



FREMTIDENS VEJLEDERBEGREB

af Torbjørn Ydegaard

Til vejledning, som til al anden undervisning, må man stille de tre grundlæggende spørgsmål: *hvad, hvordan og hvorfor?* *Hvad* stiller spørgsmål til vejledningens indhold. *Hvordan* stiller spørgsmål til vejledningens metode. Og *hvorfor* spørger efter vejledningens begrundelse. Denne artikel vil, på baggrund af en gennemgang af vejledningens historiske svar på ovennævnte didaktiske hovedspørgsmål, præsentere et forslag til en ny dannelsesteori, der kan danne basis for nyetablering af fremtidens vejlederbegreb.

Vejledningens historie

Vejledning i friluftsliv er én af flere former for institutionaliseret oplæring i friluftsliv. Det er samtidig den første form i Skandinavien, der ikke er bundet til en organisation med medlemskab, men henvender sig bredt og kommercielt. Intern oplæring i friluftsliv - i familien og i foreningerne og organisationerne - har eksisteret lige så længe, der har været levet friluftsliv, det vil sige fra midten af 1800-tallet.

Idéen om vejledning i friluftsliv udsprang da også af et foreningsarbejde - Tindegruppen - blandt studerende ved den tekniske højskole i Trondheim i årene omkring 1960.¹ Her blev der startet en åben forening med klatring på programmet. 'Åben' betød, at medlemskabet ikke kun var for inviterede medlemmer, men for alle med interesse for klatring. Dette indebar et moralsk ansvar for oplæring af nye medlemmer. Ansvarlig for oplæringen var Nils Faarlund, der fattede en sådan en interesse for dét arbejde, at han i 1967 blev Norges første 'drop-out' (året før året, hvor alle og enhver droppede ud!), forlod en lovende forskerkarriere og etablerede Norges Høgfjellsskole. Ulykkespåsken samme år, hvor 16 nordmænd mistede livet i fjeldet,² tydeliggjorde behovet for vejledning i friluftsliv, og gav Høgfjellsskolen en kraftig mediemæssig dækning.

FREMTIDENS VEJLEDERBEGREB

Således kan den kommercielle vejledning i friluftsliv forstås som en *udlejrning* af nogle sociale institutioner, og dermed en af de væsentlige dynamikker i moderniteten.³ Det vil sige, at sociale relationer "løftes ud" af den lokale sammenhæng (familien eller foreningen) og genskabes som en slags abstraktion. Man træder i vejledningssituationen ud af sin vante sociale sammenhæng og træder ind i et helt andet rum sammen med en gruppe måske helt fremmede mennesker, hvor der arbejdes med dét, der før lå i den vante sociale sammenhæng.

Vejledning i friluftsliv bliver i den optik til et ekspertsystem, der netop overskrider det lokale ved at anvende teknisk viden, der har gyldighed uafhængigt af de vejledere og deltagere, der gør brug af dem. Vejledning bliver en institutionaliseret didaktik, og friluftsliv bliver et institutionaliseret fag med et indhold, som vejlederen didaktisk kan henvise til i sin henvendelse til deltageren. Vejledning og friluftsliv bliver fag, der kan læres i forskellig grad - til eget brug eller på underviser- og vejlederniveau.

Tendensen til abstraktion, ekspertsystem og frigjorthed fra traditionens binding søgte man længe at modarbejde gennem den pædagogiske metode, der efterhånden udviklede sig til begrebet 'vejledning i friluftsliv'. Mindst to andre samfundsmæssige aspekter påvirkede også vejledningen i friluftsliv fra begyndelsen af 1970'erne:

Den nymarxistiske positivismekritik i kølvandet på Ungdomsoprørets kritik af det industrielle moderniseringsprojekt ledte til alternativt tænkning i pædagogikken. Typiske slagord i den forbindelse var 'deltagende klienter' og argumenter om styrkelse af de alternative forskningsmiljøer med tværfaglige gruppeprojekter med en aktionsrettet målsætning.⁴ I vejledningen blev det til fordringen til deltagerne om 'deltagelse og medansvar' og til etableringen af FOR-UT⁵. Nu var det praktikerne, der skulle definere fagområdet og studiets kundskabsbase. Metoden blev tværfaglighed, problemorientering og deltagerstyring.

Samtidig nåede miljøbevægelsen til Skandinavien. Her kom klatreren, professor emeritus Arne Næss "til at forfekte en dypøkologisk 'enhetsfilosofi' som fant inspirasjon hos så vel romantiske naturfilosofier som Goethe og Schelling som hos østlige mystikere som Gandhi og Bhagavadgita".⁶ Dybøkologi er økologi gjort til ideologi.

Med den baggrund, og med friluftslivets klare historiske rødder i Romantikken,⁷ lå sammenkædningen af vejledning i friluftsliv, ny pædagogik og dybøkologi lige for. Dybøkologi blev vejledningens legitimering. Vejledning i livet under åben himmel var ikke kun et udtryk for udlevet modernitet, det var også en kritik af selv samme modernitet.⁸

Kritikken af det industrielle moderniseringsprojekt var dog ikke af ny dato. Allerede i 1958 - da moderniseringsprojektet under genrejsningen efter Anden Verdenskrig kørte i højeste gear - havde klatreren, juristen og filosofen Zapffe i «*Farvel Norge*» beskrevet resultatet som landskabsprostitution, som "Die Norwegische Apparatlanschaft", og modernisterne som *landssvikere* - et meget stærkt udtryk i efterkrigstidens Norge: "Jeg tænker på fossene som bliver borte, og som tager med sig fossefallene i norsk mentalitet."⁹

Det blev således friluftslivsvejledningens mål gennem 'naturligt' friluftsliv atter at forlige mennesket med naturen, at kæmpe for naturens ret og at lede mennesket frem til

en ny livsstil i balance med den natur, der er kulturens hjem. Et helstøbt Romantisk projekt i en moderne tid og gennemført med modernitetskritikkens midler!

Med udlejringen af friluftslivet, med dets institutionalisering og kommercialisering (både i form af tilbud om vejledning og i salg af friluftslivsudstyr) opstod der behov både for at beskrive og klargøre dets pædagogiske grundprincipper og for en egentlig uddannelse til vejleder i friluftsliv.

Vejlederuddannelsen startede i 1974 ved Høgfjellsskolen, først som et et-årigt studium, senere udvidet til to år. Uddannelsens formål var at

kvalificere for arbeid som ansvarlig vegleder i friluftsliv ved at studentene skal: 1) Arbeide seg fram til et reflektert helhetssyn på natur og friluftsliv. 2) Kvalificere seg i den praktiske utøvelse av en selvvalgt gren av friluftslivet til et nivå for ansvarlig vegledere, såvel som gjøre seg fortrolig med en gren av friluftslivet fra hver av de andre friluftslivsmiljø. 3) Arbeide seg fram til pedagogiske metoder som er i samsvar med helhetssyn og erfaring/ferdighet i friluftsliv.¹⁰

Studiet baserer sig således på et dybøkologisk syn, på ansvarlighed frem for tests og eksamener og på en pædagogisk-metodisk sammenhæng mellem fagets indhold og holdninger og måden det formidles på.

De pædagogiske grundprincipper blev beskrevet på det såkaldte Trantjern-seminar i 1979.¹¹ Rammerne for den pædagogiske udfoldelse i friluftsliv blev beskrevet med følgende didaktiske kategorier: 1) Situationen bør være henlagt til mest mulig fri natur og samtidig valgt ud fra fordringen om *tur efter evne*. 2) Gruppestørrelsen bør vælges ud fra hensynet til kvalitet, ikke ud fra økonomi. Den optimale størrelse vil ofte være på omkring 7 deltagere per vejleder. 3) Gruppensammensætningen bør være mest mulig heterogen, således at gruppen gives mulighed for at være skabende under alle forhold. 4) Varigheden af vejledningen bør vælges således, at deltagerne får mulighed for at opleve naturens rytmer. Næss¹² argumenterer for tid til omstilling: At den umiddelbare oplevelse af naturens stilhed hurtigt afløses af en oplevelse af understimulering af sanserne. Først på den anden side af understimuleringen, når naturen har fået tid til at virke i dybden, oplever man en følsomhed for naturen, der udfylder sindet. 5) Levemåden bør være præget af deltagelse og medansvar både overfor gruppens deltagere og i forhold til naturen. Deltagelse er et væsentligt begreb i vejledningen; deltagelse i rådslagninger, vurderinger af vejvalg osv., valg af udstyr, hjælpsomhed og kreativitet. Men levemåden bør også være dybøkologisk, med øvelse i at føje sig naturens rytmer, og de krav den stiller gennem landskab, vejrlig osv. Næss skriver: "Miljøkrisen har muligheten for å redde oss over i en annen bane med nytt kriterium på fremskritt og rasjonalitet."¹³ 6) Redskaber, beklædning og proviant bør vælges med omhu, således at naturen ikke bliver kulisse for personlig profilering og konkurrence. Valg af udstyr har også betydning for naturoplevelsen. Næss igen: "Hvis en hel del teknikk og apparatur stilles imellom en selv og naturen, gjør en det håpløst for naturen å komme på talefot med en."¹⁴

FREMTIDENS VEJLEDERBEGREB

Som vejleder i friluftsliv er man underlagt en dobbelt forpligtigelse: hensynet til deltagerens ve og vel, og hensynet til naturens ve og vel. Derfor stilles der følgende krav til vejledere i friluftsliv: 1) Godt kendskab til fri natur, vilje og evne til at gennemføre former for friluftsliv, der ikke skader naturen. 2) Godt kendskab til vejledningsprocessen, vilje og evne til at gennemføre vejledning i naturlig friluftsliv, der hverken disponerer for skader blandt deltagere eller den frie natur. 3) Deltagelse i samfundslivet med den hovedinteresse at arbejde for større harmoni i forholdet mellem natur og mennesker, såvel som mennesker imellem.

Det sidste punkt, fordringen om deltagelse i samfundslivet, er typisk for 1970'ernes krav om kritisk stillingtagen, en stillingtagen der også harmonerer med den dybe økologiske bevægelses fordringer om aktivt arbejde for en ny livsstil.

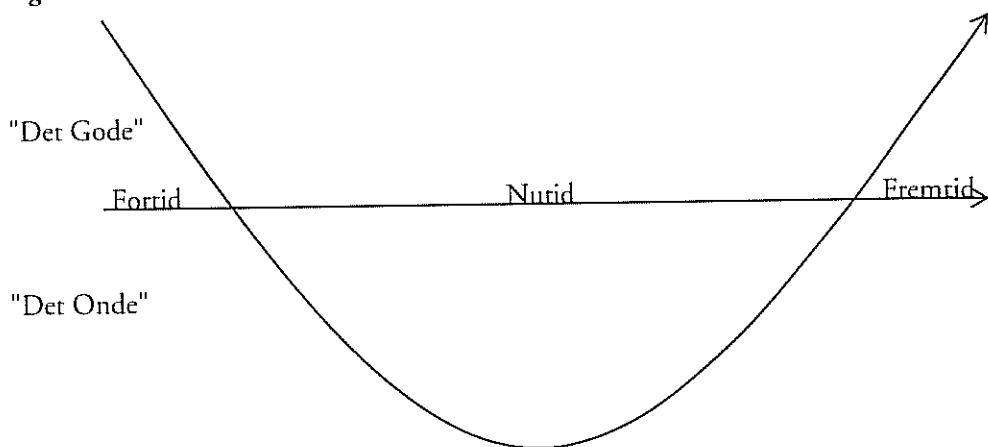
Skitse til en kritisk-rationel dannelsesteori

Spørgsmålet er, om det er pædagogikkens opgave at "bekræfte og understøtte *bestemte* kulturelle normer og værdier i samfundet. Heller ikke der, hvor disse normer er særdeles vigtige for et effektivt samfund eller for et renere miljø?"¹⁵ Derimod er det pædagogikkens ansvar at tilrettelægge opdragelsen - og herunder også vejledningen i friluftsliv - så deltageren frisættes til selvstændigt at tænke og handle ansvarligt. Jeg vil på den baggrund fremme et forslag til en dannelsesteori - et svar på *hvorfor*-spørgsmålet - der vil kunne opfylde disse krav. Teorien bygger på tanker fra videnskabsfilosoffen Karl Poppers begreber historicisme og essentialisme og på hans erkendelsesteori.

Historicisme¹⁶ er den udviklingsopfattelse, der søger historiens lovmæssigheder. Når den gør det på baggrund af essentialisme¹⁷ - der er forsøget på at beskrive tingenes ideelle, sande, oprindelige og bagvedliggende natur - fremstår udviklingen ofte som ét langt forfald fra et forhistorisk ideal til nutidens elendighed. Og under diverse omskrivninger af slagordet *Tilbage til Naturen* lover man en tilbagevenden til idealet, hvis man blot vil underlægge sig denne eller hin ideologi eller religion. Tankegangen illustreres på nedenstående figur.

Karl Popper hævder, at tankegangen stammer fra Platon, og at den fra ham er gledet ind i megen europæisk tankegods: Tænk den selv ind i eventyr, marxisme og kristendom! Også dybøkologien¹⁸ kan måske anklages for at bygge på idéen om et ideal - *The Original Affluent Society*¹⁹ - hvor "(by) adopting a Zen strategy, a people can enjoy an unparalleled material plenty, though perhaps only a low standard of living." Presset af befolkningsvækst siges samfundet "at udvikle sig fra jæger- og samlerstadiet til landbrugs- og industrisamfundet - og kommer derved længere og længere væk fra naturen. Kun ved at søge tilbage til idealet kan et nyt naturnært samfund, med overflod af glæde, realiseres.

Figur 1. Grundskemaet i historicismen.



Det store problem ved den historicistiske og essentialistiske tankegang er dens totalitære træk. *'Tilbage til Naturen'* betyder ikke en tilbagevenden til stenaldermandens huler, men til menneskets oprindelige, ideale eller naturlige tilstand. Det kan kun lade sig gøre gennem en dannelse, der retter sig mod det, der i moderne pædagogisk sprogbrug kaldes 'det hele menneske', og som i sin yderste konsekvens har været forsøgt praktiseret i DDR og Nordkorea.

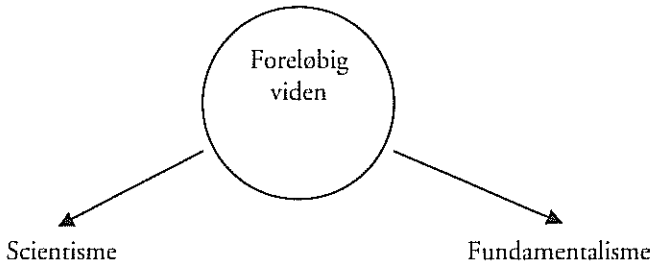
Tendenserne til essentialisme og historicisme i dybøkologien angiver en 'lukket' normativitet i vejledningens angivelse af opdragelsens mål - det dybøkologiske menneske. Hvad der er brug for, er en 'åben' normativitet - en demokratisk undervisning og vejledning. Vi lever i et demokrati, og det er vigtigt, at vi gennem uddannelse af enhver art danner individets evne til den selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet,²⁰ der er demokratiets forudsætning og forudsætning for, at individet kan opnå myndighed i eget liv.²¹

Men hvad er demokrati? Er det retten at stemme til Folketinget? Er det retten til at opdrage til ikke-demokratiske værdier i ytringsfrihedens navn? Ytringsfrihed er retten til at tænke og tale frit, men det er ikke retten til at foretage en hvilken som helst handling - og bestemt ikke retten til at opdrage til ensretning og ufrihed, for det ville krænke individets ret til en demokratisk opdragelse.

Nej, jeg tror vi skal grave meget dybere for at finde den basis demokratiet hviler på. Jeg bygger her på en forståelse af Poppers erkendelsesteoretiske arbejder.²² Vi skal helt ned til den måde, hvorpå vi opfatter verden, den måde hvorpå vi forstår - erkender - viden. Demokratiet er vokset frem på en vidensforståelse, der er præget af midlertidighed. Forstået på den måde, at viden altid er foreløbig, aldrig absolut, og at den løbende vil ændre sig og udvides. Overført til det samfundsmæssige betyder det en styreform, hvor meninger kan brydes, og hvor tiltag altid er præget af at prøve og fejle og prøve igen på en anden måde.

FREMTIDENS VEJLEDERBEGREB

Figur 2. Vidensforståelse



Den foreløbige vidensforståelse kan forfalde på to måder. Til en overdreven tro på det videnskabelige, til scientisme - som når Marx' historiske materialisme bliver til noget nær en naturlov, der forudsiger proletariats diktatur som en nødvendighed. Eller til en fornægtelse af videnskabelighed i det hele taget, som når religionerne bliver fundamentalistiske. Begge dele er anti-demokratiske, og kan derfor ikke udgøre den eneste eller den centrale del af vidensforståelsen i en demokratisk formidlingstradition. Læg mærke til: Den foreløbige vidensforståelse vil ikke fornægte, at hverken scientismen eller den religiøse fundamentalisme kunne være den mest rigtige forståelsesramme. Det er blot ikke der, vi rationelt er lige nu. Hvorimod begge forfaldstraditioner kategorisk vil afvise den foreløbige vidensforståelse - og hinanden.

Undervisning ud fra den midlertidige vidensforståelse er demokratisk undervisning i ordets egentlige forstand. Det er en undervisning, der "åbner verden for barnet og barnet for verden".²³ Modsat scientisme og fundamentalisme, der ikke åbner for tvivl og fortolkning og derfor i bund og grund er anti-demokratiske.

En interessant detalje er Poppers afsløring af, at Platon, og vesterlandsk kultur efter ham, gjorde individualisme til synonym med egoisme og kollektivism til synonym med altruisme. Men det er det ikke!

Man bør i stedet, siger Popper, overveje at krydsforbinde de to modsætningspar individualisme - kollektivism og egoisme - altruisme. Lægger man figuren for erkendelsesteori over, får man, hvad jeg har valgt at kalde *Poppers Matrix*:

Figur 3. Poppers Matrix

	Individualisme	Kollektivism
Egoisme	1	2
Altruisme	3	4

Inde i cirklen ligger de erkendelsestilgange, der er foreløbige og midlertidige, både i en videnskabelig forståelse og i en politisk-demokratisk forståelse. Jeg postulerer en sammenhæng mellem vidensforståelse og politisk-demokratisk forståelse. Derfor kalder jeg cirklen for *den demokratiske cirkel*. Inden for cirklen finder vi de demokratiske forståelser, der nok kan opstille idealer og forfægte overbevisninger, men som samtidig erkender egen midlertidighed - at "man har et standpunkt, til man tager et nyt", som Jens Otto Krag sagde. Uanset politisk observans arbejder man med små skridt og efter trial-and-error metoden, for man ved, at man ikke kan påberåbe sig Sandheden med stort S, og derfor heller ikke kan tillade sig irreversible indgreb. Omvendt uden for den demokratiske cirkel. Her finder man holdninger, der netop påberåber sig Sandheden, ofte indbygget i en essentialistisk og historicistisk forklaring. Og ofte med et totalitært menneskesyn.

Dermed kan vi karakterisere matrixens fire felter: 1) Den egoistiske individualist. Inde i cirklen: liberalisten. Udenfor: anarko-kapitalisten. 2) De egoistiske kollektivist, som er dem, der tænker egoistisk på gruppens vegne. Inde i cirklen: de nationalromantiske og mange populister. Udenfor: nazister, nationalister og religiøse fundamentalister samt kulturer baseret på familieære og -skam. 3) Den altruistiske individualist, der ser sig selv og andre mennesker som enkeltindivider, men som også tager et socialt ansvar. Inde i cirklen: den konservative. Udenfor: ? 4) De altruistiske kollektivist. Inde i cirklen: socialdemokraterne. Udenfor: kommunisterne.

Hvis Poppers Matrix skal bruges som basis for en dannelsese teori, kan ingen af de fire begreber, der danner matrixen, samtidig være dannelsese teoriens basis. For hvert af begreberne dækker jo kun to af matrixens fire felter. Det, der kendetegner den demokratiske cirkel, og dermed demokratiet og dannelsen til demokrati, er *gensidig tolerance*. Den gensidige tolerance er den politisk-demokratiske forståelses skæringspunkt med den videnskabelige forståelse. Gensidig tolerance og foreløbig viden er, med et udtryk fra Karen Blixen, som "to skrin, der hver især indeholder nøglen til det andet".

I de senmoderne samfund kan man tale om to bevægelser væk fra det kollektivt-altruistiske, væk fra modernitetens socialdemokratiske velfærdsstat. Den ene bevægelse går i retning af det kollektivt-egoistiske, hen imod den nationale populisme. Den anden bevægelse går i retning af det individuelt-egoistiske, hen imod det liberalistiske. Det fjerde felt, det individuelt-altruistiske, postulerer jeg som værende friluftslivets dannelsesfelt - feltet for det selvbestemmende, medbestemmende og solidariske individ.

Ifølge Korsgaard og Løvlie²⁴ formes den moderne dannelse i overgangen fra de førmoderne husstandssamfund til de moderne nationalstatssamfund, der udspringer af Oplysningstid og Romantik. Derfra trækkes tråde til vor egen tid og overgangen fra det moderne til det senmoderne. Med henvisning til Klafki²⁵ beskrives dannelsens treeninghed:

Menneskets forhold til sig selv. En relation med direkte henvisning til Kants fordring om myndighed. Relationen genkendes i bl.a. formålsbeskrivelser for kurser i friluftsliv, der taler om at øge deltagernes forudsætninger for selvstændigt at tilrettelægge og

gennemføre et alsidigt friluftsliv. Det er evnen til selvbestemmelse. Faglighed er et delaspekt af selvbestemmelsen.

Menneskets forhold til verden. Den relation, der henviser til menneskets placering i en større sammenhæng end dets eget subjekt. Den relation, der fordrer humanitet og menneskelighed - og en varsom omgang med naturen. Det er evnen til solidaritet.

Menneskets forhold til samfundet. Den relation, der henviser mennesket til deltagelse i det lokale og nationale samfund - og i friluftsgruppens lille samfund. Det er evnen til medbestemmelse. Relationen i forhold til storsamfundet er ikke entydig, men forløber i to parallelle spor, idet begrebet 'folk', i tiden efter folkeholdstanken, får to betydninger: *Etnos-dannelsen* forstår folket som en enhed bestemt af et fælles sprog og en fælles kultur. Dette knytter an til det kollektivistisk-egoistiske felt i Poppers Matrix. Det traditionelle vejlederbegreb baserer sig på naturromantik og henviser til den frie naturs betydning; i Norge formidlet gennem de store landskabsmalerier af fjord og fjeld og oprindelig befolkning. Men landskabsmalerier med hede og oprindelig befolkning blev også malet i den danske Guldalder. *Demos-dannelsen* forstår folket som en enhed bestemt af retsstaten og forfatningen, der skabes af enkeltindividernes fælles 'samfundspagt'. I sin kritik af Oplysningstidens firkantede, naturvidenskabelige tankegang glemmer Romantikken den humanisme, der var en af de bærende kræfter fra Renæssancen til Oplysningstiden. En tankegang, der kulminerede med den amerikanske uafhængighedserklæring, den franske menneskerettighedserklæring, og den norske Eidsvoll-grundlov. Sidsnævnte springer friluftslivets norske fortalere for Romantikken over, når der argumenteres for den norske selvopfattelse og opfattelsen af Norge ude i Europa. Og dog var det faktum, at landet havde en fri forfatning, i høj grad medvirkende til at placere Norge på verdenskortet, både kulturelt og politisk. Parallelt med ovenstående knytter demos an til det individualistisk-altruistiske felt i matrixen. Som en foreløbig hypotese vil jeg placere fremtidens vejlederbegreb her.

Et dannelsesbegreb opbygget omkring aspekterne 'den demokratiske cirkel' og 'gensidig tolerance' tenderer mod en 'åben' normativitet, hvor dannelse ikke sigter mod en bestemt fremtid eller en bestemt virkelighed, som vi alligevel ikke kan kende, men er åben for at kunne håndtere livets mangfoldige situationer. Eller, som Qvortrup skriver det: "Moderne dannelse er at kunne reflektere over og overskride sin egen dannelse og samtidig være intolerant over for dem, der ikke tillader en sådan tolerance."²⁶ Dette er således mit grundlag for en drøftelse af fremtidens vejlederbegreb:

Vejledningens professionalisering

Jeg har igennem denne artikel forfulgt et spor i retning af en Popper-inspireret dannelsesstærkning. Det spor skal nu søges vævet sammen med en idé om vejlederprofessionalisering.

Med den tiltagende institutionalisering ligger der også en fordring om professionalisering af vejlederarbejdet gennem skabelse af en fælles referenceramme for

aktiviteten. Certificeringer er et skridt på vejen, men en egentlig professionalisering fordrer en formel socialisering i vejledning i friluftsliv for at opretholde og videreudvikle et kollektivt ansvar i vejledningen.²⁷ Dale taler i den forbindelse om tre kompetence-niveauer for al undervisning:²⁸

K_1 er den konkrete mestring af vejledningssituationen, dvs. det kommunikative møde mellem vejleder og deltager om en sag. Grundelementer i K_1 er: *Målvrettethed*. At al vejledning skal føre et sted hen, bevidst for vejleder og deltager. *Kommunikation*. Vejledningen skal formidle et fagligt stof gennem rationel kommunikation. *Asymmetrisk kompetence*. Den kommunikative relation i vejledningen fordrer en accept af den asymmetriske kompetence mellem vejleder og deltager. Den accept kan kun opstå i en diskurs; når vejlederen selv har erkendt værdien af den viden eller færdighed, han vil formidle og er i stand til at formidle den erkendelse til deltageren. *Opdragelse*. En vejledning, der er målrettet, båret frem af en velfungerende kommunikation og baseret på accept, vil være opdragende forstået på den måde, at kundskaben får gyldighed for deltageren.

Professionalisering medfører endvidere vurdering af vejlederegnet ud fra konkrete kriterier. Til hvert af kompetenceniveauerne hører derfor et sæt af egnethedskriterier.²⁹ På K_1 -niveau er egnethedskriterierne at kunne vejlede med basis i gyldig indsigt i friluftslivets videnstruktur, at kunne formidle dette indhold på en kyndig måde, at kunne beherske passende arbejdsmetoder, at kunne evaluere og give konstruktive tilbagemeldinger samt at kunne tilrettelægge og lede læringsmiljøet på en hensigtsmæssig måde.

K_2 er metaniveau i forhold til K_1 og beskæftiger sig med overvejelser over mål, planlægning og evaluering. Grundelementer i K_2 er: *Målovervejelser*, der 1) skal handle om deltagerens forandring, ikke om vejleders aktiviteter, 2) skal angive indholdets betydning for deltagerens forandring, ikke blot opremse indholdet i punktform samt 3) angive pædagogisk metode i relation til indhold. *Planlægning* er at forhåndsbestemme: hvad der skal gøres og hvordan, hvornår og af hvem. *Evaluering* er selve grundlaget for selvrefleksionen: hvor der er en forskel mellem intention og realitet, bør forholdet mellem mål, indhold og metode underkastes vurdering.

Egnethedskriterier bliver at kunne konstruere adækvate vejledningstilbud samt gennemføre en passende vurdering af deltagerens færdighedsniveau og vejlede i forhold til fremtidige aktiviteter.

Det endelige kriterium for professionalitet i udførelsen af et erhverv er relationen til relevant teori.³⁰ Det vil i vejledningsarbejdet sige, når undervisningen (K_1) bliver gennemført ud fra didaktisk teori (K_2), når fagområdets systematiske refleksion er integreret i det dagligsprog, vejlederpraksisen bevæger sig inden for. Karakteristisk for K_2 er friheden fra handlingstvang - det man laver skal ikke umiddelbart bruges i en vejledningssituation. Dermed er der mulighed for refleksiv forskning, for kritisk at drøfte vejledningen og dens forhold uden krav om planlægning og gennemførelse af vejledning. Refleksiv forskning er almen, men gerne med cases som illustration af det

principielle. Hele idéen i denne konstruktion er, at refleksion øger muligheden for rationelle handlinger.

Egnethedskriterierne på dette niveau handler om at kunne deltage aktivt i erhvervets selvevaluering og udvikling samt at kunne holde sig fagligt ajour.

Fremtidens vejledning i friluftsliv

Vejledning i friluftsliv bør i disse brydningstider, hvor demokratiet er sat under pres,³¹ besinde sig på sit dannelseseoretiske grundlag. Det vil sige genoverveje, om det er den dybe økologi, med de politiske farer det indebærer, der skal danne vejledningens værdigrundlag. Jeg forestiller mig en kombination af kritisk-rationel dannelsesteori og professionalisering som fremtidens vej for vejledning i friluftsliv. Professionel kritisk-rationel vejlednings *hvad* og *hvordan* kræver indhold, metoder og opgaver, der åbner for forskellige løsningsmuligheder. Opgaver og situationer af en sådan art, at man som deltager bliver nødt til at gøre sig tanker om, hvordan disse kan løses. Det er en vejledning baseret på en behård faglighed - men en faglighed, der bygger på foreløbig vidensforståelse og dermed demokrati. Det er en faglighed, der åbner for det undrende og eksperimenterende sind, for gisninger og gendrivelse - for en videnskabelighed i ordets mest kreative betydning. Det er en vejledning, der ikke forfalder til lærermonologer og militærisk disciplinering (selvom disciplin er en demokratisk dyd), men til gengæld åbner for samtalen, for projektet og den undersøgende tilgang. Og det er en vejledning, der fordrer vejlederens bevidste refleksioner over mål og delmål, over valg af metoder, valg af indhold, valg af fremdrift.

Forstået på den måde bør fremtidens vejledning i friluftsliv metodisk fortsat ligne den traditionelle vejledning, sådan som den blev udviklet på Norges Høgfjellsskole! Også selv om de grundlæggende værdier måtte blive nogle andre.

Eksempler på et kritisk-rationelt dannelsesindhold - svaret på *hvad*-spørgsmålet - kan for eksempel være:

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til en økologi og naturforståelse, der åbner for egen mestring, demokratiske (politiske) beslutningsprocesser og solidaritet med både natur, medmennesker og fremtidige generationer.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til gruppens liv og de processer, der udspiller sig på friluftsturen. Igen skal egen mestring og mestringsglæde afvejes i forhold til de fælles beslutninger om gruppens indre liv og solidaritet med medlemmer med mindre grad af faglighed og færdighed.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i relation til begrebet disciplin, der er et begreb, vejledning i friluftsliv bør være med til at genindføre i den pædagogiske verden. For uden en disciplin, der giver andre spillerum og ytringsfrihed inden for den demokratiske cirkel, ender samværet i en afart af Sparta, hvor den, der råber højest kommer til at bestemme.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til mestring, hvor færdigheder i klatring, kajakroning, fjeldskiløb danner selve basis for den enkeltes selvbestemmelse og kantianske myndighed. Faglighed er også en forudsætning for den demokratiske medbestemmelse - og for solidariteten med resten af gruppen. "Evne til hensigtsmæssig vurdering og handling i situationer der opleves af en viss risiko er til stede"³² forøger værdien af fagligheden, også set i dette perspektiv.

Vejledningens *hvordan*-spørgsmål kan tilsvarende besvares med eksempler: Vejledningens iscenesættelse vil være to-delt. Den går på vejleders evne til planlagt³³ og u-planlagt at lade verden åbne sig for deltageren med interessante problemstillinger - fra det konkrete omkring at orientere, at lave bål og at styre kajakken ind gennem brændingen til det mere abstrakte som for eksempel gruppens evne til samarbejde, vores historiske og nutidige forståelse af naturen og filosofien bag anlæggelsen af nationalparker i Danmark - der kan drøftes i en åben dialog, hvor man inden for den demokratiske cirkels grænser afstår fra absolutte Sandheder og essentialistiske ideologier. Afprøvning, forsøg og undersøgende tilgang til både praktiske og teoretiske spørgsmål bliver metodisk vigtig. Her bør man opøve færdigheder i at skelne mellem det deskriptive og faktuelle (og dog foreløbige) på den ene side og det normative på den anden.

Mestring af færdigheder vil i de færreste tilfælde skulle leve op til entydige krav og perfektionisme, for også mestringsgraden er foreløbig. Vejledningen bør derfor ikke bygge på pedanteri, men på prøv-og-fejl metodik, på opmuntring og støtte og meget gerne på udfordring fra vejleders side. Også her vil den asymmetriske kompetence være afgørende; deltagerens tro på, at vejleder 'giver slip', når det er forsvarligt og tager ledelsesmæssigt over, når det er nødvendigt af hensyn til sikkerheden.

Fremtidens vejledning i friluftsliv bliver i denne optik ikke så væsensforskellig fra den traditionelle vejledning, sådan som den er blevet udviklet i Norge og for mere end 25 år siden importeret til Danmark. Fremtidens vejledning vil stadig have den lille gruppe, de nære relationer mellem vejleder og deltagere, mestring og selvbestemmelse, disciplin og medbestemmelse samt en altruistisk solidaritet med både medmennesker og natur som sit naturlige omdrejningspunkt. Men meget vil også kunne blive anderledes:

De grundlæggende antagelser vil næppe forblive dybøkologiske og bundet til Romantikken. De vil snarere kunne forbindes med erkendelsesteori og et alment begreb om demokrati, hvilket genetablerer vejledningen som en politisk aktivitet som parallel til begrebets tidlige historie.

Og så vil vejledningens indlejring i institutionerne fordrer en egentlig professionalisering med fælles sprog og referenceramme, og dermed fuldføre den proces der blev startet med etableringen af Tindegruppen for snart 50 år siden.

Noter

- ¹ Faarlund (1986): 13
- ² Faarlund (2002)
- ³ Giddens (1996): 29f.
- ⁴ Dale (1999): 491
- ⁵ Tverrfaglig Utvalg for Forskning og høyere Utdanning i Natur- og Friluftsliv.
- ⁶ Slagstad (2001): 549
- ⁷ Ydegaard (1997):. 114
- ⁸ Ydegaard (1984): 17
- ⁹ Zapffe (1976): 130
- ¹⁰ Norges Høgfjellsskole (1974).
- ¹¹ FOR-UT (1979): 13
- ¹² Næss (1976): 305
- ¹³ Næss (1976): 16
- ¹⁴ Næss (1976): 305
- ¹⁵ Oettingen (2001): 213
- ¹⁶ Popper (2002): 23
- ¹⁷ Popper (2002): 48
- ¹⁸ Se bl.a. Næss (1976), Oelschlaeger (1991) og Sessions (1995)
- ¹⁹ Sahlins (1968)
- ²⁰ Klafki (2001): 68
- ²¹ Som filosoffen Kant siger det.
- ²² Schilpp (1974): 71ff.
- ²³ Klafki (1996): 192
- ²⁴ Slagstad et al. (2003): 12
- ²⁵ Klafki (2001): 68
- ²⁶ Qvortrup (2004)
- ²⁷ Dale (2000): 187
- ²⁸ Dale (1998): 49ff.
- ²⁹ Dale (2000): 171
- ³⁰ Dale (1998): 66
- ³¹ Tænk bl.a. på de mange stramninger i bevægelsesfriheden i den vestlige verden efter 11/9/2001.
- ³² Standardformulering i formålsangivelsen ved kurser arrangeret af Norges Høgfjellsskole.
- ³³ Denne formulering lægger sig op ad Dales 'asymmetriske kompetence'.

Litteratur

- Dale, E. L. (1998): *Pedagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Dale, E. L. (1999): *De strategiske pedagoger*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (2000): *Etik og moral i uddannelsessystemet*. Århus: Klim.
- FOR-UT (1979): "Krav til vegledere i friluftsliv". *Mestre fjellet*, nr. 29.
- Faarlund, N. (1986): "Vegledning i friluftsliv - trekk av en utvikling". *Mestre fjellet*, nr. 36.

- Faarlund, N. (2002): *Hvordan moter vi livsfaren i fri natur i det nye årtusen*. Skred- og friluftslivskonferensen i Stryn 2002 (www.hoegfjellsskolen.net).
- Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1996): "Kategorial dannelse". I: E. L. Dale (red.): *Skolens under-visning og barnets utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim.
- Norges Høgfjellsskole (1974): *Veglederstudium i friluftsliv*. Paper.
- Næss, A. (1976): *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oelschlaeger, M. (1991): *The Idea of Wilderness*. New Haven: Yale University Press.
- Oertingen, A. von (2001): "Pædagogikkens dobbelte utfordring". I: N. Reinsholm og H. S. Pedersen: *Pædagogiske grundfortellinger*. Århus: Kvan.
- Popper, K. (2002): *Det åbne samfund og dets fjender*. København: Spektrum.
- Qvortrup, L. (2004): *Det vidende samfund*. København: Forlaget Unge Pædgoger.
- Sahlins, M. (1968): "Notes on the Original Affluent Society". I: Richards B. Lee og Irvin Devore (ed.): *Man the Hunter*. New York: Wenner-Gren Foundation.
- Schilpp, P. A. (ed.) (1974): *The Philosophy of Karl Popper*. La Salle: Open Court.
- Sessions, G. (ed.) (1995): *Deep Ecology for the 21st century*. Boston: Shambhala.
- Slagstad, R. (2001): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, R., O. Korsgaard og L. Løvlie (red.) (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Ydegaard, T. (1984): "Friluftsliv som modkultur". *Mestre fjellet*, nr. 33.
- Ydegaard, T. (1997): "Et divisionsstykke med brøk" i Terkel Berg-Sørensen (red.): *Friluftsliv og naturoplevelser*. Dansk Forum for Natur- og Friluftsliv.
- Zapffe, P. W. (1976): «Farvel Norge». I: Peter Wessel Zapffe: *Barske glæder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.