Studienævn Uddannelse, Læring og Forandring
A.C. Meyers Vænge 15
2450 København SV

AALBORG UNIVERSITET

STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig [ ] **Ikke fortrolig** [X]

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale **X**	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve

Uddannelsens navn	**Læring og Forandringsprocesser**	
Semester	**10. Semester**	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	**Kandidatspeciale**	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn	**20132397**	Christian F. Olsen
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	**14. September 2017**	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	**Naturlig Refleksion, Om faciliteringen af refleksionsøvelser i adventure friluftsliv**	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	**180.000**	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	**119.459**	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	**Jamshid Gholamian**	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig€ for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/

NATURLIG REFLEKSION

Om faciliteringen af refleksionsøvelser i adventure friluftsliv

Udarbejdet af Christian Frydkjær-Olsen

Vejleder Jamshid Gholamian

Kandidatspeciale

Aalborg Universitet

Institut for læring og filosofi

Læring og forandringsprocesser

September 2017

Abstract

Adventure activities have experienced a growing amount of participation and interest in recent decades. The often demanding activities attract thrill-seeking adherents, who attempt to better understand their body both psychically and psychologically. The adaptation of adventurous activities within school programmes have therefore been applied as a pedagogical tool to teach students in an exciting natural environment. Obtaining knowledge in a demanding setting can be challenging, and the appropriate approach to the didactics of teaching in this learning arena is therefore a concern for many facilitators of outdoor activities.

The purpose of this thesis is to question how reflection is facilitated by adventure activity instructors and how the natural environment can affect this process of learning.

The applied method in the study has been conducted through participant observation in an adventure course within the organization Outward Bound, located in New Zealand. Here, interactions between facilitators and participants have been observed as well as experienced. Ethnographical concerns of conducting fieldwork has been of great awareness within the length of the course. This was due to the circumstances of the challenging activities in the programme including the living and study conditions.

The theory of transformative learning by Mezirow has been the main theoretical approach in understanding and analyzing the field notes after the completion of the course. This has given a theoretical tool in managing the intangible cognitive processes of critical reflection, facilitated in the course.

Kolb's learning cycle theory has in addition contributed to understanding the didactic decisions of the facilitators and provided further perspective on the significant learning processes that the participants undergo during the stay. Analyzing cases of reflection within the course has given insight to the participants' personal success and group cohesion development.

The study shows that the relation between facilitators and participants is very important. A charismatic facilitator is defined by being aware of the individual needs within the group as well as knowing the right questions what is needed to involve in the conversations. Facilitating reflection in outdoor activities requires excessive technical knowledge meanwhile having awareness of the learning opportunities within the group. It has been acknowledged that the nessesarity of grasping the possibility to integrate reflection process within the ongoing learning situation, is useful for the

participants in their further learning procedures. The results furthermore display that the natural environment provides situations with experienced risks that create expanded possibilities for reflection for the participating individuals. Using nature as surrounding for challenging activities, can create opportunities for the participants to reassess their habitual decisions, and consequently develop new problem solving skill.

Indholdsfortegnelse

Abstract ... 1
Indholdsfortegnelse ... 3
Indledning ... 5
Pædagogisk udvikling ... 5
Læringen i friluftsliv ... 6
Problemformulering ... 7
Organisationens historiske grundlag ... 8
Egen relation til det udforskede felt ... 9
Adventure begrebet og nutidens friluftsliv ... 10
Specialisering og differentiering ... 11
Forskningsoversigt & State of the art ... 12
Specialets positionering indenfor vidensområdet ... 14
Metodiske overvejelser og valg ... 15
Adgang og indgang til feltet ... 15
Observationens rammesætning og udvælgelsen af episoder ... 16
Inklusionen af situationer med og uden facilitatorer ... 17
At observere refleksion og de etnografiske udfordringer ... 18
Forankret deltagelse ... 18
Egen positionens betydning for feltundersøgelsen ... 20
Distancering til feltet ... 20
Søgen efter fremmedhed ... 21
Feltnoter ... 23
Videnskabsteoretisk forankring ... 23
Teori ... 24
Udviklingen af læringsbegrebet refleksion ... 24
Teoriernes formål ... 25
Grundlaget for inklusionen af transformativ læringsteori ... 25
Indstillet på læring ... 26
Voksenteori og unge voksne ... 27
Instrumentel og kommunikativ læring ... 27
Den transformative læring gennem kritisk refleksion ... 28

Meningsskemaer og perspektiver 28
Transformativ læring og akkommodativ læring 29
Forskellen på lærerprocesserne 30
Den erfaringsbaserede læringsproces og Kolbs læringscirkel 30
De to teoriers interaktion og anvendelse 33
Analyse 34
Den allerede trampede sti 34
Delkonklusion 39
Livlinen 39
Delkonklusion 44
Diskussion 45
Ophav og undersøgelsesmetoder 45
Subjektet i vidensgenereringen 46
Brugen af teorierne 47
Anvendeligheden af den producerede viden 48
Konklusion 49
Perspektivering 50
Litteraturliste 51
Bilag 1 - Kaupapa -Objectives 54
Bilag 2 -Curriculum Classic Course 55

Indledning

Friluftsliv og udeskole har i de seneste årtier vundet mere og mere ind i den danske uddannelsesverden. Traditionel klasserumsundervisningen bliver flyttet ud under den åbne himmel og kladdehæfterne skiftet ud med sanselige oplevelser i naturen. Det er dog ikke et nyt begreb med udendørs undervisning, for friluftsvejlederne og instruktører har i generationer, uafbrudt taget elever med på eventyrlige ture i det fri og undervist i det udendørs læringsrum (Toftkær et al., 2008, 3). De pædagogiske metoder og aktiviteterne har ændret sig i visse kredse, men målet med friluftslivsundervisning og effekten af den friske luft i aktiviteterne, har ikke ændret sig væsentligt (Ibid., 4). Naturen giver til stadighed exceptionelle muligheder for læring og personlig udvikling, som ikke kan skabes på samme vis i klasseværelset. Fordelene ved udeundervisning er derfor blot blevet genopdaget, gennem nye teknologier, nyt udstyr, samt moderne teorier om udvikling, hukommelse og didaktik (Ibid., 5). Derudover kan tendensen også ses som et modsvar til den udbredelse af stillesiddende arbejde og stadigt stigende brug af elektroniske læremidler, som regere på danske uddannelsesinstitutioner (Ibid., 4, & Bentsen et al., 2009, 54).

Pædagogisk udvikling

Opmærksomheden på de pædagogiske aspekter af friluftslivet er således blevet genstand for nyere forskning og didaktisk meningsdannelse, dersom opholdet i naturen med rekreation og sundhed som formål, er blevet en vigtig del af hverdagen for mange danskere (Bentsen et al., 2009, 13). Der er ligeledes sket en ændring i form af et øget udbud af mere grænsesøgende friluftslivsaktiviteter, både igennem øget globalisering, samt etableringen af kommercielle aktivitetsudbydere, hvis produkter er populære hos især den unge generation. Tilrettelagte dannelses-og læringsforløb for unge med adventureaktiviteter, teambuilding, coaching og svære fysiske præstationer, har haft sit indtog og tilført nye muligheder for at opleve spændingen i naturen (Ibid., 52-54). Netop de unges dyrkelse af friluftslivet og læring heraf finder jeg interessant og dette har givet inspiration til emnet for dette speciale.

Opholdet i naturen er blevet et mere personligt betonet projekt og et rum hvor selvpromovering og kampen mod naturen, nu overskygger tidligere værdier omkring miljø, velfærdspolitik og bæredygtige leveveje. De unge vil underholdes gennem deltagelsen i friluftslivsundervisningen og differentieringen af aktiviteter er mangfoldig og udbredes stadig, for at kreere flere nicher indenfor

området (Ibid., 51). Mageligheden må gerne udfordres og sved på panden er et succeskriterium, når de unge skal opleve naturen. Disse nye tendenser har givet mig anledning til at undersøge hvordan det anerkendte personlige dannelses-og læringsperspektiv ved friluftslivsaktiviteterne fastholdes, herunder hvordan elevernes selverkendelse kan øges og stimuleres gennem deltagelsen i de refleksive aktiviteter, som faciliteres i undervisningen i friluftsliv.

Læringen i friluftsliv

Elevens egen refleksion bliver et centralt tema i forståelsen af den læring, der bliver cementeret og den personlige udvikling, der er en essentiel del af opholdet i naturen. Nutidens friluftslivsundervisning synes dog mere henvendt mod underholdning og grænseoverskridelse, fysisk aktivitet og sundhedsfremme end mod tilegnelsen af personlig læring. Læringsrummet i naturen og det unikke sociale miljø, som ekskursioner i naturen kan tilbyde, fremstår som særlig egnet til at danne grobund for ny erkendelse hos deltagerne (Hyllested, 2009, 33-37).

> *"Læreprocesser er svære at få øje på, svære at definere, og der er ingen garantier. Læreprocesser er spinkle og sårbare, men kan være betagende"* (Ibid., 37).

Underviserne er her væsentlige aktører i skabelsen af de nødvendige rammer og den inspirationskilde, som skal bevidstligøre deltagerens tilegnelse af nye læringsaspekter og personlige dannelse (Ibid., 26-27).

Formålet med dette speciale er dermed at opnå en større forståelse for den facilitering og de refleksionsaktiviteter, som instruktørerne igangsætter undervejs i undervisningen, med henblik på at skabe en øget personlig indsigt og læring i elevgruppen. Ligeledes ønskes det at få indsigt i naturens rolle i undervisningen, som rammesættende for aktiviteterne.

Den teoretiske forståelse for hvad refleksion er og kan benyttes til, bliver i specialet inddraget gennem Mezirows teori om kritisk refleksion og transformativ læring (Mezirow, 1990), samt Kolbs læringscirkel (Kolb, 1984). Mezirow har over mange år udviklet sin teori og arbejdet med refleksion, som genstand for udvikling af læring og konstruktion af mening (Mezirow in Illeris, 2000). Det er igennem denne læringsteori at refleksionen forstås som en kognitiv tankevirksomhed, der både kan foregå på et individuelt plan, men også som en del af en kollektiv praksis.

Gennem egen deltagelse undervejs på et tre uger langt, intensivt friluftslivskursus i New Zealand, i den internationale friluftslivsorganisation, Outward Bound, har jeg gennemført deltagende

observation (Kristiansen & Krogstrup, 2015) og selv oplevet den udvikling, som deltagerne gennemgår via opholdet i naturen. Denne etnografiske tilgang til feltstudiet, muliggjorde en dybdegående indsigt i de udfordringer, som eleverne på kurset gennemgik, facilitatorernes arbejde og den personlige refleksion, som aktiviteterne afstedkom.

Med baggrund i en personlig faglig interesse, som praktikker indenfor facilitering af aktiviteter i naturen og brugen af refleksion som læringsværktøj, har jeg i denne opgave formuleret følgende overordnede problemformulering.

Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående indledning, følger herefter den centrale problemformulering som danner grundlaget for udfærdigelsen af dette speciale.

- *Hvordan faciliteres refleksionsaktiviteter i adventure friluftslivsundervisning, og hvorledes bidrager det naturlige læringsrum, til at skabe mulighed for en refleksiv, lærende og forandrende proces hos deltagerne?*

Med problemformuleringen ønskes det at stille skarpt på det didaktiske grundlag for faciliteringen og den praktiske håndtering af refleksionsøvelserne, der foregår i det udendørs miljø, når unge skal udfordres på det mentale og personlige plan. Derudover undersøges hvilken læring disse aktiviteter muligvis afstedkommer hos deltagerne. Nødvendigheden for refleksiv læring i gruppen af deltagere, ved gennemførslen af adventure aktiviteter, vil dermed også blive inddraget som en del af besvarelsen af ovenstående problemformulering. Naturen som læringsrum, er fundamentalt igennem kurset, og derfor inddrages dette perspektiv, for at besvare hvordan omgivelserne har indvirkning på faciliteringen og gennemførslen af refleksionsaktiviteter.

Organisationens historiske grundlag

For at give et mere detaljeret indblik i den organisation hvor empirien er genereret, følger i dette afsnit en introduktion til kurset og den historiske udvikling af organisationen. Outward Bound har som organisation rødder tilbage til anden verdenskrig, hvor den tyske læringsteoretiker og underviser Kurt Hahn, udviklede sin uddannelsesfilosofi med udgangspunkt i eget citat: "*There is more in you*" (Outward Bound -Governance, 2017). Hahns eksperimentelle tilgang til undervisning og læring, har haft en indflydelsesrig påvirkning af den kultur og tilgang til friluftslivet, som nutidens idealer bygger på (Veevers & Allison, 2011, 17-19).

> "*Hahn found that people who were put in challenging, adventurous outdoor situations gained confidence, redefined their own perceptions of their personal possibilities, demonstrated compassion, and developed a spirit of camaraderie with their peers."* (Outward Bound -History, 2017).

Førhen var kurserne henvendt mod unge sømænd der skulle i krig, som derfor måtte gennemgå livsvigtig oplæring og tilegne sig de nødvendige kompetencer. Militaristiske idealer, herunder respekt for voksne og fysisk overlegenhed var derfor højt prioriteret (Vejborg Andersen & Frydkjær-Olsen, 2016, 12). Siden da har organisationen udviklet og tilpasset sig til samtidens udvikling og indtaget en international anerkendt position, indenfor tilrettelægningen af lærerige friluftslivskurser. Kurserne tager udgangspunkt i at modne unge mennesker, herunder udvikling af personligt lederskab og håndteringen af fysiske og psykiske udfordringer. I arbejdet med den personlige dannelsesrejse som deltagerne gennemfører, er refleksion et centralt element og en vital del af Outward Bounds kursusfilosofi (Outward Bound -Philosophy, 2017). Grundet kursets fokus på kombinationen af kropslig udfoldelse i naturen og den mentale udvikling undervejs, finder jeg opholdet særlig egnet til at undersøge projektets problemstilling. På det specifikke kursus var temaet uafhængighed og indbyrdes afhængighed (Bilag 2, Curriculum Classic Course). Målet om at opnå personlig selvtillid, men samtidig anerkendelsen af nødvendigheden for social kohærens og synergi, var derfor elementer som konstant var fremtrædende i undervisningen og programmets aktiviteter.

Outward Bounds afdeling i New Zealand er blandt de ældste og mest udviklede kursuscentre i hele organisationen. Grunden til dette kan blandt andet findes i den natur der omgiver stedet. Mulighederne for ekskursioner i området er talrige og beliggenheden ved vandet, muliggøre tillige

mange vandaktiviter og ture til havs. New Zealænderne er som nation og folkefærd meget optagede af opholdet i naturen og friluftslivet indtager derfor en vigtig brik, i egen forståelsen og udviklingen af national stolthed (DOC, 2015, 32). Derfor har kurserne et stort tilløbsstykke blandt unge og der eksisterer en stor anerkendelse i samfundet, af den læring og selvforståelse, som deltagerne vender retur med.

Egen relation til det udforskede felt

I dette afsnit gives et indblik i min egen relation til det læringsfelt, som dette speciale tager udgangspunkt i. Formålet med dette er at skabe og bevare en gennemsigtbarhed, omkring den position jeg indtager i arbejdet med projektet og det fundament, som jeg har etableret indenfor undersøgelsesområdet, gennem egen uddannelse, frivilligt engagement og fritidsaktiviteter.

Interessen for friluftslivets pædagogiske fundament og det læringspotentiale, som opholdet i naturen kan tilføre, har jeg etableret gennem min bacheloruddannelse i Idræt og Sundhed. Undervejs på uddannelsen har jeg specialiseret mig i forskellige de pædagogiske tilgange, læringsforudsætninger og kulturelle kontekster, som friluftsliv i skole og uddannelsesregi indeholder. Herunder har jeg deltaget i et fælles nordisk uddannelses samarbejde, indenfor kulturstudier i friluftsliv (Andkjær, 2010, 12-14). I privat øjemed opsøger jeg ligeledes muligheder, for at udfolde mig i naturen med diverse aktiviteter, samtidig med at jeg igennem mit arbejde på en efterskole, lejlighedsvis underviser i friluftslivsaktiviteter.

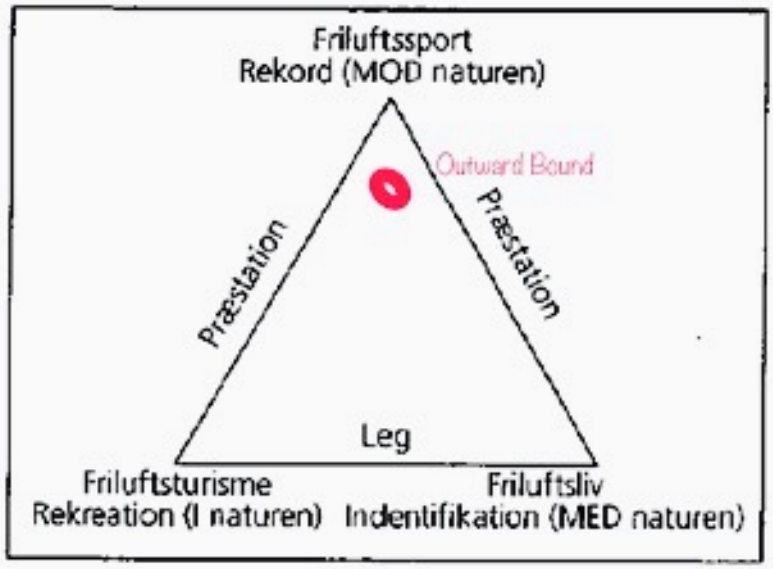
Igennem min kandidatuddannelse har jeg søgt at bevare fokus på problemstillinger indenfor bevægelse og sundhed, samt oparbejdet yderligere interesse indenfor de særlige relationer der opstår i området med udendørsundervisning. Som en del af kandidatuddannelsens 9. Semester er et praksisophold centralt og jeg udførte i samarbejde med en medstuderende feltforskning i Outward Bound, New Zealand. Forskningsprojektet tog udgangspunkt i deltagernes udvikling af robusthed i henhold til de forskrifter og værdier, som organisationen foreskrev (Vejborg Andersen et al, 2016). Instruktørernes facilitering af refleksionsaktiviteter syntes dog også særligt relevant at undersøge i forlængelse af ovennævnte projekt og var dermed en oplagt del at videreudvikle på, både under og efter praksissemesteret. Valget af at indhente empiri til specialet som et selvstændigt projekt, blev derfor truffet i de indledende dage i organisationen. Sideløbende med empirigenereringen omkring robusthedsprojektet, har jeg dermed indsamlet empiri til indeværende speciale. Fokusset på

facilitatorernes arbejde med refleksionsaktiviteter og anvendelsen af naturen som læringsrum, indbragte et nyt og mere pædagogisk, didaktisk orienteret perspektiv på den praksis jeg observerede. Feltforskningen til specialet og de etnografiske problemstillinger, som er særlig interessante for projektet, bliver videre uddybet i det metodiske afsnit.

Adventure begrebet og nutidens friluftsliv

Formålet med dette afsnit er at give en større indsigt i det læringsfelt, hvor empirien er blevet frembragt. For bedre at forstå den friluftslivskultur der hersker indenfor feltet og i organisationen, bliver en introduktion til den udvikling, som ligger til grund for nutidens brug af friluftsliv som læringsarena, fremlagt i den følgende tekst.

Opholdet i naturen og dyrkelsen af friluftslivet har igennem det 20. århundrede, udviklet sig til at blive en særegen kropskultur, hvor søgen efter frihed, det naturlige, uforudseelige og vilde er stærkt repræsenteret. I trit med at nye politiske dagsordener om øget adgang til naturen og udviklingen af sundhedsrelaterede tiltag i naturen, er friluftslivet nu blevet en bred og inkluderende arena, hvor bevægelse, sociale aspekter og oplevelser er i højsædet. Friluftsliv har dog som udgangspunkt altid haft en status som modkultur til samfundets modernitet, standardisering og ensretning (Bentsen et al, 2009, 24-27). Derfor ses der nu en ny bølge af aktiviteter, som inkluderer mere personligt eksplorative projekter, hvor opholdet i naturen handler om at overvinde udfordringerne og komme stærkere ud på den anden side, med nyfunden erfaring og kropslig formåen (Ibid., 34-36). Der er en udbredt mangfoldighed af disse projekter og det er ligeledes heri at organisationen Outward Bounds berettigelse og eksistens skal findes.



Figur 1: Axel Edingers trekantsmodel –med modifikation (Edinger, A., in Berg-Sørensen, 1997).

Den hyppigt anvendte trekantsmodel af Edinger, kan i dette henseende være behjælpelig til at vise de forskellige retninger indenfor friluftsliv, som i dag er mest udtalte. Gennem egen oplevelsen af organisationen Outward Bound, samt gennemgangen af det specifikke curriculum der vedrører det gennemførte kursus (Bilag 2), er placering af organisations fundering og markedsstatus indtegnet i ovenstående figur 1. Dette skal understrege den oplevede kultur og udgangspunktet for den læringskultur, som hersker i organisationen.

Specialisering og differentiering

Da andelen af kommercielle markedsudbydere af friluftslivsoplevelser stiger og disse i højere grad er orienteret mod risiko og action aktiviteter, vil de grundlæggende normer og aspekter af friluftslivet, dermed også blive påvirket af dette nye fokus (Bentsen et al., 2008, 48-50). Derfor ses der i nutiden en tilpasning mod øget individualisering og samtidig en specialisering og differentiering af kulturen, herunder også de pædagogiske metoder, der anvendes for at bringe udøverne ind i bestemte stemninger. Det er i denne retning at friluftslivet især er påvirket og inspireret af moderne tendenser fra engelsktalende lande, herunder New Zealand og Outward Bound som organisation (Ibid., 51). Det adventurebegreb der skaber nutidens tendens, er overvejende adapteret til Dansk friluftslivskultur, gennem en øget globalisering og fokuseringen på individets sensationsfølelse, ved udøvelsen af aktiviteter i naturen. Disse nye værdier bliver inkluderet gennem inddragelsen af højintensive fysiske aktiviteter, hvorimod de mere rolige aktiviteter kommer bagerst i prioritering af undervisningstilbud

(Ibid., 52-24). Formålet med at gennemføre aktiviteter hvor der en høj oplevet risiko, er forventningen om at der eksisterer en transferværdi til hverdagen, gennem oplevelsen af de nye potentialer, som udøveren kan få indsigt i, via overvindelsen og udførslen af aktiviteterne (Ibid., 65-69). Den oplevede risiko bliver i kurset, en vigtigt faktor for faciliteringen af refleksionen. Iscenesættelsen af øvelser som søger at fordre kritisk refleksion og facilitatorens rolle i denne proces, er derfor et væsentlig element af analysen. Hvorvidt denne transfer af læring til andre kontekster opnås og hvordan disse kompetencer er brugbare senere i livet, undersøges dog ikke i indeværende speciale, grundet tidsaspektet i denne problemstilling.

Tidligere forskning indenfor netop denne problemstilling har dog ikke kunnet påvise overførbarheden af tilegnede kompetencer, gennem udførslen af adventureaktiviteter tilstrækkeligt (Probst et al., 1998, 341). Ligeledes viser anden pædagogisk forskning, herunder den udført af de anerkendte socialantropolog Jean Lave og Etienne Wenger, i teorien omkring situeret læring (Lave & Wenger, 2003), at anvendelsen af læring netop er kontekstafhængig. Dette sætter derfor også spørgsmålstegn ved det pædagogiske eksistensgrundlag, som adventure i friluftslivsundervisningen er knyttet til.

Anden nutidig forskning indenfor emnefeltet bliver fremlagt i det følgende afsnit.

Forskningsoversigt & State of the art

I dette afsnit vil den nutidige forskning vedrørende emnet blive fremlagt. Formålet med dette er at orientere omkring hvilke forskningsindsatser der gøres på området og hvorledes dette projekt indgår i nærværende forskningsfelt.

Som tidligere nævnt i indledningen er udeskole og friluftsliv på fremmarch i den danske skoletradition. Det nuværende fokus indenfor friluftslivsundervisningen, medvirker til en udvidet interesse for at opnå en større forståelse for, hvorledes undervisere skaber og tilrettelægger kurser og undervisningsforløb, samt hvorledes de naturlige rammer påvirker os i vores læringsforløb og selverkendelsesproces. Den manglende viden omkring emnet, afstedkommer aktuelle forskningsprojekter, omhandlende læring og effekten af deltagelsen i friluftsaktiviteter.

For at afsøge netop dette felt, har jeg taget kontakt til en af de førende forskere indenfor friluftsliv og samtidig min tidligere lektor fra Institut for Idræt og Biomekanik på Syddansk Universitet, Phd. Søren Andkjær. Mødet har frembragt en større indsigt i de projekter, indsatser og undersøgelser, der i øjeblikket udarbejdes rundt om på danske og udenlandske institutioner.

Det mest iøjnefaldende ved den nutidige forskning er, at der i mange af tilfældene er et klart fokus på den fysiske aktivitet i friluftslivet. Mange af studierne tager i tillæg udgangspunkt i unges 'akademiske' udvikling igennem deltagelsen i udeskole og hvorledes de klarer sig i almindelige skolefag igennem udeskole, kontra almindelig klasserumsundervisning (Mygind, 2014, Udeskoleforskning). Af de største og mest anerkendte forskningsprojekter er trygfondens 'TeachOut' projekt, som startede i 2014, og løber indtil efteråret 2017. I projektet indgår fire forskellige Ph.d. studier med forskellige tematikker, i henhold til skolebørns udvikling. Sociale relationer, fysisk aktivitet, lærerprocesser og didaktiske overvejelser i udeskole undervisningen, er de centrale problemstillinger i studierne. Disse bliver gennem tæt kontakt til praksis, samt brugen af kvalitative og kvantitative forskningsmetoder analyseret og resultaterne præsenteres på en konference i oktober 2017. Ved konferencen vil der være vidensdeling gennem aktiviteter og præsentationen af de afsluttede opgaver. Lærer, pædagoger og andre med interesse for emnet kan således deltage i konferencen, for således at skabe mere fokus omkring de muligheder, som udeskole undervisning indeholder (VIA University College, 2017, National udeskole konference). Ud af de fire projekter som TeachOut består af, er det projektet der udarbejdes af Karen Barfod, Lektor ved VIA University College, omhandlende udeskolelærerens didaktiske overvejelser, herunder "*Relationen mellem intention og den realiserede praksis*" (Barfod, 2017, Teachout projekt 4), der er mest lignende emnet for dette speciale. Da Ph.d. studierne endnu ikke er tilendebragt, har det ikke være muligt at trække på konklusioner fra dette store projekt. Men det viser dog hvordan der bliver investeret og iværksat forskningsprojekter og oplysningsaktiviteter, for at fremme og udbrede undervisningen i det fri.

Af anden nærværende forskning kan nævnes Steno Diabetes Center Copenhagen, som sammen med Københavns Universitet udarbejder en forskningsoversigt over 'friluftslivets mentale og fysiske sundhedsmæssige samt sociale effekter' (Friluftsrådet, 2017, Nye undersøgelser). Formålet med undersøgelserne i friluftsrådet er at *"...give politikere bedre grundlag for at udvikle mulighederne for friluftsliv, og det vil give praktikerne konkret dokumentation for at bruge natur og friluftsliv i forbindelse med f.eks. undervisning og uddannelse*" (Westphalen in Ibid.). Desværre bliver dette projekt ligeledes udarbejdet sideløbende med dette speciale, og derfor kan centrale resultater ikke inddrages, men det understreger igen det store engagement der ligger i at skabe viden omkring emnet.

I 2017 satte Friluftsrådet gang i projektet 'Sund i Naturen'. Projektet har fokus på, hvordan naturglæde og friluftsliv bliver en del af løsningen i kommunernes arbejde med sygdomsforebyggelse og rehabilitering. Jeg har i foråret 2017, deltaget i en workshop arrangeret af friluftsrådet, for at forsøge at få et tættere indblik i de erfaringer og udfordringer, som praktikkere har med

udeundervisning. På mødet deltog forskellige aktører fra både politiske og statslige organisationer, såsom folkesundhedskonsulenter, undervisere og facilitatorer fra DGI, samt psykiatere og foreningsledere. Workshoppen producerede nyt indblik i den brobygning og de tiltag der er nødvendige, for at fremme fysisk og mental sundhed gennem deltagelsen i friluftslivsaktiviteter. Ligeledes blev der diskuteret didaktiske udfordringer ved inklusion, samt nye muligheder for at fremme sundheden indenfor fagets rammer.

I arbejdet med refleksion som læringsværktøj tager den moderne forskning ofte udgangspunkt i empiri skabt på uddannelsessteder og omhandlende elevers vidensgenerering. I et projekt gennemført af Pia Jørgensen, fra fysioterapeut uddannelsen i Århus, i samarbejde med Århus Universitet, er facilitator rollen indenfor refleksionsundervisning blevet analyseret. Arbejdet med refleksion i praksis bliver i opgaven diskuteret og erfaringer fra lektorer og andre undervisere inkluderes, i forsøget på at opnå et tydeligere billede af den gode facilitator. Hvilke særlige træk der kendetegner en god facilitator er ifølge Jørgensen, med udgangspunkt i projektet, baseret på det forarbejde facilitatoren har gennemgået med sig selv og den strategi der er lagt for læringsprocessen med eleven. Jørgensen afslutter sin opgave med at komme med konkrete forslag til hvilke elementer, der er særlig vigtige at være opmærksom på, når der arbejdes med refleksion i læringsøjemed. Dette udfoldes i eksempler og forslag til spørgeteknikker og til den menneskelige indsigt, som undervisere skal opnå, for at facilitere en positiv og produktiv refleksionsproces (Jørgensen, 2009, 22-24). Med udgangspunkt i dette speciale er projektet interessant at inkludere, idet det forsøges at få besvaret nogle af de basale spørgsmål omkring kompetencer, der er vigtige at bestride som facilitator, samt i bidraget til en øget indsigt i de forskellige scenarier, hvor refleksion og læring er omdrejningspunktet.

Specialets positionering indenfor vidensområdet

I henhold til disse ovenstående igangværende projekter og afsluttede studier, tilfører dette projekt et specifikt indblik i en didaktisk tematik, omkring udvikling af kursusdeltagernes selverkendelse, gennem opholdet og undervisningen i naturen. Specialet søger dermed at bidrage med ny viden til, hvordan øvelserne formidles og hvorledes undervisere kan etablere et læringsrum i naturen, hvor refleksion er central og personlig vækst er i højsædet, selv når pulsen er høj og endorfinerne pumper. Derudover er der i specialet, fokus på unge voksne og refleksionsaktiviteter rettet mod denne målgruppe, hvor abstraktionsniveauet er mere udviklet end hos eksempelvis skolebørn, hvilket er undersøgelsesgruppen i flere andre forskningsprojekter. I forlængelse af dette bliver refleksion som

helhed og begreb endvidere sat i relation til undervisning og potentialet for personlig udvikling i den føromtalte elevgruppe diskuteres. Forståelsen for refleksion i praksis og brugen af dette i friluftsundervisning, bliver derfor centralt i udfærdigelsen af projektet og den vidensgenerering, som specialet tilfører området. I flere af de beskrevne forskningsprojekter er det som tidligere nævnt, ofte den fysiske aktivitet og forøgelsen af denne der er omdrejningspunktet. Dermed inddrager dette speciale et mere kognitivt orienteret undersøgelsesområde, hvor det psykiske og mentale læringsudbytte er i fokus.

Udover samtalen med Andkjær, har jeg foretaget søgninger i universiteternes databaser for igangværende og netop afsluttede Ph.d. Projekter, herunder forskningsportalen indenfor friluftsliv, videnomfriluftsliv.dk.

Metodiske overvejelser og valg

Grundlaget for det empiriske arbejde, herunder empirigenereringen, observations metodik, etnografiske problemstillinger og indkredsningen af det analytiske fokus, bliver i dette afsnit udfoldet.

Adgang og indgang til feltet

I de indledende faser i ankomsten til organisationen Outward Bound, var det af højeste prioritering at fremstå åben omkring tematikken og de metodiske overvejelser for projektet. Forhandlinger omkring hvor stor del af kurset der skulle observeres på og hvilke grundlag som empirien blev generet ud fra, udviklede sig hurtigt til at blive et spørgsmål om praktiske forudsætninger. Dersom store dele af kurset enten foregik på en bjergside, i bushen eller i en gyngende båd på havet, var mulighederne for selektiv og afbrudt tilstedeværelse minimale. Derfor fik indblikket i kursets rammesætning og de praktiske omstændigheder, gennem samtalen med koordinatorerne på stedet, stor indvirkning på dataindsamlingen og hele det videre forløb med feltforskningen (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 127).

Ankomstfasen og revurderingen af tidligere overvejelser om processen, resulterede i en beslutning om at deltage på lige vis med andre tilmeldte deltagere på kurset. Tilladelsen til at indgå som medlem i gruppen, kom som en uventet overraskelse, og nye forberedelser omkring introduktionen til gruppen og instruktører blev iværksat (Ibid., 127-129).

> *"I visse situationer er det ikke forskerens fysiske tilstedeværelse, som er problemet, men snarere den adfærd eller de aktiviteter, som forventes af vedkommende"* (Hammersley & Atkinson 1987 in Ibid., 127).

Som ovenstående citat også antyder, måtte overvejelser omkring fremtoning, udtalelser og generel social opførsel, derfor tages til overvejelse, samt tilpasses og tilrettelægges situationen (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 135-138). Til gengæld var mulighederne for observationsmomenter nu ubegrænsede og dette medførte nye overvejelser om rammesætningen for observationen, som fremlægges i det følgende afsnit.

Observationens rammesætning og udvælgelsen af episoder

Da opgaven som tidligere nævnt tager udgangspunkt i at opnå dybere indsigt i den facilitering af refleksion, der foregår undervejs på kurset, er rammesætningen af observationen nødvendig. Det primære fokus for observationen har været den refleksive proces hos deltagerne, som igangsættes af instruktørerne på kurset. Herunder er der lagt vægt på hvorledes aktiviteterne, som udføres i det naturlige læringsrum, anvendes til at påvirke denne refleksive proces. Deltagernes takling af disse refleksive udfordringer bliver derfor også en bærende struktur i empirien, herunder feltnoterne. Undervejs i kursusopholdet er der lagt vægt på at nedskrive episoder med dialoger, eller på anden vis intenderet påvirkning af gruppens deltagere fra facilitatorens side. Dette indebærer brugen af læringsrummet, til at fremme elevernes mentale processer, herunder hvorledes omstændighederne for aktiviteten påvirker gruppen som en social helhed. Efterfølgende har processen været at gennemgå og udvælge de episoder fra feltnoterne, hvor signifikante tiltag og justeringer bliver foretaget i undervisningen, *" (...) for at opnå en dyb fortrolighed med materialet"* (Hammersley & Atkinson 1987 in Ibid., 174).

Udvælgelsen af scenarierne beror på at vise et mangfoldigt billede af undervisningsepisoder, samt at inkludere skelsættende aktiviteter, hvor faciliteringen har afstedkommet en bemærkelsesværdi proces. I de tilfælde hvor der er blevet beskrevet personlige situationer med deltagere, er navne udskiftet med aliasser, for at sikre anonymiteten. Analysestrategien har således været at inkludere situationer med forskellige personer, lokationer, aktiviteter og dialoger, samt episoder med eventuelt modstridende udfald i forhold til det forventede resultat af undervisningen. Formålet med dette er at give et virkelighedsnært billede, af sammenhænge i undervisnings seanarier og de gruppemæssige udfordringer, som facilitatorerne arbejder med. Forudsætningen for at vælge netop denne

indgangsvinkel og disse specifikke hændelser, bunder i et forsøg på at danne et mønster i det materiale, som observationen har frembragt (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 174-176). I forlængelse af dette har det været vigtigt for mig at *" (...) anlægge en kritisk tilgang og spørge, om dette eller hint fænomen kan tolkes anderledes"* (Ibid., 187). Gennem denne betragtning af empirien, er barrierer som følge af en for entydig opmærksomhed mod selvkonstruerede begreber og konklusioner, forsøgt minimeret. Etableringen af objektive analytiske konstruktioner, gennem anvendelsen af den udvalgte teori, er derfor af højeste prioritet i analyseprocessen.

Inklusionen af situationer med og uden facilitatorer

Inklusionskriterierne for generelle situationer udenfor planlagte aktiviteter, er baseret på at alle processer indenfor kursets tidsramme er brugbare, dersom disse kan ses som en proces, en efterrefleksion, som følge af tidligere aktiviteter og facilitering. Hvis denne brede afgrænsning foregår for ukritisk i forhold til den overordnede problemstilling, kan dette være et produkt af forskerens store indlevelse i feltet, og medføre en uraffineret analyseproces ifølge Kristiansen og Krogstrup (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 155 & 188-191). Dog henledes der i dette tilfælde til overvejelser i teorien, hvori at tidsperspektivet ved læring gennem refleksion bliver problematiseret (Illeris, 2015, 89). Dermed må eftertanken over de oplevelser og aktiviteter der er gennemført forud inkluderes, for at kunne undersøge området fuldent.

Da kurset som tidligere nævnt var meget intenst, blev situationer med og uden instruktør ofte meget flydende. Didaktiske principper og sikkerhedsforanstaltninger indenfor adventurekurser tilskriver desuden, at gruppens egen styring løbende evalueres og betoningen af faciliteringen og indgreb i situationer fra instruktørernes side, indordnes herefter. Begrebet '*tur efter evne'* inkluderes her, da planlægningen og interventionerne fra facilitatorerne, tager udgangspunkt i den erfaring og selvforsørgelse som deltagerne udviser (Bentsen et al., 2008, 159). Facilitatorerne kan derfor variere deres tilstedeværelse og fysiske undervisning i mere eller mindre grad. Argumentet for at inkludere denne grundlæggende diskurs indenfor friluftslivsundervisning er særlig relevant, da faciliteringen af refleksion kan afstedkommes ved tilstedeværelsen af en instruktør, men også igennem den selvstændighed, som deltagerne må udvise når instruktøren ikke bryder ind i læringsprocessen.

At observere refleksion og de etnografiske udfordringer

Da refleksionen og læringen ikke er begrænset til at foregå i bestemte situationer og tidsrum, men i stedet er personligt betonet og til tider sker impulsivt (Illeris, 2015, 88-90), har udfordringen derfor været at få indsigt i og inkludere de refleksionsprocesser, som undervisningen har afstedkommet, - også udenfor de skemalagte aktiviteter. Disse processer er således allestedsnærværende, dersom det intense kursus stiller krav til deltagernes overvejelser, kommunikation og adaptioner undervejs på hele kurset. Overvejelser omkring begrænsninger for empirigenereringen har således omhandlet, i hvilken grad deltagernes refleksive processer, udover de skemalagte aktiviteter skulle inkluderes. Sandsynligheden for at 'overse' værdifuld data, grundet for konsekvent og vidtrækkende afgrænsning af tilstedeværelsen og observationen i gruppen, begrunder årsagen til at hele kursusforløbet blev inkluderet, både nat og dag. Nødvendigheden af at kunne tjekke ud og skrive noter, medførte dog at en konstant og uafbrudt observation ikke var mulig.

Derfor kan observationen betegnes som hovedsagelig total deltagelse, men med episoder hvor partiel deltagelse opstår grundet ovenstående (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 52). Tilstedeværelsen i gruppen og interaktionen med de andre deltagerne var grundlæggende gennemgående, for netop at sikre disse episoder med refleksion, som følge af faciliteringen, kunne observeres og noteres. Kristiansen og Krogstrup skriver *"Forskeren vil i visse tilfælde med fordel kunne veksle mellem total og partiel deltagelse"* (Ibid., 54). Dog understreges kompleksiteten og uforudseeligheden ved denne ustrukturerede observationsmetode også. Denne type feltforskning er således særdeles svær at strømline fuldstændigt og processen bærer ofte præg af manglende rutine og kaotisk empirigenerering, grundet simultane processer og usammenhængende data (Ibid., 56). Disse metodiske forhold spillede ind på forløbet og foruden ovennævnte komplikationer, havde andre forhold også indvirkning på indsamlingen af data. Dette inkluderede vejrforhold, personskader, kontroverser og forskellig fysisk udholdenhed i gruppen, som alle gjorde at justeringer i programmet og blandt deltagerne, måtte gennemføres flere gange.

Forankret deltagelse

Denne type af feltforskning, involvere stor smidighed og omstillingsparathed som observatør. Charlotte Baart bruger en anden betegnelse for den type observationsstrategi, som anvendes i projektet. Min deltagelse i fællesskabet, kan ifølge Baart defineres som forankret deltagelse. Baart

henviser til at dette begreb kan anvendes ved konstant og kontinuerlig deltagelse i feltet og dermed også som en meddeltager i opbygningen af den unikke kultur, der bliver etableret i praksis. Deltagerobservationen bliver dermed en del af resultatet og de opståede episoder, præges af forskerens egen tilstedeværelse, som herefter også må fortolkes (Baart, 2004, 48-50). Overordnet set var jeg således deltager på lige vis med andre og derfor er min position i gruppen vigtig at inddrage, i forståelsen af situationer og observerede hændelser. Denne forståelse af gruppedynamik og implikationer som følge af min egen tilstedeværelse, gjorde at jeg var meget opmærksom på mit engagement i dialoger og konflikter, samt nøje overvejede min påvirkning af, og indsats i forskellige situationer.

I flere tilfælde valgte jeg som tidligere nævnt at trække mig tilbage fysisk, for at styr på noter og tanker, men disse episoder blev nøje udvalgt og ofte gennemført, når gruppen i forvejen var opdelt, ved eksempelvis sengetid, omklædning mv. Dette ekspliciteres i følgende feltnote fra en aften i basen.

Feltnote 29. september:

> *"Jeg har her til aften taget mig en pause fra gruppen. Årsagen til dette er at jeg er begyndt at glemme de førstehåndsindtryk, som jeg fandt karakteristisk fra starten af kurset. Derfor har jeg nu brug for at læse mine første noter og forsøge at genskabe den forundring, der var udtalt fra starten af opholdet. Dette håber jeg vi hjælpe mig i at adskille de efterhånden meget personlige forhold, som jeg har fået til nogle af deltagerne og instruktørerne, så jeg kan bibeholde min objektive og udforskende tilgang til feltet og personerne i fællesskabet."*

Som det ses af citatet er længden af kurset og de aktiviteter der udføres, med til at gøre min position som deltagende observatør meget flydende og integreret i fællesskabet.

I følgende citat kommer de tætte relationer og nødvendigheden af udtjekning fra observationen i feltforskningen til udtryk.

> *"Forskeren risikerer at overidentificere sig med feltet og får derved vanskeligt ved at betragte det udefra. En måde at gardere sig mod denne situation er at holde pauser fra observationen, trække sig tilbage, reflektere og analysere"* (Gold in Kristiansen og Krogstrup, 2015, 94).

Den fysiske tilstedeværelse i gruppen blev afbrudt af flere gange undervejs på kurset, dog ikke den mentale, dersom jeg stadig opfattede mig som en del af gruppen og kursusdeltagerne, hvilket er et

vigtig element i denne type observation. Jeg er som forsker således med til at forme den virkelighed jeg betragter. Derfor skal denne indvirkning medinddrages i forståelsen af feltnoterne og særligt omkring den specifikke sociale kontekst (Burgess in Kristiansen og Krogstrup, 2015, 93-94).

Egen positionens betydning for feltundersøgelsen

Da empirien er genereret ud fra observationer foretaget gennem egen deltagelse i felten, er overvejelser omkring forskerens subjektivitet og indflydelse på specialets vidensproduktion relevante at inddrage. I dette afsnit bliver betydningen af forskerens position og tilgangen til feltet beskrevet, samt komplikationerne ved indeværende feltarbejde uddybet.

Da jeg undersøger feltet som både deltager og observatør på samme tid, er det essentielt at jeg kan indtage en position i feltet, hvor egne forudsætninger, kulturelle forståelser og eventuelle fordomme er ekspliciteret og bevidstliggjort. Erkendelsen af at den indsigt i praksis som feltforskningen afstedkommer, ikke kan objektiviseres, men vil forblive subjektiv og kontekstafhængig er vigtig (Hastrup & Hervik, 1994, 170 - 177). Hastrup skriver at inklusionen af forskerens eget perspektiv og kropslighed er nødvendig, for at opnå dybdegående indsigt i det felt der undersøges. Netop forskerens egen individuelle forståelse af processerne og fysiske deltagelse i praksis, er således essentiel for at kunne betragte de specifikke elementer, der er signifikante i feltet (Ibid., 175). Endvidere understreges at forskerens position i feltet skal ekspliciteres, dersom det er fra dette synspunkt og denne specifikke sociale position, at feltet beskrives.

> *"The important point is to realize that the field-world is not experienced through the fixed coordinates of a semantic space. The world is always experienced from a particular point in a social space"* (Ibid., 175).

Konstitution af feltet og 'praksisrummet' udgøres dermed, som nævnt af de øjne der ser og kan derfor ikke gøres uafhængigt af forskeren.

Distancering til feltet

For på bedst muligvis at udfordre egen forståelsen af feltet, har jeg i projektet gjort meget brug af diktafon undervejs i processen, for at kunne erindre de tanker og forbehold, som jeg har gjort mig i empirigenererings fasen. Jeg havde adgang til diktafonen, når gruppen var hjemme på basen, dersom turerene i vildmarken ikke tilgodeså elektroniske hjælpemidler. De periodiske optagelser har jeg

efterfølgende gennemlyttet, for genkalde de tanker, meninger, detaljer og indstillinger jeg har gennemgået og bemærket undervejs på kurset.

Anvendelsen af diktafonen skal dog ikke forstås som en del af en autoetnografisk fremstilling, da det som nævnt ikke er min personlige udvikling der er i fokus, men at brugen i stedet vedrører mine refleksioner angående distancering og relationsdannelse til den sociale kontekst og praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2010, 156-157).

Undervejs i feltarbejdet har der været tilfælde af stor kohærens med gruppen af deltagere og rollen som feltforsker, er blevet udfordret gennem denne dynamiske interaktion. Fastholdelsen af min position som deltager og observatør i det sociale felt, har derfor til tider været svær, dersom tilhørsforholdet ændredes dynamisk hele vejen igennem kurset. Flere gange blev min erfaring med friluftsliv udpenslet og dette fik indvirkning på den position, som jeg indtog blandt de andre deltagere, der flere gange havde en forventning om at jeg kunne svaret på en given opgave.

Dette afspejles bl.a. i følgende citat, uddraget fra diktafon optagelser, halvvejs på kurset.

> *"(...) En af de mandlige deltagere har flere gange i dag henvendt sig til mig, da han ikke havde forstået opgaven omkring opmålingen på kortet og manglede anvisninger til at lave beregningerne. Jeg har forsøgt ikke at fremstå som underviser overfor ham, altså værende bekendt med øvelsen og løsningen af denne fra før. Jeg har derfor prøvet at udstråle tvivl ved opgaven på lige vis som ham."*

Overvejelser omkring fokusforskydninger og relationsdannelser er derfor relevante for de observationer, der forelægger på givne tidspunkter i forløbet. Her kan diktafonoptagelserne bidrage med en kronologisk historik, omkring specifikke perioder i opholdet, hvor distancerings begrebet har haft særlig indflydelse på observationer og tilhørsforhold.

Søgen efter fremmedhed

Elementet omkring distancering har været en væsentlig del af de overvejelser og forberedende tiltag, som jeg har gjort mig i forhold til feltarbejdet. Mette Buchardt skriver omkring emnet at det er forskerens fremmedhed overfor feltet, der muliggøre nye indsigter og forståelser for de processer og interaktioner, der foregår i praksis mellem mennesker (Buchardt, 2006, 66-68). Buchardt skriver;

> *"Det er nemlig antropologens oplevelse af fremmedhed og gøren sig fremmed, som det handler om. Her spiller det fysiske sted – og dermed kulturskift – stadig en central rolle"* (Ibid., 66).

I indeværende projekt er undersøgelsen netop udført indenfor et kendt læringsfelt, men den observerede praksis udføres i en ny kultur, et nyt land og i ukendte omgivelser, hvilket naturligvis udfordrer de allerede indlærte ritualer og forståelser, som jeg har tillært gennem tidligere kurser og uddannelsespraksis. Sandsynligheden for at overse implicitte elementer af faciliteringen og deltagernes reaktioner er forstærket ved feltforskning indenfor eget felt, dersom disse hændelser kan nedprioriteres og underkendes som uinteressante (Ibid., 68). Denne komplicerede faktor er dog forsøgt minimeret, gennem den aktive bevidstliggørelse af egen forudsætninger, samt i bestræbelsen på at genfinde *'fremmedheden'* i situationer, hvor kohærensen med deltagerne eller kendskabet til aktiviteterne bliver udtalt.

Denne balancegang indenfor antropologien og feltforskning er der mange indstillinger til, og komplikationer indenfor empirigenerering kan aldrig undgås fuldstændigt. Mats Alvesson imødegår nogle af de metodologiske bekymringer, gennem at legitimere denne øgede relation til personer i feltet. Han nævner hvorledes at tætheden til personer i den sociale kontekst, muliggøre en større og mere virkelighedsnær indsigt i deres situation.

> *"A movement when a researcher, initially at a distance, is coming closer and closer the lived realities of other people"* (Alvesson, 2003, 168).

Validiteten af observationer hvor relationerne bliver meget personlige, bliver dog i samme henseende udfordret, dersom det personlige engagement i feltet, kan stå i vejen for at anskue praksis, uden involveringen af førnævnte forudindtagede forståelser.

> *"Being personally involved in the object of study (the context in which one is studying) also means that one may be less able to liberate oneself from some taken for granted ideas or to view things in an open-minded way"* (Ibid., 183).

Specialets metodiske standpunkt i spørgsmålet omkring egen inddragelsen i deltagerobservationen, tilskrives således denne dynamiske interaktion, hvor der søges at anvende en tæt kontakt med de involverede. Samtidigt med dette, forsøger jeg som forsker at fastfolde den umiddelbare forundring og 'fremmedhed' overfor det observerede, undervejs i forløbet.

> *"Ordet deltagerobservation angiver således antropologens dobbelte rolle som både indlevet i og distanceret til det iagttagne. Dette betyder tillige, at det er antropologens egen tilstedeværelse, der tilvejebringer materialet"* (Buchardt, 2006, 68).

Feltnoter

Den praktiske fremgang med empiridannelsen gennem deltagerobservationen, herunder indskrivningen og anvendelsen af feltnoter, vil i dette afsnit blive ekspliciteret.

Da hensigten med feltarbejdet i dette projekt, er at skabe indsigt i øjebliksbilleder af menneskelig interaktion, er et anvendeligt noteapparat nødvendigt, for at få mulighed for at genkalde situationerne tilstrækkeligt. I indeværende feltforskning har omstændighederne for arbejdet i feltet, ofte afskrevet brug af computer og andre elektroniske apparater. I stedet anvendte jeg en feltdagbog, hvori situationer, citater, stemninger og egen opfattelsen af episoder blev indskrevet. Feltdagbogen blev dermed den vigtigste datakilde for det sammenhængende forløb og et værktøj, hvori egne stikord kunne katalysere nye tankeprocesser om de nedskrevne episoder, både undervejs og efter endt observation (Kristiansen & Krogstrup, 2015, 146, 174). Metoden med notering i bogen er vigtig at benævne, for *"kvaliteten af den endelige analyse og rapport beror i høj grad af feltnoternes beskaffenhed"* (Ibid., 146).

Derudover havde de involverede deltagere mulighed for at se selve processen med noteringen, undervejs i forløbet. De udfordrende forhold hvori noteringen måtte foregå, tillod desværre ikke skjult notering og dette kan have medført, at deltagerne har følt sig observeret og dermed resulteret i en anderledes, mere tilbagetrukket opførsel i gruppen (Ibid., 146). Hændelsesforløb blev noteret konkret og med så mange stemnings og adfærdsmæssige beskrivelser som muligt. Dette blev udført for at kunne genkalde indtryk og scenarier på mest fuldendte vis, i efterbehandlingen i analysen af empirien (Ibid., 147).

Videnskabsteoretisk forankring

Denne del af opgaven vil i forlængelse af ovenstående afsnit om metodologiske fremgang i forhold til feltet, positionere og redegøre for det videnskabsteoretiske ståsted i specialet.

I forståelsen af læring, anvendes konstruktivismen, som den overordnede ramme i dette speciale. Med udgangspunkt i Mezirows og Kolbs læringsteori, ses refleksionen som genstand for dannelsen af viden og virkelighedsforståelsen. Dermed anvendes refleksionen til at etablere individets begrebsforståelse og fortolkningen af begivenheder, på baggrund af erfaringsdannelsen. Denne kontinuerlige meningsdannelse er således afstedkommet af interaktion mellem handling og eftertanke, og billedet af virkelighed er dermed korrekt, indtil nye erkendelser fordre nye indsigter og forståelser (Illeris, 2000, 66-68 & Collin, 2003, 24-25). Socialkonstruktivisme er fundamentet i den transformative læringsteori, dersom læringen er genereret gennem deltagelsen i sociale arenaer og interaktionerne mellem mennesker og omgivelser, intervenere med individets forståelser. Den omfattende proces som kritisk refleksion kan afstedkomme, kan medføre ændringer i den selvopfattelse som individet har, samt meningsperspektiver omkring verden og væren i verden. Derfor er socialt konstruerede antagelser grundlæggende elementer, i den sammenhæng som teorierne anvendes (Musaeus & Kristensen, 2005, 718).

Teori

I det følgende afsnit beskrives specialets teoretiske fundament og referenceramme. Herunder uddybes anvendelsen af teorierne i henhold til empirifeltet og analysen heraf, samt hvorledes de anvendte teorier supplere hinanden.

Udviklingen af læringsbegrebet refleksion

Når mennesket søger at skabe basis for et handlingsrepertoire, sker dette gennem erfaringer og fortolkningen af disse. Individet skaber således mening med personlige oplevelser gennem problemløsning og herefter grundlægges egne overbevisninger, ud fra de givne forudsætninger (Mezirow in Illeris, 2000, 67). John Dewey grundlagde meget af denne basale teori og forståelse omkring erfaringslære og determinerede at refleksion er et vigtigt grundlag, for at kunne bedømme sammenhænge og bearbejde meninger (Dewey in Illeris, 2000, 71). Ud fra dette standpunkt har læringsteoretikere som Kurt Lewin og Jean Piaget, arbejdet med begrebet erfaringslære og refleksion. Især processen omkring tilegnelsen af læringsudbyttet, har de tre forskere forsøgt at inkorporere i forskellige modeller og grafiske illustrationer (Illeris, 2000, 48-52). Stadierne fra oplevelse til målrettet handlingsproces, er gennemgående i teorierne og modellerne bærer alle præg af en progressiv kognitiv udvikling hos den lærende. Efterfølgende har David A. Kolb og Jack Mezirow

videreudviklet teorien omkring refleksion og forsøgt at identificere de fundamentale stadier af processen (Ibid., kap 5 & 6). Inklusionen af netop disse to læringsteorier i indeværende speciale beror derfor på, at de er videreudviklede og anerkendte modeller, som på bedste vis anskueliggøre den proces, som er omdrejningspunktet for problemformuleringen.

Teoriernes formål

Som tidligere nævnt i problemstillingen tilslutter dette speciale sig Mezirow refleksionsbegreb. Det er derfor gennem denne teori at refleksion som læringsredskab inkluderes. Brugen af Mezirows læringsteori, udgøre således både specialets forståelse og anvendelse af begrebet refleksion, samt som instrument til at opnå indsigt i den tilsigtede refleksive erkendelse, som deltagerne kan tilegne sig gennem opholdet i Outward Bound. Hovedvægten af teorien i specialet og brugen heraf, er dermed orienteret omkring Mezirows transformative læringsteori.

Teorien omkring den refleksive læringscyklus af David A. Kolb, anvendes som en overordnet didaktisk orienteret rammesætning i forhold til faciliteringen, for at opnå en større forståelse for facilitatorens fremgangsmetode og didaktiske justeringer. Dette gøres med henblik på at analysere hvordan læringen opbygges og tillige forstå hvilke stadier i erkendelsesprocessen, som deltagerne bevæger sig indenfor. Inklusionen af læringscirklen er dermed begrundet i, at kunne etablere muligheden for at analysere forskellige stadier af refleksion, undervejs i aktiviteterne. Derfor supplerer de to teorier hinanden i analysen af empirien og i besvarelsen af den overordnede problemformulering.

Grundlaget for inklusionen af transformativ læringsteori

Jack Mezirow har fra 1970'erne indtil sin død i 2014, beskæftiget sig med voksenuddannelse og udviklet en stor interesse og viden indenfor voksenlæring. Hans læringsteori henvender sig mod transformativ voksenlæring og er dermed orienteret omkring udviklingen af læring og processen omkring transformationen af mening og forståelse, hos voksne individer (Illeris, 2015, 84).

I organisationen Outward bound, bliver kurserne iscenesat til at fordre refleksionen over egen livssituation, og derigennem skabe grobund for en positiv udvikling mod mere selvtillid, nyt engagement og forståelsen for egne kompetencer og værdier (Bilag 1, Kaupapa -Objectives). Disse specifikke mål med kurset er gennemgående læringselementer, i de mange udfordringer som

deltagerne møder. Efter endt kursus, opfordres deltagerne til at inkludere denne nye indsigt og viden i deres videre liv (Ibid.). For at dette muliggøres er selvrefleksion og selvudvikling nødvendig og derigennem findes relevansen for at inkludere denne læringsteori, i analysen af empirien.

Indstillet på læring

Selvudvikling er ifølge Mezirow et resultat af perspektivændringer og kritisk refleksion over egne meninger, handlinger og forståelser. En væsentlig forudsætning for at individet kan opleve ny læring igennem refleksionen, er at individet er opsøgende, opmærksom og kritisk tænkende omkring egen praksis og meningsdannelse. Det er således denne indvilgede åbne modtagelighed overfor en følelsesmæssig forandring, der er udslagsgivende for det resultat, som tankeprocessen kan afstedkomme (Mezirow et al., 2000, 7-9).

> *"We very commonly check our prior learning to confirm that we have correctly proceeded to solve problems, but becoming critically aware of our own presuppositions involves challenging our established and habitual patterns of expectation"* (Mezirow, 1990, 14).

Individets egen bevidsthed omkring hvordan erfaringsdannelsen igennem livet har skabt det personlige holdningsgrundlag og følelsesregister, er et vigtigt element i forandringsprocessen. En aktiv kritisk stillingstagen, overfor denne oplevede og etablerede mentale virkelighed som personen besidder, skal derfor være tilstede for at kunne ændre på virkelighedsopfattelsen. Refleksionen skal således medvirke til, at få perspektiv på de tidligere forståelsesrammer, som individet har grundlagt sin livsverden på, for herefter at muliggøre revidering og omdannelse disse (Mezirow, 1991, 3-7).

Deltagerne på Outward Bound kurser er oftest motiverede og opsøgende overfor nye forståelser og måder at anskue livet på, da selve kurserne, gennem organisationens markedsføring, fremstilles som livsstilsændrende og berigende i mange personlige og sociale aspekter (Outward Bound, 2017, - Testimonials).

> "It's the education you won't find within the walls of a classroom. The kind of education that prepares you to confidently meet the expected and unexpected challenges of life" (Ibid., Citat fra Jason S.).

Deltagerne har således selv indvilget i at deltage i denne intense læringskultur og har en formodning om at blive udfordret mentalt og fysisk.

Voksenteori og unge voksne

Deltagerne på kurset er på et alderstrin mellem 18-25 år, hvor personlig udvikling og kognition er i stor udvikling og livsanskuelser ikke er cementerede. I forlængelse af dette kan det diskuteres hvorvidt deltagernes tankesæt er udviklet nok, til at anvende en voksen læringsteori. Selvom 18 år officielt set betyder individets indtræden i voksendommen, er den mere stabile mentale dannelse meget individuel og løber ofte videre ind i 20'erne (Erikson in Illeris, 2003, 98). Grundlæggende fremlægges voksenlæringen som et stadie, hvor individet tager ansvar for eget liv og læring, samt udvikler en stabil identitet (Illeris, 2003, 99 & Illeris, 2015, 230-231). Dermed inkluderes gruppen af deltagere som voksne, ud fra det incitament at beslutningen om at være på kurset er selvvalgt, samt at de kan mestre kritisk refleksion (Brookfield 2005 in Illeris, 2015, 235). Flere deltagere har således taget et aktivt valg om deltagelsen på kurset og har endvidere et ønske om at ville omforme, udfordre og udvide deres livssituation og egen forståelse. Dette stemmer overens med Mezirows kriterier for refleksiv læring. Praktikeren skal ifølge Mezirow være indstillet på forandringer og denne indstilling bliver en central medskaber i det mulige læringsresultat, som refleksionen kan afstedkomme (Mezirow, 1991, 14-17).

Instrumentel og kommunikativ læring

Mezirow arbejder med to læringsformer i sin teori, instrumentel læring og kommunikativ læring. De to læringsdomæner er komplicerede at adskille og indsigten i hvornår vi lærer indenfor rammerne af de to domæner, er svær at definere. De to adskilles af Mezirow gennem forskellige definitioner af ophavet til læringen. Den instrumentelle læring fungerer som et redskab til at give den lærende muligheder for at vurdere og forudsige konstellationer, i den virkelighed der omslutter vedkommende. Læringen giver individet mulighed for at kontrollere indtryk fra omverdenen og vurdere konsekvenser af handlinger. Denne overbevisning kan af den lærende efterprøves og gyldigheden vurderes.

Den kommunikative og dialogiske læring giver i stedet den lærende indsigt i at forstå mening og udtryk. Dette iværksættes gennem indsigten i kulturelle normer og i forståelsen af andres værdier og holdninger. Ligheden mellem oplevede mønstre giver individet mulighed for at identificere disse processer gennem problemløsning. Dermed kan denne viden diskuteres, da den involvere flere dimensioner af mening. Konsensus søges ofte gennem de personer, som vi betragter som mest rationelle og mindst fordomsfulde (Illeris, 2000, 72-75 & Undervisningsministeriet, 2002).

Den transformative læring gennem kritisk refleksion

Måder at forstå verden på og ændringen af personlige mentale indstillinger involverer følelser, fleksibilitet, empati og kreativitet. Det er gennem bevidstheden om disse elementære strukturer, at individet bliver i stand til at revidere egne referencerammer og opnå nye erkendelser (Illeris, 2000, 65). Nedbrydningen af tidligere meningsskemaer og rekonstruktionen af nye meningsskemaer, er en central del af Mezirows teori om transformativ læring og det er den kritiske refleksion, der muliggøre dette resultat (Ibid., 86).

> *"I forbindelse med Mezirows transformationsteori er det klart, at transformativ læring ikke kan finde sted, uden at kritisk refleksion er involveret i alle faser"* (Brookfield in Illeris, 2015, 86).

Den kritiske refleksion er således karakteriseret gennem *"...en kritik af de forudsætninger vores overbevisninger er bygget på"* (Mezirow in Illeris, 2000, 67). En aktiv revurdering af individets, oftest ubevidst indlærte egen selvopfattelse, er derfor en væsentlig faktor i den kritiske refleksion.

Meningsskemaer og perspektiver

Måden som individet strukturerer mening og fortolkning på, er ifølge Mezirow gennem både meningsskemaer og meningsperspektiver. Meningsskemaer er således fortolkningsregler, som ligger til grund for de specifikke hændelser og episoder vi møder igennem livet. Derfor er meningsskemaer med til at skabe en forventning om hvad en specifik handling føre til, og er oftest dybt indlejret i vores daglige vaner og den mere ubevidste livsførelse.

Meningsperspektiver udgør den kontekst og erfaringsdannelse, som vi så efterfølgende fortolker begivenhederne ud fra. Dermed går perspektiverne udover skemaerne ved at definere selve den reference, som vi håndtere og danner vores personlige fortolkning ud fra. (Ibid., 68-70). Perspektiverne er dannet ukritisk i barndommen og kan være stærkt indlejret i følelsesregisteret og vores sociale relationer. Derfor er det også disse fundamentale personlige opfattelser, der er sværest at forandre ved indgangen til voksenalderen, dersom de i mange tilfælde kan opfattes af individet som selve association til egen identitet. Angst kan være et resultat af denne omdannelsesproces og noget som opstår *"... når erfaringen ikke bekvemt passer til vores meningsstrukturer"* (Goleman, 1985 in Ibid., 70). Når oplevelserne bliver for truende kan læringen begrænses, dersom ubevidste forsvarsmekanismer søger at bremse den handling der udføres. Netop dette scenarie bliver aktuelt i

en analyseepisode. Her kan fejllæring og en ikke-overvejende tilgang til situationen opstå, når frygten for konsekvenserne overtager og fratager muligheden for udvikling (Jarvis, 1987 in Illeris, 2015, 181 & Illeris, 2000, 76).

> *"Challenges and negations of our conventional criteria of self-assessment are always fraught with threat and strong emotion"* (Mezirow, 1990, 9).

Da *"...både skemaer og perspektiver ordner og selektivt afgrænser hvad vi lærer"* (Illeris, 2000, 69), bliver det den aktive handling i, kritisk at gøre op med foranstaltningerne i vores erfaringshorisont og nyskabelsen af forudsætninger for personlige antagelser, der kendetegner den transformative læring. Omdannelsen medfører dermed både affektive, konative og kognitive læringsaspekter for individet (Ibid., 76-77).

Transformativ læring og akkommodativ læring

På baggrund af ovenstående kan denne tranformative teori tilnærmelsesvist anskue refleksion, som en indgang til et andet læringsbegreb, nemlig Piagets begreb omkring akkommodativ læring. Knud Illeris skriver om dette at *"Det er en form for læring, som vi kan aktivere, når vi kommer i situationer, hvor påvirkninger fra omgivelserne ikke uden videre kan knyttes til de eksisterende skemaer"* (Illeris, 2015, 62). Med dette menes at individets beredskab af handlemuligheder overskrides og denne uoverensstemmelse med den forhenværende etablerede læring, kan medføre en omstrukturering og nydannelse af mentale skemaer (Ibid., 62-63). Refleksionen over situationen kan afstedkomme nye løsningsmuligheder, hvor individet før ville opfatte problemstillinger som uovervindelige. I undervisningspraksis er det derfor vigtigt, at facilitatoren har indsigt i deltagernes viden og handlingsmønstre, således at disse udfordres og organiseres individuelt, for at opnå bedst mulig indlæringsproces (Ibid., 63-64). Overførbarheden af denne læring er ifølge Psykolog Jens Bjerg anvendelig i mange henseender, dersom individet selv har erfaret og skabt dette subjektive læringsudbytte.

> *"Akkommodative processer medfører, at individet får handlemuligheder til sin rådighed, der kan anvendes i situationer, uanset hvilken sammenhæng disse situationer fremtræder"* (Ibid., 65).

Overvejelser omkring situeret læring bliver her igen interessante, men denne diskussion tages ikke op i indeværende speciale, dersom det strækker sig udover hovedproblemstillingen og empiriens beskaffenhed.

Deltagernes proces med indlæringen gennem kritisk refleksion kan grundlægge nye rekonstruerede handlekompetencer, anvendelige i mange praksis sammenhænge. Men forløbet kan ifølge Illeris være svært og energikrævende, grundet nedbrydningen af tidligere strukturerede selvforståelser og handlemuligheder. Derfor skal individet være motiveret for at opnå resultatet, som også tidligere nævnt. Derudover er det nødvendigt at underviserne er gearet til at varetage og støtte læringsprocessen hos den lærende (Ibid., 64 & 69).

Forskellen på lærerprocesserne

Grundlæggende er den væsentlige forskel fra akkommodativ læring og transformativ læring ifølge Illeris, at tværgående identitetsændringer er fundamentale i Mezirows tranformative læringsteori, hvorimod de ikke er en selvfølge i begrebet om akkommodativ læring (Ibid., 69). Her udvikles i stedet et nyt adfærdsmønster som *"kan anvendes fleksibelt inden for et bredt felt af relevante sammenhænge"* (Ibid., 71).

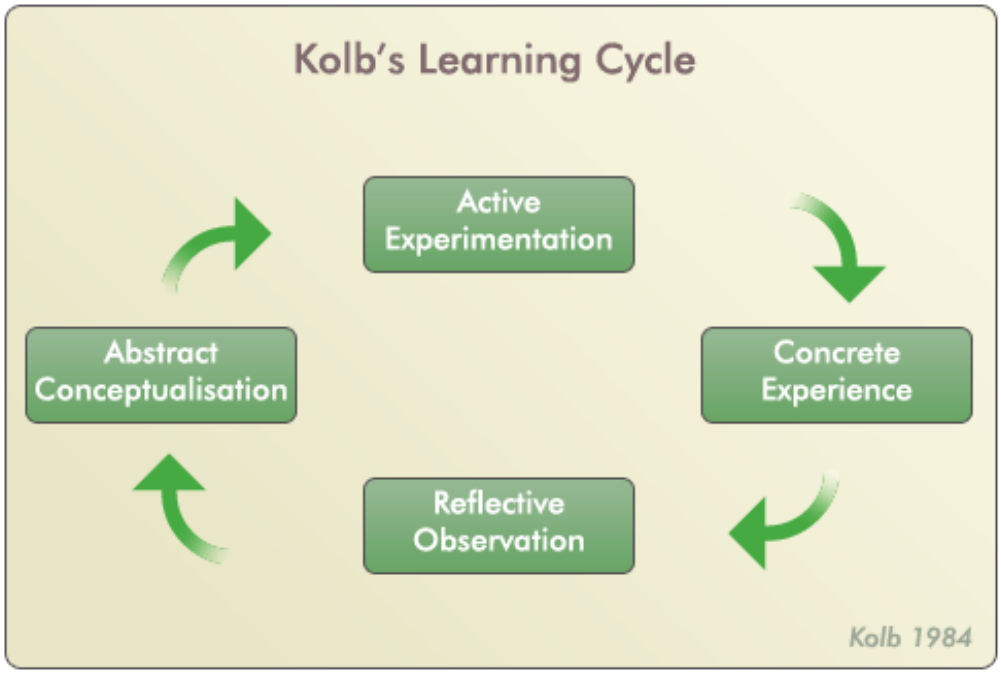
De store ligheder mellem disse to læringstyper vedrører hovedsageligt den kognitive udvikling, som læringen kan afstedkomme og de to teorier kan ofte opfattes som ens (Ibid., 86). Der er dog ifølge Illeris ligeledes en afgørende forskel omhandlende spændet mellem viden og mening, hvor meningsdannelsen og mentale vaner er mere centrale i Mezirows teori. Det er som beskrevet heri at det transformative skal findes og dette kan ses som en udvidelse af den akkommodative læringsproces (Ibid., 85). Tillige indebærer brugen af refleksionen *"... en tidsforskydning, hvori der indgår en yderligere bearbejdelse af impulserne"*, kontra de mere umiddelbare handleprocesser som akkommodativ læringsteori tilbyder (Ibid., 89). Der er mange forståelser af skellet mellem disse teorier og tidsperspektivet for refleksionen, er ofte det udslagsgivende element omkring hvilken læringsproces og teori, som situationen tilskrives (Boud 1985, Schön 2001, mfl. in Ibid., 90).

Den erfaringsbaserede læringsproces og Kolbs læringscirkel

Professor i social psykologi, læringsforskeren David A. Kolb, præsenterede i 1984 en teori omkring erfaringslæring, der sammenfatter tidligere teorier om læringstilegnelse, herunder brugen af refleksion. Denne er siden blevet en af de mest kendte og anvendte teoretiske modeller til at analysere læringsprocesser, dersom Kolb inkludere Piaget, Lewin og Deweys arbejde i sin model omkring

læringscirklen og videreudvikler de tilgange, som den erfaringsbaserede læringsteori indeholder (Jarvis et al., 1998 in Illeris, 2015, 75).

Integreringen af denne læringscirkel som teoretisk grundlag, skyldes tematiseringen af læreprocesser, hvori refleksion indtager en central plads. Derudover tilbyder modellen en systematisering og struktur, anvendelig til at fortolke de personlige processer, som er gennemgående i Outward Bound kurset. Modellen er derfor inspirerende at inddrage, dog med den begrænsning at strukturen er foruden sociale interaktioner og samspils dynamik. Dette begrænser den analytiske indsigt som anvendelsen af læringscirklen kan bidrage med, eftersom kurset, som tidligere nævnt vægter de sociale relationer højt, i tilegnelsen af læring (Illeris, 2015, 77 & Bilag 2).



Figur 2: Kolbs læringscirkel (Kolb, 1984).

Kolbs læringscirkel tilbyder en cirkulær fremstilling af læreprocesser, hvori han definerer 4 stadier som grundlæggende elementer i tilegnelsen af læring. Endvidere mener Kolb at individet lærer bedst ved at følge stadierne kronologisk, hvorefter processen kan gentages. Læringen skal således forstås som en kontinuerlig proces og ikke determineres ud fra et slutresultat (Illeris, 2000, 54). Desuden er denne proces baseret på den individuelle erfaring, som eleven indgår i læringen med.

> *"Alle går ind til enhver læringssituation med mere eller mindre præcise ideer om det aktuelle emne"* (Ibid., 55).

I denne sammenhæng er det, ligesom i Mezirows teori om kritisk refleksion, vigtigt at underviseren kender elevens udgangspunkt og ståsted ift. det forestående curriculum. Derefter skal integreringen af nye erkendelser bidrage til elevens modificering af egne ideer, ved inddragelsen af nye opfattelser og begreber (Ibid., 55-56).

Det første stadie i læringscirklen udgøres af den *konkrete oplevelse*. Heri menes en aktuel handling, der indledes fordomsfrit og med et indgående engagement fra deltageren. Herefter bliver denne oplevelse omsat, gennem en form for metaobservation, hvori deltagerne må anvende egen refleksion, til at beskue sin praksis fra andre vinkler og med nye perspektiver. Dette stadie kalder Kolb for *reflekterende observation*. Gennem denne proces udfoldes deltagerens handleforskrivelser og nye skabes, som et resultat af oplevelsen. Her inkluderes også observationen af andre deltagere, samt facilitatorer og refleksionen over deres tilgang. Efterfølgende skal deltageren kunne etablere logiske forståelser og forbindelser mellem de nye handlingsmuligheder, tilegnet via den gennemgående refleksive proces, i det tredje stadie, *abstrakt begrebsliggørelse*. Deltageren skaber således begreber der kan forklare adfærd og muliggøre indsigten i en anderledes adfærd. Læringscirklens sidste stadie involvere anvendelsen af disse nye logiske sammenslutninger og færdigheder i egen praksis, gennem en *aktiv eksperimentering*, hvor de nye forståelser anvendes til problemløsning og handling. Læringscirklen består således af en grundlæggende refleksion over gjorte erfaringer, der muliggør en læringsfremgang, gennem omdannelsen af deltagerens tankemønstre og handlingsgrundlag (Maltby et al., 2010, 417-418 & Illeris, 2000, 57).

Med modellen understreger Kolb dermed, at refleksion er nødvendig for at omsætte oplevelser til erkendelse og læring.

> *"Den simple perception af en oplevelse er ikke nok til at lære, der skal gøres noget ved den. Tilsvarende kan omdannelse alene ikke udgøre læring, for der må være noget at omdanne, en tilstand eller oplevelse der handles ud fra"* (Kolb in Illeris, 2015, 79).

Omdannelsen som deltageren kan opnå gennem den proces som læringscirklen tilbyder, er via en varieret og tilpasset vandring mellem refleksion og handling.

De to teoriers interaktion og anvendelse

Jeg oplever en parallelitet mellem Kolbs læringscirkel og Mezirows transformations teori. Paralleliteten mellem de to teorier forefindes, igennem deres betoning af konfrontationen med tidligere handlingsperspektiver og skabelsen af nye meninger, gennem erfaringsdannelsen og den kritiske refleksion. I Kolbs teori er handling og refleksion polariseret og erfaringen kan derfor muliggøre refleksionen over denne oplevelse eller handling. Mezirows kritiske refleksionsbegreb indeholder elementer af dette, dersom den umiddelbare handling ikke kan rumme den kritiske refleksion (Illeris, 2000, 71 & 77). Omdannelsespotentialet opstår derved efter den indledende handling og refleksionen herefter. Tillige anskuer begge teorier meningsomdannelsen, som en revalidering eller ny konstruktion af tidligere accepterede fortolkninger.

Mezirows teori ligger således på flere måder i forlængelse af Kolbs læringscirkel, men som tidligere uddybet, får transformation af handlerepertoiret gennem refleksionen hos deltagerne, en større plads i Mezirows læringsteori. Derfor vil der i følgende analyseafsnit blive lagt mere vægt på brugen af Mezirows teori, som tidligere nævnt. Kolbs læringscirkel vil blive anvendt til at opnå større forståelse for de stadier, som deltagerne kan gennemgå og desuden bruges teorien til at opnå en indsigt i baggrunden for selve programmeringen af kurset, herunder progressionen i aktiviteterne og udfordringerne undervejs. Interaktionen mellem de to teorier kan dermed styrke analysen af empirien, dersom Mezirows teori vil muliggøre en mere dybdegående forståelse for processerne i overgangene mellem stadierne i læringscirkel. Begge teorier anskuer læring som en holistisk proces, og teorierne må derfor anvendes kritisk i skabelsen af øjebliksbilledet, af den læringsproces og refleksiv erkendelse som facilitatorerne søger at skabe. I denne forståelse anerkendes at kurset ikke fremstår som et endegyldigt stoppested for læring, men blot et trin undervejs i erkendelsesprocessen.

Analyse

I det følgende afsnit bliver specialets analyse præsenteret. For at kunne besvare problemformuleringen er der lagt vægt på situationer med skelsættende facilitering og den læringsproces, som dette har afstedkommet hos deltagerne. De udvalgte empiriske eksempler bliver analyseret ud fra de teoretiske og metodiske valg, for at *" (...) fastholde det videnskabelige perspektiv og skabe svar på de begrundede relevante spørgsmål"* (Olsen & Pedersen, 2015, 144). Det forsøges herved at fremlægge en troværdig og dækkende fremstilling af materialet, for at sikre en objektiv analyse.

Analysen er bygget op med en delkonklusion efter afsnittet, som til sidst danner grundlag for den samlede konklusion. Delkonklusionerne har til formål at opsummere de væsentlige analytiske elementer, der var fremtrædende i eksemplet. Notater fra feltdagbogen inddrages efter en beskrivelse af situationen forud for notatet, for at rammesætte citaterne i den gældende kontekst.

Det intense kursus bød på mange spændende episoder over det 21 dages program. Udvælgelsen af få analysedele fra feltforskningen som helhed, er kraftigt betonet af hvad der har gjort størst indtryk på mig som deltager og dermed også har påvirket gruppens individer. De steder hvor facilitatorerne for alvor har måttet tænke kreativt og impulsivt, er blandt de mest betydningsfulde seancer og dem der er repræsenteret i analysen. Dermed er tilblivelsen af analysen både baseret på søgen efter instruktørernes faciliterings mønstre, samt ekstraordinære episoder indenfor den observerede praksis, som tilsammen skaber en særegen undervisningskultur indenfor adventure friluftlivsaktiviteter.

Den allerede trampede sti

Det første eksempel jeg har valgt at inddrage er et eksempel, hvor gruppen bliver udfordret på et vigtigt element, nemlig selve læringens tilegnelsen og viljen hertil. Situationen opstår undervejs på en flere-dags vandring i svært terræn, hvor vi i gruppen selv skal finde vej og desuden står for al planlægning, pauser, lejretablering osv. Instruktøren følger med på sidelinjen og overvåger turens fremskridt.

Feltnote d. 12 oktober:

> *"Vi har gået et par timer siden sidste store pause og er efterhånden trængende efter et hvil. De forreste i gruppen har kortet fremme, og de fleste andre følger efter uden*

indvendinger. Vi er endt i et tornekrat, som gør at gruppen bliver splittet. Instruktøren får samlet alle efterfølgende og spørger til navigationen. De forreste har fulgt nogle dyrestier, uden at kontrollere kompas og kort. Herefter bliver der kaldt til pause og alle får samtidigt til opgave, at overveje hvad de ønsker at få ud af turen. Der bliver i plenum samlet op på opgaven og der er en bred enighed om at vi selv må finde vej, gennem den teknik vi har lært og desuden læse terrænet for at undgå at ende i et tornekrat igen."

Note til situationen;

"Instruktøren er direkte og resolut i sine spørgsmål. Han udstråler ikke begejstring over at navigationen har fået 2. prioritet, men er samtidig forstående overfor den træthed der melder sig. De fleste deltagere er meget motiverede for øvelsen, men flere er også fysisk trætte."

I ovenstående episode bliver engagementet og viljen til læringen og forandring sat på spidsen. Deltagerne bliver udfordret fysisk og hovedformålet med aktiviteten, værende navigationen, bliver tilsidesat i et forsøg på at komme hurtigere og lettere frem til den næste, på forhånd aftalte pause location. En årsag til denne forskydning kan igennem Mezirows teori, forklares gennem de fundamentale meningsskemaer, som deltagerne hver især indgår i aktiviteten med. De vanemæssige forventninger til hvad handlinger medfører, får her magt over beslutningsgrundlaget og overført til situationen i en næsten metaforisk forstand. De forreste udvalgte navigatører, har en ukritisk formodning om, at det at følge trampestien i sidste ende bringer dem tættere på målet. De har således fulgt stien, uden at konfigurere med kortet og det udleverede kompas. Formålet med turen var netop at opøve en stærkere forståelse for navigationen, gennem praksisøvelser i terræn, hvor buskads og anden bevoksning gør navigationen svær. Deltagerne udtrykker i den efterfølgende refleksion, at de følte sig mere sikre ved at følge stien, fremfor at bane en ny vej gennem buskadset. Intuition om at følge kompasnålen bliver her overtaget af lysten til at få 'vist' vejen, gennem det svært fremkommelige terræn. Dermed bliver bedømmelsen af konsekvensen af dette rute valg, reguleret af tidligere tilegnede meningsperspektiver, der ikke kan indpasses, eller fungere i den vilde natur (Illeris, 2000, 70). Denne fysiske aktivitet i naturen har således en særlig egenskab i at fremstille læringsscenarier, hvor gængse rationelle handlingsmønstre ikke egner sig i problemløsningen. Refleksion over egen praksis er dermed en nødvendighed for at fuldføre nye tilpassede handlinger, som det understreges af Mezirow.

> *"Refleksion i overvejede handlinger kræver en pause til at revurdere ved at spørge: Hvad gør jeg forkert… Refleksion kan således være en uløselig del af en overvejet handling"* (Illeris, 2000, 71).

Deltagerne der agerede navigatører i situationen overvejede ikke deres handling ift. den teknik de har lært forud for turen, men gjorde i stedet brug af vanemæssige løsningsmodeller for at finde vej, som i en anden situation måske havde været et fornuftigt valg.

Illustration 1: Den allerede trampede sti.

Instruktøren der i længere tid har været tilbageholdende, jf. det tidligere uddybede begreb, *tur efter evne*, vælger at tage styringen som facilitator, for at fastholde den unikke læringssituation der er opstået. I fællesskab fortolkes løsningsmodellerne for turen og efterfølgende sat i relation til en mere overordnet læringssammenhæng. Jeg oplever at facilitatoren fremhæver den signifikante læring ved situationen, gennem at stille spørgsmålstegn ved gruppens lyst til at lære nyt. I processen understreges nødvendigheden af at opsøge det ukendte landskab og gøre egne opdagelser, i arbejdet omkring tilegnelsen af nye erfaringer. Deltagerne får således gennem ovenstående metaforiske fremlæggelse om den utæmmede natur, en oplevelse af at de kan tilegne sig den tiltænkte læringen, gennem at øge den intensitet de indgår i aktiviteterne med, samt at tænke ud over vante løsninger.

Ifølge Kolbs læringscirkel, kan dette scenarie inkluderes som et stadie i læringsprocessen. Den refleksive bevidsthed som opbygges i undervisningen, kan her tillægges det refleksive observations stadie. Deltagerne har på dette tidspunkt erfaret hvorledes deres håndtering af øvelsen er forløbet og får nu mulighed for, gennem en fælles kritisk refleksion at opnå indsigt i nye løsninger. De får muligheden for at danne nye meninger omkring opgavens mål og tillige viden omkring hvorledes udfordringen kan løses. Udfaldet af denne fælles erfaringsdannelse, markere således overgangen til den abstrakte begrebsliggørelse. Her tager deltagerne ejerskab over denne nye handlingsforståelse og anerkender samtidigt vigtigheden af at anvende den nødvendige navigationsteknik, for derigennem at opretholde læringen og sammenholdet på turen.

> *"Erkendelse bliver kontinuerligt hentet frem og efterprøvet i den lærendes erfaringer"* (Illeris, 2000, 54).

Accepten af denne fælles drivkraft i gruppen, giver en følelse af sammenhold og gåpåmod. De metaforiske sammenslutninger som vi i fællesskab når frem til, mellem det kontekstuelle - naturen vi sidder i og andre perifere sammenhænge -livets mange valg og veje, er i situationen med til at danne en særlig opløftende stemning og for mange deltagere, en anledning til refleksion. Facilitatorens direkte spørgeteknik har til hensigt at målrette deltagerenes kritiske refleksivitet og ansvaret for egen læring, gennem at motivere til en genovervejelse af de forudsætninger, der ligger til grund for handlingen i situationen. I denne refleksive praksis bliver der fra facilitatorens side fulgt op på alles indvendinger og situationen bærer samtidig præg af, en legitimitet overfor at sige fra og give efter for trætheden. Det understreges blot at vi i gruppen skal være enige om hvad vi ønsker at få ud af turen. Facilitatoren formår at bringe deltageren igennem læringsstadiet abstrakt begrebsliggørelse, gennem at fordre en fælles reformulering af den læring som turen tilbyder, ovenpå den gjorte erfaring på stien.

> *"Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it"* (Kolb, 1984, 41).

Gruppen fungerer her som en bærende struktur, der styrker den fælles vilje til læring og dermed tilstræbelsen efter ikke at forfalde til lette og uovervejede beslutninger. Faciliteringen er rammesat af at der ikke er et svar der er rigtigt eller forkert. Dog bliver vigtigheden af at genoverveje handlinger stadfæstet, både af hensyn til at opsøge de nye læringsmuligheder som turen tilbyder, men også grundet den sikkerhedsrisiko, der eksistere ved opholdet i naturen og ekspeditionen gennem ukendt terræn.

Den konsensus som gruppen danner, kan ifølge Mezirow tillægges den kommunikative læring. Både

gennem facilitatorens tilstedeværelsen som en autoritær person, og den sociale norm, omkring vilje og gåpåmod der er skabt i gruppen, kan den enkelte deltager få lettere ved at tillægge sig det sociale ideal der er gyldigt i øjeblikket, samt raffinere egne meningsperspektiver gennem oplevelsen. Når fremtrædende personer i fællesskabet kan formidle overbevisende udsagn, kan de mindre stærke deltagere i gruppen få lettere ved at integrere disse synspunkter i egen praksis. Jeg ser dermed viljen til at opsøge læringen som en social påstand, vis gyldighed spredes i gruppen gennem de mest rationelle deltagerne (Illeris, 2000, 75). De fysisk svagere deltagere er dermed mere disponerede til at påtage sig lysten til at indgå i læringsmulighederne, fremfor at kapitulere overfor trætheden, grundet at praksisfællesskabet ubevidst fordre en enstemmighed og loyalitet overfor beslutningen. Viljen til læring bliver dermed en kulturel norm i fællesskabet. Ifølge Mezirow kan disse beslutninger på ny udfordres, hvis nye synsvikler blandt gruppen individer tilbyder andre løsninger (Ibid., 75).

> *"Meget af det vi lærer indebærer nyfortolkninger som sætter os i stand til at bearbejde, differentiere og forstærke vores på forhånd etablerede referencerammer eller skabe nye meningsskemaer"* (Mezirow in Illeris, 2000, 70).

Alle deltagere udtaler en motivation overfor for denne opsøgende læringstilgang, og dette muliggøre en bearbejdning af deres individuelle meningsskemaer. Muligheden for at integrere oplevelsen i tornekrattet som et nyt meningsskema er umiddelbar, dersom forventningen til hvad en sti i naturen medfører, muligvis ikke stemmer overens med allerede velfunderede overbevisninger hos de forreste navigatører. Derigennem kan det eksisterende meningsskema ikke tilbyde en fortolkningsramme og et nyt må skabes (Ibid., 74).

Omgivelserne og udfordringer som turen indeholder, tillader ikke altid denne konstante opmærksomhed og det energiniveau, som refleksionen og opgaverne kræver. Kurset er således også struktureret til at lede deltagerne ud i en grænsevandring, hvor humør og komfort til tider bliver påvirket i så stor grad, at læringen bliver nedprioriteret og overlevelsesadfærd træder ind.

> *"At handle på baggrund af ny transformativ indsigt kan blokeres af eksterne og interne begrænsninger (eller begge dele), af situationelle og psykiske forhold, eller simpelthen af uhensigtsmæssig information eller mangel på evner til at klare det"* (Ibid., 76).

Den transformative læring, herunder bearbejdning af meningsskemaerne er en anstrengende proces, og derfor er faciliteringen i situationen nødt til at have indeholde udveje, såsom en genopfriskning af

navigationsteknik i denne kontekst. Således at deltagere uden den nødvendige viden til at lede gruppen, får en chance for at indgå på lige vilkår i aktiviteten.

Delkonklusion

I ovenstående er det fremanalyseret at naturen kan bidrage til at *udfordre den vanemæssig tænkning* hos gruppen af deltagere undervejs i navigationsopgaven, og dermed stimulere til en ny *meningsdannelse gennem kritisk refleksion*. Facilitatoren griber læringssituationen og motivere deltagerne til at gennemføre en *refleksiv proces i fællesskab*, hvor erfaringen fra stien, ligger til grund for en genovervejelse af handling. Derudover anvendes en *direkte spørgeteknik*, grundet den vekslende opmærksomhed som følge af trætheden, for at få deltagerne til at holde fokus på opgaven. Resultatet stadfæster en *klarhed omkring læringspotentialet* og vejen dertil i gruppen. Faciliteringen bærer præg af metaforiske billeder, der understreger den proces og det engagement som deltagerne skal fortsætte kurset med, ligesom *den kommunikative læring* fastholder deltagernes engagement, fællesskabets normer og fælles inklusion, trods de udfordrende omstændigheder.

Livlinen

Følgende hændelse afspejler en overvindelseskamp og en personlig læringsproces igennem opsøgende coaching fra facilitatoren og fællesskabets understøttende kraft. En velkendt del af et Outward Bound kursus er rebbanen, hvor deltagerne skal forcere en forhindringsbane højt oppe i trækronerne. Deltagerne får først en introduktion til udstyret og aktiviteten og kommer derefter i en kravlegård, hvor teknik, sikkerhed og kommunikation gennemgås forud for den rigtige bane. Derefter kravler halvdelen af deltagerne op i træerne, mens anden halvdel bliver på jorden og giver feedback, samt supervisere sikkerhedsmanøvrerne. Derefter skifter holdene og der samles op efter sidste person har gennemført.

Feltnote d. 4 oktober:

> *"Jeg betragter Joanna fra jorden, sammen med flere andre deltagere. Hun er stivnet ved en forhindring hvor hun skal hoppe fra stamme til stamme. Vi bidrager alle med tilråb og opbakning for at understøtte hende. Hun hviner af frygt og klynger sig til rebet. Facilitatoren bevæger sig hen mod hende og indleder en privat samtale. Efter små 10 minutter prøver Joanna igen, vi hepper alle på hende og hun gennemfører springet ovenpå kort tøven. Efterfølgende tager vi en snak om udfordringer og individuel*

overvindelse. Mange nævner at Joannas spring var en af de mest inspirerende episoder fra aktiviteten. Joanna siger ikke så meget, hun virker eftertænksom, men tilfreds."

I denne episode får refleksionen og facilitatorens engagement, en bærende rolle i Joannas gennemførsel af aktiviteten. Joanna går fra at være handlingslammet til at blive handlingsorienteret. Denne ændring kan i situationen delvist tilskrives dialogen mellem facilitatoren og Joanna. Læringsprocessen er igangsat af en refleksiv proces, som har ophav i den udfordring som Joanna står overfor. Refleksionen bliver her igangsat af facilitatoren ovenpå erfaringen gjort ved første forsøg. Med Mezirows teori kan handlinger i problemløsningsprocesser ses som adskilt fra refleksionen, ved ikke reflekterede handlinger (Illeris, 2000, 72). Aktiviteten kan igennem dette perspektiv opleves som værende indrettet til at udfordre meningsskemaernes validitet; -træder du ud over kanten risikere du at falde ned fra træet. Dermed kan det vanemæssige, ureflekterede handlingsgrundlag anses som værende udgangspunkt for Joannas frygt og manglende initiativ til at fortsætte. Fortolkning af udfaldet af at træde ud over kanten, kræver derfor en efterfølgende refleksion, omkring de omstændigheder som aktiviteten udføres under, samt en succesfuld overvindelse af den frygt, som læringsrummet fremprovokere hos Joanna.

Da vi alle har fået den nødvendige sikkerhedsoplæring, samt er spændt fast med seler og reb som aktivt deltagende, er rationalet at der ikke er noget at frygte. Den transformative læring i situationen kan dermed udgøres af en indre validering af overbevisningen om, at der er trygge og sikre rammer for udførslen af aktiviteten. Den kritiske refleksion kan herigennem betragtes som adskilt fra selve handlingen og værende både forud og efter handlingen. Facilitatoren forsøger dermed at initiere en refleksion hos Joanna, som er forskelligartet fra de overvejelser hun gjorde ved første forsøg, hvor frygten fik overtaget.

"Kritisk refleksion drejer sig ikke om handlingens hvordan, men om dens hvorfor – årsagerne til og konsekvenserne af det vi gør" (Ibid., 77).

Facilitatorens forhold til Joanna, samt hans indsats for at få hende til at opnå erkendelsen af egen viljestyrke og handlekraft, er her skelsættende. Den norske friluftsforsker Arne N. Jordet, som har forsket i udeskole pædagogik, udtrykker i nedenstående citat, vigtigheden af relationen mellem facilitator og deltager.

"Det er ikke et spørgsmål om metoder og teknikk, men om de mellommenneskelige relasjonene til elevene. Det handler om å bli kjent med eleverne, deres interesser og

> *hva de er opptatt av, og om å la elevene bli kjent med deg. Læreren må vise elevene at han eller hun bryr seg om dem"* (Jordet, 2010, 78).

Facilitatorens positionering som den mest kyndige vejleder, samt vedkommendes relationelle kompetencer og tilhørsforhold til Joanna, hjælper her til at grundlægge Joannas transformative læring. Igennem at Joanna får delt sine bekymringer med facilitatoren, bliver muligheden for nye fortolkninger af situationen dannet. Viljen til forandring og facilitatorens kompetencer er derfor udslagsgivende for Joannas refleksion og i sidste ende gennemførsel af forhindringen.

> *"It is about asking questions to enable the protégé to develop a deeper understanding of their own learning agenda, self-knowledge, self-efficiancy"* (Ghaye & Lillyman, 2008, 72).

Citatet fra Ghaye og Lillyman, der sammen har lavet undersøgelser omkring brugen af refleksion som læringsmiddel, understreger den fundamentale undervisningskompetence, som består i at kunne stille de rigtige spørgsmål som facilitator og derigennem igangsætte og understøtte kritisk refleksion hos eleven. Som tidligere beskrevet i Mezirows teori, er det vigtigt at facilitatoren er forberedt og egnet til at støtte denne læringsproces hos deltageren. For at opnå større indsigt i dette element af faciliteringen, snakkede jeg med instruktøren efter øvelsen.

Feltnote 4. oktober:

> *"Instruktøren udtalte at rebbanen altid har potentiale for at udfordre visse deltagere. Det handler derfor om at være konstant forberedt på at tage denne coachende samtale op med de deltagere, der ikke selv kan overvinde frygten og gennemføre banen uden hjælp. Desuden fortælles at rebbanen er placeret tæt på kursuscenteret for at understøtte de trygge og hjemlige rammer for aktiviteten."*

Med Kolbs læringsteori som udgangspunkt, kan erfaringensdelingen hos facilitatoren ses som elementær, i forståelsen af den tilegnede læring, som oplevelsen muliggøre hos Joanna.

> *"Der findes ikke to tanker der er ens, fordi erfaringen altid spiller ind"* (Illeris, 2000, 54).

I situationen bliver Joannas tanker og konstruktive refleksion bevidst initieret, gennem dialogen og erfaringsudveksling med facilitatoren. Rekonstruktionen af antagelsen om at springet er farligt, bliver dermed påbegyndt gennem denne erfaringsudveksling. Den grundlæggende følelse af frygt og

manglende handlingsmuligheder som Joanna udstråler, bliver gennem samtalen, herunder den kritiske refleksion, behandlet og nye antagelser kan udformes. Derfor bliver den abstrakte begrebsliggørelse relevant at inddrage, som en indikation på den læringsproces som Joanna befinder sig i. Hun har således kreeret en tilpasset forståelse af øvelsen, gennem det refleksive observations stadie og vurderingen af faren ved omgivelserne kan herefter revideres. Et stadie der tydeligvis er mere komplekst for Joanna, modsat flere andre deltagere. Heri kan erfaringsdannelsen igen referere til denne uens oplevelse af øvelsen. Nogle har givetvis gennemført lignende rebbaner og har dermed tilpassede meningskonstruktioner, omkring den gældende sikkerhed ved aktiviteten og frygter derfor ikke springet.

Ifølge Kolbs teori kan den læring som Joanna opnår gennem at fuldføre øvelsen, herefter aktiveres i nye situationer, gennem en aktiv eksperimentering jf. Læringscirklen. Dog kan her og nu oplevelser også anvendes i stadiet omkring den aktive afprøvelse, til at forsøge og 'afprøve' denne nye forståelse. (Kolb, 1984, 21-22). Joanna får således i øvelsen mulighed for at inkludere disse nye principper i egen selverkendelse, ved gennemførslen af springet.

Illustration 2: Livlinen.

Den efterfølgende refleksive dialog i gruppen interessant at inddrage. Ved afslutning af øvelsen bidrager Joanna ikke med mange input. Derimod er flere andre deltagere meget engageret i netop hendes overvindelse af frygten for springet. Jeg opfattede hendes mangel på input som et resultat af,

både de anstrengelser hun havde gjort sig for at komme igennem banen, men også baseret på at hun var den der var mest udfordret i øvelsen.

Processen omkring reformuleringen af egne grundantagelser i efterrefleksionen, oplever jeg som havende indvirkning på Joannas manglende bidrag til samtalen. Eftertænksomheden er vedvarende hos Joanna, hvorimod resten af gruppen kan metareflektere over udførslen af aktiviteten, samt skabe en fælles konsensus omkring den opnåede læring igennem dialogen med facilitatoren. På samme tidspunkt er Joanna stadig er berørt af oplevelsen og endnu ikke i stand til at bidrage med metareflektionen over egen præstation. Den aktive eksperimentering ved gennemførslen af springet, bundfælder ikke i dette tilfælde. Derimod synes frygten stadig at være hæmmende for Joannas erkendelsesproces.

Tidsperspektivet i den transformative læring kan her inddrages, som skelsættende for denne manglende egen involvering. Ifølge Mezirow er tiden som den transformative læringsproces kræver elementær (Illeris, 2015, 89). Den efterfølgende kritiske refleksion over oplevelsen, kræver derfor tid for at kunne blive omsat til decideret transformativ læring. Joannas mulige rekonstruerede handlekompetence vil derfor ikke fremstå i øjeblikket, men muligvis blive iscenesat ved en eventuel senere aktiv eksperimentering. Igennem den teoretiske forståelse af forskellen fra akkommodativ læring og transformativ læring, kan Joannas øjeblikkelige handling dermed ses som en akkommodativ læringsproces som senere kan udvikles til transformativ læring (Ibid., 85).

I metarefleksionen efter øvelsen bliver meningsforhandlingerne fundamenteret i gruppen. Facilitatoren har i denne del af øvelsen fokus på den store gruppe, i stedet for den mere personlige undervisning, som kendetegnede situationen med Joannas spring. Samarbejdet og støtten mellem den aktive halvdel i trækronerne og deltagerne der superviserede fra jorden, bliver af deltagerne fremhævet som væsentlig for den læring, som gennemførslen af banen afstedkom. Opbakkende tilråb og rådgivende tekniske bidrag, bliver inddraget som værende vigtige for gennemførslen af øvelsen. Facilitatoren formår således at danne en initiativrig diskussion, ved at forbinde metarefleksionen hos deltagerne og erfaringerne fra den aktive eksperimentering og dermed inkludere den kommunikative læring, som et fælles læringsudgangspunkt.

> *"Den språklige samhandlingen skjer fordi eleverne hele tiden opererer i et læringsfelleskap hvor de samarbeider om oppgaverne. Kommunikasjon og sosial samhandling mellom elever, lærere, (..), foregår altså som en naturlig og integrert del av de faglige aktivitetene. Elevene får på denne måten en erfaringsbasert kunnskap som*

> *rommer andre kvaliteter enn kunnskap som kun har symbolsk forankring og som ikke er <tatt inn> gjennom autentiske samhandlingssituasjoner"* (Jordet, 2010, 107).

Arne Jordet supplere med ovenstående citat, til vigtigheden af den refleksion der opstår gennem den fælles læring, som øvelsen og erfaringen heri lægger op til. Erfaringsdannelsen sikres dermed gennem dialog og understøttende fællesskaber. Alle deltagere får noget ud af aktiviteten, både når de er på jorden og observerer, samt når de selv er aktive på rebbanen. Sikkerhedsprocedurerne og den oplevede risiko ved at hænge højt oppe i trækronerne, bliver dermed anvendt til at fremprovokere den kritiske refleksion over øvelsen og den personlige erkendelsesrejse (Bentsen et al., 2009, 68). Indretningen af aktiviteten i det naturlige læringsrum er således vital for den kritiske refleksion, som udspringer af rebbanen.

Delkonklusion

Den *oplevede risiko* i læringsrummet benyttes i dette empiriske eksempel, til at koble den kritiske refleksion ved aktiviteten, med udvidelsen af personlige handlekompetencer. Aktiv eksperimentering og overvindelsen af hæmmende forankrede meningsskemaer, bliver initieret gennem *facilitatorens engagement, relation og erfaringsdeling*, Deltageren udfordres her konstruktivt og tilstrækkeligt nok, til at danne nye erkendelser og tage initiativ. *De rigtige spørgsmål* kombineret med *viljen til forandring* hos deltageren, danner i indeværende episode, grundlaget for en transformativ læringsproces, som kan efterprøves senere. Fællesskabets *efterfølgende metarefleksion og dialogiske konsensus*, underbygger denne proces og skaber en understøttende læringsarena, hvor selv de mest skræmte deltagere får en *succesrig oplevelse*.

Diskussion

Afsnittet herunder indeholder et metodekritisk perspektiv på temaet for specialet, samt valget af undersøgelsesmetoden og de resultater som analysen har frembragt. Forskerens subjektive påvirkning af undersøgelsens tilblivelse og resultat bliver desuden fremstillet. De anvendte teorier bliver her diskuteret i forhold til anvendeligheden i besvarelsen af den overordnede problemstilling. Konsekvenserne af de valg og fravalg som er afgørende for specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed, vil ligeledes blive inkluderet og diskuteret.

Ophav og undersøgelsesmetoder

Da specialet bygger på deltagende observation som undersøgelsesmetode, er det fundamentalt at objektiveringen, herunder forskerens eget engagement i problemstilling tages til overvejelse. I de indledende afsnit af specialet frembringes en ærlig og detaljeret introduktion til den viden, som jeg besidder i henhold til genstandsfeltet. Dette inkluderer den faglige position jeg har, samt den rolle som indtages i praksisfællesskabet. Intentionen med disse afsnit er at bidrage til læserens forståelse for det forskersubjekt, jeg besidder i undersøgelsen. Åbenheden omkring forudsætningen for at udarbejde specialet indenfor den overordnede ramme, omhandlende en praktisk didaktisk læringsforståelse og min egen indflydelse på dette fokus, er desuden relevant.

Etableringen af specialets empiriske grundlag og fokus for undersøgelsen, blev skabt i de indledende faser af det føromtalte forskningsprojekt omkring robusthed. Det var således min egen undervisningserfaring og interessen for dette felt, der var årsag til at undersøge facilitatorens praksis. Kulturelle forskelle og ligheder i undervisningen af adventure friluftsliv i Danmark og New Zealand, samt de meget forskellige læringsrammer for undervisningen i naturen, var udslagsgivende i valget af det overordnede fokus for specialet. Min optagethed af 'god' praksis indenfor feltforskning, og de udfordringer der ligger i observation, grundlagde herefter de metodologiske omstændigheder for empirigenererigen.

Da undersøgelsesmetoden kun udgøres af deltagende observation, kan dette muliggøre en kritik omkring en for ensidige dataindsamling. Kvalitative interviews med facilitatorer og deltagere, kunne derfor have muliggjort forskelligartet data om problemstillingen. Dermed kunne undersøgelsesresultaterne og den viden som specialet afstedkommer, være underbygget og suppleret

gennem kombinationer af undersøgelsesmetoder, som kunne have tilført yderligere og mere dybdegående analyser.

Overvejelser omkring forskerens distanceringen til feltets deltagere, har i denne sammenhæng indvirkning på fravalget af denne undersøgelsesmetode. Vurderingen af at min tilstedeværelse som deltager på lige vis med de andre, ville blive påvirket negativt gennem inddragelsen af etnografiske interview, grundet en yderligere udstilling af min position som betragter og forsker, resulterede i et fravalg af interview som metode. Reliabiliteten af den opnåede datamængde er dermed optimeret gennem fuldstændigt fokus på at gennemføre en så nuanceret og pålidelig fremstilling af den kompleksitet, som feltarbejdet indeholdte. Mængden af feltnoter og arbejdet med udvælgelsen af elementer herfra, udgjorde desuden denne nedprioriteringen.

I et forsøg på at højne validitet af mine observationer og indledningsvise fortolkninger, af de sociale og personlige processer, som opstod som følge af facilitatorens virke, gjorde jeg stort brug af walk'n'talk med instruktørerne. På de mange ture rundt i landskabet og ved personalemøder mv. som jeg deltog i, fik jeg udvidet kendskab til intentionerne bag undervisningen og tillige gode faglige sparringer med de ansatte. Indsigten i kursusprogrammerne og den intentionelle læringsplan, har endvidere gjort fortolkningsgrundlaget mere åbenlyst og hjulpet mig til at se sammenhænge i praksis.

Da specialets empiri er uddraget af et kvalitativt undersøgelsesdesign, med deltagende observation af en unikt sammensat gruppe af kursusdeltagere og undervisere, er resultaterne af undersøgelsen og generaliserbarheden, som udgangspunkt ikke mulig.

Subjektet i vidensgenereringen

Da specialet bygger på en konstruktivistisk forståelse af læring og udvikling, er påvirkningen fra forskersubjektet i vidensgenereringen og meningsdannelsen, som tidligere nævnt, uundgåelig. I den kvalitative vidensskab er det fundamentalt ikke at søge at udrydde forskerens subjektivitet, men i stedet tage udgangspunkt i denne, som afsæt for den tolkning og forståelse for genstandsfeltet som foreligger. Min egen kropslige deltagelse i undersøgelsen formidler således projektet og derfor har jeg igennem opgaven søgt at lægge vægt på den metodiske refleksion, som er gået forud for fortolkningsprocessen. Det er således ikke intentionen at skabe en fremmedgørelse til genstandsområdet, men i stedet danne den nødvendige gennemsigtighed, for hvorledes projektet er etableret og udført, samt inddragelsen af forskerens person i tilblivelsen af undersøgelsen.

I undersøgelsen ligges der vægt på deltagernes udvikling. Da jeg som tidligere beskrevet indgår på lige vis med de andre, er jeg således også en del af det udforskede felt. Dog vil jeg stille tvivl ved at sidestille min mentale udvikling, med de andre deltagere på kurset. Jeg har haft et andet ´projekt´ med deltagelsen, da mit fokus har været på feltforskningen og dermed ikke har været orienteret omkring min egen selvudvikling ift. de processer som aktiviteterne lagde op til. Min kropslige deltagelse har grundlagt tilblivelsen af undersøgelsen, men jeg oplever ikke min egen mentale udvikling, som en ressource i fortolkningsprocessen af den kognitive udvikling, da jeg grundet erfaring, alder og fokus undervejs på kurset, har været optaget af andre elementer af læring. Tillige var der en forud indgået aftale omkring at facilitatorerne ikke skulle have fokus på min udvikling i aktiviteterne, men prioritere de andre deltageres behov. Min forankrede fysiske og psykiske tilstedeværelse i fællesskabet, er dog stadig gennemtrængende for oplevelsen undervejs på kurset og min personlige kontakt til feltets aktører ligger til grund for den formidling af undersøgelsen som foreligger.

Brugen af teorierne

Brugen af de to læringsteorier i specialet har givet et indblik i de læringsprocesser, som refleksionen kan afstedkomme hos deltagerne, som følge af de tiltag facilitatoren har gjort for at initiere disse. For at opnå forståelse for hvorledes facilitatoren iværksætter refleksion i praksisfælleskabet, har det været nødvendigt at kunne analysere den mentale proces, som deltagerne gennemgår og facilitatorens påvirkning heraf. Teorierne har bidraget med en strukturalisering af de mentale og sociale processer, som er observeret og derigennem muliggjort et indblik i facilitatorens arbejde, omkring at sikre den personlige udvikling.

I udvælgelsen af analyseepisoder, er der som tidligere beskrevet lagt vægt på at vise et nuanceret billede af den undervisningspraksis, som blev udført undervejs på kurset. I første analyseepisode er det en unik og pludselig opstået mulighed for refleksion, som indledes af facilitatoren. I episoden er det således en intuitiv beslutning fra facilitatorens side, om at forsøge at aktivere kritisk refleksion på gruppebasis, i søgen efter at få genoptaget gruppens overvejelser om engagement. Mezirows teori tilbyder her en forståelse for den sociale magt, som grundlægger den bestemmende agenda i fællesskabet. Kolbs teori er dog som tidligere nævnt begrænset i den analytiske fremstilling, grundet den manglende beskrivelse af de sociale processer, der determinerer beslutningsgrundlaget i gruppen. Desuden virker gruppen meget afklaret, uden selve den aktive eksperimentering. Derfor er

fuldendelse af læringscirklens sidste stadie i episodens fremstilling, ikke nødvendig for at opnå refleksiv erkendelse i gruppen.

Andet analyseafsnit har karakter af mere personlig refleksiv aktivitet. Den affektive refleksion er her fremanalyseret, som igangsat af den intenderede oplevede risiko, som øvelsen indeholder, samt gennem opfølgningen fra facilitatoren. Grundet fraværet af viden omkring hvad facilitatoren specifikt har sagt til Joanna, er det i analysen uklart hvorvidt Joannas refleksion indeholder elementer af læringscirklens stadier og om disse følges kronologisk, som teorien foreskriver. Kolbs model tilbyder endvidere det fjerde og afprøvende stadie, men her og nu gennemførslen antyder ikke en decideret transformativ ny læring, derimod i stedet en øjeblikkelig egen overvindelse. Derfor indeholder teorien mangelfuld indsigt i hvornår denne eksperimentering af opnået læring bliver tilgængelig, for individet at integrere i sin selvforståelse. Læringscirklen fremstår dermed her, mere som en abstrakt konceptuel teori til planlægning af undervisning, end en egentlig model der repræsentere et læringsforløb i praksis.

Anvendeligheden af den producerede viden

Resultaterne fra specialet kan på baggrund af ovenstående, fremstå som anvendelige i forberedelsen og tilrettelægningen af undervisning i adventure friluftsliv, samt i den deciderede undervisning, hvor facilitatoren skal kunne træffe hurtige og velovervejede valg, om at initiere refleksive aktiviteter blandt deltagerne. Ikke al kritisk refleksion fører til transformativ læring eller inklusionen af et nyt handlingsrepertoire, men faciliteringen af refleksion på baggrund af de udfordrende aktiviteter, har potentiale for at gøre læringsforløbet mere orienteret mod selverkendelse og selvudvikling.

Desuden bidrager afhandlingen til betydningen af god relations dannelse i lærer-elev forholdet, gennem arbejdet med emotionelle handlinger og beslutninger. Kompleksiteten i at konstruere et læringsrum, som indbyder til selvudvikling, kan blive nedtonet i adventure friluftsliv, grundet det vilde og uudforskede ved naturen, der kan medvirke til at påvirke humør og engagement blandt deltagerne.

Konklusion

Afsnittet herunder indeholder besvarelsen af specialets problemformulering, igennem de resultater som undersøgelsen har frembragt.

I specialet har følgende problemformulering ligget til grund for udarbejdelsen af afhandlingen.

- *Hvordan faciliteres refleksionsaktiviteter i adventure friluftslivsundervisning, og hvorledes bidrager det naturlige læringsrum, til at skabe mulighed for en refleksiv, lærende og forandrende proces hos deltagerne?*

Undersøgelsen har vist at det er fundamentalt at refleksionen aktiveres i øjeblikket, hvor læringsmuligheden er forestående. Gennem at benytte den netop opståede situation, kan facilitatoren tage udgangspunkt i de elementer af undervisningen og den tilsigtede læring, som situationen tilbyder. Engagementet og opmærksomheden hos facilitatoren, er derfor også af grundlæggende karakter, og udslagsgivende for hvordan refleksionsaktiviteten forløber. God selverkendelse og kendskab til coachende, direkte spørgeteknik, kan stimulere til bedre facilitering af refleksive læringsforløb. Desuden betyder erfaring og teknik indenfor faget meget, dersom dette kan muliggøre en større viden omkring løsningsmuligheder for deltagerens tankeproces, samt hvornår det er forsvarligt at tage refleksionspauser. Relevansen af dette udgøres af de væsentlige omstændigheder, som aktiviteterne udføres under, hvor kognitive og mentale processer stresses, af uforudsete hændelser og fysisk pres gennem opholdet i naturen. Relationen mellem deltager og facilitator er således betydningsfuld, i den tillid som vises begge veje, under disse barske læringsforhold. En god relation mellem parterne kan sikre viljen til samarbejdet og dermed også viljen til forandringen. Ny erkendelse kan opbygges gennem at få deltagere til at genoverveje handlinger, for derigennem at fordre en mulig transformativ læring via den kritiske refleksion.

Det naturlige læringsrum spiller en betydningsfuld rolle i faciliteringen af refleksion og i muligheden for at skabe plads til læring, gennem den manglende forudselighed, som kendetegner ekskursioner i det fri. Dette kan hjælpe deltagernes refleksions -og læringsproces, idet de vanemæssige handlinger bliver udfordret og rationelle beslutninger kan få omvendt betydning. Gruppens sammenhold bliver her et holdepunkt i faciliteringen, grundet den gennemgående konsensus som kan skabes, gennem kommunikativ læring og når deltagerne er udfordrede fysisk og psykisk. Desuden giver naturens

spektakulære scener, grundlag for at bruge disse rammer for undervisningen, som metaforer for den refleksive fortælling som deltagerne selv skal danne slutningen på.

Deltagernes mulighed for at opleve en refleksiv, lærende og forandrende proces er således skabt gennem både facilitatorens arbejde og den samtidige brug af læringsrummets muligheder.

Perspektivering

Perspektiveringsafsnittet indeholder forslag til hvordan videre forskning indenfor området kan etableres, samt hvilke problemstillinger, som specialet ikke undersøger, men der stadig indeholder potentiale for vidensdannelse og yderligere fokus.

I det indledende afsnit af specialet, problematiseres adventure friluftslivets aktivitets grundlag, grundet det manglende bevis for transfer af den opnåede viden og læring, som er grundlaget for denne udfordrende undervisningsform. Derfor kunne dette perspektiv ligge til grund for nye undersøgelser. Forskning i hvorvidt kompetencerne er brugbare i deltagernes liv udenfor kurset, kunne her være udgangspunkt for en problemstilling omkring, hvordan læringen kan benyttes i andre miljøer end det i naturen. Anvendelsen af opfølgende kvalitative interview eller kvantitativt funderede spørgeskemaer, kunne muliggøre indsigt i deltageres eget syn på, hvordan de anvender den forståelse og indsigt, de muligvis har taget med sig fra et Outward Bound kursus, over til deres videre tilværelse.

Et andet vigtig element fra specialet, som kan være relevant at forske videre indenfor, er alder og refleksion. Som det diskuteres i specialet er 18-årige anset som værende voksne mennesker og derfor anvendes en voksen teori. Men hvad sker der med kognitionen i de år, og hvornår determineres det, at refleksionskompetencerne er fuldt og nok udviklede, til at muliggøre transformativ læring, gennem refleksion og eftertanke. Denne problemstilling oplever jeg som metodisk meget udfordrende at undersøge og den kræver tillige et meget tværfagligt anlagt fokus, på neurologi og anden viden om hjernens aktivitet. Dog kunne projektet også tilgås gennem en anderledes tilgang, henvendt mod hvornår læring begrænses. Emnet kunne omhandle hvornår aktiviteterne bliver så udfordrende, både fysisk og psykisk, at læring gennem refleksionen hos de unge deltagere ophører. Denne balancegang er oplagt meget individuel, men måske en sådan undersøgelse kunne resultere i udlægningen af didaktiske parametre, således at fremtidig undervisning indenfor faget kan tilrettelægges, ikke efter at opnå maksimal grænsevandring for den menneskelige krop, men i stedet tilsigte maksimal læring og udvikling.

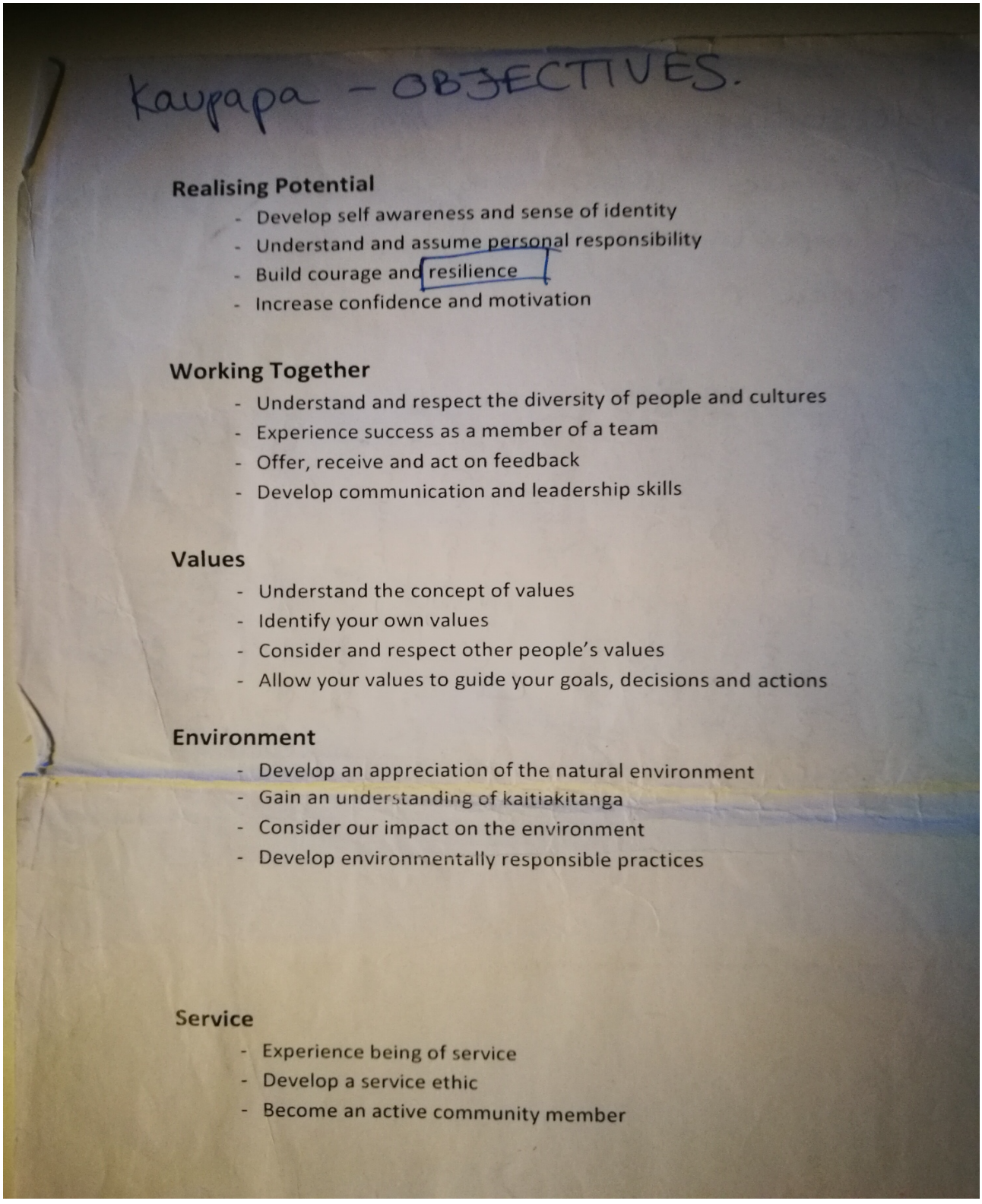
Litteraturliste

- Alvesson, Mats, 2003, Methology for close-up studies – struggling with closeness and closure. Higher Education, 46: 167-193. Hentet 03.08.2017 på: http://link.springer.com/article/10.1023/A:1024716513774
- Andkjær, Søren, 2010, Dansk friluftsliv, temanummer om natur -og friluftsuddannelser i Danmark, Dansk forum for natur- og friluftsliv nr. 83, november 2010.
- Baart, Charlotte, 2004, Viden og Kunnen – en antropologisk analyse af sikkerheden på en byggeplads. Ph.d. afhandling. Institut for Antropologi. Københavns Universitet. Det samfundsvidenskabelige Fakultet.
- Barfod, Karen Seierøe, 2017, Teachout projekt 4, Hentet 08.05.2017 på: http://teachout.ku.dk/forskning/projekt4/
- Bentsen, Peter, Andkjær, Søren, Ejbye-Ernst, Niels, 2009, Friluftsliv. Natur, samfund, pædagogik, 1. Udgave, 2. Oplag, Munksgaard, Danmark.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene, 2010, Kvalitative metoder -en grundbog, Hans Reitzels Forlag, København.
- Buchardt, Mette, 2006, Religionsdidaktik (kapitel. 2.3. Antropologi), Gyldendals boghandel, Nordisk forlag København.
- Collin, Finn, 2003, Konstruktivisme, 1.udgave, Roskilde Universitetsforlag
- DOC -Department Of Conservation, 2015, Survey of New Zealanders -facilities, services and experience, Hentet d. 06.07.2017 på: http://www.doc.govt.nz/about-us/our-role/managing-conservation/recreation-management/visitor-statistics-and-research/survey-of-new-zealanders/2015/.
- Edinger, A. in Berg-Sørensen, 1997, Friluftsliv og naturoplevelser, artikler om dansk friluftsliv, dansk forum for Natur og friluftsliv.
- Friluftsrådet, 2017, Nye undersøgelser, Hentet 08.05.2017 på: http://www.friluftsraadet.dk/nyhedsoversigt/2017/marts/nye-undersoegelser-skal-give-ny-viden-om-friluftslivets-effekter.aspx
- Ghaye, Tony & Lillyman Sue, 2008, Reflective Mentor, MA Healthcare Limited, Cambridgeshire.

- Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter, 1994, Social experience and Anthropological knowledge, Routledge, London.
- Hyllested, Trine, 2009, Underholdning eller Undervisning? -Naturfaglige ekskursioner til eksterne læringsmiljøer i hele skoleforløbet, Dafolo, Frederikshavn.
- Illeris Knud, 2000, Tekster om læring, 1. Udgave, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knus, 2003, Voksenuddannelse og voksen læring, 1. Udgave, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud, 2015, Læring, 3. Udgave, Samfundslitteratur.
- Jordet, Arne N., 2010, Klasserommet utenfor, tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom, Cappelen Damm, Norge.
- Jørgensen, Pia, 2009, Den gode facilitator af refleksionsarbejde, RUML refleksion i praksis skriftserie nr. 8, Institut for filosofi og idehistorie, Århus Universitet & VIA University college.
- Kolb, David A., 1984, Experiential Learning, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine, 2015, Deltagende Observation, 2. Udgave, 1. Oplag, Hans Reitzels forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne, 2003, Situeret læring - og andre tekster, Hans Reitzels forlag.
- Maltby, John, Day, Liz, Macaskill, Ann, 2010, Personality, Individual Differences and Intelligence, Pearson education.
- Mezirow, Jack, 1990, Fostering Critical Reflection in adulthood: Jossey Bass, San Francisco CA.
- Mezirow, Jack, 1991, Transformative dimension of adult learning: Jossey Bass, San Francisco CA.
- Mezirow, Jack & Associates, 2000, Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress: Jossey Bass, San Francisco CA.
- Musaeus, Peter & Kristensen, Ole Steen, 2005, Transformativ og ekspansiv læring i to voksenlæringsmiljøer AU, Psyke og Logos tidsskriftsartikel, Vol. 26, No. 2, 2005, p. 714-729.
- Mygind, E., 2014, Udeskoleforskning, -hvad ved vi? , Hentet 06.05.2017 på: http://www.skoven-i-skolen.dk/læring/udeskole-hvor-står-forskningen

- Olsen, Poul Bitsch & Pedersen, Kaare, 2015, Problemorienteret projektarbejde, 4. Udgave, Samfundslitteratur.
- Outward Bound, 2017, Governance -Our organization and governance, Hentet d. 20.05.2017 på: http://www.outwardbound.co.nz/about-us/our-organisation-and-governance/
- Outward Bound, 2017, History, Hentet d. 21.05.2017 på: https://www.outwardbound.net/history/
- Outward Bound, 2017, Philosophy, Hentet d. 21.05.2017 på: http://www.outwardbound.org/about-outward-bound/philosophy/
- Outward Bound, 2017, Testimonials, Hentet d. 06.07.2017 på: http://www.outwardbound.org/classic/adventure-trips-testimonials/
- Probst, D. & Koesler, Rena A., 1998, Bandura goes outdoors: role of self-efficacy in the outdoor leadership development process, Leisure Sciences, Taylor & Francis.
- Toftkær, Dieter et al., 2008, Dansk friluftsliv -temanummer om udeskole, dansk forum for natur- og friluftsliv nr. 74, juni 2008.
- Undervisningsministeriet, 2002, Fokus på voksenlæren, Kap. 2 & 9; Rationalitet, det kommunikative og den kritiske refleksion, Hentet d. 06.07.2017 på: http://static.uvm.dk/Publikationer/2002/fokus/02.htm
- Veevers, Nick & Allison, Pete, 2011, Kurt Hahn, -Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator, Senses publishers, Rotterdam Holland.
- Vejborg Andersen, Laura & Frydkjær-Olsen, Christian, 2016, An exploration of resilience, Fakultet for læring og filosofi, Aalborg Universitet CPH, København.
- VIA University College, 2017, National udeskole konference, Hentet 07.05.2017 på: http://www.via.dk/efter-og videreuddannelse/uddannelsestilbud/konferencer/national-udeskole-konference

Bilag 1 - Kaupapa -Objectives



Kaupapa - OBJECTIVES.

Realising Potential

- Develop self awareness and sense of identity
- Understand and assume personal responsibility
- Build courage and resilience
- Increase confidence and motivation

Working Together

- Understand and respect the diversity of people and cultures
- Experience success as a member of a team
- Offer, receive and act on feedback
- Develop communication and leadership skills

Values

- Understand the concept of values
- Identify your own values
- Consider and respect other people's values
- Allow your values to guide your goals, decisions and actions

Environment

- Develop an appreciation of the natural environment
- Gain an understanding of kaitiakitanga
- Consider our impact on the environment
- Develop environmentally responsible practices

Service

- Experience being of service
- Develop a service ethic
- Become an active community member

Bilag 2 -Curriculum Classic Course

Classic 'Curriculum' Document (August 2016)

Introduction

The 18-25 years age-range of students participating in this programme means that the Classic Watch tends to be the **most diverse** group of individuals within all our courses, e.g. school leavers to parents, students to those that have had multiple jobs, etc. This can be a strength, but instructors need to be mindful of the challenges of delivering to a group which have potentially significantly different needs.

Objectives (from website)

When there are no set steps left to take, the Classic course gives you the **focus and perspective** to decide on your future direction.
In fact, one in four Classic participants told us their course motivated them to find work or start a new career.
The Classic is the original and iconic Outward Bound experience, a perfect balance of adventure and reflection. You'll take time to consider your personal values and **work out what's important**.
You'll find a sense of belonging, leaving Anakiwa with new connections and with a **better understanding of yourself** and your relationship to the wider world.

Theme

Independence and Interdependence'

The theme of the Classic is **'Independence and Interdependence'**. This acknowledges that Classic students arrive as relatively independent individuals, and that the aim of the course is to develop *their independence as a Watch* while promoting the concept of *interdependence within & beyond the Outward Bound context.*

Independence

This is the expectation that the Watch has the ability to act 'independently' relatively quickly when compared to the average MBS Watch (even though individuals within it may not). Examples of this include the following:

- They are more likely to come with clear expectations of the course
- will arrive with reasonable levels of responsibility & maturity
- can be left unsupervised
- will require less coaching in basic 'housekeeping' skills (eg cooking, cleaning, etc.)
- will have more developed communication & social skills to enable the transfer of information from instructor to the Watch, e.g. if only one student has the information – the Watch will have the knowledge.
- are able to be responsible for tasks (e.g. packing) including decision-making, problem-solving & time management
- have the capability to be independent learners, i.e. assume responsibility for own learning.

While these are the expectations, individuals or Watches may not operate at this level. It is the responsibility of the instructor to be aware of what level the Watch is actually operating at and intervene as is appropriate.

Interdependence
'Interdependence' is defined as; "the understanding that all choices and actions, personal and collective, impact on individuals, groups and the environment." This concept should be a 'thread' that is woven throughout, and promoted beyond, the Outward Bound context by way of the Kaupapa.

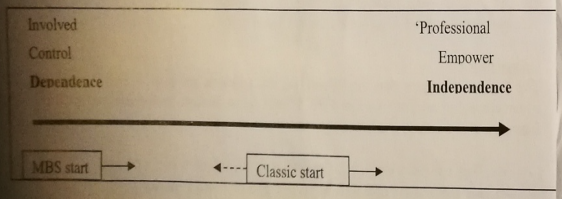
Delivery 'Style'
To best meet the needs of the Classic course, a delivery style based on the concepts of '**engage & empower**' is recommended. Within the Classic context, these concepts can be defined as follows:

Engage:
Students are '**engaged**' in learning through the Outward Bound process and with the wider Watch members, and the Instructor is '**in touch**' with the Watch and with individual students. This does not necessarily mean that the instructor is 'part' of the watch, i.e. the instructor can place a certain amount of 'professional distance' between him/herself and the Watch – if appropriate.

Empower:
The relationship formed between the instructor and students should be of a nature that promotes experiential learning and acknowledges that the Watch is capable of acting responsibly early in the course. This does not advocate a total "hands off" approach, but rather, it accentuates the role of the instructor to accurately gauge an appropriate level of intervention in group process & empowerment at the appropriate time. Note: It remains the responsibility of the instructor to teach skills to a high level throughout the programme.

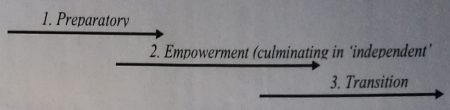
Moving 'Right'

Using the "moving right" continuum, it can be seen that the instructor can start further 'right' with a Classic group, & move further right, relatively quickly.

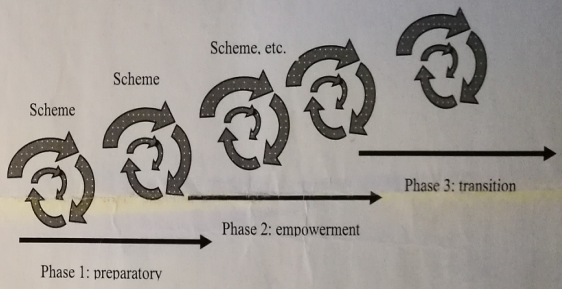


The 3 'Phases' of a Classic course

It is recognised that the Classic course can be split into 3 distinct, yet overlapping & progressive, phases. These are the "preparatory" phase, the "empowerment" phase, and the "transition" phase.



Whilst the general trend on the continuum is to the 'right', it should be noted that because of the need to 'train' at the start of each individual scheme, the move right is cyclical in nature. For example, sea scheme appearing at the end of the programme will still require a high level of instructor involvement on day 1 to enable quality teaching of skills.



Subtle yet Significant

There should be '**subtle yet significant**' differences in the aims & delivery of schemes as they appear in different phases of the programme. The review of the Classic course identified that there was no need to 100% prescribe which order the schemes should fall in. More important than the type of activity is the **aim** of the scheme and the way it is **delivered**. These should be directly related to the phases of the programme. For example, Sea as first scheme (in the preparatory phase) will be subtly (yet significantly) different from Sea as middle scheme (empowerment phase) and Sea as last scheme (the transition phase).

Phase: Purpose, Curriculum & Delivery

Phase	Purpose	Curriculum	Delivery
Preparatory Map & Compass, Kayak or Sea.	• course administration & orientation • roles & expectations • creation of a safe & supportive environment. • creation of a positive culture • establishing group norms • forming effective relationships • team building • building trust	• inclusion of short sessions to fulfill 'purpose', e.g. first thing each morning, at camp site, on the river, bring cutter alongside, hove to & discuss, land on a beach, etc. • introductions • ice breakers • sign in	• instructor very involved with hard skills delivery • instructor involved in group sessions and 'in touch' with group dynamics • as scheme progresses, provide opportunities for increased 'independence' and experiential learning
Empower Map & Compass, Kayak, Sea, Expedition, Service or Solo	• interdependence (during course) accentuated • 'independent' adventure • ownership • performing	• high level teaching of hard skills (except Expedition) • Kaupapa • Independence and interdependence • feedback • Suggestions for points of focus include: choice, responsibility, conflict resolution, circle of influence, active community member, etc. • mid-course check-ins	• instructor very involved with hard skills delivery instructor steps back on seeing evidence of transference of hard skills • instructor should empower group to take ownership of the expedition component – including facilitated choice of route • instructor 'shadows' group
Transition Schemes: Sea, Kayak, Expedition or Solo	• integration • independence on course • interdependence post – course • post-course reality, support	• goal setting/action planning • tools to deal with challenges at home • awareness of transition and integration challenges • celebration • identifying support person at home	• front-load activity with transition phase purpose in mind, e.g. sea journey as metaphor • provide opportunities for increased 'independence' and experiential learning • instructor should empower group to take ownership of the choice of route • 1 on 1s with students

Kan refleksion igangsættes og iagttages?

-En undersøgelse af facilitering af refleksion i adventure friluftsliv

Christian Frydkjær-Olsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for læring og filosofi

Aalborg Universitet København

Abstract

Denne artikel omhandler faciliteringen af refleksionsøvelser i et udfordrende læringsmiljø, hvor adventure friluftsliv danner rammen omkring den tilsigtede forandringsskabende læringsproces. Feltforskningen tager udgangspunkt i deltagende observation, på et kursus for unge voksne i New Zealand. Komplikationerne og mulighederne for vidensgenereringen gennem dette metodiske valg uddybes og inddragelsen af forskerens subjekt i processen diskuteres. Det læringsteoretiske grundlag for analysen, præsenteres gennem Mezirows teori om kritisk refleksion og Kolbs fire stadier i læringscirklen. Resultaterne af undersøgelsen viser at facilitatorens engagement er væsentligt for den læring og kulturelle norm der dannes i gruppen. Ydermere bidrager naturens rammer til refleksionen over meningskonstruktioner og handlekompetencerne hos deltagerne.

Søge ord;

Adventure Friluftsliv, Refleksion, Læringsteori, Mezirow, Kolb, Deltagende Observation, Facilitering, Læring og Forandring, Feltforskning.

Introduktion

Intensive aktiviteter i naturen har igennem de seneste årtier opnået stor udbredelse, gennem et øget fokus i samfundet, på selviscenesættelse og søgen efter rammerne for hvad den menneskelige krop kan klare. Aktiviteterne har derfor også bredt sig til uddannelsesverdenen, hvor adventure friluftsliv skal være med til at sikre indlæring, gennem en mere kinæstetisk oplevelse af naturen og de muligheder, som dette læringsrum tilbyder (Bentsen et al., 2008).

Adventure friluftsliv er blevet et populært læringsmiddel og aktivitetselement på kurser til unge voksne, der søger efter spænding, personlig udvikling og succesen ved at overvinde de udfordringer, som instruktørerne tilbyder. Deltagerens egen refleksion over hvordan øvelsen gennemføres og hvad resultatet af anstrengelserne har medført, skal være med til at sikre at læringen er anvendelig i andre læringsmiljøer.

Men hvordan faciliteres refleksionsaktiviteter i adventure friluftslivsundervisning, og hvorledes bidrager det naturlige læringsrum, til at skabe mulighed for en refleksiv, lærende og forandrende proces hos deltagerne?

Undersøgelsen af denne problemstilling har bragt mig til New Zealand, landet som for mange er indbegrebet af adventure og naturoplevelser. Her har feltforskning i organisationen Outward Bound, indbragt et dybdegående syn på faciliteringen af refleksionsøvelser, i de mest uvejsomme og barske omgivelser, som denne planet kan tilbyde.

Denne artikel henvender sig derfor til praktikere i feltet, indenfor undervisning og facilitering i adventure friluftsliv på voksenuddannelser. Ligeledes er den henvendt mod universitetsstuderende, som har interesse for feltarbejde, refleksion og vidensdannelse gennem kropslig deltagelse i feltet.

Metodiske manøvre i et udfordrende felt

Egeninteressen for feltforskning stammer fra gennemgang af de tidlige etnografers, udforskende beskrivelser af rejser til verdens ende, hvor fremmede kulturer er blevet dokumenteret, analyseret og diskuteret. For eget vedkommende, som uddannet idrætslærer, er adventureaktiviteter ikke fremmede, men som et led i min kandidatuddannelse, har det været vigtigt for mig at udforske netop denne forskningsprocedure og mærke på egen krop de komplikationer og muligheder, som denne videnskabsgenerering rummer.

Deltagende observation er derfor den undersøgelsesmetode, som er anvendt i dannelsen af specialets empiriske fundament (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Overvejelser omkring brugen af denne metode til besvarelsen af problemstillingen, vedrører de grundlæggende omstændigheder som observationen udføres under, samt den indvirkning jeg som deltager, har på resultatet af undersøgelsen.

De krævende aktiviteter som kurset ved Outward Bound er bygget op omkring, tilgodeser ikke en passiv observationsmetodik, med valgfrie observations scenarier og detaljerede protokoller, som grundlag for empiriindsamlingen. Da turene i naturen ofte er af flere dags længde, med bjergbestigninger, vandring i mørke og fælles overnatning under åben himmel, er grundlaget for dette således, at det er meget vanskeligt at træde ind og ud af rollen som observatør og tillige få den fornødne tid til at samle tankerne og systematisere observationsepisoderne. Miljøet som observationen udføres i, kræver en personlig deltagelse i alle gøremål, samt de mange vigtige beslutninger, som konstant opstår undervejs på sådanne ekspeditionerne. Derfor er den aktive, totale deltagelse i feltet, et naturligt valg til at opnå et fuldendt indtryk af kursets præmisser og undervisningen undervejs, både nat og dag.

Noterne fra felten er derfor fremstillet i en vandtæt notesbog, når vinden har blæst tilstrækkeligt i sejlet på båden, til at vi har kunnet lægge årerne, eller når halvmaratonet langs bjergsiden, blev gennemført og vi havde en lille drikkepause, inden næste aktivitet blev faciliteret.

Forskersubjektets indvirkning på empiridannelsen

Forberedelser til denne type etnografisk arbejde, må derfor også omhandle den indvirkning, som den deltagende forsker har på feltet. Da emnet omhandler faciliteringen af udvikling, læring og forandring hos deltagerne i aktiviteterne, vil interveneringer fra forskeren, som bliver en fast del af det tætte sociale fællesskab, der skabes og udvikles undervejs på kurset, aldrig kunne undgås (Baart, 2004). Ligeledes har jeg som forsker også gennemgået en udviklingsproces, som følge af deltagelsen i aktiviteterne og den refleksionsproces, som øvelserne har afstedkommet hos mig.

Formålet med projektet har dog ikke været at fremstille et autoetnografisk materiale over egen udvikling, men i stedet have fokus på de didaktiske mønstre i faciliteringen, som tegner sig gennem den iagttagede undervisning i naturen og deltagernes refleksive udvikling. Som professionel indenfor faget, kan jeg dog ikke lægge mig egen kritiske fortolkning og forforståelse af feltet fra mig. Subjektet og øjnene der ser, vil derfor være en del af den fortælling, som denne type forskning medfører (Hastrup & Hervik, 1994). Balancegangen mellem hvor meget distancering og egen involvering, jeg som forsker har på skelsættende situationer, har derfor været en betydningsfuld og krævende del af de mange overvejelser og justeringer, som er foretaget undervejs i hele projektets tidsramme (Alvesson, 2003). Den nære relation til feltets individer og egen deltagelsen, er således ikke et problem, hvis blot distanceringen findes igen, især i den analytiske og fortolkende proces (Prieur, 2005).

For at opnå et dybere indblik i faciliteringen, har jeg igennem forløbet søgt at få facilitatorerne til at italesætte den praksis de udøver, gennem walk'n'talks undervejs på ekskursioner og til medarbejdermøder i opstartsfasen. Dette har givet en udvidet forståelse af hvorledes facilitatorernes mange forskellige roller, bliver anvendt i praksis.

Læringsforståelser og refleksiv teori

Med udgangspunkt i den konstruktivistiske videnskabsteori, hvor deltageren er en aktiv medskaber af den læring der dannes, benyttes refleksionsbegrebet som et redskab til at forstå den personlige dannelsesrejse, som deltagerne gennemgår (Collin, 2003).

Gennem stimuli fra rammesætningen i naturen og de forhold som dette læringsrum indeholder, samt facilitatorens arbejde i at bevidstliggøre deltagernes læringsudbytte igennem refleksionen, bliver nye meninger således grundlaget for virkelighedskonstruktionen hos individet. Forståelsen for hvordan refleksionsprocessen forløber hos voksne og hvorledes denne skaber grobund for den nye læringstilegnelse, er opnået gennem inddragelsen af to populære læringsteorier, anvendelige i netop denne forskningskontekst.

Mezirows teori omkring kritisk refleksion og transformativ læring, har bidraget med en indsigt i de kognitive og affektive processer, som muliggøre refleksionen over oplevelserne. Den kritiske refleksion bliver i undersøgelsen, et væsentligt analytisk redskab i forståelsen af, hvordan individet skaber nye meninger og overvejede handlinger, som følge af faciliteringen på kurset (Mezirow, 1990).

For at opnå tilstrækkelig viden om de stadier, som deltagerne gennemgår i læringsprocessen, er Kolbs læringscirkel anvendt. Denne cirkulære fremstilling af et personligt læringsforløb, har muliggjort en analyse af deltagernes forandringsproces, gennem anvendelsen af de fire læringsstadier. Desuden har teorien tydeliggjort de forskellige tiltag som facilitatorerne udfører, for at underbygge og støtte deltagernes egenskab, til at udfordre egne forankrede meninger og handlinger (Kolb, 1984).

Analysen er dermed bygget op omkring en dynamisk interaktion mellem de to anvendte teorier, for at synliggøre de væsentlige faciliteringsmønstre og den indvirkning som læringsrummet har haft, på de deltagendes lærings-og forandringsproces.

Centrale resultater i undersøgelsen

To centrale analyseepisoder bidrager med indsigten i, hvordan facilitatorerne får igangsat deltagernes refleksion over vanemæssige beslutninger, gennem rammerne for øvelserne. Det sociale fællesskabs indvirkning på den fælles konsensus omkring engagementet i aktiviteten, bliver desuden et omdrejningspunkt for analysens fremstilling.

Feltforskningen har synliggjort vigtigheden af at refleksionsprocessen faciliteres, når læringen er forestående. Dette stiller store krav til facilitatorens engagement og opmærksomhed på deltagernes udvikling igennem aktiviteten. For at aktiviteterne kan fordre den udvikling og forandring som er tilsigtet, skal der således følges op på de læringselementer der har været i spil. I forlængelse af dette er det derfor grundlæggende, at få etableret et læringsmiljø i gruppen som ophøjer viljen til læring, fremfor blot gennemførsel og underholdning. Facilitatorens erfaring og undervisningstekniske kunnen bliver i denne sammenhæng udslagsgivende for, hvilken kulturel norm der bliver aktuel i læringsmiljøet.

Er der en god relation mellem facilitator og deltagere, kan dette medføre et større læringsudbytte hos de aktive udøvere, igennem en erfaringsdeling og en fælles forståelse for hinandens handlemønstre. Facilitatorens indsigten i deltagernes individuelle motivation og humør er derfor elementær, da aktiviteterne i høj grad påvirker disse. Brugen af dette personlige kendskab anvendes aktivt igennem kurset af facilitatorerne, til at sikre optimal læring blandt deltagerne.

Naturen kan ikke tæmmes og vejret ikke forudsiges, og derfor bliver det læringsrummet, som sætter rammerne for hvordan ekskursionerne bliver. Dog anvendes dette miljø aktivt i aktiviteterne, til at give deltagerne en oplevelse af risiko ved udførslen. Det naturlige læringsmiljø påvirker således deltagerne både fysisk og psykisk, og denne proces anvendes til at fordre kritisk refleksion over handlinger, for derigennem at muliggøre ny erkendelsesproces og meningskonstruktion hos deltagerne.

Referencer

- Alvesson, Mats, 2003, Methology for close-up studies – struggling with closeness and closure. Higher Education, 46: 167-193. Hentet 03.08.2017 på: http://link.springer.com/article/10.1023/A:1024716513774

- Bentsen, Peter, Andkjær, Søren, Ejbye-Ernst, Niels, 2009, Friluftsliv. Natur, samfund, pædagogik, 1. Udgave, 2. Oplag, Munksgaard, Danmark.

- Baart, Charlotte, 2004, Viden og Kunnen – en antropologisk analyse af sikkerheden på en byggeplads. Ph.d. afhandling. Institut for Antropologi. Københavns Universitet, Det samfundsvidenskabelige fakultet.

- Collin, Finn, 2003, Konstruktivisme, 1.udgave, Roskilde Universitetsforlag

- Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter, 1994, Social experience and Anthropological knowledge, Routledge, London.

- Kolb, David A., 1984, Experiential Learning, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine, 2015, Deltagende Observation, 2. Udgave, 1. Oplag, Hans Reitzels forlag.

- Mezirow, Jack, 1990, Fostering Critical Reflection in adulthood: Jossey Bass, San Francisco CA.

- Prieur, Annick, 2002, At Sætte Sig I En Andens Sted: En Diskussion Af Nærhed, Afstand Og feltarbejde -In Liv, Fortælling, Tekst: Strejftog I Kvalitativ Sociologi, edited by Søren Kristiansen, Annick Prieur (red.) & Michael Hviid Jacobsen, Chapter 5. Aalborg Universitetsforlag.