien både handler om motivasjon på individnivå og motivasjonsklima i grupper, kommer jeg til å konsentrere meg om motivasjonsklima, nettopp fordi dette er viktig med tanke på læringsmiljøet. Teorien belyser ulike motivasjonsklima, og jeg vil her finne momenter som er med å underbygge utfordringer veiledere kan møte, som jeg hovedsakelig vil sette opp mot systemteoretiske perspektiver. Videre blir det her viktig å få fram veilederens rolle og påvirkningskraft i forhold til gruppen. Jeg vil understreke at dette er en teori som ble utviklet med henblikk på grunnskoleelever, men at den har blitt brukt mye på forskning innenfor idrett på toppnivå, breddeidrett og kroppsøving i skolen (Roberts, 2001; Duda, 2001).

2.1 Systemteori og klatring som ferdighetsorientert friluftsliv

Tangens (2004a) forskning med bruk av Luhmanns sosiologiske systemteori, forklarer idretten som et sosialt system som produserer og reproducerer seg selv ved det som skjer inni det. Han har forsket på hvordan idrett er mulig, og hevder at det er viktig å se på individet som en del av det sosiale systemets omverden. Individene står for den kommunikasjonen som forgår innenfor de ulike feltene, som for eksempel friluftslivet eller Universitetet. I følge Luhmann (1984 i Tangen, 2004), konstitueres sosiale systemer gjennom mening, og opprettholdes og endres gjennom kommunikasjon. Det er kommunikasjonen mellom individene som utgjør systemene, som definerer noe som innenfor eller utenfor et system. Altså utgjør kommunikasjon systemene. Individenes forventninger strukturerer kommunikasjon, og et individ kan velge å slutte seg til, eller avvise kommunikasjonen. Slik jeg forstår dette, er det kommunikasjonen innad i friluftslivet, og forventninger til hvordan en kommuniserer på dette området, som avgrenser friluftslivet som et sosialt system. Videre kan vi se på klatring som en form for friluftsliv, som har samme målet om å være på tur¹⁸, men som har en annen form enn for eksempel det skogsturen eller fisketuren har. I klatringen kan vi se på bevegelser i klatreveggen som kommunikasjon. Bevegelsene kommuniserer hvordan klatrere skal bruke kroppen sin. I tillegg vil holdninger og væremåte, klær, utstyr og språk være en del av kommunikasjonen mellom individer som avgrenser klatringen fra andre områder. Og det er forventningene til disse faktorene som strukturerer kommunikasjonene, altså er det individets forventninger om hvordan hun/han bør kommunisere på et felt, som gjør dette feltet til et eget felt skilt fra andre, og som en del av friluftslivet som et sosialt system.

Det enkelte mennesket, individet, består av en rekke systemer som sammen former individets handlinger (Luhmann, 1984 i Tangen, 2004). *”Når det enkelte mennesket deltar i idrett er det på grunn av, ved hjelp av og med konsekvenser for, et komplekst og koordinert samspill mellom de mange autopoietiske systemer¹⁹ det enkelte menneske består av”* (Tangen,

¹⁸ Her er det snakk om begrepene kode og medium som jeg omtaler på de neste sidene i oppgaven.

¹⁹ Autopoese kan forklares som et selvdannende system. Et system som selv produserer de elementene det består av, og det lar seg ikke styre utenfra. Lansert av Maturana og Varela (1980 i Tangen, 2004).

2004:206). For å forenkle teorien om individers mange system, har Tangen valgt å operere med termene ”kroppen”, som er en samlebetegnelse på menneskets organiske systemer, og ”bevisstheten”, som er menneskets psykiske system. Han ser på hvordan disse systemene er koblet opp mot idrettssystemet. Videre foretar Tangen et skille mellom prosesser og endringer som finner sted i bevisstheten og de prosesser og endringer som finner sted i kroppen, i forbindelse med individets deltakelse i idrett. Bevisstheten diskuteres under sosialisering, mens prosesser og endringer i kroppen diskuteres som kroppsliggjøring.²⁰ Disse aspektene vil vise fram den strukturelle koblingen mellom idretten og mennesket. Tangen bruker begge disse aspektene for å betegne sider ved den strukturelle koblingen mellom idretten og mennesket (Tangen, 2004a).

Når jeg velger å bruke Tangens (2004a) tolkning av systemteori i mitt arbeid, er det for å finne muligheter og begrensninger i læring av ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter, med klatring som eksempel. Dersom jeg vrir systemteorien mot friluftslivet og klatring, og forsøker å se på hvordan dette er mulig, bytter jeg ut Tangen og hans perspektiv på idrett, med et blikk mot friluftsliv og herunder klatring, hvor jeg ser på kommunikasjon og forventninger som ligger til grunn for dette som et sosialt system. Læring av ferdighetsorientert friluftsliv har mange likhetstrekk til idretten. Det handler om å lære kroppslige bevegelser på et felt, noe som i dette tilfellet handler om klatring. Klatring kan sees på som en form for kommunikasjon som struktureres ut i fra bestemte sosialt skapte forventninger. I et systemteoretisk perspektiv er friluftsliv som et sosialt system et resultat av betraktninger om forventninger, kommunikasjon, mening og omverden. Når det gjelder klatring som form innenfor systemet friluftsliv, finnes det normer og regler innenfor klatring som avgrenser klatring fra andre felt. For eksempel vil det være forskjell mellom noen som klatrer og noen som går en bratt fjelltur. Klatrerne tar på seg sele og hjelm, binder seg inn i tau og følger de normene og reglene for hva som er god og sikker klatreskikk, og de som går på en bratt fjelltur, bruker ikke sele og binder seg ikke inn i tau. Begge formene for kommunikasjon foregår i friluftslivet som sosialt system, fordi de oppfyller de forventningene og den kommunikasjonen dette systemet er bygget opp av. Det handler om å planlegge tur, gå på tur, ha med mat, klær og utstyr som trengs i løpet av turen. På fjellet hilser alle blidt ”god dag” til andre de møter, og når turen er

²⁰ Kroppsliggjorte erfaringer kan forstås som handlinger som lagres i kroppen, ”automatiseres”.

slutt er alle enige om at turen var bra på tross av ruskevær, og vi takker for turen.

Forventningene og kommunikasjonen innenfor dette systemet handler om å gå på tur eller ikke gå på tur, og skiller seg slik fra andre systemer som idretten eller turistnæringen, hvor forventningene og kommunikasjonen dreier seg om å vinne eller tape, og legge til rette eller ikke legge til rette for turistene (ibid).

Forventningene til forventningene innenfor et system kalles i følge Luhmann (1984 i Tangen, 2004a) for det symbolske generaliserte medium. Med dette mener han at når Ego²¹ aksepterer Alters ordre om, for eksempel straff, når Alter har makt til å ilegge straff, foreligger det et symbolsk generalisert medium. Det er altså bestemte refleksive forventninger som har framkommet i løpet av menneskets evolusjon. Når Tangen (ibid) har sett på dette i et idrettslig perspektiv, på hva som er det symbolske generaliserte mediet i idrett, har han kommet fram til at det handler om det å vinne, seieren. ”Når Ego aksepterer å vise fram og sammenlikne sine kroppslige ferdigheter i en konkurranse når det dreier seg om å vinne, dvs. seire” (Tangen, 2004a:62). Tanken om seieren er det som får idrettsutøvere til å velge slik at sannsynligheten for seier er størst. Det holder dem innenfor systemet og de forventningene som ligger her, og følges disse, opprettholdes systemet. Mediet, altså seieren, sikrer en felles forståelse i systemet, og reduserer kontigens²² (Tangen, 2004a). For eksempel velger en håndballspiller å sende ballen videre til en medspiller i stedet for å skyte selv, dersom medspilleren har større mulighet til å sette ballen i mål for at de skal vinne kampen. Slik jeg forstår dette, er mediet i et friluftslivsperspektiv, selve turen, altså det å velge å gå på tur, og handle i forhold til de forventninger som ligger innenfor friluftslivet som sosiale systemet. Når vi driver friluftsliv kommuniserer vi slik det forventes, vi foretar oss det som samsvarer med systemets medium, noe som innebærer å pakke niste og sekk, ta på turklær, hilse på fjellet, sette pris på livet og friheten i naturen osv.

²¹ Ego brukes her om individet selv, Alter som en annen, eller andre.

²² Kontigens kan forstås som en usikkerhet. Ego og Alter må forholde seg til hverandres forventninger om hverandre, og begge har erfart at alt i verden kan gå annerledes enn forventet. En kan si at verden er kontingent, alt kan skje. Når en person sier noe til en annen, kan en ikke være sikker på om en får svar, og et evt. svar vil kunne bli et annet enn forventet. De kan begge påvirke meningen i den aktuelle situasjonen. Ego kan ikke direkte observere Alters tanker og følelser, begge er ugjennomsiktige og ubestemmelige for hverandre, og da vil situasjonen være dobbel kontingent. Det er i erfaringen av gjensidig ugjennomsiktighet, eller usikkerhet, at det oppstår sosiale systemer, som dermed sikrer handling på tross av ugjennomsiktighet. ”Dannelsen av sosiale systemer betyr ikke at handlingene legges i faste rammer, men at forventning om handlinger stabiliseres gjennom en sosial strukturering” (Tangen, 2004:49).

Tangen (2004a) diskuterer videre begrepet idrettens ”binære kode”. Denne koden er unik for hvert enkelt system. Det omhandler de bestemte refleksive forventninger som ligger innenfor hvert system. Hvert systems binære kode er den viktigste egenskapen ved et symbolsk generalisert medium som kommunikasjonen ordnes etter. Kommunikasjonens kompleksitet reduseres til to logiske verdier, enten positiv eller negativ, og det er kun denne positive verdien som kan føre til operasjoner og handlinger, den er en tilslutningsfunksjon som motiverer for gjentakelse. Den negative verdien omhandler refleksjon over kontingens, noe kan være annerledes, og fører individ vekk fra kommunikasjonen i et system. I idretten handler det om å vinne, eller å ikke vinne (ibid). Når det gjelder friluftslivets binære kode, er det lite forskning på dette, men det som finnes hevder at koden vil være å gå på tur, eller ikke gå på tur²³. Dette vil derfor være min bruk av binær kode opp i mot friluftsliv. Turen er mediet som på sitt område kombinerer seleksjon og motivasjon, og blir derfor friluftslivets symbolske generaliserte medium (Tangen, 2004b). Når et individ aksepterer andres forslag om å dra på klatretur, blir kommunikasjonens usannsynlighet transformert til synlighet, og de drar på tur. Så dersom Ego takker ja til å bli med Alter på tur, hvor turen som medium kombinerer seleksjon og motivasjon, vil dette føre til at videre seleksjoner blir mer sannsynlig. Det gir en mening for friluftinteresserte å gå på tur. De velger å delta i den kommunikasjonen som foreligger innenfor systemet, de er med på friluftslivets binære kode. Men dersom noen velger å ikke delta i den kommunikasjonen som forventes i friluftslivet, skjer det en selveksklusjon. Det er opp til den enkelte å si ja eller nei til å gå på tur (Tangen, 2004a).

Jeg vil i likhet med Tangen, bruke begrepene om sosialisering og kroppsliggjøring for å finne vilkår for god læring, og hvorfor det kan være vanskelig å få med alle. Det vil her være interessant å se på inklusjonsmekanismer og eksklusjonsmekanismer, altså hva som fører til at enkelte individ klatrer, og andre ikke. Tangen (2004a) har sett på årsakene til at folk driver idrett, og han har sett på årsaker for at folk slutter med idrett. Gjennomgående handler det om idretts glede, at det er gleden som driver de fleste. Grunnen til at folk slutter, er i følge Tangen, trolig at treningen ikke lenger gir glede. Når folk sier de ikke har tid til å trene, handler det

²³ Tangen (2004, b) har sett på friluftslivet som sosialt system ved å se nærmere på Kyststien i Larvik kommune, hvordan denne blir frukt til friluftsliv. Han har her kommet fram til at det er det å velge å gå på tur langs Kyststien, eller å la være, som er den binære koden. Houe (2004) har skrevet en mastergradsavhandling om friluftsliv og økoturisme hvor hun har brukt systemteori for å belyse sitt tema, og hun har i likhet med Tangen kommet fram til at friluftslivets binære kode er å gå på tur, eller å ikke gå på tur.

ikke om tid, men om at de egentlig ikke synes det er noe morsomt lengre. Det er mange psykologer, sosiologer og filosofer som har diskutert lekaspektet ved idretten²⁴. Jeg velger å ta utgangspunkt i Tangens betraktninger over dette temaet. Han setter spørsmålsteget ved de virkelige grunnene for om vi driver idrett eller ei, om svarene egentlig ligger skjult eller utilgjengelig for oss. Han ser for seg muligheten for at et svar om hvorfor noen har sluttet med idrett, altså det vi uttrykker, kan være bevissthetens observasjon og konklusjon av prosesser som ligger et annet sted. Det er prosesser som kun kommer fram i bevisstheten som irritasjon. Videre drøfter han muligheten for at denne irritasjonen har oppstått gjennom sosialisering og kroppsliggjøring i forbindelse med lek og idrett (ibid). For mitt vedkommende blir det interessant å se på hvilken betydning det kan ha for klatring, læring og gleden i aktiviteten. Jeg velger ut de punktene som har relevans i forhold til mitt tema, og i dette tilfelle vil det være å se på betydning av ”de andres blikk” i situasjoner hvor mennesket skal prestere. Deretter tar jeg for meg kroppsliggjøring av idrettens forventninger. Her kommer jeg inn på taus kunnskap, tause forventninger og skam. Først vil det være relevant for meg å se kort på sosialiseringbegrepet.

2.1.1 Sosialisering av mennesket i et systemteoretisk perspektiv

Sosialisering er et tema som står sentralt i sosiologien, og det handler om hvordan mennesket utvikler seg i samfunnet, ut i fra samfunnets påvirkninger. Det kan være påvirkninger i hjemmet, på skolen, i idrettslaget, gjennom friluftslivet, og fra samfunnet ellers. Sosiologene Emile Durkheim, George Herbert Mead, og Georg Simmel har alle bidratt til utviklingen av sosialiseringbegrepet. Videre er det flere forskere som har sett på hvordan mennesket sosialiseres til og gjennom idretten (Loy et.al. 1978, i Tangen 2004). Denne tradisjonen forklarer sosialisering som en vei til tilpasset, eller konform atferd²⁵. Det den ikke sier noe om, er hvorfor vi får avvikende atferdsformer som vold, spiseforstyrrelser eller

²⁴ Morgan og Meyer (1988) har samlet sentrale bidrag fra denne diskusjonen (Tangen, 2004).

²⁵ Konformitet handler om å adoptere og akseptere en gruppes normsystem. Når gruppeindivider gir etter og forandrer atferden eller oppfatningen og godtar gruppenormen som en følge av et reelt eller innbilt gruppepress, har en konformitet. Dette kan forklares med at en vil bli akseptert og likt i en gruppe, ikke bli mislikt, og at en ønsker å være korrekt i forhold til gruppen og situasjonen. Konformitet knyttes og til ønsket om å være i en gruppe, fordi det å tilhøre en gruppe styrker ens selvbilde (Høigaard, 2008).

dopingmisbruk som vi finner i idretten. Luhmann (1984:326, i Tangen, 2004a) skriver ”*En teori som fastlegger sosialiseringsteori til dannelsen av adaptiv atferd som er konform i forhold til forventningen, kan ikke forklare at motsatte atferdsformer oppstår.*” Altså kan ikke det tradisjonelle sosialiseringsteori forklare hvorfor noen ikke følger de forventede normene, som for eksempel de som melder seg ut av fellesskapet, eller er umotiverte på et klatrekurs. Dette er punkter som blir tatt med i systemteorien. Samtidig mener Tangen (ibid) at tradisjonell sosialiseringsteori har en svakhet ved at den ikke forklarer den delen av sosialiseringen som er rettet mot, eller kan få konsekvenser for kroppen. Han hevder fra et systemteoretisk perspektiv, at sosialisering også inkluderer studier av kroppelige prosesser og endringer som er sosialt og samfunnsmessig initiert.

For det første kan klatring sees på som en avvikende atferd i sosial sammenheng. Det er ikke noe som de fleste holder på med, og dessuten oppfattes det som farlig for mange og en kan velge å si ja eller nei til å klatre. Men Tangen (2004a) diskuterer avvikende kommunikasjon som konformitet innenfor idretten, fordi idrettsutøvere gjennom idretten er med på å vedlikeholde og utvikle de forventninger som ligger til grunn for idrettslig kommunikasjon. Dermed blir dette et positivt avvik. På samme måte kan klatring sees på som positivt avvik fordi klatrerne som opptrer avvikende sett i et samfunnsmessig perspektiv, samtidig er med på å opprettholde og videreutvikle kommunikasjon som definerer klatringen innunder friluftsliv som sosialt system. Videre kan en se på de som ikke kommuniserer som forventet innenfor klatring, som trekker seg vekk fra fellesskapet og er umotiverte for å klatre, som avvikende i forhold til de som ønsker å kommunisere som forventet. En kan si at det i slike tilfeller oppstår en form for dobbelt avvik. Ser jeg på dette med tradisjonell sosialiseringsteori kontra systemteori, vil systemteorien for mitt vedkommende bedre forklare avvikende atferd. Med dette i bakhodet vil jeg se på hvorfor veiledere kan oppleve deltakere som ikke kommuniserer som forventet.

2.1.2 De andres blikk

Barn er ofte opptatte av at foreldre må se på når de klarer noe nytt og bra, som for eksempel å sykle uten støttehjul eller å klare å klatre opp på ”storsteinen”. De roper ”mor, mor, se, se!” Men en trenger ikke være barn for å rope til seg oppmerksomhet når en mestrer noe. Når jeg har klatrekurs opplever jeg at deltakere blir ivrige etter å vise meg det de kan, eller det de

lærer på kurset, vise fram hva de har gjort og lært. Når de kommer forbi et vanskelig punkt på ei klatrerute, kan de rope ut "jeg klarte det!" I følge Tangen (2004a) er det viktig å bli sett i sosialiseringssammenheng. Gjennom å bli sett, utvikles identiteten til individet (ibid). Et eksempel som kan vise dette, kan være en klatrer som mestrer klatreruter når andre ser på, og gjennom dette vil hun eller han bygge opp under sin identitet som klatrer. De andre vil se på denne personen som klatrer. Dersom en ikke blir sett, kan en utvikle atferdsforstyrrelser og mangelfull identitetsutvikling (ibid). Når jeg ser på konsekvensene av å ikke bli sett, i mitt perspektiv på ferdighetsorientert friluftsliv, kan dette være med på å forklare hvorfor noen blir og noen ikke blir ivrige i den aktuelle aktiviteten, som i denne sammenhengen er klatring. Individuer kan være redde for den smerten de kan pådra seg dersom de ramler i tauet når de klatrer, de kan ha frykt for å mislykkes på klatreruta, de kan ha mangelfull mestringsfølelse fra tidligere forsøk som gjør at de ikke har tro på seg selv. De kan være flau for at de er annerledes enn andre, eller de kan føle skam, for eksempel over egen kropp. Dette er alle faktorer som kan komme ekstra godt fram som hemninger dersom et individ har andres blikk på seg, men konsekvensene dette får er avhengig av det sosiale miljøet, som jeg vil komme inn på seinere i oppgaven.

Tangen (2004a) beskriver et annet perspektiv på betydningen av de andres blikk. Han tenker her på følelsen av å ha de andres blikk på seg. Synet har nemlig en refleksiv kapasitet som ingen andre sanser har. Vi kan se at andre ser at vi ser, men vi kan ikke høre at andre hører. Når vi føler at andre ser på oss, påvirker dette bevisstheten. Det kan være for eksempel når en skal gå ei klatrerute. I en slik situasjon kan nervøsiteten bre seg, kroppen stivne, og negative tanker kommer frem i bevisstheten. Dette kan ofte føre til at en for eksempel ikke kommer opp klatreruta, fordi bevisstheten har overtatt utførelsen. Bevegelsene blir styrt av frykten for å mislykkes, og resultatet bekrefter frykten (ibid). Slik jeg har forstått dette, vil en klatrer som er redd for å ikke komme opp ei klatrerute, ha negative tanker i bevisstheten, som vil styre bevegelsene. Disse tankene vil påvirke klatreren negativt, noe som vil føre til at klatreren mislykkes.

I dagens samfunn, kan en i mange situasjoner være på steder hvor en blir sett, dersom det er ønskelig. For eksempel på bussen, i en kantine eller på et treningssenter. Dette er plasser hvor du kan se på andre, andre kan se på deg, og du kan se at andre ser på deg. Du kan vise deg fram på slike steder dersom du vil at folk skal betrakte deg på en spesiell måte, som for

eksempel ved å vise muskler på et treningssenter, eller å gå rundt i bar overkropp og klatre de hardeste buldreproblemene på et buldrefelt. Tangen (2004a) skriver at vi av og til helst ikke vil bli sett, og forsøker dermed å unngå andres blikk. Jeg vil forklare dette med et eksempel fra et klatreopplegg. Her kan det bli slik at de elevene som ønsker å bli sett, som også muligens er litt bedre enn de andre, klatrer mye og gjerne. De blir sett av veilederen og medelever. Klatremengden og de andres blikk er med å sosialisere og utvikle disse deltakerne til å bli bedre klatrere. De tilbakeholdne deltakerne, setter seg selv gjerne i skyggen av de som er flinkere. På denne måten slipper de unna både veilederens og andre kursdeltakeres blikk. Dette kan de gjøre ved å ofte si ja, eller forslå at de kan sikre de som klatrer²⁶. Slik holder de seg vekke fra veilederens blikk, og de får ikke utviklet seg verken på klatreferdighet eller når det gjelder å utvikle sin identitet som klatrer. Tangen (2004a:210) oppsummerer det slik: *”bevisstheten om at andre bevisstheter er oppmerksomme på hverandre, synes å ha en svært viktig rolle i sosialiseringen”*. Slik jeg forstår dette handler det om at vi er opptatte av hva andre ser og tenker, at vår bevissthet er oppmerksom på at andre er bevisste oss. Vi vil derfor i mange situasjoner foreta valg ut i fra vår bevissthet om andres bevissthet. Slik vil dette få stor betydning for vår sosialisering, som innebærer om vi velger å kommunisere innenfor et system eller ei. En klatrekursdeltaker kan ha forventninger om at andre har forventninger om at han eller hun skal klare å klatre opp en rute, og når ruta beseires kommer det gjerne et gledesrop som fanger de andres oppmerksomhet. Vi forholder oss til de andres blikk ved å prøve å bli sett, eller unngå å bli sett, med de konsekvensene det har for sosialiseringen. Fra et individs ståsted handler dette om selvsosialisering. Når et individ betrakter seg selv, og samtidig vet at det betraktes av omverdenen, ofte formulert som krav, skapes det en differanse. Denne blir bearbeidet som en forventning som individet innfrir eller avviser. Bevisstheten reflekterer over seg selv, ”Hva kan jeg?”, og ”Hva bør jeg”? i forhold til omverdenen, noe som skaper en helhet i ”Hvem er jeg”? Altså kan en være konform ved å følge forventningene, eller avvike ved å la være, og slike gjentakende refleksjoner utvikler individets identitet (Tangen, 2004b).

Det som skiller tradisjonelt friluftsliv og det ferdighetsorienterte er i mange tilfeller, som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, at vi i ferdighetsorientert friluftsliv legger større vekt på å

²⁶ Den som sikrer en som klatrer, står nede på bakken med andre tauenden, og blir dermed ikke i fokus når det gjelder å prestere på ei klatrerute. Det er den som klatrer som hovedsakelig får kreditt for sine prestasjoner.

utvikle kroppslige ferdigheter innenfor klatring, ski, surfing m.m. Det kan beskrives som spesialferdighet utover det som er nødvendig for å kunne ta seg fram i gitte element. I tillegg er dette aktiviteter hvor ferdighetene til et individ ofte observeres av andre. Folk ser på hverandre og hvor dyktige de er når de klatrer. De andres blick og oppmerksomhet blir dermed en sentral faktor i forhold til hvordan en skal og kan prestere. Når Tangen (2004a) ser på idretten og hvordan den enkelte utøver utvikler seg som idrettsutøver, er det helt avgjørende at en ser og vurderer egne og andres handlinger og prestasjoner, og samtidig vite at de andre også ser på deg på samme måten. Dette antas også å være viktig i klatreveggen, for utviklingen av en klatrer. Krav og forventninger som stilles innenfor for klatring, kan være med og bestemme den enkeltes opplevelse av å lykkes eller å mislykkes. Dette vil være bestemmende for om den enkelte opplever seg selv som klatrer eller ikke. Dersom et individ føler flauhet eller skam, er det lett for vedkommende å trekke seg tilbake fordi hun eller han ikke føler de oppfyller de krav og forventninger som ligger til grunn. Hovedmålet på de fleste klatrekurs er at deltakerne skal få en god forståelse for sikringsarbeid og bli så flinke til å klatre at de kan fortsette på egenhånd etter endt kursuke. Og som Tangen skriver om idretten: *”De som opplever at de lykkes vil ofte fortsette med idrett, mens de som ikke lykkes ofte slutter”*(Tangen, 2004a:211). Dette sitatet kan etter mine erfaringer som veileder, passe godt inn i det ferdighetsorienterte friluftslivet også. På bakgrunn av det som nå er diskutert, kan det se ut til at forventninger om de andres blick kan ligge bak det at mange ikke driver idrett. Det at en vet at noen andre kan se hvor dårlig en er til å klatre, fører til at mange trekker seg vekk. Ta for eksempel en buldrestein. En buldrestein kan være en klatrers anlegg²⁷, den kan være inkluderende og ekskluderende ettersom hvordan form og størrelse den har. Den inviterer klatrere til ulike utfordringer, det er flere veier opp til toppen. Din måte å løse problemer på vekker andre buldreres oppmerksomhet og blick. For noen blir dette demotiverende, de vil rett og slett ikke klatre. Som veileder har jeg opplevd elever og kursdeltakere som vrir seg litt vekk, spesielt jenter, selv om det også forekommer gutter²⁸. I slike tilfeller kan det være bra for

²⁷ Tangen (2004a) diskuterer hvordan idrettsanlegg er utformet, og hvordan de gir føringer for hva som skal foregå i det enkelte anlegget. For eksempel er en basketballbane oppmålt for at folk skal spille basket, og kurvene forteller og avgrenser hvor en får poeng. På samme måte kan vi se på en buldrestein som et anlegg. Når en klatrer kommer til en buldrestein, vil vedkommende vurdere mulige bestigninger av steinen. En som aldri har klatret før, vil muligens betrakte steinen som stor og fin, men velger å fortsette turen videre i skogen., og steinen vil ikke være et klatreanlegg for denne personen. Jeg kommer tilbake til anlegget som forventninger senere i oppgaven.

²⁸ Jeg opplever at det er flest jenter som ikke liker å eksponere seg selv ved å klatre når de har de andres blick på seg. Dette samstemmer med Vikens (2008) forskning i rullebrettkulturen, hvor hans resultater har vist at jenter ofte blir demotiverte og trekker seg vekk når de har andres blick på seg. Deres forventninger om at andre

eksempel å ta med vedkommende til en plass uten så mye folk, til ei rute en som veileder vet denne personen vil klare, og da klatrer som regel denne personen bra, og ikke minst opplever en at klatregleden øker. Jeg mener det er viktig at veiledere legger opp til et klima i gruppen hvor deltakere og elever klarer å fokusere på de oppgavene en klatrerute gir, istedenfor å ha fokuset på at det er andre som ser på, altså lure deltakere og elever vekk fra de andres blikk²⁹.

2.1.3 Kroppsliggjøring av forventninger i ferdighetsorientert friluftslivet

Tangen (2004a) ser på hvordan kroppen sosialiseres når individet deltar i idrett, motivert av familie og andre sosialisering sin stanser som venner, skole, idoler osv. For meg vil det være interessant å se på den sosialiseringen kroppen utsettes for når individet deltar i ferdighetsorientert friluftsliv med spesiell vekt på klatring som aktivitet.

Når det psykiske systemet i mennesket beslutter å utføre idrettslige handlinger, vil de andre systemene i organismen bli koblet opp mot disse handlingene. Luhmann (1984, i Tangen, 2004a) beskriver denne strukturelle koblingen som interpenetrasjon. Denne koblingen, altså interpenetrasjonen, skiller seg fra andre strukturelle koblinger fordi den ikke kun inkluderer det psykiske systemet, men også kroppen og kroppsligheten. Tangen (ibid) påpeker at strukturell kobling generelt, og spesielt interpenetrasjon, innebærer at kompleksiteten i et system blir satt til rådighet for å danne et annet system. Dette fører videre til at det interpenetrerte systemet influerer strukturdanningen i det penetrerende systemet (ibid). Dette betyr at når individet stiller seg til disposisjon for klatring, vil klatringen influere på individets kropp og bevissthet. Tangen (ibid) poengterer at kroppens svar på de krav og utfordringer det

forventer at de skal klare et triks, påvirker negativt, og de lar være å prøve (ibid). Mye av dette kom fram av Sisjords (2005) artikkel om Snowboard – en kjønnnet ungdomskultur. Hun påpeker den maskuline dominansen i subkulturen som dominerende, og forklarer dette med dens røtter til, og sammenheng med mannsdominans i idrett generelt

²⁹ Østerberg, 1998 gjør rede for hvordan Sartre, med bakgrunn i Hegel, gjør et skille mellom *å være for seg* og *å være for den Andre*. Det handler om skille mellom å være tilstede i en sosiomaterie, eller å være i handlingsfeltet når den Andre er til stede. Den Andre retter sitt blikk mot meg, og slik blir jeg en del av den Andres handlingsfelt. Slik blir en side av min tilværelse *å være for andre*. Ved å være slik en tror andre forventer, slipper jeg skammen. "Ved å være omhyggelig med "ens ansikt utad" er håpet at de Andre vil oppfatte en selv slik man selv ønsker å bli oppfatte." (Østerberg, 1998:103).

utsettes for når individ deltar i idrett, kan og bør forstås i forhold til autopoetiske, eller selvdannende, systemer. ”Kroppen og de andre biologiske systemene forholder seg til disse krav som kompleksitet i en omverden. Denne kompleksitet må mestres på samme måte som det psykiske mestrer sin omverdens kompleksitet under denne form for strukturell kobling, med andre ord hvordan kroppen som biologisk organisme, og andre biologiske systemer reagerer på og tilpasser seg trening” (Tangen, 2004a:226). Når et individ lærer seg å klatre, vil det da være interessant å se på hvordan kroppen reagerer og tilpasser seg klatringen. En klatrer som står foran en vegg, står foran en kompleksitet, en ytre kompleksitet som vedkommende forholder seg til gjennom sine handlinger. For å mestre klatreruta, den ytre kompleksiteten, må det på sikt etableres en kompleksitetsøkning i individets systemer, systemene i organismen kobles opp mot klatringen, slik at klatreren finner ut hvordan hun eller han bør handle for å mestre.

Idrettens betegnelse på kroppens sosialisering er trening. Krav og forventninger blir kroppsliggjort, altså de innplanteres i kroppen. Erfaringer som er kroppsliggjorte kan for eksempel være hvordan en sikrer en annen som klatrer. Når du har gjort det mange nok ganger, blir de automatiske. Får sikrer et fall, vil hun eller han stoppe fallet automatisk ved at vedkommende holder bremsehånda bakover slik at det ikke går mer tau ut av taubremsen. Eller det kan være bevegelsesmønster klatrere velger i bestemte situasjoner, altså valg av teknikker i forhold til fjellets formasjoner. Slik jeg har forstått Tangen (2004a) blir dette en taus kunnskap som ligger i kroppen, og som ikke artikuleres språklig, men gjennom kroppen og dens handlinger. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva Tangen (ibid) legger i dette begrepet for selv å kunne forstå hvordan jeg kan bruke det i forhold til klatring.

2.1.4 Taus kunnskap

Slik jeg har gjort rede for, blir kroppsliggjorte handlinger lagret i kroppen som taus kunnskap. Jeg vil her forklare betydningen av taus kunnskap, og hvordan denne påvirker individ i ferdighetsorientert friluftsliv, og hvordan taus kunnskap kan ligge til grunn for hvorfor enkelte fortsetter og andre ikke fortsetter å klatre. Dette vil være viktige faktorer å trekke inn i planleggingen av klatreopplegg når det gjelder å inkludere alle, og finne forutsetningene for et godt læringsmiljø. Når vi har trent observerer og erfarer vi den effekten aktiviteten har. Dette er mulig fordi kroppen og bevisstheten er koblet strukturelt. Bevisstheten vår klarer å

observere og begrepssette kroppens opplevelser og erfaringer. Dette kan forklares ved å se på utvikling av kroppens tilstand, som er en konsekvens av hvordan omverdenens kompleksitet er mestret. For å beskrive mestringen språklig, kan vi bruke utsagnene om hvorvidt en er i form eller ikke i form. Når vi sier at vi føler oss i god form, forteller dette noe om en kroppslig tilstand, og beskrivelsen kan si noe om vår identitet. Den kroppslige tilstanden erfares av det psykiske systemet som en omverdenskompleksitet med konsekvenser for identiteten (Tangen, 2004a). Dersom en deltaker på klatrekurs har en god dag hvor hun eller han mestrer flere nye bevegelser, er det denne personens bevissthet som observerer at kroppen, eller individet har en god dag hvor klatreformen er bra. Dette er med på å utvikle individets identitet som klatrer. Kroppens bevegelser sender signaler som tas opp i bevisstheten og forteller klatreren at hun eller han er i god form. Det er det psykiske systemets observasjon av hvordan kroppen har reagert på ulike utfordringer i klatreveggen, og observasjonene blir ofte brukt for å beskrive om en er i klatreform eller ikke.

Opplevelsen av hvordan kroppen vår lykkes med ulike utfordringer, for eksempel med et buldreproblem, får konsekvenser for om du føler at du lykkes, om du ser på deg selv som en klatrer eller ikke. Tangen (2004a:226) understreker at *”koblingen mellom kropp og bevissthet, og den sosialiseringen som følger av denne, er viktig å diskutere i relasjon til om individet slutter seg til idrett eller lar være”*. På grunnlag av dette sitatet, vil jeg kunne si at deltakeres kroppsliggjorte erfaringer, altså det som danner grunnlaget for kroppens tause kunnskap, har betydning for om de ser på seg selv som en som bør klatre eller ikke. Med dette mener jeg at et individ som har gode opplevelser med klatringen, som mestrer klatringens fysiske utfordringer, kroppsliggjør klatre- og sikreteknikk, utvikler en taus kunnskap som gjennom bevisstheten forteller at individet har potensial innenfor klatringen. For å underbygge det jeg nå har beskrevet, vil jeg trekke frem begrepet om tause forventninger. Det er et begrep som forteller noe om det miljøet vi er i, nærmere bestemt de forventninger som ligger i miljøet.

2.1.5 Tause forventninger og klatreveggen som anlegg

Tause forventninger handler som sagt om forventningene som ligger i det miljøet vi er i. Er vi på en håndballbane, forventes det at vi kaster ballen og ikke sparker den. I et klatrefelt forventes det at vi klatrer og sikrer på det rette måten. Forventningene er tause i den grad at de ligger der. Vi er på et område som gir oss signaler om hva vi skal forta oss her. Det ligger til

rette for klatring, veggen er gjort rein for mose og lav, kanskje er det borra opp bolter i veggen og vi ser kalkmerker³⁰ på klatrerutene. Definerte klatreruter i et klatrefelt forteller at her skal det klatres. Men jeg vil presisere at folk som aldri har klatret før, vil gå på tur forbi en klatrevegg uten å se på veggen som et anlegg. Det er fordi de ikke har forventninger til veggen om at den skal brukes til klatring, de kan ikke kommunisjonen en klatrer kan. En ser på klatreveggen ut ifra hva slags kunnskap en har, og hvilke formål en har med turen. Dersom en klatrevegg skal kunne kalles et anlegg, må en ut i fra hvordan jeg har forstått Tangen (2004a), kunne se forventningsstrukturene og gjennomføre dem. Et anlegg er et rom med begrensninger satt opp av forventninger. Altså vil en klatrer se forventningsstrukturene i klatreveggen i det hun kommer til område, og ved å velge å klatre, velger hun å gjennomføre det som forventes. Hun klatrer, altså deltar hun i forventet kommunikasjon.

Et idrettsanlegg, eller for mitt vedkommende et område for ferdighetsorientert friluftsliv, gir en grense som skiller anlegget eller området fra omverdenen. Systemenes egenart nedfelles i anleggene. På innsiden forgår aktiviteten, og på utsiden alt det andre. Den aktuelle aktivitetens krav blir merket. Det kan være bolter som viser hvor klatreren skal klatre, eller det kan være et riss, en sprekk, i fjellet som sender signaler til klatrer om at det er her en skal klatre opp. ”*Merkingen utgjør en struktur av forventninger om hva som skal foregå, hvordan øvelsen skal utføres, og hvem som skal få være med*” (Tangen, 2007:70-71). For eksempel kan anlegget være en buldrestein som er slik at den er svært vanskelig å komme opp på. Kun de beste klatrerne kommer opp buldreproblemene. Buldresteinen i seg selv kan vi se på som et anlegg, vi gjør det mentalt i kraft av våre forventninger til steinen, og de tause forventningene som ligger i steinen sier at klatrerne skal opp. Men fordi dette er en vanskelig stein å komme opp på, sier også de tause forventningene at dette er buldreproblem for de flinkeste buldrerne. Slik ekskluderer steinens tause forventninger de klatrerne som ikke er så sterke og tekniske. Anlegget, eller steinen, blir en materialisering av de tause forventningene. I følge Tangen (2007) er anlegg å betrakte som en materialisering av idrettens tause forventninger, og disse observeres av potensielle deltakere som bestemmer om de skal innfris eller avvises. Forholdet mellom tause forventninger i anlegget og taus kunnskap hos den enkelte resulterer i om anlegget blir brukt eller ikke, for eksempel om individ velger å klatre eller ikke (Tangen,

³⁰ Klatrere bruker ofte magnesium på hendene for å bedre friksjon, noe som gir midlertidige kalkmerker i veggen.

2004a). ”Kun de ytelser som er relevante i systemets selvproduksjon vil aksepteres” (Tangen, 2004b:3). Det er kun de som er villige og klarer å innfri anleggets forventninger som inkluderes i den idrettslige kommunikasjonen og i anlegget. De som ikke innfrir, ekskluderes enten ved at de direkte blir nektet adgang, eller ved at de selv føler at de ikke innfrir forventningene. I det sist nevnte tilfellet får vi dermed en form for selveksklusjon fordi individet selv velger vekk å kommunisere (Tangen, 2007). Dersom vi velger å se på et klatrefelt er det svært sjelden at noen opplever å bli direkte bortvist, men klatring kan være en ekskluderende aktivitet. Er klatrerutene vanskelig graderte, sier det seg selv at de kun er for de utvalgte. Steinens form sender ut forventninger om hvor vanskelig det er å komme opp, og et individs tause erfaringer avgjør om individet klatrer på den aktuelle steinen, eller ei. Videre forteller Tangen (2004a) om subtile eksklusjonsmekanismer, som en form for usagte eksklusjonsmekanismer. Han trekker frem eksempel fra fotballspillere som blir plassert på benken, og i slike situasjoner blir de ekskludert som spillere ved at de ikke blir prioritert av treneren til å spille på banen. Når det gjelder klatreopplegg, kan noen deltakere føle seg, om ikke ekskluderte, så litt mindreverdige når veilederne plukker ut noen som skal få være med på en tolv taulengders klatrerute som har mange stjerne i klatremiljøet, mens andre klatrer en tre taulengders rute som slett ikke medfører like mye anerkjennelse fra andre. Det er forskjell på nivået hos deltakere, og ofte kan det være positivt å dele etter nivå. Men ved å velge en lang rute som gir mye anerkjennelse i miljøet, kan resten sitte igjen med en følelse av å være ekskluderte fra det gode selskap. Det kan være et eksempel på en subtil eksklusjonsmekanisme innenfor klatring. Tangen (2007) skriver at ikke alle vil prøve å innfri forventninger idrettsanlegg stiller. Dette begrunnes i at deres opplevelser og erfaringer med idrett og mosjon hindrer dem i å oppsøke og bruke anlegg. Flere er skamfulle over egne ferdigheter, og de mangler gode opplevelser av egen kropp i idrettslig utfoldelse. Med et perspektiv på klatring som ferdighetsorientert friluftsliv, ser jeg at det er svært avgjørende for et individ om de har gode opplevelser med aktiviteten. Som veileder vil det være viktig å bruke et klatrefelt med ruter av forskjellige vanskelighetsgrader slik at alle får erfart at de innfrir klatrefeltets forventninger.

2.1.6 Skam

Norsk idrettspolitikk jobber for et mer aktivt Norge. Det er ingen hemmelighet at myndighetene er bekymret over den økende inaktiviteten i befolkningen, og dette samtidig

med at den positive betydningen av fysisk aktivitet og velvære er vel dokumentert i forskningen. Tangen (2007) stiller spørsmål om aktivitetens egenart og utformingen av anlegg kan ha noe av skylden for inaktiviteten. Han tar også opp betydningen av individs tidligere erfaringer hvor negative følelser i forbindelse med aktivitet har blitt kroppsliggjort. Bråten (1986, i *ibid*) spør seg om en slik kroppsliggjøring fungerer som en følelses- og bevegelsesmessig hukommelse som ubevisst påvirker våre beslutninger om å delta i fysisk aktivitet. Kanskje tidligere opplevelser av skam og forlegenhet knyttet til kropp og fysiske ferdigheter kan være en stopper, og derfor gjøre det ekstra vanskelig for inaktive å bli aktive. Det er enda ikke gjort forskning som beviser disse hypotesene, men mye tyder på at skam og forlegenhet har stor betydning for deltakelse i fysisk aktivitet. ”*Heller passiv enn skamfull, synes å være et ubevisst motto*”(Tangen, 2007:72). Vi velger hele tiden hva vi vil, og hva vi ikke vil. I følge Tangen (2007), er våre valg preget av risikoen for å oppleve forlegenhet og skam. Vi må hele tiden forholde oss til krav og forventninger fra omverdenen. Når det forventes at Ola skal klare en klatrerute, og han selv ikke tror han skal klare det, vil han kanskje tenke at det er bedre å la være å klatre enn å risikere å oppleve skammen ved ikke å komme til topps.

I ferdighetsorientert friluftsliv, er det jo nettopp eksponering av kroppens fysiske ferdigheter som er skremmende for mange. For mange er det en barriere å komme seg over for å tørre å prøve ulike klatreruter, eller tørre å kjøre ei linje på ski. Kanskje er det publikum til stede, og kanskje tidligere erfaringer forteller individets bevissthet at ”dette her er ikke rette klatreruta for meg”. Mine erfaringer som veileder på klatrekurs tilsier at flere deltakere ofte unnskylder seg når de skal klatre, spesielt dersom noen er litt bedre. De kan si ”jeg er ikke så flink til dette, så vi får se hvordan det går”, eller ”jeg er i dårlig form, så ikke forvent at jeg skal komme opp der”. Altså forsøker de å skru ned forventningene til seg selv som klatrer. I flere tilfeller har jeg opplevd at jeg som veileder har måttet fiske inne elever, få de opp i klatreveggen i stedet for at de skal sitte og se på. Hvorfor de ser på, eller går vekk, tror jeg kan ha mye med skam å gjøre. Mange har kompleks for egen kropp. De kan ha et bilde og en forståelse av klatrere som tynne og sterke, slik at de selv ikke klarer å identifisere seg med det bildet de har på klatrere, og dermed trekker seg unna. Som veileder mener jeg dette er noe å ha i bakhodet i forhold til å legge til rette for et godt læringsmiljø. Jeg tror ikke en veileder kan si til deltakere med dårlig selvtillit i forhold til egen kropp og egne fysiske ferdigheter at de ikke skal skamme seg over det. Det kan hjelpe noe, men det viktige blir er å oppsøke rett

område eller ”anlegg”. Slik kan de oppleve mestring på tross av skam eller tidligere dårlige opplevelser, og dette bidrar sannsynligvis til god motivasjon og godt læringsmiljø.

2.2 Målorienteringsteorien

Målorienteringsteorien, er som nevnt, en sosial kognitiv motivasjonsteori om læring og motivasjon. Den ble utviklet med tanke på undervisning i grunnskolen (Nicholls, 1984; 1989), og det er en av de mest brukte teoriene innenfor idrettspsykologisk forskning (Harwood and Biddle, 2002; Weiss and Ferrer-Caja, 2002). Hovedlinjene i målorienteringsteorien baserer seg på hvordan individets tanker og følelser styrer og påvirker prestasjoner og læring.

Forskning med utgangspunkt i denne teorien, har gitt en økt forståelse for det som ligger bak prestasjoner, for hva som påvirker motivasjon, og ikke minst hvilke konsekvenser dette har for idretten. Den tar utgangspunkt i at individer ønsker å demonstrere ferdigheter og unngå følelsen av inkompetanse i prestasjonssettinger. En prestasjonssetting vil si en setting der mennesket ønsker å nå personlige eller sosiale mål ved å vise fram og sammenlikne ferdigheter. Teorien tar også for seg hvordan individer selv opplever sin egen kompetanse (Roberts, 2001; Duda & Hall, 2001). I følge Roberts (2001) defineres opplevd kompetanse som hvordan en oppfatter sin kompetanse i forhold ulike oppgaver og forventninger, eller i forhold til andres kompetanse og prestasjoner. Det ligger et skille mellom objektiv kompetanse, som kan måles gjennom resultater eller karakterer, og subjektiv kompetanse som dreier seg om hvordan individet selv opplever sin kompetanse (ibid).

2.2.1 Differensiert og uddifferensiert syn på ferdigheter

Sentralt i målorienteringsteorien er hva som er individets generelle hensikt med, eller årsaken til å engasjere seg i en oppgave. Det handler om den bakenforliggende motivasjonen (Nicholls, 1989; Roberts, 2001). I følge Nicholls (1989) oppfattes ferdigheter ulikt, og denne oppfattelsen bestemmer vår bedømmelse av hva som er gode ferdigheter i situasjoner.

Bedømmelsen vil være styrende for hvordan individet ser på sin kompetanse, den vil påvirke hvordan individ bedømmer sin egen kompetanse, individets mål og demonstrering av ferdigheter. Et individs tendens til å ha bestemte mål fører altså til kognitive, affektive og atferdsmessige mønstre. Det finnes ulike kriterier for hvordan individ vurderer suksess og

nederlag. En sentral ide her går på hvilken betydning framgang og tilbakegang har for et individ ut i fra hvilke prestasjonsmål de har (Nicholls, 1989; Roberts, 2001). Hva vi mener er gode ferdigheter er i følge teorien avhengig av om vi har et differensiert eller et udifferensiert syn på ferdigheter. Altså er det to måter å tolke ferdigheter på. Et individ med et differensiert syn på ferdigheter legger vekt på at innsats og ferdigheter er differensiert. I all hovedsak dreier dette seg om et individ mer eller mindre er motivert av å vinne over andre eller prestere like godt som andre, men med lavere innsats. Det antas at troen på medfødt talent har større konsekvens for prestasjoner enn den innsats har. Nicholls (1989) hevder at manglende ferdigheter på et område, kan bli sett på som noe som ikke kan forandres ved innsats, og derfor kan følelsen av inkompetanse oftere inntreffe hos et individ med differensiert syn på ferdigheter. Er synet på ferdigheter derimot udifferensiert, ligger fokuset på å utvikle seg selv gjennom å fokusere på oppgaver, ha god innsats i situasjoner og sammenlikne seg med egne tidligere prestasjoner (Nicholls, 1989; Roberts, 2001). Troen på at innsats fører til bedre ferdigheter er sterk, og en person som prestere like bra som andre, men med høyere innsats, antydes å ha bedre ferdigheter (Roberts, 2001).

I en klatresituasjon kan dette, slik jeg forstår det, vises ved at elever er mer eller mindre motiverte for å klatre vanskeligere enn andre i gruppen, eller at de er mer eller mindre motiverte til egen framgang og utvikling. En klatrer med udifferensiert syn på evner og ferdighet, vil være fornøyd med å klatre en enklere gradert klatrerute enn det andre gjør, dersom vedkommende klarer å jobbe med de oppgavene som er målet. En slik oppgave kan være å jobbe bedre med fotarbeidet. En klatrer med differensiert syn på ferdigheter er opptatt av å vise kompetanse, sammenlikne seg med andre, men unngår aktiviteter vedkommende ikke er trygg på, der en ikke føler at det er noen stor mulighet for seier. Altså vil synet på ferdigheter være bestemmende for hvordan elever involverer seg i klatreopplæringsssammenhenger, og dette vil bli forklart i det følgende.

2.2.2 Involvering

Målorienteringsteorien antar at det på bakgrunn av de to formene for syn på ferdigheter, finnes to måter for hvordan individ kan involvere seg i prestasjonssettinger på, for å demonstrere kompetanse. Disse to formene for involvering skiller seg fra hverandre ved at de har to ulike forståelser av hvilke evner som er gjeldene i situasjonen (Nicholls, 1989). Et

individ som har et differensiert syn på ferdigheter når kompetanse skal demonstreres i en bestemt situasjon, er prestasjonsinvolvert. En prestasjonsinvolvert elev karakteriseres av normative betraktninger av mål, noe som innebærer at ferdigheter og dyktighet er noe som hele tiden blir sammenlignet med andres ferdigheter og dyktighet. Kriteriene for suksess er å vinne over andre, helst med mindre innsats, og unngår gjerne de utfordringene de ser på som for store, og gir opp dersom de møter motstand. Videre kan et prestasjonsinvolvert individ kan ha oppfatninger om at ytre faktorer har mye å si for resultatene, det kan være medfødt talent, flaks eller hvordan andre liker deg. Fravær av god plassering eller seier, kan gi en følelse av å ikke har gjort noen god prestasjon (Nicholls, 1989; Roberts, 2001).

Et individ som derimot har et udifferensiert syn på ferdigheter i en bestemt situasjon, kalles mestringsinvolvert. Mestringsinvolvering forbindes med tro på at anstrengelse og hardt arbeid leder til utvikling og gode resultater. Her er innsats, utholdenhet og samarbeid viktig, og fokuset på oppgaver underveis fører til at utøvere opplever høy grad av nytelse, interesse, tilhørighet og tilfredsstillelse. En mestringsinvolvert elev styres hovedsakelig av indre motivasjon, setter pris på å nå mål underveis, innlæring og forbedring, og vedkommende er ikke opptatt av å bevise sin dyktighet og kompetanse i forhold til andre.

Altså handler involvering om hvordan et individ involverer og engasjerer seg i ulike situasjoner. På bakgrunn av individuelle forskjeller og faktorer i miljøet antas involveringen å variere. Det er viktig å få frem at motivasjonsprosesser ikke er statiske, men dynamiske. Med dette menes at alle individer er både mestringsinvolverte og prestasjonsinvolverte, men i ulike grader. Dette er noe som forandres fra situasjon til situasjon. Involveringen er dynamisk og situasjonsbestemt, den påvirkes av målorientering og motivasjonsklima. I løpet av en klatreøkt kan en være mestringsinvolvert i en situasjon, for å bli prestasjonsinvolvert i neste situasjon. Det antas at et individ i et øyeblikk i en situasjon kun kan være involvert på den ene eller andre måten, men at involveringen er velig dynamisk ettersom hvordan et individ oppfatter målet i øyeblikket i situasjonen (Duda & Hall, 2001). I følge teorien er involveringen avhengig av individers målorientering og motivasjonsklima i gruppen. Jeg vil her kort forklare hva som menes med målorientering. Motivasjonsklima vil bli vektlagt i neste delkapittel.

Målorienteringen preges av tidligere erfaringer fra individ er helt små, og kan sees på som en form for et kognitivt skjema. Ingen er kun prestasjonsorienterte eller mestringsorienterte, men fordelingen varierer. Noen er høyt mestringsorientert og lavt prestasjonsorientert, andre høyt prestasjonsorienterte og lavt mestringsorienterte. Dagens toppidrettsutøvere har ofte høy grad av begge deler, og det er viktig å få fram at en utøver som er overordnet mestringsorientert fremdeles er opptatt av å vinne konkurranser, men her har utøver andre suksesskriterier enn vinn/tap (Roberts 2001; Weiss & Ferrer-Caja, 2003; Ames, 1992a). Teorien antar at et mestringsorientert individ kan ha en tendens til mestringsinvolvering, samtidig som et prestasjonsorientert individ vil være mer mottagelig for prestasjonsinvolvering. Men i følge teorien antas det at signifikante andre formidler strukturer i miljøet i gruppen som kan påvirke individenes involvering, og adoptere ulike mål og syn på ferdigheter. Altså påvirkes og bestemmes involveringen ut ifra individuelle ulikheter i form av målorientering og situasjonelle ulikheter i form av motivasjonsklima, som jeg kommer nærmere inne på i det følgende (Nicholls, 1989; Ames, 1992a).

2.2.3 Motivasjonsklima

I følge målorienteringsteorien, er det ikke kun individenes målorientering som har stor innflytelse på motivasjonen og involveringen. Også motivasjonsklimaet spiller en vesentlig rolle her. Dette er med på å påvirke involveringen hos skoleelever eller idrettsutøvere, i følge Ames, som har gjort en rekke undersøkelser med bruk av denne teorien (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992a, 1992b). På samme måte som målorienteringsteorien innebefatter to former for målorienteringer, representerer den tilsvarende to typer sosialt miljø eller klima. Det er viktig å presisere at det her er snakk om oppfattet klima, og ikke et objektivt klima sett utenifra. Det er hvordan det enkelte individ opplever og oppfatter klimaet i en gruppe. De to klimaene omtales som prestasjonsklima og mestringsklima. Teorien bygger dermed på to former for individuelle målorienteringer, og to former for motivasjonelt klima. Det er verdt å merke seg at det på samme måte som for målorienteringen, også er dynamikk i oppfattelsen av motivasjonsklima. Det kan altså være preget av høy mestrings- og høy prestasjonsorientering, lav mestrings- og lav prestasjonsorientering, eller høy av den ene orienteringen og lav av den andre (ibid).

I miljø som kjennetegnes av at individer er opptatt av sosial sammenlikning, konkurranse innad og offentlig tilbakemelding basert på resultater, er klimaet prestasjonsfokusert. I klatresammenheng kan ofte det sosiale miljøet være preget av fokusering på resultater og graderinger. Fordi klatreruter har ulike vanskelighetsgraderinger, kan det fort bli fokus på hvem som har klatret hva og om en har klatret like vanskelig som andre i gruppen. Dette er noe som kjennetegner et prestasjonsklima. Mestringsfokuserte omgivelser retter fokuset mot det å mestre oppgaver og ha god innsats og utvikling. Det er et klima hvor det er greit å feile og hvor læring av feil underveis er positivt. Her er fokuset rettet mot læreprosessen. Tilbakemeldinger er individuelle og basert på deltakernes individuelle prestasjoner. Et slikt klima gir mulighet for personlig mestring, i motsetning til et oppfattet prestasjonsklima hvor kun den som vinner føler at den presterer bra. Det som avhenger av om individet oppfatter motivasjonsklimaet som hovedsakelig mestringsfokusert eller prestasjonsfokusert, er avhengig av hvordan individet opplever miljøet og fortolker situasjonene (Nicholls, 1984, Roberts, 2001; Weinberg & Gould, 2003).

Et motivasjonsklima som oppfattes som prestasjonsklima, har vist sammenheng med at individet ofte blir redd for å feile, og kan få dårlig selvtillit dersom resultater uteblir. Et oppfattet mestringsklima vil derimot preges av mindre prestasjonsangst og mer avslappet holdning i forhold til egen ferdighet i forhold til andres. En vil føle seg kompetent og føle glede og tilfredsstillelse ved å delta i aktiviteten (Ntoumanis & Biddle, 1998). Det sies i tillegg at utøvere i et oppfattet mestringsklima har sammenheng med fokus på oppgaver underveis, at de fortsetter lengre i aktiviteten, de har høyere innsats, de håndterer motgang bedre, og de har en mer positiv idrettsånd enn de utøverne som oppfatter klimaet som prestasjonsorientert (Ntoumanis & Biddle, 1999).

I følge teorien har motivasjonsklima en trener eller lærer etablerer, påvirkningskraft på utøveres eller elevens tanker, følelser og atferd i idrett og kroppsøving (Ames, 1992a). Jeg vil trekke fram et eksempel som viser sammenhengen mellom læringsklima og aktivitet, og involvering og aktivitet. Det gjelder klatring hentet fra egne observasjoner i folkehøyskolesammenheng.

”Gjennom hele høsten hadde elevene hatt mye klatring utendørs. Hovedvekten var på klatring med naturlige sikringsmidler. En av elevene var mye syk på to av hovedukene

med utekltring, så hun gikk glipp av mye når det gjelder det sikringstekniske. Til gjengjeld var hun veldig aktiv inne i buldreveggen gjennom hele vinteren, og utviklet seg mye på klatretekniske bevegelser inne, vant buldrekonkurransen og var alltid å treffe på buldresenteret. Så kom våren, og vi skulle ut slik at elevene kunne få mulighet til en repetisjon før de skulle ut i verden uten oss i den ene tauenden. Fordi hun ikke hadde oversikt, og heller ikke følte seg trygg på bruken av egne sikringsmidler, ble hun sittende å lese bok hele dagen. Jeg spurte flere ganger om hun ikke skulle lage noen standplasser, men hun vrei seg alltid unna. På slutten av dagen ble det hengt opp et tau på en vanskelig gradert rute, og dermed var hun klar til klatring. Her kunne det konkurreres med de andre beste klatretekniske, og det foran et helt publikum. Denne ruten var det kun 4 elever som forsøkte å klatre”.

Ut av eksempelet ser vi klart hvordan et oppfattet mestringsfokusert undervisningsopplegg aktiviserer mange. Når klima snur mot å bli oppfattet prestasjonsfokusert, blir flere inaktive. Videre viser eksempelet hvordan redsel for å ikke mestre en oppgave, kan føre til unnvikelse fra undervisningen, hvor vedkommende først blir med når hun ser en mulighet til å klatre en hard rute de fleste ikke tør å prøve på. Utallige unnskyldninger kom. Hun var sliten og trøtt og stiv i kroppen etter gårsdagens buldreøkt. Men da det ble hengt opp et tau over ei bratt og hard rute, spratt vedkommende opp av seg selv. Det ble tilnærmet konkurranse. Vi ser hvem som klarer klatrebevegelser, og hvem som ikke klarer dem. Som det fremkom av eksempelet var det kun 4 av 28 som ønsket å prøve, men alle fulgte med når de fire prøvde. Hvorfor de ikke prøvde, kan forklares ut i fra stemningen i elevflokket. Veilederen forsøkte i utgangspunktet å skape et mestringsklima, men på slutten av dagen ble klimaet oppfattet som et klima med høyere grad av prestasjonsfokusering hvor flesteparten av elevene ble passive. Dette eksempelet viser hvordan et oppfattet prestasjonsklima kan være skremmende. Det interessante her er spesielt at det var flest i aktivitet da veilederen forsøkte å skape et mestringsklima med fokus på oppgaver. Da det på ble slutten av dagen ble oppfattet prestasjonsklima, ble det betydelig mer innaktivitet blant elevene. Dette kan selvfølgelig også være fordi det var på slutten av dagen. Men i forhold til vær og stemning i gruppen for øvrig, var det ingen ting i veien med energien som skulle tilsi at aktivitetsnivået i gruppen som helhet skulle avta.

Individens tolkning og oppfattelse av omgivelsene, tilbakemeldinger og forventninger i idrettssammenhenger, vil kunne fremme bestemte mønstre i deres atferd, tanker og følelser.

Dermed kan det antas at klimaene påvirker utøverne eller elevene til å tolke suksess og nederlag ut fra et differensiert eller et uddifferensiert syn (Nicholls, 1989). I følge teorien er det ikke kun individets motivasjonelle disposisjoner som resulterer i en utøvers eller en elevs involvering. Også sosiale faktorer kan påvirke et individs involvering. Altså kan atmosfæren i en gruppe, enten den er sterk oppfattet mestrings- eller prestasjonsfokuseret, påvirke klatrerne. I følge Ames (1992a) er miljøet en sosial faktor som påvirker individers generelle motivasjon og involvering, og et mestringsklima har vist seg å bidra til at enkeltelever oppnår høy personlig utvikling, mestringsfølelse og glede i aktiviteten. En veileder som på klatrekurs legger opp til at elever skal mestre tilpassede oppgaver, vil sannsynligvis påvirke til et oppfattet mestringsklima, og mestringsinvolvering. En veileder som snakker om klatreruter ved å fortelle om vanskelighetsgradene på rutene, antar jeg vil påvirke til et oppfattet prestasjonsklima, hvor elevene vil ha en prestasjonsinvolvering i klatringen.

2.2.4 Mestringsklima kontra prestasjonsklima

Det er i følge Roberts (2001) vært gjennomgående for forskningen innenfor målorienteringsteorien å fokusere på faktorer som tilfredsstillelse, glede, interesse og angst. Jeg vil ikke gå i dybden på forskningen her, men variablene er relevante for hva en veileder bør tenke på i forhold til hvilken involvering og hvilket motivasjonsklima som bør etterstrebes i en arbeidssituasjon. Studier (Duda et.al., 1995; Duda & Nicholls, 1992 i Roberts 2001) viser at et oppfattet mestringsklima forbindes med glede, tilfredshet og interesse for fysisk aktivitet. På bakgrunn av nevnt forskning, bør veileder derfor legge opp til et oppfattet mestringsklima. Det har også i følge Roberts (2001) kommet fram gjennom forskning (Goudas, Biddle & Fox 1994b; Vlachopoulos & Biddle, 1997) at mestringsinvolvering er viktig for glede til fortsettende deltakelse i aktiviteten, opplevelse av egen dyktighet og egne evner. På den andre siden har det vist seg at lav mestringsinvolvering henger sammen med liten selvtillit (Nicholls, 1989; Roberts, 2001).

En studie gjort på oppfattet motivasjonsklima, oppfattet evne og velvære (Reinboth og Duda, 2004), viser at et oppfattet mestringsklima, i motsetning til et oppfattet prestasjonsklima, forbindes med mer velvære og bedre kvalitet på opplevelsene, og at prestasjoner ble mer stabile selv om utøverne også opplevde motgang. Et oppfattet prestasjonsklima på sin side, kombinert med dårlige prestasjoner konkurransemessig, var lite heldig for optimal motivasjon

og velvære. Et mestringsklima vil altså i motsetning til et prestasjonsklima gi bedre opplevelser (Reinboth og Duda, 2004, Reinboth et.al., 2004). Videre kommer det frem at prestasjonene blir mer stabile og sterke på tross av at utøvere opplevde å mislykkes. Som en motsats, vil et oppfattet prestasjonsklima kombinert med å mislykkes i konkurranser, være negativt for motivasjonen og ugunstig for utøveres velvære og selvoppfattelse (ibid). Et læringsmiljø med overfokusering på konkurranse, å vinne over andre, fører i følge Reinboth og Duda (2004) til dårligere mental og fysisk velvære, og som følge av dette, dårligere prestasjoner. Dette sammenfaller med Ames (1992a), som viser at det helt klart er best å være mestringsorientert involvert i forholdt til å opprettholde en god motivasjon til den aktiviteten en driver. For en veileder i klatring vil det derfor trolig være viktig å fokusere på mestringsklima i organiseringen av aktiviteten, nemlig framgang, innsats, fokus på arbeidsoppgavene, holde normative evner irrelevante etc.

For å bygge opp under dette, vil jeg trekke fram en undersøkelse gjort med elever i grunnskolen (Treasure, 1997), som viser at et oppfattet mestringsklima hadde positiv sammenheng med gode holdninger til andre klassen. I tillegg vil de ha en høy tro på egne evner og at innsats gir suksess. Et slikt klima viste høyere grad av tilfredshet og bedre selvoppfattelse. Som en kontrast, viste elever i et høyt oppfattet prestasjonsklima at suksess ble målt i forhold til evner og ikke innsats. Det viste seg også at elever i et slikt miljø hadde negative holdninger i forhold til resten av klassen, og de kunne lettere kjede seg. Denne undersøkelsen viser at økende motivasjon blant barn i kroppsøving krever et mestringsklima, og at lærere bør jobber for å dempe for stor prestasjonsorientering blant elevene (ibid). Selv om dette er en undersøkelse gjort i forhold til grunnskoleelever, mener jeg at resultatene har betydning også for veiledning i klatring for høyere alderstrinn

Ntoumanis and Biddle (1999) har analysert 14 ulike studier som går på oppfattet motivasjonsklima. Det viste seg at det var samsvar mellom et oppfattet mestringsklima og positive påvirkninger på motivasjonen. Resultatene viste stor effekt på tilfredsstillelse, positive holdninger til undervisningen og indre motivasjon. Som en kontrast, fant de ut at et oppfattet prestasjonsklima hadde mindre samsvar mellom motivasjon og tilfredsstillelse, positive holdninger og indre motivasjon. Oppfattet prestasjonsklima viste sammenheng med negative faktorer som omfattet bekymringer og for mye vektlegging av normative ferdigheter. Videre viste undersøkelsen at effekten av et oppfattet mestringsklima har liten- til- moderat og negativ korrelasjon med de negative faktorene, og oppfattet prestasjonsklima var moderat

og positiv på disse faktorene. Disse resultatene indikerer betydningen av et mestringsfokusert læringsmiljø for å danne positive psykologiske resultater i idrett. Altså tyder dette på at et mestringsfokusert læringsmiljø fremmer tilfredsstillelse, positive holdninger og indre motivasjon, mens et prestasjonsfokusert miljø kan preges av for mye bekymring og for stor vektlegging av normative ferdigheter (ibid).

Denne gjennomgangen av aktuell forskning på motivasjonsklima, viser at et oppfattet mestringsklima er å foretrekke, uavhengig om individer i en gruppe har en høy mestrings- eller prestasjonsorientert målorientering. Altså vil ikke et mestringsorientert klima kun være optimalt for de med en høy grad av mestringsorientert målorientering, men også for de med hovedvekt på prestasjonsorientert målorientering. Dette fordi veileder gjennom å skape et mestringsklima kan påvirke innvolvingen individ har til situasjoner. Og nevnt forskning viser at det uavhengig av målorientering er positivt for individ å skape et oppfattet mestringsklima. Det gir positive følelser og adaptiv adferd, altså gir det personlig utvikling gjennom oppgaver (Ntoumanis & Biddle, 1999; Roberts, 2001; Reinboth & Duda, 2004).

2.2.5 En veileders påvirkning på motivasjonsklimaet

Den motivasjonelle innvolvingen er dynamisk og kan påvirkes (Ames, 1992a). Forskning viser at intervensjoner i praktisk sammenheng kan påvirke et læringsmiljø til å bli enten mer mestringsfokusert eller mer prestasjonsfokusert (Duda, 2001; Harwood and Biddle, 2002; Ames, 1992a). Det kan være fra trenere, lærere, foreldre eller andre som kan påvirke en gruppe (ibid). Ames (1992a) tar for seg trenerens viktige rolle i dannelsen av motivasjonsklima og læringsmiljø. Dette viser at en veileder kan legge opp til et læringsmiljø som kan skape best mulig læring for flest mulig elever, hvor en ved å danne et godt miljø, kan få elever til å trekke mot den formen for innvolving som vil være den mest optimale for gruppen som driver ferdighetsorientert friluftsliv. Motivasjonsklimaet kan altså være med på å påvirke enkeltes innvolvinger, og begge motivasjonsklimaer påvirkes av signifikante³¹ andre som foreldre, venner, trenere og lærere. En forelder som spør sønnen sin om hvor hardt han klatra i dag, sender signaler om at det er resultatene som har størst betydning og vil bidra til et

³¹ Signifikante andre kan defineres som betydningsfulle andre. Folk som har betydning for et individs valg, som påvirker individet. Tilgjengelige personer som gir støtte og omsorg, og er gode rollemodeller (Garsjø, 2001).

oppfattet prestasjonsklima. Dersom en forelder derimot spør om det var moro å være ute og klatre i dag, eller om hun lærte noe nytt, vil vedkommende fremme et oppfattet mestringsklima, hvor oppgavene i aktiviteten i seg selv, og gleden ved utvikling av disse kommer i fokus (Roberts, 2001; Harwood & Biddle, 2002).

Dersom en trener eller lærer skal kunne påvirke læringsmiljøet i en gruppe, er det i følge Roberts (2001) viktig at vedkommende forstår hva som skaper god motivasjon i gruppen. God forståelse for hvordan en som veileder kan påvirke klimaet, gir veileder muligheten til å skape et oppfattet mestringsklima dersom det er ønskelig (ibid).

Innenfor idrettsforskningen, trekkes spesielt trenerens rolle frem for å definere det motivasjonelle klimaet og læringsmiljøet i en gruppe. Treneren har stor påvirkningskraft i forhold til motivasjonen i en gruppe fordi hun eller han er en autoritetsfigur. Med sin personlige lederstil kan treneren være med på å forme måten det kommuniseres og opptres på, blant annet gjennom hvordan de strukturerer og organiserer aktiviteten, og ikke minst ved hvilke verdier som blir vektlagt i miljøet. Altså om treningsmiljøet er rettet mot læring og utvikling, eller rettet mot prestasjoner og resultater. Trenerens mål vises tydelig gjennom hvordan vedkommende legger opp treningen, altså hvordan grupper blir inndelt, hvordan de gir tilbakemeldinger, hvordan prestasjoner blir evaluert, og ikke minst gjennom hvilke atferd det oppmuntres til. Det handler også om i hvilken grad utøverne har påvirkning eller selvstendighet i organiseringen av aktiviteten, eller om treneren bestemmer alt. Dette er faktorer som kan påvirke et individs selvoppfatninger, følelsesmessige tilfredshet og motivasjon til videre aktivitet (Ames, 1992a; Weiss & Ferrer-Caja, 2002; Caspersen, 2007; Sølund, 2006). I følge Ames (1992a), vil trenere gjennom kommunikasjon til utøvere, viser hva som er verdsette mål, og slik etablere oppfattet mestrings- og/eller prestasjonsklima. Dersom jeg kobler dette til en klatresituasjon, vil veilederen fungere som en autoritetsfigur som i kraft av sin rolle gir føringer for hva som verdsettes, både når det gjelder hva en diskuterer, hva en legger vekt på og hvordan en organiserer. Veiledere kan differensiere ved å la de beste klatrerne klatre sammen og de svakeste klatrerne klatre sammen. Når det gjelder hva som etablerer klimaet i gruppen, vil en veileder som alltid fokuserer på vanskelighetsgrader på klatreruter, og som kun gir mye ros til de som mestrer på et høyt nivå gradsmessig nivå, skape et oppfattet prestasjonsklima. Veiledere som legger vekt på oppgaver underveis, samarbeid, og ser den enkeltes utvikling, vil derimot mest sannsynlig etablere et

mestringfokusert læringsmiljø. På sikt opprettholdes dette dersom veileder holder fast ved det samme fokuset overfor elevene.

Det vil være av en veileders interesse å jobbe mot at hver enkelt elev vil ivareta og utvikle sin motivasjon for aktiviteten, og samtidig påvirke til et best mulig motivasjonsklima. Som veileder har en stor påvirkningskraft. En tar avgjørelser i form av organisering, aktiviteter, områder og lignende. Gjennom at veilederen vektlegger hvilket syn en har på suksess, og gjennom type tilbakemeldinger til elevene, vil veileder være med å påvirke og konstruere elevs syn på hva som er suksess og hva som er nederlag. Altså hva som er en god dag på klatretur og hva elevene opplever som en dårlig dag (Ames, 1992a).

En mulig metode for å skape et oppfattet mestringssklima, er å bruke Epsteins (1989) TARGET-modell. Modellen består av strategier på hvordan en trener eller lærer kan påvirke klimaet i en gruppe. Den er blant annet blitt brukt gjennom forskning av Ames (1992a) og Harwood & Biddle (2002). Ames (1992a) så på hvordan TARGET kunne brukes for å påvirke og forandre motivasjonsklimaet i et klasserom. TARGET står for Task (oppgave), Authority (autoritet), Recognition (anerkjennelse), Grouping (gruppesammensetning), Evaluation (evaluering) og Time (tid). Tilrettelegging og oppgaver bør være varierte, utfordrende og meningsfulle, slik at de motiverer elevene. Videre bør elevene involveres i noen av de avgjørelsene som skal tas, altså være med å planlegge og medbestemme. Når det gjelder å gi tilbakemeldinger og anerkjennelse, er det viktig at veilederen er bevisst på hvordan dette foregår. Her er det konstruktivt å gi tilbakemeldinger til en og en, og dette på bakgrunn av innsats og utvikling, ikke ved å sammenlikne elevs prestasjoner. I forhold til gruppeinndelinger, vil hvordan og hvilke kriterier som legges til grunn, være med å påvirke motivasjonen til elevene. Homogene grupper basert på ferdigheter vil for eksempel bidra til sosial sammenlikning og et prestasjonsorientert klima. Altså vil heterogen gruppesammensetning påvirke til mestringssfokus. I tillegg vil måten veileder evaluerer elevene på være viktig for motivasjonen. Her er det viktig å evaluere ut fra innsats og utvikling, og ikke vektlegge normative evner og sammenlikne prestasjonene til elevene. Det siste punktet, tiden, dreier seg om hvordan tid blir beregnet, og her legges det vekt på at utøvere og elever skal få god tid og oppmuntring til øvelse og utvikling, og at det tar tid å utvikle ferdigheter. Disse punktene regnes som viktige fordi de danner et omfattende rammeverk for forskere, trenere og lærere som gir et stort spenn av motivasjonsprinsipp og

teknikker som sammenfaller med et mestringsorientert motivasjonsklima og læringsmiljø. Det er gjort få intervensjonsstudier på dette området, men de som finnes støtter mestringsfokuseret klima (Ames, 1992a; Harwood & Biddle, 2002).

Ut i fra Målorienteringsteoriens hentydninger og ut i fra nevnt forskning, er det ingen tvil om at veilederen har sterk påvirkning på elevene sine, og på motivasjonsklimaet som etableres og opprettholdes i en gruppe over tid (Ames, 1992a; Harwood & Biddle, 2002, Roberts 2001)³². Dette faller godt sammen med min andre problemstilling som omhandler hvordan veiledere bør jobbe med grupper i forhold til læringsmiljø.

2.3 Begrunnelse for teori

Når jeg nå har valgt å bruke to teoretiske perspektiver for å belyse problemstillingene mine, er det først og fremst for å kunne komme frem til gode og utfyllende svar, og fordi jeg ikke har funnet en teori som dekker alt jeg har ønsket å belyse. Hadde jeg vinklet oppgaven min på en annen måte, ville jeg kunne bruke kun systemteori eller kun målorienteringsteori. Dersom mitt ønske var å belyse inkludering og ekskludering i klatreveggen som anlegg, ville systemteori vært mer enn tilstrekkelig. På samme måte kunne jeg ved hjelp av målorienteringsteorien konsentrert meg om motivasjonsprosesser i klatring. Men mitt ønske

³² Her kan det være verdt å nevne den pedagogiske teorien mesterlære. Den kan komplimentere målorienteringsteorien i forhold til hvordan en veileder virker som en rollemodell i forhold til sine elever. Denne teorien dreier seg om læring gjennom handling og kommunikasjon mellom en som er i lære og en som er mester på gjeldene område. Det dreier seg om en kunnskapsoverføring som bygger på samarbeid mellom lærling og mester, hvor lærlingen får gjøre erfaringer i samråd med en mester. Det handler om kommunikasjon mellom partene. Slik overføres rutiner, handlingsmåter og krav til kvalitet. Videre overføres en evne til å se på situasjoner med mesterens blikk, vurdere utfordringer og muligheter ut i fra de erfaringer lærlingen har gjort seg under læretiden (Nielsen og Kvale, 1999). I denne teoritradisjonen understrekes oppfatningen om taus kunnskap. Språket blir overflødig i flere læresituasjoner. Mange ferdigheter, kunnskaper og verdier elever eller lærlinger tilegner seg overleveres uten bruk av verbale spesifiseringer (Polanyi, 1958; Rolf, 1991 i Nielsen og Kvale, 1999). Dette tror jeg er gjeldene og for læresituasjoner innenfor ferdighetsorientert friluftsliv. En veileder på et klatrekurs vil i denne sammenhengen være en mester, hvor elevene er lærlinger som tar til seg veilederens tilnærming til fjellet og klatringen. Denne teorien tydeliggjør den definisjonsmakten et enkeltmennesket kan ha, og det mener jeg er viktig å få fram i denne oppgaven. Her tenker jeg på mer konkrete overføringer av væremåte og utstyrsfokusering, i tillegg til kunnskap. I mesterlæretadisjon vil veilederen i kraft av å være en mester, gi føringer og klare retningslinjer for hva en lærling, eller hva elevene skal lære og på hvilken måte (Nielsen og Kvale, 1999).

har vært å kunne belyse flere sider ved ferdighetsorientert friluftsliv, motivasjon og veiledning. Både når det gjelder utfordringer som kan fungere som ekskluderingsmekanismer og slik sett være begrensende for et godt læringsmiljø, og hvordan en veileder kan løse disse utfordringene. Her er faktorer som fremmer et positivt læringsmiljø, og hvordan en veileder kan tilrettelegge for at disse faktorene optimaliseres viktig, slik at det dannes et fotfeste som kan videreutvikles. Dette mener jeg å kunne oppnå ved bruk av utvalgte teorier fordi de tar for seg ulike perspektiver og komplimenterer hverandre.

For å problematisere klatringens utfordringer med hensyn til veiledning, mener jeg at Tangens (2004a) bruk av systemteori dekker dette. Her får vi se hvilke hindringer en veileder bør ta hensyn til, som kan bergrense aktivitetsglede og læringen for enkelte elever i klatreopplæringsammenheng. Jeg mener den får fram mange interessante momenter som er relevante i sammenheng med klatreopplæring.

Videre har det vært viktig for meg å kunne komme fram til hva som er et godt læringsmiljø. Jeg ville finne faktorer som bidrar til godt læringsmiljø og høy motivasjon i en gruppe, og hvordan veiledere kan påvirke dette. Målorienteringsteorien handler nettopp om motivasjonsprosesser og relasjoner mellom elever, og mellom elever og veiledere eller andre signifikante andre (Ames, 1992a). Den bidrar også til å belyse hvilke faktorer som antas å være negative for et motivasjonsklima. Valget av målorienteringsteorien ble gjort på bakgrunn av funn som kom fram gjennom arbeidet med systemteorien. Det var faktorer som de andres blikk, forventninger og skam. Disse faktorenes rolle i forhold til inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, førte meg til målorienteringsteorien. Jeg vil med dette teoretiske perspektivet forsøke å kunne forstå hvordan involveringen til den enkelte elev i klatresammenheng blir påvirket av motivasjonsklimaet i gruppen. På grunnlag av dette vil jeg kunne få mulighet til å se på veilederrollen og hvordan en veileder skal kunne skape et best mulig læringsmiljø.

3 Metodiske betraktninger

Jeg vil med dette kapittelet redegjør for hvordan jeg metodisk har gjennomført min undersøkelse. Først vil jeg presentere metodevalget mitt, påfulgt av en redegjørelse av en hermeneutisk arbeidsprosess. Deretter gjør jeg rede for mine utvalg av informanter og gjennomføringen av undersøkelsen, før jeg avslutningsvis diskuterer oppgavens overførbarhet og troverdighet.

Det jeg har valgt å finne ut av i oppgaven min, har fått konsekvenser for metodevalget mitt. Valget av metode er gjort med utgangspunkt i problemstillingens tema. Jeg hadde et ønske om å finne ut om utviklingen fra det tradisjonelle friluftslivet til et mer moderne, ferdighetsorienterte og aktivitetsbaserte friluftsliv har fått konsekvenser i forhold til veiledning i friluftsliv. Det ville bli interessant å belyse utfordringer en veileder møter gjennom undervisning i ferdighetsorientert friluftsliv. Videre skulle det bli viktig å få fram hvilke vilkår som ligger til grunn for god veiledning og et godt læringsmiljø. Rent metodisk har jeg intervjuet fem andre veiledere med lang erfaring innenfor feltet, og dette har gitt meg mange gode perspektiver å jobbe med når jeg har fortolket intervjumaterialet. Fordi jeg selv har jobbet med veiledning i ferdighetsorientert friluftsliv, og fordi det nettopp er mine egne erfaringer og opplevelser som har inspirert meg til mitt oppgavetema, har det blitt naturlig for meg hele veien å koble informantenes svar med mine egne observasjoner og erfaringer, for slik å komme fram til svar på problemstillingen. Kontinuerlige tolkninger ut i fra dette har ført meg til hermeneutikken, som kan betegnes som fortolkningslæren (Gilje og Grimen, 1998). Videre har mine praktiske erfaringer inspirert meg til å jobbe teoretisk med temaet for slik å kunne utarbeide et bidrag som jeg håper kan gi andre nåværende og framtidige veiledere en oversikt over noen refleksjoner, som forhåpentligvis kan inspirere til ekstra fokus på læringsmiljø. Nettopp det at jeg kunne ta utgangspunkt i egne erfaringer, har gjort prosessen motiverende å komme i gang med. Det har vært interessant for meg å belyse praktiske erfaringer fra informantene mine og meg selv i et teoretisk perspektiv, hvor målet hele veien har vært å finne praktiske løsninger på hvordan en som veileder bør jobbe ute med grupper.

Metode er et redskap og en framgangsmåte for å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Metodelæren gir ikke svar på det en søker. Den gir råd om hvordan forskeren kan samle inn, behandle og analysere data, og den er en forutsetning for at det en kommer fram til

skal kunne gi en bedre forståelse av det en forsker på (Hellevik, 2002). Jeg vil ikke prøve å finne en sannhet, men jeg vil forsøke å se på mulige utfordringer en veileder kan ha når det gjelder opplæring i klatring som ferdighetsorientert friluftslivet. Ønsket mitt har vært å studere andre veilederes opplevelser og arbeidsmåter, for slik å komme fram til hvilke krav og utfordringer som kan ligge til grunn for god veiledning i et godt læringsmiljø.

For en forsker finnes det noen sentrale vitenskapelige normer for hvordan en skal gå fram for å få svar på empiriske spørsmål. Normene sier at det må være overensstemmelse med virkeligheten som høyeste sannhetskriterium. Videre må det skje en systematisk utvelging av data som må brukes mest mulig nøyaktig, og forskeren må aktivt avkrefte egne forhåndsoppfatninger. Presentasjonen av resultatene må være slik at de tillater kontroll, etterprøving og kritikk. Forskningsvirksomheten bør idealistisk sett være kumulativ, som vil si at enkelte funn knyttes sammen i teorier, og der vil grensene for sikker viten systematisk utvides (Hellevik, 2002). På tross av at jeg forsker på et felt hvor jeg er relativt godt kjent, har jeg forsøkt å holde meg objektiv, spesielt i intervjusituasjonene. Dette for å hindre at min væremåte og det jeg sa skulle påvirke informantenes svar.

3.1 Kvalitativ metode

Fordi mitt ønske har vært å finne ut av hvordan en kan være en god veileder med hensyn til motivasjon og læringsmiljø, har det vært av i min interesse å komme tett på intervjuobjekter for å fremskaffe mest mulig informasjon fra enkeltpersoner. Rett valg av metode øker en studies kvalitet, så mine beslutninger i starten har vært av stor betydning. Jeg vurderte begge de to hovedformer for metode innenfor samfunnsvitenskapene, både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Den kvantitative metoden baseres på mange undersøkelsesobjekter hvor forskeren først og fremst systematisk henter inn sammenliknbare opplysninger av et visst slag. Disse opplysningene brukes i form av tall som blir utgangspunktet for forskerens analyse og sluttarbeid. En kvalitativ tilnærming tar utgangspunktet i færre forskningsobjekter som forsker vil komme dypere inn på, for å forstå et fenomen. Bruken av data er mindre systematisk. Her er forskerens forståelse og tolkning av informasjon viktig, og målet er å prøve å forstå virkeligheten slik den oppfattes av intervjuobjektene. Altså er ønsket å skildre samfunnet fra innsiden, med utgangspunkt i informantene og deres beretninger. Det kan være

meningsrammer, motiver, sosiale prosesser og sammenhenger, som verken kan eller bør tallfestes (Hellevik, 2002). Med dette utgangspunktet ble det naturlig for meg å velge bruk av kvalitativ forskningsmetode, for å kunne utvide min forståelse av veilederrollen. For å oppnå en dypere forståelse innenfor valgte tema, har en kvalitativ undersøkelsesform ført til at jeg med få enheter har kommet dypere inn på hver og en av informantene. Slik har håpet vært at jeg skulle få tak i viktige erfaringer og pedagogiske grep ulike veiledere sitter inne med.

3.2 Hermeneutikk

Prosessen med denne oppgaven har dreid seg mye om bearbeiding av intervjumateriale, hvor jeg har jobbet med tolking av andres opplevelser og erfaringer opp imot mine egne, og ikke minst tolking opp i mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver jeg har valgt å bruke i oppgaven. Dette har jeg gjort for å oppnå en viss forståelse av hvilke utfordringer veiledere kan møte i grupper som holder på med ferdighetsorientert friluftsliv, og for å kunne forstå hvordan en veileder kan påvirke til et godt læringsmiljø. Intervjuguiden er blitt utarbeidet på grunnlag av momenter innenfor veiledning jeg selv har stil spørsmål ved, eller har diskutert med kollegaer. Jeg ville gjennom intervjuer forsøke å finne individuelle tankeaspekter og sammenhenger, som jeg kunne koble til egne refleksjoner på temaet, noe som nevnt førte oppgaven mot en hermeneutisk fortolkning. Den hermenautiske metoden forsøker å forklare hvordan fortolkning av meningsfulle fenomener kan foregå. Hermeneutikk dreier seg om at alt henger sammen og påvirker hverandre. For å forstå noe, må en forstå det i den sammenheng det står i (i tida, boka, samfunnet, med mer). *”Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås”* (Gilje og Grimen, 1998:142). I hermeneutisk betydning har jeg altså måtte fortolke det jeg ville undersøke for å forstå virkeligheten. Med dette forstår jeg Gilje og Grimen (1998) som at jeg må fortolke andre veilederes refleksjoner opp imot mine egne, for å kunne finne svar på problemstillingen min om veiledning og læringsmiljø. Samtidig har min bruk av teoretiske perspektiver bidratt til å øke min egen forståelse, og ikke minst for å komplimentere empirien min for å komme fram til noen gode betraktninger omkring det jeg har hatt til hensikt å belyse.

Denne runddansen mellom forståelse av informantenes uttalelser, tidligere forskning, teoretisk grunnlag og egne forhåndsoppfatninger, beskrives innenfor hermeneutisk metode

som den hermeneutiske sirkel. Det forgår en veksling mellom forforståelse og forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse. ”*Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i*” (Gilje og Grimen, 1998:153).

Når jeg har jobbet med intervju materialet mitt, har jeg fortolket noe som allerede er fortolket en gang fra før. Når mine informanter som sosiale aktører har vært på jobb, har de gjort seg erfaringer som har gitt de meninger og oppfatninger om hvordan de bør jobbe som veiledere. Informantenes svar er deres fortolkning av respektive erfaringer. Altså har jeg som ”*samfunnsforsker måtte forholde meg til noe som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv*” (Gilje og Grimen, 1998:145). Jeg har i følge Gilje og Grimen (1998), forholdt meg til en verden som allerede er fortolket, og videre har jeg måttet sette informantenes betraktninger i et samfunnsvitenskapelig perspektiv ved hjelp av teoretiske begreper. Dette for ikke kun å kunne komme fram til gjengivelser av informantenes betraktninger, men for å kunne sette informasjonen i et videre samfunnsvitenskapelig perspektiv (ibid). Videre har det også vært viktig for meg å få fram uoverensstemmelse mellom ulike tolkninger, for å kunne komme fram til utarbeidelsen av en god måte å veilede på innenfor ferdighetsorientert friluftsliv. I følge den engelske sosiologen Anthony Giddens [1976], dreier samfunnsvitenskapene, og derfor dette, seg om en dobbel hermeneutikk fordi en tolker noe som allerede er tolket fra før (Gilje og Grimen, 1998).

Som jeg allerede har nevnt, er oppgaven min preget av mine egne erfaringer. En grunntanke i hermeneutikken er at vi som forskere og mennesker alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, altså møter vi aldri verden forutsetningsløst, og våre forutsetninger bestemmer hva vi forstår og hva vi ikke forstår (Gilje og Grimen, 1998). Når jeg har møtt vanskeligheter med forståelsen av et teoretisk perspektiv, har dette vært en følge bakgrunnen jeg har hatt med meg inn i forståelsesprosessen. På samme måte vil mine forståelser i forhold til veiledning være avhengig av mine forutsetninger til å forstå andre veilederes uttalelser gjennom intervjuene. Om dette forteller Gilje og Grimen (ibid) at i det vi nærmer oss en tekst eller en type adferd som virker uforståelig, vil de alltid være uforståelig i lys av den bakgrunn vi tar med oss inn i forståelsesprosessen. Slike forutsetninger er kjent under begrepet forforståelse eller for-dommer, et begrep utarbeidet av en tysk filosof som ble kjent for sin utvikling av

hermeneutikken, Hans-Georg Gadamer [1975] (Gilje og Grimen, 1998). Dette forteller noe om forskeren forutsetninger til forståelse gjennom fortolkning.

3.3 Utvalg

I forhold til mitt valg av kvalitativ metode, blir ikke målet å generalisere, men finne ut hva utvalgte veiledere tenker og mener. Det som utgjør forskjellene mellom kvantitative og kvalitative utvalg, er at kvantitative utvalg skal være representative basert på sannsynlighet, og kvalitative utvalg bør være varierte innenfor et område (Kvale, 2001). Jeg foretok et skjønnsmessig og selektivt utvalg av informanter på grunnlag av min kjennskap til veiledere fra ulike miljø, ut i fra den informasjonen jeg ønsket å innhente for å få svar på problemstillingene mine. De ble valgt ut i fra deres posisjoner, relasjoner, involvering, erfaringer, opplevelser og arbeidsplasser. Veilederne jeg kontaktet var personer jeg visste hadde lang arbeidserfaring innenfor veiledning i ferdighetsorientert friluftsliv, både når det gjelder kortere oppdrag innenfor kommersiell virksomhet, og lengre engasjement innenfor utdanningsinstitusjonene folkehøyskole og høyskole. I følge Kvale (2001), skal forskeren i en kvalitativ undersøkelse intervju så mange personer som er nødvendig for å finne svar på det en ønsker å vite. I mitt tilfelle ble det viktig å foreta et utvalg hvor jeg fikk mulighet til å kunne gå i dybden hos hvert enkelt intervjuobjekt, for slik å få utfyllende informasjon om temaet mitt. Antall intervjuer kan bli for stort og derfor skape problemer i analysen (ibid). Derfor har jeg, som forsker, måttet ta en beslutning i forkant av undersøkelsen.

På grunnlag av disse betraktningene, valgte jeg ut fem intervjuobjekter. Det har ikke vært noe poeng i å identifisere informantene. Dette kan begrunnes med at jeg i liten grad har vært interessert i å fokusere på ulikheter mellom veiledere. I tillegg opplevde informantene at det var lettere å snakke om konkrete hendelser dersom de kunne være anonyme. På denne måten ble det dermed ikke så lett å identifisere de som ble nevnt under intervjuene. De er alle veiledere i ferdighetsorientert friluftsliv, og alderen strekker seg fra 29-45 år. En av informantene var kvinne og de fire andre var menn, noe som også trolig gjenspeiler fordelingen når det gjelder å jobbe som veileder i ferdighetsorientert friluftsliv. De har alle en relativt bred erfaring og lang fartstid innenfor arbeid med friluftsliv. Høy egenaktivitet og utdanning innenfor friluftsliv i fra ulike høyskoler, Norsk Fjellsportforum, Norges

klatreforbund og Norske tindeveglede har gitt informantene et solid utgangspunkt som veiledere. Tre av informantene har jobbet om lag i femten år, en av informantene i ca ti år og den siste i rundt fem år. Alle informantene har ferdighetsorientert friluftsliv som klatring og ski som hovedfelt for sitt arbeid. Felles for de alle er deres erfaringer fra kommersielle aktører, hvor de har jobbet med fjellføring, klatrekurs, brekurs, skredkurs og skiturer, samt at de til daglig jobber ved ulike folkehøyskoler eller høyskoler i landet. Selv om alle har det samme arbeidsfeltet, jobber de ved ulike institusjoner og er slik til en viss grad tilknyttet forskjellige miljø. Jeg har bevisst unngått å intervju nære kollegaer som jobber sammen til daglig, for å få mest mulig uavhengige svar under intervjuene mine.

Intervjustudier har ofte mellom 10-15 intervjuer, noe som er et høyere antall enn det jeg har gjennomført i mitt prosjekt. Men når formålet er å undersøke og beskrive detaljer, kan forskeren begrense antallet ut i fra det hvor mange informanter som trengs for å nå et metningspunkt i forhold til ny kunnskap. Her vil også tid og ressurser spille inn (Kvale, 2001). For mitt vedkommende kunne jeg nok ha hatt flere intervju. Men ut i fra problemstillingen, intervjugiuden og svarene jeg fikk gjennom intervjuene, mener jeg at jeg har fått tilstrekkelig med materiale for å kunne komme fram til interessante hentydninger i mine avsluttende betraktninger omkring veiledning i ferdighetsorientert friluftsliv. I tillegg setter rammene for en masteroppgave grenser for hvor mange intervjuer det er mulig å få til. Jeg vil også legge til at jeg tar med egne erfaringer i min analyse, slik jeg drøftet i omtalen om hermeneutikken, og som jeg kommer tilbake til senere i dette kapittelet.

3.4 Intervjuguide, intervjuene og bearbeiding

I det kvalitative intervjuet er forskeren interessert i informantens bakgrunn, tanker og personlige oppfatninger av fenomenet. Med dette i bakhodet, samt egne observasjoner og erfaringer fra selv å ha jobbet som veileder, og ikke minst veiledningsrelaterte diskusjoner med kollegaer, har jeg dannet grunnlaget for intervjuguiden min (se vedlegg). Guiden inneholder fire hovedtema, med undertema og spørsmål til hvert av hovedtemaene. Spørsmålene ble formet slik at informantene ikke skulle kunne svare kun ja eller nei, men komme med utfyllende og nyanserte betraktninger omkring utvalgte tema. Baktanken med dette var at intervjuene skulle foregå som samtaler, men med noen ledende hovedtema med

påfølgende spørsmål. Slik skulle jeg kunne forsikre meg om at jeg fikk relevante svar relatert til problemstillingen min. Målet var å få stilt gode intervju spørsmål, som Kvale (2001) mener bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk til å skape en god intervjuinteraksjon. Jo mer spontan intervjuer er, jo flere spontane og uventede svar kan forventes av informanten. Er intervjuer bundet av en strukturert intervjuguide, blir svarene ofte mer strukturerte, og de blir lettere å bearbeide i etterkant (ibid). Slik sett var guiden nok så detaljert, men fordi jeg har forsket på et område jeg kjenner, ble det likevel god flyt gjennom intervjuene etter hvert. Jeg hadde begrenset med intervjuerfaring fra tidligere, og følte at jeg utviklet meg fra det første til det siste intervjuet. Gjennom det første intervjuet, var jeg nok så bundet til intervjuguiden min, og vi gikk gjennom de fleste av spørsmålene i guiden. Allerede i det andre intervjuet mitt ble gangen i samtalen noe løsere, og jeg fulgte ikke guiden like slavisk som i første intervju. En del av spørsmålene i intervjuguiden er til en viss grad overlappende. Derfor vurderte jeg valg av spørsmål fortløpende; ut i fra guiden, ut i fra hva som passet best i intervjusituasjonen og hva jeg allerede hadde fått svar på. Jeg tok opp alle intervjuene på bånd, noe som fungerte fint og bidro til at jeg kunne konsentrere meg om samtalen uten å skrive for mye notater underveis. Etter å ha gjennomført et intervju, slo jeg av opptakeren, kikket igjennom intervjuguiden min for å tenke gjennom om jeg hadde fått svar på det jeg trengte. Deretter slo jeg igjen opptakeren på for å stille eventuelle tilleggsspørsmål. Dette var først og fremst bra i forhold til de siste intervjuene mine da intervjusituasjonen gikk noe løsere og friere enn under de to første. På denne måten kunne jeg sikrere vite at jeg hadde fått svar på alt jeg trengte. Jeg kan legge til at tiden på intervjuene varierte mellom 50 min til 70 minutter.

De fire første intervjuene gjorde jeg ansikt til ansikt, to på informantenes kontorer og to hjemme hos informantene. Alle var gode lokaler uten forstyrrelser, hvor vi satt godt og hadde god tid. Det siste gjennomførte jeg over telefon av praktiske og tidsmessige årsaker, og her var informanten på kontoret ved sin arbeidsplass, mens jeg satt på et møterom på høyskolen. I følge Jacobsen (2005) er det lettere å snakke åpent og oppnå personlig kontakt gjennom et intervju hvor intervjuer og informant sitter fysisk overfor hverandre. Slik skapes det lettere et klima av fortrolighet, noe som blir vanskeligere gjennom et anonymisert medium som telefon (ibid). Jeg hadde ulike opplevelser med intervju ansikt til ansikt og over telefon. Under de fire første intervjuene hvor jeg var fysisk tilstede sammen med informanten, ble stemningen avslappet. Jeg følte av vi hadde god tid, og oppklaringer underveis i samtalen foregikk greit. Mitt siste intervju var som nevnt et telefornintervju. Når jeg ikke satt i samme rom som

intervjuobjektet, fikk jeg ikke de samme mulighetene til å tolke informantens svar ut i fra kroppsholdning eller ansiktsuttrykk. Disse faktorene begrenset meg videre til en viss grad å stille oppklarende spørsmål, noe jeg opplevde som enkelt og naturlig under de fire første intervjuene. Dette er faktorer Jakobsen (ibid) påpeker som problemer i forhold til telefonintervju. Han mener videre at det i et ansikt-til-ansikt intervju er lettere å fornemme hvor langt intervjuer kan og bør gå i forhold til å stille forklarende og utdypende spørsmål. Kroppsuttrykk som forteller at informanten ikke ønsker videre utdyping av et tema, vises ikke for forskeren (ibid). Tidsmessig ble telefonintervjuet det korteste, noe jeg tror til en viss grad skyldtes at det ikke var ansikt til ansikt. En annen like viktig årsak, var at jeg utviklet meg som intervjuer etter hvert i prosessen, og utvelgelsen av spørsmål knyttet til hovedtemaene mine gikk mer effektivt for hvert eneste intervju. Oppsummert vil jeg si at intervjuene gikk bra. Jeg opplevde utvikling underveis, samtalene gikk løsere og løsere, og svarene var utfyllende og relevante i forhold til problemstillingen min. Men jeg vil legge til at jeg opplevde det som positivt å ha ansikt-til-ansikt intervjuer i forkant av telefonintervjuet, som jeg hadde som siste intervju.

Etter hvert enkelt av intervjuene transkriberte jeg samtalene. Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt, slik at jeg hadde alt materialet tilgjengelig under analysen, og for at jeg skulle slippe å gå igjennom opptakene på ny etter at transkriberingen var gjort. Alt ble skrevet som det ble sagt, og ført inn i et skjema jeg hadde satt opp på forhånd, som var likt for alle intervjuene. Dette gav meg en systematisk oversikt, inndelt etter hovedtema, noe som ble en begynnelse på videre analyse. I følge Kvale (2001), vil oversiktlig strukturert materiale i tekstform være en begynnelse på selve analysen. Mine opplevelser av dette arbeidet samstemmer med Kvale (ibid) på dette punktet. Når alle intervjuene var transkriberte, hadde jeg et oversiktlig materiale jeg kunne jobbe videre med. Dette ble viktig for meg når jeg videre skulle sorterte ut det som skulle brukes. Etter å ha gjort rede for det mest relevante av hva informantene uttrykte i forhold til respektive tema, hadde jeg kommet et godt stykke på vei i analysen. På bakgrunn av disse betraktningene, opplevde jeg transkriberingen som en prosess hvor informantens svar gjennom bearbeiding modnet etter hvert. Hele veien så jeg nye svar og koblinger, jeg økte forståelsen min og jeg forsto etter hvert hvordan jeg kunne koble materialet opp mot teoretiske perspektiver. Hovedfokuset mitt lå hele tiden på veiledernes oppfatninger og erfaringer i forhold til hvordan de jobber som veiledere med tanke på motivasjon og læringsmiljø. I dette fokuset har tolkningen min i etterkant av intervjuene vært viktig for resultatene mine. Avslutningsvis her vil jeg informere leseren at jeg har jeg valgt å

bruke konsekvent hun for å slippe å skrive hun/han, når jeg refererer fra informantene uttalelser. Dette for å holde informantene mer anonyme. I tillegg er det vesentlig å fortelle at jeg skiller informantene og sitatene gjennom å skrive dato for intervjuet etter hvert sitat.

3.5 Egne forståelser og erfaringer

Fordi det er mine egne opplevelser og erfaringer, samt diskusjoner med kollegaer som har inspirert meg til å skrive en oppgave om læringsmiljø og veiledning, ble det naturlig for meg å bruke mine egne forståelser gjennom arbeidet med denne oppgaven. Feltarbeid og forskning har slik sett foregått i egen kultur (Wadel, 1991). Men det har hele tiden vært et mål å komme fram til kunnskap som rekker ut over mine egne erfaringer, men jeg tror tilgjengeligheten til denne nye kunnskapen har blitt lettere fordi jeg har en bakgrunn som veileder selv. Det ville vært vanskelig for meg i min situasjon å være helt objektiv i den grad at jeg ikke skulle brukt mine egne opplevelser. I noen samfunnsvitenskapelige forskningsmiljø blir det ikke sett på som legitimt å forske i egne erfaringer fordi det kan bli for subjektivt. Men på grunn av dette går mye sosial empiri tapt. Den forskningen som blir gjort i egne erfaringer kan være et viktig bidrag til å skaffe fram empiri og for å utvikle begreper og perspektiver. Det er en undersøkelsesform hvor en reflekterer over og analyserer egne erfaringer med hensikt i å kunne bidra til allmenn kunnskap, og det kan sees på som et supplement til forskning i andre menneskers erfaringer (Wadel, 2006). For mitt arbeid er det nettopp dette som har vært viktig, å knytte andres opplevelser og erfaringer opp i mot mine egne for slik å kunne reflektere over egne erfaringer koblet opp i mot informantenes. Samtidig kan min bakgrunn skape utfordringer, fordi jeg med min forankring til tema og andre veiledere kan unnlate ting som jeg tar for gitt, noe som kan gjøre mine beskrivelser dårligere. Relevante faktorer som informantene og jeg selv som forsker tar for gitt, kunne blitt unnlatt i samtalene og i helheten. Altså er det ikke min faglige kunnskap til temaet som er problemet, men informantene og min gjensidige kunnskap (Wadel, 1991).

Mange av erfaringene veiledere gjør seg gjennom sitt arbeid, er mellommenneskelige eller relasjonelle erfaringer. Wadel (2006) forklarer relasjonell erfaring som erfaring hvor vi ser sammenhenger mellom vår egen og andre menneskers atferd. Videre gjør vi oss også, i følge Wadel (ibid), relasjonelle erfaringer når vi ser sammenhenger i atferd mellom andre

mennesker. Slike sammenhenger skjer dagligdags, og etter hvert, når for eksempel en veileder erfarer de samme sammenhengene gang på gang, slutter vedkommende å legge merke til dem. Denne kunnskapen betegnes som taus kunnskap, som altså er den kunnskapen vi har uten at vi riktig kan sette ord på hva det er. Å vekke den tause kunnskapen er en prosess som foregår når en forsker i egne erfaringer. Men dette forutsetter at forskeren er i stand til å trekke fram slike erfaringer, se konteksten og forstå variasjoner i erfaringene, og knytte dette til samfunnsvitenskapelige begreper. Dette gjør at forskning i egne erfaringer aldri kun er forskning i egne erfaringer. Det er erfaringer bundet sammen med begreper og teorier innenfor akademiske fag (ibid).

Mine sosiokulturelle forutsetninger og egne erfaringer, fra å selv ha vært elev og student, og fra å ha jobbet med veiledning og ferdighetsorientert friluftsliv, vil nok kunne påvirke mine tolkninger og forståelser. Kanskje det til tider vil bli vanskelig å være objektiv i den forstand at jeg, på grunnlag av egne erfaringer, kan komme til å påvirke arbeidet for mye. Jeg har for eksempel selv opplevd at for stor grad av prestasjonsfokusering kan begrense egen motivasjon for klatring. Dette har jeg gjennom oppgaven bevisst forsøkt å ikke la dominere mine refleksjoner. Min tilhørighet til veiledermiljøet kan også være en fordel ved at jeg muligens har kunnet forstå andre veiledere generelt bedre enn en annen forsker som ikke har hatt noen tilknytning til et slikt miljø. Med dette tenker jeg på forståelser av opplevelser og faglige diskusjoner av veiledningssituasjoner. Videre gjorde mine forkunnskaper det enklere for meg å utarbeide intervjuguiden, som ble strukturert og formet på grunnlag av det jeg kunne eller ville finne ut mer av, i starten av oppgaveprosessen.

3.6 Overførbarhet og troverdighet

Med dette kapitlet har ønsket mitt vært å gi en dokumentasjon og redegjørelse for metodiske valg jeg har gjort gjennom undersøkelsen, og for hvordan jeg har jobbet for å komme fram til resultatene mine. Når en som forsker foretar en undersøkelse, er det viktig å kunne presentere troverdig forskning. Som tidligere nevnt står forståelse og tolkning med hensyn til mening, motiver, sosiale prosesser og forståelse sentralt i kvalitativ metode. Det finnes ulike måter å samle inn data på slik at en oppnår en dypere forståelse av fenomenet en forsker på, og i hvilken sammenheng det står i. Gjennom tolkning av innsamlet informasjon må forskeren

forsøke å sette seg inn i undersøkelsesobjektets situasjon, for slik å kunne forstå objektenes synspunkt, som er det essensielle. I analysen bør en kunne opprettholde en mest mulig autentisk gjengivelse av det en har funnet hos de som har deltatt i undersøkelsen (Kvale, 2001). I forhold til mitt valg av kvalitativ metode, har ikke målet mitt vært å generalisere, men å finne ut hva utvalgte veiledere har erfart, og om hvilke tanker og meninger de har gjort seg opp omkring temaet. For å få en bredest mulig oversikt uten å foreta noen kvantitativ undersøkelse, var utvalget av informanter avgjørende for hva jeg kunne få ut av intervjuene. Jeg tror det var hensiktsmessig å intervjuve veiledere fra ulike institusjoner. Slik har jeg som forsker kunne gå i dybden hos veiledere i forskjellige miljø, på tross av at de jobber innenfor samme felt. Dette har bidratt til at svarene til en viss grad har blitt uavhengige av hverandre. Hensikten har vært å skaffe meg en best mulig oversikt og dybde i problemområdet. Ulike veiledere vektlegger ulike perspektiv, noe som har gitt meg et grundig og bredt materialet som utgangspunkt for analysen.

Når en forsker gjør en undersøkelse, blir det lagt vekt på undersøkelsens *reliabilitet*, som sier noe om hvor pålitelige resultatene er (Kvale, 2001). Dette har jeg forsøkt å oppnå ved å være så nøyaktig og objektiv jeg har kunnet gjennom intervjuene og bearbeidingen av materialet. Jeg fortok selv en nøyaktig transkribering, og jeg har selv gjort fortolkninger av teori og intervjumaterialet, noe som er med på å sikre reliabiliteten. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å utelukke ledende spørsmål, og brukte en relativt strukturert intervjuguide, noe som gjør det mulig for andre forskere å reprodusere data gjennom nye intervju, og slik etterprøve mine resultater. Likevel blir det vanskelig å gjenskape den sosiale prosessen som har funnet sted under intervjuet, fordi en hver sosial samhandling vil være påvirket av individene som er til stede der og da. Men fordi jeg gjennom intervjuene stilte avklarende tilleggsspørsmål, fikk jeg bekreftelser på usikkerhetsmomenter. Disse avklarende spørsmålene gjorde det også mulig for informanten å kontrollere reliabiliteten. Når jeg har brukt mye av mine egne observasjoner og erfaringer i både utarbeidelsen av problemstilling, intervjuguide og strukturering av materialet, har utfordringen min vært å kunne se så objektivt som mulig på de svarene jeg har fått. Bruk av opptaker har hjulpet meg i utarbeidelsen av et objektivt materiale, som uten opptaker ville vært stikkordsmessig, rotete og gitt meg store vanskeligheter i en objektiv stilling til informantens uttalelser. Hele veien gjennom analysen, har hensikten min først og fremst vært å ikke plukke ut og vektlegge svar fra informantene som samstemmer med mine forhåndsoppfatninger. Jeg ville finne kvalitative svar som kunne gi meg gode forklaringer, også uavhengig av mine egne tanker, som jeg forsøkte å legge til side med jevne mellomrom.

Dette har til tider vært vanskelig, men ved hjelp av flere informanternes svar, tidligere forskning og teoretiske perspektiver, tror jeg reliabiliteten i arbeidet er høy, tatt mine forhåndsoppfatninger i betraktning. Objektivitet og nøytralitet er viktig for forskningens reliabilitet. Men på grunn av den kvalitative intervjusituasjonen, hvor fysisk nærhet, gjensidig tillit og forståelse mellom forsker og informant blir ulik fra en forsker til en annen, blir ikke forskningen helt objektiv (ibid).

For å være en troverdig forsker har det og vært viktig at jeg gjennom arbeidet har kunnet holde meg til problemstillingen. Dette forteller noe om gyldigheten av intervjumaterialet og mine teoretiske perspektiver. En studies gyldighet blir og kalt *validitet*, og med dette menes ”*hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke*” (Kvale, 2001:47). Her har valget av informanter spilt en stor rolle. På grunnlag av min kjennskap til veiledermiljøet, mener jeg at utvalget med tanke på validiteten i studiet, har vært tilfredsstillende. Dette handler også om studiens representativitet, som forteller om utvalget jeg har gjort kan sies å være representativt for flere veiledere innenfor det samme feltet. Altså at jeg ved å ha intervjuet andre eller flere ville kommet fram til de samme svarene (Jacobsen, 2005). Fordi informantene mine har lang erfaring fra ulike arbeidsplasser innenfor ferdighetsorientert friluftsliv, vil det til en viss grad være god representativitet. De er alle solide veiledere som jobber heltid og ikke deltid, og dette er med på å sikre gode svar på det jeg er ment å undersøke. En kan i utgangspunktet hevde at resultatene i denne studien bare er representative for de som har vært med i undersøkelsen. Dette stemmer på en måte. Det er ikke sikkert jeg ville fått like gode svar fra veiledere som kun jobbet deltid med dette, eller andre med ulikt syn på veiledning og læringsmiljø. Men jeg tror jeg ville fått mye av de samme svarene fra andre heltidsarbeidende veiledere. Derfor tror jeg mine avsluttende betraktninger vil være gyldige for andre veiledere som jobber med ferdighetsorientert friluftsliv, enten de jobber deltid eller heltid. Videre har intervjuguiden min bidratt til at jeg, om ikke systematisk, har fått svar på det som i forkant var ønskelig. Etter hvert intervju studerte jeg intervjuguiden min og tenkte igjennom om jeg hadde fått svar på det jeg ønsket i forkant. Dette var positivt for oppgavens validitet. Valget av teoretiske perspektiv har vært møysommelig, men jeg kom etter hvert fram til teori som på en god måte bidrar til relevante svar om veiledning, motivasjon og læringsmiljø.

I en kvalitativ undersøkelse er det vanskeligere å måle grad av reliabilitet og validitet, enn i en kvantitativ undersøkelse. Etterprøvnbarheten vil kunne by på flere problemer her, selv om det også i kvantitative undersøkelser kan oppstå problemer ved etterprøvnbarhet. For å etterprøve mine resultater må en annen forsker bruke samme metode, lik intervjuguide og bruk av de samme teoretiske perspektivene jeg har brukt. Videre vil det være en fordel om en eventuell forsker som ønsker å etterprøve mine resultater også har forkunnskaper til emnet og tilknytning til et veiledermiljø. Mine beskrivelser av hva som er blitt gjort, inkludert hvordan jeg har behandlet mitt intervjumateriale, vil være nyttig for etterprøving. Men denne undersøkelsen vil aldri kunne etterprøves i samme grad som en kvantitativ undersøkelse, fordi like resultater og fortolkninger krever konkrete tall og statistikk. På grunnlag av disse overveielsene vurderer jeg reliabiliteten og validiteten som relativt god.

4 Informantenes erfaringer og synspunkt i forhold til veiledning og læringsmiljø.

Dette kapittelet redegjør for hva fem utvalgte veilederne har svart i hver sine intervju om veiledning i forhold til prestasjonsfokusering, motivasjon, veiledere som rollemodeller og læringsmiljø. For å tydeliggjøre informantenes erfaringer og holdninger, trekker jeg fram flere sitater fra intervjuene. Som nevnt i metodekapittelet skiller jeg informantene fra hverandre ved å referere til den datoen intervjuet ble gjennomført. Jeg presenterer både ulikheter blant informantene, og hva det foreligger enighet om. Resultatene fra intervjuene vil bli fremstilt i hensiktsmessig rekkefølge i forhold til arbeidet mitt, men skillene vil kun være analytiske. Det er vanskelig å presentere et tema uten å berøre et annet. Derfor vil det forkomme flytende overganger på tvers av de oppdelte hovedtemaene. Resultatene vil sammen med mine egne erfaringer og observasjoner, samt mitt utvalg av teori, gi grunnlag for å svare på oppgavens problemstillinger. Først tar jeg for meg hva informantene tenker i forhold til ferdighetsorientert friluftsliv generelt og klatring spesielt. Deretter fremstilles informantenes erfaringer og tanker omkring prestasjonsfokusering og prestasjonspress. Videre presenterer jeg hva informantene fortalte om temaet motivasjon, før jeg trekker fram hva informantene vektlegger i forhold til læringsmiljø, hvordan de jobber som veiledere og hvilke pedagogiske tiltak de opplever som positive og konstruktive. Siste delen av resultatkapittelet omhandler hvordan informantene ser seg selv som rollemodeller. Som en innledning til disse temaene, vil jeg her kort presentere hvilket hovedmål informantene har med sin veiledning i ferdighetsorientert friluftsliv.

Veiledernes mål for undervisningen

Når de gjelder mål for undervisningen er veilederne jeg har intervjuet enige om flere moment. Det er ingen fasit på formidling av klatring, men jeg ville avklare hva mine informanter har som hovedmål når de er veiledere for grupper i ferdighetsorientert friluftsliv. På denne måten kan jeg trekke svarene jeg får angående utvalgte momenter, opp informantenes mål med sin jobb som veiledere. Hovedmålene til de ulike veilederne viser seg å være videreformidling av norsk friluftslivstradisjon, belyse de ulike aktivitetene vi kan gjøre i naturen, og gjøre de med glede og gode opplevelser. Ut i fra resultatene mine kan det se ut som om klatring er en

aktivitet flere av informantene mener passer for de fleste, bare de får klatre ruter de mestrer. På grunnlag av dette, er det et stort mål for samtlige informanter at elevene opplever mestring i klatringen. Videre la alle informanter stor vekt på at en gruppe må fungere sosialt og at det er viktig å skape tillit og trygghet, slik at alle tør å være åpne, og ikke minst for at alle skal tørre å prøve og feile. Enkelte av informantene legger stor vekt på at en veileder gjennom å dra fram noen av samtlige elevers gode sider, er med på å styrke selvtilliten hos elevene noe som i følge de gjeldene informantene er viktig i forhold til videre utvikling og læringsmiljø. En av informantene snakker om dannelses mål og legger med dette vekt på sette elevene i stand til å ta vare på seg selv og forme sin egen fremtid. Sist, men ikke minst er det viktig for informantene at elevene lærer noe, og at de føler de lærer noe, og at elevene fortsetter med de ulike aktivitetene i etterkant. Videre ligger det en undertanke av respekt for naturen i hvordan flere av informantene jobber, og dette kommer godt frem i en av informantenes uttalelser angående vedkommendes hovedmål.

”Overordna mål, uansett om det er klatrekurs eller ikke. At naturen har egenverdi. At de steinene har sett ting vi aldri kommer til å se, at de er prega av vær og vind. Og å sette pris på det å være ute. Aktiviteten kommer helt i bakgrunnen egentlig. Det er det å være i natur som er hovedhensikten eller hovedmålet” (Intervju, 06.11.08).

4.1 Informantenes tanker omkring ferdighetsorientert friluftsliv og prestasjonsfokusering

Dagens ferdighetsorientert friluftsliv, hvor vi har aktiviteter som er avhengig av fysisk kroppslig kompetanse, har ført meg til mine spørsmål om veiledning og læringsmiljø. Det var i min interesse å finne ut hvilke refleksjoner og erfaringer veiledere har i forhold til ferdighetsorientert friluftsliv. Jeg vil her presenter hva informantene uttalte seg om når det gjelder ferdighetsorientert friluftsliv, prestasjonsfokusering i undervisningen, hvordan de jobber i forhold til prestasjonsfokusering og hva de gjør for å inkludere alle elevene i en gruppe.

4.1.1 Tanker omkring ferdighetsorientert friluftsliv

Flere av informantene hentyder at klatring er en aktivitet for de fleste. Men de poengterer at dette er avhengig av en veileder som legger opp undervisningen slik at det finnes klatreruter i begge ender av vanskelighetsskalaen. Et klatrefelt kan være en arena med store muligheter for et godt sosialt miljø, hvor folk med ulike fysiske forutsetninger kan holde på side om side på eget nivå, på forskjellige klatreruter, men med de samme arbeidsoppgavene. For eksempel å øve på presise fotplasseringer. På denne måten kan en differensiere i undervisningsopplegget. Samtidig er det mye en skal gjennom på et klatrekurs hvor de fleste i en gruppe er på samme nivå. Når det gjelder håndverk i forhold til sikkerheten er dette noe alle må igjennom, som kan gjennomføres i fellesskap på bakkenivå. Slik kan veileder legge til rette for felles oppgaver som inkluderer en hel gruppe. To av informantene beskriver mulighetene som ligger i klatring på denne måten:

”Alle de som vil, får klatra masse. Det er en grunn til at vi er der vi er, at det er den beste lokaliteten jeg har vært på i forhold til kurs. Jeg har hatt med personer som ikke har klart å følge vanlig vandretempo med nærfriluftsliv, og de har hatt en kjempeutvikling på klatringa, for de har mestrå på sitt nivå og vært noen av de ivrigste av studentene. Da snakker vi om personer som i klatring ikke har det genetiske med seg, og er per definisjon overvektige. Sånn at en må jo ha en lokalitet som kan få alle til å klatre, og det får vi til der” (Intervju, 07.10.08).

Dette sitatet støtter opp om mulighetene som ligger i aktiviteten klatring. Neste sitat bekrefter mulighetene som ligger i klatring som en aktivitet for de mange. Videre legger informanten vekt på forutsetninger for gode opplevelser, ved å sette fokus på at elevene må føle selvstendighet og trygghet i situasjonene.

”En kan drive klatring med langt flere enn man tidligere trodde. [...] Det er veldig viktig at de har opplevelsen av at de har styring selv, at de ikke bare blir bundet inn, og fortalt at de skal klatre. En må kunne si stopp selv, og de opplever at de er trygge i gruppa, og de opplever humor og alt det der” (Intervju, 08.10.08).

Klatring er en aktivitet i utvikling, i løpet av de siste 10-15 årene, er det flere og flere som holder på med denne formen for friluftsliv (Odden, 2008). Da jeg forhørte meg med informantene om hva de tenker om dette, fikk jeg både bekreftende og ikke bekreftende svar på forandringene. Jeg ville også vite om det er mer fokus på prestasjon nå enn tidligere. Slik det påfølgende sitatet viser, mener informanten at utviklingen er en del av samfunnets utvikling. Vedkommende har gjennom å ha jobbet med friluftsliv i mange år, sett tendenser til at friluftslivet har blitt mer prestasjonsorientert. *”Tidligere var det mer beskjedent og moderert, ikke så tufta på action og prestasjon. Å komme seg ut i naturen, ha det gøy og kose seg på tur var fokuset før”* (Intervju, 28.09.08). Videre snakker informanten om utviklingen som *”en stigendes spiral”* basert på prestasjoner og tøffe aktiviteter, og viser til samfunnsutviklingen ellers, med teknologisk utvikling, unges påvirkning fra alle kanter, at alt skal gå fort, og at en skal ta mange valg. Vedkommende hevder også at dersom for eksempel folkehøgskolene skal henge med i tida, få søkere og overleve som utdanningsinstitusjon, må det tilbys linjer som legger vekt på ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter. Det følgende sitatet viser en oppfatning av utviklingen til det ferdighetsorienterte friluftslivet.

”Før var det ikke press på at en skulle drive prestasjonsretta aktiviteter. En kunne være den en var uten å bli påvirket av det kraftige presset utenfra, som vi har i dag. I dag er vi bombardert av internett, tv, radio, aviser, tidsskrifter, venner og kjente, det er inn i tida å ha det fineste utstyret og feitestе skia. Motivasjonsgrunnlaget er forskjellig fra tidligere. Før indre motivasjon, søkte ut i naturen for å få gode opplevelser. I dag, ytre motivasjon for å drive friluftsliv, styrt gjennom impulser fra media og kamerater. Helt forskjellig før og nå etter min mening. Prestasjonsorienterte aktiviteter, som er inn i ungdomsmiljøet, er mer motiverende for elevene enn tradisjonelt friluftsliv, som vanlig fjelltur. Det er i dag, større motivasjon for aktiviteter de tror er kule, som er målbare (Intervju, 28.09.08).

For å støtte opp om dette, vil jeg legge til hvordan en annen av informantene ser på det samme:

”Det er press på folket i dag. Utviklingen går fremover i alt, fortere, høyere og raskere. Sånn er verden laga. [...] Jeg tror prestasjonene blir målt på en helt annen måte enn før. Sportsklatringen for eksempel, og skikjøringa. Utstyret har forandra seg,

flere folk kjører fortere, brattere og på plasser der en aldri ville drømme om å kjøre tidligere” (Intervju, 06.11.08).

En av informantene uttrykte at tradisjonelt friluftsliv var, og er mer på bakkenivå, med lite konkurranse, hvor turen i seg selv er målet. I følge vedkommendes opplevelser av det ferdighetsorienterte friluftslivet, er fokuset ofte rettet mot for eksempel hva en skal klatre i dag, hva en har klatra før, hvor de har vært og hvor hard vanskelighetsgraden var.

Informanten opplever at når folk forteller om hva de har gjort, forteller de om at turene har vært lange, harde, tunge og vanskelige. Informanten tror folk er mer målretta, en skal jo klatre opp ei rute, fra en plass til en annen (Intervju, 03.10.08). Årsaken til at flere holder på med den type friluftsliv, kan i følge flere av informantene ligge i tilgjengeligheten til et bedre utstyr, samt medias fokus på ferdighetsorientert friluftsliv gjennom magasiner og filmer (ibid).

Nå har jeg fremstilt det tradisjonelle friluftslivet som relativt lite prestasjonsfokuserert i forhold til det ferdighetsorienterte, men jeg vil legge til at det tradisjonelle friluftslivet ikke er uten prestasjonsfokusering. Slik en av informantene forteller, har det vært fokus på prestasjoner i friluftslivet til alle tider.

”Jeg tror prestasjonsfokuset alltid har vært her, i all slag friluftsliv til all tid. Tilbake til Amundsen, opptatt av hans fart, hvor mange dager de er ute, om de var utholdene. Friluftslivet er jo et produkt av samfunn og mennesket, så det vil hele tida utvikle seg. Samme rammer for friluftslivet som for samfunnet. Hva som er moderne og hva som er tradisjonelt, går litt som hånd i hanske. Men prestasjon er en del av friluftslivet” (Intervju, 07.10.08).

Sitatet viser hvordan vi kan se at friluftslivet alltid har vært preget av prestasjonsfokus. Eksempelet informantene trekker fram, om Amundsen og hans heldåd som nasjonal helt for Norge, i kraft av sin prestasjon i å nå Sydpolen og finne veien gjennom Nordvest-passasjen, viser et friluftsliv med stort fokus på prestasjon. Dette foregikk for 100 år siden, på en tid hvor det jeg har beskrevet som tradisjonelt friluftsliv, var det gjeldende. Informanten legger

vekt på at det er vanskelig å skille mellom tradisjonelt og moderne, at det tidligere var prestasjonsfokusering i friluftslivet slik som beskrevet for ferdighetsorientert friluftsliv.

4.1.2 Prestasjonsfokusering i undervisningen

Informantene mine er alle reflekterte i forhold til sitt arbeid, og opplever ikke ofte prestasjonsfokusering som noe stort problem. Likevel har de erfart situasjoner hvor klimaet i en gruppe har utviklet seg til å være høyt prestasjonsfokuserert og lavt mestringsfokuserert. En buldrestein kan gi mye glede, men her viser en av informantene hvordan buldring kan være ekskluderende ved at noen er veldig ivrige etter å vise egne prestasjoner.

”Noen er selvsikre, vet de er flinkere enn andre, de skal prøve hele tida og skal vise seg fram. Buldring blir fort en aktivitet der en ser og blir sett om og om igjen. De som er litt svakere, blir ofte pasifisert. De vil ikke prøve de vanskelige bulderene, de vet at de flinke står og ser på, og de tror ikke de kommer til å få det til, og da får de det ikke til. Da blir det slik at de flinke blir flinkere, og de passive aldri blir flinkere fordi de står og ser på, de tør ikke prøve” (Intervju, 03.10.08).

Og slik en annen av informantene kan fortelle, oppstår ofte slikt fordi noen ikke vil vise andre at de kanskje ikke mestrer det andre mestrer. *”Du har de elevene som er interessert i klatring, men som er veldig redde for å begå feil. Som er veldig redde for å vise nederlag, men som du merker har all lyst, hele tiden” (Intervju, 08.10.08).*

Videre spurte jeg informantene om hvordan de legger merke til elever som plages av prestasjonsorientering, og fikk blant annet dette svaret:

”Det er ikke alltid like lett å legge merke til elever som har prestasjonsangst, men noen trekker seg tilbake og fungerer ikke så godt i gruppa. Unnskyldninger for ikke å være med på opplegg og turer. Jeg tror det er vanskelig for dem å innrømme at de føler prestasjonspress, at de er redde for å vise andre i gruppa at det er noe de ikke behersker [...] de elevene som har litt prestasjonsangst føler det som et stort nederlag

å innrømme dette, det er noe som sitter langt inne, og derfor kan det være vanskelig for en veileder å se dette” (Intervju, 28.09.08).

Det fremkommer av sitatet at informanten opplever elever som er redde for å vise andre at de har prestasjonsangst. De er redde for å mislykkes når de klatrer, og trekker seg tilbake og unnskylder seg istedenfor å delta.

I følge en av informantene, kan det fort bli slik at aktivitetene kommer i fokus, at det skal være tøft, bratt og vanskelig. Vedkommende har sett elever som ikke kommer helt med i gjengen dersom de ikke presterer. De får dårlig selvtillit, og føler at de ikke strekker til. *”Det kan virke som om de flinke ser ned på de dårligere, og en klasseforskjell kan oppstå”* (Intervju, 28.09.08). I tillegg til dette, ønsker jeg å trekke frem hvordan en annen av informantene forklarer dette, og konsekvenser av prestasjonsfokusering.

”Hvis de som har en voldsom fokus på prestasjon får dominere i en gruppe, så vil det også bety at andre, hvis de lar seg rive med av det holdes nede.[...] Det er ikke usannsynlig at man kommer i den, der klatrer hun, og her klatrer jeg som ikke er så god. Men sånn vil det alltid være, og hvis du alltid skal sammenlikne deg med de som er mye bedre enn deg, så får du det mye dårligere med deg selv, på generelt grunnlag da” (Intervju, 06.11.08).

Men prestasjonsfokusering i en gruppe, er ikke bare negativt. Det kan bidra til at folk løfter hverandre, noe som er svært positivt for den enkeltes utvikling innenfor klatring, slik det følgende sitatet viser.

”[...] Det kan være at den som er prestasjonsretta ikke kun er det i forhold til seg selv, men den er flink til å gire opp andre. Dersom personen ikke er opptatt av å være bedre enn de andre, men bedre enn seg selv, kan være en god støtte for alle i gruppa. Det virker positivt inn på læringsmiljøet. Litt konkurranse er bra, skaper aktivitet, skaper full gass i gruppa, og alle presser seg litt. Trekke ut ressurser i gruppa” (Intervju, 03.10.08).

I tillegg til dette, uttaler en annen av informantene at elevene gjennom et sportsklatreopplegg over to uker, får klatret mye, og de har tilgang på klatreførere. Her opplever informanten at elevene rangerer seg innbyrdes, at det virker som om gruppen aksepterer at noen er flinkere enn andre. Videre velger jeg å legge til at jeg gjennom intervjuene har fått et inntrykk av at det ikke kun er negativt med litt konkurranse, men dette er avhengig av miljøet i gruppen. En kameratgjeng som kommer på klatrekurs og som kjenner hverandre godt, kan ha positiv effekt av litt konkurranse fordi de er trygge på hverandre. Dette gjelder for grupper hvor gruppemedlemmer ikke har kjent hverandre fra tidligere, men likevel har opparbeidet et godt inkluderende klima seg i mellom.

4.1.3 Når prestasjonsfokuseringen i gruppen blir for stor

Det er enighet mellom informantene om at prestasjonsfokuset bør tones ned, at ikke fokuset skal rettes mot å klatre hardt eller kjøre bratt på ski. I tillegg at det er viktig å jobbe mot at elever skal ha aksept for at folk har forskjellig erfaringsbakgrunn og nivå på det de holder på med. Dette kan være vanskelig dersom du har elever som er svært prestasjonsfokuserede. Her har veiledere en jobb å gjøre for å styre fokuset i gruppen vekk fra prestasjonsjaget. Alle veilederne jeg har intervjuet mener at det er mye en veileder kan gjøre for å styre prestasjonsfokuset. For eksempel i forhold til fokusering på vanskelighetsgrader på klatreruter.

”For de fleste som kommer på kurs, er det forholdsvis nytt med graderinger. Så de er ikke spesielt opptatt av det med mindre du selv kjører på. Jeg må si at det er veldig mye hva du selv gjør det til. Du kan godt skape en klasse som er opptatt av graderinger, men du kan fint tone det ned også” (Intervju, 08.10.08).

I følge informantene er det viktig med god kommunikasjon i gruppen fra første stund, og en av informantene beskriver det slik:

”Det er viktig med gode tiltak i starten, når gruppa skal bli kjent. Her er diskusjoner i gruppa vesentlig, hvordan vil vi ha det med hensyn til aktiviteter og press, lage en ramme hvor elevene tør å åpne seg. Diskutere på forhånd for å hindre at uheldige

episoder oppstår, være på forskudd i forhold til elever og prestasjonspress i gruppa”
(Intervju, 28.09.08).

Sitatet viser hvor viktig det er å skape tillit og trygghet i en gruppe, og at en gjennom gode diskusjoner i gruppen kommer på forkant av eventuelle uenigheter underveis i forhold til turinnhold og mål. Dersom det likevel oppstår for mye prestasjonsfokus underveis, mener flere av informantene at det er viktig å sette i gang åpne diskusjoner omkring temaet. Dette for å hindre at for høyt prestasjonsfokus skal begrense klatregleden og slik læring i læresituasjoner. I det følgende viser jeg konkrete sitater som forteller hvordan en kan tone ned prestasjonsfokuseringen, og flytte fokuset.

”Det får ikke lov til å bli noe stort tema. Vi som veiledere, vi jobber veldig hardt med å få de til å klatre mye istedenfor å klatre hardt. For å skaffe seg bevegelseserfaring. Og som vi sier, hvis du har lyst til å klatre hardt en gang, så er det viktigere at du får mye bevegelseserfaring enn at du henger deg opp på en rute som i utgangspunktet er litt for vanskelig for deg nå. Selv om du kanskje på slutten av oppholdet skulle klare å komme opp. Så vi har fokus på mengde og fokus på håndverk kontra gradering. Vi har ikke mål som er prestasjonsretta. Det prestasjonsfokuset vi har, er at de skal kunne det håndverket de må kunne for at det her skal være trygt” [...] ”Men min erfaring er å jobbe med arbeidsoppgaver. Og ha fokus på å løse de arbeidsoppgavene så bra som mulig, kontra det å ha fokus på grad og hvor vanskelig man klatre. Og de arbeidsoppgavene er jo like krevende for alle sammen, og alle har like stor mulighet til å få det til. Så det virker dempende på gradshysteriet” (Intervju, 06.11.08).

Det neste sitatet viser hvordan en av informantene forsøker å snu fokuset ved å vise hva hun mener er et positivt fokus å ha.

”Dersom noen elever spør: ”hvor vanskelig har du klatra”? Da kan jeg si at ”jeg har klatra grad sju” [...], hvis jeg sier det, blir alle veldig obs på det, hvor vanskelig er grad sju, hvor flinke er de i forhold til deg, det syns jeg er en uheldig tankegang. Det jeg gjorde da, var å si at ”det er ikke så viktig [...]. Men jeg syns vi skal ha det kjekt, og fokusere på teknikkene, ikke tenk på gradene dere klatrer, en skal tenke på rutene

en klatrer. Det er det som er viktig, opplevelsen er viktig [...]. Hvis en skal sammenlikne seg med noen, må en sammenlikne seg med seg selv” (Intervju, 03.10.08).

Videre refererer jeg til en av informantenes uttalelser om hvordan en som veileder bevisst kan velge å ikke snakke om graderinger av klatreruter. *En teknikk jeg bruker er at jeg tiltaler rutene med navn og ikke med grad [...] at en i stedet for å si at en gikk en 5+, sier en at en klatra Trollruta, en kjempeflott rute, og helt perfekt i forhold til mitt nivå, det var en kjempetur*” (Intervju, 07.10.08). En annen av informantene har også et bevisst forhold til hvordan hun forholder seg til presentasjon av graderinger.

”Jeg har aldri med meg en fører på kragget, hvor det står hvilke grader det er. Det er mer sånn at jeg velger, jeg ser an eleven og ser hva vedkommende kan mestre, også velger jeg ut en rute ut i fra min erfaring, ut i fra hva jeg tror vedkommende kan klare. Også sier jeg, ”prøv den ruta her”. Uten at vedkommende nødvendigvis vet hvor hardt en klatrer” (Intervju, 06.11.08).

Videre trekker jeg frem et av svarene på hvordan informantene visere at de fokuserer på arbeidsoppgaver. Hun påpeker at dette er med på å styre elever vekk fra for mye prestasjonsfokusering.

”Vi har dagstema hver dag. Om morgenen har vi tema som kan være falltrening, og det er jo det samme for alle. Så øver vi litt på den fallinga, så går de over til å klatre igjen. En annen dag kan vi ha taktikk og strategi på, [...] å skulle mestre den frykten det er å, frykten for å ramle, eller frykten for å mislykkes. Så har vi sånne konkrete øvelser på det. Så underveis i løpet av de fjorten dagene [...], så har de alltid oppgave de skal jobbe med når de klatrer. Da blir fokuset på å løse den oppgaven heller enn det å ha fokus på grad.” (Intervju, 06.11.08).

Sitatet viser hvordan veilederen kan påvirke fokuset ved å gi elevene konkrete arbeidsoppgaver hvor målet ikke er å klatre den vanskelige ruta, men å mestre tillagt oppgave.

I den følgende uttalelsen forteller informanten at også hun forsøker å fokusere på arbeidsoppgaver

”Å legge opp til aktiviteter der en ikke ser så tydelige forskjeller mellom de flinke og de dårlige. Jeg kan trekke fokuset vekk fra de flinke med å ikke legge opp til oppgaver der det er om å gjøre å klatre den vanskeligste ruta [...] Legge opp til leker der en må bruke teknikken, hvis vi skal fokusere på teknikken, der alle kan være med uansett hvor flinke de er, og der det ikke skinner igjennom hvem som er flinke eller ikke.” (Intervju, 03.10.08).

I tillegg til å vektlegge mestring av oppgaver, legger den sistnevnte av informantene vekt på at det er viktig å trekke fram forskjellige elever, og ulike kvaliteter for å vise variasjon i hva som vekker en veileders interesse. Flere av informantene legger vekt på at det er viktig for alle elevene å bli sett i undervisningen.

”Lage uhøytidlig stemning, prøver aldri å bare trekke fram de flinke i gruppa, og framheve de og skryte av de. Prøve å få de som ikke er så flinke opp i lyset, få de med, trekke fram andre punkter enn bare prestasjonen i aktiviteten. Hvis en skal dra fram eksempler, må en dra fram forskjellige personer som eksempler, og noen har styrker og svakheter i en ting, og andre har styrker og svakheter i andre ting. En må variere på hva en trekker fram, spille på alle i gruppa” (Intervju, 03.10.08).

Konsekvensene av at noen i en gruppe er mer prestasjonsorienterte enn andre, kan være at de som ikke er glade i konkurranser, kan trekke seg tilbake og få en negativ selvoppfatning av egne evner. Flere av informantene mener at en som veileder har et ansvar i å ta dette opp som tema for å flytte fokuset til arbeidsoppgaver framfor vanskelighetsgraderinger.

”Av og til så legger jeg merke til at noen blir lei seg når en som man ser på som like god, klarer noe som den andre ikke klare sant. Og da, i og med at vi har den nærheten til elevene, kan vi liksom stoppe opp og si, ”okay hva er det som skjer her nå? Hva er det vi har fokus på? Hva er det vi holder på med? Hvem er det du klatrer for?” Stille

spørsmål ved motivene til å holde på med det man holder på med. Og det pleier å bryte litt opp i det gradehysteriet” (Intervju, 06.11.08).

Denne uttalelsen viser hvordan informanten i direkte møte med elevene tar opp temaet omkring den bakenforliggende motivasjonen for klatringen. Hun konfronterer elevene med dette for å vekke refleksjonen elevene har i forhold til det de holder på med. Videre, i kommende sitat forsøker informanten i kraft av å være veileder, å flytte fokuset til elevene gjennom samtale.

”[...] kanskje vi ikke skal ha så veldig høyt fokus på prestasjoner for nå er dere her på fem dagers kurs, og da er det sikkerheten vi skal snakke mye om, og det er ikke så mye den egenferdigheten vi har som er interessant nå, det er å sette gode sikringer, lage oss gode sikringsrutiner. Prøve å snu det over til dette” (Intervju, 07.10.08).

Informanten i det siste sitatet legger til at hun opplever at deltakerne sier i fra om de syns prestasjonsfokuset blir for stort. Når hun og kollegaer fanger opp dette, tar de det som nevnt opp som et tema, men denne fortroligheten forutsetter et godt læringsmiljø hvor elever tør å si i fra og åpne seg for gruppen.

4.1.4 Elever med prestasjonsangst – hva gjør veilederen?

Når det i en gruppe blir for mye fokus på prestasjoner, kan det bli vanskelig for de elevene som er plaget av prestasjonsangst og som er redde for å klatre ruter de ikke vet de vil mestre. Jeg ville vite hva informantene gjør som veiledere i forhold til de elevene som trekker seg noe tilbake, som ikke tør å prøve når andre ser på.

For å løfte opp elever som er litt tilbaketrukket, bruker informantene flere ulike grep som veiledere. *”Noen som er veldig fremtredene i forhold til prestasjon, må kanskje duses ned, mens andre må en som veileder kanskje hjelpe opp litt og fram igjen og si det at de gjør en veldig god jobb, som kanskje mangler litt tro på seg selv” (Intervju, 07.10.08).*

En av informantene kan fortelle at hun viser til historier fra sitt eget liv, for å vise at også hun har opplevd å ha høydeskrekk, at en veileder som viser empati ved å vise at en forstår elevene, kan bidra til at elevene ikke får dårlig selvtillit (Intervju, 08.10.08). Videre legger informantene vekt på at elevene har mange sider, og at veileder bør utnytte spekteret av kvaliteter ulike elever har.

”Jobber spesielt opp mot de med prestasjonsangst. Tror at alle har noen sterke sider, har noe de mestrer, noe de er flinke til. Jeg må finne noe av det de svake er flinke til, kan gjerne legge opp ei hel økt rundt de tingene den ene eleven av femten er flink til. [...] Spesielt bra for den eleven som kanskje sliter med telemarksvingene eller klatreteknikken. Kan ikke gjøre det hver eneste gang, men kan gjøre det inne i mellom for å få fram positive hos den eleven som blir sett på som svak. Da kan den bli tryggere, å kanskje dette kan få denne personen til å prøve på andre ting som den er svak i ”(Intervju, 03.10.08).

Den samme informanten forteller hvordan en veileder kan gi enkelte elever større tillit til seg selv, ved å lære seg noe ikke de mer erfarne kan.

Jeg kan ta den gruppa med de som ikke er så flinke, så kan jeg enten ta de med til en spesiell plass, for å trene på noe spesielt, for eksempel ei klatrerute,[...]. Jeg kan lære de å jamme³³, noe jeg vet de flinke ikke er så flinke på. Så kan gruppa samles igjen, og da er rollene litt bytta kanskje, at jeg bevisst spiller på egenskapene til folka. Har jeg en spesiell elev som er svak, må jeg finne en eller annen styrke hos den eleven, og det kan gjerne være noe helt annet enn den aktiviteten vi holder på med. Så kan jeg trekke fram den eleven og dens styrke og få den til å lære alle de andre noe, da vil andre i gruppa se på personen på en annen måte, personen vil liksom stige litt i gunsten til de andre. Positivt for eleven som blir trukket fram” (Intervju, 03.10.08).

³³ *Jamme* er en teknikk som brukes når en klatrer et riss (sprekk i fjellet), hvor en legger fingere, hender, føtter eller bein inn i risset, gjør den utvalgte kroppsdelene større ved å vri på den, og slik vil den sitte fast slik at klatrer kan komme seg oppover flytt for flytt.

Disse sitatene forteller at det å skape selvtillit på ett område, er overførbart til andre felt og kan være med på å øke selvtilliten på generelt plan hos elevene. Dersom noen har en dårlig fysisk form og ofte er sist, kan en annen av informantene fortelle at hun forsøker å gjøre de gode ved å gi de et ansvarsområde. Dette kan være planlegging i forkant av turen, eller orienteringsansvar på turen. Tiltak som dette kan være med å løfte fram andre kvaliteter enn det fysiske hos denne eleven. Det får resten av gruppen til å tenke på orienteringskvalitetene istedenfor at personen går sist i rekka på mange av turene. I tillegg forteller informanten at dersom en av elevene er veldig tilbakeholden, blir det ”[...] ofte sånn at da klatrer jeg sammen med vedkommende, eller at en finner noen ruter som en tror at vedkommende vil ha glede av å klatre. Og derigjennom å få opp lysten igjen” (Intervju, 06.11.08). Nettopp dette ved å ta tak i de elevene som ikke føler de mestrer er viktig. En annen av informantene trekker fram at det også gir veileder mye, at hun som veileder får mye igjen for å være med å gi mestringsopplevelser.

”Jeg har veldig stor glede av å gå på tur med dem som ikke tror de mestrer. Det synes jeg er veldig kjekt. Så jeg går ofte den letteste turen, den som er kortest. Og vi har uten unntak alltid hatt kjempeturer. Og så finner vi en tur som de mestrer, passe langt å gå, passe vanskelig å klatre, passe langt å gå ned igjen. Og da får de en god opplevelse ved det”(Intervju, 07.08.08).

Det er viktig for samtlige informanter å fokusere på oppgaver, og gi elevene oppgaver de mestrer. Sitatet viser at slik tenkning gir elevene gode opplevelser, som er viktig dersom de skal fortsette å klatre i etterkant av et undervisningsopplegg.

4.2 Motivasjon

Først og fremst ville jeg finne ut hvordan informantene jobber i forhold til å bygge opp motivasjon rundt en aktivitet. I tillegg ville jeg vite noe om hvordan informantene opprettholder motivasjonen i en gruppe gjennom aktiviteten. Først i dette kapittelet danner jeg meg et bilde av hvilke inntrykk informantene har i forhold til deltakeres generelle motivasjon til å drive med klatring og andre ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter. Videre vil det være interessant å vite noe om informantene ser noen sammenhengen mellom motivasjon og

prestasjonsorientering. Deretter presenterer jeg veiledernes erfaringer og tanker om hva de gjør for å motivere deltakerne sine. Her kommer jeg inn på hvordan de presenterer et undervisningsopplegg. Tanken bak dette var å undersøke hva de legger vekt på når de skal forberede og motivere deltakerne sine i forkant. Videre vil jeg presentere hvordan informantene jobber med motivasjon underveis i aktivitetene, hvordan de legger opp til motiverende undervisning. Til slutt ser jeg på hvordan informantene forholder seg til en gruppe hvor motivasjonen er splittet og der deltakerne har ulike forutsetninger, ønsker og mål, og hva informantene mener en veileder kan gjøre i forhold til umotiverte deltakere.

4.2.1 Motivasjon blant deltakere

I følge informantene er deltakere på både enkeltkurs, skoleår og studieår motiverte. De har selv valgt å delta, noe som letter motiveringsarbeidet for veilederen. En av informantene fortalte det på denne måten: ”*Jeg merker hver høst når vi får inn nye elever, så strutter de av energi, de vil ha masse action*” (Intervju, 07.10.08). Dette sitatet viser hvordan studentene er svært motiverte fra starten av. En annen informant kunne fortelle at de elevene som ikke var så motiverte fra starten av, ble det etter hvert fordi klatring var en av klassens hovedaktiviteter. I slike tilfeller får veilederens arbeidsmåte konsekvens for om de mindre motiverte elevene blir motiverte etter hvert. Gjennom intervjuene fikk jeg altså en oppfattelse av at det er stor motivasjon blant ungdom og voksne til å holde på med klatring. En av informantene begrunner dette med trender i samfunnet og identitetsskaping. Vedkommende trakk også fram hvordan motivasjonen muligens har forandret seg når det gjelder motivasjon til å drive friluftsliv.

”Individualisering, flytte egne grenser, pushe seg selv. Glede ved å føle mestring ved for eksempel å klatre opp en rute. Til forskjell fra tradisjonelt friluftsliv, oppleves mer adrenalinkick i moderne friluftsliv [...], tror mange i dag søker ting hvor de kan oppleve å sprengre grenser og oppleve mestring av konkrete, og gjerne målbare aktiviteter. Tror og mange flyter på trendene i samfunnet. Det er kult å drive med klatring, bre, høye fjell, 2000-topper, surfing, toppturer på ski. Det er ikke så kult å plukke sopp liksom. En leser alle magasinene, en leser Norsk klatring, en leser Fri flyt, alle kids`a på bussen sitter i hettegensere og leser Fri flyt. Ser hva de store stjernene

gjør, synes det ser så kult ut, skaper seg sånn en identitet, går med hettegensere, zaggebukser, image hører hjemme i denne verdenen ” (Intervju, 03.10.08).

Det viser seg at informantene legger stor vekt på at deltakerne skal oppleve mestring, og at mestring påvirker til god motivasjon. En av informantene beskriver erfaringer fra klatrekurs hvor det viser seg at elever som ikke får det til og som ikke opplever mestring, ofte blir passive. De føler at klatring er noe de ikke mestrer, og trekker seg tilbake. *”De som får det til, får en motivasjonsboom, de prøver masse og blir flinke” (Intervju, 03.10.08).* Dette sitatet viser at motivasjon blant deltakerne er avhengig av mestringsfølelse, og at god motivasjon utvikler deltakerne til klatrere.

Videre påpeker informantene at det er viktig med glede i aktiviteten, og invitere deltakere inn i turplanlegging for å skape motivasjon rundt opplegget.

”Ting skal være gøy, det skal ha glede i seg. Tar vi bort gleden i det vi gjør, blir motivasjonen mye lavere. Jeg fokuserer mye på at vi skal ha det gøy, ikke føle noe press på at vi skal gjøre ting som er vanskeligere enn det vi ønsker å gjøre. Hele gruppa må være med å styre i forkant, finne ut hva vi vil med dette, hvor langt skal vi gå, hva hvis vi kommer til et punkt hvor noen synes det er vanskelig, og noen lett” (Intervju, 08.09.08).

4.2.2 Motivasjon og prestasjonsfokusering

Tanken med dette delkapittelet, var å finne i hvilken grad prestasjonsfokusering påvirker motivasjonen hos deltakere. En av informantene har opplevd at det kan bli en uheldig trend der det blir konkurranse innad gruppen, at ikke alle takler det. *”Noen er veldig sportsklatreorientert, ser veldig på gradene og sammenlikner seg med andre. De som da ikke vil det, kan bli prega av det, så kan de miste motivasjonen” (Intervju, 03.10.08).*

Som veileder kan det *”være vanskelig å holde motivasjonen oppe hos alle når de er på forskjellig nivå, når det er lett å måle prestasjonene. [...] konkurranse og sammenlikning, kan*

virke stressende på veldig mange” (ibid). Den samme informanten trekker frem et beskrivende eksempel for å utdype dette.

”Noen er veldig frampå, selvsikre, som vet de er flinkere enn andre, som skal prøve hele tiden og skal vise seg fram. Buldring blir fort en aktivitet der en ser og blir sett om og om igjen. De som er litt svakere, blir ofte pasifisert. De vil ikke prøve de vanskelig bulderene, de vet at de flinke står og ser på, og de tror ikke de kommer til å få det til, og da får de det ikke til. Da blir det slik at de flinke, blir flinkere, og de passive blir aldri flinkere fordi de står og ser på, de tør ikke prøve” (ibid).

Klatring er, som vi ser ut i fra dette eksempelet, en aktivitet hvor det lett kan oppstå konkurranse og en stemning som blir demotiverende for enkelte i gruppen. Her har veilederen, i følge informantene, et stort ansvar i forhold til planlegging og gjennomføring for å holde motivasjonen oppe hos alle. Det stiller krav til område, som i følge informantene optimalt sett må være et sted som gir rom for alle og for mestring på ulike nivå.

Dersom det oppstår for mye prestasjonsfokusering, at motivasjonen ligger i målbare mål som å nå en topp, eller i å klare ei rute på en viss tid, kan det i følge informantene bli et stressmoment for gruppen. Noen deltakere kan miste motivasjon fordi andre er så opptatt av prestasjon. Slik neste sitat viser, kan det være positivt å forsøke å påvirke prestasjonsorienterte deltakeres motivasjon slik at de ikke overkjører andre deltakere.

”Finnes mange toppjagere. Det kan bli utfordrende. En må prøve å snu motivasjonen og holdningene til disse personene, kanskje si at ”da skal vi lære så mye på dette klatrekurset, at dere blir i stand til å komme på denne toppen her seinere på egenhånd” (Intervju, 03.10.08).

Avslutningsvis her vil jeg legge til et sitat jeg også viste til i kapittelet om prestasjonsfokusering. Det viser at noen deltakere er motiverte i utgangspunktet, men fordi de er redde for å ikke mestre, svekkes motivasjonen. *”Du har de elevene som er interessert i klatring, men som er veldig redde for å begå feil. Som er veldig redde for å vise nederlag,*

men som du merker har all lyst, hele tiden”(Intervju, 08.10.08). Informanten legger videre vekt på at det er viktig for motivasjonsbyggingen i en gruppe at det blir et miljø hvor prestasjonsfokuset ikke er større enn at alle tør å prøve. Nettopp dette er noe som går igjen i flere deler av informantenes uttalelser.

4.2.3 Presentasjon av undervisningsopplegg

Hvordan en veileder forholder seg til fremlegging av enkeltaktiviteter og hele kursopplegg, om det gjelder for en uke, eller et år, kan bety mye for hvordan innstillingen til deltakerne blir. Det hersket enighet blant informantene om at det er viktig med en grundig presentasjonsrunde i starten av et opplegg, både når det gjelder innhold i hva som skal foregå, og når det gjelder den enkelte elevs motivasjon og mål. En presentasjon av veileder og veileders mål er og relevant, og dette til sammen vil bidra til å motivere elever og til å kunne etablere et godt læringsmiljø fra starten av. En presentasjon vil gi både veileder og gruppe-medlemmer en oversikt over motivasjonen i gruppen, og veileder vil få anledning til å presentere opplegget på en måte som motiverer deltakerne i ønsket retning. For å vise hvordan en presentasjon av et opplegg kan være, har jeg valgt ut et par uttalelser fra informantene, som beskriver hva veilederne legger vekt på i sin formidling i turplanlegging. Det første sitatet viser hvordan veileder på en kveldssamling presenterer en tur for dagen etter og styrer samtalen vekk fra prestasjonsfokus mot oppgavene og turfølelsen.

”I morgen skal vi på tur, det er en lang tur, skal gå fem taulengder, vi skal lage mange standplasser underveis, må ha god kontroll på dette med taulagsrutiner, vi må ha god kommunikasjon, må funke sammen i gruppe, vi er fire stk, finne veien opp, sikre underveis, gjøre alt dette riktig, [...], vi skal på klatretur. Det er en kjempefin rute, nydelig utsikt, en klatrer opp høyere og høyere, standplassene har gode hyller hvor vi kan ta pauser, spise, drikke og ta bilder. At det er noe helt eget å være fire stk på klatretur sammen. Fokuserer på følelsen” (Intervju, 03.10.08).

Videre trekker jeg fram et sitat fra en annen av informantene som viser hva vedkommende legger vekt på i sine forberedelser.

”Arbeidsoppgavene. Altså hvilke mønster vi skal følge, i og med at vi har så lang tid, kan vi bygge kloss på kloss, bygge dem opp til å mestre tre eller ti taulengder i fjellet. Og da, i forkant blir vi enige om at okay, hva er det dette er, hvilke krav stiller denne ruta for oss, og hvordan skal vi løse det? Så gyve vi på da” (Intervju, 06.11.08).

Disse uttalelsene legger vekt på turopplevelse og arbeidsoppgaver. Som veiledere forsøker de å motivere deltakerne til å tenke på disse to faktorene, og som den ene av de to nevner, er det ønskelig at motivasjonen ikke går i en prestasjonsorientert retning. Dette er noe som har vist seg å bety mye for flere av informantene, ikke kun for de to som er nevnt her. Det neste sitatet er nok et eksempel på turplanlegging og motivering.

”I forbindelse med fremlegging av turer, prøver jeg å ikke styre, at elevene velger på sitt grunnlag, men motivere elever til å velge utfordrende ting for at de kan komme et steg videre. Formidling kan påvirke til prestasjonspress. Tror det er viktig å være bevisst på måten vi fremlegger ulike turer, men og viktig å presentere nivå på turer for å forklare, dette uten å si at den lengste er den tøffeste og beste turen” (Intervju, 28.09.08).

Videre legger en av informantene frem at det er viktig med delmål. Hun setter alltid opp delmål som motiverer deltakerne til å konsentrere seg om disse for slik å skape glede og videre motivasjon. I stedet for å bli skuffa og demotiverte fordi et for stort mål ikke kom innenfor rekkevidde, oppnår elevene mestring. Informanten legger stor vekt på hvordan hun presenterer turer, og mener det er viktig at deltakerne blir fornøyde underveis, og ikke minst at de på forhånd er innstilt på at gruppen kan nå et eller flere av delmålene avhengig av vær, føre og gruppen.

”Når vi skal på Store Skagastølstind, så er det masse delmål. Det å gå på Hjørne det er en ferdigtur. ”Vi satser på å gå på Hjørne”. Det kan være det en sier. ”Vi går på Hjørnet på Store Skagastølstind. Jeg vil presentere dere for innsteget og sånn”. Det kan være vi kan gå, men det kan jeg ikke si noe om. Så holder jeg den biten nede, så får folk opplevelsen av at de får en ferdig tur, og ikke at de ikke får en ferdig tur. Det er veldig viktig for meg, og legge inn gode bremses på forhånd” (Intervju, 08.10.08).

Jeg vil legge til et sitat fra en av informantene for å vise en konkret måte å motivere deltakere på, hvor målet i seg selv på denne måten ikke motiverer til resultatorientering. ”*Veldig sjelden vi annonserer en topp, vi kaller det turdag* (Intervju, 07.10.08). Denne informanten er enige med tidligere nevnte utsagn som handler om at det er viktig å ikke love deltakerne toppen allerede før turen er begynt, men at delmålene og oppgavene underveis er det som står i fokus. Slik holdes motivasjon på et mestringsfokuset plan, noe som i følge informanten virker positivt også på motivasjonen underveis på turen.

4.2.4 Oppbygging av motivasjon underveis i aktiviteten

Hovedlinjene i informantenes uttalelser om sitt pedagogiske arbeid peker i retning av å holde fokus på mestring og oppgaver, og underveis på tur. Det er viktig at en veileder ser alle, det er viktig for alle å bli sett. Erfaringen blant veilederne tilsier at for mye konkurranse kan bryte ned motivasjonen til deltakere i gruppen som ikke er prestasjonsorienterte. I tillegg legger de vekt på at deltakere bør få oppleve mestring på sitt nivå, enten de er nybegynnere eller har litt mer erfaring. En av informantene beskrev dette som følger.

”Jeg prøver i undervisningen å ikke skape settinger hvor det er en åpenbar konkurranse. Det er veldig viktig for meg. La oss ta et eksempel. Vi er på feltet, og har mange forskjellige ruter. Da er det viktig for meg å sette mål som alle rekker. På ei rute hvor jeg vet at det kommer et crux³⁴ der oppe en plass, sier jeg til å starte med, ”at hvis du kommer opp dit, ja, da har du gått første delen av ruta”. Så klatrer eleven den, og sier: ”oj, jeg klarte det her!”, så kommer cruxet litt etterpå, som er hovedcruxet på hele det risset, om en skal følge risset helt til topps. Da sier jeg at de som vil følge risset helt opp, kan gjøre det, og da har de altså gått den ruten også, så den ene ruta blir to ruter. Det er viktig, at du merker på klassa di når det er folk som ikke tar ting så lett, så lager du noen delmål. Har du mange ruter ved siden av hverandre, du ser at det er noen som ikke mestrer en rute går det fint fordi du har flere ved siden av” (Intervju, 08.10.08).

³⁴ Et crux på en klatrerute er det punktet som oppfattes som det mest teknisk vanskelige punktet på ruta.

Videre kan jeg se ut i fra intervjuene at alle informanter er svært opptatte av å legge undervisningen til et fysisk miljø som tilfredsstillende arbeidsoppgavene gruppen skal fokusere på. At det er viktig for motivasjonen at en som veileder velger et område og oppgaver som passer med det været og de forholdene som er tilgjengelige.

Samtliges erfaringer tilsier at dette er viktig for at deltakere skal bli opptatte av for eksempel klatring, at de blir motiverte og at de forsetter etter endt kursopplegg. En av informantene beskrev konsekvensen av et mestringsorientert undervisningsopplegg slik: *”Men jeg tror det fokuset vi har, gjør at de blir ivrige, de blir klatrere, de blir skikjørere, og så fortsetter de å være det når de er ferdige”* (Intervju, 06.11.08). Dette forteller godt hvordan veilederen og læringsmiljøet påvirker deltakernes motivasjon i aktiviteten og ikke minst til å fortsette med aktiviteten i etterkant.

Avslutningsvis vil jeg legge til noen ord som handler om veilederens motivasjon, og hvordan vedkommende presenterer dette for å motivere deltakere. *”Det handler om å snakke om hva klatringa betyr for meg og hva jeg tror det handler om, og at de må finne ut av det sjøl og. At det ikke blir gøyere enn det man gjør det til sjøl”* (Intervju, 06.11.08).

4.2.5 Ulikt motivasjonsgrunnlag i ei gruppe

For min oppgave vil det være interessant å vite hva en veileder kan gjøre når motivasjonen i en gruppe spriker. Hvordan en veileder takler konflikter i en gruppe når noen vil det ene og noen vil det andre. Flere av informantene legger vekt på å ta det opp som et tema i gruppen, og understreker hva hovedmålet med undervisningsopplegget er i utgangspunktet. Mange deltakere kan bli ivrige, og lett glemme at det er andre med andre forutsetninger som også er tilstede. Dette er, som en informant forteller, noe gruppen må ta hensyn til, både deltakere med bedre ferdigheter enn andre og de med dårligere ferdigheter. Det handler om å skape rom for andre, både for de som ikke har noen erfaring fra tidligere, og for de med erfaring.

”Legger fram at vi er forskjellige, kanskje forskjellige hensikter og ønsker på tur, men i en studiesammenheng må vi prøve å ta med mer en hva en tanke sier, sånn at vi klarer å ha et tema for dagen, noe vi jobber mot. Og at det er veldig sjelden, eller så

godt som aldri at toppen er målet. For å si det sånn, vi prøver å fjerne oss fra det'
(Intervju, 07.10.08).

Videre trekker flere av informantene frem muligheten for å differensiere. Folk melder seg på kurs med ulike mål, og noen finner til og med underveis at klatring ikke er noe for dem. Ulike forutsetninger skaper ulike premisser for deltakere i undervisningen, og som informantene fortalte, krever dette ofte en differensiering i opplegget. Dersom det er flere veiledere, er det mulig å dele inn turgrupper etter ønsker.

Og det vi prøver å gjøre, det er å differensiere, vi har jo et to-lærer-system som gjør at vi kan lage til to valg, og spesielt når vi har hatt studentene over litt tid, og blitt kjent med dem, er det ingen problem å dele inn i grupper. En gruppe på denne turen og den andre gruppa på den andre turen. Det snakker vi om, så prøver vi å skissere forskjellige turer, og at gruppene snakker om hva som blir målet. Så på den måten så sprer folk seg litt utover. [...] Da føler jeg at en klarer å dekke opp de forskjellige motiva til de forskjellige i klassa' (Intervju, 07.10.08).

En annen måte å differensiere på kan i følge informantene være å henge opp topptau på flere klatreruter av ulike vanskelighetsgrader, eller rett og slett veilede på ulike måter overfor ulike deltakere. Folk er forskjellige, og trenger ulike tilnæringsmåter for å løse oppgaver.

"Kan skille, differensiere mellom kursdeltakere. Noen vil ikke ha klatretips, rose kreativitet, at de selv finner nye måter å løse problemer på. Noen elever trenger konkrete klatretips hele veien, eks. klatre ruta uten å bruke armene til annet enn å holde kroppen ute fra veggen, de blir gira av dette, ekstra utfordring. Noen synes det blir kjedelig å bare være i den store gruppa der alle får like utfordringer. De kjeder seg" (Intervju, 03.10.08)

Noen av informantene kan fortelle at det går å dele inn i grupper etter nivå, slik at det lettere blir mestring på eget nivå på hele skalaen. Her er det viktig å få elevene til å innse at noen er

flinkere enn andre. Som veileder må en forsøke å få til et miljø hvor det er aksept for klatring på alle vanskelighetsgrader. Men dette trenger ikke være udelt positivt.

”Oppdeling etter nivå kan føre til at de som er i gruppa som har klatra lite føler seg mindre verdt, føler seg ikke bra, har veldig lyst til å være like flinke som de andre, og får kanskje mindre selvtillit av dette, men ofte blir det en positiv ting. Det er veldig kjekt å holde på sammen med folk som er cirka på samme nivå. Da har en noen som er litt flinkere, som en kan strekke seg etter og lære, også er det noen som ikke er fullt så flinke som deg, og da føler du at de kan lære av deg. Ofte er det positivt, men en på være obs på det en gjør.” (Intervju, 03.10.08).

En differensiering i gruppen er altså ikke udelt positiv i følge flere av informantene. Dette kan føre til grupperinger, hvor noen vil føle seg som A-lag og noen som B-lag. En av informantene ser på dette som en siste utvei, og at det i mange tilfeller går utover det sosiale miljøet i gruppen (Intervju, 06.11.08).

4.2.6 Umotiverte deltakere

Jeg spurte informantene om hvordan de handler når de har umotivert deltakere, og fikk blant annet dette svaret:

”Klatring er jo ikke en aktivitet for alle, noen liker sykling mens andre liker svømming. Klatring er nok en aktivitet som ikke kanskje alle syns er så kult. Og det er greit, men de må være med og være positive. Negative folk, kan fort dra med seg andre, og slik danne en negativ og kjip stemning” (Intervju, 03.10.08).

Informantene tror det er ulike årsaker til at noen elever er umotiverte. Noen er bare tilbakeholdne, beskjedene eller usikre. En av informantene opplever elever som ikke er trygge i gruppen som lite interesserte, og forklarer i sitatet herunder hva hun gjør i slike tilfeller.

”Må prøve å vekke de, få de fram, finne en trigger, noe som gjør at de bli gira, en lek, et hopp, at læreren går på tryne og driter seg skikkelig ut, da tør de å prøve mer. Noen ønsker å være tilbakeholdne, for noen er det greit. Skal være forsiktig med å presse alle, ikke alle snakker høyt, eller vil prøve først, vil utmerke seg. De må få lov til det” (Intervju, 03.10.08).

Videre fremgår det av intervjuene at noen elever har eksponert seg vel mye i starten, og de har måttet bruke energi gjennom hele året for å skjule at de ikke klatrer så hardt, eller kjører så bratt på ski som de har reklamert med på forhånd.

”Det som av og til skjer er at folk selger seg inn på forkant før de har helt kontroll på hva de er med på. Facebookgrupper som elevene starter før de begynner på skolen, hvor det er noen som sier at de klatrer så og så hardt, eller de tar de og de triksene på brett og sånn, og da, altså hvis det ikke stemmer, så går jo året med til å skjule det de ikke kan. Så vi har en jobb å gjøre når skolen starter om å snakke om hva det her handler om. Om at alle stiller likt og, at vi må ha håndverket på plass og uansett om en har klatra mye eller lite så må vi snakke samme språk. Det er en god jobb som må gjøres i forkant, før ting begynner. Så får heller de som har vært, eller er kjempegode på ski da, så får du gi de tilleggsoppgaver ikke sant, i og med at det har kapasitet til å gå utover seg selv. Så kan de få skiopplæringsoppdrag, eller at de brøyter mer enn de andre, at de får oppgaver slik at de får tilfredsstilt sine behov” (Intervju, 06.11.08).

Dersom det oppstår dårlig motivasjon blant de mer erfarne i en gruppe, har flere av informantene hatt gode erfaringer med å gi de ekstra ansvar. Når elevene blir utfordret til å lære bort egne erfaringer til andre, blir det i følge informantene, motiverende for de det gjelder. En av informantene fortalte dette på denne måten:

”Gjennom å gi de vedkommende ekstra ansvar, blir de mer motiverte til oppgaver de har gjort tidligere. Utnytte ressursene de har, og gir de mer ansvar i forhold til andre elever. Det viktigste, er at gruppa fungerer sammen, og at elevene er motiverte for å fungere sammen på tur” (Intervju, 28.09.08).

Avslutningsvis viser jeg med et sitat hvordan veilederes valg av tur påvirker elevens opplevelse av mestring. ”Jeg har veldig stor glede av å gå på tur med dem som ikke tror de mestrer [...] Så finner vi turer som de mestrer, passe langt å gå, passe vanskelig å klatre, passe langt å gå ned igjen. Og da får de en god opplevelse ved det” (Intervju, 07.10.08).

4.3 Læringsmiljø

I dette kapittelet vil jeg forsøke å få frem hva informantene legger vekt på når det gjelder læringsmiljø, hva de mener er et godt læringsmiljø, og hvilke vilkår som ligger til grunn for dette i forbindelse med klatring og andre ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter. Først ser jeg på det sosiale miljøets/klimaets betydning. Deretter presenterer jeg hva informantene uttalte seg om i forbindelse med naturgitte forhold og tid. Videre legger jeg fram positive påvirkningsfaktorer, før jeg trekker fram negative påvirkningsfaktorer i forhold til læringsmiljø. Avslutningsvis presenterer jeg eksempler på hvordan veiledere kan gripe inn og legge føringer for læringsmiljøet. Her kommer jeg og inn på hva informantene gjør når det oppstår konflikter i en gruppe.

4.3.1 Det sosiale miljøet

Det rådet enighet blant informantene om at det sosiale, altså stemningen i en gruppe er avgjørende for om læringen blir god. Dette er ingen overraskelse, men det kan tenkes at god sosial stemning er en større forutsetning for læring når det gjelder klatring enn for eksempel en fottur i skogen, hvor fokuset ikke så ofte rettes mot kroppslige ferdigheter. For å lære seg å klatre må miljøet være slik at alle tør å prøve, ikke kun de som har erfaring fra tidligere. Det handler om trygghet og tillit i gruppen, og å skape rom for alle, både de som er ferske på klatring, og de som har klatret før. De to neste sitatene har jeg valgt ut for å vise dette.

”Jeg fokuserer mye på trygghet i gruppa. Etablere trygghet så fort som mulig, det viktigste for et godt læringsmiljø. Lære hverandre å kjenne, skape tillit. Indre trygghet. Dette er et læringsmiljø som fungerer bra for meg, tror elevene har store fordeler av en slik oppstart” (Intervju, 28.09.08).

Både det nevnte og det kommende sitatet legger vekt på tillit og trygghet. Den neste informanten snakker også om kommunikasjon i gruppen for å skape tillit.

”Det sosiale er sentralt. Som vi snakka om tidligere, at å skape rom og skape høyde, at vi er forskjellige, at vi har litt forskjellige motiv og det er veldig viktig å få snakka om dette her i gruppa. Hvorfor en er her, og at en har forståelse for hverandre” (Intervju, 07.10.08).

Vi kan forstå den sistnevnte informanten som at det er viktig å diskutere målet med alles tilstedeværelse på et undervisningsopplegg. Vedkommende mener at det er viktig for å bygge opp en forståelse for andre deltakere og deres vilje med å delta. I tillegg legger vedkommende vekt på samarbeid og hjelpsomhet i gruppen, at vedkommende klarer å påvirke til et klima hvor deltakere samarbeider og tipser hverandre. *”Det er en rute som går på eggen der. Den må du prøve for den synes jeg var litt vanskelig, det var et eller anna jeg ikke fikk til. Så det er kanskje ei rute som passer for deg” (Intervju, 07.10.08).*

Videre vil jeg igjen nevne informantenes uttalelser om at det er viktig med en grundig presentasjon av alle deltakere og veiledere i starten av et opplegg, om det er et ukes kurs, eller et skoleår. En slik presentasjon av alle, vil i følge informantene være med å bygge opp en forståelse for andre, skape rom og forståelse for at deltakere er med på ulike grunnlag. Jeg vil legge til et sitat for å få fram dette klarere.

”Inkluderende miljø, rom for at folk er på forskjellig nivå, der de flinke tar seg av de som ikke er så flinke, der de svake ikke føler seg mindre vært i forholdt til de sterke, men at de føler de kan lære mye av de sterke. Når de som er mindre flinke opplever mestring, opplever de det som en god ting, at mestring på hele skalaen er bra, like stort å klare en grad fire som en grad seks. Like store prestasjoner, viktig at dette er helt tydelig. Folk må være trygge på hverandre i gruppa, det må være lov å spørre om alt, ingen spørsmål er for dumme. Alle må føle seg som en del av gruppa, en veileder må se alle i gruppa, og alle i gruppa må føle seg sett for at de skal tørre å heve stemmen. Alle må føle anerkjennelse, må oppleve det som velfortjent ros, ikke ros for alt mulig, da tar ikke folk det inn over seg” (Intervju, 03.10.08).

Flere av informantene legger vekt på humor, som ofte kan lette litt på spenningen i ulike situasjoner. For eksempel når noen skal henge i et tau for første gang og er litt engstelige.

”Humoren må sette løst, den er veldig viktig. Viktig å finne hverandre i humor. Viktig at folk våger å dumme seg ut. At du må få plass det (Intervju, 08.10.08).

Veilederne jeg har intervjuet har alle med unntak av en, erfaringer fra å undervise skoleklasser gjennom hele undervisningsår. Noe av det de satser mye på, er å gjøre mye sammen og samarbeide om ulike oppgaver. Alt fra å lage topptaufester til å lage middag. Det skaper i følge informantene et samlet og inkluderende miljø. *”Vi har veldig fokus på det å gjøre ting sammen og dele. Vi deler i matgrupper som lager mat til hele gjengen. Vi spiser ved langbord, vi sover i telt sammen, vi bor på rom sammen” (Intervju, 06.11.08).*

4.3.2 Naturgitte forhold og tid

Under intervjuene var alle informantene opptatte av undervisningsområdet, at de naturgitte forholdene som område, altså aktivitetens anlegg, samt vær og forhold, samstemmer med de temaer som skal gjennomgås. At klatrefeltene har klatreruter som passet for alle deltakerne selv om de klatrer ulike vanskelighetsgrader. *”En må jo ha en lokalitet som kan få elle til å klatre!” (Intervju, 07.10.08).* I tillegg til dette bør en som veileder justerer opplegget etter naturgitte forhold som råder. En av informantene svarte som følger:

”De naturgitte forholdene her i [...] ligger veldig godt til rette for den typen aktiviteter. Så vi har den klatringa vi trenger, og vi har de toppene som egner seg for den målgruppa vi holder på med [...] Så alt ligger til rette for det. Og når vi drar utenlands, eller drar andre steder, så er det min oppgave i forhold til det som er tema for dagen eller tema for turen, å velge et område som gjør elevene gode. Altså hvis vi reiser for å gå på toppturer, så må jeg huske på den fysiske formen til gruppa, hvor de er i erfaringsnivå og sånt, så velger jeg område og lengde på tur ut i fra det da. Og ut i fra værforhold og sånt noe, så det er ganske mye fintenking bak hver eneste dag. Også trer jeg heller tilbake, og lar dagen gå da. Mens terrenget underviser og naturen underviser, heller enn at jeg står og messer et eller annet. Undervisningsoppleggene som vi kjører her, de blir stadig bedre fordi vi finjusterer og finner bedre steder, hvor

man kan øve på akkurat den lille delen som vi skal øve på. Det som passer akkurat der da ikke sant. Så blir det bare bedre og bedre” (Intervju, 06.11.08).

Videre legger en av informantene vekt på kunsten å tilpasse undervisningen etter lokalkunnskap. Når vedkommende kjenner for eksempel en fjellrygg, har han et pedagogisk opplegg som går på hvordan han og elevene skal sikre seg over. Han får i gang en diskusjon hvor elevene kommer frem til hva de bør gjøre. Noen ønsker kanskje å bli sikret, mens andre synes det er ok å gå uten tau. På den måten blir det også en differensiert undervisning.

”For meg i hvert fall, gjelder det til stadighet å være på riktig plass til riktig tid, og riktig tid er altså, årstid, værmessig, og alt mulig. Hvis det er veldig mye vann, så oppsøker jeg den fossen der som bare gir den opplevelsen der hvis det har regna i noen dager. Hvis det er mye vind i fra nordvest så vet jeg at i veggen der får du opplevelse av vinden som er artig. Hvis det er tåke er det artig å drive med orientering i trygge omgivelser der. Hvis vi har klarvær er det toppen det skal gåes for. Det men å følge med på værmeldingen, og kunne spille på den. Det er veldig viktig for meg” (Intervju, 08.10.08).

En annen viktig faktor flere av informantene trakk fram, er betydningen av tid. Noe av det som er til fordel for høyskoleveilederen, og spesielt for folkehøyskoleveilederen, er tiden. De har elever og studenter gjennom et helt år, og har derfor god tid til å opprette et godt læringsmiljø. Oppstår det gnisninger i gruppen, finnes det tid til å ta opp dette, og slik forsterke miljøet i gruppen. Men informantene snakket ikke kun om tid i et stort perspektiv. De nevnte også hvordan det fort kunne oppstå stress, lite læring og dårlige opplevelser når det ble for kort tid på et enkelt opplegg. Sitatet nedenfor er et eksempel fra en av informantenes erfaringer.

”Jeg liker å ha litt tid. Så hvis en er uheldig med tidsestimatet, så syns jeg det blir litt sånn tungt. Her i vår opplevde jeg å få en følelse av at været ødela litt av læringa, læringslandskapet. Jeg kan fortelle ganske kort.[...] Det sammen med å være på ski. Vi var på en skitur, med toppturfokus i fjor, og da fikk vi tidenes dårligste føre. Og det var, jeg kjenner at det var litt kjipt. De som er litt dårlige på ski, de slår seg sånn, og

ja.. Kunsten er å ta det seint nok, og ikke ha for stor fart, krysse opp, og få folk til å forstå at de skal ikke kjøre telemark nå, dere skal kjøre lappekast. Det er unntakstilstand, og vi må bruke vi god tid, krysser oss ned, ingen skal skade seg” (Intervju, 07.10.08).

4.3.3 Positive påvirkninger fra deltakere

Da jeg spurte om eksempler på hvordan deltakere påvirker læringsmiljøet, fikk jeg flere svar jeg har valgt å ta med her. På mange måter er det deltakerne som avgjør det sosiale ved et læringsmiljø. Det første sitatet jeg har valgt ut her, er beskrivende for hva flere av informantene legger vekt på.

”Elever som er glade og positive gjør at miljøet i gruppa blir veldig bra. Bra å ha faglig dyktige folk som ikke setter seg selv for høyt, men som hjelper andre på en god måte, få andre til å tro at de kan, få de til å pushe seg litt. Prestasjonsfokusering trenger ikke være negativt, kan være at den som er prestasjonsretta ikke kun er det i forholdt til seg selv, men den er flink til å gire opp andre. Dersom personen ikke er opptatt av å være bedre enn de andre, men bedre enn seg selv, kan være en god støtte for alle i gruppa. Det virker positivt inn på læringsmiljøet. Litt konkurranse er bra, skaper aktivitet, skaper full gass i gruppa, og alle presser seg litt. Trekke ut ressurser i gruppa” (Intervju, 03.10.08).

Slik dette sitatet viser, ser informanten positivt på erfaringsutveksling mellom deltakerne, at det er oppløftende for miljøet når en deltaker hjelper en annen. Det påfølgende sitatet viser dette mer detaljert. *”Jeg ser at det er veldig bra for gruppeprosessen at den ihuga skimannen spiller på lag med noen andre for å utvikle seg på et annet felt. Når de begynner å lære av hverandre, får en ofte et godt læringsmiljø”* (Intervju, 07.10.08). Videre forteller en annen av informantene at det er positivt når elever samarbeider og tipser hverandre om flytt, for å mestre en klatrerute. *”Samarbeid tror jeg danner et tryggere miljø. Hvis en får de til å heie på hverandre når de klarer noe bra, og ikke tenker at ”oj, han klarte det, det gjorde ikke jeg”, men heier og sier ”bra” til hverandre”* (Intervju, 03.10.08).

Det blir også satt stor pris på utenomfaglige kvaliteter som bidrar til et uhøytidelig og åpent sosialt miljø. I følge informantene er det viktig at det finnes rom til dette, noe følgende sitat viser. *”Enkeltelever bidrar ofte til et godt miljø. Gitar, munnspill, trekke de frem for å skape fin ramme innad i gruppa. Alle elever har noe å bidra med, få fiska dette fram og få de til å bidra. Slik skape et godt miljø”* (Intervju 28.09.08).

I tillegg til slike konkrete sosiale forsterkninger i en gruppe, vil som tidligere referert ofte måltidene være et rom for å bygge sosialt fellesskap. I følge en av informantene, er de forskjellig fra gruppe til gruppe hvordan det sosiale blir, men vedkommendes eksempel går på virkningen av sosiale måltid. *”De jeg har vært på tur med i det siste har hatt veldig stort fokus på måltida, at det har gått litt prestisje i det å ha laget til flottest mulig, at de skal by opp til et måltid. For de går det helt av seg selv. Det blir det ofte hyggelige kvelder på den måten* (Informant, 07.10.08).

4.3.4 Negative påvirkninger på læringsmiljø

Med dette delkapittelet vil jeg trekke frem informantenes opplevelser av hva som kan gi negative konsekvenser for et læringsmiljø. Dette finner jeg interessant for å få fram hva en veileder bør være forberedt på i forkant av undervisningsopplegg. Da jeg spurte informantene mine om deres erfaringer fra forhold som har påvirket læringsmiljø i negativ retning, fikk jeg inntrykk av at praktiske faktorer som område (aktivitetens anlegg), vær og vind, dårlig planlegging og tid, altså et undervisningsoppleggs rammefaktorer, kan være ødeleggende. Informantenes svar pekte og i retning mot sosiale faktorer. En av informantenes svar beskriver begrensninger for læringsmiljø slik:

”Langt å reise, lite mulighet for individuell tilpasning, for eksempel på et klatrefelt hvis det bare er ruter for de aller flinkeste eller de aller svakeste, ikke sant også. At hvis det er borrebolter der, og det har blitt gjort dårlig håndverk der. At det er mye andre folk, at det er mye støy, at det er forstyrrende elementer (Intervju, 06.11.08).

Som jeg har nevnt tidligere, er det nærliggende å tro at et ferdighetsorientert friluftsliv fort kan bli preget av prestasjonsfokusering fordi det handler mye om å utvikle og mestre

kroppslige bevegelser. Derfor ville jeg spørre informantene om den eventuelle prestasjonsfokuseringen får konsekvenser for læringsmiljøet.

”Elever som er hovmodig og arrogante, pluss prestasjonsorienterte, er dårlig for gruppa, kan bli et kjempeproblem. De kan jage opp stemningen rundt prestasjonene noe som kan skremme andre i gruppa til å prøve. Prestasjonsfokusererte elever som dominerer, må dempes i noen tilfeller. For mye konkurranse innad i gruppa[...] kan føre til at de som ikke er så gode trekker seg tilbake” (Intervju, 03.10.08).

Videre vil jeg legge til en annen av informantenes eksempel. Vedkommende trekker fram hvordan prestasjonsretta deltakere kan dominere turplanlegging slik andre elever ikke føler seg hørt, og at de får en følelse av å ikke strekke til.

”Prestasjonsretta elever kan være med på å drive fram gruppa til å gjøre ting som mange i gruppa egentlig ikke ønsker, tøffere ting en det de fleste ønsker. Fokuserer på harde klatreruter og bratte skibakker. De har en litt spesiell posisjon de som har bedre ferdigheter enn de andre, de andre hører på de som er flinkere, vil ta etter, noe som jager opp resten av gruppa. De andre tror det er veien å følge. Prestasjonsorientering kan ødelegge læringsmiljøet. For eksempel på en hviledag hvor de som vil gå på tur gjør det, de som vil være i leira gjør det. Konflikter i bestemmelsen av dagsturmål, de som roper høyest overtaler de som egentlig vil ha en rusletur i stedet for å lang topptur. Så oppstår det konflikt, splid i gruppa [...] (Intervju, 28.09.08).

4.3.5 Tiltak fra veiledere

Slik det har kommet frem tidligere under forutsetningene for et godt læringsmiljø, er det mye som ligger i hendene på veiledere når det er snakk om danning av et godt inkluderende læringsmiljø. Det kreves god planlegging. For det første er informantene opptatte av betydningen av å diskutere deltakernes motivasjon og mål ved starten av et kurs eller et opplegg. Slik får veilederen mulighet til å tilpasse opplegget etter deltakerne, fordi deltakernes tanker kommer fram i lyset før undervisningen tar til, og ikke minst, deltakerne får et innblikk og en forståelse for hva de har begitt seg ut på. Dette gjelder i følge

informantene både for ukesopplegg og hele skoleår. Det er den gode starten de legger vekt på, ”fordi det vil være avgjørende for hvordan resten av skoleåret arter seg for deg som veileder og for elevene” (Intervju, 03.10.08), dette kan forklares dypere slik neste sitat viser.

”En klasse må bygges opp i fra grunnen av, fra de kommer. Fokusere på hva som skal gjøres i løpet av året. Hvordan skal vi få gruppa til å fungere i lag. Basere formidlingen på trygghet i gruppa, føle åpenhet for hverandre, vise hvem vi er på godt og vondt. Jeg viser hvem jeg er, helt vanlig, ikke er høy gud som kan alt og sier alt rett, viser at jeg tar feil. Slik tror jeg det blir bedre miljø innad i gruppa. Jeg viser meg frem, og etter hvert tør elevene å eksponere seg selv.” (Informant, 28.09.08).

Denne informanten mener åpenbart og at det er viktig å eksponere seg selv for slik å skape et miljø der deltakerne våger å eksponere seg. På denne måten oppnår informanten åpenhet og tillit i en gruppe. En annen av informantene støtter opp om disse tankene, og beskriver som følger hvordan hun tenker om oppbygging av et godt miljø. ”Opplaget bør preges av lek av ulike slag, bruker mye meg sjøl, [...] gjøre morsomme ting, ikke være redd for å drite meg ut sjøl, og slik trur jeg at jeg legger lista lavt for andre slik at de får det lettere med å slippe seg løs” (Intervju, 03.10.08).

Et annet punkt som flere av informantene snakket om, er at det er viktig å trekke frem alle deltakerne, og ikke gjennomgående bruke seg selv eller de samme deltakerne som eksempler. Det handler om å gi alle deltakerne troen på at de kan noe, og at de alle har betydning for gruppen. En av informantene beskriver det slik. ”Trekke fram forskjellige folk til forskjellige tidspunkt, bruke forskjellige elever som eksempler og til å vise, i stede for meg sjøl. Oppsøke ulike aktiviteter for å kunne spille på ulike elevers egenskaper” (Intervju, 03.10.08). Videre handler det i følge informantene om å skape respekt for hverandre i gruppen, spesielt når en veileder har en gruppe over en lengre periode. Få deltakere til å forstå hverandre, og ikke minst at de ser hverandre med de ulike kvalitetene de har. En av informantene omtalte dette slik ” ”Vi prøver å få de som går framme til å forstå de bak, lære de å være kollegiale” (Intervju, 07.10.08).

Flere av veilederne legger stor vekt på det sosiale, også det som skjer utenfor klatrefeltet. Her brytes de forventningene som ligger innenfor klatrefeltet som et sosialt felt³⁵. Dette blir et område hvor deltakere kan bli kjent, og bygge et godt sosialt miljø, som blir et solid grunnlag for et fruktbart læringsmiljø. Påfølgende sitat er et eksempel på hvordan en av informantene utfordrer deltakerne sine ”[...] i grupper som har hatt lite fokus på mat, har vi sagt til de at, ok, vi kårer en vinner av de forskjellige teltlaga, hvem om presenterer det flotteste. For at de skal legge litt sjel i det. Det skape ofte samhold. Det kan være et sånn tema. Det kan være med å påvirke en del” (Intervju, 07.10.08).

Dersom enkeltdeltakere har for stort fokus på prestasjon og dette jager opp stemningen, mener en av informantene det er en veileders oppgave å stille de rette spørsmålene for å få deltakerne til å flytte fokus.

”Hvis de som har en voldsom fokus på prestasjon får dominere i en gruppe, så vil det også bety at andre, hvis de lar seg rive med av det holdes nede. Da er det veilederens oppgave, sånn som jeg ser det å sørge for at gruppa i størst mulig grad endrer fokus. Og da igjen det her med arbeidsoppgaver. Hvis man fokuserer på det, så forsvinner fokuset på grad. Så ofte kan den også hjelpe og spre gruppa utover. Altså at de som klatrer like vanskelig klatrer en plass, og de som klatrer litt hardere klatrer en annen plass. At vi har en sånn fysisk atskillelse, men det er liksom siste utvei da. Det er også hvordan man ser på det selv da. En har en oppgave som deltaker til å si ”okay, hvorfor holder jeg på med dette her?” ”Er det for å klatre hardest mulig, eller er det fordi jeg skal klatre på det nivået som jeg kan?” Der har veilederen en oppgave, i å stille den typen spørsmål (Intervju, 06.11.08).

³⁵ Sosiologen Pierre Bourdieu snakker om sosiale felt, og mener med dette ulike sosiale arenaer med tilhørende forventninger, altså bruker han begrepet felt som en form for handlingsarena. Det er sosiale rom i samfunnet med egne koder og spilleregler. At et felt har egne koder og spilleregler, skiller det fra andre felt. I følge Bourdieu blir samfunnet strukturert i ulike felt fordi det er en symbolsk maktkamp mellom ulike aktører med ulik sosial kapital. Altså blir feltene strukturert av ulike aktører på ulike områder, eller sosiale rom (Broady, 1990).

Folk melder seg på kurs med ulike mål, og noen finner til og med underveis at klatring ikke er noe for dem. Ulike forutsetninger skaper ulike premisser for deltakere i undervisningen. Som informantene fortalte, krever dette en differensiering i opplegget for at læringsmiljøet skal bli bra for alle.

”En ting jeg føler er viktig, er å skape stort nok rom, og at vi alle er forskjellige. Også på en måte må en prøve å motivere de, og sida du spør om klatrekurs, har jeg opplevd at folk har møtt på klatrekurs fordi at de har høydefobi. [...]Og da blir det sånn at en må tenke litt, og prøve å gjøre tilpasninger.[...] Og jeg opplever, som et eks. et par som melder seg på klatrekurs hvor han er veldig gira, og hun er med. Så da blir det litt, ja, jeg må ta det med i betraktningene. Så på den måten ønsker en å gjøre rommet stort nok, også at en hver skal få utviklingsrom. Også er det av og til i visse situasjoner, at det kanskje er greit at folk som er der på litt feil premiss skal få lov å trekke seg litt til side, eller nødvendigvis ikke har den store ferdighetsutviklinga eller det ikke er så nøye å lære seg å sikre på en veldig god måte for de egentlig var her fordi de kanskje har veldig kraftig høydeskrekk (Intervju, 07.10.08).

I likhet med noe av det forestående sitat var inne på, fremgår det også av de påfølgende sitatene at det er viktig med en åpen dialog i gruppen. Spesielt understrekes dette i forholdt til å løse eventuelle konflikter. Dersom det oppstår konflikter eller litt dårlig stemning i en gruppe, mener informantene at det er viktig å ta problemene opp i gruppen.

”Den beste medisinen, det er å ta det opp. Ikke nødvendigvis akutt, men har en tid til å få først melding på at det er dårlig stemning, eller du begynner å føle det litt. Så begynner du å lokalisere hva hele konflikten bygger på, når en føler at en har en fornemmelse av hva det kan være, så tar jeg det opp. Jeg mener det trenger ikke være første kvelden, det kan være andre kvelden. Så du er litt sånn forberedt. For når en først får satt ned gruppa, og får de til å snakke, bør en være litt forberedt på hva som kan komme, og hvem du kanskje må duse litt ned, og hvem du må på en måte hjelpe litt fram i debatten. Og det er ofte sånn hos mennesker at om de får prate litt om det, når de får innsikt i hvordan andre opplever det, er et litt lettere å forstå den andre. Så jeg liker veldig godt å ta det opp, det er det jeg føler er det beste” (Intervju, 07.10.08).

Den neste informanten forteller på lik linje med forgående informant, at hun tar opp eventuelle problemer. I tillegg poengterer sitatet at informanten kaster ballen til elevene, slik at de sammen kan reflektere over hvordan de ønsker å ha det i gruppen, og det trekkes fram at når en som veileder har elever over et helt år, har en som veileder god tid til å jobbe med læringsmiljøet.

[...] Lærerne er mer sånne tilretteleggere enn de er lærere. God stemning er viktig. Det varierer ikke sant. Noen ganger har du elever som drar litt negativt, og da må en stoppe opp å si at "okay, hva er det som er i ferd med å skje her nå?", "vil vi ha det sånn?". Men alternativt kan vi gjøre noe med det, og så bortetter. Så vi har mye tid" (Informant, 06.11.08).

For å kunne ta opp problemer underveis, er det i følge informantene viktig å være forberedt i forkant. En av de trekker deltakerne med i sine refleksjoner. Hun bruker noe av tiden under turplanleggingen med deltakerne til å diskutere mulige konflikter. På dette viset mener informantene at det skapes en indre trygghet i gruppen som gjør at de blir bedre rusta dersom konflikter oppstår (Intervju, 28.09.08).

"Det er ønskelig å komme slike situasjoner i forkant. Å ha turen i sin helhet gjennomdiskutert i gruppa på forhånd kan være med på å hindre slike situasjoner. Hva gjør vi om det og det oppstår. Ta mulige konflikter på forhånd. Jo tidligere veilederen oppretter trygt miljø i gruppa, jo raskere blomstrer læringsmiljøet, og elevene får det bra" (Intervju, 28.09.08).

En av informantene viser til konkrete eksempel på hvordan vedkommende har brutt med forventningene i undervisningen, tatt steget ut fra klatringen som aktivitet, og til lek for å bygge opp samholdet i ei gruppe. "Dersom miljøet går i feil retning, må en tilbake på grunnstadiet. Lek, teambuilding, leke. De flinke har godt av å gå på tryne, gi de oppgave du vet de ikke takler, sundt for dem å oppleve et lite nederlag og. Kan og ta en ball-lek for å få opp stemninga" (Informant, 03.10.08).

4.4 Veiledere som rollemodeller

Jeg var interessert i å finne ut hva ulike veiledere innenfor ferdighetsorientert friluftsliv tenker angående dem selv og andre veiledere som rollemodeller. Det ville være interessant å høre om dette er noe flere reflekterer over, og eventuelt hvilke tanker de eventuelt har omkring temaet. Påfølgende delkapitler tar for seg hva informantene har sagt om generell påvirkningskraft som rollemodell, påvirkning i forhold til prestasjonsfokus, påvirkning i forhold til opptreden, holdninger og verdier, samt klær og utstyr. Avslutningsvis for dette kapittelet presenterer jeg informantenes tanker om kriteriene for en god rollemodell, hva de mener er en god rollemodell.

4.4.1 En veileders påvirkningskraft som rollemodell

Det rådet enighet blant informantene om at en veileder som rollemodell har høy påvirkningskraft på deltakerne. Et av svarene fra en av mine informanter var som følger: *”Når jeg er i en gruppe, følger jeg med på hva instruktøren eller veilederen gjør. Jeg vet at når jeg er veileder ser kursdeltakere opp til veilederne sine, sånn er det, det kan vi ikke velge. Så hva jeg gjør, er veldig viktig”* (Intervju, 03.10.08). Ut fra svarene kan se jeg eksempler på direkte påvirkninger i ulike sammenhenger. På tross av at alle hadde erfaringer og opplevelser som forteller om deres påvirkningskraft som rollemodeller, var det noen av informantene som var mer reflekterte i forhold til sin posisjon. De kunne fortelle at de er bevisst sin opptreden i forhold til hvordan de ønsker å påvirke deltakere, og handler i tråd med sine refleksjoner. For å vise dette refererer jeg til en av informantenes tanker som viste at hun er bevisst sin rolle som veileder. Informanten ser at elevene på 19-20 år er svært åpne for påvirkning, og de tror ofte at veilederen vet og kan det meste. Dette er noe denne veilederen er opptatt av. For eksempel kan veilederen velge å bestemme alt på alle turer og ekskludere elevene i planleggingen, men da vil veilederen jobbe imot det fellesskapet hun er opptatt av, hvor hele gruppen skal inkluderes i planlegging og gjennomføring (Intervju, 28.09.08). Den samme informanten poengterte:

”Forskjellige veiledere har ulike fokus, måte å være på, framtoning, noen viser utad at det å prestere er en fin ting, det smitter på elevene, og dette skjer ubevisst. Veilederne

har et stort ansvar. Å se seg selv ut i fra en større sammenheng, og se hvordan vi påvirker gruppa vår” (Intervju, 28.09.08).

Videre kan en av informantene fortelle hvordan veileder kan påvirke den sosiale stemningen. Motivasjonen til klatring i en gruppe kan være forskjellig, informanten påpeker at en veileders væremåte og holdninger påvirker motivasjonen i gruppen. Spesielt legger vedkommende vekt på å vise entusiasme som veileder. *”Dersom veilederen er entusiastisk, smitter det fort over på elevene, og du får en gruppe som har en entusiastisk innstilling til klatring. [...] Det har noe med den entusiasmen du selv har. Det som påvirker veldig er hvordan friluftsliv blir presentert” (Intervju, 08.10.08).*

I følge en annen av informantene *”vises det godt hvordan elevene tar etter ulike veiledere, at de begynner å få likhetstrekk med den ene eller den andre veilederen” (Intervju, 07.10.08).*

For å eksemplifisere dette ytterligere, tar jeg med svaret fra en tredje informant: *”Du merker jo for eksempel at måten jeg bærer isøksa på, går på, språkbruk, de tar jo mye av det. Det er skremmende [...] ja det går ikke mange månedene, så tror det kommer i fra dem selv. Så ser jeg jo det at det er meg de har det i fra” (Intervju, 08.10.08).*

De forestående sitatene støtter opp mine refleksjoner over den påvirkningskraften en veileder har på deltakerne sine. Eksempelene viser hvordan deltakere ikke kun tar til seg faglig kunnskap, men også væremåte og holdninger.

4.4.2 En veileder med stort prestasjonsfokus

Da jeg spurte informantene om rollemodeller og prestasjonsfokus, var flere av informantene nokså klare i sin tale. En svarte slik: *”Prestasjonsretta veiledere smitter direkte over på deltakerne” (Intervju, 07.10.08).* En annen trakk fram et eksempel på noe som har oppstått ved flere anledninger når vedkommende har jobbet sammen med andre veiledere, som vedkommende kjente lite fra før.

”Dårlige rollemodeller, for eksempel innleide ekstra veiledere som fokuserer for mye på prestasjon, motarbeider det jeg forsøker å opparbeide gjennom året. Kan være en ubevisst fremtoning, men ved sin fremtoning viser de at de setter pris på prestasjoner, heier ekstra på de som klatrer vanskelig, gir ikke samme type oppmerksomhet til elever på ulike nivå” (Intervju, 28.09.08).

Flere informanter var innom dette temaet, og en av dem mente at for høy prestasjonsfokusering forekom oftest blant unge menn. *”Unge mannlige veiledere har ofte et behov for å måtte fremheve seg selv og sine prestasjoner. De er unge og kule, og kan bli litt dårlige samarbeidpartnere” (Intervju, 08.10.08).*

Hva en bør gjøre som veileder dersom en havner i situasjoner hvor en må samarbeide med prestasjoneretta veiledere fikk jeg svar om fra to av informantene. En av dem sa dette da vi var inne på temaet: *”Veiledere som har et voldsomt fokus på prestasjon, blir uheldige rollemoder for elevene. Dersom jeg jobber med en veileder som er det, kan jeg velge å la det gå, eller jeg tar det opp med vedkommende” (Intervju, 06.11.08).* Vedkommende har i likhet med andre informanter, en oppfatning og erfaring som tilsier at relativt ferske og unge veiledere ofte har for mye fokus på prestasjon, at de har et annen syn på det de holder på med. Et annet alternativ en veileder kan velge dersom en medveileder er veldig prestasjonsfokuseret, er at en som veileder kan ta på seg en motsatt rolle og være overbevisende i sin opptreden, men på en slik måte at en ikke setter prestasjoner i fokus. Vedkommende har flere ganger hatt gode opplevelser med dette, hvor hun har vist deltakere hva hun legger vekt på. Etter hvert blir deltakerne bevisste dette, og ofte roer det prestasjonsjaget (Intervju, 07.10.08).

Det kan virke som om informantenes holdninger til prestasjonsfokus er preget av at dette er noe de ikke ønsker for mye av. Fokuset sklir bort fra det som skal læres og måten det skal læres på. I påfølgende kapittel dreier det seg om informantenes tanker omkring hvordan veiledere påvirker deltakere og miljø, med sine opptredener, holdninger og verdier i forhold til hvordan de fremstår, i forhold til natur og miljø.

4.4.3 Opptreden, holdninger og verdier

Noen veiledere i friluftsliv er veldig verdikonservative når det gjelder holdninger og verdier i forhold til utstyr og levesett. Det er ingen hemmelighet at ull, bomull, gjenbruk og miljøvern har vært, og er også i dag, høyt opp på lista hos mange som driver friluftsliv. Gjennom mine intervjuer fikk jeg inntrykk av at informantene har et nokså bevisst forhold til disse temaene, men at de ikke har intensjoner om å være misjonerende på noen måte. Likevel ser de hvordan de har mulighet til å vise holdninger og verdier de setter høyt og at de kan videreformidle det de legger vekt på, noe som fremgår av følgende sitat:

”Det bygger jo på holdningene om å ikke være storforbruker, og jeg bruker utstyret til det er utslitt. Ja, prøver å velge riktig. Vi som mennesker har mest sannsynlig påvirket miljøet på jorda og vi må være forberedt på å innrette levesettet vårt på en annen måte, at neste generasjon må leve annerledes, vi må være delaktige i den prosessen (Intervju, 07.10.08).

For å underbygge denne uttalelsen legger jeg til hva en av de andre informantene sa om temaet. Vedkommende har et bevisst forhold til hvordan hun lever, og er åpen om det.

”Også er det i forhold til hvordan man lever, ikke sant. Den maten, jeg spiser mye økologisk mat, og jeg snakker om det, og vi snakker om politikk, om Barack Obama, osv. De legger merke til hva jeg synes og hva jeg mener. Så jeg prøver å ikke være misjonerende på noe vis, men samtidig ikke å holde hemmelig hva jeg synes om ulike ting heller” (Intervju, 06.01.08).

I tillegg til å vise omtanke for miljøet og interesse for samfunnet, var informantene enige om at et viktig budskap er å vise glede ved å være i naturen. Se følgende sitat: *”Det er veldig viktig å bevare inderligheten og ekteheten en har til friluftslivet og gleden av å være i aktivitet ute i naturen”* Dette viser informantene gjerne ved å bryte ut av yrkesrollen, for også vise fram hvordan hun er i fritida, vise fram litt mer av egen personlighet og glede ved å være i naturen (Intervju, 07.10.08). En annen av informantene beskrev hvordan hun ønsket at deltakere skulle oppfatte vedkommende.

”Jeg vil at folk skal oppleve meg som glad, som en som er glad i å være på tur, være ute, glad i å være sammen med andre folk, og som synes det er kult når andre får til noe bra, og som ikke er redd for å drite seg ut foran gruppa. Jeg er ikke redd for å vise mine svake sider. Dersom jeg er sånn, tror jeg og deltakerne blir sånn. Må tørre å le av hverandre, og bare ha det kjekt. Ønsker å framstå som ydmyk veileder, gå inn i ei gruppe, legge lista lavt overfor seg selv, [...] legge fram et opplegg, dette er klatring, dere kan prøve å gjøre slik og sånn. Holde tilbake med egne bedrifter. Jeg tror en skal prøve å være så lite hipp og kul som mulig” (Intervju, 03.10.08).

Den samme informanten mener at en veileders framtoning og møte med gruppen er viktig i forhold til oppbygging av en grunnmur for læringsmiljøet.

”Går jeg inn i en gruppe og sier: ”hei, jeg heter ... og jeg har klatra så og så vanskelig, vært på mange ekstreme turer og har klatra sammen med den og den”, nevne navn som alle har hørt om, så vet jeg at alle får litt bakoversveis, og tenker at wow, hun/han her! Her lager jeg et enormt press på dem, og de vil nok se veldig opp til meg. Kul, og jeg legger lista veldig høyt for dem. Når en er veileder skal en være litt tilbakeholden. En skal ikke vise ferdighetene sine med en gang. Skal gjerne holde litt igjen på det, være litt uhøytidelig. Være ydmyk, la det være opp til elevene, se hvor de velger hvor lista skal ligge” (Intervju, 03.10.08).

Det var og flere av informantene som trakk fram at de ikke forsøker å legge skjul på egne feil og mangler, at de bare er vanlige mennesker. Slik det følgende sitatet viser, er det mest relevant for vedkommende å vise det en setter pris på, selv om og negative sider får komme frem i lyset.

”Jeg er kraftig rollemodell, men jeg prøver også å gjøre de kraftig oppmerksom på de problemer og mangler som jeg har i livet mitt. At jeg ikke er noen løsning. [...] Men jeg har funnet noen gode måter å oppleve natur på, og jeg har funnet ut at det har jeg lyst til å gi videre. Men likevel så har jeg noen tanker om alt. Sosialt for eksempel, hva man kan få til som gruppe hvis man samarbeider. Da prøver jeg så godt jeg kan i klassen min å være rollemodell” (Intervju, 08.10.08).

4.4.4 Klær og utstyr

Jeg har fått mange svar som tyder på at veilederne er oppmerksomme på sin påvirkningskraft. I tillegg har jeg fått svar som kan jeg tyde at de har tanker omkring hvordan de ønsker å fremstå. For min oppgaves del, var jeg som tidligere nevnt også interessert i informantenes forhold til klær og utstyr, og om de reflekterte noe over hvilke signaler klær og utstyr kan sende, og hvordan dette påvirker deltakerne og miljøet. Ferdighetsorientert friluftsliv er generelt sett utstyrskrevenende. Klatreutstyr for eksempel, kan være kostbart. Det samme gjelder diverse turutstyr som telt, primus, underlag, solbriller, klær og sko. Jeg ville vite hvordan veiledere ser på valg av klær og utstyr, og om de tenker på hvilke signaler de sender med de klærne og det utstyret de velger å bruke. Mange som jobber med ferdighetsorientert friluftsliv blir sponset med klær og utstyr av ulike leverandører. Når en jobber med friluftsliv, sliter en ut mye utstyr, og dette blir fort kostbart. Det letter mye på økonomien å slippe disse utgiftene. Men informantene kunne vise til erfaringer hvor elever fornyet utstyret sitt unødige og dyrt gjennom året.

”Det at jeg får utstyr fra ulike leverandører, ser jo alle elvene mine. Alle klærne mine er fra en leverandør, og skiene mine er fra en annen leverandør. Jeg ser at det påvirker elevene. De kommer og er egentlig fornøyde med utstyret sitt. I løpet av vinteren ser du at de stadig kjøper seg nytt utstyr. Så en prøver så godt en kan også forklare hvordan det henger sammen, og komme med historier om folk som overlevde hele året med kordfløyjakke og, det er jo noen elever som gjør det. Det er noen som har marginer på det de holder på med, som ikke trenger å kjøpe seg de nyeste greiene, det er ikke det det handler om. Når de skal ha seg dunjakker, sier jeg, gå heller på Fretex og kjøp et eller annet der, eller let i skapa hjemme hos foreldra dine, enn å kjøpe et eller annet dyrt noe. Det er en del som tar den, så det andre da som har mye penger, eller tar seg råd til å kjøpe dyre greier (Intervju, 06.11.08).

En annen av informantene kunne fortelle om to ulike eksempler på signal veileder har sendt, og hvordan konsekvenser disse fikk i forhold til de respektive gruppene.

”En lærer på ei linje var kul, hadde fete ski, kul gore tex, prata kult språk. I slike tilfeller blir elevene veldig prega av dette, og kjøper dyre ski og utstyr, og prøver å

være like kul som læreren. ”Kjøp de feteste skia med det feteste designet”, var et eksempel på en beskjed til elevene. Den parallelle klassa hadde helt annet utstyr og andre holdninger. ”Alle må ha ski, men det trenger ikke være de råeste skia på markedet, se på prisene, og hold utgiftene nede” sa denne veilederen. Han hadde selv moderat men godt brukbart utstyr, hjemmestrikka lue, gammelt utstyr. Dette prega denne klassen, og de fikk holdninger i stikk motsatt retning. I denne klassen var det kult å sy ting selv, og ha godt brukt utstyr i stedet for å handle alt nytt. Gammel sykkel funker fint, og dersom veilederen har rådyr sykkel, tror elevene de og må ha ny, men egentlig funker det fint med den gamle” (Intervju, 03.10.08).

Det kan være interessant å se på om disse påvirkningene kan ha noe å si for læringsmiljøet i en gruppe. Om påvirkning i form av klær og utstyr kan få konsekvenser for deltakeres opptreden. Avslutningsvis i denne delen om rollemodeller, vil jeg legge frem informantenes refleksjoner angående hva som er en god rollemodell.

4.4.5 Den gode rollemodellen

Det finnes nok ikke en fasit på en god rollemodell, men jeg har fått noen refleksjoner fra informantene, som kan være retningsgivende. Det hersker enighet blant informantene om at det er viktig å framstå som et menneske som setter det å være i naturen høyt. I tillegg bør en ikke ha noen særlig fokusering på målbare prestasjoner, som for eksempel vanelighetsgrad på klatreruter eller hvor hurtig en klatrer³⁶. For å eksemplifisere dette har jeg valgt ut noen av svarene. ”Gode rollemodeller er seg selv, viser fram gode og dårlige sider, et vanlig menneske. Ingen er perfekte rollemodeller, en perfekt rollemodell, vil være et falskt ytre som ingen kan leve opp til” (Intervju, 28.09.08). Sitatet hentyder at det er viktig å være seg selv,

³⁶ Til forskjell fra klart målbare prestasjoner, ligger det og prestasjon i det å være fortrolig med sikringsarbeidet i klatring, finne vei til klatrefelt, vise samarbeidsevner m.m. Dette er mindre synlige prestasjoner, mindre utsatte for de andre blikk, men dette er noe informantene legger stor vekt på. Jeg vil ikke kalle dette ferdighetsorienterte kvaliteter på lik linje med bevegelsesteknikk og fart, fordi dette ikke er så prestasjonsorientert som selve klatrebevegelsene. På et klatrefelt er det ofte den klatreren som klatrer den hardest graderte ruta som får mest kred, og ikke den som lager de beste rapellfestene (fester i fjellet klatreren henger opp tauet for å kunne fire seg ned).

og at en ikke behøver å strebe etter noe annet, men at det å være et ærlig menneske overfor andre, blir satt høyt. Det neste sitatet viser noe av det samme, men trekker også inn ydmykhet.

”Det er folk som du opplever er i harmoni med seg selv. Som tydeligvis har fått til god livskvalitet uten å trække alt for mye på andre. Det kan bli en bra rollemodell. For sett i fra meg, som voksen, er det en god rollemodell. Men sett i fra en ungdom er det kanskje en sjelden rollemodell. Det er mer de kule fakter som fort lagt merke til”
(Intervju, 08.10.08).

Når det gjelder en rollemodells påvirkningskraft som omtales i forestående sitat, er det flere av informantene som trekker fram at det er den rollemodellen elevene identifiserer seg med, som vil ha størst påvirkning på elevene. Dette er fordi elevene ønsker å utvikle seg i retning av den veilederen de identifiserer seg mest med, som i mange situasjoner vil være yngre veiledere. De yngre har, i følge informantene, ofte en kulere opptreden og holdning som appellerer mer til unge deltakere. Derfor får de trolig en større påvirkningskraft enn det eldre veiledere gjør. Men det er ingen enighet om at de fleste unge veiledere er slik. Muligvis finnes flere tilfeller blant unge og ferske veiledere, og årsaken er sannsynligvis at de i kraft av å være mindre erfarne, også er mer usikre på selv, og derfor har behov for å fremstå som for eksempel en dyktig klatrer.

5 Diskusjon

Når jeg nå skal diskutere resultatene opp mot mine teoretiske perspektiver og tidligere forskning, er målet å komme fram til gode svar på oppgavens problemstillinger. Mitt ønske er å komme fram til interessante perspektiv på hvordan en veileder bør jobbe for å etablere et godt læringsmiljø i en gruppe som driver med klatring som ferdighetsorientert friluftsliv. Noen vil muligens hevde at jeg gjennom denne oppgaven har vært for negativ til prestasjonsfokusering. Dette har ikke vært hensikten. Min hensikt er å studere prestasjonsfokusering som en mulig utfordring i etablering av gode læringsmiljø. Jeg vil på ingen måte forsømme de som har gode ferdigheter og erfaring fra tidligere, eller de som har stort fokus på prestasjoner. Men fordi høy prestasjonsfokusering virker å være begrensende for noen, er ønsket å diskutere hvordan en som veileder kan styre unna de utfordringene en kan møte. Målet er rett og slett å finne måter å veilede på slik at alle får en best mulig opplevelse, og at de fortsetter å klatre på lengre sikt etter endt undervisningsopplegg. Både de elevene som er uten erfaring og ikke er så dyktige, og de som har mer erfaring og er flinkere

Problemstillingene mine vil, sammen med strukturen i resultatkapittelet mitt, være styrende for strukturen her i diskusjonskapittelet. Jeg har to problemstillinger. Derfor blir dette kapittelet hovedsakelig todelt. Den første delen omhandler utfordringer veiledere kan møte i sitt arbeid med ferdighetsorientert friluftsliv. Her dreier det seg altså om å svare på den første problemstillingen. I andre del presenterer jeg hva som antas å være et optimalt læringsmiljø, og hvordan veiledere bør jobbe for å skape et optimalt læringsmiljø. Altså vil det fremgå av denne delen, et svar på problemstilling nummer to. I hver av delene vil jeg belyse de fire punktene jeg presenterte i resultatkapittelet mitt, men det vil ikke fremgå noen skarpe skiller mellom de fire hovedtemaene: Prestasjonsfokusering, motivasjon, læringsmiljø og rollemodell. I virkeligheten går disse momentene over i hverandre med flytende overganger, så jeg vil ikke klare å være konsekvent i å skille et tema fra et annet. Jeg vil diskutere prestasjonsfokusering, motivasjon, og hvordan veiledere påvirker som rollemodeller. Dette vil jeg drøfte i forhold til læringsmiljø. Når det gjelder teori trekker jeg hovedsakelig inn momenter fra systemteorien, for å belyse utfordringer ved sterk prestasjonsfokusering. Her blir målorienteringsteorien brukt for å støtte systemteorien. I andre del hvor jeg diskuterer hvordan en veileder kan skape godt læringsmiljø, vil målorienteringsteorien dominere over systemteorien som her vil være av mer avgrenset, men støttende betydning.

Etter å ha drøftet svarene jeg har kommet fram til, vil jeg i diskusjonskapittelet dra inn et tema som ser ut til å være relevant i forhold til veilederes arbeidsmåter: Betydningen av å kunne vise empati overfor elevene, og at elevene kan påvirkes til å vise empati for hverandre. Videre vil jeg trekke fram et arbeid som er under publisering, som jeg har fått tilgang til de siste dagene før innlevering, og som på en god måte støtter opp om mine funn og hentydninger. Avslutningsvis trekker jeg konklusjoner ut i fra diskusjonskapittelet og oppgavens mål. Her vil det være relevant å trekke fram videre forskningsmuligheter.

Jeg vil først kort minne leseren om informantenes hovedmål for sin undervisning. Dette gjør jeg fordi jeg mener det er viktig å få fram hvor jeg, ved hjelp av informantene, har lagt lista for hva som er gode mål på et klatrekurs. Slik har jeg konkrete momenter som er gjeldene i forhold til de svarene jeg kommer fram til i diskusjonen min. Først og fremst dreier dette seg om videreformidling av norsk friluftslivstradisjon, med respekt for naturen og for dens egenverdi. Videre å kunne belyse aktiviteter en kan holde på med i naturen, gjøre det med glede og gi gode opplevelser. Det er viktig å få gruppen til å fungere sosialt, vektlegge trygghet, godt samarbeid, og klare å dra ut elevens positive sider, samt at elevene lærer noe og at de føler at de lærer noe. I tillegg er danningsmål, som at de skal bli i stand til å ta vare på seg selv og forme sin egen fremtid, viktig. Spesielt i folkehøyskolesammenheng. Og til slutt målet om at elever fortsetter med aktuelle aktiviteter i etterkant av et undervisningsopplegg. Jeg legger til at det ut i fra resultatene mine kan se ut som om klatring er en aktivitet informantene mener passer for de fleste, bare de får klatre ruter de mestrer.

5.1 Utfordringer veiledere kan møte i sin undervisning i klatring

Her i første delen av min diskusjon, vil jeg diskutere mulige utfordringer veiledere kan møte i sin undervisning i klatring som ferdighetsorientert friluftsliv. Utfordringene forbindes med motivasjonsproblemer blant elevene, som er en konsekvens av for stor prestasjonsfokusering i en gruppe. Med oppgavens perspektiv på prestasjonsfokusering, vil jeg trekke fram og diskutere utfordringer relatert til prestasjonsfokuset læringsmiljø. Overordna utfordring vil være å kunne legge opp undervisningen slik at elevene får positive opplevelser og fortsetter å klatre i etterkant. Konkrete utfordringer veiledere kan møte når fokuset på prestasjoner blir

stort, er motivasjonsproblemer og passivitet. Det kan skyldes ekskluderende faktorer som de andres blikk, forventninger, skam, selvekskludering, prestasjonsangst og gruppepress.

5.1.1 De andres blikk og forventninger - begrensende for klatreglede

En aktivitet som klatring handler mye om utvikling og mestring av kroppslige utfordringer. I følge både mine informanter og egne erfaringer, kan det i flere tilfeller oppstå konkurranselignende situasjoner hvor klatrere måler seg med hverandre. Å måle seg med hverandre kan være morsomt, og for noen virker det positivt i forhold til utvikling av klatretekniske ferdigheter. Mange har et stort utbytte av å konkurrere, men det viser seg at for mye konkurranse innad i grupper kan virke ekskluderende for enkelte, og at klatreområdet som anlegg og gruppe-medlemmers forventninger til seg selv og andre kan påvirke til et negativt læringsmiljø, hvor læreforutsetningene ikke blir optimale.

Jeg har valgt å trekke fram igjen et av sitatene fra resultatkapittelet, fordi det på en svært god måte bringer fram momenter som skaper utfordringer i forhold til læringsmiljø. Sitatet er hentet fra en buldresituasjon, og kommer til å danne grunnlag for mye av diskusjonen. Altså vil jeg gjennom diskusjonen min løfte fram dette eksempelet. Det er viktig å få fram at selv om informanten her snakker om buldring, har momentene jeg diskuterer bred gyldighet i forhold til andre klatresammenhenger. Overførbarheten til en klatretur i fjellet på fem taulengder eller til topptauklating i klatrefelt er helt åpenbar. Derfor diskuterer jeg omkring buldresituasjonen som blir beskrevet nedenfor, men sitatet har relevans for all klatring brukt i oppgaven. Momentene kan underbygges av Tangens (2004a) betraktninger på hvordan idrett er mulig, på bakgrunn av ekskluderingsmekanismer som kommer fram i sitatet. Videre vil også sitatet, kunne belyse resultatene mine i forhold til målorienteringsteoriens perspektiv på prestasjonsorientert motivasjonsklima.

”Noen er veldig frampå, noen selvsikre som vet de er flinkere enn andre, som skal prøve hele tida og skal vise seg fram. Buldring fort en aktivitet der en ser og blir sett om og om igjen. De som er litt svakere, blir ofte pasifisert. De vil ikke prøve de vanskelig bulderne, de vet at de flinke står og ser på, og de tror ikke de kommer til å få

det til, og da får de det ikke til. Da blir det slik at de flinke, blir flinkere, og de passive blir aldri flinkere fordi de står og ser på, de tør ikke prøve” (Intervju, 03.10.08).

Eksempelet viser hvor lett det kan oppstå prestasjonsfokusering, konkurranse og en stemning som blir demotiverende for en del av gruppen. Klatring er som vi ser her, en aktivitet hvor de som klatrer blir sett. Ved å mestre ulike buldreproblem samtidig som de blir sett på av andre, utvikles identiteten til klatreren. Det er som Tangen (2004a), i likhet med enkelte av mine informanter hevder, viktig for individs sosialisering å bli sett. I dette eksempelet er det de flinkeste som mestrer og blir sett, og slik utvikler sin identitet som klatrere. Den andre gruppen, de som i eksempelet blir passive av at noen er veldig frampå og flinke, oppnår ikke samme form for sosialisering. De blir ikke sett som klatrere. Synet har som beskrevet i teorikapittelet er refleksiv kapasitet, som gjør at vi kan se at andre ser på oss. Dette kan være et moment som tar klatrelysten fra de som ikke tør å prøve. Denne passiviteten blir en form for det Tangen (ibid) kaller adferdsforstyrrelse, fordi de ikke er med på det som forventes, noe som gir de en mangelfull identitetsutvikling som klatrere. Slik eksempelet forteller, fører dette til at de flinke blir flinkere, mens de passive blir mer passive.

Elevene som er klar over at de mestrer buldringen slik de føler det forventes, prøver muligens ubevisst å bli sett. Det handler om selvsosialisering, altså er det fint for de å klatre når andre ser på, fordi det bidrar til deres sosialisering som klatrere. Når det gjelder de i eksempelet som blir beskrevet som passive, ønsker ikke de å bli sett. Det kan være vanskelig å innrømme overfor andre at de føler prestasjonspress og at de er redde for å vise andre at det er noe de ikke behersker. Det stemmer godt overens med Tangens (2004a) forståelse av den begrensningen det kan være å ha de andres blick på seg i situasjoner hvor en skal prestere. I eksempelet oppnår de som klatrer hardest gradert buldrerute anerkjennelse fra medelever, noe som motiverer til mer klatring, samtidig som at andre igjen blir mer passive. Det ser ut som om det å ha de andres blick på seg er positivt for de som mestrer buldringen, men negativt for de som ikke mestrer på samme måte, som i eksempelet blir beskrevet som passive. Følelsen av at medelever står og ser på, og betrakter ferdighetene dine, vil antagelig virke pasifiserende for de elevene som ikke tør å vise for andre at det er noe de ikke behersker.

Betydningen av de andres blick kan omtales som sosial fasilitering (Høigaard, 2008). Det omhandler hvilken effekt eller virkning det har på et individ å arbeide på en oppgave i nærvær

av andre. Lenge var det en forståelse av at nærvær av andre førte til høyere prestasjon³⁷. Men videre forskning viste at sosial fasilitering ikke er entydig, at det i noen sammenhenger øker prestasjonen, mens det i andre situasjoner reduserer prestasjonen. Robert B. Zajonc (1965) utviklet en handlingsteori om sosial fasilitering, og dette ble et viktig bidrag til å forstå begrepet. Hans observasjoner viste at når personer utførte oppgaver de kunne godt, eller som ikke var vanskelig, hadde nærværet av andre en positiv effekt på prestasjonen. Dersom oppgavene derimot var nye, vanskelige eller komplekse, ble prestasjonen hemmet i nærvær av andre. ”*Sosial fasiliteringsteori hevder at nærværet av andre bedrer prestasjonen på vellærte og enkle oppgaver, men hemmer og minsker prestasjonen på ”ikke-lærte eller vanskelige oppgaver”* (Høigaard, 2008:55). Dette støtter opp om Tangens (2004a) diskusjon om påvirkningen av de andres blikk, og om hvordan andres forventninger påvirker individers prestasjoner.

Resultatene mine viser at noen elever er redde for å feile og for å vise at de er svakere enn andre, og at dette er noe som framprovoseres og forsterkes i miljø hvor det er et stort fokus på prestasjoner. Konsekvensen blir at elevenes motivasjon svekkes i forhold til klatringen, og det kan bli et uheldig klima i gruppen. Dette samstemmer med forskning gjort i forhold til målorienteringsteorien med henblikk på motivasjonsklima. Blant annet viser Ntoumanis og Biddle (1998) at et læringsklima med hovedvekten av fokuset på prestasjoner og konkurranse innad i grupper, framfor fokus på mestring av oppgaver og forbedring av egne ferdigheter, fører til at enkelte blir redde for å feile og de får dårlig selvtillit når de ikke klarer det samme eller bedre enn andre. Undersøkelsen viser også at høy prestasjonsfokusering og lav mestringsfokusering fører til at individer i en gruppe ikke fortsetter i aktiviteten like lenge som de ville ha gjort dersom motivasjonsklimaet hadde vært mestringsfokusert (ibid). Ut i fra eksempelet ser det ut som om en forandring i motivasjonsklima er en forutsetning for at de passive skal kunne sosialiseres som klatrere, fordi den prestasjonsorienteringen som ligger i situasjonen blir i følge informantene en demotiverende faktor.

³⁷ Allport (1924) observerte nærværet av andre i prestasjonssammenhenger, og konkluderte med at dette har positiv effekt på prestasjoner (Høigaard, 2008).

Når noen elever er umotiverte, trekker seg litt tilbake og ikke er ivrige etter å klatre, kan det betraktes som selvvalgt. De gjennomfører ikke forventningsstrukturene. Som eksempelet fra buldresteinen viser, er det noen elever som ikke vil klatre, som blir mer og mer passive fordi de ikke tørr å klatre når de flinke ser på. Kanskje de skammer seg over egen kropp og egne ferdigheter. Da er selvekskludering det tryggeste. Ut i fra sitatet, kan det på bakgrunn av informantenes uttalelser, antas at veileder i en slik situasjon har valgt et område som ekskluderer noen av elevene. Dette fordi buldresteinen ikke inviterer elever på ulikt nivå til å mestre klatring. Det handler om å delta i forventet kommunikasjon eller ikke. Men følelsen av å måtte mestre på et like høyt nivå som andre, blir en begrensning for de passive elevene, og derfor vil de heller ikke få den utviklingen de ivrige elevene får. De ivrige klatrer, mestrer, blir motiverte, og klatrer igjen og igjen, de får i følge en av informantene en ”*motivasjonsboom*”. En slik situasjon vil føre til at veileder opplever at nivåforskjellene i en gruppe blir svært store, og det vil gi videre utfordringer for videre undervisningsopplegg, fordi forskjellene i gruppen blir større enn de kunne vært. Jeg vil videre forklare dette nærmere.

5.1.2 Buldresteinen som forventninger³⁸

I teorikapittelet beskriver jeg klatring som en del av friluftslivet som et sosialt system, hvor det symbolske generaliserte medium er selve turen, og systemets binære kode, som er unik for hvert enkelt system (Tangen, 2004a), er valget mellom å gå på tur eller ikke gå på tur. Det handler om å innfri de forventningene som ligger i det å gå på tur. Friluftslivet er et system i kraft av at det som foregår inne i det gir mening som friluftsliv, og på bakgrunn av kommunikasjonen mellom mennesker som er inne i det. I tillegg har individers forventninger som skapes gjennom kommunikasjonen, i dette tilfellet klatring, betydning for kommunikasjonens struktur. Gjennom kommunikasjon over tid lærer klatreren å se på steinen som forventninger. Klatringen er en måte å kommunisere på. Når det gjelder en buldrestein,

³⁸ Buldresteinen som forventninger kan forklares med at en buldrestein som er pusset fram (mose og lav fjernet), har forventningsstrukturer i seg, som klatrer kan innfri ved å velge å delta i kommunikasjonen, altså klatringen, eller la være. All kommunikasjon er i følge Tangen (2004a) forankret i forventninger, og han hevder at forventninger er den kraften som binder handlinger og mennesket sammen i sosiale system. Forventningene virker som krefter som styrer og regulerer handlingene våre (ibid).

kan den slik jeg har forstått Tangen (ibid), fungere som et anlegg. Det blir skapt gjennom den kommunikasjonen som kalles klatring og som får en realitet når klatrere observerer aktuelle steiner. Forventningene klatrere ser, ligger i buldresteinens former og strukturer, de er førende for de som buldrer, og de er et uttrykk for kommunikasjonen. Forventningene kan betegnes som tause, fordi formen på steinen utgjør en struktur av forventninger hos klatreren for hva som skal foregå. Steinen blir et anlegg for de som ser forventningsstrukturer og gjennomfører dem. Forventningene i buldresituasjoner er altså, fra klatrere, at en skal buldre på steinen. Steinen i seg selv har ingen forventninger. Vi kan ikke vite noe om steinen i seg selv, men steinen for en klatrer³⁹ (Tangen, ibid). Og steinens forventninger til klatrer forteller klatrere, inkludert eventuelle tilskuere, hvilke vei opp som vil gi størst anerkjennelse i miljøet. Som Tangen (ibid) skriver, kan individ velge å slutte seg til kommunikasjonen, eller la være. Ut fra vist eksempel, velger noen i gruppen å ikke slutte seg til gjeldene kommunikasjon, som i denne sammenheng består av både ikke verbal (klatrebevegelsene) og verbal (språklig) kommunikasjon. En kan kalle det en form for selveksklusjon, slik Tangen (2007) beskriver det i forhold til idretten. Denne selveksklusjonen kan være et resultat av elevenes tause kunnskap, altså tidligere kroppsligjorte erfaringer som ikke har gitt elevene en bekreftelse på at de mestrer buldringen. Her er det et misforhold mellom taus kunnskap og tause forventninger, og dette misforholdet gjør at noen trekker seg tilbake. En mulighet kan være at elevene føler at de er i dårlig form, eller at klatring ikke er noe for dem. Her handler det om det psykiske systemets betraktninger om kroppens tilstand. Disse forteller elevene noe om kroppens fysiske tilstand, noe som sier noe om deres identitet, om de føler seg som klatrere eller ikke. Kanskje de elevene som trakk seg tilbake i eksempelet har hatt dårlige opplevelser før, hvor de ikke har opplevd mestring, og sitter med en følelse av at kroppen ikke lykkes med utfordringer buldring gir. For disse elevene er det muligens tryggere å la være å buldre. Slik slipper de unna andres blikk og forventninger. Tangen (ibid) understreker faktisk at koblingen mellom kropp og bevissthet og de konsekvensene det får for sosialiseringen, er viktig å diskutere i sammenheng med om elever velger å slutte seg til buldringen eller ikke. Han skriver ”*De som opplever at de lykkes vil ofte fortsette med idrett, mens de som ikke lykkes*

³⁹ I følge filosofen Kant kan vi ikke vite noe sikkert om hvordan tingene er ”i seg selv”, Vi kan bare vite hvordan tingene er ”for meg” - eller for alle mennesker. Dette skillet som Kant trekker mellom tingen i seg selv - *das Ding an sich* - og tingen slik den virker for oss, *das Ding für mich* er et av hans viktigste bidrag til filosofien. Vi kan aldri få sikker viten om tingene ”i seg selv”. Vi kan bare vite hvordan tingene ”fremtrer” for oss.

ofte slutter” (Tangen, 2004a:211). For en veileder handler det derfor om å legge til rette i et miljø der alle kan mestre, og slik skape glede i aktiviteten, noe som vil føre til at deltakere på kurs blir klatrere. Dette er svært relevante betraktninger i forhold til mitt tema. Det er viktig fordi det belyser konsekvenser av uheldig veiledning. Ut fra resultatkapittelet mitt, er det viktig at veiledere legger klatringen til et fysisk område (anlegg), som gir utfordringer på alle nivå slik at en kan unngå slike situasjoner som eksempelet viser. Her er det også svært relevant å trekke inn betydningen av et positivt motivasjonsklima som bidrar til at og de som her blir betegnet som passive, tør å prøve. Dette vil jeg diskutere nærmere når jeg svarer på den andre problemstillingen min.

De som ikke klatrer slik de flinkeste gjør, innfrir heller ikke forventningenes og kommunikasjonens krav i forhold til vaskelighetsgrad på valgte buldreproblem. Slik kan disse klatrerne føle seg utenfor gjeldene kommunikasjon, som er forankret i forventninger. I et systemteoretisk perspektiv kan dette vise hvordan individer reflekterer over seg selv i forhold til hva en føler forventes av en. Når den negative verdien av friluftslivets binære kode, altså valget om å ikke være med å buldre eller ikke gå på tur trer fram, handler dette om refleksjon over kontigens, en usikkerhet som kan føre vedkommende vekk fra å delta i buldringen eller på senere klatreturer. De som velger ikke å delta, svarer altså ikke til systemets forventninger, noe som innebærer at de ikke følger systemets binære kode, som er den viktigste egenskapen et symbolsk generalisert medium ordnes etter. Dette samstemmer med Tangens (2004a) tanker omkring idrett og idrettsanlegg, og hvordan noen velger vekk idretten ved ikke å innfri forventningene som ligger i idretten som sosialt system. Når elevene står foran buldresteinen, står de foran en ytre kompleksitet. I elevene oppstår det en kobling mellom det psykiske systemet og andre kroppslige systemer i mennesket, en interpenetasjon (Luhmann, 1984, i Tangen, 2004a). Elevene stiller seg i utgangspunktet til disposisjon for buldring, et system blir satt til rådighet for å danne et annet system. Individets system stiller seg til disposisjon for buldring og de forventninger til bevegelse som ligger i dette, som det penetrerende systemet. En følge av dette, er at buldringen vil influere klatrerens kropp og bevissthet. De elevene som i eksempelet velger å klatre, svarer på de krav og utfordringer kroppen utsettes for når de klatrer. Dette er viktig i forhold til at kroppen som biologisk organisme tilpasser seg klatringen ved at det etableres en kompleksitetsøkning. Det gir disse elevene en kompleksitetsøkning, hvor systemene i kroppen kobles opp mot klatringen. På denne måten utvikler de ivrige klatrerne seg som klatrere. Når det gjelder de som er passive, vil de ikke oppnå en slik kompleksitetsøkning, noe som holder de som individer vekk fra klatringen som

autopoetisk system. I henhold til systemteorien, kan klatringen sees på som et autopoetisk system som individ er med på å produsere og organisere. Alt som forgår innenfor systemet bidrar til at kommunikasjonen, og derfor opprettholdes systemet. Det er mulig at de passive elevene er passive på bakgrunn av negative kroppsliggjorte erfaringer, som har blitt lagret i kroppen som taus kunnskap. Kanskje har de ikke tidligere hatt positive mestringsopplevelser når de har klatret. Det kan hende de har ramlet og slått seg, kanskje har de vært ute og klatret med noen som har vært mye bedre enn dem selv, eller at de har følt seg skamfulle over egen kropp og egne ferdigheter.

5.1.3 Er jeg en klatrer?

Skam og forlegenhet hentydes å ha stor betydning for deltakelse i fysisk aktivitet, slik at det for noen er bedre å være passiv enn skamfull. Når de ikke har hatt gode opplevelser av å ha lykket med utfordringer, føler de seg muligens heller ikke som riktige klatrere. I slike situasjoner forgår det i følge Tangen (2004a) en kobling mellom kropp og bevissthet, og denne koblingen får følger for sosialiseringen, om individer slutter seg til klatringen eller ikke. Her forteller kroppens tause kunnskap hva kroppen bør utsettes for. I denne sammenhengen vil jeg trekke inn noe av det resultatene mine viste med tanke på tidligere opplevelers konsekvenser for elevene i klatrekurssituasjoner. Informantene la vekt på å gi gode mestringsopplevelser, for kun på dette grunnlaget ville elevene fortsette klatringen. Dermed kan det virke som om elevenes tause kunnskap, sammen med de tause forventningene som ligger i buldresteinen som et anlegg, avgjør om elevene klatrer eller er passive. Altså om buldresteinen blir brukt som et anlegg eller ikke. Og i følge Tangen (ibid), er det kun de som innfrir anleggets forventninger som inkluderes i den idrettslige kommunikasjonen, noe som for denne oppgaven vil være friluftslivets kommunikasjon. De passive elevene ekskluderes fra kommunikasjonen. Ikke ved at der forbyes klatring, men ved at de selv ikke føler de innfrir forventningene, og dermed selvekskluderende setter seg passive på sidelinjen. Dette presiseres i det følgende: *”Vi har mer eller mindre bevisste oppfatninger om hvordan idrett skal være og hvilke ferdigheter og oppførsel som forventes og kreves i ulike idrettssammenhenger”* (Tangen, 2004:37). I følge Tangen (2004), vil individets oppfatninger av hvordan det bør handle innenfor et felt, gi konsekvenser for om individet identifiserer seg med og mestrer det som forgår på feltet eller ikke. Dersom en veileder oppsøker en buldrestein med tanke på å ha en buldreøkt med elevene sine, kan det ut i fra eksempelet virke

som om veilederen her har valgt feil område, at selve steinen ikke inviterer til klatring for alle. Informantene legger i sine uttalelser vekt på betydningen av å ha utfordringer som passer til alle nivå. Dette er et moment som også vektlegges sterkt innenfor forskning med bruk av målorienteringsteorien. Forskning på dette området viser at høy grad av prestasjonsfokusering i et læringsmiljø fører til sosial sammenlikning og konkurranse, som igjen kan gi redusert glede og nytelse og føre til at individ blir redde for å feile. De kan få dårligere selvtillit dersom de ikke er like flinke eller bedre enn andre. Evnen til å håndtere motgang svekkes, innsatsen blir dårligere og flere opplever situasjoner med stress og angst, og fortsettelse i aktiviteten på lengre sikt er mindre sannsynlig. Dette er altså faktorer som kan fremkomme av et prestasjonsorientert læringsklima, og som svekker individers motivasjon til videre aktivitet (Nicholls, 1989; Roberts, 1986 i Roberts, 2001; Roberts, 2001; Weinberg & Gould, 2003; Ntoumanis & Biddle, 1998, 1999). Dette er faktorer som også kommer frem fra resultatkapittelet i oppgaven. Informantene legger stor vekt på glede og mestring i aktivitetene, og dersom prestasjonsfokuseringen blir for høy, får det konsekvenser for trivsel blant elevgruppen som helhet. Eksempelvis viser resultatene mine hentydninger på at det kan oppstå klasseforskjeller mellom elevene, og at de som er svake klatretekniske kan falle litt utenfor, fordi de sammenlikner seg med de andre som er noe flinkere. Slik kan de havne i en ond sirkel, hvor det blir en utfordring for veileder å få vedkommende motivert til å klatre.

5.2 Hvordan veileder kan skape et godt læringsmiljø

Her vil jeg drøfte hvordan en veileder kan etablere et godt læringsmiljø i en gruppe som holder på med klatring som ferdighetsorientert friluftsliv. Jeg presenterer hvilke krav det som antas å stilles til et godt læringsmiljø, og hvordan en veileder kan jobbe for å innfri disse. Det jeg har kommet fram til under den første problemstillingen, vil gi føringer på hva jeg legger vekt på her i denne delen. Sentrale stikkord her vil være trygghet, tillit, inkluderende miljø, humor, samarbeid, empati, mestringsfølelse, lek, tid, gode områder og naturgitte forhold.

5.2.1 Hva er et godt læringsmiljø?

Resultatene mine viser at et godt læringsmiljø er mestringsfokusert, basert på å jobbe med oppgaver tilpasset elevene. Fordi elevene får oppgaver tilpasset deres individuelle

ferdighetsnivå, opplever de mestring, utvikling, tilfredshet og glede. Slik etableres motivasjonen for videre klatring, noe som er positivt for læringsmiljøet i en gruppe. Dette samstemmer med den idrettspsykologiske forskningen gjort i forhold til motivasjonsklima i grupper. Den oppfordrer trenere og kroppsøvingslærere til å etablere et mestringsorientert klima (Ames, 1992a; Treasure, 1997; Ntoumanis and Biddle 1999). Jeg legger til at forskning på motivasjonsklima viser at et mestringsorientert klima, bidrar til at utøvere og elever får glede til å fortsette i gjeldende aktivitet så sikt (Goudas, Biddle & Fox 1994b; Vlachopoulos & Biddle, 1997, i Roberts, 2001). Å få elever til å fortsette etter endt undervisningsopplegg, er som nevnt et av hovedmålene for veilederne jeg har intervjuet. Flere av de la stor vekt på dette gjennom oppgavene de gav elevene. De kunne fortelle at mange av elevene fortsatte i etterkant. Derfor kan jeg på bakgrunn av nevnt forskning, og mine resultater, si at et mestringsklima bidrar positivt til elevers klatring på egenhånd i etterkant.

Et oppfattet mestringsklima antas å være positivt for alle elevene i en gruppe, uavhengig av kunnskap og ferdighet (Ames, 1992). Informantene mener det er viktig at enkeltelever opplever mestring og utvikling, for at de slik skal etablere motivasjon i klatresituasjoner og motivasjon til videre klatring på sikt. Glede, humor, tillit og trygghet i læringen av aktiviteten blir fremhevet som sentralt, fordi det bidrar til at klimaet i gruppen blir avslappet uten for stort prestasjonspress. Konsekvensen av dette er i følge informantene at elevene ikke blir stressa i situasjonene, men har god innsats og glede i arbeidsoppgavene. Videre legges det vekt på kvaliteten av å utvikle ferdighetene sine i samspill med andre elever. Alle disse momentene bidrar, i følge mine informanter, til et inkluderende læringsmiljø og er av målorienteringsteorien antatt å være positive kjennetegn på et mestringsklima (Nicholls, 1989; Ames, 1992a).

5.2.2 Elevene gjør som veilederen

Resultatene mine viser at en veileder i kraft av sin rolle, vil kunne påvirke et læringsmiljø i den retningen hun ønsker. Informantene kan fortelle at elevene adopterer både kunnskap, ferdigheter og holdninger fra dem som veiledere, og at de slik fungerer som rollemodeller. Dette er i tråd med de antakelser jeg har hatt i forkant av dette arbeidet. I følge målorienteringsteorien, antas signifikante andre å ha betydelig påvirkningskraft på utøvere og elever når det gjelder motivasjonsklima. Gjennom hvordan en veileder kommuniserer og

legger opp undervisningen, vises hva som er verdsatte mål fra veilederens side (Nicholls, 1989; Ames, 1992a). I følge informantene vil en veileder kunne påvirke til høy grad av prestasjonsfokusering blant elevene, noe som kan fremprovosere eksklusjonsmekanismer i læringsmiljøet. Dette mener jeg alle veiledere bør være bevisste og ta tak i, slik at elevene trives sosialt, utvikler kunnskap og ferdigheter og ikke minst at de opplever klatreglede som motiverer til klatring på lengre sikt. Det er viktig for veiledere å være reflekterte over sin posisjon og bevisste i forhold til hvordan de blir rollemodeller for elevene. Informantene forteller hvordan elever overtar veilederens blikk på de utfordringer de møter, og løser oppgaver slik veilederen har veiledet de til å gjøre. Disse uttalelsene kan støttes av mesterlæretradisjonen, hvor en lærling (som i dette tilfelle er en elev i klatresammenheng), gjør seg erfaringer i samråd med en mester (som i denne sammenhengen er veileder). Gjennom kommunikasjon og handling forgår det en kunnskapsoverføring mellom veileder og elever, hvor rutiner, handlingsmåter og krav til kvalitet overføres. Eleven lærer å se situasjoner med veileders blikk, slik en lærling etter hvert ser situasjoner med mesterens blikk (Nielsen og Kvale, 1999).

Videre bør en veileder i følge informantene være bevisst sitt forhold til naturen og dens egenverdi, at klatring og andre former for ferdighetsorientert friluftsliv skal foregå på naturens premisser. Dette vil gi elevene respekt for naturens egenverdi, som er en viktig del av norsk friluftslivstradisjon. Når det gjelder forbruk, mener jeg på bakgrunn av resultatkapittelet og egne erfaringer at veiledere bør være bevisst sitt fokus på utstyr, og at dette er et moment som går rett på naturens egenverdi. I tillegg vil et stort utstyrsfokus i mange miljøer være forbundet med prestasjonsfokusering eller identitet. Noen elever tror de må ha mer og dyrere utstyr enn det som nødvendig er, og dette kan bidra til å påvirke læringsmiljø i en gruppe mot å bli mer prestasjonsorientert. Det er ofte sammenheng mellom utstyr og prestasjonsfokusering. Elever som ikke har så store økonomiske ressurser, eller som ikke har like mye kunnskap om utstyr som andre, vil kunne bli stående utenfor i gruppen. Altså mener jeg at for stort utstyrsfokus fra veilederen sin side, vil kunne ta oppmerksomheten vekk fra naturens egenverdi og elevens fokus på mestring av oppgaver.

5.2.3 Veien til et mestringsfokusert læringsmiljø

Informantene mener at en prestasjonsfokusert veileder direkte påvirker elever og læringsmiljø til høy grad av prestasjonsorientering. Disse hentydningene faller sammen med

målorienteringens perspektiv på en veileders påvirkningskraft. En veileder vil i følge denne teorien ha sterk innvirkning på både elevens involvering og på motivasjonsklimaet i en gruppe. Gjennom kommunikasjon viser veileder hva som er verdsette mål, hvilke ferdigheter som skal læres og hvordan det skal læres (Ames, 1992a). I følge Harwood og Biddle (2002) vil en idrettspsykolog kunne påvirke læringsmiljøet eller motivasjonsklimaet ved å stille de rette spørsmålene over en lengre periode i treningssituasjoner, og legge opp til diskusjoner hvor utøverne får muligheter til å reflektere over sin egen motivasjon og treningsmiljøet i gruppen. I følge flere av mine informanter er det viktig å ta opp diskusjoner med elever, både enkeltvis og i grupper for å finne ut av hvorfor de faktisk klatrer. Åpen kommunikasjon er viktig. Det er i følge resultatene viktig å få elevene til å bli bevisste sin egen motivasjon for klatring, for slik å kunne påvirke de til å fokusere på å utvikle egne ferdigheter og ikke ha hovedfokus på hvor vanskelig de klatrer i forhold til andre. Ut i fra disse betraktningene er det ingen tvil om at veiledere har stor påvirkningskraft på elever og læringsmiljø, og jeg vil i det følgende gjøre rede for hvordan veiledere kan skape et mestringsorientert læringsmiljø, ettersom det er denne formen for læringsmiljø informantene mine og tidligere forskning hentyder er det optimale klimaet for grupper som holder på med aktiviteter der utvikling av kroppslige ferdigheter står i fokus. Først noen betraktninger omkring forutsetninger for mestringsopplevelse.

Dalsgaards (2008) avklaringer av mestringsbegrepet og kriterier for opplevelse av mestring, sammenfaller med det informantene legger vekt på når de forteller hva de mener er viktig for et godt læringsmiljø. Hun legger vekt på kontekst og læringsmiljø, at situasjonen og sammenhengen må gi rom for prøving og feiling, og at disse to faktorene påvirkes av lederen og deltakerne. Videre trekker hun fram at oppgavene må passe med den enkeltes erfaringer samtidig som at de må være utfordrende slik at elevene opplever glede ved å mestre noe som for den enkelte oppleves som utfordrende. Derfor er det viktig med progresjon i oppgavene i forhold til elevenes kompetanse. I tillegg legger Dalsgaard (ibid) vekt på at oppgavene elevene får må gi mening, og at de føles betydningsfulle for elevene. Og betydningen er avhengig av elevenes forventninger til situasjonene og læringen. Forventninger har individ på bakgrunn av erfaringer, og disse har stor betydning på hvordan situasjoner oppleves (ibid). Dette er altså momenter som en veileder bør tenke på dersom hun vil etablere et mestringsorientert læringsmiljø.

Når læringsmiljøet legger vekt på at individ skal lære av sine feil, fremkaller dette et mestringsorientert læringsmiljø med personlige oppgaver i fokus. På den andre siden vil et miljø som karakteriseres ved at det blir lagt vekt på intern konkurranse, normative tilbakemeldinger og sosiale vurderinger, være preget av prestasjonsorienterte målorienteringer (Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1989). I et mestringsorientert klima er i følge informantene viktig å se alle. De la også vekt på at det er viktig å føle seg sett, i en gruppe, på tross av begrensede ferdigheter i forhold til andre. Her kan en trekke paralleller til det Tangen (2004a) beskriver i forhold til at det er viktig for alle i sosialiseringssammenheng å bli sett. Dette bidrar til at deltakerne fortsetter å klatre i ettertid, noe som blir beskrevet som et av hovedmålene veilederne har i forhold til sin undervisning.

Dersom en som veileder ønsker å etablere og holde oppe elevers motivasjon innenfor klatring, finnes det ulike tiltak som kan være aktuelle i forhold til dette. Ut i fra forskning på målorienteringsteorien og ut i fra mine informanters vektlegging av oppgavefokus framfor prestasjonsfokus, vil det i denne sammenhengen være relevant å trekke fram TARGET-prinsippene jeg presenterte i teorikapittelet mitt⁴⁰. Strategiene har som nevnt blitt utviklet med hensikt i å skape et klima med høy grad av mestringsorientering. Det har vært spennende å se hvordan momentene i TARGET sammenfaller med mye av det informantene legger vekt på i sine uttalelser.

Det fremgår av resultatene at det var viktig å fokusere på oppgaver, og ikke minst gi de rette oppgavene til hver av elevene, slik at alle kan oppleve mestring, noe som faller sammen med prinsippet oppgave (Task). Dette gjør informantene ved for eksempel å henvise elever til ulike buldreproblem de mener passer for den enkelte. Videre, når det gjelder hvordan veilederen bør operere og inkludere elevene (Authority), var spesielt en av informantene opptatt av å inkludere elevene og la de være delaktige og medbestemmende i planleggingen i forkant av et opplegg, for slik å skape motivasjon og glede rundt aktiviteten. Slik kan en som veiledere minimere uoverensstemning underveis i gruppen i forhold til situasjoner som dukker opp under selve turen. Vedkommende kunne fortelle at dersom ikke gruppen i all hovedsak er

⁴⁰ Lium (2006) brukte TARGET-modellen for å vise hvordan en trener kan påvirke motivasjonsklima hos idrettsutøvere.

innstilte på det samme, kan det fort oppstå press fra prestasjonsfokuserede elever som kan virke negativt inn på læringsmiljøet og på motivasjonen til de elevene som har en høy grad av mestringsinvolvering og et udifferensiert syn på ferdigheter. På samme måte kan elever som på forhånd ikke er innstilt på en lengre tur, være begrensende for elever som vil mer enn andre. Når det gjelder tilbakemelding og belønninger (Recognition), påpekte flere av informantene at det er viktig å se alle og rose alle for den innsatsen de gjør i oppgavene. I forhold til momentet om gruppindelinger (Grouping), mener informantene at dette er situasjonsavhengig. De mener at det noen ganger er positivt å differensiere, dersom klimaet i gruppen tillater det. Slik en av informantene sa, virker det som om elevene over tid aksepterer at det er nivåforskjeller i gruppen. Men resultatene mine viser at dersom veileder legger opp til samarbeid på tvers av ferdighetsnivå, bidra det til et godt læringsmiljø. Det sammenfaller med TARGET-prinsippet angående gruppeinndeling. Når det gjelder måten å gi tilbakemeldinger på (Evaluation), kan jeg ikke ut i fra resultatkapittelet mitt si noe direkte. I min definisjon av ferdighetsorientert friluftsliv, har jeg ikke inkludert idrettsperspektivet med konkurranser hvor evaluering er viktig for utøvere. Når det gjelder tilbakemeldinger på for eksempel prøver i skolesammenheng, blir dette også litt på siden av denne oppgaven. Men informantene la vekt på at dersom veileder ønsker å trekke fram elever når noe skulle diskuteres eller vises, er det viktig å trekke fram alle. På denne måten vise veileder variasjon i hva som vekker en veileders oppmerksomhet. Dette sender signaler til elevene om at ulike egenskaper verdsettes. At ikke kun de klatreteknisk flinkeste bør trekkes fram som gode eksempler, men at alle har noe de mestrer som bør trekkes fram. Dette vil være positivt for den enkeltes selvtillit. Tid (Time) er det siste TARGET-prinsippet, og dette legger alle informantene stor vekt på. Elever må få tid til å prøve, feile og tenke selv. Det vil minke sannsynligheten for negativt stress og dårlige opplevelser. Videre kom det fram av resultatene at dersom det er uoverensstemmelse i en gruppe, vil god tid, gi mulighet til å ta det opp og slik forsterke miljøet.

Det er helt klart viktig for en veileder å være bevisst sin posisjon og sin påvirkningskraft som rollemodell og som leder for en gruppe som holder på med klatring eller andre ferdighetsorienterte friluftslivsaktiviteter. Det jeg har kommet fram til her i diskusjonen min kan etter min mening overføres til andre former for ferdighetsorientert friluftsliv, som ski,

elvepadling eller terrengsykling. Det er viktig å ha glede i aktiviteten gjennom å jobbe mot mestring av oppgaver. Når det gjelder klatreopplæring er håndverket og klatreteknikken noe som bør læres trinnvis for å oppnå en best mulig og helhetlig forståelse og ferdighet⁴¹.

Resultatene viser at det er hensiktsmessig å starte med enkle klatreruter først, for å skape forståelse, mestring og positiv utvikling, og for å utvikle oppgavene. Det er viktig hele tiden å fokusere på oppgaver den enkelte elev kan mestre. I følge Dalsgaard (2008), som har forsket på mestring og motivasjon i isklatring, vil mestring oppmuntre til videre klatring. Mine informanternes og mine egne erfaringer er de samme. ”*De som får det til, får en motivasjonsboom, de prøver masse og blir flinke*” (Intervju, 03.10.08). Dette sitatet viser at motivasjon blant deltakerne er avhengig av mestringsfølelse, og at god motivasjon utvikler deltakerne til klatrere. Dette er en forutsetning for at elever fortsetter å klatre på lengre sikt. Derfor er det positivt om veileder er styrende i forhold til valg av område og oppgaver for den enkelte. På denne måten kan veileder styre undervisningen slik at elevene mestrer på eget nivå.

Fordi ferdighetsorientert friluftsliv handler mye om den enkeltes kroppslige utvikling, er det viktig at elevene får tid og rom for prøving og feiling. Slik kan elevene jobbe med personlige utfordringer og gjøre seg erfaringer uten at prestasjonsfokuset i gruppen blir for stort. Hvis det sosiale miljøet som handlingen finner sted i er mestringsfokuseret og inkluderende, der alle elevene føler seg trygge og aksepterte og hvor de får anerkjennelse for det de gjør, vil det skape motivasjon rundt aktiviteten. Det vil også bidra til mindre konkurranseaspekt i undervisningen, enn det vil være dersom læringsmiljøet er preget av høy prestasjonsfokusering. Momenter som de andres blikk og forventninger, sammen med buldresteinen eller klatreveggen som forventninger og skam over egen kropp og ferdigheter, blir ikke i like stor grad gjeldene som ekskluderingsmekanismer. Elever i et mestringsorientert miljø vil med større sannsynlighet sosialiseres til å bli klatrere.

⁴¹ Her kan Illeris (2006) læringsteori trekkes fram, hvor læring skjer gjennom erfaring i kontekster. Illeris (ibid) trekker fram fire læringstyper når han skriver om tilegnelse av læring. Dette er kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring, som alle realiseres i forskjellige sammenhenger og fører til ulike former for læring med forskjellige anvendelsesområder og muligheter for overførbarhet. Læringstypene karakteriseres ved at de alle dreier seg om hvordan vi ved hjelp av mentale skjemaer organiserer og redigerer vår forståelse, tenking og hukommelse, og slik tar inn over oss ny læring.

Mine erfaringer med klatreopplæring tilsier at vi kan få gjennomført veldig mye i løpet av den tiden vi har til rådighet. På tross av tettpakket program og mange læringsmomenter, er det ikke sikkert elevene drar ut på egenhånd og klatrer i etterkant. Det er ikke kun viktig hva de lærer, eller hvilke metoder som blir brukt. Kursprogram i seg selv vil ikke nødvendigvis føre til at elever fortsetter i ettertid. Elever må, i følge informantene, involveres i planlegging, lære å møte uforutsette hendelser på tur og jobbe selvstendig. Slik utvikles ferdigheter og slik lærer de faktisk å bruke kunnskapen. Det er vesentlig at elevene selv tror at de kan, tror at de har lært det som skal til for å klatre uten veileder. Følgende sitat er beskrivende for hva jeg vil fram til med dette avsnittet.

”A leader is best when people barely know he exists, not so good when people obey and acclaim him, worst when they despise him...But a good leader when his work is done, his aim fulfilled they will say “We did this ourselves”.” (Lao.tse i Abelsen, 2002).

Dersom en som veileder klarer å få elevene til å tro at de kan det du lærer de, er sannsynligheten stor for at de vil fortsette på egenhånd i etterkant. Men for at de skal tro de kan, må veilederen jobbe mot det gjennom hele undervisningsopplegget, enten det har en varighet på en uke eller et år. Først når veileder får elevene til å tro på seg selv, har de lært bort noe elevene vil fortsette å bruke.

Avslutningsvis vil jeg trekke fra et eksempel på hvordan veiledere kan presentere en tur, og hvordan en underveis som veileder kan bidra til mestringsorientert læringsmiljø. På en skitur i Trolltindan i Lofoten presenterte en kollega og jeg område for å være et spektakulært område med gode muligheter for fine skibakker. Vi kunne sagt at leiren lå i foten av Store Trolltind, og fortalt hvor flott denne turen er, men vi holdt dette tilbake. Da vi var underveis kunne elevene i samarbeid med oss, ut i fra vær og snøforhold, bestemme dagsturene. Forholdene lå ikke til rette for en tur opp til Store Trolltind, men det var ingen sure miner over. Vi hadde ikke gitt elevene forventninger om denne toppen på forhånd. Vi vurderte mulige veier opp, diskuterte veivalg og turmuligheter sammen med elevene underveis. Ingen i gruppen pressa på for at vi skulle opp til toppen av Store Trolltind. Vi gikk andre skiturer, og fant veldig bra bakker som gav oss storveis nedkjøring på ski. Dette mener jeg var et resultat av hvordan vi som veiledere velgte å presentere et område og et opplegg. Ved å trekke

elevene inn i planleggingen, lærer de å ta ansvar, bli selvstendige som gruppe på tur, og ikke minst ta hensyn til hverandre og ulike forutsetninger i gruppen. Fokuset ligger i at vi sammen skal løse oppgavene i det å gå topturer på ski. Ved å flytte fokuset vekk fra toppen som det store målet, påvirker vi som veiledere til et mestringsklima framfor et prestasjonsklima.

5.3 Betydningen av empati

Når jeg nå snart skal avslutte diskusjonskapittelet mitt, er det et helt essensielt tema som står igjen, som etter mitt syn underbygger og kvalitetssikrer en veileders kompetanse. Her tenker jeg på betydningen av empati, som defineres som evnen til å sette seg inn i andres situasjon (Kvalsund, 2005). Jeg ser på gode evner til å føle og å vise empati, som grunnleggende faktor for god veiledning. Ofte tenker jeg tilbake på den tiden da jeg selv var nybegynner.

Refleksjoner over dette har innvirkning på min måte å veilede på. Å oppfordre elever til å spørre om alt, og at veileder selv forteller om erfaringer eller tidligere hendelser. For eksempel at jeg selv brukte ett år på å få fyr på en primus. Slikt tror jeg kan virke positivt inn på et avslappet klima hvor elevene tør å spørre. Ved en sånn framtoning opplever jeg at elevene tar tak i nye ting, uten å være redde for at de skal feile. Jeg tror at jeg som veileder har dette perspektivet på bakgrunn av egne erfaringer som nybegynner. Derfor har jeg valgt å bringe på banen empati som en viktig forutsetning for god veiledning og et godt læringsmiljø. Ingen av informantene mine har brukt ordet empati i sine uttalelser, men de legger aller vekt på betydningen av å legge til rette for oppgaver som gir elever mestringsfølelse⁴².

Målorienteringsteorien antar som nevnt at et mestringsklima er å foretrekke i en gruppe som skal lære noe og utvikle seg (Ames, 1992a). Faktorer som i oppgaven er beskrevet som umotiverende i forhold til prestasjonsfokusering, har jeg diskutert gjennom Tangens (2004a) bruk av systemteori. Jeg har belyst betydningen av de andres blikk, forventninger, taus kunnskap og skam. For at en veileder skal kunne etablere et godt læringsmiljø og minimalisere betydningen av nevnte faktorer, er det viktig at veileder forstår hvilke

⁴² Grimeland (2009) trekker empati fram som et viktig moment i veiledning. Dette går jeg nærmere inn på i neste delkapittel.

konsekvenser disse har for elevene. Graden av forståelse vil, slik jeg ser det, være avhengig av veilederens grad av empati. For å kunne se og forstå hvordan nevnte faktorer kan virke ekskluderende, ser jeg på det som vesentlig at en veileder har god evne til å føle empati for elevene. Forskning innenfor målorienteringsteorien viser at en veileder som ønsker å etablere et mestringsklima, må fokusere på individuelle oppgaver, og at dette kan gjøres ved bruk av Epsteins (1989) TARGET-prinsipper (Ames, 1992a; Harwood & Biddle, 2002). Slik det kom fram i min diskusjon omkring TARGET, er det her vesentlig å møte den enkelte eleven. En forutsetning for å kunne gjøre dette på en god måte, vil slik jeg ser det, være at en veileder forstår og har empati for elevene sine. For å kunne forstå TARGET, og for å klare å gjennomføre prinsippene på en god måte, mener jeg empati er vesentlig.

Empati er en følelse vi har for å forstå andres verden og virkelighet, og den gir grunnlag for at den/de andre, kjenner seg forstått og akseptert. Videre bærer imidlertid den/de andre med sin annerledeshet, med seg et grunnlag for å inkludere. ”*Dette betyr at en ikke bare forstår og aksepterer den andre gjennom empatien, men inkluderer forskjelligheten som en del av en relasjon*” (Kvalsund et. al, 2005:59). Forutsetninger for at en veileder skal kunne forstå hva som vil være det optimale for hver enkelt elev og for gruppen i sin helhet til en hver tid, er hennes evne til å forstå hvor elevene står i forhold til henne selv og til hverandre, hva som er passende oppgaver, og ikke minst ha en forståelse for hvordan elevene opplever nye aktiviteter. Med det siste punktet tenker jeg på at veileder må gi elever rom for å føle spenning, og glede seg over momenter som for veileder kan virke kjedelige. Relasjonen vil være utvendig uten en slik inkludering. Altså vil empati uten inkludering av andre gi lite rom for relasjon, men mye rom for individet i sin uavhengige posisjon. I følge Kvalsund et. al (2005) er inkludering av forskjellighet en forutsetning for relasjonell fornyelse, og dette gir et utvidet individbegrep for begge parter. De legger videre vekt på at selvbevissthet og bevissthet om andre må virke samtidig i kommunikasjonen mellom de som handler. Når en er bevisst den/de andres erfaringsverden, altså hvor den/de andre står følelsesmessig og kunnskapsmessig, unngår en å ensidig tilpasse seg den andre for å tilfredsstille et behov om å bli anerkjent eller være lik den/de andre. Kvalsund et. al (ibid) legger vekt på at empati åpner for forskjellighet og inkluderer aktørene som reelle medspillere til en helhetlig og mangfoldig forståelse.

Søren Kierkegaard (1813-55) var dansk teolog, filosof og psykolog, og han regnes som en av eksistensialismens fedre etter Jean-paul Sartre. Han har skrevet en tekst som setter empatien i en viktig posisjon, og som en forutsetning for god veiledning.

”At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at
føre et Menneske hen til et bestemt Sted,
først og fremmest maa passe paa at finde ham
der,
hvor han er, og begynde der.
Dette er hemmeligheden i al Hjælpekunst.
Enhver, der ikke kan det, er selv en
Indbildning,
naar han mener at kunne hjælpe en Anden.
For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden
maa jeg forstaa mere end han,
men dog først og fremmest forstaa det, han
forstaaer.
Når jeg ikke gjør det,
saa hjælper min Mer-Forståen ham slet ikke.
Vil jeg alligevel gøre min Mer-Forstaaen
gældene,

så er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt,
saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham
egentlig vil beundres af ham.
Men al sand Hjælpen begynder med en
Ydmygelse;
Hjælperen maa først ydmyke sig under Den,
han vil hjælpe
og derved forstaae,
at det at hjælpe ikke er at herske,
men det at tjene, at det at hjælpe ikke er
at være den Herskesygeste men den
Taalmodigste,
at det at hjælpe er villighed til
indtil videre at finde sig i at have Uret,
og ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer.”

(Søren Kierkegaard, 1859:96-97).

Jeg synes denne teksten dekker mye av det jeg ser på som viktig i forhold til empati i veiledning. På tross av at teksten er skrevet for 150 år siden, handler den om læring, og at en for å kunne lære andre, er nødt til å forstå hva den andre forstår, som Kierkegaard påpeker. Dersom ikke veileder treffer deltakernes nivå, men snakker og handler over det som er rimelig i forhold til elevenes kunnskapsmessige ståsted, kan undervisningen virke umotiverende for elevene (Imsen, 2002).

5.4 Støttende betraktninger og bredere gyldighet

Geir Grimeland ved Høgskolen i Telemark, har forfattet lærebøker⁴³ og jobbet mye med pedagogikk i forhold til klatring. Han vil om kort tid gi ut en bok om klatring med barn og unge. Jeg har vært heldig å få et prøveeksemplar nå i vår, og finner mange interessante perspektiver i hans arbeid, som underbygger det jeg har kommet fram til gjennom min studie. Mye av det bekrefter mine informanternes uttalelser i forhold til hva som er et optimalt læringsmiljø, og hvordan en som veileder kan etablere dette. Derfor vil jeg her presentere noe av det han har lagt vekt på, som på en god måte kan bygge opp under det jeg har kommet fram til i diskusjonskapitlet mitt. Han snakker om gleden ved å glede andre gjennom å veilede de til ny kunnskap. ”Øyeblikk der ditt pedagogiske lederskap er i fullstendig balanse med omgivelsene og dem du leder” (Grimeland, 2009:346). Dette er noe informantene også har vektlagt i sine uttalelser.

Grimeland (2009) har delt forutsetninger for god læring inn i tre kategorier. Den gode relasjonen, den gode læreprosessen og den gode møteplassen. Med den gode relasjonen tenker han på den relasjonen som er mellom elever, og mellom elever og den som leder elevene. En leder har en rolle tilknyttet forventninger om at hun er rik på kompetanse, både når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det forventes at veileder har humør og humor, og er motiverende og aktiv i rollen som veileder. Og han mener at en leder ofte blir en rollemodell for elevene sine. Videre under dette punktet, diskuterer Grimeland (2009) læringsmiljø, og han legger vekt på mestring og et motivasjonsklima med fokus på mestring av oppgaver og utvikling av klatreglede. Dette er i tråd med det jeg har kommet fram til i gjennom diskusjonen min. Han vektlegger videre at anerkjennelse øker elevens selvtillit og selvfølelse, noe som styrker den gode relasjonen. I tillegg er forståelse og krav til empati relevant, og dette forutsetter åpenhet, både for det uventede og for andres perspektiv og forslag. Bekreftelse er også viktig for anerkjennelse, og Grimeland (ibid) mener det er viktig å være direkte og i nærhet til situasjonene for at de som får bekreftelse skal føle høy grad av anerkjennelse. Det siste Grimeland vektlegger under anerkjennelse, er at det er viktig for en

⁴³ Grimeland, G. (1997). Når uhellet er ute: metoder for kameratredning på klatrefjell. Grimeland, G. (2004). En historie om klatring i Norge: 1900-2000.

leder å være seg selv bevisst, slik at en kan ha forutsetning for å være bevisst elevenes perspektiv. Flere av punktene her vektlegges av informantene mine, og de har fått mye positiv omtale i forskning på motivasjonsklima. Punktet empati, var den ingen av mine informanter som snakket direkte om, men de omtalte det som nevnt uten bruk av selve ordet. Fordi empati er implisitt i måten informantene har uttalt seg gjennom deres fokus i å møte elevene på deres nivå, og legge til rette for oppgaver de mestrer, har jeg likevel valgt å trekke inn empati som en del av diskusjonen min. Det viser seg gjennom Grimelands (ibid) refleksjoner, at dette er viktig.

Det andre hovedpunktet er den gode læreprosessen. Her tar Grimeland (2009) opp hvordan en leder møter sine elever. Han legger vekt på at en leder bør være åpen for initiativ, og at en autoritær lederstil ikke nødvendigvis gir autoritet som leder, men at pedagogisk kompetanse og klatrekompetanse har betydning for lederens naturlige autoritet. Videre presenterer han pedagogiske arbeidsformer, og trekker fram at det, på samme måte som mine resultater viser, er viktig med gode presentasjonsrunder av de som er med, diskutere forventninger, tidsdisponerer og læringsemner. Nok tid er viktig for opplevelse og erfaringsdannelse, og for læreprosessen. Gruppestørrelse og gruppesammensetning bør være slik at alle kan være delaktige og medansvarlige, altså bør ikke gruppen være for stor. Store grupper vil oppleve grupperinger og sammenlikning. Samtidig er det viktig med heterogene grupper for å få et mangfold av erfaringer, kunnskaper og ferdigheter, slik at elevene kan utfylle hverandre og lære av hverandre. Videre legger Grimeland (ibid) vekt på at levemåten skal være på naturens vilkår, og at ferd etter evne er en forutsetning for en god leder i en god læreprosess.

Selvbestemmelse og autonomi trekkes fram som viktige forutsetninger for indre motivasjon til klatringen, altså for at elevene skal motiveres av gleden, mestringen, samhandlingen og den personlige utviklingen klatringen i seg selv gir. De sistnevnte punktene er i følge mine informanter viktige for om elever fortsetter å klatre i ettertid, som altså er et overordnede målene informantene har i sin jobb som veiledere.

Når Grimeland (ibid) snakker om leken i klatringen, fokuserer han på indre motivasjon, at veien er målet og at den er fylt med sosialt samspill, bevegelse og mestring av mulig fare. En leder bør inspirere, invitere og stimulere til lek fordi det gir motivasjon til videre klatring, og det utfordrer elever til selvinnsikt, selvstendighet, selvfølelse, empati, demokrati, samarbeid, samhandling, bevegelse, følelser, fantasi, språk og fortrolighet (ibid).

Den siste av de tre er den gode møteplassen. Her inkluderer Grimeland (2009) både område klatringen forgår i, som i Tangens (2004) perspektiv beskrives som anlegget, og den plassen møte har i bevisstheten til de delaktige. Den gode læreplassen er altså i Grimelands (2009) perspektiv, avhengig av gode relasjoner og gode omgivelser, som handler om hvor vi er, hvem vi er, hva vi gjør, hvordan vi gjør det og at vi vet hvorfor. Her hvor læringen forgår og sikkerheten ivaretas, møtes lederens og elevenes kompetanse og omgivelsene. Han mener det er viktig at lederen kjenner omgivelsene og de reelle forholdene som ligger til grunn på tidspunktet hvor læringen skal foregå, og at det er av stor betydning å være i et område lederens kompetanse tillater, og hvor elevene kan utvikle seg og mestre på sitt nivå. En leders kompetanse i det pedagogiske møte med elevene består i følge Grimeland (ibid) av klatrekompetanse, pedagogisk kompetanse og lederens personlighet. Når han snakker om den gode møteplassen, vektlegger han selve møtet, sikkerheten og læringen.

Det har vært interessant å få tilgang til Grimelands arbeid før oppgaven er levert. Det har gitt meg trygghet på at jeg har fanget det viktigste i forhold til de betraktningene jeg har kommet fram til gjennom arbeidet mitt. Når jeg har diskutert utfordringer ved å etablere et godt læringsmiljø og faktorer veiledere bør ta hensyn til, har jeg gjort dette ved å intervju fem veiledere som alle jobber med klatring. Mine egne erfaringer har også vært av betydning for oppgaven. Det har ikke vært noen hensikt å generalisere og komme med regler for hvordan veiledning i klatring og annet ferdighetsorientert friluftsliv skal foregå. Antallet informanter setter her begrensninger for generaliserbarheten. Men informantene har lang og bred erfaring på sitt felt, og med støtte i Grimelands betraktninger vil jeg likevel si at mine konklusjoner har høy relevans for god veiledning i ferdighetsorientert friluftsliv.

6 Konkluderende oppsummering og videre forskning

Dette studiet har vist hvilke utfordringer veiledere kan møte i forhold til etablering av godt læringsmiljø når de jobber med klatring som ferdighetsorientert friluftsliv. For høy grad av prestasjonsfokusering i en gruppe kan sette begrensninger for motivasjonen blant elevene. Gjennom diskusjonen kommer det frem hva som er det optimale læringsmiljøet, og hvordan en veileder kan jobbe for å etablere og opprettholde et optimalt læringsmiljø.

Mitt teoretiske grunnlag mener jeg har fungert tilfredsstillende. Systemteori og Tangens studie på hvordan idrett er mulig, har gitt mange nyttige perspektiv på begrensninger knyttet opp imot prestasjonsfokusering i læringsmiljø. Videre har målorienteringsteoriens antakelser om konsekvenser av prestasjonsfokusering støttet mitt empiriske materiale. I tillegg vil jeg kommentere at målorienteringsteorien på en god måte har vist hvordan en veileder har stor påvirkningskraft på oppfattet motivasjonsklima i en gruppe. TARGET-modellen har vist seg å kunne fungere som et verktøy for en veileder som ønsker å skape et mestringsfokuseret læringsmiljø.

Ut i fra diskusjonen ser jeg at de momentene som kjennetegnes i et prestasjonsorientert læringsmiljø, fungerer som eksklusjonsmekanismer i klatringen for de elevene som ikke trives med et stort fokus på prestasjoner. Som veileder i klatring og annet ferdighetsorientert friluftslivet, bør en være bevisst konsekvensene av et for stort prestasjonsfokus. For noen kan høy grad av prestasjonsfokusering virke begrensende. De mister glede og motivasjon i forhold til aktiviteten. Det er liten tvil om at en som veileder bør fremme et mestringsfokuseret læringsmiljø for å kunne motivere alle elevene i en gruppe til eksempelvis klatring. Denne type miljø er positivt både for de elevene som er nybegynnere og litt forsiktige, og for de elevene som har erfaring eller rask utvikling. Det gir mer glede, trygghet, selvtillit, mindre stress og angst, samt bedre innsats og utvikling. Ikke minst bidrar et mestringsklima til at elevene fortsetter å klatre etter endt undervisningsopplegg, et av informantenes hovedmål som veiledere. Å etablere et slikt læringsmiljø, kan gjennomføres ved å bruke TARGET-modellen, hvor veileder må legge vekt på mestring av oppgaver, involvere elevene i planlegging og gjennomføring og ikke minst se den enkelte eleven og gi tillit og anerkjennelse til alle.

Når jeg oppgaven under ett, ser jeg at overførbarheten til det jeg har beskrevet som tradisjonelt friluftsliv, kan være stor. Momenter jeg har diskutert, vil etter min mening også kunne ha gyldighet innenfor tradisjonelt friluftsliv. Som veileder kan en oppleve elever som ikke tar initiativ til å gjennomføre oppgaver underveis på tur. Det kan være å få fyr på bålet, hogge ved, lage mat, eller orientere. Noen ganger kan en se elever som står og holder på en bardun samtidig som andre setter opp teltet. Jeg tror at faktorer som andres blikk og forventninger har stor relevans for elever når de skal utføre nye oppgaver. Og elevers ønsker om å ta initiativ kan svekkes av frykten for å mislykkes eller ikke klare det de tror andre forventer at de skal klare. Når en veileder skal slå leir med en gruppe, blir det fort slik at elevene tar initiativ til de oppgavene de vet at de mestrer. Det er det tryggeste, og en slipper å skamme seg over mangel på ferdigheter. Men dette vil hindre de i den utviklingen de ville fått dersom veileder hadde oppfordret elevene til å ta ansvar for oppgaver de ikke har hatt før. På denne måten vil for eksempel gutten som alltid tar initiativ til å samle ved, få muligheten til å tenne på bålet, og slik lære seg dette. I slike situasjoner er det viktig at veileder markerer hvordan vedkommende ønsker at klimaet i gruppen skal oppfattes. Det er viktig at elevene oppfatter klimaet som mestringsklima slik at de tør å ta fatt på nye utfordrende oppgaver som gir de utvikling, mestring og motivasjon.

Framtidig forskning kan bidra til å øke forståelsen for sammenhengene mellom ferdighetsorientert friluftsliv og idrett. Mye av det idrettsforskningen har sett på når det gjelder læring og motivasjonen er sannsynligvis svært interessant for ferdighetsorientert friluftsliv.

Det ville videre vært interessant å se nærmere på hvordan elever selv opplever læringsmiljøet i en gruppe som holder på med ferdighetsorientert friluftsliv, og hvordan det preger dem i deres motivasjon og utvikling i forhold til aktiviteten. Dette for å gå dypere inn på hvordan elevene opplever de andres blikk og forventninger, og hvilke kriterier de føler må være på plass for at de skal trives sosialt og faglig i en gruppe. En slik studie vil kunne gjøres ved observasjon i grupper, og muligens ved å intervju elever. Men forutsetningen for at elever skal ville snakke om slike ting, vil sannsynligvis være avhengig av at forskeren er i miljøet så lenge at fortrolighet oppnås. En kvantitativ undersøkelse med spørreskjema vil være en annen mulighet, men her vil en trolig ikke få fram like dyptgående poeng.

Litteraturhenvisninger

Abelsen, Kristian. (2002). *Uteskole og læreprofesjonalitet. Visjoner og virkelighet.*

Hovedfagsoppgave ved NIH.

Aastad, Tore Prestrud (2007). *1-2-3 Kano.*

Masteroppgave i idrett og friluftsliv, Høgskolen i Telemark.

Allport, Floyd H. (1924). *Social psychology.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Ames, Carole and Jennifer Archer (1988). "Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process". *Journal of Educational Psychology.* 80, 260-267.

Ames, Carole (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes, I Glynn C. Roberts (Red.), *Motivation in sports an exercise* (161-176). Champaign, I11: Human Kinetics.

Ames, Carole (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology,* 84, 261-271.

Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought through action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall Inc.

Bandura, Albert (1994): Self- efficacy. In Ramachaudran, V. S. (Ed.): *Encyclopaedia of human behaviour* Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press.

Bischoff, Annette (2000). *Nye måter å bruke naturen på – friluftsliv eller tøys?*

Innlegg til konferansen "Friluftsliv i Grenseland", Høgskolen i Telemark.

Breivik, Gunnar (2004). *Ekstrem sport – et senmoderne fenomen?* Forskningsartikkel gitt ut for Norges Idrettshøgskole, www.idrottsforum.org.

Broadly, Donald (1990). *Sociologi och Epistemologi*.

Om Pierre Bourdieus forfatterskap och den historiska epistemologien, HSL Forlag.

Bråten, Stein (1986). The Third Position-beyond Artificial and autopoietic Reduction.

I: Kybernetes. Trykket opp i Geyer F. og Zouwen, J. v. (red): «*Sociocybernetic Paradoxes*, London: Sage.

Caspersen, Robert (2007). *Trener-utøver-relasjonen, motivasjonelt klima og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov hos norske eliteidrettsutøvere*.

Hovedfagsoppgave, Norges idrettshøgskole.

Dalsgaard, Rie (2008). "Et bidrag til forståelsen af mestringsoplevelsens innhold."

Masteroppgave i idræt og friluftsliv, Høgskolen i Telemark.

Duda, Joan L. & Nicholls, John G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

Duda, Joan L., Chi, Likang, Newton, Maria L., Walling, Mary D. and Catley, Delwyn (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.

Duda, Joan & Hall, H.K. (2001). Achievement goal theory in sports: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, and C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of Research in Sport Psychology* (2nd Ed.) (pp. 417-434). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Duda, Joan (2001). Achievement Goal Research in Sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. I Roberts, Glynn (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.

Faarlund, Nils (1978). Om friluftsliv kontra sport og idrett. Grenseoppgang og definisjoner. I Breivik, Gunnar og Løvmo, Haakon (1978). *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Universitetsforlaget.

Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Boston: Sage.

Gadamer, Hans-Georg (1975). *Truth and Method*. New York, Crossroad Publishing Company.

Garsjø, Olav (2. utgave, 2001). *Sosiologisk tenkemåte*. En introduksjon for helse og sosialarbeidere, Gyldendal Akademisk.

Giddens, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method*. London, Hutchinson. I Gilje og Grimen (1998).

Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og selvidentitet*.

Hans Reitzels Forlag A/S.

Gilje, Nils og Grimen, Harald (1998). *Samfunnsvitenskapens Forutsetninger*. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi. 5. opplag, Universitetsforlaget.

Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig*.

Pax Forlag.

Goksøyr, Matti (1994). Nasjonal identitetsbygging gjennom idrett og friluftsliv. *Nytt Norsk Tidsskrift* 2/1992.

Goudas, M., Biddle, S.J.H., & Fox, K. R. (1994). Achivement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 169-167.

Grimeland, Geir (1997). *Når uhellet er ute: metoder for kameratredning på klatrefjell*. Oslo. Norges klatreforbund/DNT.

Grimeland, Geir (2004). *En historie om klatring i Norge: 1900-2000*. Bergen fagbokforlag.

Grimeland, Geir (under publisering, 2009). *Bratte gleder. Klatring med barn og ungdom*. Akilles, Oslo.

Hellevik, Ottar (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*.

Universitetsforlaget.

Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. utgave, Universitetsforlaget AS.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per (2.opplag, 2001). *På egne vilkår*. En strategi for veiledning med lærere. Cappelen Akademiske Forlag.

Harwood, Chris and Biddle, Stuart (2002). The application of achievement goal theory in youth sport. Cockeril, Ian (2002), *Solutions in Sport Psychology*. TJ International, Padsow, Cornwall, Great Britain.

Hassmèn, Peter & Plate, Johan (2003). *Idrottspsykologi*.

Bokförlaget Natur och kultur, Sverige.

Houe, Kirsten (2004). *Friluftsliv og økoturisme: the road not taken*.

Mastergradsavhandling, Kopisenteret, Høgskolen i Bø i Telemark.

Høigaard, Rune (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Høyskoleforlaget.

Høksaas Ralph, (2006). "*Lek her og nå*". Masteroppgave i kroppsøving-, idretts- og friluftslivsfag, Kopisenteret, Høgskulen i Telemark.

Illeris, Knud (1999). "*Erfaringspedagogikk og experiental learning*". Nordisk pedagogikk, Vol. 19, pp. 1-19. Oslo. ISSN 0901-8050.

Illeris, Knud (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, Gunn (3. opplag 2002). *Lærerens verden*. Innføring i generell didaktikk, Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn (5. opplag 2003). *Elevens verden*. Innføring i pedagogisk psykologi, Universitetsforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar (2. opplag 2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*
Høyskoleforlaget.

Jonskaass, Cathrine (2008). *Motivasjon i kroppsøvingfaget i ungdomsskolen – med et kjønnsperspektiv*. Mastergradsoppgave, Institutt for idrett og friluftsliv, Høgskolen i Telemark.

Kierkegaard, Søren (1859). Synspunktet for min Forfatter-virksomhed. *Rapport til historien. Paragraf 2. Samlede Værker*, Bind 18, 4. utgave (1994) København: Gyldendal.

Kvale, Steinar (4. opplag 2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.

Kvalsund, Ragnvald og Meyer, Kristin (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.

Lium, Tore (2006). *Trenerens påvirkning av et motivasjonsklima*. Mastergradsavhandling, Idrett og friluftsliv, Høgskolen i Telemark.

Loy, J. W., McPherson, B. D. og Kenyon, G.S. (1978). *Sport and Social Systems. A Guide to the Analysis, Problems and Literature*. Addison-Wesley, Reading, Massachusetts.

Luhmann, Nicholas (1984). *Soziale Systeme: Grundreiß einer allgemeinen Theorie*.

Suhrkamp, Frankfurt am Main, I Tangen (2004).

Maturana, Humberto & Varela, Francisco (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living*. Vol. 42: Boston Studies in the Philosophy of Science, I Tangen, (2008), *Systemteori. Den Luhmannske varianten*. Upublisert forelesningsnotat, Høgskolen i Telemark.

Morgan, W. J. og Meyer, K. V. (red.) (1988). *Philosophic Inquiry in Sport*. Human Kinetics Books, Champaign I11.

Mytting, Ivar (1990). *Veglederrollen og kurspedagogikk, læring, instruksjon og ledelse*.

Kompendium, Friluftsliv, natur- og kulturveiledning, Pedagogikk og veilederlære 1, Høgskolen i Telemark, 2008.

Nicholls, John G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, Vol. 91, No 3, 328-346, American Psychological Assosiation, Inc.

Nicholls, John G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nielsen, Klaus og Kvale Stienar (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.

Newton, M.L., & Duda, J.L. (1995). The relationship of goal orientations and expectations on multi-dimentional state anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 1107-1112.

Ntoumanis, Nikos & Biddle, Stuart J. H. (1998). The Relationship Between Competitive Anxiety, Achievement Goals, and Motivational Climates. *Reaserch Quarterly for Exercise and Sport*; ProQuest Medical Library pg. 176.

Ntoumanis, Nikos & Biddle, Stuart J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal og Sport Science*, 17, 643-665.

Odden, Alf (2002). Artikkel i konferansserapport, Snøskred og friluftsliv, redaktør Krister Kristensen, Stryn.

Odden, Alf (2005). *Endringer og stabilitet i norsk ungdoms friluftslivsutøvels 1970-2004*. Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2005, Friluftslivets fellesorganisasjon.

Odden, Alf (2008). *Hva skjer med norsk friluftsliv? En studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004*. Doktorgradavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Geografisk institutt.

Polanyi, Michael (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.

Reinboth, Michel, Duda, Joan and Ntoumanis, Nikos (2004). Dimensions of Coaching Behavior, Need Satisfaction, and the Psychological and Physical Welfare on Young Athletes. *Motivation and Emotion*. Springer Netherlands.

Reinboth, Michael and Duda, Joan L. (2004). The Motivational Climate, Perceived Ability, and Athletes' Psychological and Physical Well-Being. *The Sport Psychologist*, 2004, 18, 237-251. Human Kinetics Publishers, Inc.

Roberts, Glyn C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. I Roberts, Glynn. *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics Publishers, Inc.

Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunnskap: En studie i Michaels Polanyis teori om den profesjonella kunskapens tysta dimension*. Lund: Bokförlaget Nya Doxa.

Sisjord, Kristin Marit (2005). Snowboard – en kjønnet ungdomskultur. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Årgang 5, nr. 2-2005.

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (3.opplag 1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano A.S. AIT Otta AS.

St.meld. nr. 39 (2001). *Ein veg til høgare livskvalitet.*

Miljøverndepartementet.

Søland, Ida Kristine (2006). *Motivasjonsklimaets påvirkning på unge håndballspillers tanker, følelser og adferd.* Mastergradsavhandling, Kopisenteret, Høgskolen i Bø i Telemark.

Tangen, Jan Ove (2004a). *Hvordan er idrett mulig?*

Høgskoleforlaget AS.

Tangen, Jan Ove (2004b). *Kyststien – tre perspektiver.* Hit skrift nr 3/2004, Kopisenteret Høgskolen i Bø i Telemark.

Tangen, Jan Ove (2007). *Idrettsanlegg og idrettsdeltakelse. For de fleste – eller for noen få? I*

Hompland, Andreas (2007), *Idrettens dilemmaer.* Rapport fra forskningsprogrammet ”idrett, samfunn og frivillig organisering”. Akilles. Forskningsrådet.

Tordsson, Bjørn (2002). *Å svare på naturens åpne tiltale.* Dr. scient. Avhandling levert ved Institutt for samfunnsfag, Norges Idrettshøyskole.

Tordsson, Bjørn (2005). *Perspektiv på naturmøtets pedagogikk.*

Kopisenteret, Høgskolen i Bø i Telemark.

Tordsson, Bjørn (2008). *Friluftslivets verdier og Akademias kunnskapsregime.* Innlegg på seminar i anledning av at Nils Faarlund blir utnevnt til ridder av Sankt Olavs orden, første klasse, Høgskolen i Telemark.

Treasure, Darren (1997). *Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children`s Cognitive and Affective Response.* *Journal and Sport & Exercise Phsycology*, 19 278-290, Human Kinetics Publishers, Inc.

- Trondstad, Stein (2005). *Innføring i klatring*. Akilles, Oslo.
- Tveit, Janne (2007). *Friluftsliv og mestringsforventning*. Masteroppgave, Norges idrettshøgskole.
- Viken, Magnus (2008). ”*En lek med grenser*”. Masteroppgave i kroppsøving, idrett og friluftsliv, Høskolen i Telemark.
- Vlachopoulos, Symeon & Biddle, Stuart J.H. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Hegland Trykkeri A/S, Flekkefjord.
- Wadel, Cato (2006). *Forskning i egne erfaringer*. SEEK a/s, Flekkefjord.
- Weinberg, Robert S. og Gould, Daniel (3. opplag, 2003). *Foundations of Sports & Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- Weiss, Maureen R. and Ferrer-Caja, Emilio (2002). Motivational Orientations and Sport Behavior, I Horn, Thelma (2. opplag 2002). *Advances in Sport Psychology*. Human Kinetics Publishers, Inc.
- Zajonc, Robert B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.
- Østerberg, Dag (1977). *Samfunnsmotsetninger: et samfunnsetisk seeay*. Tanum-Nordli, Oslo.

Østerberg, Dag (1998). *Arkitektur og sosiologi i Oslo, en sosio-materiell fortolkning*. Pax Forlag, Valdres trykkeri A/S.

Internettsider:

www.klatring.no

www.galdhopiggrennet.com

www.folkehoyskole.no

www.idrottsforum.se

Vedlegg

Intervjuguide

Informasjon til intervjuobjektet:

- Informasjon om oppgava og tema
- Strukturen i intervjuet er i løs form slik at samtalen går flytende, og en kan ta opp igjen tidligere spørsmål senere i intervjuet.
- Respondenten må ikke svare på alle spørsmål dersom det ikke er ønskelig.
- Informasjonen fra intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og i presentasjonen av funn vil det ikke komme frem hvem som er intervjuet.
- Den enkelte kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten å måtte gi opplysninger og hvorfor.
- Jeg tar notater og jeg tar opp intervjuet på bånd slik at jeg får et presist referat jeg kan jobbe ut i fra.

1. Ditt arbeid som veileder i friluftsliv

- Hvor jobber du, og hva jobber du med?
- Hvor lenge har du jobbet med dette?
- Hva er målet med jobben du gjør i forhold til kursdeltakerne? (I hvilke grad legger du vekt på om undervisninga skal være mestringsorientert eller prestasjonsorientert?)

2. Ferdighetsorientert friluftsliv

- Tenker du på prestasjonsorienteringen av friluftslivet når du jobber? Og hva tenker du i så fall på?
- Kan vi si at friluftslivet i dag er mer fokusert på prestasjoner enn tidligere? Har aktivitetene blitt mer prestasjonsfokuserte? På hvilket grunnlag/hvordan kan du si at friluftslivet har blitt mer prestasjonsorientert? Hvorfor tror du at det har blitt slik?
- Hvordan virker prestasjonsfokusering inn på undervisningen?
- Hva kjennetegner en gruppe som driver ferdighetsorientert friluftsliv, som for eksempel klatring?

- Er det noe du som veileder må legge ekstra vekt på i forhold til læringsmiljø, eller er det som før? Hva legger du evt. mer vekt på nå i dag, og hvordan går du fram?

3. Prestasjonspress

- Er det mye prestasjonsfokusering blant kursdeltakere og elever? Hvordan vises evt. dette? Gjør du noe i forhold til dette? Gjør du noe for å motarbeide et for stort prestasjonsfokus?
- Opplever du som veileder kursdeltakere med så stor prestasjonsangst at det går utover viljen deres til å klatre eller delta på andre aktiviteter og turer? Hvordan ser du dette?
- Hva gjør du som veileder i forhold til de elevene som har prestasjonsangst?
- Føler du som veileder prestasjonspress i forhold i kollegier når det gjelder hva du og klassen får gjort? Er det i miljøet en "kamp" om å få gjennomført flest mulig høydemeter på skiturene, eller klatre de vanskelige klatrerutene? Hvis ja, hvordan påvirker det deg i undervisningssammenheng? Hvilke konsekvenser får dette for elevene?

4. Motivasjon

- Du har et kurs, klatrekurs eller ski. Noen elever er tilbakeholdne og trekker seg i forhold til aktiviteten dere holder på med, hvilke faktorer tror du er med på å påvirke dette?
- Hvordan er motivasjonsgrunnlaget for de ulike aktivitetene forskjellig blant kursdeltakere? Hvordan påvirker dette undervisningen?
- Må det konkrete prestasjonsorienterte mål til for at kursdeltakere skal være motiverte? Hvorfor?
- Svekkes motivasjonen blant elevene med konkrete prestasjonsorienterte mål? Hvordan?
- Hvordan motiverer du elevene foran et kurs, klatrekurs eller en uke med toppurer og skikjøring? Hva legger du vekt på i formidlingen?
- Hvordan motiverer du elevene til å klatre en klatrerute?
- Har du tenkt på om folks motivasjonsgrunnlag i forhold til det å drive et aktivt friluftsliv har forandret seg de siste 15 årene? Har du noen tanker om hvorfor, og på hvilken måte motivasjonen har forandret seg?

5. Deg selv som rollemodell

- Ser du på deg selv som en rollemodell i forhold til kursdeltakerne dine, og har du tanker om hvordan du bør opptre?
- Hvordan tror du at du som rollemodell kan påvirke elevene dine? Kom gjerne med konkrete eksempler.
- Har du opplevelser hvor du har lagt merke til spesielt gode veiledere som rollemodeller? Hvordan påvirket dette kursdeltakere i forhold til prestasjonsorientering? Hvorfor?
- Har du opplevelser hvor du har sett hvordan veiledere kan være negative rollemodeller i forhold til gruppen? Hvordan har dette påvirket kursdeltakere i forhold til prestasjonsorientering?

6. Læringsmiljø

- Hvordan vil du beskrive et godt læringsmiljø?
- Hvordan vil du beskrive et dårlig læringsmiljø?
- Ser du endringer i læringsmiljøet som følge av et endret friluftsliv?
- Hvilke faktorer kan være med på å ødelegge det gode læringsmiljøet? (Konkrete eks).
- Hvordan påvirkes læringsmiljøet når noen kursdeltakere er utpreget prestasjonsretta?
- Er elevene opptatt av graderinger, og hvordan påvirker evt. prat om graderinger læringsmiljøet?
- Hvordan kan du som veileder gå inn å ”rette opp” når miljøet en gruppe begynner å skranke?
- Hvilke faktorer kan være med på å påvirke til et godt læringsmiljø? (Konkrete eks).
- Hvordan kan du som veileder utnytte ressursene i gruppen til et godt læringsmiljø?

7. Et godt klatrekurs

- Hva legger du vekt på 1. dagen på et klatrekurs?
- Kan du beskrive et godt klatrekurs, og hva som gjorde at det ble så bra?
- Hvordan holdninger og verdier mener du er viktig å videreformidle på et klatrekurs? Hvorfor?