DANSK FRILUFTSLIV

– forum for natur- og friluftsliv

Temanummer om transfer i friluftslivet

Medlemsblad nr. 105, marts 2018

Foreningens bestyrelse

Formand
Tanya Uhnger Wünsche
tlf. 30 44 99 26, tuw@ign.ku.dk

Næstformand:
Helle Harthimmer
tlf. 30 13 14 03
hlh_rocker@hotmail.com

Sekretær:
Jesper Lind Nielsen
tlf. 51 51 42 04
thor_dk@hotmail.com

Redaktør og annonceansvarlig:
Frank Schmidt,
tlf. 22 12 89 73
frank.thiel.schmidt@icloud.com
Katrine Caspersen, (ansvarsh.)
tlf. 50 41 50 89
katrinecaspersen@hotmail.com

Kasserer:
Jesper Lind Nielsen

Webmaster:
Kristian Jager Nykrog
kristian@nykrog.com

Terkel Berg-Sørensen
Tejs Møller, Peter Scharling

Suppleant:
Kristian Jager Nykrog

Grafisk tilrettelægning:
Kristian Dueholm Jessen
dueholm@gmail.com

For- og bagsidebillede:
Martin Johnsen

Næste udgivelse:
Juni 2018

Deadline for indlevering af stof:
senest den 1. maj

IISSN 0909 – 0614

DANSK FRILUFTSLIV

– forum for natur- og friluftsliv
www.danskfriluftsliv.dk

INDHOLD

Nytter det noget 3
Når læring skal lede til ændring i praksis 4
Naturempati 8
Friluftskonference 12
Bliver vi miljøbevidste af at dyrke friluftsliv 13
Effekterne af friluftsliv 17
Understøtter undervisning i naturen.. 18
Adventurous Learning 20
Når en tur ud giver læring.. 25

FORENINGENS FORMÅL

Foreningens formål er at skabe, udbygge og vedligeholde kontakt imellem personer, der arbejder med vejledning og undervisning i natur- og friluftsliv.
Foreningen skal arbejde for at styrke danske naturoplysnings- og friluftslivstraditioner i samarbejde med vore nordiske nabolande med det formål at skabe harmoni mellem menneske og natur såvel som mellem mennesker.
Bladet udgives af Dansk Friluftsliv - forum for natur- og friluftsliv og udkommer tre gange årligt.

nr. 106	juni	2018	deadline 1. maj
nr. 107	okt.	2018	deadline 1. sep.
nr. 108	marts	2019	deadline 1. feb.

ANNONCERING

Det er muligt at annoncere i bladet. Prisen er 1.500 kr. for en hel side og 900 kr. for en halv side.
Kontakt den annonceansvarlige for yderligere information om formater og priser.

NYTTER DET NOGET?

Af Katrine Caspersen

Foto: Tejs Møller

Denne gang omfavner vi en af de klassiske kattepiner i vores felt; vi tager folk væk fra deres hverdag og ud i naturen for at være på friluftstur og lave friluftsaktiviteter. Det gør vi, fordi vi vil noget med dem. Vi vil, at de skal lære eller erfare noget gennem friluftslivet, som de kan bruge i deres liv derhjemme. I hverdagen indenfor, i helt andre situationer, i helt andre kontekster.

Men kan man egentligt bruge det, man lærer på tur, derhjemme? Og hvordan sørger vi for, at det man lærer på tur også kan bruges derhjemme? Det vover vi at undre os over i dette nummer, hvor vi dykker ned i begrebet transfer. Transfer handler om, hvorvidt og hvordan erfaring og læring kan overføres fra en kontekst til en anden, altså hvorvidt og hvordan den læring vi arbejder med i pædagogisk friluftsliv kan overføres til livet »indenfor«. Måske er det et vovet spørgsmål at stille. For sæt nu svaret ville være, at det ikke nytter noget. At friluftslivet er for forskelligt fra hverdagens trummerum, til at læring kan overføres. Det svar ville virkelig være noget bøvl for alle os, der arbejder med pædagogisk friluftsliv. »Selvfølgelig nytter det da, det har jeg selv erfaret, og sæt nu en undersøgelse ikke ville kunne påvise, at det altså virker«, kunne en bekymret kollega sige. Men vi bliver vel nødt til at tro så meget på det vi laver og nytten heraf, at vi også tør være nysgerrige på, hvordan transfer virker og ikke virker.

Så nu tager vi tyren ved hornene og undersøger transfer i to af det pædagogiske friluftslivs områder; miljøbevidsthed og læring. Bliver folk mere miljøbevidste af at være udenfor, og hvad skal der til, for at indsigter om miljøet skaber varig ændring i folks handlinger? På samme måde spørger vi i forhold til læring: Bliver det, man lærer gennem friluftsliv, til varige indsigter og ændrede handlinger udenfor friluftslivet?

Indenfor feltet transfer og miljøbevidsthed har Kjeld Fredens skrevet om »Naturempati« og Tejs Møller og Søren Andkjær har skrevet om, hvad forskningen viser om sammenhængen mellem transfer og miljøbevidsthed. Indenfor feltet transfer og læring har Camilla Roes Otte skrevet om forskningsresultaterne fra TEACHOUT, og altså om hvorvidt udeundervisning har en effekt på børn.
Tanya Wünsche har interviewet en »indelærer« om, hvordan hun kan mærke på eleverne at de har friluftsliv. Sune Steiniche Kjær og Martin Ladefoged Johnsen har skrevet en artikel om eventyrlig læring i friluftslivet og hvilken betydning denne læringsform har for transfer af læring. Men inden alt dette kommer en artikel af Vibe Aarkrog, der forsker i transfer ved DPU, og som giver os nogle gode råd til, hvordan vi kan arbejde med transfer.

God læselyst.

NÅR LÆRING SKAL LEDE TIL ÆNDRING AF PRAKSIS

Faktorer, der har betydning for transfer af læring

Af Vibe Aarkrog, DPU Aarhus Universitet

I de senere år er der blevet stigende opmærksomhed på transferproblemet, det vil sige på vanskelighederne ved at overføre og anvende det, man lærer i et læringsforløb, i en eller anden praksis. Det er svært at anvende det, man har lært. Der er tale om et alvorligt problem i den forstand, at uddannelsessystemet hviler på en forventning om transfer. Vi går i skole med henblik på at lære noget, vi kan bruge til et eller andet bagefter.

Denne artikel drejer sig om transfer og om hvilke forhold, der har betydning for, at vi overfører og anvender noget, vi har lært. Artiklen er skrevet til dem, der gerne vil styrke transferen af et læringsforløb.

Indledningsvis en definition af transfer: I en undervisnings- eller læringsmæssig sammenhæng betyder transfer, at man anvender noget, man har lært eller erfaret i en situation, i en anden mere eller mindre lignende situation.

Som det er fremgået ovenfor, er transfer vanskelig. Med henblik på at forklare og forstå disse vanskeligheder og dermed pege på, hvordan man kan styrke transfer, kan der med udgangspunkt i transferforskningen peges på tre typer af faktorer, der har betydning for transfer, nemlig faktorer knyttet til 1. deltageren i et læringsforløb, der skal overføre og anvende det lærte, 2. den situation, hvori man lærer og 3. den situation, hvori man skal anvende det lærte.

Faktorer hos deltageren

Der er tre faktorer hos deltageren, der har betydning for dennes transfer af læring: Motivation, abstraktionsevne og tro på at kunne lykkes.

Den første faktor og nok den væsentligste drejer sig om deltagerens motivation både for at lære noget og for at anvende det lærte. Motivation er styret af oplevelsen af et behov for udvikling. Behovet kan udspringe af en frustration eller en udfordring i praksis, noget der generer. Hvis deltageren ønsker at motiveres for at ændre sin praksis, skal deltageren gøre sig klart, hvad han/hun gerne vil. Deltageren skal fastlægge nogle mål for sin læring. Disse mål skal være handlingsorienterede og dreje sig om, hvad deltageren gerne vil kunne gøre i en eller anden praksis. Det kan fx være, at en ung gerne vil leve sundere. Dette mål skal oversættes til konkrete handlinger, som den unge kan se, kan realiseres, fx: »Til morgenmad vil jeg spise…,« »jeg vil løbe 3 km hver anden dag« osv.

Hvis deltageren for at nå sine mål skal indgå i et eller andet læringsforløb, er det centralt for transfer, at dette læringsforløb er meningsfuldt i forhold til de mål, deltageren har sat sig. Selv om underviseren, vejlederen eller coachen på læringsforløbet opfatter forløbet om fx sund kost som meningsfuldt i forhold til de mål, som deltagerne har sat sig, er det ikke sikkert, at de selv gør det. Måske kan en huskeregel om de tre m'er være nyttig: Sandsynligheden for transfer styrkes, når deltageren motiveres for at lære og anvende, og motivationen er betinget af, at deltageren opfatter det, han/hun skal lære som meningsfuldt i forhold til de mål, deltageren har sat for sin udvikling.

Når deltagerens evne for *abstrakt tænkning* også er en vigtig faktor, skyldes det, at jo bedre man er til at kunne få øje på ligheder mellem den situation, hvori man lærer og den situation, hvori man skal anvende det lærte, jo bedre muligheder for transfer. Man skelner mellem nær og fjern transfer.

Nær transfer betyder, at der er mange konkrete ligheder mellem lærings- og anvendelsessituationerne. I ovenstående eksempel om udvikling af sunde vaner kan man fx tænke sig, at den unge lærer at tilberede et sundt morgenmåltid, fx en portion grød med bær i. Når den unge herefter går hjem og laver en portion grød med bær i til morgenmad, er der relativt mange ligheder mellem det, han lærte, og måden han lærte det på, og det han efterfølgende gør. Dette styrker transfer.

Fjern transfer betyder, at der er relativt få eller ingen konkrete ligheder mellem det, man lærer, og det man

skal kunne gøre efterfølgende. Man kan fx tænke sig, at den unge lærer noget om principper for sund levevis i et klasseværelse. For efterfølgende at kunne anvende disse principper skal den unge kunne oversætte dem til konkrete handlinger i en praksis, der ikke ligner et klasseværelse. Et princip kunne være, at kosten skal indeholde 30 procent protein. For at kunne overføre og anvende dette princip skal den unge kunne omsætte princippet til en handling, fx at sætte sig ind i varedeklarationer og beregne, hvordan han opnår den ønskede procent i sit madvalg.

Nær transfer er ofte handlingsanvisende og direkte knyttet til udførelsen af konkrete og afgrænsede handlinger, medens *fjern transfer* ofte drejer sig om generel viden, der kan anvendes i en række forskellige situationer, hvis man altså formår at oversætte denne viden til disse situationer. For denne oversættelse kræver abstraktionsevne.

Endelig har deltagerens *tro på at kunne lykkes* såvel med at lære som med at anvende betydning for transfer. Man anvender den engelske betegnelse self-efficacy om denne evne. Deltageren får brug for denne evne, når han eller hun møder modstand såvel i lærings- som i anvendelsessituationerne. Med modstand menes fx, at man synes, at man dummer sig foran de andre på læringsforløbet, eller at man får kritik af underviseren eller vejlederen. I anvendelsessituationen er den typiske modstand, at andre i situationen ikke ønsker at understøtte, at man anvender det lærte.

Faktorer knyttet til læringssituationen

Med udgangspunkt i ovenstående har faktorer i læringssituationen, der kan understøtte deltagernes motivation, evnen til at tænke abstrakt og self-efficacy, indflydelse på transfer.

Med henblik på at understøtte deltagerens motivation, fremgår det ovenfor, at motivation er forbundet med at fastsætte mål ud fra oplevede behov for udvikling og at sikre, at deltagerne oplever læringsforløbet som meningsfuldt i forhold til disse mål. Dette kan understøttes ved, at underviser, vejleder osv. løbende minder deltagerne om, hvilke mål de har sat sig, og giver feedback i forhold til, hvordan deltagerne bevæger sig frem mod målet. Endvidere at der afsættes tid til at forklare deltagerne, hvordan indholdet af læringsforløbet spiller sammen med deres udviklingsmål.

Deltagernes abstraktionsevne kan udvikles gennem praksisrelatering, hvor man relaterer det, deltagerne skal lære, til en relevant praksis. Praksisrelateringen kan gå to veje: Fra praksis til læringsforløbet eller fra læringsforløbet til praksis. *En relatering fra praksis til læringsforløbet* kan fx ske ved, at man inddrager deltagernes erfaringer fra praksis i læringsforløbet. I forbindelse med ovenstående eksempel på unge, der ønsker at udvikle en sundere livsstil, kan man fx i første del af læringsforløbet bede deltagerne om en status for deres kostsammensætning og motionsvaner med henblik på fx at gennemgå sammensætningen i kosten i forhold til målet om en sundere kost. Er deltagerne på et længerevarende forløb, har man mulighed for løbende at lave en status for deres ændrede handlinger i praksis (ændrede kost- og motionsvaner), der kan bruges til at tage andre teoretiske perspektiver op, fx kroppens fysiologi, eller som kan bruges til at give feedback på, hvor langt deltagerne er nået i ændring af vanerne jf. ovenstående om styrkelse af motivation.

Hvis *relateringen går fra læringen til praksis,* kan man ligeledes arbejde med, at deltagerne skal give eksempler på, hvordan fx et princip for god kostsammensætning kan anvendes i praksis. Forskning i transfer viser, at det er vigtigt for udvikling af abstraktionsevnen og dermed for transfer af det lærte, at deltagerne selv giver eksemplerne, og at de begrunder, hvorfor eksemplerne er eksempler på det gennemgående princip, regel, teori osv. Endvidere kan man træne deltagernes evne for abstrakt tænkning ved at tilskynde, at der gives så forskelligartede eksempler på samme princip som muligt. Man kan fx tænke sig, at man med udgangspunkt i et princip om god kostsammensætning kan tilskynde deltagerne til give eksempler, der ikke kun drejer sig om, hvad man skal gøre, når man lægger madplan, men også om, hvad man skal gøre, når man køber ind eller laver mad, eller som ikke kun omfatter deltagerne selv, men også fx kostplanlægning på hospitaler eller i børneinstitutioner. Det træner abstraktionsevnen, at deltagerne erfarer, at et princip kan anvendes i en række forskellige sammenhænge. Ved at knytte generelle principper til konkrete eksempler, arbejder man pædagogisk med at gøre en i udgangspunktet fjern transfer mere nær.

En anden måde at skabe ligheder mellem lærings- og anvendelsessituationerne er at simulere anvendelsessituationen i læringssituationen. Hvis man fx arbejder med at udvikle deltagernes samarbejdsevne, kan man gennemføre rollespil, hvor deltagerne skal samarbejde i situationer, de vil komme ud for i deres praksis. Det kan fx være et rollespil, hvor deltageren skal argumentere over for sin familie for, hvordan han eller hun gerne vil ændre sine kostvaner. På denne måde skaber man nær transfer. Der er dog den hage ved dette, at

en nær transfer begrænser muligheder for transfer til kun at omfatte de situationer, der har mange ligheder med læringssituationen. Dette er ikke nødvendigvis ønskeligt, hvis målet er, at deltagerne kan bruge deres erfaringer fra rollespil i en række forskellige situationer. Nær transfer kan således bruges pædagogisk til at hjælpe deltagerne med at anvende det lærte, men det kan også være nødvendigt - alt afhængig af, hvad deltagerne kan magte – at arbejde med den fjerne transfer med henblik på en bred anvendelse af det lærte.

Til den form for praksisrelatering, der drejer sig om at relatere fra læringsforløbet ud i praksis, hører også, at underviser, vejleder osv. afsætter tid til at undervise deltagerne i, hvad de skal gøre for at kunne anvende det lærte i deres praksis. Der hersker en forestilling om, at hvis man sørger for at relatere til praksis gennem eksempler eller simulering, så er deltagerne tilstrækkeligt rustede til at anvende det lærte i praksis. Men ofte har deltagerne brug for, at man hjælper dem til at visualisere, hvad der vil ske, når de vender tilbage til deres praksis og gerne vil bruge det lærte. Vil de møde opbakning eller modstand? Hvem, forestiller de sig, kan fastholde dem på de gode kost- eller motionsvaner? Hvordan vil deltagerne, når hverdagen går i gang, fastholde det, de har lært? Denne undervisning i anvendelse hjælper til at motivere deltagerne for at anvende det lærte.

For at kunne anvende noget, en regel, en færdighed, et princip eller noget viden i en praksis, skal man mestre det lærte. I forhold til at understøtte, at deltagerne anvender det, de lærer, er det derfor bedre at bruge tid på at lære, træne og øve sig på forholdsvis lidt stof for at sikre, at deltagerne behersker dette, end at deltagerne stifter bekendtskab med en række forskellige regler, færdigheder, principper osv. Det at mestre noget og at få feedback på, at man mestrer dette, medvirker til at styrke ens self-efficacy og dermed tro på, at man kan gå hjem og anvende det lærte.

Og til sidst: Det er afgørende for deltagernes motivation for at lære og for at anvende, at de møder en engageret underviser, vejleder osv. på læringsforløbet, en person, der vil opnå noget med deltagerne og som tror på, at de kan.

Faktorer knyttet til anvendelsessituationen

En central pointe i relation til transfer er, at læringen ikke slutter, når man afslutter læringsforløbet. Nogle vil måske hævde, at læringen først for alvor begynder, når man vender tilbage til sin praksis. Mange kender sikkert den situation, at de går til fysioterapeut med en dårlig arm eller til psykolog med nogle problemer, og at selve konsultationen kun er en lille del af at få det bedre. Man bliver sendt hjem med øvelser fra fysioterapeuten, som man skal gøre, og det tager i reglen lang tid, før armen er i orden. Det samme gælder, når man skal anvende det lærte i sin praksis. Det lærte skal omsættes for at kunne anvendes i praksis, og det skal fastholdes.

I transferforskningen er der gennemført et hav af undersøgelser af, hvilke faktorer, der indvirker positivt på, at man anvender det, man har lært. Man anvender begrebet 'transferklima' til at beskrive et godt, henholdsvis mindre godt klima for transfer. Jeg nøjes med at fokusere på det gode transferklima, fordi det dårlige sådan set bare er det gode med negativt fortegn.

Det gode transferklima skabes ved, at der er en person i anvendelsessituationen, der kan støtte deltageren i at anvende det, han eller hun har lært. Det skal være en person, der er positiv over for, at det lærte bliver anvendt, og deltageren skal gerne, inden læringsforløbet går i gang, have lavet aftaler med denne person om, hvordan og hvornår denne kan understøtte transfer. Personen skal ikke kun sørge for, at deltageren kommer til at anvende det lærte, men også give feedback på, hvordan det går med at anvende det lærte. I eksemplet om sundere livsstil vil den støttende person skulle opmuntre deltageren til at forsætte den gode livsstil fx ved at påvise resultater: Vægttab, mere energi, virker gladere osv. Det motiverer og styrker ens self-efficacy, når man i før-og-nu- sammenligninger kan se, hvordan man har rykket sig. Implementeringen af det lærte varer ideelt set, indtil det lærte er blevet en rutine, fx at deltageren køber ind efter sunde kostprincipper uden at skulle tilskyndes til dette. Det kan tage lang tid.

Derfor kan transferen af det lærte yderligere understøttes, hvis deltageren har deltaget i læringsforløbet sammen med en anden fra sin praksis. Hvis man har været to afsted, står man stærkere både i forhold til at fastholde hinanden på at anvende det lærte og i forhold til eventuel skepsis eller modvilje hos andre i praksisfællesskabet, der måske ikke kan se nødvendigheden af det lærte.

Før-, under- og efter

Ovenfor er gennemgået faktorer hos deltageren og i lærings- og anvendelsessituationerne, der har indvirkning på transfer. Udover, at disse kan inspirere i tilrettelæggelse af læringsforløbet, viser faktorerne, at man kan understøtte transfer ved at designe læringsforløb, der indeholder tre faser: Før-, under- og efterfaserne.

I før-fasen drejer det sig om, at man i deltagerens praksis afsætter tid til sammen med deltageren at afdække dennes behov og dermed mål for udvikling. Derudover kan man understøtte under-fasen ved at være i dialog med udbyder af læringsforløbet om indhold og form af dette. Endelig kan man forberede efter-fasen ved fx at lægge en plan for, hvem der hjælper deltageren eller deltagerne til at anvende det lærte i praksis. I under-fasen gennemføres læringsforløbet. Jo mere læringen tager udgangspunkt i resultaterne af før-fasen, og jo mere den peger frem mod efter-fasen, jo bedre transfer. I efter-fasen implementeres det lærte, hvor man med udgangspunkt i før-fasens udviklingsmål tilpasser, afprøver og vurderer effekten af det lærte.

Transfer styrkes således ved, at udgangspunktet for læring er deltagerens situation og udfordringer i praksis. Man begynder og slutter læringsforløbet i praksis, og læringsaktiviteten i under-fasen udgør en del af, men ikke hele læringsforløbet.

Lyst til at læse mere om transfer?

Aarkrog, V. (2010) Fra teori til praksis. Undervisning med fokus på transfer. Munksgaard Danmark.
Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012) Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng.
Wahlgren, B. (2013) Transfer i VEU. Tolv faktorer, der sikrer, at man anvender det, man lærer. NCK, DPU, Aarhus Universitet.

Foto: Tejs Møller

NATUREMPATI

»Kørsel på motorvejen er ikke nogen naturoplevelse. Jeg var på vej til et møde, da en sammenkrøllet McDonald-pose røg ud af den forankørende bils siderude. Posen var ikke helt tom, jeg fik ketchup på min forude, blev vred men fik samtidig lidt ondt af naturen«

Foto: Kristian Dueholm Jessen

Af Kjeld Fredens

Da langt de fleste miljømæssige problemer i dag er menneskeskabte, er det på tide, vi ændrer adfærd (Steg & Vlek, 2009), fordi tillid til teknologiske løsninger ikke er nok (Jackson, 2009). Men hvordan? Jeg vil i det følgende argumentere for begrebet naturempati som en bevidstgørelse af vores gensidige forhold med naturen. Det, vi holder af, tager vi vare på.

Kørsel på motorvejen er ikke nogen naturoplevelse. Jeg var på vej til et møde, da en sammenkrøllet McDonald-pose røg ud af den forankørende bils siderude. Posen var ikke helt tom, jeg fik ketchup på min forude, blev vred men fik samtidig lidt ondt af naturen. Overalt kan man se rester fra skovsvin, der udelukkende har dyrket personlig nydelse uden at føle ansvar for den natur, som står tilbage med et oprydningsarbejde.

Men det gør endnu mere ondt, når man møder en misligholdt natur, hvor havfugle er fedtet ind i olie fra et forbipasserende skib, hvor en skov svides af syreregn, eller et forurenet vandløb har åndenød. Er det empati for naturen, jeg taler om? Kan man overhovedet tale om naturempati, når begrebet empati stort set er reserveret til forholdet mellem mennesker? Det mener lektor ved Hong Kong Universitet Kim-Pong Tam (2013), og han fremhæver, hvilket andre også gør (Berenguer, 2010), at empati særligt vækkes af nød fremfor positive oplevelser. Skovsvin kan godt have medlidenhed med andre personer, som lider, men den følelse opstår øjensynligt ikke, når det er naturen. Hvorfor? Måske fordi de ikke forstår, at naturen er lige så levende som dem selv, ja, at menneskets biologi er »natur«. Når vi forurener drikkevandet forurener vi os selv.

Tam (2013) har udformet et spørgeskema, for »dispositionel empati med naturen« (DEN). Det handler om individets tilbøjelighed til at forstå og dele positive og negative følelsesmæssige oplevelse af deres naturoplevelser. I en undersøgelse med 817 personer har han vist, at DEN motiverer en adfærd for bevarelse af naturen, at kvinder har en stærkere DEN end mænd, at personer, der føler sig tæt knyttet til naturen, har en stærkere DEN og at personer, der mener at naturen er beåndet, har en stærk DEN. Han konkluderer som al anden forskning, at hans arbejde med naturempati kun er en begyndelse, som han mener, man bør tage alvorlig.

Følelser er en mere alvorlig sag, end man normalt forestiller sig. Følelser er sammensatte, og empati kan næres både af tristhed og glæde. Men hvad vil det sige at vække følelser? Forskere har lige siden Platons dage været af den opfattelse, at en given situation kalder følelser frem fra bestemte områder i hjernen. Det er en opfattelse, som står i modsætning til nyere forskning (Barrett, 2017; Niedenthal & Ric, 2017; Johnston & Malabou, 2013), der fremhæver, at følelser ikke er forprogrammeret i individet, men tværtimod er udviklet og tillært gennem ens personlige historie. I den forstand er naturoplevelser ikke noget, man bare går ud og får foræret, men noget der skal udvikles i mødet med naturen. Det er et møde, som vi i stigende grad kommer på afstand af i takt med, at vi klumper os sammen i de store byer.

Glæde og kærlighed til det man gør, er drivkraft for læring (Winch 1998, s. 124). Glæden kan både være direkte, når man udretter noget for naturen og indirekte, når man nyder naturen på en morgenvandring langs havet, hvor bøgeskoven går ned til stranden, og hvor tungsind kan fordampe som dug for solen, når de positive følelser skubber de negative til side. Samtidig lades de mentale batterier op, så der bliver overskud til dagens udfordringer. Det er et mentalt boost, som er langt større, end hvis man havde gået en tur i byen. Skoven, de store vidder, søer og kysten er steder, der giver os mest (White et al., 2013). Men hvad er forklaringen på dette veldokumenterede faktum? Der er flere, og en af dem fremhæver naturempati. Naturempati handler om at udvikle ansvar og medfølelse for naturen, og det er sandsynligvis en vigtig forudsætning, hvis man vil have det fulde udbytte af en morgenvandring. Man kan trække en parallel til den æstetiske oplevelse, som tilsvarende fordrer en æstetisk indstilling. Man går altså ikke ud i naturen og får det hele foræret, men skal også »arbejde« for det, så oplevelsen af, hvad naturen kan gøre for mig, hænger sammen med min

indsigt i, hvad jeg kan gøre for naturen. Bare en så simpel handling som at hjælpe en snegl over en asfalteret cykelsti handler jo om omsorg, og når omsorgen bliver særlig stor, så udfordres ens holistiske tænkning, og netop evnen til at tænke i dynamiske sammenhænge er kernen i empati. Det stik modsatte af materialistisk tænkning og teknologiske løsninger.
Den viden vi har om empati mellem mennesker, kan inspirere til en dybere forståelse af vort forhold til naturen, hævder Tam (2013). Vi skal også kunne se virkeligheden fra naturens side, og det kræver både biologisk indsigt og forståelse for kompleksitet. Velmenende indgriben i naturen har ofte haft utilsigtede konsekvenser af mangel på forståelse for økologisk kompleksitet. Ændrer man nemlig én ting i naturen, påvirker det helheden. Der findes humlebier, der udelukkende drikker nektar af én bestemt blomst; forsvinder blomsten, er det farvel til humlebien. Og det er også farvel til mange bier, når blomstrende naturområder gøres til golfbaner og motorveje, og når enhver åben plads skal plastres til med bygninger i byerne. Liv og kontekst er to sider af samme sag. Fænomenet kaldes for co-evolution.

Naturempati handler om de følelser for naturen, som fremmer en bevidsthed om naturens mangfoldighed og kompleksitet samt de handlinger, der kan sikre en fortsat gensidig udvikling mellem menneske og natur. Det skal læres og særligt i dag, hvor udfordringerne er store. Bevidsthed er nøglebegrebet (Ericsson & Pool, 2016), for det drejer sig ikke om føleri men om en bevidstgørelse af de handlinger, der skal i spil og som følelserne motiverer.
Men man kan godt tvivle på, om en sådan bevidstgørelse kan realiseres, for historisk set har mennesket i store dele af verden udnyttet naturen for egen vinding. Selv i jæger-samlersamfundet for 5000 år siden kunne omvandrende grupper af mennesker tømme et område for føde for derefter bare at drage videre. Verden var stor, men køkkenmøddingen blev efterladt og kom på museum. I dag er det plastik, der er ved at kvæle havet. Hvordan kan man vække en forståelse for denne skandale på en måde, så det stopper? Politikere ved jo godt, hvad der er det rigtige, men gør de det rigtige, risikerer de måske ikke at blive genvalgt. Man må frygte, at vi nærmest skal kvæles i skidt, før der gøres noget, og så er det allerede for sent.
Kommende generationer skal have naturforståelse ind med modermælken. De skal udvikle en forståelse for genanvendelse og naturpleje og meget mere, som i realiteten er tekniske foranstaltninger. Man hvad med naturempatien? Hvordan kan den udvikles som en grundlæggende værdi? Steg & Vlek (2009) har fremhævet en strategi, som handler om følgende, når den ældre generation skal opdrages:

1. Identificere den adfærd, der skal ændres.
2. Indkredse denne adfærds grundlæggende træk.
3. Beskrive en strategi for at denne uhensigtsmæssige adfærd kan ændres til det bedre.
4. Evaluere effekten af denne intervention.

Det er på mange måder en banal anbefaling, som har vist sig anvendelig. Men der er tale om at kunne overbevise andre. Argumenter er vigtige, men endnu vigtigere er det at gøre argumenterne levende, og det er en empatisk proces, hvor man ikke bare skal lytte til andre, men kunne inddrage andres perspektiver i ens eget. Jeg vil ikke komme yderligere ind på dette pædagogiske arbejde men fremhæve følgende.
Glæde er en positiv følelse, som er forbundet med subjektiv velvære. Men der er to slags velvære, subjektiv og psykologisk (Vittersø, 2016). Aristoteles skelner mellem hedonisme (subjektiv) og eudaimonia (psykologisk), hvor hedonisme er summen af den øjeblikkelige nydelse, så er eudaimonia glæden ved selvrealisering, oplevelse af mening og muligheden for at kunne glæde andre og gøre noget godt for naturen. Begge former for velvære er på spil i naturen men i modsætning til skovsvinets umiddelbare subjektive nydelse, så fordrer eudaimonia hensyn til andre: at man tager stilling til fordel for naturen og finder glæde ved den nysgerrighed og undren, som naturen kan vække, og at man oplever, at det komplekse økosystem, naturen består af, er et billede på ens egen biologiske natur. I det øjeblik er man en del af naturen på en måde, hvor man oplever, at noget er større end en selv. Denne glædesfølelse, som er vores nye superfølelse, kaldes for ærefrygt (Vitterø, 2016). Den kaldes en superfølelse fordi ærefrygt fylder hjernen med oxytocin, der fremmer hjernens plasticitet (Stoop & Yu, 2016) og modtagelighed for at lære nyt. I den udstrækning følelser er en forudsætning for bevidsthed, hvilket Johnston & Malabou (2013) hævder, så er naturempati en bevidstgørelse af vores gensidige forhold med naturen. Et gensidigt forhold som kan motivere til handling.

Litteratur.

Barrett F.L. (2017) How emotions are made. The Secret life og the brain. London. Macmillan.
Berenguer J. (2010) The effect of empathy in environ-

mental moral reasoning. Environmental and Behavior, 42 (1), 110-134.
Ericsson A. & Pool R. (2016) Peak. How all of us can achieve extraordinary things? London. Vintage.
Jackson T. (2009) Prosperity without growth: economics for a finite planet. London, Easthscan.
Johnston A. & Malabou C. (2013) self and emotional life. Colombia University Press.
Niedenthal P.M. & Ric F. (2017) Psychology of emotion. London. Routledge.
Steg L. & Vlek C (2009) Encouraging pro-environmental behavior: An integrative review and research agenda. Journal of Environmental Psychology, 29, 307-317.
Stoop R. & Yu X. (2017) Special issue on: "Oxytocin in development and plasticity" Developmental Neurobiology, 77 (2), 125-127.
Tam K-P. (2013) Dispositional empathy with nature. Journal of Environmental Psychology, 35, 92-104.
Vittersø J. (Ed.) (2016) Handbook of eudaimonic well-being. Springer Verlag.
White M.P., Pahl S., Ashbullby K. Herbert S. & Depledge M.H. (2013) Feelings of restoration from recent nature visits. Journal of environmental Psychology, 33, 40-51.
Winch C. (1998) The Philosophy of Human Learning. London, Routledge/Falmer.
Kjeld Fredens er adj. professor Aalborg Universitet Institut for Læring og Filosofi. Han er læge og har været hjerneforsker ved Århus Universitet, seminarierektor, udviklings- og forskningschef ved Vejlefjord Neurocenter, vismand i Kompetencerådet. Forfatter til bogen Læring med kroppen forrest, Hans Reitzels Forlag, 2018.

ÅRSMØDE 2018

Bestyrelsen for Dansk Friluftsliv indkalder hermed til årsmøde. Årsmødet kommer til at foregå d. 14.-15. april 2018 . Den endelige lokation er ikke klar endnu, men det forventes at blive i området omkring København. Udover den formelle del hvor vi blandt andet skal vælge bestyrelsesmedlemmer, godkende regnskab og budget og høre formandens beretning vil der også være lagt op til rig mulighed for networking og en god snak om foreningens fremtid.

Det skal ikke være nogen hemmelighed at bestyrelsen har tanker om hvorledes foreningen kan være med til at præge friluftsliv i Danmark i fremtiden og det vil være fantastisk at have dig med til en proces omkring hvilken vej vi skal gå!

Mere info tilgår på eget Facebook event efterhånden som detaljerne falder på plads. Hvis du har spørgsmål så skriv en e-mail til en fra bestyrelsen eller spørg på vores Facebook gruppe.

Vel mødt!

FRILUFTSKONFERENCE

Foto: Martin Johnsen

I Danmark fik vi for første gang en national friluftspolitik i 2015. Vi har gennem det seneste årti fået fem nationalparker og over det ganske land etableres tværkommunale naturparker. Danskernes muligheder for at opleve naturen har været et vigtigt formål med alle disse tiltag. Men hvad så nu? Hvordan konkretiseres og realiseres politikken? Hvad er det for værdier og mål, der bæres videre i konkrete friluftsinitiativer og projekter?

Friluftskonferencer er blevet gennemført med tilbagevendende mellemrum i Danmark i forskellige regi og sammenhænge. Som eksempel kan nævnes friluftskonferencen afholdt på Kolle Kolle kursuscenter i 2000 med et særligt fokus på befolkningens adgang til naturen i privat og offentlig regi. Senest blev en konference gennemført ved Sletten ved Silkeborg i 2016 under temaet Turfriluftsliv. I forlængelse af denne konference blev det besluttet, at afvikle friluftskonferencer med ca. 2 års mellemrum i fremtiden for at informere, dele viden og diskutere problemstillinger, projekter, forskning, udvikling, mv. på feltet. Denne ambition udmøntes nu med en invitation til friluftskonference 7.-8. maj 2018 på Skovskolen i Nødebo, Københavns universitet, Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning i partnerskab med Århus og Syddansk Universitet. Denne konference forventes fulgt op med en friluftskonference på Syddansk Universitet i 2020.

Friluftskonferencen på Skovskolen har med temaet 'Friluftslivet i Danmark 2018 - mål, middel og værdier' et ønske om, at dele viden om friluftslivets rolle i 2018 gennem synspunkter fra konferencedeltagere, politikere, centrale aktører for herigennem at tegne et billede af, hvilken retning og rolle fremtidens friluftsliv kan eller bør have. Konferencen indledes med at forskere og undervisere fremlægger viden om det rekreative og pædagogiske friluftsliv ved at belyse følgende spørgsmål: Hvilke værdier rummer friluftslivet og hvad lægger den danske befolkning vægt på, hvad angår lystbetonede oplevelser i den danske natur? 2) Hvilke argumenter og rationaler taler for styrkelse af det pædagogiske friluftsliv? En efterfølgende paneldebat med centrale organisationer med stor indflydelse på dansk friluftsliv vil diskutere spørgsmålet: Hvilken udvikling af friluftslivet vil du foreslå igangsat de kommende år? Dette spørgsmål stilles ud fra en forhåbning om, at der bydes ind med konkrete forslag til fremtidige initiativer, fx ideer til forsøgsprojekter i kommuner, samarbejde mellem private lodsejere, den offentlige og civile sektor, støtteordninger, (efter)uddannelse, mere bynært friluftsliv, adgangen til natur, osv.

Konferencen vil endvidere give et indblik i, hvilken betydning national- og naturparker i Danmark menes at have for befolkningen - belyst ved tre eksempler. Endelig vil en markedsplads give deltagerne en mulighed for at indgå i - eller bidrage med - workshops, skabe erfaringsudveksling og debat i mindre grupper, hvor eksempler fra hverdagens arbejde med friluftsliv i teori og praksis præsenteres. Med andre ord inspirere med ideer til fremtidig udvikling af friluftsliv.

Praktikere, politikere, forskere, forenings- og organisationsfolk samt ansatte i den kommunale sektor mødes for at give et billede af dansk friluftsliv i 2018 samt pege på udviklingsmuligheder for den danske befolkning, hvilket afslutningsvis perspektiveres ud fra norske erfaringer.

BLIVER VI MILJØBEVIDSTE AF AT DYRKE FRILUFTSLIV?

Af Søren Andkjær og Tejs Møller

»Vi elsker vor land (…) når om våren hver fugl, over mark, under strand, lader stemmen til hilsende triller sig bøje (…) når hver sky over marken velsignelsen sender, når af blomster er flest (…)« (Midsommervisen, Holger Drachmann, 1885)

Ser vi i vores nationale kulturarv findes utallige eksempler på en hyldest og en kærlighed til vores natur. Der er nok mange af os der kender til (frilufts)livets smukke øjeblikke, hvor vi føler os i et med naturen og måske ligefrem føler kærlighed til den. Dette fænomen kalder Wilson (1984) for biophilia. Det synes at være en oplagt tanke, at denne kærlighed kan overføres til et ønske om også at tage vare på de naturlige omgivelser. Er det ikke det vi gør, når vi elsker nogen eller noget?

Den danske og nordiske friluftstradition

Den nordiske friluftstradition er blandt andet bygget op omkring en grundlæggende tanke om 'venskab' med naturen (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2012), og i en stor del af den nordiske litteratur om friluftsliv er der en forestilling eller diskurs om at praktisering af friluftsliv har positiv sammenhæng med større miljøbevidsthed. Men findes der egentligt denne kausale sammenhæng mellem på den ene side friluftsliv og gode naturoplevelser og på den anden side miljøbevidsthed?

Forestillingen giver umiddelbart god mening og bygger på en erkendelsesopfattelse som kan sammenstilles med et citat fra Grundtvig: *»og han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han ej først havde kær«.* Citatet og forestillingen kan sættes i sammenhæng med proces- og selvudviklingsdiskursen i det pædagogiske spændingsfelt i friluftsliv (Bentsen, Andkjær & Ejbye -Ernst 2009), og handler grundlæggende om, at friluftsliv gennem konkrete kropslige oplevelser fører til positive følelser overfor naturen, hvilket ses som forudsætningen for en forståelse for og en bevidsthed om miljøet.

Mytting og Bischoff (2008) skriver i grundbogen 'Friluftsliv': *"Gleden vi opplever gjennom friluftslivet og ved å være i naturen, bør få oss til å ønske at denne naturen skal overleve. Vi bør skape vilje til å innrette samfunnet slik at vi kan bevare natur og miljø, slik at de som kommer etter os, også kan få de samme opplevelsene".* Dette bygger videre på en tradition, der stammer tilbage fra opstarten af det pædagogiske friluftsliv i 1970'erne, og ifølge Ejbye-Ernst og Stokholm (2012) er det nordiske friluftsliv *»opstået som et stærkt civilisationskritisk og miljøpolitisk begreb«*.

Ser vi på den mere filosofiske del af den nordiske friluftstradition støder vi på den norske filosof og miljøforkæmper Arne Næss. Med stor kærlighed til fjeldet og naturen er han ophavsmanden bag de filosofiske retninger 'dybdeøkologien' og 'økofilosofien', hvor han argumenterer for naturens rettigheder, og menneskets forpligtelser til at beskytte vores omgivelser (Reed & Rothenberg, 1993)

Friluftsmanden og dybdeøkologen Nils Faarlund[1] fører disse tanker mere konkret over i friluftslivet. Han mener, at det handler om langt mere end blot aktiviter i naturen, og at friluftsliv kan ses som et middel til at tilpasse vores livsstil og samfund til en højere grad af harmoni med naturen. Han ser ligefrem friluftslivet som et middel til et paradigmeskift, og som den mest direkte vej mod en løsning på den økologiske krise (Reed & Rothenberg, 1993).

Ser vi på en mere nutidig dansk kontekst fremgår det af »Friluftslivets idékatalog« at: *»Vi skal lære af naturen og lære i den. For når vi først får naturen ind på kroppen, bliver vi samtidig bedre til at passe på den, så også de kommende generationer kan få glæde af den«* (Naturstyrelsen, 2014, s. 12). Idékataloget er en del af Danmarks første nationale friluftspolitik, og citatet viser derfor en central del af den nationale opfattelse af friluftslivets potentiale.

Der synes således at være god baggrund for den omtalte sammenhæng mellem friluftsliv og miljøbevidsthed.

Omvendt stemmer forestillingen ikke i altid praksis. Et eksempel er, at ændringer i friluftslivets form og indhold (Tordsson 2003, Odden 2008) har ført til et stadigt stigende udstyrsforbrug og transportbehov, som betyder at friluftsliv er blandt de mest energiforbrugende, og dermed mest miljøbelastende, fritidsaktiviteter i Norge (Hille, Aall, & Klepp, 2007). Det er paradoksalt og spørgsmålet er derfor om vi bliver mere miljøbevidste af at dyrke friluftsliv - eller der snarere er tale om en fasttømret forestilling eller myte?

Hvad viser forskningen?

Der er ikke forsket meget i dette område – specielt ikke i Norden – og forskningen viser ikke overbevisende resultater i forhold til empirisk at efterprøve og bekræfte den omtalte forestilling eller diskurs. Der findes enkelte studier, men de er ikke særligt klare i forhold til at påvise en sammenhæng (Palmberg & Kuru 2000; Dorf 1990). Eftersom antagelsen eller forestillingen om en sammenhæng er så grundlæggende for friluftslivet som projekt, kan det undre, at det ikke er undersøgt grundigt og påvist for længst.

I den engelsksprogede verden har man flere begreber der betegner det, vi i Norden forstår som friluftsliv. Der skelnes her mellem outdoor education og outdoor recreation, dvs. mellem aktiviteter i naturen i en undervisningsmæssig og i en rekreativ sammenhæng (Andkjær 2008). De to begreber differentieres yderligere i underkategorier hvoraf outdoor environmental education (OEE) er en. Her er der tale om en retning, hvor man arbejder med aktiviteter i naturen i en pædagogisk sammenhæng og hvor målet er at skabe større miljøbevidsthed. Måske på grund af en længere tradition og et mere præcist begrebsapparat findes der her mere forskning på området, og der er flere studier som viser en vis sammenhæng mellem OEE og en større miljøbevidsthed

Friluftsliv bliver ofte sat i sammenhæng med naturoplevelser og Kahn og Kellert argumenterer i et klasssisk studie for tre forskellige former for naturoplevelser: direkte, indirekte og vikarierende (Kahn & Kellert 2002). En central pointe er, at børn i dag får færre direkte sanselige selvinitierede naturoplevelser.

Noget tyder imidlertid på at den rene og direkte naturoplevelse har mindre betydning for udviklingen af børns miljøbevidsthed (Haluza-Delay 2001). Det er især der hvor der er en form for pædagogisk iscenesættelse og bearbejdning af naturoplevelserne, at der er potentiale til via aktiviteter i naturen at udvikle miljøbevidsthed. Dette understøttes af en ældre dansk undersøgelse (Dorf 1990) som viser, at det specielt er oplevelser af både natur og kultur som sætter sig spor og giver anledning til refleksion og eventuel miljøbevidsthed. Den rene naturoplevelse kan ikke stå alene, og noget tyder på, at det først er når denne iscenesættes og formidles med en (miljø-)pædagogisk hensigt, at der vil være tale om en effekt. Ydermere tyder noget på, at bevidstgørelsen har størst chance for at finde sted når man befinder sig i et miljø hvor samspillet mellem menneske/kultur og natur er tydelig, for eksempel i form af forurening eller anden forstyrrelse af naturmiljøet.

Aktiviteter i en naturbørnehave og udeskoleaktiviteter synes at have en vis betydning på børns naturbevidsthed (Ejbye-Ernst 2012, Mygind 2005). Igen synes det væsentligt, at der sker en bevidst pædagogisk iscenesættelse og bearbejdning af naturoplevelserne/-aktiviteterne, og at der tages udgangspunkt i konkrete oplevelser af natur og kultur. Det skal dog understreges, at der her tales om naturbevidsthed som ikke nødvendigvis er det samme som miljøbevidsthed

Udfordringer med videnskabelige studier

Årsagerne til, at der er så relativ lille en forskningsindsats for at bevise eller sandsynliggøre sammenhængen kan være flere. En sandsynlig årsag kan handle om en paradoksal kombination af på den ene side en stærk tro på sammenhængen og på friluftslivet som normativt og retningsanvisende (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2012) og på den anden side en forestilling om, at friluftsliv er et mål i sig selv, og at det derfor ideelt set bør holdes fri af pædagogiske dagsordener (Bentsen et al 2009; Andkjær 2008).

En anden årsag til den tilsyneladende mangelfulde forskning på området kan være udfordringer i forhold til videnskabelig gyldighed. Det er tydeligvis vanskeligt at påvise, at en given praksis (friluftsliv) fører til et særligt resultat (miljøbevidsthed) med andre ord at påvise en klar og kausal årsagssammenhæng.

Først og fremmest er der begreberne. Hvad mener vi med miljøbevidsthed? Er det en mental indstilling eller er det også – eller måske især – de dermed forbundne handlinger (for eksempel involvering i politisk aktivitet, økonomisk støtte, vaner omkring indkøb, fødevarer og transport m.m.?). Næste udfordring handler om hvordan man måler miljøbevidsthed. Spørger man folk direkte om deres grad af miljøbevidsthed vil de fleste nok svare relativt positivt.

Dernæst er der selve praksis - måden at praktisere friluftsliv på - hvor man kan tale om en kraftig udvikling gennem de seneste 20-30 år med flere kategorier eller kulturer i friluftslivet (Andkjær 2001, 2008). I nogle praksisformer er der fokus på naturen og miljøet - og dermed et stort potentiale til at udvikle miljøbevidsthed. I andre former for friluftsliv er opmærksomheden et helt andet sted - for eksempel på samarbejdet, udfordringen, konkurrencen - og der vil sandsynligvis være mindre potentiale for udvikling af miljøbevidsthed. Det er derfor vanskeligt at tale generelt om at oplevelser i naturen og friluftsliv fører til miljøbevidsthed.

På samme måde kan tidsfaktoren spille en stor rolle. Som friluftsliv defineres i Danmark i dag, omfatter det alt fra helt korte aktiviteter i urban natur til længerevarende ture med flere overnatninger i den fri natur. Det virker sandsynligt at længere ophold i 'fri' natur vil have en større effekt end kortvarige aktiviteter. Væsentligt er det også at overveje holdbarheden og langtidseffekten af en eventuel påvirkning og bevidsthedsændring.

Endelig vil der være stor forskel på muligheden for at øge miljøbevidstheden i forhold til de målgrupper der fokuseres på. Målgruppen og sammenhængen i øvrigt - konteksten - vil have betydning for hvilket fokus man lægger for en given tur eller aktivitet, og forskellige målgrupper vil være forskelligt motiverede for påvirkning for eksempel i retning af miljøbevidsthed.

Erfaring og gode eksempler

Selvom det ikke er endeligt videnskabeligt bevist, at friluftsliv fører til miljøbevidtshed vil mange mene, at erfaringerne taler sit eget sprog. Mange undervisere, formidlere og vejledere vil hævde at de gennem egen og andres praksis har erfaret, at det har en effekt. De vil via mange års virke og praktiske erfaringer med friluftsliv fremhæve gode eksempler på, at børn og andre har fået et nyt perspektiv på naturen, på sig selv og på forholdet mellem menneske og natur. Den erfaringsbaserede viden bliver støttet af den pædagogiske litteratur og af en række ideologer indenfor friluftsliv (Faarlund, Tordsson m.fl.).

Der kan være god grund til at vælge at tro på den erfaringsbaserede viden og de mere ideologiske fremstillinger af friluftslivets pædagogiske og miljømæssige potentialer. Man kan mene, at virkeligheden - og ikke mindst (frilufts-)livet - er for kompleks og at der er for mange udfordringer forbundet med stringent og evidensbaseret at bevise den ovennævnte sammenhæng (Eichberg 2011).
Der er imidlertid grund til også at være kritisk overfor den erfaringsbaserede viden. Der er blandt andet grund til at diskutere, hvorvidt effekten eller bevidsthedsændringen gælder i andre kontekster end i friluftslivet, med andre ord om man tager sin nyerhvervede øgede miljøbevidsthed med sig hjem og anvender den i hverdagen (transfer). Der er grund til at diskutere og være kritisk i forhold til langtidseffekten af en påvirkning i retning af miljøbevidsthed. Endelig er der grund til at være ydmyg og ikke have for store forventninger til en eventuel øget miljøbevidsthed. Sagt lidt forenklet: en 2-3 dages friluftstur ændrer sandsynligvis ikke radikalt på en persons relation til naturen og hans eller hendes miljøbevidsthed. Det er usikkert om ændringen kan anvendes i hverdagen og ikke mindst hvor længe den holder.
Men mindre kan også gøre det. Hvis friluftslivet får skabt en interesse, en undren og måske en refleksion i forhold til menneske, natur og miljø kan det sandsynligvis føre til en videre interesse som kan få en betydning - også i forhold til miljøbevidstheden generelt.

Behov for ny forskning

I en tid hvor det i stigende grad bliver nødvendigt at begrunde, argumentere og bevise effekten eller betydningen af pædagogiske praksisser, for eksempel i forhold til sundhed, læring, livskvalitet eller miljøbevidsthed, er der behov for yderligere forskning på dette område. Forskningen kan på empirisk grundlag undersøge eventuelle sammenhænge mellem udvikling af miljøbevidsthed set i forhold til forskellige former for friluftsliv i forskellige kontekster.

Det ville eksempelvis være interessant at undersøge en gruppe skolebørn, der gennem friluftsliv og naturoplevelse arbejder med miljøforståelse og -bevidsthed. Man kan også forestille sig en undersøgelse af holdninger og vaner blandt forskellige typer af friluftsudøvere, som kan opdeles efter kategori og sammenlignes i forhold til holdninger til miljøet. Langtidseffekterne af friluftsliv kan undersøges, for eksempel ved at sammenligne en gruppe voksne, der som børn har været engageret i friluftslivet, med voksne der ikke i samme grad har dyrket friluftliv.
Med de store økologiske og klimamæssige udfordringer kan friluftsliv muligvis bidrage til en bevidst-

hedsændring og dermed give et godt grundlag for at sætte fokus på og udvikle friluftslivet i institutionerne, skolen, foreningslivet og lokalsamfundet. Hvis vi kan få mere viden om sammenhængen mellem naturoplevelser og friluftsliv på den ene side og udvikling af miljøbevidsthed på den anden side vil der være gode pædagogiske og politiske argumenter for at arbejde med disse perspektiver i friluftslivet i fremtiden.

Referencer

Andkjær, S., 2008. Friluftsliv i Danmark. Unges deltagelse i friluftsliv set i kulturelt perspektiv. Ph.d.-afhandling, Institut for Idræt og Biomekanik, Odense: Syddansk Universitet.

Bentsen, P., Andkjær, S & Ejby-Ernst, N., 2009. Friluftsliv: Natur, samfund og pædagogik. København: Munksgaard Danmark.

Dorf, H. (1990). Bliver man miljøbevidst af naturoplevelse? I. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4, 1990

Eichberg, H. (2011). Forklaring og forståelse – to forskningsveje, med friluftsliv som case. I: Haahr & Andkjær (red.) Muligheder og begrænsninger for friluftsliv. Movements 2011:2, Institut for Idræt og Biomelkanik, Syddansk Universitet, 2011

Ejbye-Ernst, N. (2012). Pædagogers formidling af naturen i naturbørnehaver. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, 2012.

Ejbye-Ernst, & Stokholm. (2012). Natur og Udeliv.

Haluza-Delay, R. (2001) Nothing here to care about. The Journal of Environmental Education, 32, 2001.

Hille, J., Aall, C., & Klepp, I. G. (2007). Miljøbelastninger fra norsk fritidsforbruk – en kartlegging (VF-rapport 1/07). Vestlandsforskning.

Kahn, P. K. & Kellert, S. K. (2002). Chrildren and nature. London 2002.

Mygind, E., 2005. Udeundervisning i folkeskolen. København: Museum Tusculanums Forlag.

Mytting, & Bischoff. (2008). Friluftsliv.

Naturstyrelsen. (2014). Friluftsrådets idekatalog.

Odden, A. (2008). Hva skjer med norsk friluftsliv?: en studie av utviklingstrekk i norsk friluftsliv 1970-2004. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. The Journal of Environmental Education Vol. 31/4, 2000.

Reed, P., & Rothenberg, D. (1993). Wisdom in the open air: the Norwegian roots of deep ecology. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.

Tordsson, B. (2003). Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftslivpå 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen. Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.

Wilson, E. O. (1984). Biophilia.

Fodnoter

1. I forhold til temaet og titlen på nærværende artikel skal det nævnes, at Faarlund tager afstand fra begrebet 'miljø', da han mener det fjerner fokus fra 'naturen'. Se udbydelse i for eksempel denne artikel: http://www.elementa.no/archive/2016/11/4/nils-faarlund

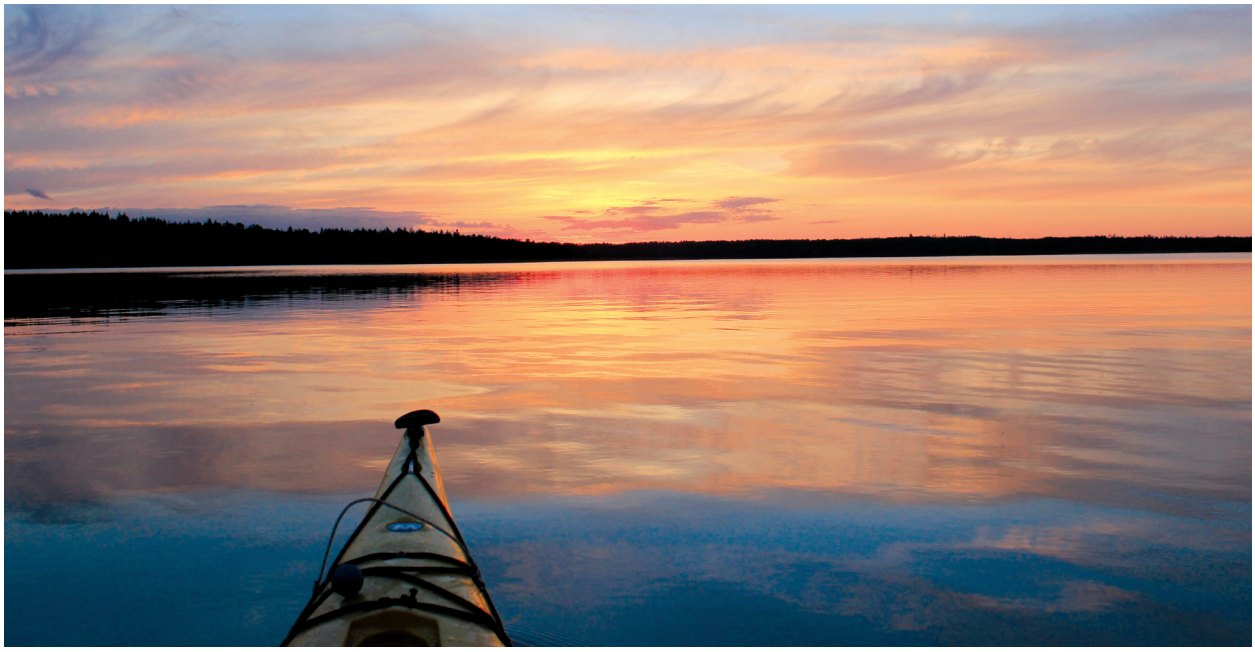


Foto: Tejs Møller

EFFEKTERNE AF FRILUFTSLIV PÅ FYSISK, MENTAL OG SOCIAL SUNDHED

Af Erik Mygind

Friluftsrådet udbød i 2016 en opgave om udarbejdelse af en systematisk forskningsoversigt, som skulle beskrive og vurdere eksisterende dokumenteret viden om effekterne af friluftsliv på fysisk, mental og social sundhed.

Et konsortium bestående af Steno Diabetes Center Copenhagen, Sundhedsfremme og Skovskolen, Københavns Universitet, vandt udbuddet på baggrund af et indsendt tilbud med forskningsprotokol og formidlingsplan. Arbejdet med forskningsoversigten blev påbegyndt februar 2017 med et tilskud på 592.558 kroner fra Udlodningsmidler til friluftsliv. Som en del af den udbudte opgave skulle der udarbejdes en læsevenlig rapport om de vigtigste resultater.

Denne systematiske forskningsoversigt har til formål at beskrive og vurdere dokumenteret viden om effekterne af friluftsliv i fritiden, i pædagogisk praksis i forbindelse med uddannelse og på daginstitutioner og i social- og sundhedssektoren på fysisk, mental og social sundhed. Forskningsoversigten kan med fordel anvendes som opslagsværk og formidles i form af en kort populærvidenskabelig og langt mere forskningsorienteret rapport, som begge publiceres i foråret 2018. I rapporterne diskuteres de væsentligste resultater og der gives anbefalinger til praktikere, politikere og forskere.

På baggrund af systematisk litteratursøgning blev der fundet 461 publikationer fra perioden 2004 til 2017 med fokus på, hvilke effekter friluftsliv har på sundhed. I tidligere forskningsoversigter af friluftsliv var omfanget af kvalitative interview- og observationsstudier undersøgt. Endvidere kvantitative målinger af før-og-efter friluftlivsforløb af observationel art, dvs. hvor man undersøger aktiviteter, der også ville være foregået uden forskeres indblanding, og hvor forskere ikke har indflydelse på fordelingen af deltagere. I nærværende forskningsoversigt identificeredes i tillæg en omfattende mængde af studier, der anvendte kvantitative målinger af før og efter friluftslivsforløb, hvor langt størstedelen af disse studier var af eksperimentel art, dvs. at forskere er aktive i projektets udførsel og/eller fordelingen af deltagere. Denne type forskning er bedre egnet til at identificere effekter, mens studier uden kontrolgrupper eksempelvis ofte kun kan vise sammenhænge. Det tyder således på, at der er sket en udvikling i forskning om friluftsliv og sundhed, hvor flere studier i dag er mere egnede til at undersøge effekter og kausale forhold.

Både friluftsliv og sundhed indebærer mange forskellige faktorer, og forskningen er præget af høj diversitet. I de fundne studier er der stor variation i sundhedsparametre, målgrupper, varighed af forløb, aktiviteter, kontekster, naturområder og metode. Derfor er det væsentligt at være varsom, når studiernes resultater sammenlignes og syntetiseres. Sikkerheden af den dokumenterede viden, eller den såkaldte evidens for eksistensen af effekterne, er inden for enkelte områder overbevisende, mens evidensen inden for andre områder er svagere eller manglende. Det er vigtigt at sondre mellem sikkerheden af den dokumenterede viden, på den ene side, og tilstedeværelsen og styrken af effekter, på den anden. Lav eller manglende sikkerhed om viden om effekterne af friluftsliv på sundhed er ikke ensbetydende med, at der ikke er en effekt eller sammenhæng. Omvendt indebærer konklusioner, som er baseret på svag evidens, en større usikkerhed og kan derfor blive udfordret af studier med tydelige mål, klare forskningsspørgsmål, et stærkt studiedesign, et stort antal deltagere (kvantitative studier), en tydelig beskrivelse af målgruppe, aktivitet(er), studiets varighed osv.

UNDERSTØTTER UNDERVISNING I NATUREN SKOLEELEVERS LÆRING?

Af Camilla Roes Otte

Danske børn kommer mindre ud i naturen end deres forældre! Det bekræfter en undersøgelse fra 2015 udført af Friluftsrådet og Danmarks Naturfredningsforening. Den Amerikanske journalist og forfatter Richard Louv argumenterer for, at børn i dag lider af *nature deficit disorder*, som betyder mangel på natur. Hvilke konsekvenser aftagende naturkontakt har for børn bliver diskuteret bredt i litteraturen, og selvom det er super interessant, kommer det ikke med her. Denne artikel handler derimod om de børn, der faktisk tilbringer tid i naturen - i skoletiden, og vi ser på de læringspotentialer, naturen kan tilbyde.

I Danmark ses en stigende tendens til, at lærere benytter sig af naturen, som ramme for deres undervisning. Dette kaldes udeskole[1]. Udeskole er et begreb, der stammer fra Norge, hvor Arne Jordet anvendte begrebet første i gang i slutningen halvfemserne, og sidenhen er udeskole blevet mere og mere populært i Danmark. Tal fra 2014 viser, at næsten 20 procent af alle danske skoler underviser elever i udeskole hver eller hver anden uge. Særligt fag som natur/teknologi, matematik og idræt anvendes til undervisningen i uderummet, og de lærere der vælger at praktisere udeskole argumenterer for, at deres elever lærer mere, bevæger sig mere og opnår bedre trivsel.

I løber at de sidste 15 år har flere forskere sat sig for at undersøge om elever, der bliver eksponeret for udeskole med en undervisningen, der tager udgangspunkt i de forskellige fags mål, bevæger sig mere, lærer mere og har øget trivsel. Derfor blev et projekt sat i verden, hvor en klasse fra Rødkilde Skole over en 3-årig periode, blev fulgt af en forskningsgruppe. Forskningsgruppen undersøgte, hvordan én ugentlig skoledag i skoven, med undervisning ud fra fagenes mål, påvirkede den pågældende elevgruppe socialt, fysisk og fagligt. Kort fortalt så viste studiet, at eleverne stortrivedes med deres ugentlige skoledag i skoven, de var mere fysisk aktive, de fik styrket deres sociale relationer, og de udviklede deres sprog. Så langt så godt. Problemet med studiet var, at der kun var 16 elever og 2 lærere involveret, og derfor kunne man ikke overfører resultaterne i forhold til skolelever generelt.

Et nyt og stort forskningsprojekt, TEACHOUT, blev derfor realiseret. I dette projekt medvirkede 911 elever fra 3-6. klasse, fra 28 skoler fordelt rundt i landet. Halvdelen af klasserne skulle eksponeres for minimum 5 timers udeskole om ugen, og den anden halvdel (parallelklasserne), der fungerede som »kontrol«, skulle så vidt muligt ikke eksponeres for udeskole. Alle elever blev testet på en lang række parametre ved skoleårets begyndelse i august, og igen ved skoleårets afslutning i maj.

Hvordan gik det så? TEACHOUT er endnu ikke helt afsluttet, men der ses en række tendenser. Hvis vi eksempelvis ser på studiet om elevernes læsefærdigheder, så vi at udeskoleeleverne, der er blevet eksponeret for omkring fem timers udeskole om ugen[2], er blevet signifikant bedre læsere end kontrolgruppen. Et interessant resultat - særligt da eleverne ikke er blevet undervist i læsning i den tid, de har været ude. Læsestudiet har ikke undersøgt mekanismerne bag resultatet, så forklaringerne beror på spekulationer, hvor inddragelse af anden forskning bliver central. Vi ved fra flere tidligere studier, at børns evne til at koncentrere sig stiger, hvis de forud for en given opgave har været fysisk aktive og/eller har været eksponeret for natur. Samtidig peger andre studier på, at variationen i undervisningen - eksempelvis nyhedsværdien i at opleve og gøre noget andet end man plejer, øger motivationen for at lære, og dermed elevernes faglige resultater. Desuden konkluderer læseforskning, at omverdensforståelse og et stort ordforråd gør bedre læsere. At undervisning og oplevelser i naturen bidrager til øget omverdensforståelse og giver elever større ordforråd er kun undersøgt i ringe grad, men studier peger i den retning.

I TEACHOUT undersøgte vi også de samme elevers færdigheder i matematik. Her kunne vi konstatere, at der ikke var forskel mellem de to grupper. Så elever hvor fem lektioner af deres undervisning er foregået væk fra klasseværelset, klarer sig altså lige så godt i

den anvendte matematiktest som deres jævnaldrene. Erfarne udeskolelærere i matematik argumenterer for, at det er den anvendte test den er gal med, da de er overbeviste om, at udeskole forbedrer elevers evner i matematik. Testen siger nemlig næsten kun noget om elevers færdigheder i matematik, og meget lidt om matematiske kompetencer. Og udeskolematematik bidrager (ifølge de omtalte lærere,) mest til udviklingen af elevers matematiske kompetencer. Matematiklærerne har en god pointe her, og det er muligt, at en anden test vil have vist et andet resultat, hvilket forskning på området forhåbentlig vil kunne afdække.

TEACHOUT studiet har også undersøgt elevernes fysiske aktivitet i udeskole, og konstaterer (forventeligt), at udeskole gør skolelever mere fysisk aktive. Desuden forventes resultater om elevernes trivsel, sociale relationer og motivation for læring at blive offentlige til foråret.

De resultater vi indtil videre har på plads, peger altså alle på, at undervisning i naturen indeholder en lang række potentialer. Det er dog vigtigt at pointere, at det ikke nødvendigvis er alle børn der trives med denne form for undervisning, da børn er forskellig, og deres måder at lære på er lige så forskellige. Desuden afhænger læringsudbyttet i naturen af, hvordan læreren lykkes med at få skabt en rød tråd, mellem det der læres ude, og det der læres inde i klassen

Så slutteligt er der ikke andet at sige, end at naturen og grønne områder har et stort potentiale i forhold til at skabe øget læring hos elever.

Hvis du vil vide mere:

Barfod, K.S. (2017). Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers´ perceptions of teaching outside the classroom. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.

Ejbye-Ernst, N., Barfod, K & Bentsen, P.(red). (2017). Udeskoledidaktik. Hans Reitzels Forlag.

Mygind, E: (2005): Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne fra en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin perioden 2000-2003. [Education outside the classroom in schools: a case-study of one nature class at the Rødkilde school]. København. Frydenlund.

Jordet, A. N. (2007). En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv.[A study of outdoor education didactics in a formation (buildung) theory and experience educational perspective] Doctor thesis. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo.

Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M.B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils´ physical activity, wellbeing and learning: the TEACHOUT study protocol. BMC. 16: 1117. DOI 10.1186/s12889-016-3780-8.

Fodnoter

1. Udeskole handler både om den undervisning, der foregår i naturen, kulturen og i en skoles lokalområde.
2. Den praktiserede udeskole i TEACHOUT foregik ikke kun i naturen. Igennem et monitorerings værktøj har vi eksakt kendskab til, hvor udeskole blev praktiseret. Naturen blev ofte anvendt som undervisningssted. Det samme blev grønne områder (parker) og skolens lokalmiljø (fx fodboldbanen).

Foto: Camilla Roes Otte

ADVENTUROUS LEARNING

Et nordisk friluftslivs perespektiv

Af Af Sune Steiniche Kjær, lektor og leder af friluftsvejlederuddannelsen i VIA, ssk@via.dk & Martin Ladefoged Johnsen, lektor og underviser på pædagoguddannelsen og friluftsvejlederuddannelsen i VIA, mljo@via.dk

INDLEDNING

Denne artikel tager udgangspunkt i en skelnen mellem traditionelt nordisk friluftsliv, som i højere grad praktiseres i Norden og moderne friluftsliv (Adventure Education), som i højere grad praktiseres i de engelsksprogede lande. I traditionelt nordisk friluftsliv står naturoplevelsen, turbegrebet, tur efter evne, formidling og friluftsvejledning centralt (bl.a. Bentsen 2009, Tordsson 2005), mens personlig udvikling, korte kurser, iscenesatte højrisiko- og grænseoverskridende aktiviteter karakteriserer Adventure Education traditionen (Bentsen 2009). Ligesom vi i Danmark diskuterer og reflekterer over friluftslivets hvad, hvorfor og hvordan (fx Bentsen 2009; Andkjær 2005), ses der også en tendens til at flere »outdoor educators« i de engelsksprogede lande stiller spørgsmål til egen praksis (bl.a. Beames 2006; Loynes 1998). Der argumenteres bl.a. for en pædagogik, hvor adventurous learning står mere centralt (Beames & Brown 2016). Dette perspektiv inddrager vi i vores tænkning om nordisk friluftsliv.

Formålet med artiklen er at redegøre for, hvordan adventurous learning kan bruges som refleksionsramme i fht. studerende på pædagog-, lærer og friluftsvejlederuddannelsens læring før, under og efter en friluftstur.

BAGGRUND

Begrebet adventurous learning (AL) er introduceret i bogen »Adventurous Learning - a pedagogy for changing the world« af Simon Beames og Mike Brown (2016). Bogen er skrevet i en anglo-amerikansk kontekst (Adventure Education), hvor adventure som begreb og aktivitet ofte bruges i en læringsmæssig sammenhæng. Der er endnu ikke ført entydige og overbevisende beviser for, at grænseoverskridende aktiviteter fører til bedre læring i fx skolen. Det er ofte lukkede aktiviteter, hvor den enkelte deltager ikke udforsker kreative læringsmuligheder, men måske snarere gennes igennem, fx en klatrebane, uden refleksion og handlemuligheder. Inden for nordisk friluftsliv er der ikke så stor tradition for denne type af aktiviteter i skole og institutioner, men i højere grad inden for den private sektor. Alligevel finder vi, at der kan ligge spændende læringsperspektiver i at være nysgerrige på, hvordan nogle af de oprindelige elementer fra adventure tilgangen kan inkorporeres i en nutidig kontekst: Vi tænker særligt på det fokus, at skabe god læring og individer, som kan navigere i det senmoderne samfund, med stor omstillingshastighed. Her giver det god mening at snakke om transfer ud af AL og ind i andre kontekster.

Transfer betyder overføring, og vi definerer det som »at kunne overføre viden og kunnen fra en situation til en anden« (Wahlgren 2012, s. 15). Inden for læring tales der om at lære at lære. Så gennem AL erfaringer bliver den enkelte studerende bedre til at overføre meningsfuld læring til andre arenaer.

FORSTÅELSEN AF ADVENTURE OG ADVENTUROUS LEARNING

Adventure kan som begreb forstås bredt. Tidligere er det brugt om store opdagelsesrejsende som Fridtjof Nansen. De udforskede ukendte områder med livet som indsats. Beames og Brown (2016) argumenterer for, at adventure kan forstås på mange måder - og at det både kan være individuelt og kulturelt forankret.

Et »adventure for mig«, behøver ikke at opleves som et »adventure for dig«. En persons tidligere oplevelser og erfaringer har indflydelse på om en person har oplevelsen af et adventure. Det er ikke selve aktiviteten, der gør noget til et adventure, men måden den udøves på. Som følge af det mangfoldige adventurebegreb bruger de to forfattere derfor bevidst terminologien »adventurous«. Med adventurous menes »åben for, involverende, ny og udfordrende metode eller oplevelse« (Ibid. s. 9). I deres forståelse af »adventurous« indgår 4 elementer: 1) autenticitet, 2) handlekompetence, 3) læringsuvished og 4) viden og færdigheder, som alle uddybes herunder:

1) Forståelsen af autenticitet

Autenticitet har, i uddannelsesmæssig sammenhæng, at gøre med læring som foregår i autentiske omgivelser, og som kan anvendes i de studerendes hverdagsliv. Det betyder, at underviseren også må tage udgangspunkt i den studerendes livsverden. Uddannelsesfilosoffen Deweys tilgang til læring bliver tillagt stor værdi, idet hans begreber om interaktion og kontinuitet er centrale. Herudover spiller kontekstbaseret læring og konstruktivisme en rolle. Læringen er autentisk, hvis de studerende kan linke uddannelsesindhold til tidligere og efterfølgende erfaringer og oplevelser (Ibid. s. 51ff).

2) Forståelsen af handlekompetence

Handlekompetence kan defineres som graden af mulighed for at foretage valg og handle på baggrund af disse valg på en måde, der gør en forskel i de studerendes liv (Martin 2004, s.135).

Ejerskab og handlekompetence er to generelt accepterede begreber til at skabe meningsfuld læring og for at kunne foretage oplyste valg. Hvis en reel autonomi og handlekompetence skal udvikles hos de studerende, er det uhyre vigtigt, at de valg, der kan foretages, er reelle og meningsfulde for de studerende. Desuden er det vigtigt, at de kan se konsekvenserne af de handlinger, de foretager, og derfor er der fokus på aktiviteter, der opfylder dette, i AL.

Vi er som individer påvirket af den kontekst, der omgiver os, men har samtidig også muligheder for at udvise handlekompetence og ændre denne kontekst til en vis grad. Vores handlinger er autonome, hvis de er drevet af ønsker og tanker fra os selv, frem for hvad andre siger. At give de studerende et valg, er dog mindre vigtigt i forhold til relevansen af det valg. En vigtig pointe er, hvorledes underviseren, på en anerkendende måde, forholder sig til den frustration, studerende oplever, ved en udfordrende opgave: Selvom opgaven måske ikke kan ændres, så vil selve anerkendelsen virke fremmende for oplevelsen af handlekompetence hos de studerende, der risikerer noget ved at bevæge sig uden for sin komfortzone og ud i det ukendte. Det er vigtigt, at valgene ikke bliver enkelte overfladiske valg, som hvilken gruppe man ønsker at være i, men i stedet har fokus på at have indflydelse på de studerendes aktive valg om at blive kognitivt engageret i opgaven. Det er særligt vigtigt, at de studerende kan se konsekvenserne af de valg, de foretager. Så det er de studerendes læringspotentiale, der er i centrum, som aktiviteten skal tilpasses til, og ikke den anden vej rundt. Aktiviteterne skal give de studerende mulighed for at udføre aktive handlinger frem for at være passive (Beames og Brown s. 62ff).

3) Forståelsen af læringsuvished

Læringsuvished refererer til uvisheden over udkommet af en stillet opgave. Uvished giver mange muligheder for at berige læreprocessen, da det giver mulighed for at man kreativt skal finde nye løsninger og eksperimentere med nye ideer og handlinger. Og som følge af det senmoderne samfunds mobilitet, hastige ændringer og generelle usikkerhed giver det god mening, at det er en kompetence studerende skal udvikle. Kreativitet defineres af Beames og Brown (2016, s. 77) som tre beslægtede elementer: a) forestillingsevne (processen hvor vi hjælper vores hjerne med ting, der endnu ikke er synlige for vores sanser), b) kreativitet (processen hvor man udvikler værdifulde ideer) og c) innovation (processen hvor vi får nye ideer implementeret i praksis).

Undervisere skal dermed etablere kontekster, hvor det er muligt for de studerende, at komme med gode ideer, der kan hjælpe dem med at løse de problemer, de står overfor. Her er kreativitetspotentialet centralt, som bl.a. handler om at betone krydsbefrugtning mellem forskellige fagligheder og kontekster, samt at give nok tid til at være kreativ, for at kunne nå at lave fejl, forbedre ideer o.a. Det er dog vigtigt at præcisere, at forskellige individer også har forskellige grader af, hvordan de tackler usikkerhed. Her skal man som underviser være opmærksom på den enkeltes »tolerance« over for dette. Her kan man enten skærme de studerende for usikkerheden, eller give dem værktøjer og handlemuligheder til at tackle usikkerheden.

Læringsmetoder inden for læringsuvished handler om særligt tre tilgange:

a) Der skal være flere handlingsmuligheder og mulige løsninger, b) Opgaven må være kompleks for at kunne fordybe sig i den, men ikke i så stor grad at de studerende ikke kan overskue opgaven og c) Processen må også indebære en vis grad af uvished hos underviseren (Beames og Brown s. 82).

4) Forståelsen af viden og færdigheder

Viden og færdigheder defineres som det at de studerende skal kunne beherske de udfordringer, de bliver stillet i undervisningen, ud fra den viden og de færdig-

heder, de allerede har. En udfordring kan kendetegnes ved, at den involverer risiko og en form for uvished. En meningsfuld udfordring er, når de studerendes færdigheder og viden øges i takt med, at en opgave bliver sværere og mere kompleks. Dette kan skabe en positiv respons hos de studerende, hvilket åbner op for en åben tilgang til læring. Ideelt set er målet med en udfordring i en autentisk læringskontekst, at den skal udvikle en evne hos de studerende til at træffe beslutninger på baggrund af informationer, som tillader, at de kan bruge deres handlekompetence. Ved at de studerende er med til at forhandle niveauet på udfordringer, så vil de have bedre mulighed for at træffe beslutninger, at udvikle personlig og social handlekompetence og tage ansvar for deres handlinger. En afgørende faktor i AL er, at en udfordring ikke skal starte med den præmis, at de studerende skal uden for deres komfortzone, som tendensen har været inden for Adventure Education. I stedet skal en udfordring starte med at tage udgangspunkt i de studerendes styrker og interesser, og på den måde opmuntre dem til at finde en udfordring, hvor de oplever, at kunne mestre en udfordring, som vil udvikle dem. Her er flow og motivation en nøglefaktor i opnåelsen af viden og færdigheder

Således kan vi opsummere de fire elementer i AL:

1. Autenticitet: At gøre læringsaktiviteterne og -arenaen så realistiske som muligt for de studerende,
2. Handlekompetence: At sikre at de studerende har forstået hvad og hvordan de har lært. Samt et fokus på de studerendes evne til at træffe valg og at handle på disse i forhold til deres eget liv,
3. Læringsuvished: En villighed fra undervisere og studerende til at fjerne sig fra rigide, målstyrede læreprocesser til mere proces- og kreativitetsorienterede læreprocesser,
4. Viden og færdigheder: At hjælpe de studerende til at udvikle anvendelig viden og færdigheder (Beames og Brown, s. 20-21)

Beames og Browns pointe med at ville udøve mere adventurous undervisning er, at de gerne vil give de studerende mere med sig fra læringsmiljøet end det vi, som undervisere, kan facilitere for dem.

De erstatter Adventure Education med AL for at fjerne sig fra den traditionelle forståelse, til i højere grad at kunne udforske det eventyrlige med et sæt læringsbriller, som har fokus på at skabe reel handlekompetence hos den enkelte studerende, og derigennem give transfer til livet uden for eller i forlængelse af skolen.

METODE

I vores forskningsdesign tager vi udgangspunkt i studerendes arbejde med og refleksion i portfolio (Lund 2008, p. 12) og deres oplevelser af AL på en syv dages friluftstur. De studerendes arbejde med portfolio har foregået før (ca. 1 måned), undervejs samt 2 måneder efter turens afslutning Helt centralt i portfolioarbejdet står de studerendes refleksion over de 4 elementer i AL. Portfolioarbejdet har været udformet med præcise spørgsmål inden for hver af de 4 elementer med åbne svarkategorier (Kruuse 2005).

Foto: Camilla Roes Otte

EMPIRI

80 studerende deltog i portfolioarbejdet. De studerende har forskellig baggrund: 15 friluftsvejlederstuderende (FVU), 25. 2. års pædagogstuderende (PÆD) samt 40. 3. års lærerstuderende (LÆR). De fleste LÆR og PÆD er aldersmæssigt i 20'erne og i gang med deres første uddannelse, mens FVU typisk er 30-60 år og med en tidligere uddannelse bag sig. FVU har ofte stor erfaring med at være i naturen, mens det ikke er tilfældet i så høj grad hos LÆR og PÆD.

Alle studerende er afsted på en 7 dages vandretur i Norge fra A til B med overnatning i telt i mindre grupper. FVU er inddelt i mindre grupper (3-5 personer) mens LÆR og PÆD er inddelt i grupper på 10-12 personer (typisk 3 teltgrupper á 4 personer) og med tættere vejlederfølgning. Hele forløbet indbefatter to planlægningsdage med fokus på såvel praktiske detaljer som logistik, personligt og fælles udstyr, mad, men også turplanlægning, turnormer og læringsmål for gruppen og den enkelte studerende.

RESULTATER

Der er i alt afleveret 73 stk. portfolioer. Det er indholdet i disse, som udgør datagrundlaget for denne undersøgelse. Resultaterne af undersøgelsen fremlægges i kvantitativ form gennem tabeller og procentuelle positive og negative besvarelser og i kvalitativ form gennem udsagn fra de enkelte studerendes portfolioer. Vi har undladt de kvantitative resultater i denne artikel (de kan erhverves ved henvendelse til forfatterne).

KVALITATIVE RESULTATER

Nedenstående udsagn er udvalgt på baggrund af kodning af ord og emner inden for hver af de fire elementer af AL. Nedenstående »citater« er udelukkende fra de positive besvarelser givet af de studerende. Der skelnes her ikke mellem LÆR, PÆD eller FVU.

Autenticitet

Autenticitet har, i denne sammenhæng, at gøre med læring som foregår i den virkelige verden og som kan anvendes i de studerendes hverdagsliv. Det betyder, at undervisningen, i dette tilfælde friluftsturen, også må tage udgangspunkt i den studerendes livsverden (Beames 2016). Flere studerende drager også paralleller til deres arbejdsliv eller kommende arbejdsliv: »At arbejde sammen i små teams har været en øjenåbner for, hvor vigtigt det er at inddrage alle i gruppen. Dette kan sammenlignes med arbejdet som lærer, hvor lærerteams arbejder tæt sammen«, »Jeg kan overføre nogle ting fra turen til min fremtidige stilling som lærer. Fx kan jeg nu arrangere en lejrtur med en klasse med viden omkring hvordan man planlægger og udføre turen«. Flere studerende forholder sig også aktivt til deres hverdagsliv: »Mange dele af turen kan bruges i mit daglige liv, især tanken om at have en positiv indstilling, trods storm og slud, er værd at huske«.

Handlekompetence

Handlekompetence skal forstås som graden af mulighed for at foretage valg og handle på baggrund af disse valg på en måde der gør en forskel i de studerendes liv (Beames 2016). Der er flere studerende der tilkendegiver dette: »Processen med at skulle skabe og planlægge sammen som gruppe, hvor vi ikke kender hinanden så godt, giver en indsigt i hvordan det er at indgå i en gruppeproces. Jeg er blevet mere opmærksom på vigtigheden i at tage imod og give plads«, »Vi har som studerende haft mange valg i planlægning, vejvalg, mad, planer for kort, kompas m.m.«, »Jeg har indset at jeg er mere handlekraftig end jeg troede«, »Handlekraftigheden kan bruges i mange sammenhænge i mit liv« og »Jeg reflekterer mere og mere over eget liv efter sådanne ture«.

Læringsuvished

Læringsuvished skal forstås som den uvished over udkommet af en opgave eller et problem, man står over for (Beames 2016). Der er flere studerende, der hæfter sig ved forskellige kreative løsninger, de har oplevet på turen - løsninger der er forbundet med mere praktiske og konkrete arbejdsopgaver: »Vi tog en kreativ løsning om fordeling af grej for at få en af pigerne på Øysteinnatten« (Fjeldtop, red.), »Processen har givet god træning i at samarbejde, i at finde de bedste løsninger for hvordan dagen skulle skrues sammen og om der skulle ændres planer«, »Vi havde en situation hvor det blæste meget og vi skulle sikre vores telt. Det blev løst ved hjælp af samarbejde og kreative løsninger« og »...bl.a. når man skal over en å og der ikke umiddelbart er et sted at komme over«.

Viden og færdigheder

Essensen i dette element er at de studerende skal kunne beherske og mestre de udfordringer, de bliver stillet i forbindelse med friluftsturen, ud fra den viden og de færdigheder de har (Beames 2016). Mange studerende giver udtryk for at de har fået viden og færdigheder om det at tage på tur - og i forhold til deres kommende virke som pædagog, lærer eller friluftsvejleder: »Den

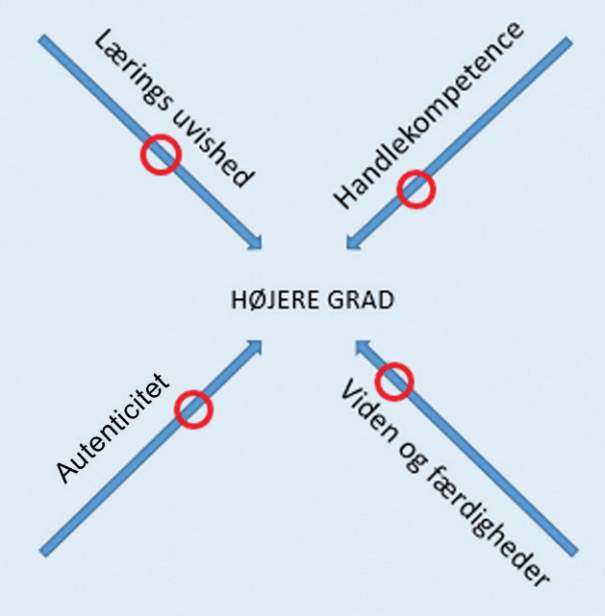
grundlæggende planlægning med plan A-B-C kan og bruger jeg i mit arbejdsliv«, »Jeg har fået langt mere viden om friluftsliv under turen end jeg havde turde håbe på. Alt det man læser kan man ikke rigtig bruge til noget før man selv står i situationen. Jeg kendte i forvejen til det med at vandre i fjeld, men det at stå for planlægningen og arbejdet i samarbejde med så forskellige mennesker, som der findes på studiet, har givet mig indsigt i forskellige typer friluftsliv og mulighed for at lære at hinandens interesser og erfaringer«.
På baggrund af ovenstående kvalitative resultater vil vi forsigtigt konkludere, at der er et potentiale for at studerendes læring kan understøttes gennem brug af AL som refleksionsramme i portfolioarbejde før, under og efter en friluftstur.

Diskussion

De studerendes besvarelser er svingende i forhold til både kvantitative og kvalitative data. Dette gælder også inden for de enkelte grupper. Vi kan måske skabe mere læring hos de studerende, der ikke har svaret eller har svaret mangelfuldt, hvis vi fx afholdte fokusgruppeinterviews. På den måde kan vi måske åbne op for flere perspektiver på AL end den enkelte studerende selv har gjort. Fx udtaler en studerende under læringsuvished: »kreative, hmm. Jeg ved ikke om vi er ude i kreative løsninger, hvad kan være kreativt i forhold til at planlægge ruter der skal have fokus på sikkerhed og oplevelser«. Andre studerende påpeger netop rutevalg som kreative perspektiver. Og vi ser også studerende, der har været i samme gruppe, være uenige om graden af at kunne se de kreative muligheder ved at skulle planlægge en tur. Studier viser, at deltagere der oplever en friluftstur som anstrengende både fysisk og psykisk, gør sig flere refleksioner over egen person i forhold til deltagere som ikke har fundet turen så anstrengende (Horgen 2015). Dette kan betyde noget i forhold til variationen af svar fra FVU, som i udgangspunktet har mere erfaring end LÆR og PÆD.

Perspektivering

På baggrund af indeværende projekt åbner der sig en masse spørgsmål, som kan være relevante at stille, men svære at svare på. Bl.a. om det giver mening at bruge AL i nordisk friluftsliv, som er kendetegnet af helt andre værdier og pædagogik end Adventure Education? Hvis ja, hvordan bruger vi så AL i vores refleksion over friluftsliv?
Vi har forsøgt at vurdere graden af AL på vores friluftstur ud fra følgende figur:



Figur 1: Grad af AL på en 7 dages vandretur, model fra Beames og Brown, 2016.

Vi vurderer graden af de fire elementer som følgende: Autenticitet er over middel, da mange indholdselementer på turen er noget de studerende kan overføre til deres dagligdag. Dog er det tvivlsomt om de kommer til at planlægge og gennemføre en 7-dages vandretur til Norge i egen eller professionel sammenhæng.

Læringsuvisheden vurderer vi til noget over middel, da forløbet på den ene side har været planlagt nøje med master til turplan, fastlagte overnatningssteder m.m. særligt hos PÆD og LÆR.
Men omvendt har der været en hel del læringsuvished i forhold til rutevalg og at gå fra kortet i planlægningsfasen og til at orientere sig i virkeligheden. Det er i dette element, der er flest negative besvarelser fra studerende.

Dog er der i alle fire kategorier markant flere positive besvarelser end negative. I forhold til handlekompetence ligger denne over middel. De studerende har selv valgt undervisningsmodulet, hvorfor deres motivation er høj - de tager gerne ejerskab og medbestemmelse ud fra det, de nu kan. Selv om rammerne for turen er lavet på forhånd, har de studerende skulle træffe mange valg undervejs - især før og under turen. Viden og færdigheder ligger ligeledes højt i vurderingen, da mange studerende ikke har haft erfaring med at planlægge sådanne ture. De har derfor fået megen ny viden og færdigheder i både planlægning, gennemførelse og evaluering af sådanne ture.

NÅR EN TUR UD GIVER LÆRING INDE - EN PRAKTIKVINKEL

Interview med efterskolelærer Dorte Engholm Larsen

»...men det er som om, at det sociale de laver med at løse opgaver sammen og bo op og ned af hinanden i bivuakker, giver dem mere, end jeg kan planlægge inde...«

Af Tanya Uhnger Wünsche

Dorte er dansklærer i udskolingen på en efterskole i Nordsjælland. Hun bruger det meste af sin tid i klasselokalet, men laver af og til forløb sammen med sine naturfagskolleger i naturen. Jeg har her lavet et lille interview med hende om de kompetencer hun føler hendes elever får af at have friluftsliv som valgfag på efterskolen samt at blive undervist ude i de naturfaglige fag samt tværfagligt i dansk og natur/teknologi.

I: Hvilket klassetrin underviser du, Dorte?

Dorte: Jeg har faktisk både 8., 9. og 10. Men jeg fungerer som kontaktlærer i vores 8. klasse, så dem ser jeg mest til.

I: Hvor ofte er du ude med dine klasser i din danskundervisning?

Dorte: Hmm, faktisk ikke særlig tit. Eller jo, en gang imellem. Sammen med min kollega Kristian er jeg fx i skoven. Men det er mest de andre (red.: kolleger) der står for udelivet her.

I: Hvordan ser et typisk år ud for dine elever?

Dorte: De fleste går her jo kun et år. Men nogen bliver så glade for det at de bliver. Og så er der dem der har det bedre her end de havde hjemme og ikke vender hjem før de flytter rigtigt hjemmefra, tror jeg. I min 8. klasse fx er der nok to-tre stykker der også er her til næste år. De har alle tre friluftsliv på linje.

I: Og hvordan ser deres efterskoleliv så typisk ud? Hvordan er deres dage struktureret?

Dorte: De har linjefag to hele dage om ugen og de øvrige skolefag tre dage. På den måde kan dagene puljes sammen og de kan fordybe sig mere. I min 8. klasse har seks drama på linje, fem har idræt og resten friluftsliv, så de er vant til at være ret aktive.
I: Og hvor mange er »resten«?

Dorte: Hmm (…tæller), det er 14. Flest piger.
Faktisk.

I: Undrer det dig at der er en overvægt at friluftspiger?

Dorte: Nej, det gør det vel egentlig ikke. Det har vi set før. Men det undrer ofte andre. Folk udefra. Fordi det måske mest er et drengefag.

I: Jeg skifter lige lidt retning, Dorte… Hvad får de elever der har friluftsliv som linjefag ud af det, tror du? Og er der forskel på om det er piger eller drenge der har friluftsliv?

Dorte: Jeg tror de lærer at mestre mange situationer. Det er nok en at de vigtigste ting de tager med sig ind (red.: i klasseværelset igen). De bliver ikke så lette at kue. De søger selv efter løsninger, og spørger ikke så tit.

I: Hvad er det du mener de ikke behøver at spørge om?

Dorte: De leder fx mere efter svarene selv. Og de er mere kreative og vil gerne skrive og fortælle fx....

I: Kan du sige lidt mere om den fordybelse du nævnte tidligere?

Dorte: De er blevet gode til at fordybe sig. De kan godt agere i, at der er mange forstyrrelser omkring dem, når jeg har sat dem til noget. Og en af mine piger (red.: i 8. klasse) sagde til mig, at hun øvede sig på kun at høre havet, når hun var ved havet, og ikke høre mågerne, eller hendes veninder der snakkede… og så oplevede hun mere… eller stærkere. Så nu havde hun besluttet bevidst at gøre det samme med at lukke forstyrrelser ude når vi fx skulle læse indendørs. Jeg ved ikke om det er tranfer? Men vel en slags…

I: Vil du sige at det dine elever laver ude er mest fagfagligt eller alment dannende?

Dorte: Hmm, det er vel begge dele. Jeg mærker jo nok mest alle de alment dannende effekter. Altså hverdagslæringen. Og det der gør at de fungerer socialt og kan modtage læring. Det giver dem altid en masse at komme på efterskole. Og der går ofte kun et par måneder så er de nogle helt andre individer, end da vi fik dem i august.

Dorte: Jeg tror man kan sige, at det er tydeligt at mærke forskel på de klasser, der ofte kommer ud - som klasse. Jeg har selvfølgelig også elever der privat færdes meget ude og kender godt til friluftsliv og udendørslege, men

det er som om, at det sociale de laver med at løse opgaver sammen og bo op og ned af hinanden i bivuakker, giver dem mere, end jeg kan planlægge (red.: inde). Og når Kristian (red.: natur/teknologiunderviser) og jeg puljer vores timer og går ud med dem tværfagligt, er der ligesom altid ro. Selvom der faktisk altid er både løb og højlydte elever, så er de… Hmm, gode ved hinanden. Behovet for min klasseledelse i ugen efter en tur, bliver ligesom mindre. Eller mindre synligt.

I: Tak Dorte!

Jeg beskæftiger mig rigtig meget med natur og friluftsliv og med udeskole. Med læring udendørs. Og jeg har ofte ingen problemer med at se det indlysende logiske i, at elever skal undervises ude. Og at mennesker i det hele taget skal færdes i naturen - både i deres fritid og i de pædagogiske sammenhænge, de indgår i for at blive læringsparate, motorisk velfungerende, selvstændigt tænkende alment dannede individer. Opsummerende har jeg her talt med en vaskeægte »indeskolelærer«, som ikke nødvendigvis ser tingene på samme snævre ensporede måde som mig. Men hun gav udtryk for, at hun oplevede lige præcis det, vi går og prædiker, forsker i og interesserer os for; nemlig transferværdien fra de udendørs friluftsoplevelser til de læringssituationer, hun lægger tilrette i klasselokalet. At turene ud giver hendes elever i 8. klasse mere ro, bedre evne til indlevelse og fordybelse i deres daglige danskundervisning, bedre og mindre problemfyldt socialt samvær i klassen og lyst til at lade kreativiteten sprudle. Og det er jeg glad for!

Foto: Tanya Uhnger Wünsche

Afsender:
Jesper Lind Nielsen
Niels Finsens Vej 5
5700 Svendborg

POST B
PP DANMARK