

Nils Ola Skuset (red.)

Forske på Yksnøya – går det an?

Utfordringar i praktisk-estetiske fag



Yksnøya-seminaret 2006

Redaktør	Nils Ola Skuset
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISBN	978-82-7661-255-4 (elektronisk utgåve) 978-82-7661-256-1 (papirutgåve)
Sats	Nils Ola Skuset/Bente Lien
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Forfattarane av denne seminarrapporten er alle tilsette ved Avdeling for lærarutdanning, Høgskulen i Volda.

<i>Karen Brønne</i>	Stipendiat, Seksjon for kunst og handverk
<i>Ola Einang</i>	Høgskulelektor, Seksjon for kroppsøving og friluftsliv
<i>Helga Synnevåg Løvoll</i>	Høgskulelektor, Seksjon for kroppsøving og friluftsliv
<i>Sissel Midtlid</i>	Høgskulelektor, Seksjon for kunst og handverk
<i>Gunnar Repp</i>	Førsteamanuensis, Seksjon for kroppsøving og friluftsliv
<i>Nils Ola Skuset</i>	Høgskulelærer, Seksjon for kroppsøving og friluftsliv

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

INNLEIING

Fagmiljøa Frilufsliv og kroppsoving og Kunst & Handverk ved Høgskulen i Volda inviterte under Forskingsdagane 2006 til seminar. Seminaret vart gjennomført på Yksnøya torsdag 28. september. Siktemålet var å skape eit forum for tverrfagleg debatt med fokus på forskning, friluftsliv, natur, kunst og handverk.

Seminaret hadde sju innlegg. Innlegga er presentert i artikkelform i denne rapporten. Artiklane viser eit utval relevante perspektiv i høve fagspesifikk og tverrfagleg bruk av naturmiljø i friluftsliv og kunst & handverk.

Ein kan merke seg at det i etterkant av seminaret er gjort vedtak om ein ny avdelingsstruktur ved Høgskulen i Volda. I denne strukturen vil dei to fagmiljøa gå saman med fagmiljøa Drama, Musikk og IKT og danne Avdeling for Kulturfag. Seminaret og arbeidsrapporten er eit steg i retning samarbeid, fagleg fellesorientering og tverrfagleg utviklingsarbeid, og vil såleis kunne stå som referanseprosjekt i det nye fagfellesskapet.

Liv Merete Nilsen frå Høgskolen i Oslo heldt eit innlegg etter sjølve seminaret. Hennar tema var *Kunstnerisk utviklingsarbeid i FoU-systemet*. Innlegget var av informativ og avklarande art, men det er ikkje med i denne rapporten.

Nils Ola Skuset
Volda i desember 2006

INNHALD

FRILUFTSLIV OG HØGSKULEKURS PÅ YKSNØYA 5

Nils Ola Skuset

FORSKE PÅ YKSNØYA ... I ALL VERDA! GÅR DET AN? 12

Gunnar Repp

**KUNST OG HANDVERK I KUNNSKAPSLØFTET 06
– Å UTFORDRE DEN PRAKTISKE FAGKUNNA..... 24**

Karen Brønne

**EI URO HAR KOMME OVER MEG ...
KUNSTNARISKE "FORSTYRRELSER" PÅ YKSNØYA 32**

Sissel Midtlid

LEVENDEGJØRING AV KYSTKULTURHISTORIE 49

Helga Synnevåg Løvoll

RISIKOHÅNDTERING? 63

Ola Einang

FLEIRE FAG PÅ YKSNØYA 70

Nils Ola Skuset

FRILUFTSLIV OG HØGSKULEKURS PÅ YKSNØYA

Nils Ola Skuset



Utkant i Volda kommune - midt i leia for sjøfarande!

Vi finn Yksnøya i det nord-austlege hjørnet av Volda kommune. Øya ligg i fjordmøtet mellom fem fjordsystem – Voldsfjorden, Ørstafjorden, Vartdalsfjorden, Rovdefjorden og Selvågen. Yksnøya og Årsetøya i Austefjorden er dei to einaste øyane som har hatt fast busetnad i kommunen.

Sidan slutten av 1970-talet har friluftsliv vore eit av satsingsområda for Kroppsøvingsseksjonen ved Høgskulen i Volda¹. Kystfriluftsliv er ei grein av denne profilen. Kurs i kystfriluftsliv starta opp på Yksnøya i 1979. Det var fleire grunnar til at ein valde friluftsliv, og seinare kystfriluftsliv og Yksnøya.



For det første er friluftsliv ein del av kroppsøvingsfaget, både i læreplanane for grunnskulen – og etterkvart også i læreplanar for den vidaregående skulen. Kroppsøvingsseksjonen definerte fleire kurstypar inn i mandatet med å utdanne lærarar og kystfriluftsliv vart til som eit eit lokalt utviklingsprosjekt. Fleire av dei fagtilsette hadde særleg interesse og bak-grunn for å drive fram dette arbeidet.

For det andre hadde ein av dei fagtilsette på seksjonen, Knut Øyvind Yksnøy, familiar tilknytning til Yksnøya. Dette gjorde det nokså enkelt å få innpass til praktiske fasilitetar som leirplass og gruer, naust og hamn. I starten måtte ein leige inn båtar til kursa. Rett nok hadde seksjonen kanoar, men desse vart i hovudsak nytta i samband med kurs på vatn og vassdrag.

¹ Strategisk plan for Kroppsøvingsseksjonen ved HVO, april 1999.

For det tredje ville friluftsliv og kystfriluftsliv især profilere seksjonen og det som den gong heitte Volda Lærarskule som studiestad.

DEN LANGE STARTEN

I dei første åra heldt kursa til på garden Haugen, slektsgarden til K.Ø. Yksnøy. Haugen ligg på austsida av øya, med utsikt inn mot Sunnmørsalpane. Her var det teltleir på tidlegare dyrkamark, ein leigde inn tradisjonelle bruksbåtar frå ulikt hald og ein brukte stundom den nedlagte skulen midt på øya til innandørs undervisning. Seiare kjøpte seksjonen eigen nordfjord-seksring og den vart vinterlagra i naustet på Haugen gard. Elles ligg hamna på motsett side av øya.

Geir Humberset samla i 2003 opplysningar om kurs i perioden 1979–2003.² Resultatet viser at årlege kurs har vore gjennomført og at rundt 2000 studentar har vorte kjende med Yksnøya. Etter 2003 kan ein legge til cirka 500 nye.

Kursa har vore retta mot ulike studentkategoriar. Studentar på kroppsøvningsstudia var den første brukargruppa og dei er i fleirtal i statistikken. Seiare kom førskulelærarstudentar, i 1983 kom det utfagstudentar og allmennlærarstudentar. Frå og med sommaren 1990 kom studentar på halvårseining i friluftsliv, og 2000/2001 starta årsstudium i friluftsliv. Kursa har variert frå fem til to og ein halv dag. I tillegg har det vore gjennomført praksis for studentar med elevar frå barnehage, småskule og ungdomsskule. Basen har vore utleigd til mellom anna folkehøgskulekurs. Seint på våren i 1993 arrangerte seksjonen Landskurs for lærarutdannarar på Yksnøya. Temaet var kystfriluftsliv.

Frå starten av var innkvarteringa svært enkel. Ein nytta dei fjelltelta som ein elles nytta på kurs i skog, ved vassdrag og i fjellet. Opp gjennom åra har ein nytta overflatevasskjelder på øya, sjølv om vasskvaliteten har minna meir om ferdigtrekt te enn aqua vitae ... Ved vassmangel har ein teke med vatn frå fastlandet. Utedoen ved skulen har i alle år gjort si teneste, med manuell tømning kvar vår.

² Geir Humberset: Høgskulen på Yksnøya i 25 år! og Stikkord og nøkkeltal om Yksnøya. Infoskriv 2003.

Innhaldet, metodikken og organiseringa av kursa har vore tema for drøftingar og utvikling i fagseksjonen. Knut Øyvind Yksnøy, Ola Hauge og Gunnar Repp var dei første rettleiarane på kursa. Ola Einang, Frode Sætre og seinare Christofer Bang frå naturfaga kom så til, medan Helga Synnevåg Løvoll, og Rune Pettersen frå naturfaga, er av dei som pr. 2006 driv kursa. I tillegg har ein og annan timelærer vore med.

HAMSKIFTET 2003–2005

Opp gjennom etableringstida av Yksnøya som kursstad, og då kursa festa seg som eit av særprega ved studietilbodet til seksjonen, låg der heile tida tankar og draumar om ein fastare og meir etablert kursstad enn det den årlege teltleiren på Haugen representerte. Planar vart drøfta, synfaringar til ulike lokalitetar i Ulstein og Herøy kommunar vart gjennomførte, og skisser og teikningar utarbeidde.

To ting var vanskeleg å kombinere: På den eine sida var den årlege, enkle leiren, som det ikkje viste spor etter, langt på veg i tråd med tradisjonelt, sporlaust friluftsliv. På den andre sida var kursa ein fast del av studieprogramma, og det skapte både hodebry og utgjorde mange dagsverk å leige inn, hente og levere tilbake båtar. Det årlege innleigde materiellet var nødvendig, men det var tungvint å få ordna det på denne måten – år etter år. Men det var i tråd med det enkle, sporlause friluftslivet.

Kroppsovingssesjonen heldt grepet om aktiviteten på Yksnøya lenge åleine. Mykje vart gjennomført i styrke av engasjement og dugnadsånd. Kursa var populære blant studentane og viste seg å vere overlevingsdyktige. Fleire på Høgskulen innsåg etterkvart tiltrekkingskrafta som kursa i friluftsliv, samt kursa på Yksnøya, har hatt. Både i Avdeling for lærarutdanning og i Fellesadministrasjonen vart Yksnøya-prosjektet synleg og konkret støtte har komt i form av omtale og investeringsmiddel³.

I den forma for kystfriluftsliv som seksjonen har drive, har tradisjonelle bruksbåtar, trebåtar med lokal tilknytning, vore sentrale. Tradisjonelle bruksbåtar frå norskekysten knyter trådar til kystfolket sitt levesett og deira spesielle kultur. Yksnøya var eit levande bevis på det tette hopehavet mellom sjø og land. Dette var særleg tydeleg ettersom øya framleis var bebudd og den siste yrkes-

³ Vedtak i Høgskulestyret.

fiskaren med sjark i Volda kommune hadde tilhald her. Gardane var framleis i drift, rett nok redusert drift, då kursa tok til i 1979. Ved å halde kurs på Yksnøya fekk ein nærmast gratis med seg dei siste restane av eit levesett og ei kulturytring som var på rask avvikling langs heile kysten. Ettersom ein vart verande på Yksnøya vart det etter kvart rimeleg at draumane om noko fastare og meir praktisk tilrettelagte rammer fekk vind i segla.

Eitt av tiltaka som fekk prioritet, var større og stødigare telt. Ein bytta fjelltelta ut med militære lagstelt med høve til å fyre i vedovn. Dette skapte betre innkvartering for dei etterkvart mange kursdeltakarane og slitasjen på fjelltelta minka monaleg.



Eit godt liv med enkle middel.



Tradisjonell bruksbåt frå Vestlandet.

Båtspørsmålet fekk også ei løysing. Seksjonen seier i sin langtidsplan frå 1999 at friluftsliv skal vere eit satsingsområde. I tråd med dette vart det skaffa investeringsmiddel til innkjøp av færingar, ein meir enn 100 år gammal trerøring frå Sunnmøre, og det vart nybygd ein trerøring i Bjørkedalen. Kunnskapane om bygging av denne farkosttypen sat hos Jacob Bjørkedal og gjennom bestillinga frå kroppsøvingsseksjonen vart denne kunnskapen ført vidare til neste generasjon, til sonen med same namn.

Eitt anna tiltak var Høgskulen sitt tilskot til skyssbåten ”Ina Kristin”. Det er Volda kommune som eig og driv skyssbåten. Men etter at det vart slutt på skuleskyssen, forsvann fylkeskommunen sitt tilskot til drifta. Kommunen holdt drifta oppe, men det vart stilt spørsmål om drifta skulle avviklast, då det kun var fire fastbuande att på øya. Dersom skyssbåten forsvann, ville Yksnøya bli mindre tilgjengeleg, samt ta med seg eit viktig element i levemåten som kjenneteikna denne utkanten i Volda kommune.



Lyng, berg og fjøresteinar i 2002.



Ein møtestad mellom sjø og land – 2004.

NYETABLERING OG UTSIKTER

Etterkvart orienterte seksjonen seg vestover på øya. Båthamna ”Røyta” ligg på vestsida, ikkje langt frå kommunekaia. Det hadde vore mange vandringer frå teltleiren på Haugen til Røyta og tilbake, doturane fram og tilbake inklusivt. Hamna har heile tida vore sentral i aktivitetane knytt til båtane og bruken av dei. Draumen om eit naustbygg med loft låg lenge og vaka. Etter avtale med grunneigarene på garden Soltun – i første rekke med Arnfinn og faren John R Yksnøy – vart det funne tomt til naust og nytt leirområde. Arnfinn står som eigar og utleigar, og avtalen er ein langtids leigeavtale. Naustet vart reist 2002–2003, det vart innreica i 2004 og offisielt opna 3. mai 2005 av dekanus Anne Øie.



Fellesbryggene i Hamna.



Offisiell opning av Yksnøynaustet..

I hamna er det også utlagt flytebrygger, der samdrift med Helene Flølo Yksnøy og skyssbåtførar Kjell Yksnøy gav ei god hamneløysing.

Det vanskelege spørsmålet om god og tenleg vassforsyning fekk si endeleg løysing i 2004. Høgskulen stilte til rådvelde nye investeringsmiddel til dette tiltaket. Det vart oppretta eit vasslag med alle grunneigarane og i august det året vart det bora og funne trygg vasskjelde 99 meter nede i grunnfjellet.

Alt utstyret, som låg lagra på Haugen, vart flytta over til naustet på vestsida hausten 2003. Det første offisielle driftsåret for Basen var 2005. Men først i 2006 og kanskje i 2007, er infrastrukturen – med flytebrygger, naust, ny utedo, og drenert leirområde på plass. I alt har alle tiltaka letta drifta av kursa. I tillegg ser dei ut til å styrke fellesskapet ein har utvikla med dei fastbuande gjennom dei snart 30 åra på Yksnøya.

Ser vi framover, ser vi konturar av nye brukergrupper knytt til Høgskulen sin base. Våren 2006 vart det gjennomført eit pilotprosjekt, der Seksjon for Kunst og Handverk og Kroppsøvingsseksjonen prøvde ut friluftsliv som middel i arbeidet med ”Landskapskunst”. Hausten 2006 gjennomførte dei same seksjonane seminaret ”Forske på Yksnøya – går det an?”, som artiklane i denne rapporten er henta frå. På seminaret la Helga Synnevåg Løvoll fram tankar om det pedagogiske potensialet i bruken av Yksnøya. Ho meiner at her er fleire ubrukke innfallsvinklar til menneske, natur, naturbruk og kultur⁴ enn dei som dagens kurs i friluftsliv representerer.

⁴ Sjå Helga Synnevåg Løvoll sin artikkel i denne rapporten.

FORSKE PÅ YKSNØYA ... I ALL VERDA! GÅR DET AN?

Gunnar Repp

Ei øy om lag 0,8 km² stor: fyrst og fremst natur – men også rom for eit spennande samspel mellom menneske og natur gjennom iallfall hundrevis av år. Og fram til hausten 2006 har der vore heilårsbuande busbydar. Gjennom snart tre tiår har studentgrupper med lærarar frå Høgskulen i Volda kunna bruke øya, skapa og utforske kystfriluftslivet i eit ideelt og integrert høpehav med menneske og dyreliv på øya.

EIN LITEN FLEKK KYSTLANDSKAP – MENNESKE OG NATUR I TETT HOPEHAV

Her burde vel forskarar frå ei rekkje fagområde kunne sjå interessante oppgåver og spennande problemstillingar for forskning? Og sjølvsagt let det seg gjera å både forske *på Yksnøya* og å forske på Yksnøya. Vi fell i undring over eitkvart. Nokon stiller kanskje spørsmål om farne tider eller om noko nyhende, om dyre- eller planteliv, om noko særmerkt ved rigginga av ein båt. Kanskje nokon hadde flytta herifrå – ei hending som sikkert kunne verke dramatisk i ei slik lita grend. *Når* for dei og kva var bakgrunnen? Kom nokon av dei attende? Kva slags relasjonar var der mellom øysamfunnet og dei som levde innpå fastlandet?

Slik kunne fleire spørsmål vore stilte. Og forskarinteressa kunne handle om einskildmenneske liksåvel som lokalsamfunnet. Mens det kulturelle ved lokalsamfunnet kunne gjerast til fokus både i seg sjølv og i eit storsamfunnsperspektiv. Vi kunne også valgt andre innfallsvinklar: Yksnøya som døme på samfunn i ein fråflyttingstilstand kunne gjerast til hovudperspektiv. Både fordi det fenomenet er interessant i seg sjølv og fordi fråflyttingsproblematikken nasjonalt blei sentral i eit tidsrom da også tilhøvet til naturen gjekk inn i ein ny fase i 1960- og 70-åra.

Siktemålet er også vidare å problematisere og reise spørsmål av ålmenn interesse, men samtidig ha tankar for *bruken av øya i vår samanheng*, både når det gjeld natur og kultur-landskap: ein bruk med relasjonar til natur og kultur der menneske i dag berre blir gjestar i korte tidsrom. I arbeidet med studentar har *det enkle og naturnære friluftslivet* vore ideal, mål og middel gjennom nærmare tre tiår. Og da kan det vera grunn til å spørja om ikkje både retning og innhald inn i tiåra vidare for det friluftslivet ville hatt godt av både kritiske spørsmål, problematisering og ei viss nytenking? Kunne her kanskje såleis liggje interessante og viktige forskaroppgåver med faglege utfordringar både for tilsette og studentar i åra som kjem?

På den andre sida – så kan ein også bli utfordra med spørsmål om kvifor det no trengst forskning innanfor dette feltet. Det det handlar om, er da vel naturen og tilhøvet til den – og kontakt eller samvær med ein eigenarta natur og medmenneske. Mange har funne særeigne og gode naturopplevingar i den skiftande og krevjande kystnaturen. Noko av mykje som er fint med Yksnøya, er at her nesten ikkje er plass til stort meir enn “hundremeterskogen”. Ein kan sjå verdiar og moglegheiter nettopp i det at alt blir så konsentrert. Skog er det forresten ikkje så mykje av – men likevel nok til at den også er med og gjev øya karakter. Sett i eit opplevings-, erfarings- og læringsperspektiv har øya så mykje å by på med mange og ulike faglege og spennande innfallsvinklar. Det lagar seg til spørsmål. Ein blir nyfiken, undrast og vil gjerne få svar på ymse slags spørsmål. Grunnleggjande og viktige problem krev både systematisk og kritisk arbeid som igjen vil kunne rydde veg for nye forskingsprosjekt av ymse omfang og ulik karakter.⁵

Sameleis vil ein – med fagleg kunnskap og innsikt i forskarhandverket – kunne sjå stadig nye moglegheiter, utvikle idear, formulere problemstillingar og laga spennande forskingsprosjekt.

Funderingar, spørsmål og problemstillingar er opphavet til forskning. Enkelte vil kanskje byrje lure på kor gammal øya eigenleg er. Korleis såg her vel ut når klimaet var varmare? Visse funn, opplevingar og erfaringar kan opplevast som nærmast utrulege. Kunne noko slikt vera mogleg? Og ein finn etter kvart svar. Berre som eit døme frå utforsking av ein liknande stad: For få år sidan kunne vi lesa om ei lita øy, Melkøya, ut for Hammerfest. Der hadde arkeologar funne ein 3000 år gammal “tyggis” med tydelege merke etter barnetenner. Godt vaksne menneske i dag brukte sjølve slik tyggis – *go'kva* av gran – i oppveksten.⁶ Mange andre arkeologiske funn medverka også til å gjera Melkøya svært spennande.⁷ Kanskje også Yksnøya med si sentrale geografiske plassering kan ha liknande løyndomar. Langt attende skal der ha vore rikeleg med fisk i sjøen rundt øya ...

⁵ Her vil eg nytte høvet til å takke universitetslektor I. Mytting ved Norges idrettshøgskole for nyttige faglege innspel til manuset. Mytting er m.a. oppteken av tilhøvet mellom erfarings- og forskingsbasert kunnskap og *når ein i friluftsliv* – og det gjeld friluftslivspedagogen, ikkje minst – vél å gjera seg nytte av kunnskap ”utanfrå”/frå teorifeltet for å finne svar på spørsmål generert av opplevingar og erfaringar i praksisfeltet.

⁶ Forfattaren har sjølv personleg kjennskap til dette frå Snåsa kommune i Nord-Trøndelag.

⁷ Meir om Melkøya under temaet Ilden i sentrum i tidsskriftet Ottar nr. 4. 2006. Vidare også: Ei rekkje art. spesielt i 2003-årgangen. Sjå óg <http://www.uit.no/melkoya/Pub/Ottar.htm> Det urovekkjande, og eit tankekors når vi samanliknar med Yksnøya, er at det som tvinga fram utforskinga av Melkøya var planar som kom til å gjera heile øya om til eit konsentrert olje-industrilandskap.

... og såleis eit godt næringsgrunnlag for busetnaden her, alt frå gamle tider. Her er jordfunn av flint, og på eit berg med lynghei er ei fortidsrøys, «Kjemperøysa» som er nesten overflødd ved høgvatn. Ein skiferpil vart funnen 1 m. under jorda, då dei bygde løde på br. 6. Henrik Yksnøy fortalde at han under torvspading fann ei grav i torvmyra. I grava var det leire under, og dei fann restar av skinnklede og nokre fiskesøkke, steinar med hol igjennom. Truleg hadde dei vore trødde på ei vidje, då det synte restar etter det. (Årviknes 1970:11)

Her tek vi da utgangspunkt både i naturen og Yksnøysamfunnet. Det blir ikkje forskning av det slik utan vidare. Men kanskje byggjer det seg opp ei spenning: Kva handlar dette om? Kva er det som skjer? Og så: Går det kanskje an å finne det ut – og korleis? Kva kan vel svaret bli? Kor truverdig forskning går det an å få ut av det? Finst der rette svar på spørsmåla – kanskje jamvel almengyldige svar? Men svara kan også koma til å bli mange, runde eller usikre – og spørsmåla berre fleire?

I året 2006 handlar det eigenleg om eit fråflytta øysamfunn. Vi har vore vitne til ein prosess som forskarar blei opptekne av for om lag ein mannsalder sidan: Kva som skjedde med meir eller mindre avsidesliggjande fråflyttingstruga lokalsamfunn i mange landsdelar. Debatten om grenseoppgangar mellom handling og forskning blei høgst relevant. Omgrepet aksjonsforskning frå 1940- og 50-åra fekk ny aktualitet både som moglegheit og utfordring – og som ideal eller problem.⁸ Men samfunnsforskning på ein stad der “samfunnet har fare sin veg” kan bli noko avgrensa.

Kunnskap annanstads ifrå – forskning andre stader

Ein god del forskning på Yksnøya kan skje vekke frå Yksnøya – ja, jamvel langt vekke. Komparative studiar med andre øyar og øysamfunn i Noreg eller i andre delar av verda kunne forklare spesielle hendingar, utviklingstrekk, noko som kanskje er særmerkt den eine eller andre staden osb. Ein del kunnskap om Yksnøya og livet der *må* også vera mogleg å finne andre stader: som munnleg eller skriftleg kjeldemateriale – blant menneske som flytta frå øya, eller i andra fora. Somme tidlegare Yksnøybuarar, eller etterkomarane deira, vil ein framleis kunne finne tak i og få prate med.

Den som leitar, vil koma over mange slags kunnskap og informasjon om ein slik stad. Mykje kan verke lærerikt og interessant. Men rettleiarar og lærarar vil også kunne oppleva dilemma: Kva skal dei ta vare på og kanskje bruke i undervisninga? Rettleiing i friluftsliv eller i kunst og handverk er

⁸ Her er døme på litteratur som tek opp dette både som fenomen og som fagleg utfordring: Om problem og spørsmål som blei aktualiserte og dei svara og løysingane ein kunne sjå: Axelsen & Finset (1973). Broch o.a. (1987). *Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning*. Vidare: Dahle, Jones & Martinussen (1985). *Metode på tvers*. Og: Holter & Kalleberg (1982). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*.

dessutan tidkrevjande – ikkje minst dersom studentane skal få den tida dei treng til refleksjon, undring, eiga utforsking, øving, prøving og feiling. Iallfall dei studentane som vil bli lærarar, vil knapt nok få den hjelpa dei har krav på dersom det ikkje også blir arbeidd med samanhengane, det tverrfaglege eller det didaktiske. Jf. t.d. understrekinga i nytt læreplanverk for kunnskapsløftet:

Mange element i faget eignar seg for tverrfagleg samarbeid og samspel med lokalsamfunnet slik at elevane får breiare kompetanse. Læringsarbeidet skal fungere haldningsskapande ut frå innhaldet i faget og dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i skulen. (Kunnskapsdepartementet 2006:151)

Det er sjølvsagt eit siktemål å utvikle ny kunnskap gjennom eiga forskning. Men må der ikkje også *kunne finnast* mykje interessant kunnskap i form av skriftleg materiale, bilete, kart, statistikk m.m. om ein såpass tydeleg del av ein relativt liten kommune? Kva kan så vera aktuelt, relevant og interessant? Her er nokre døme på kjennskap til øya som vil kunne vera interessant bakgrunn for dei fleste enten dei er der som lærarar eller rettleiarar i friluftsliv, i kunst og handverk eller som forskarar.

Folketellinga 1900 for 1519 Volda⁹ fortel oss at “Ved kgl. res. av 8. august 1900, ble det bestemt at en alminnelig folketelling skulle foretas mandag 3. desember 1900.” Denne viser at i “Krets 1 Øksnø” var der under gardsnummer 1 sju huslydar. Tre av desse budde på bruksnummer 1–3, mens Bnr. 4 ser ut til å ha vore delt. Eit par budde på Bnr. 3 Øksnø Føderaadsstykke under Gnr. 1. Dessutan var der ein husmannsplass med seks personar Gnr. 1/Bnr. 1. På det aktuelle tidspunktet var der 38 menneske. Truleg to av desse var der berre mellombels. Jordbruk (“Korn/potet-utsæd. Kreaturer. Fjorkre. Kjøkkenhage. Frukthage”) ser ut til å ha vore viktig. Men vi ser at i tre av huslydane er fiske også nemnt. Ein husfar er dessutan “Formand i fyrvæsenet samt gaardbruger”, mens ein annan er “Gaardbruger fisker skomager”. To andre fører seg opp som “Fyrarbeider og husmand” og “Fyrarbeider og gaardbruger”. Kvinnene på øya er enten “gaardmannskone, husmandskone, jordbrugende husmandskone eller føderaadskone”.

Kjem vi i undring over hendingar, stiller spørsmål ved “opplesne og vedtekne sanningar” eller er kritiske til lettvinde løysingar og lite gjennomtenkte svar eller påstandar, må vel *namn* i ulike samanhengar vera ei utfordring. Stadnamn, til dømes, finst over heile landet – ja, over det meste

⁹ Registreringssentral for historiske data 1900:1f.

av kloden. Yksnøy-namnet må også ha hatt eitt eller anna opphav. Kva kan det vera? Stadnamn-forskinga har sin eigen tradisjon og sin eigen faglitteratur. Eg støttar meg, vidare, til tolkingane i artikkelen av Nes.

Nes meiner at øya har vore nytta til hamning for uksar, eller “oksar”, som han skriv. Uttalen i dag skriv han som ”*ÿksnøy*na. Så fylgjer tidlegare kjende skrivemåtar: “*Oxnerøenn* 1603, *Oxenno* 1606, *Oxenoen* 1647 og *Oxnøen* 1666 og 1723.” Den gammalnorske forma var truleg *Yxnøy*. Nes skriv vidare: “Førstelekken er gno. *ÿxn* m.fl. ’oksar’ i gen. flt. *ÿxna*; jfr. *ÿksne* / ”ÿksnè / flt. av ”ÿksè / , som er livs levande i målet. Same namnet finn vi òg i Haram, Ørskog og kanskje i Borgund” (Nes 1987:153).

I fyrste bandet av Volda-soga, under tittelen *Gardar og slekter*, har Årviknes samla mangt og mykje av forvitneleg kunnskap om Gn. 1. Yksnøy. Nedskriven kunnskap om Yksnøya finn ein, i fylgje Årviknes, attende til år 1600 – da der var berre eitt bruk – fram til 1660. Ymse kunne nemnast som døme på innsikt som brukarar av øya i pedagogiske samanhengar kanskje bør ha. Elles er både dette og anna som alt er nemnt ovanfor, døme på kva forskaren kan vera oppteken av. Retninga og fordjupinga vil langt på veg styrast av forskartradisjon, fag- og interessefelt som kvar einskild forskar er forankra i. Enda eit døme kan vi ta med frå krigsåra. Da var det truleg ei lukke for ettertida at tyskarane kom til å endre planar. Dei hadde store vyer for Yksnøya. Folket der skulle flyttast over til øya Eika slik at Yksnøya kunne utbyggjast til festning. Men så dramatisk blei det ikkje. Tyskarane plasserte eit par vakter buande der ute, men alt tidleg på sommaren 1940 for dei sin veg. Historieforskaren Nerbøvik (1996) skriv vidare at der budde folk i seks hus på øya i krigsåra – til saman 30–40 menneske.

Også andre forskarar kunne kanskje vist vegen til meir kunnskap om liv og lagnad og interessante hendingar her ute i dette mangfelte natur- og kulturlandskapet på ei øy i møtet mellom tre-fire fjordar. Forskarar, lærarar, førskulepedagogar, friluftslivsrettlearar og studentar kunne t.d. fokusere på kva som best kan utvikle ei ekte og god kjensle av nærleik til ein slik stad. Kva ville bli dei mest verdifulle erfaringane i høve til arbeidsmåtar, kunnskap, dugleik og opplevingar? Korleis prøve ut systematisk og kritisk ulike tilnæringsmåtar innanfor vekslende fag-, emne- og aktivitetsområde for å kunne saman-likne og trekkje rimeleg truverdige konklusjonar? Slik kunne det også bli interessant, nyttig – ja, jamvel naudsynt – å gjera seg kjent med relevante granskingar og funn som andre har gjort andre stader det går an å samanlikne med.

Spørsmål og tenking om problemstillingar eller hypotesar kan, i prinsippet, skapast nesten kvar som helst. Men mange av dei vil kanskje knapt bli relevante, avgrensande eller presise nok utan iallfall ein viss kjennskap til øya og til erfaringar med pedagogisk verksemd under tilsvarande tilhøve? Snakkar vi om skuleforskning, så kan det nok tenkjast både relevante, viktige og meningsfylte problemstillingar og prosjekt både *på Yksnøya* og andre stader. Det gjeld ikkje minst om vi rettar merksemda spesielt mot friluftsliv, lek, kroppsoving og idrett.

KVAR ER BALLBINGANE, KLATRESTATIVA OG KLATREVEGGANE BLITT AV?

Fyrst og fremst naturlandskap som realiseringsarena

Yksnøy-grenda fekk festetomt til si eiga skulestove i 1906, på Gjerdehaugen, etter at ein av grunneigarane – Ivar Knutsson Yksnøy – som var svært aktiv i kommunalt styre og stell, lenge hadde arbeidd for å gjera Yksnøya til eigen skulekrins (Årviknes 1970). Borna i grenda budde berre nokre få minuttars gangsti unna skulen. Ei bitte lita grasslette, ein utedo, låge steingardar, eit par stiar – og elles berre natur – utgjør landskapet rundt den ubrukte skulestova i dag.

Natur kan vera eit rom *for læring – for fagkunnskap*, slik det var – og slik det kanskje er for ein del klassar og lærarar. Og det treng ikkje vera berre kritikkverdig. Men det kan sjåast som misbruk av moglegheiter dersom fagperspektiva får dominere heilt. Slik også her på Yksnøya. Og vi finn ivrige talsmenn og kvinner for at det nyfikne, skapande, oppdagande og opplevande må få utfalde seg. Med utgangspunkt i filosofen Næss sitt tilhøve til leiken – eller, som han sjølv vél å omtale det: “leikenheten” – kunne mest det *leikande* brukast i retning av eit eige paradigme. Men tenkinga om det verdifulle ved leiken, ved erfaringar, utforskning, læring og skapande verksemd utomhus og utprøving av ideane i praksis – som enkeltståande hendingar og som rørsler – kan dokumenterast iallfall eit par hundreår attende i tid (Repp 1977, Eichberg & Jespersen 1986). Og i det perspektivet: Kva leika dei så med i friminutta her ute? Og *korleis* leika dei? Kva rolle spela naturen? Dreiv dei yngste og dei eldre elevane med det same? Leika jentene og gutane saman? Kanskje var leiken felles prosjekt? Var der noka tilrettelegging for lek og kroppsoving. Kva var eigenleg kroppsovingsfag eller “gym” her på øya for dei generasjonane av elevar som fekk vera på skule her? Kva rolle spela uterommet som erfarings- og læringsverd her sett t.d. i ljøs av det Lindensjø & Lundgren (1986) skildrar og drøftar som realiseringsarenaen for læreplanen?

Vi kunne også undrast og prøve å finne ut kva t.d. ein slik oppvekst og erfaringbakgrunn som den på Yksnøya *har hatt å seia* for utviklinga til dei unge? Kanskje kunne vi finne noko grunnlag for slik forskning i den tolkinga, analysen og kritikken av Polanyi si tenking om taus kunnskap som vi kan finne hos kunnskapsfilosofen Rolf der han ser dette i høve til profesjon, tradisjon og praktisk dugleik og innsikt. Dette kunne vera innspel til granskingar av natur- og kulturlandskapet her ute som skulerom – sett i eit lærings- og utviklingsperspektiv. I eit skulehistorisk perspektiv kunne begge innfallsvinklane vera av interesse. Korleis blei uterommet brukt? Men herifrå er heller ikkje steget langt også til spørsmål om korleis *kunne* det vore nytta?

I. Fjørtoft startar doktoravhandlinga si med å peike på “... a probable relation between landscape ecology, the children’s occupation of the landscape, through different forms of play, and the impact on their motor development” (Fjørtoft 2000:vii). Så viser ho korleis naturlandskapet utifrå både pedagogen og forskaren sin synsvinkel vil kunne vera stimulerande leikeområde for førskuleborn, der ho m.a. peikar på og drøfter korleis landskapskarakterar kan skapa moglegheiter som leikemiljø. I eit Yksnøy-perspektiv, med tanke på framtidig pedagogisk verksemd, verkar granskinga hennar særleg spennande ved at ho kan skapa refleksjon og reise spørsmål rundt naturlandskapet som føresetnad for leik *med* og *blant born* i vår tid og tidlegare. Samtidig er avhandlinga ein innfallsport til anna forskning om born i natur. Fjørtoft viser til forskning av Grahn m.fl. (1997) som tyder på at leik i natur gjer born meir harmoniske og oppfinnsame slik at kvaliteten i leiken betrar seg. I fylgje hennar tolking av studiane til Lindholm (1995) blei også aktiviteten i fristundene til studentar tydeleg meir kreativ med natur nær nok ved.

Alle dei tre forskarane Fjørtoft, Grahn og Lindholm har tilnæringsmåtar og reiser spørsmål som kunne gje fleire retningar for forskning også på Yksnøya: Om t.d. korleis det var. La meg her nemne tre relevante og interessant innfallsvinklar som alle handlar om uterommet i høve til leik, idrett, friluftsliv óg uteskule med tanke på ulike fag og mål i læreplanen:

1. Når og korleis brukte dei unge uterommet ved skulen både i friminutta og elles – også utanom skuletida?
2. Korleis var det som seinare er blitt heitande *kroppsovingsfaget*, på ein slik skule? Enn dei faga som Kristvik omtalar som *naturfag*, *landkunne* og *heimbygdeskunnskap*?¹⁰

¹⁰ Sjå Kristvik 1953. Særleg relevant er t.d. det han skriv om *fri leik* med naturimpulsar “som sermerkjer livet” (s. 49) og om born frå “naturarme og åndskjøvande strok” (s. 57).

3. Kva spelerom og spennande moglegheiter ser vi i området i dag – både der skulen ligg og på øya elles – med bakgrunn i eigne erfaringar, nojeldande planar for ulike fag og tenking om pedagogikk, uteskule, læring og erfaringar?

Jf. dette med t.d. funn som syner “... att tilgang på naturmark, som en liten skogsdunge eller ängs-
mark på och intill skolgårdar, ger markanta effekter på lärarnas benägenhet att förlägga under-
visning och annan verksamhet utomhus” (Lindholm 1995:IV-3). Her bør ein kanskje også minne
om at der nok i vårt land har vore mange skular med utgangspunkt som samsvarar langt på veg
med skulen på Yksnøya.

Naturfag – eller “berre” leik og moro?

I boka *Med himmelen som tak* slår førskulepedagogen Buaas fast at det å flytte pedagogisk verk-
semd utomhus ikkje kan vera særleg nytt. Røtene til utomhuspedagogikken kan finnast tidleg på
1800-talet i USA. Ein byrja stille seg kritisk til klasserommet som læringsmiljø med fokus på
bøkene. Men her snakkar vi om uterom slik forfattaren Szczepanski nyttar det, i fylgje Buaas:
Utomhuspedagogikk handlar liksåvel om pedagogisk verksemd på eit industriområde “... som i
skogen og på fjellet, i fjæra, i park eller byområder, i skolegårder og på lekeplasser: Det sentrale er
deltaking og sosialisering gjennom direkte opplevelser” (Buaas 2002:17). Med ein historisk inn-
fallsvinkel til natur- og friluftsbarnehagar i vårt land gjev Maanum (2004) nokre korte glimt av
kva som skjedde før dei yngste fann seg rimeleg bra til rette ute – eller *inne* – i naturen. Han
trykkjer kanskje óg litt på liktær rundt om når han skildrar “daghjemmet” og etterpå skriv om
naturfagundervisninga i barnehagen. Der var visst ikkje mykje plass for det undrande og
filosofiske – eller for Oskeladden. Vidare så kjem han også til Hjellebakkane og pionerbarne-
hagen der.

Samanfatta må vi her berre stille spørsmål om vyer og visjonar for barnehagen og om mogleg-
heiter, rammevilkår og moglege sperrer for utviklinga vidare. Slik kjem vi kanskje også attende til
eit utgangspunkt: Kva dreiv dei med borna på Yksnøya – frå tidleg barnsbein av. Kva slags opp-
levingar, erfaringar og taus kunnskap fekk dei med seg lenge før dei byrja på skulen? Men også
etterpå: Var elevane på Yksnøya kanskje atskilleg nærmare det ekte naturfaget enn svært mange
jamaldringar var det da, for ikkje å problematisere det enda lenger – opp mot vår tid. I dag ligg
øya omtrent slik som ho har gjort gjennom mannsaldrar. Likevel: Elevane er vekke. Men kor
viktig – og realistisk – er det at små og store unge menneske kan få noko tilsvarande av opp-
levingar, erfaringar og kjennskap til denne naturen?

Som Maanum avsluttar med, så finst det da også tydelege ljospunkt enten vi ser på naturen som leike- og læringsarena generelt, granskar natur- og friluftslivsbarnehagane, organisasjonar – eller vurderer merksemda frå det offentlege si side.

DET ETTERTENKSAME FRILUFTSLIVET OG TRONGEN TIL Å SKAPA

Er det eit friluftsliv med fokus på spenningsfylte, fysisk og mentalt utfordrande og grense-sprengjande aktivitetar som skal vera førebilete for komande generasjonar? Det naturrommet vi vél å bruke til oppseding, læring og personleg utvikling av dei unge – og måten vi brukar det på, vil temmeleg sikkert påverke dei meir grunnleggjande haldningane til natur, samfunn og menneske. Buaas er oppteken av det ho kallar for skapande aktivitetar i rom under open himmel. Ho kjenner seg overtydd om at barnet lever i eit samspel med omverda med seg sjølv som deltakarar:

... ikke bare gjennom tanke og fornuft, men også gjennom sanser og følelser, praktisk og skapende handling. Barn gjør seg gjeldende og setter merker med hele seg. De blir selv merket av det de opplever – mennesker, ting og rom og alt det som befinner seg der imellom.

Til dette knytter det seg også et miljøpedagogisk eller etisk perspektiv. Filosofien er at man må bli kjent med omgivelsene gjennom å utvikle et nært og følelsesmessig forhold til dem, for så i neste omgang å kunne ta bedre vare på dem og utnytte dem på en skånsom måte. Her finner vi en klar relasjon mellom etikk og estetikk. Man kan si at moral er en opplevelsessak som befinner seg tett på det livet den skal beskytte og fremme. Følelsen forbinder det indre med det ytre, mennesket med omverdenen, og innebærer en spesiell oppmerksomhet eller innlevelse i forhold til andre mennesker og til natur – til alt liv. (Buaas 2002:13f)

Menneskesamfunn i slik natur og kultur nesten *vingar fram* undring og tankar rundt det skapande hos born og ungdom som veks opp under slike tilhøve. Truleg blei lite tilrettelagt samanlikna med barnehagar, skuleområde og private leikeplassar i våre dagar. Slik er også spranget kort over til arbeidet i dagleglivet. I kva grad – og korleis – blei born og unge ansvarleggjort i høve til eiga utvikling: eigen leik, skularbeidet, deltaking i vaksenverda osv.? Kor mykje kunnskap finst om slikt generelt og frå liknande småøysamfunn spesielt?

Praktisk og handlingsboren kunnskap – eller tradisjonskunnskap – er stundom blitt framstilt som ideal i vår samanheng. Men kva tyder det? I eit slikt øysamfunn handla kunnskap langt opp i mot vår tid om evne til å leggje merke til, tolke og forstå naturen – og helst “lesa naturboka rett”, for elles kunne det gjelde livet – eller iallfall føre til svolt, sakk og andre vanskar for ein sjølv og dei nærmaste. I ei vid tolking handla kvardagslivet mykje om røynsle, innsikt og meistring. Det var

heilt avgjerande. I vår tid må vi gje Kjellstadli rett når han framstiller det som eit pedagogisk problem i vår tid at “Lese-høre dominerer over se-gjøre. Å sitte stille dominerer over å bruke kroppen” (Kjellstadli 2006:111). Anar vi litt av reformpedagogikken til Dewey bakom?

Slik kunne vi halde fram med å prøve å sjå Yksnøya frå ulike erfaringsområde og tankeretningar: utvikle synsmåtar og kunnskap ved hjelp av teoretiske perspektiv, samfunnsperspektiv, kulturperspektiv, kunnskapsperspektiv. Det er ikkje så vanskeleg å sjå at ei rekkje perspektiv kan vera både nyttige og spennande med tanke på prosjekt og utforsking av det som skjer, har skjedd, eller som vil kunne koma til å skje på denne øya. Det vera seg perspektiv med vekt på det pedagogiske, didaktiske og det verdi- eller haldningsorienterte. Kva var viktig kunnskap og verdi-fulle erfaringar på ein slik stad? Korleis skjedde eigenleg utvikling og læring på ulike alders- og modningssteg? Da er ikkje spranget langt over i det filosofiske. Slik sett kunne t.d. Polanyi si tenking vera både fruktbar og interessant. Studiar av Rolf si drøfting av profession, tradisjon og taus kunnskap nettopp utifrå Polanyi sine perspektiv kunne vera både aktuelt og meningsfylt.

På denne måten – og også meir nærgående – kunne vi nytte oss av ei rekkje ulike “grep” for å skaffe oss interessante innfallsvinklar til mange og ulike sider ved slike natur- og kulturområde som Yksnøya. Det vera seg perspektiv av historisk, pedagogisk eller naturfagleg karakter, kunnskapssosiologiske og fenomenologiske innfallsvinklar. Det å skaffe seg – eller kunne sjå – relevante, brukbare og nyttige perspektiv og måtte vurdere dei opp mot kvarandre er ein del av det spennande og utfordrande ved forskinga. Kva moglegheiter finst? Kva går det an å få til? Landskapet og kulturen har mange ansikt – mange spennande sider – eller rom. Desse er der også for pedagog eller foreldre – som for forskaren. Det gjeld berre om å sjå dei. Slik også med dei tanke-messige utfordringane. La oss her, avslutningsvis, bie litt ekstra ved filosofien sine moglegheiter og utfordringar. Det kan i seg sjølv vera med å gje nye og interessante innfallsvinklar til forskning her ute og – ikkje mindre – som pådriv til skapande tenking meir ålment. I fylgje miljøfilosofen Ariansen (1992) er tenkjeevna og den intellektuelle fantasien opplagt ei kjelde til fornying når det gjeld syn på det naturlege og haldningar til natur. Men som erfaringskjelde: rom for eit eineståande mangfald i opplevingar – og tid og ro for ettertanke – burde ein stad som Yksnøya vera ein framifrå plass for å nå viktige mål i skulen på ulike alderssteg.

Ikkje minst det at *filosofi og etikk* har fått ein ny og spennande plass i norsk skule gjennom *kunnskapsløftet* som hovudområde på alle årsstega innanfor KRL! Natur- og kulturfilosofiske problem-

stillinger og arbeidsoppgåver med utgangspunkt i ymse slags opplevingar og erfaringar på Yksnøya burde kunne vera med og oppfylle mange av intensjonane i den nye læreplanen.¹¹

Trass i den nemnde innfallsvinkelen vil det vera naudsynt å avgrense tilnærminga: T.d. til skule- og læreplanforskning – med eit visst skråblikk til friluftsliv. Med jamne og ujamne mellomrom skjer ei realisering av nye læreplanar. Og læreplanar vil vel alltid vera utgangspunkt for forskning, så lenge læreplanar finst. Slik bør det kanskje også vera. Ein treng best mogleg kunnskap om korleis dei verkar – om kva det er som skjer. *Om* mål blir oppfylte – og *korleis* planane blir realiserte. I kva grad *har* verksemda på Yksnøya hjelpt til å realisere læreplanar? Det vera seg lærarutdanning eller andre skuleslag? Veit vi eigenleg noko om dette? Korleis kunne vi skaffe oss meir truverdig kunnskap om det? Og kva kunne eller burde så endrast? Men: Endrast til *kva*?

LITTERATUR

- Ariansen, P. *Miljøfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget, 1992.
- Broch, T., Krarup, K., Larsen, P.K. & Rieper, O. *Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning*. 2. utg. København: Nyt fra samfundsvidenskabene, 1987.
- Buaas, E. H. *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlaget, 2002.
- Dale, B., Jones, M. & Martinussen, W. (Red.). *Metode på tvers*. Trondheim: Tapir, 1985.
- Eichberg, H. & Jespersen, E. *De grønne bølger. Træk af natur- og friluftslivets historie*. Slagelse: Bavnebanke, 1986.
- Fjørtoft, I. *Landscape as Playscape. Learning effects from playing in natural environment on motor development in children*. Doctoral Dissertation. Oslo: Norwegian University of Sport and Physical Education, 2000.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 1982.
- Kjeldstadli, K. "Skolens nye samfunnsprosjekt." *Norsk pedagogisk tidskrift* 2006:109-19.
- Kristvik, E. *Læreryrket. Innføring i pedagogikk*. Oslo: Norli, 1953.
- Kunnskapsdepartementet. *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave Juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber, 1986.

¹¹ Forutan sjølve læreplanen støttar eg meg her i særleg grad til Schjelderup, Olsholt og Børresen (1999): *Filosofi i skolen*.

- Lindholm, G. *Skolgården – vuxnas bilder – barnets miljø*. Alnarp: MOVIMUM Sveriges lantbruksuniversitet.
- Maanum, L. Et historisk perspektiv på natur- og friluftsbarnehager. Fra 2 timers lufting til 8 timer i og rundt lavvo. I: O. B. Lysklett (red.), *Ute hele dagen! Artikkelsamling basert på nasjonal konferanse om natur- og friluftsbarnehager 21.-22 oktober 2004*, (s. 9 - 13). Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Nerbøvik, J. *Krigsår og motstandsvilje 1940 - 1945*. Voldasoga 1800 - 1945. Bd. 1. av 4 bd. Volda: Volda kommune, 1996.
- Nes, O. "Gardsnamn i Volda." *Voldaminne. Volda Kommune 150 År*. Red. J. Nerbøvik. Volda: [-], 1987. (s.107-57).
- Registreringssentral for historiske data. *Folketellinga 1900 for 1519 Volda*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, [-].
- Repp, G. *Leirskole og friluftsliv*. Oslo: Universitetsforlaget, 1977.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø. & Børresen, B. *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.
- Årviknes, P. *Volda-Soga I. Gardar Og Slekter*. Volda: Volda bygdeboknemnd, 1970.

KUNST OG HANDVERK I KUNNSKAPSLØFTET 06 – Å UTFORDRE DEN PRAKTISKE FAGKUNNA

Karen Brønne

Denne teksten er ei revidert utgåve av artikkelen *Kunst og handverk i Kunnskapsløftet 06 – Basiskunnskapar og kunnskapsdimensjon* som er publisert i artikkelsamlinga *DesignDialog – Kunnskapsløftet og visuell kompetanse* (2006).

Hausten 2004 deltok eg på eit fagseminar der lærarar i Kunst og handverk frå heile austlandsregionen var samla. Mitt innlegg ved fagforumet omhandla mellom anna legitimering av fagområdet kunst- og designdidaktikk, der framheving og utdjuping av kunnskapsdimensjonen var eit avgjerande argument. Svært mange av kommentarane som fylgde etter innlegget var hissige motsvar om den ”farlege” kunnskapen som vil rive bort born og unge sine skapande og fantasirike evner. Kunnskap vart referert som reint faginnhald utan referanse til eit kunnskapsomgrep som omfatta utvikling av ibuande evner; fantasirikdom, problemløysing og dømekraft.

STORTINGSMELDING 30 KULTUR FOR LÆRING

I *Stortingsmelding 30 Kultur for læring* introduserer Utdannings- og forskingsdepartementet nye intensjonar for styrking av elevar i grunnopplæringa sine basisferdigheiter. Dei grunnleggande ferdigheitene vert presentert i meldinga som det å kunne uttrykke seg munnleg, lese, skrive, rekne og å bruke digitale verkty. Det vert påpeika at ferdigheitene er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdiar, men at dei også opnar vegar til danning og livskvalitet som elles ville vere stengde (UFD, 2003–2004).

Som utgangspunkt for ein nasjonal læreplan i Kunst og handverk byd denne forståinga av basisferdigheiter på utfordringar. At ferdigheiter som det å kunne teikne, konstruere eller ”lese” eit visuelt språk er utelete, har velgrunna gjeve aktørar innan fagkrinsen kunst- og designdidaktikk bekymringar. Ordlyden som er nytta om basisferdigheiter i Stortingsmelding 30, gjev assosiasjonar til det Eisner skildrar som ”akademisk rasjonalisme” der skule blir forstått som ein stad for fostring av intellektuell vekst gjennom teoretisk fagstoff åleine (Eisner, 1979). Basisferdigheitene frå Stortingsmelding 30 dannar utgangspunkt for den fagspesifikke læreplanen i *Kunnskapsløftet*

2006. Her vert dei generelle ferdigheitene omsett og fortolka slik at dei gjeld grunnleggande ferdigheiter innan Kunst og handverk.

I den spesifikke læreplanen for Kunst og handverk handlar det om å kunne:

- *uttrykke seg munnleg* om å presentere eige arbeid og gjere vurderingar av opplevingar og estetiske verkemiddel
- *uttrykke seg skriftleg* om teikneferdigheiter, om det å uttrykke seg visuelt gjennom ulike teikn og symbol
- *lese* om å kunne tolke teikn og symbol og om å få inspirasjon til skapande arbeid
- *rekne* om å arbeide med proporsjonar, dimensjonar, målestokk og geometriske grunnformer
- *bruke digitale verktøy* om å søkje informasjon, for sjølv å produsere informasjon i tekst og bilete (UFD, 2006)

Vi les av dette at basisferdigheitene i stortingsmeldinga ikkje omfattar ein skapande og problemløysande dimensjon, og at det å kunne arbeide problemløysande ikkje er presisert som eiga ferdigheit. Kunst og handverk i den nye læreplanen synast å vere underlagt teorifag med eit akademisk opphav¹². Eg ynskjer å nytte denne artikkelen til å sjå nærare på ei av årsakene til dette. I artikkelen tek eg utgangspunkt i fagfellesskapet kunst- og designdidaktikk. Eg drøftar kva feltet har profilert som ideologisk ståstad og kunnskapsinnhald, og kva konsekvensar dette moglegvis får for innhaldet i Kunnskapsløftet. Frå internt faghistorisk hald er den kreative problemløysande dimensjonen tydeleg og pregar fagdiskursen framleis (Brønne, 2002). Det er såleis eit paradoks at denne ferdigheita ikkje vert rekna som basis i grunnskulen sin læreplan. Med Kunnskapsløftet som utgangspunkt hevdar eg at dei grunnleggande ferdigheitene er ufullstendige, og drøftar om dette kan ha samband med korleis fagfellesskapet Kunst og handverk sjølve har kommunisert sin fagkonsensus og praktiske kunnskapsdimensjon.

NAMNEFEIDEN – FRÅ FORMING TIL KUNST OG HANDVERK

Stortingsmelding 30 Kultur for læring gjev grobotn for tankeverksemd kring faget Kunst og handverk sin legitimitet i ein større samanheng, samt korleis aktorar ”utanfor” fagkrinsen forstår kva faget sin konsensus er. Ved førre læreplanprosess, i tida før *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (UFD, 1996) kom ut, avdekkjer formingsfellesskapet ein indre fagstrid gjennom fagtidsskriftet

¹² I undersøkinga *A study of schooling* kjem Goodlad fram med liknande bekymringar for dei praktiske og estetiske faga sine kår i skulen. Han hevdar at biletkunst-timar verkar å vere underlagt fag som engelsk, matematikk og andre akademiske fag (Goodlad, 1984:220).

Form. Her argumenterer aktørar i feltet for og imot namneendring, som sist endar med endring av namn på faget frå forming til Kunst og handverk. Det særleg interessevekkande ved debatten er korleis deltakarane legg ulike meiningar i kunnskapsomgrepet. Den eine sida presenterer sine haldepunkt mot endring av faginnhald og namn, gjennom ei redsle for at det formidlingsorienterte utilitaristiske dannelsidealet frå 1890 åra igjen skal få feste då den nye planen gjev nokså presise kunnskapsmål. Frå faghistoria les ein at ved *Normalplan for landsfolkeskolen* i 1890 er teikneundervisninga stivna i metodisk formalisme som skulle trene auge og hand, medan sløyd og handarbeid i fyrste rekkje bestod i arbeid med bruksting der tekniske førebilete skulle kopierast (Kjosavik, 1998). Den skapande og kreative dimensjonen ved faga hadde såleis mindre plass.

Den andre sida i namnedebatten påpeikar at fagkunnskapen er viktig, og at denne må revitaliserast, men med respekt for barnet og individet, og utan å vere motsetnad til det sjølvutviklande og kreative. Tone Vestøl hevdar at polariseringa med barnet sine skapande evner og kreativiteten på den eine sida, og kunnskapen på den andre, er kunstig. Vestøl ynskjer eit skulefag som både ivaretek barnet si kjenslemessige og intellektuelle utvikling (Vestøl, 1996:3).

Frå diskusjonen kjem det fram at fleire aktørar oppfattar omgrepet ”kunnskap” i formingsfagleg samanheng som likt med kunnskapsidealet ved den formidlingsorienterte skuletradisjonen. Helge Fredbo som i denne perioden var leiar i *Landsseksjonen i forming*, hevdar at det nye læreplanutkastet avspeglar eit syn på barnet som reseptivt, og ei sterk fokusering på tradisjonell kunnskaps-tileigning. Han ser føre seg at faget blir eit reint orienteringsfag som ikkje samsvarer med det vi kjenner om barn si utvikling og mogning (Fredbo, 1995). Eg assosierer det Fredbo omtalar som tradisjonell kunnskapstileigning til den utsigelege kunnskapen¹³, der kunnskap blir forstått som reint faginnhald, utan referansar til eleven sine ibuande evner.

FAGHISTORISKE RØTER

Redsla for den utelukkande utsigelege kunnskapen, og at denne står i eit motsetnadstilhøve til den kreative dimensjonen, synast å ha historiske røter attende til kunstpedagogikken og det Lindberg seinare omtalar som den karismatiske haldninga (Brønne, 2002 og Lindberg, 1988). Gjennom Rousseau sitt bidrag finn pedagogar og kunstnarar ved byrjinga av 1900 talet ei psykologisk

¹³ Wittgenstein skil mellom ”utsigeleg” og ”usigeleg” kunnskap; den formulerte artikulerte kunnskapen og kunnskap som ikkje kan fangast inn ved språk (taus og erfaringsbasert kunnskap) (Tranøy, 1993 og Imsen, 1997).

forklaring for korleis barnesinnet er predisponert for skapande arbeid. I nordisk samanheng lyfter mellom andre Helga Eng fram det naturlege sambandet mellom kunsten og oppsedinga. I boka *Kunstpedagogik* i 1918 heiter det at:

Tanken om en oppdragelse gjennom kunsten og for kunsten og derigjennom for livet kan bare spire frem av en estetisk verdensoppfatning. En kraftig livsvekst kunne den kun få i en tid da menneskene, trette av lange tiders intellektuelt slit, utarmet av materialisme og praktisk nøkternhet, igjen villig lot fantasi og følelse strømme som friske livskilder gjennom sinnet, i en tid da alminnelig lavstand i kunsterisk kultur med nødvendighet krevet tilførsel av estetiske verdier. En slik tid kom mot slutten av det nittende århundre. (Eng, 1918:5)

Teksten avdekkjer ei polarisering med kunstoppedinga og ei estetisk verdsoppfatning på den eine sida og eit intellektuelt slit, materialisme og praktisk nøysemd på den andre. Dei sistnemnde omgrepa bringer fram negative assosiasjonar, der det intellektuelle ”slit” står langt frå kraftig livsvekst, fantasi og friske livskjelder.

Sitatet frå Eng representerer likevel berre delvis det samla innhaldet i hennar tenking. Med industrialisering som samfunnskontekst og ein teknokratisk fornuftsbasert tenkemåte er det naturleg at frykta for eit avhumanisert og framandgjort samfunn veks fram (Brønne, 2005 og Guneriusen, 1999). Kunstpedagogikken representerer i dette ei redsle for at mennesket sine subjektive behov, kjensler og livskrefter må vike plass for dei objektive systema. Kunstrørsla dyrkar dei då til forsømde områder for sjelslivet: sanseliv, fantasi og kjensler (Lønnå 2002). Eng åtvarar samstundes mot å gje barnet uinnskrenka fridom, og mot å forsøme eit ”inntrengande åndsarbeid” (Lønnå 2002). Eng skuldar delar av kunstpedagogikken for å vere tilbakeskuande og nostalgisk, og representerer såleis ein mellomposisjon i den kunstpedagogiske rørsla.

I *Kunstpedagogikens dilemma* skisserer Lindberg ei meir tilspissa ideologisk spaning gjennom omgrepa ”oppfostrar hållningen” og ”den karismatiske hållningen” (Lindberg,1988). Studiet av den svenske kunstpedagogikken synleggjer draginga mellom den rasjonelle og romantiske forståinga eg i ein tidlegare artikkel har omtalt som modernitetsdiskursen (Brønne, 2005). Slik Lindberg presenterer oppsedarhaldninga verkar denne å vere forankra i menneskeleg fornuft og erfaring, der menneske dyrkar evne til rasjonell og vitenskapleg tenking. Den karismatiske haldninga, på si side, representerer det ubundne og frigjorte, det spontane og subjektive. Det karismatiske dreiar seg om ei inderleggjering av tilværet. Mennesket vender seg inn i subjektet –

ikkje til eit rasjonelt ego, men til emosjonelle livskrefter, og til det engasjerte og lidenskaplege vesen (Lindberg, 1988 og Brønne, 2005).

KUNNSKAP I TYDINGA FORMAL OG MATERIAL DANNING

Polariseringa mellom ulike kunnskapsforståingar slik det mellom anna viser seg i "Namnefeiden" korresponderer i liten grad med slik pedagogisk teori om kunnskap drøftar og gjer greie for omgrepet. Den tyske pedagogen Klafki hevdar mellom andre at det er nyttelaust å skilje dei ulike kunnskapsformene frå kvarandre då praksis alltid femner om fleire former for kunnskap (Imsen, 1997 og Klafki, 1983). Klafki nyttar termen danning om kunnskap, og noko forenkla kan ein seie at Klafki deler danninga i tre ulike former: Den fyrste forma er den "materiale danninga" som omhandlar møte med kultur- og samfunnsliv der kultur- og kunnskapsstoff er danninga sitt "materiale". Den andre forma er "formal danning" som tek utgangspunkt i at det er eleven sine ibuande evner som skal utviklast. Kunnskapsinnhaldet blir her mindre vektlagt, det er eleven si tenkeevne, dømekraft, konsentrasjonsevne og viljestyrke som får fokus. Den siste forma er den "kategoriale danninga". Då er danninga ein dobbeltsidig prosess der både innhald og subjekt er involvert. Klafki hevdar at der er eit skapande samspel mellom det materiale og det formale: Ein tileignar seg ikkje kunnskap utan at det skjer gjennom ein måte å arbeide med det på, og det finnast ingen læringsprosess utan at der er "noko" som skal lærast (Imsen, 1997 og Klafki, 1983). Motsetnaden mellom det formale og materiale er såleis dialektisk, men ikkje ein motsetnad der det eine utelukkar det andre.

Den materiale og formale danninga har overføringsverdi til det Hansjörg Hohn problematiserer i artikkelen *Skole uten sanselighet. Det estetiske i grunnskolenes læreplan L97* som kom ut i samband med evalueringa av L97 (Hohn, 2004). Han skil mellom to ulike estetiske erfaringsformer, "gjøren" og "å bli gjort med". Desse omgrepa byggjer Hohn på Dewey sitt omgrep "estetisk erfaring"¹⁴ der "doing" vert omsett til "gjøren" og "undergoing" vert omsett til "å bli gjort med". "Gjøren" refererer til personen si handling ovanfor verda, og "å bli gjort med" refererer til verda sin innverknad på personen (Hohn, 2004:101). Eg finn at "å bli gjort med" hos Hohn korresponderer med den "materiale danninga" hos Klafki, der begge kategoriar viser til kunst- og kulturstoff, verda omkring personen. På same måte finn eg kopling mellom "gjøren" og den "formale

¹⁴ Dewey skil mellom "experience", som refererer til kvardagserfaringa og "an experience" som refererer til ei grunnleggande estetisk erfaring som grip om heile menneske (Dewey, 1934 og Hohn, 2004).

danninga” som begge har utgangspunkt i subjektet, mennesket sine ibuande evner og handlingar. Hohr skildrar den estetiske dimensjonen i L97 medan Klafki presenterer innhaldet i kunnskapsomgrepet generelt.

Hohr tolkar målformuleringar frå læreplanen (L97) sin generelle del i lys av erfaringsformene, ”gjøren” og ”bli gjort med”. I den generelle plandelen finn Hohr at det estetiske her knytast til evner og kjensler, medan innhaldet i erfaringa ikkje er teken med. Eleven skal ”utfolde og utforske egne skapende krefter”, men ikkje arbeide med uttrykk for å utforske verda. Elevane skal ”kjenne fryd” og ”finne noe de kan mestre” (Hohr, 2004:102). Hohr konkluderer at den estetiske aktiviteten i L97 sin generelle del ikkje er forventa å gje erfaringar av verda, men at det estetiske er tenkt som eit treningsrom av ulike moralske dyder og der sjølverfaringa er det sentrale. ”Gjøren” utan refleksjon vert framheva, medan ”å bli gjort med” er heilt oversett (Hohr, 2004:102).

Den generelle plandelen er eit overordna rammeverk kring skulen si verksemd der vyar og visjonar for framtida gjev grunnlag for dei spesifiserte fagplanane. Av dette nærast ideologiske læreplannivået¹⁵ les ein intensjonar for skulen sitt innhald frå nasjonalt politisk og pedagogisk hald. Hohr sine analyser av den generelle plandelen peikar på noko av det som er Kunst og handverk sin ytre profil, kva den samla konteksten skule oppfattar at Kunst og handverk bør handle om. Både frå ”Namnefeiden” og Hohr sine analyser kan det verke som om redsla for det formidlingsorienterte utilitaristiske danningssidealet innan fagfellesskapet Kunst og handverk har ført til ei sterk vektlegging av ”gjøren” og den ”formale danninga”. Kjeldene avdekkjer at tilhøve mellom ”gjøren” og ”å bli gjort med” er ujamt og den dialektiske forståinga verkar å vere fråverande, der den ”formale danninga” utelukkar den ”materiale”.

EIT SKAPANDE SAMSPEL – MATERIAL OG FORMAL DANNING I KUNST OG HANDVERK

Politikarane frå læreplanprosessen omkring Kunnskapsløftet presiserer ikkje den kreative problemløysande kompetansen som ein del av basisferdigheitene i skulen. Frå Hohr sine analyser kan det sjå ut som om fagfellesskapet kunst- og designdidaktikk profilerer Kunst og handverk i fyrste rekke som ”gjøren”, utan å framheve den dialektiske kunnskaps-dimensjonen og det

¹⁵ John I Goodland og omgrepet ”The Ideological Curricula” viser til dei idear som ligg til grunn for eit formelt læreplanverk (Goodland, 1979).

skapande samspelet mellom den formale og materiale danninga. Mi undring ved læreplanprosessen kring Kunnskapsløftet er om den sterke profileringa av Kunst og handverk som ein-sidig ”formal danning” og ”gjøren” gjer at aktørar utanfor fagfellesskapet har vanskeleg for å oppfatte korleis den kreative og problemløysande dimensjonen i Kunst og handverk handlar om meir enn introvert sjølvutfolding, og inneber både ein divergent og konvergent¹⁶ tenkemåte. Såleis kan ein stille spørsmål ved om strategien for korleis ein har kommunisert den kreative problemløysande dimensjonen frå Kunst og handverk faghald, har vore vellukka. Den kreative problemløysande ferdigheita verkar kanskje ufullstendig og har lite gehalt dersom eit samtidig fokus på den materiale danninga uteblir. Som Klafki påpeikar, tileignar ein ikkje kunnskap utan at det skjer gjennom ein måte å arbeide med det på, og det finnast ingen læringsprosess utan at der er ”noko” som skal lærast (Imsen, 1997 og Klafki, 1983). Vi som tek del i fagfellesskapet Kunst og handverk, må avdekkje fagkunnskapen sin heilskap for aktørar utanfor feltet. Vi må gjere tydeleg at faget både romar læringsstoff og læringsprosessar, og at den kreative dimensjonen består av både divergent og konvergent tenking.

LITTERATUR

Brønne, Karen. 2002. *Upåverka? Læraren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. *Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30* (2003-2004). Oslo: Departementet.

Det kongelige kirke, - utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

Dewey, John. 1934. *A common faith*. New Haven: Yale University Press.

Eisner, Elliot. 1979. *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Eng, Helga. 1918. *Kunstpædagogik*. Kristiania: Aschehoug.

Evenshaug, Oddbjørn og Dag Halle. 1974. *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius Forlag

Fredbo, Helge. 1995. Uttalelse om L97 fra fagkonferansen i forming. *FORM* 29 5/6:37-39.

Goodlad, John I. 1979. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw-Hill.

¹⁶ Guildford sin teori om den intellektuelle struktur er gjort greie for i Evenshaug og Hallen, 1974:101-102.

Goodlad, John I. 1984. *A Study of schooling in the United States. A place called school: prospects for the future*. New York: Mc Graw-Hill.

Guneriussen, Willy. 1999. *Å forstå det moderne: framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet*. Oslo: Tano Aschehoug.

Hohr, Hansjørg. 2004. Skole uten sanselighet. Det estetiske i grunnskolens læreplan L97 In G. Imsen (Ed.), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*: 97-118. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn. 1997. *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjosavik, Steinar. 1998. *Fra ferdighetsfag til forming*, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Oslo.

Klafki, Wolfgang. 1983. *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler ved Sven Erik Nordenbo*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma : historiska rötter och moderna strategier*, Department of Art History, Lund University, Lund.

Lønnå, Elisabeth. 2002. *Helga Eng. Psykolog og pedagog i barnets århundre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sundvor, Ingvar og Ella Melby. 1995. Behold fagbetegnelsen forming! *Form 29* 1:13-14.

Tranøy, Knut Erik. 1993. Ludwig Wittgenstein. I Eriksen, Trond Berg. *Vestens tenkere. Bind III. Fra Freud til Baudrillard*: 105-120. Oslo: Aschehoug

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Kunnskapsløftet: læreplanen for gjennomgående fag grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen* (Midlertidig trykt utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vestøl, Tone. 1995. Ikke enten, eller - men både og! *FORM 30* 1:3.

Vestøl, Tone. 1995. Så er det altså avgjort. *FORM 29* 3:4.

SUMMARY

In *White Paper 30 Culture for learning* the Department of Education and Research introduces “the basic skills” in Norwegian compulsory school as being able to express oneself oral, to read, to do arithmetic and to use digital tools. The white paper excludes formulations concerning the creative problem solving competence. In this article I claim that the basic skills in the white paper 30 are deficient. I discuss how the community of Art and Design Education has communicated its ideological standpoints and knowledge term, and consequences concerning the content of White Paper 30 and *Kunnskapsløftet 2006*.

EI URO HAR KOME OVER MEG... KUNSTNARISKE "FORSTYRRELSE" PÅ YKSNØYA

Sissel Middlid



Studentar frå Kunst og handverk fordjuping hadde i mai 2006 eit tre dagars opphald på Kroppsøvings-/friluftslivbasen til HVO på Yksnøya lengst vest i Voldsfjorden. Dette som eit pilotprosjekt under prosjektet "Fleire fag på Yksnøya". Den faglege fokuset har vore kva Basen og øya som læringsarena gjennom forskning og utviklingsarbeid kan tilføre faget. Prosjektet er utprøving av kunstforma LandArt. Denne artikkelen vil sjå nærare på arbeidsmåtar i Kunst- og Handverksfaget der ein tek i bruk det store uterommet som arena for ulike typar fagleg arbeid.

Basen er bygd opp av Kroppsøvings- og friluftslivseksjonen ved Høgskulen gjennom 15 år. Hitil har det stort sett vore berre desse fagområda som har nytta Basen, men det er no eit uttrykt ønskje frå fagleg leiing at fleire fag i lærarutdanninga skal ta øya i bruk. Det er noko av bakgrunnen for dette prosjektet, i tillegg ønskjer fagmiljøet i Kunst og Handverk å utvide lærings-

arenaen i faget for å få inn meir varierte læringsstrategiar synleggjort i studentane si opplæring. I eit slikt perspektivet kan vi tenke at prosjektet på Yksnøya kan ha fleire dimensjonar, vi kan ha reint faglege aktivitetar der eller vi kan også tenkje at denne arenaen kan brukast instrumentelt til å oppnå andre lærings- og kompetansemål i grunnopplæringa til studentane. Etter samtalar med kollega på Friluftsliv i førebuingssfasa vart det klart at vi utan problem kan legge oss innunder visjonen deira for bruken av øya: *oppleve, gjennomføre (praksis) og reflektere*. Dette er såpass opne omgrep at fleire fag lett kan slutte seg til. Samstundes som dei ulike fagtradisjonane legg sitt eige innhald inn i desse omgrepa.

LANDARTPÅ YKSNØYA – LOGG OG REFLEKSJON

Vi kom til øya med skyssbåten "Ina Kristin" midt på dag. Baseansvarleg Nils Ola tek oss med på omvisning øya rundt. Vi enda opp i stoa til Kjell, ein av tre fastbuande på øya, i ein fri og skapande leik med alt skrotet frå havet som hadde kome i land der. To timar gikk fort ... Vi forsøker å sette ned tempoet, studentane skal venne seg til tanken om at dei kan leike seg utan å skulle opp til eksamen eller skrive ein rapport om det som hende. Læraren må jobbe med sine fordommar om å skulle ha kontroll med det heile, ha ein plan, ein kriseplan ... Fotografering, og med det oppøving av skapande blikk blir ein sentral del av dette som skjer. Alle med kvar sitt kamera midt i sin skapande prosess. Kan vi greie å sleppe tanken, gå ut av det analytiske og berre vere i flyten?



Tilbake på Basen, vi venta på at Utefag frå forskuleutdanninga skulle forlate øya. Medan vi venta åt vi restane frå deira lunsj; krabbe, skjell og bålbrod. Deretter spikka vi små skulpturar. Spikking er ei form for meditasjon, utløyser tankegang og refleksjon på same måte som andre kontemplative tilstander.

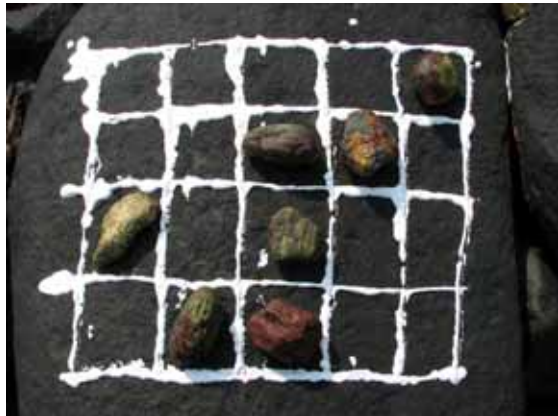
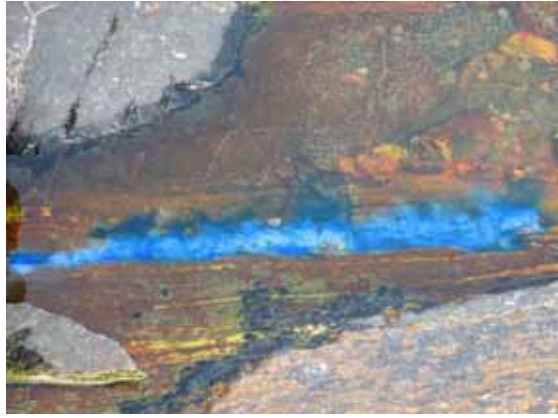
Innkvartering og middag, alt tek si tid i eit primitivt og enkelt miljø. Etterkvart trekte vi inn på "Utloftet", klasserommet på Basen. Samtale om dagens inntrykk. PC og videokanon var tatt med og vi viste våre bilete til

kevarandre. Siste fasen i ein kreativ prosess: Å kommunisere den ut til andre. Også fagleg samtale om blikk, utsnitt, komposisjon m.m.. Desse formidlingssekvensane er som limet i prosjektet, her kjem perspektiva, refleksjonane og dei faglege spørsmåla naturleg fram når studentane viser sine bilete frå den skapande aktiviteten. Gjennom studiet har vi snakka mykje om kva ein fagleg refleksjon er, kva verdi den har. Også i samband med kunnskap og kunnskapstypar har vi kome inn på dette med å setje ord på ting jfr. taus kunnskap.(Michael Polanyi)

Neste dag vakna vi til strålende sol og varme og Amalie hadde bursdag. Frukost på brygga, langsamt blir dagen til. Etter alle praktiske gjeremål, gikk vi tilbake til Oppigardstøa der vi hadde vore dagen før. Kva vi eksakt skulle gjere der var ikkje bestemt, i tråd med ønske om å la ting skje litt intuitivt.

LandArt omgrepet var nytt for studentane, vi hadde snakka litt om det, men å omsetje det til praktisk skapande aktivitet viste seg å vere litt frustrerande og fomlande i starten. Det å faktisk ikkje ha rammer er dagens studentar ikkje van med, vanlegvis pressar vi dei gjennom studiet effektivt, utan store rom for slingring. Den overordna ideen var at det vi skapte skulle forholde seg til det særeigne miljøet som det var plassert i. Resultatet her skulle også vere at naturen sjølv med tida skulle bryte ned, ordne opp og fjerne alle spor. Vi skulle jobbe med visuelle kunstuttrykk som skulle ta utgangspunkt i landskap, stader eller naturfenomen (som t.d. bølge, vind, m.m.) og omarbeide eller iscenesette desse etter kunstneriske prinsipp og organiseringsmåtar. Her skulle studentane forholde seg til kjent teori i nye omgivnader. Vi skulle ikkje jobbe i den figurative tradisjonen, men i ei meir abstrakt uttrykksform. Å ikkje skulle inn i den figurative, assosiative verda er ei utfordring i seg sjølv, vi har lett for å gå dit, fordi det krev minst av oss. Non-figurative uttrykk må støtte seg på dei formale problemstillingane. Vi kunne no velje korleis vi ville utøve dette. Det einaste vi hadde tatt med oss var farge, elles måtte vi ta utgangspunkt i det som fantes og eventuelt organisere det på nye måtar.

For å kome igong, vise veg, som ein impuls, tok eg ei flaske med maling og ramma inn gull-lavet på svabergget med komplementærfargen. Deretter følgde eg ei sprekkje i svabergget med blåfarge, smal stripe, mange meter lang, forsiktig uttrykk. Kva med å putte farge ned i "pyttane"? Etterkvart kom vi oss i gang, det leikande og uforpliktande... og læraren kunne trekke seg unna og betrakte, fotografere og dokumentere.



Etter den første oppvarminga var gruppa klar for meir fagleg fokus ved sida av det leikande. Vi snakka om romlege verkemiddel, skulpturar og installasjonar. Kva er skilnaden på alle desse kunstuttrykka? Denne første sekvensen vart ei blanding av to- og tre dimensjonale uttrykk, men med det felles at ingen av objekta, installasjonane eller andre visuelle uttrykk var ferdigstilt før dei var fotografert og dokumentert. Dette er eit av kjenneteikna til konseptkunsten, den idebaserte kunsten, der verka ikkje eigentleg eksisterar for ettertida anna enn som dokumentasjonar gjennom foto og video. I denne samanhengem er det også viktig at ein er klar over fotografiet si doble rolle, både som sjølvstendig skapande uttrykk og som dokumentasjon.



Etterkvart vart eit større område teken i bruk av studentane, no arbeidde dei også meir bevisst med verkemidla, spesielt det romlege perspektivet såg ut til å verte stimulert. Å erfare kunnskapsoverføring frå eit materiale til eit anna viste seg i denne sekvensen. Det kroppslege og sanselege blir også tydelegare ein del av uttrykket når ein arbeider i rom på denne måten.



Studentane synest dette var gøy, og dei fekk opplevingar av mange slag både faglege, naturmessige, kroppslege/sanselege ..., i det heile eit breitt spekter. Denne første sekvensen handla om oppøving av blikke, bruk av farge i natur/iscenesette motivet, fotografering og med det isolering av motiv, moment frå både generell del i Kunnskapsløftet og frå fagplanen i Kunst og Handverk. Vi hadde arbeidd hurtig og intens, og etter kvart vart vi einige om å finne eit område der vi kunne arbeide på ein litt anna måte, sette ned tempoet og dvele meir med kva som skulle uttrykkast og korleis.

Genius Loci i Synsteåkeren

”Den historiske utviklinga endrer stedene, men visse trekk har varigbet. Det er dette vesen (genius loci) kvalitativ stedsanalyse søker å forstå ved å gripe fatt i det som kjennetegner stedets identitet (stedet selv) Landskapet har en grunnidentitet som fysisk stedsforming må innordne seg”. (Norberg-Schulz 1992)



I dagens andre sekvens leita studentane etter aktuelle stader for ny aksjon. Dei leita etter genius loci, og dei fann mange spennande og eigna landslapsrom. Kva er ein stad, kva ser vi etter og kva er det vi ikkje ser? Dette er relativt nytt område innafor vårt fagfelt og vi må øve oss på å artikulere og verte medvitne desse opplevingane. Vi bruker våre evner til å ta inn over oss staden, som kan gi impuls og ettertanke og som skaper ein dialog med

omgivnadane. I Kunnskapsløftet har område arkitektur og rom blitt sett på som så viktig at det har blitt løfta fram som eige hovudområde i fagplanen for Kunst og Handverk. Denne kompetansen som studentane her oppøver har sjølsagt med kunstoppfatningar å gjere, men også ei almenndannande innsikt med omsyn til våre bumiljø, byggeskikk og å ivareta det estetiske i tydinga både det vakre og det sansande

I "Synsteåkeren" hadde vi funne ein stad med utfordringar og potensiale. Grunneigaren hadde gitt sitt løyve til å bruke staden. I hjørnet inn mot skogen har bjørkerenningane teke overhand, skogen ekspanderer. Her skulle vi synleggjere denne staden ved hjelp av ei reorganisering og tydeliggjering av elementa. Studentane arbeidde relativt intuitivt i denne fasa. Etterkvart som ting tok til å ta form, vart det arbeidd meir analytisk og systematisk. Installasjonen her har to uavhengige uttrykk som også kan sjåast i samanheng. Ein akse og ein sirkulær form. Aksen er delvis på rot og delvis sett ned. I det sirkulære er alt på rot, renningane er her avbarka ned til eit visst nivå, eit tidkrevjande arbeid og eit utslag av studentane sin på dette tidspunkt analytiske tillopp. Avbarkinga er eit effektivt verkemiddel og gir ein ekstra dimensjon til uttrykket.





Vi arbeidde denne dagen og neste dag første økt for vi kunne seie oss ferdig med uttrykket. Spesielt gunstig vart det å ha ei natt og sove på, ny dag med friskt blikk. Studentane utviste også etterkvart ei mykje sikrere haldning til aktuell teori anvendt i så stor skala.

Ut i kveldinga var det tid for å inspisere og fotografere objekta i Oppigardstoa. Vi venta på floa for å få andre uttrykk og kontekstar. Vi rodde Færingen rundt på sørsida for å kunne sjå objekta frå sjosida. Interessant å observere same installasjonen i ein heilt ny kontekst. I tillegg fekk vi ein flott båttur og utfordring med å ro, og å ro i takt.





Etter middag siste kvelden, skulle vi ha bålkveld med brenning av kolstiftar og fortsette spikkinga på småskulpturane. Ein fantastisk hyggeleg avslutning på ein særers vellykka dag. Fortsatt lite rangling..., for mykje frist luft og aktivitet, natta kom fort.

Avreisedagen starta med frukost på brygga i strålande sol og over 20 grader. Samling på "Utloftet" med oppsummering av torsdagen, titting på fotografia og litt planlegging av dagen. Opp i "Synsteåkeren" for å gjere installasjonen der ferdig. Dette vart ei god avslutning reint fagleg, og i tillegg til den fantastiske situasjonen med det gode været og det faktum at vi hadde vore på øya i fleire dagar og bar preg av det i ei positiv tyding. Siste etappen var nedpakking av leiren, flytting av båtane frå hamna og inn i naustet, opprydding m.m. og til slutt oppsummering og evaluering av opplegget så lang.



KVA KAN FORSKING MED UTGANGSPUNKT I YKSNØYA TILFØRE FAGOMRÅDET KUNST OG HANDVERK I LÆRARUTDANNINGA?

På bakgrunn av det gjennomførte prosjektet på Yksnøya vil eg løfte fram og sjå nærare på nokre aspekt ved Kunst- og Handverksfaget som vart spesielt utfordra. Det er naturleg i denne sammenhengen å fokusere på nokre meir overordna og store omgrep og la dei meir tematiske opplevings- og handverksmessige emna ligge. I samband med å utvikle Basen og Yksnøya som lærings- og forskingsarena vart det arrangert ein konferanse på øya under Forskingsdagane 2006. Hovudtalar var Liv Merete Nilsen, professor i Kunst og Handverk ved Høgskolen i Oslo. Hennar oppdrag var å problematisere og kaste lys over forskning i praktiske og estetiske fag. Arbeidsmåtene vi prøver ut er i spenningsfeltet mellom kunstfagleg forskning og pedagogisk utviklingsarbeid. Det sentrale frå begge formene er at refleksjonen går inn som ein viktig komponent. I kunstfagleg forskning må det også vere problemstillingar og systematisk utprøving, og i tillegg må ein reflektere over eige skapande arbeid, for deretter å sette den nye innsikta inn i faglege samanhengar. Den formingsfaglege forskinga omhandlar mykje det same, men skilje seg frå kunstsorkinga med at sistnemnde har eit didaktisk hovudaspekt. I denne samanhengen vil det bli å sjå nærare på sider ved pilotprosjektet som vart gjennomført, trekke fram enkelte moment som kan vere naturleg å sjå nærare på og i vidare arbeid sette i gong meir systematisk arbeid omkring dei aktuelle tema innafor faget. Tradisjonelt er vi gode på å oppleve og å utøve, det ligg godt forankra i faget. Det har vore mindre fokusert på refleksjon, artikulering og omgrepsdanning. For å utvikle desse delane må vi forsøke å teoretisere og setje noko i system.

Det har vore eit ønskje i fagmiljøet i Kunst og Handverk at undervisninga innafor samtidskunsten skulle bli tydelegare, meir omfattande og meir tilgjengeleg for lærarstudentane. Samtidskunsten utfordrar tilskodaren på heilt nye måtar, mange kunstverk krev faktisk at tilskodaren tek del i kunsten. Dette krev kunnskap og evne til refleksjon for å forstå. Kva skal til for at dette skal skje? Med dette som utgangspunkt kom følgjande underspørsmål opp: *I kva grad kan Yksnøya vere realiseringsarena for utvikling av læringsstrategiar innafor kunst og visuell kommunikasjon?*

Samtidskunsten i lærarutdanninga

Den viktigaste rolla til samtidskunsten er å forstyrre, uroe det etablerte borgarskapet, slik har det vore til alle tider. Ein epoke vert avløyst av ei ny og der utfordraren står i opposisjon til det etablerte. Samtidskunsten som avantgarde uttrykk har alltid vore til ein viss grad tilgjengeleg for samtida. Dette er og har vore kunstens vesen gjennom alle tider. Den mest markante skilnaden på

samtidskunsten og det som vart presentert for 20-30 år sidan er kunstformidlingsarenaen. I dag opererer samtidskunsten like ofte utanfor dei tradisjonelle visningsstadane som innafør. Unge kunstnarar er mindre opptatt av dei tradisjonelle galleria, dei kvite kubane. Dei etablerar heller objekt, bilete, overraskingar og påminningar der folk er. Dermed vert ”vanlege” folk utsett for samtidskunst i det offentlege rom. Samtidskunst er mykje meir enn det tradisjonelle biletkunsten. Mykje samtidskunst handlar om å ta nokre grep som får deg til å stoppe opp og oppleve kjente stader på nye måtar.

I Kunnskapsløftet blir den kommunikative sida i kunsten framheva som eige hovudområde. Eit sentralt mål er at elevane skal få auka sin kompetanse innafør det visuelle kunstområdet. For at dette skal kunne skje, må vi starte med ei grundigare og meir omfattande opplæring av studentane i lærarutdanninga innafør både kunst og visuell kommunikasjon, som er to av fire hovudområde i den nye læreplanen for Kunst og Handverk. Kva er det ved samtidskunsten som er vanskeleg å få tak, snakke om og forstå? Korleis skal vi greie å knekke denne kunst”koden”? Løysinga for mange kan vere å arbeide innafør dei ulike sjangrane sjølv og på den måten få ny innsikt. Dette vart utfordringa i vårt prosjekt. Etter ei teoretisk innføring i konseptuelle sjangrar var det tid for det praktiske, *LandArt ei kunstform*.

LandArt

Selv om billedkunst i vestlig sammenheng først og fremst er et urbant fenomen, finnes det kunstnere som arbeider med kunst ute i naturen eller landskapet. Denne kunstformen som fikk navnet Land Art oppsto i USA på slutten av 1960-tallet. Drivkraften til de første Land Art-kunstnerne var å skape et alternativ til den dekorative gallerikunsten. Ved å bruke omgivelsene, eller rett og slett trekke inn og omforme de materialene som allerede fantes, ble det fysiske ved kunsten tydeligere, mente Robert Smithson – en av de sentrale kunstnerne.

Det er et langt skritt fra Smithsons kunst til den norske Land Art tradisjonen. Det skulle gå 20 år før kunstformen ble tatt i bruk i norsk sammenheng, og kunstuttrykket var da etablert med både en amerikansk tradisjon hvor kunstnerne gjerne utførte store maskinelle inngrep i naturen og en lavmælt mer konseptuelt preget engelsk tradisjon. De norske kunstnerne som arbeidet med Kunst i natur eller Land Art er mer i slekt med de engelske kunstnerne enn de amerikanske. I den norske Land Art tradisjonen ligger en respekt for naturen, derfor blir også de fleste kunstverkene demontert, eller naturen selv bryter dem ned etter en begrenset periode. Utforskningen og utprøvingen av idéer samt selve prosessen er det viktigste, ikke å skape et varig skulpturelt monument. Slik er det også med de fleste av verkene i dette prosjektet. (Blekastad)

Vi kan seie at LandArt er ei kunstform der ein kan tilføre staden ein ny dimensjon gjennom reorganisering av dei elementa som er der, og i tillegg tilføre framande element. Opplevinga av staden skal røre ved publikum, slik som i kunsten elles, men i formidlinga av tredimensjonale uttrykk i uterommet blir sanseapparatet ekstra stimulert gjennom t.d. hørsel, syn, taktilitet mm. Slik blir kunstuttrykket lagt til rette for estetiske opplevingar.

Det at vi faktisk ikkje skulle skape varige verk for ettertida krevde ein dokumentasjon av objekta i uterommet. På den bakgrunnen fekk fotografiet er forholdsvis stor rolle, og studentane vart raskt klar over dei ulike sidene fotografiet kan ha i eit slikt prosjekt.

Fotografiet i samtidskunsten

Fotografiet som teknikk er over 150 år gammal, men kom først inn som sjølvstendig estetisk uttrykk på kunstarenaen på midten av førre århundre. Gjennom historia har fotografiet hatt tradisjon for å dokumentere og formidle. Kunstnarane vart tiltrekt av det enkle og funksjonelle i fotografiet, eit lavterskel medium som sette det handverksmessige til sida og fokuserte meir på uttrykkssida. Spesielt i dei seinare åra har også fotografiet fått ei stor rolle innafor konseptkunsten. Mange kunsthistorikarar har dei siste åra problematisert fotografiet si rolle som sanningsvitne. Frå gamalt hadde vi den oppfatninga at det som var avbilda var ein bit av røyndomen. Det er for så vidt sant, men der ligg alltid eit val bak kvart bilete; fotografens subjektive oppfatning av kva som er viktig å få med i bilete vert i vår tid forsøkt synleggjort og problematisert. Etterkvart har den mindre objektive sida ved fotografiet kome fram, det er ikkje ein røyndom, men mange. Fotografen har eit subjektivt blikk og vel sin røyndom i det han fotograferer. For å oppøve kritisk sans og kritisk blikk er det viktig at vi i kunst og handverk problematiserer fotografiet si rolle saman med studentane. Kort sagt kan vi seie at fotografiet har mange og til dels uklare roller; det dokumentariske, det kunstnarisk skapande og det formidlande kommunikative m.fl.

Fotografiet i Kunnskapsløftet

I planane for Kunst og Handverk i Kunnskapsløftet er det spesielt hovudområdet for visuell kommunikasjon som skal ivareta elevane si innsikt og kompetanse innafor biletområdet. Slik det står i planen skal elevane gjennom alle 10 åra produsere eigne bilete, arbeide med foto, video-skanning, film, video og animasjon. Alt dette for at elevens skal få ei betre forståing for korleis bilete fungerer i samfunnet, ikkje berre i kunsten. Utviklinga dei seinare åra har ført til at vi i

lærerutdanninga også har hatt eit stadig større fokus både på det visuelle området. Innafor IKT har vi i fleire år arbeidd både med dokumentasjon, kommunikasjon og sjølvstendig skapande uttrykk ved hjelp av ulike medium som t.d. fotografiet og photoshop. Det er heilt nødvendig for studentar som vert uteksaminert frå Kunst og handverk har ein høg kompetanse innafor bilet-område. Dette for å vere i stand til å møte, forstå og delvis demme opp for den visuelle kvar-dagen framtidens elevar vil vere ein del av. Med kompetanse inngår også evna til å forstå, formulere og problematisere den visuelle verda.

Den artikulerede refleksjon

I kunst- og handverksfaget bør vi utfordrast på å bli flinkare til å setje ord på ting i faglege samanhengar. Det har altfor lenge vore akseptert å hevde at fagområdet har så mykje tauskunnskap, kunnskap som ikkje let seg forklare med ord. Kvifor ikkje meir av kunnskapen har vorte artikulert kan kanskje forklaraast med den relativ korte akademiske tradisjonen innafor formingsforskninga. Vi har mest sannsynleg mykje kunnskap som kan verbaliserast, men vi manglar fagtradisjon på å utfordre den. Dette er i ferd med å endre seg, og vi ser stadig forskning i fagfeltet som utfordrar nettopp denne sida ved faget.

Får ein ikkje tak i den faglege refleksjonen, hjelp det lite om praksisen er god. Med slikt bakteppe vert det difor særleg viktig og utfordrande å fokusere på refleksjonssida rundt opplegget på Yksnøya. Refleksjonen blir inngangen både til å forstå samtidskunsten og til utviklinga av læringsstrategiar.

Kva er så god refleksjon og korleis få studentar til å meistre den? Mi erfaring frå undervisning og rettleiing tilseier at dette er faktisk noko som må lærast gjennom systematisk arbeid både med innhald og struktur.

Eg vil i det følgjande trekke fram to ulike aspekt ved refleksjon som viser moglege vegar inn i dette feltet. Begge handlar om språk og strategiar for bruk av språket for å oppnå auka innsikt. Aslaug Nyrnes går vegen om retorikken og presenterar den som tenkemåte i det pedagogiske arbeidet. I artikkelen *Retorisk pedagogikk* held ho fram to perspektiv:

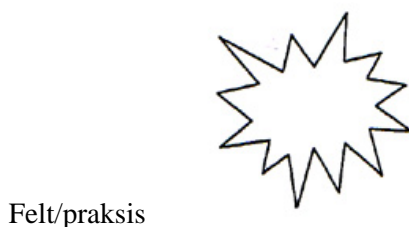
- det strategiske og det topologiske. Det strategiske viser korleis ein kan arbeide med språk som ein målretta arbeidsprosess i tid. Det topologiske perspektivet viser korleis retorisk

arbeid også handlar om å orientere seg i eit rom. Samla tar retorisk praksis oss inn i språkets tidslege og romlege dimensjonar. (Nyrnes)

Spesielt den topologiske forståinga av eit utviklingsarbeid verkar nyskapande og fruktbar for korleis utvikle og forstå faglege problemstillingar innafor kunstnarisk utviklingsarbeid. Eige språk/verbalspråket blir i denne teorien det som utviklar og klargjer tankane.



Grensa for verbalspråket



Det som kjenneteiknar det gode utviklingsarbeidet, er at du har greidd å identifisere dei tre topologiske stadane (rom) du som aktør bør vere innom før at arbeidet skal verte interessant, balansert og godt. Det første er eige språk, dette er skrivestaden først og fremst – men med rom for den munnlege presentasjonen. Teorien er den som kastar lys over feltet frå ulike perspektiv og feltet/praksisen er der vi er midt i den skapande prosessen. For å få maksimalt ut av alle må ein bevege seg mellom desse ulike topi.

For Yksnøy-prosjektet blir det i praksis å vere i LandArt-prosessen, å formulere og verbalisere tankar omkring prosjektet i fellesskap eller enkeltvis og å støtte seg på ulik teori om feltet for å auke eiga forståing. Alle tre områda er avhengig av dei to andre og det er viktig å gå imellom dei. Denne tenkemåten verkar hensiktsmessig for bruk i prosessar innafor formgjevings- og kunstfelt nettopp fordi desse i utgangspunktet er samansette felt.

Ein slik framgangsmåte for utvikling av eit fagfelt kan kanskje verke noko omfattande i ein del samanhengar. Men skal ein drive fram prosessar, som dei eg her problematiserar, er det heilt

avgjerande å arbeide systematisk med språket. Ei som har arbeidd systematisk og vore nyskapande innafor den delen av språket som handlar om refleksjon er Beate Børresen. Ho seier mellom anna:

Det viser seg at ved bruk av filosofisk samtale har man et potensiale til å lære noe om hva refleksjon er. I den filosofiske samtalen fungerer læreren som en interessert samtalestyrer som holder samtalen på sporet uten selv å ta styringen over studentene. Læreren lar alltid samtalen utvikle seg mest mulig på studentens premisser. Men for at samtalen skal bli god og konstruktiv, hvor alle deltagerne holder seg til temaet og hvor det kommer til nye erfaringer og innsikter, må det en form for styring til. (Børresen)

Gjennom sitt arbeid med filosofi har ho utvikla ein mal for den filosofiske samtalen. Denne type samtale har ein bestemt struktur, og det er eit poeng at ein skal følgje den frå gong til gong. Slik blir elevar/studentar trygge på forma og kan konsentrere seg om innhaldet. Ho deler dei ulike fasane i den strukturerte samtalen inn i følgjande: hending/impuls/skapande aktivitet, tenkepause, spørsmålsstilling, tenkepause, val av spørsmål til diskusjon, samtale og metasamtale. Dette kan verke litt omfattande og detaljrikt og det kan nok for vår situasjon vere nyttig å utvikle ei noko enklare form av fasane. Hensikta er å lære og reflektere på effektive måtar, slik at studentane kan formulere tankar og spørsmål meir presist, utvikle eigne synspunkt og haldningar og øve seg på kritisk tenking med bakgrunn i erfaringar.

Dette blir også viktig for dei i ein framtidig didaktisk samanheng, i ulike type formidlarroller. Ein av dei tinga som kjenneteiknar ein god filosofisk samtaleleiar/-lærer, er at ein meistrar den til tider vanskelege balansegangen mellom å sleppe samtalen fritt og det å kontrollere den. Leiaren/læreren bør alltid ha ein viss kontroll. Dette er ikkje lett, men er ein nødvendig føresetnad for å unngå og miste balansen, og slik endar i kaos. Dette krev fagleg innsikt som vi prøvde å lære meir om under opphaldet på Yksnøya.

Slik sett vart samlingane på Utloftet viktige for korleis prosjektet utvikla seg. Å iscenesette denne formidlingssituasjonen på ein slik måte at både innsikt og erfaringar frå prosjektet kom fram, vart den berande handlinga i heile opplegget, som limet i prosjektet. Her oppsummerte vi og planla vidare, lufta tankar og idear, i det heile undra oss saman om smått og stort av fagleg interesse. Denne forma viste seg å vere fruktbar og definitivt noko som vi skal fortsette med og foredle i komande opplegg, då i meir faste og strukturerte former som skissert over. Samla kan ein seie at

dei kvalitetane som er på Yksnøya utgjer ei god ramme både for kunstforma LandArt og for forsking- og utviklingsarbeid innafor fagområde relatert til denne uttrykksforma.

Fagleg, fleirfagleg, tverrfagleg – nokre framtidsvisjonar

Hittil har samarbeidet mellom faga handla om å verte kjend med kvarandre, kven skal ein samarbeide med og dei første samtalanane mot ei felles forståing av kva eit mogleg tverrfagleg samarbeid kan kome til å handle om. For Kunst og Handverk var det viktig i denne første omgangen å kunne prøve ut eit reint faglege prosjekt. Sjå nærare på potensialet av eit opphald på Yksnøya, bli kjent i landskapet, fasilitetane, folket på øya og kollegaene på Basen. Med utgangspunkt i desse erfaringane frå dette første møte, blir det enklare når vi skal igong med planlegginga av neste prosjekt våren 2007. Det er bestemt at studentar frå både Friluftsliv og Kunst og Handverk skal vere på Basen samtidig. Utfordringa blir å arbeide ut viktige samarbeidsarenaer. Kvar finnast fellesnemnaren mellom desse to faga, kva er møtepunktet? For å finne ut noko om dette må vi gå inn til kjernen i faga, det typiske og overordna faginnhaldet.

Vi opplevde at då vi kom til Yksnøya vart vi tvungen til å setje ned tempoet, gå inn i ei anna tid og rytme. Det tok ei stund før vi hadde fått ned ”turtalet”. I dette tilsynelatande langsame livet er det rom for andre og nye innfallsvinklar både for den einskilde student og til faget. Isolasjonseffekten, det å faktisk vere på ei omflødd øy, gjer at ein kjenner seg veldig langt borte frå resten av verda, sjølv om vi ser inn på europavegen på andre sida av fjorden. Eit anna viktig aspekt som vart diskutert mykje spesielt med friluftslivkollegaer, er den miljømessige og etiske sida ved slike kunstprosjekt. Kvar går grensa mellom å legge til rette for kunstoplevingar og det å faktisk øydelegge natur. Interessante vinklar som det er viktig å kaste lys over og diskutere.

Med Kunst og Handverk inn på Basen og øya blir livet der også forandra, utvikla og tilpassa. I same landskapet utnyttar dei ulike faga ulike sider ved det å vere der. I Kunst og Handverk er vi oppteken av det estetiske, som i denne samanhengen tyder den sanslege. Ei estetisk oppleving føreset at vi mottek sanseintrykk. Vi får inntrykk frå våre omgivnader, rommet og/eller det som er i rommet. Vi er ikkje født med estetisk kompetanse, dette er noko vi utviklar og tileignar oss etterkvart formelt og uformelt. Kjenneteiknet for estetiske opplevingar kan på ein svært forenkla måte seiast slik; sanseintrykk/opplevinga påverkar og uroar oss, skiplar og set oss ut av det vante. Å kome i balanse igjen krev tid og ettertanke gjennom skapande arbeid. Dette er noko av grunnlagsforståinga av Kunst- og Handverkfaget.

I denne framstillinga har eg vist nokre av dei utfordringane og utviklingspotensiale Kunst og Handverk kan ha på Yksnøya. Den overordna målsetjinga for Yksnøy-seminaret hausten 2006 var å setje fokus på kva forskning med utgangspunkt i dette området kan bety for skulefaga og lærarutdanninga. Denne gongen var eg ute etter å prøve ut for studentane ei relativ ny og framand kunstform, LandArt, både som kunstnarisk uttrykksform og utgangspunkt for refleksjon. Både frå ein fagleg og sosial vinkel vart dette eit vellukka prosjekt. Av aktuelle område i Kunst og Handverk som ikkje har vore nemnd, er det handverksmessige, det skildrande ved hjelp av teikning og maling og dei mange sider som faget har felles med Friluftsliv; utstyrlaging, forvaltning av kultur, læraren eller den kompetente vaksne som kulturarvoverfører m.m. Vi har gjennom dette arbeidet nærma oss det fleir- og tverrfaglege og det er neste prosjekt. Det er alltid slik at i det ein vel eit perspektiv, vil ein samstundes velje vekk andre. Slik vart det denne gongen også.

Vi har mange spennande innfallsvinklar til Kunst og Handverk på Yksnøya til gode, dette var kun det første opphaldet av det vi håper skal bli ei lang rekke.

LITTERATUR

- Blekastad, Ingrid. 2000. *Kunstformen*. <http://www.geniusloci.no/geniuslociland.htm>. Lasta ned 07.03.07.
- Børresen, Beate. 2005. *Filosofisk samtale*. www.cappelen.no/fp-cug/ush/Beate%20Borresen%20artikkel.doc. Lasta ned 07.03.07.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet: Oslo.
- Nyrnes, Aslaug. 2006. "Mellom akantus og arabesk. Retorisk perspektiv på skapande (forskings)arbeid i kunst- og handverk". I Nygren-Landgårds, Christina og Kajsa Borg (red.): *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs*. Rapport nr. 21/2006. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten: Vasa.

LEVENDEGJØRING AV KYSTKULTURHISTORIE

Helga Synnevåg Løvoll

Yksnøyas potensialer og mulige feller med levendegjøring som pedagogisk metode i friluftsliv. Levendegjøring som metode – mulig å forstå som en teoretisk sammensmeltning mellom tradisjonsperspektivet og postmodernitet?

PEDAGOGISK FRILUFTSLIV

Utgangspunktet for å utvikle og bruke Basen på Yksnøya er de *pedagogiske potensialene* som ligger her. ”Friluftsliv” som et pedagogisk arbeidsområde er et vidt felt, med mange mulige tolknings- og verdiretninger.

Felles for forståelsen av bruk av ”friluftsliv” er betydningen av å legge til rette for og inspirere til *gode opplevelser i natur*. Hva ”gode opplevelser i natur” består i vil variere innenfor ulike etiske retninger og innenfor ulike pedagogiske prosjekt. Begrepet ”naturopplevelse” er i forståelser og formuleringer av friluftsliv sentralt, men innholdet i dette begrepet fremstår som vagt. Videre er det vanskelig å skille mellom ”naturopplevelser” og ”opplevelser i natur”. Jeg velger her å ikke skille mellom disse. Begrepet ”opplevelse” fører med seg et positivt ladet følelsesinnhold. Vi kan skille mellom ulike perspektiver på ”opplevelsen”:

1) Opplevelse i natur som en **verdi**. Her brukes ”opplevelse” som mål på et ønsket utbytte ved friluftsliv. Mulige konsekvenser kan være: a) Opplevelsen av naturen som *egenverdi* (Næss 1991) b) Rekreasjon, fysisk aktivitet, helse og lignende. Opplevelser blir under det siste punktet beskrevet som *ytre motivasjon*, der opplevelser i natur inngår som et middel til å oppnå personlige mål¹⁷.

2) Opplevelse i natur som **læring**. Læringsprosessen er et mysterium, men vi kjenner til at mennesker har ulike preferanser i forhold til læringsmetode. Noen lærer best gjennom det visuelle, andre gjennom lytting, andre igjen gjennom berøring, og alternativt også gjennom

¹⁷ Stortingsmelding nr. 39 om friluftsliv beskriver det å utøve friluftsliv både som nytteverdi og som verdi i seg selv. Stortingsmeldingen har et eget kapittel om livskvalitet og helse, og i dette perspektivet ser vi at friluftsliv blir fremmet som et politisk viktig samfunnsprosjekt.

handling. Opplevelser i natur kan sees på som et viktig supplement til andre læringsarenaer (klasserom, verksted osv.) (Hiim og Hippe 1998).

Problembasert læring (PBL) passer bra med utgangspunkt i opplevelser i natur. Dette både i forhold til den enkelte friluftaktivitet som for eksempel grunnleggende opplæring i ferdigheter i friluftsliv (som å lage mat på stormkjøkken, sette opp lavvu, sette fyr på bålet uten hjelpemidler osv), men også i et annet faglig eller tverrfaglig perspektiv. Prosjektorganisering passer også bra, der opplevelser i natur ligger i prosessen med innhenting av data. Uteskolepedagogikken ligger innenfor dette arbeidsfeltet (Jordet 2001, Buaas 2002).

Med læring gjennom opplevelser i natur, blir det klassisk skille mellom fakta og verdi utfordret. Med opplevelser i natur, får læringen også et handlingsinnhold og et følelsesinnhold.

3) Opplevelse i natur som psykologisk **flow**-tilstand (Csikszentmihalyi 1991). Flyt-tilstanden som Csikszentmihalyi beskriver, ligger tett opp mot det vi kan kalle en lykke-tilstand. Denne tilstanden kan utløses fysisk gjennom handling og mestring, men også mentalt. Opplevelser beskrevet på denne måten rører ved spørsmål om identitet og selvrealisering. Følelse av lykke er noe vi alle søker mot på ulike måter. Vi kan gjennom denne tilnærmingen finne grunnlag for å utvikle indre motivasjon for å drive friluftsliv på egen hånd. Fra et motivasjonssynspunkt er dette et svært interessant perspektiv.

Som veileder i friluftsliv mener jeg det er et mål å legge til rette for eller ”regissere” et undervisningsopplegg med ”gode opplevelser”, der opplevelsene kan inneholde ett eller flere av perspektivene som er beskrevet. Utgangspunktet for det pedagogiske friluftsliv er å utvikle en forståelse og metodikk for å kunne utnytte mulighetene til å skape gode opplevelser ut i fra de gitte rammefaktorene som ligger til grunn. Her handler det mer om kreativitet enn undervisningsmidler/utstyr.

Som veileder i friluftsliv er vi *regissører for et helt sett med opplevelser*. Vi presenterer en *tolkningsramme*, og gjennom våre valg som veiledere, åpnes for historiefortolkning, natur-fortolkning og tolkning av menneske og samfunn. Min ambisjon er at valg av regi funderes på etiske refleksjoner om utnytting av de pedagogiske potensialer som finnes, her helt spesifikt med Basen som ramme på

Yksnøya. Det vi tenker om hva ”gode opplevelser” er, må også reflekteres i en forestilling vi har om hva ”det gode” består i.

Ulike pedagogiske tolkningsretninger på hvor man kan finne ”gode opplevelser” i friluftsliv:

- 1) **Klassisk friluftsliv.** Tradisjonell ferdsel i kyst, skog og fjellområde. Her ligger det enkle friluftslivet til grunn, hvor man bærer på ryggen utstyret som trengs, og forflytter seg i landskap. En avgrensning mellom friluftsliv og fritidsliv kan være problematisk med tanke på bl.a. kystfriluftsliv og valg av båt. Enkel livsstil og oppsøking av ”fri natur” er et kjennetegn for det klassiske friluftslivet. ”Tur etter evne” er en viktig leveregel, der god planlegging og nøye sikkerhetsvurderingen ligger til grunn. Helhetsopplevelsen er i fokus, der erfaringen av naturens egenverdi står i høysetet.

Vi finner en retning innenfor klassisk friluftsliv som inspirert av den grønne bølgen på 70-tallet definerer ”gode opplevelser” som å realisere en grønn livsstil, ikke bare i friluftslivet, men også i samfunnet.

Friluftsliv i høyere utdanning springer ut fra det klassiske friluftsliv.

- 2) **Ekstrem friluftsliv.** Handlingen/aktiviteten står her i sentrum. Kroppslig flyt-opplevelse og fokus på personlig utvikling. Her er den isolerte flyt-følelsen viktigere enn helhetsopplevelsen. Fokus på jeg-opplevelsen. Denne tolkningsretningen *kan* ligge innenfor et utstyrskrevenne friluftsliv, ved for eksempel skikjøring med tungt utstyr, bølgesurfing, dykking, juving, rafting osv.. Men den samme flyt-opplevelsen kan også dyrkes med mindre utstyr, men fortsatt fokus på kroppslig mestring. For eksempel med stuping, luftig ballansering og hopping fra skrenter og trær, buldring (klatring uten tau, men nær bakken), trehopping og andre ”karstykker”. Denne tolkningsretningen innebærer generelt en høy grad av risiko, der mestring av ”det vanskelige” er et sentralt element. Dette tolkningsalternativet er problematisk i forhold til ansvar. Flere folkehøyskoler og valgfagsgrupper på videregående skoler arbeider med denne tolkningsretningen i møtet med trender i samfunnet.
- 3) **Uteskole.** Denne pedagogikken går ut på å integrere fagene i undervisning utenfor skolen, med nærområdet som utgangspunkt (Jordet 2001). Her er de instrumentelle aspektene ved læringssituasjonen i fokus. Opplevelser som grunnlag for motivasjon og

forståelse for læring. Dette er en form for friluftsliv som er veldig målrettet i forhold til læringsmål.

Uteskole er på full fart inn i grunnskolen, primært 1.-4.klasse, men med lite kvalitets-sikring og varierende faglig innhold fra skole til skole. Uteskole er et viktig innspill til bl.a. utfordringene om mer fysisk aktivitet i skolen.

- 4) **Kultur- og naturinnlevelse.** Denne pedagogikken tar i bruk kulturelle uttrykksformer som redskap og forsterkning av møtet med natur. Her anvendes en estetisk tilnærming til natur, der bruk av musikk, kunst, dans og drama kan gi dypere perspektiv på møtet med natur (Tellnes 2003). Dette handler også om lavterskelaktivitet, der aktiviteten foregår i nærliggende områder. Motivasjon til sunn livsstil og erfaring av gledesfellesskap er kjernepunkt. Dette pedagogiske prosjektet er i Norge først utviklet gjennom Natur-kultur-helse-konseptet til Gunnar Tellnes, med NaKuHel senteret i Asker som første institusjon i Norge.

- 5) **Levendegjøring av tradisjon.** Dette er en tolkningsretning som forsterker koplingen mellom natur og kulturhistorie gjennom sanselighet og konkrete erfaringer. ”Handlingsbåren kunnskap” er et stikkord for kunnskapen i denne pedagogikken. Vi finner her en nær kopling til museumsformidling gjennom bruk av ”det levende museum”. Eksempler i Norge på virksomheter som har fokusert dette pedagogiske prosjektet er: Ytste Skotet i Storfjorden, Borg vikinggård i Lofoten og Hardanger Fartøyvernssenter.

Jeg velger i det videre å fokusere på tolkningsretningen ”levendegjøring av tradisjon” fordi Yksnøya osrer av levd liv og fremstår som en kulturhistorisk perle, fraskilt fra veinettet, med gårder, kulturlandskap, naturidyll og til og med aktiv kystbruk og boende informanter! Med et helhetlig etisk perspektiv på det pedagogiske arbeidet er det nær-liggende å inkludere Yksnøyas spesielle kvaliteter, framfor å løsrive seg fullstendig fra dette grunnlaget.

Jeg vil i denne artikkelen gi et *dydsetisk* tolkningsbidrag fordi dette er en etikk som er ikke-antroposentisk og som tar utgangspunkt i en helhetlig tilnærming til menneske, natur, kultur og samfunn. Til spørsmålet om hva det gode består i, vil svaret være ”det dydige”. Vi trenger derfor en analyse og avklaring i forhold til å forstå hva som kan være dydige handlinger i det

pedagogiske arbeidet på Yksnøya. Dydsetikken, inspirert fra Aristoteles og her videreført av McIntyre (1984), har en tilnærming til etiske spørsmål basert på tre hovedelementer:

1. En beskrivelse av hvordan mennesket slik det faktisk er
2. En teori om hvordan mennesket ville være om det realiserte sitt mål
3. Visse forskrifter som gjør mennesket i stand til å komme fra den første fase til den andre

(Johansen 1994:164)

Jeg vil derfor si litt om levendegjøring på Yksnøya, hva dette innebærer, hvilke teoretiske horisonter som reiser seg, og drøfte hvorfor og hvordan dydsetikken kan vise seg som praktisk-pedagogiske handlinger på Yksnøya. I den praktiske etikken vil jeg i tillegg støtte meg på Jonas (1994) som angir en systematikk for utviklingen fra første til andre fase.

LEVENDEGJØRING AV TRADISJON SOM PEDAGOGISK METODE

”Levendegjøring” handler om en aktiv og praktisk tilnærming til læringsstoffet, framfor en teoretiserende og deskriptiv tilnærming. Det handler om konkretisering og kontekstualisering av kunnskap, der grunnlaget for læring hentes fra tradisjon og rekonstruksjon, utført som praktisk handling.

”Levendegjøring” handler om en *ekstern* tilnærming til tradisjonen, der vi tolker mål og innhold med handlingen ut i fra et moderne/postmoderne utgangspunkt. Siden vi lever i en tid med alle moderne hjelpemidler, vil vi ha en utvendig og fragmentert forståelse av tradisjonen og historiske handlingsmåter. Vi er ikke uten videre bærere av tradisjonell kunnskap.

Som veiledere velger vi ut elementer fra kulturhistorien som vi selv mener er interessante, og som vi mener vil tilføre en opplevelsedimensjon til friluftslivsundervisningen. Handlingene, som blir demonstrert eller veiledet for at deltakerne selv skal utføre dem, vil være resultat av en *tillæringsprosess*, ikke som tradert kunnskap. Dette er kunnskap som er tillært med tanke på å styrke det pedagogiske innholdet i undervisningen.

Handlingene har i seg en *teoretisk del*, der kunnskapssøking foregår i teoristudier og innenfor forskning (for eksempel innen plantefarging). Handlingene har også i seg en *eksperimentell del*, som

går ut på utprøving av teori (utprøving av nye planter/sopper/lav ut i fra teori). Og ikke minst har handlingene i seg en *praktisk "håndverker"-del* (personens erfaring med plantefarging), der mye av kompetansen bygges opp med prøving og feiling, men også blir korrigert av andre "mestere", som tradisjonsbærere og personer med spesialisert erfaring innenfor feltet. Innenfor mange handlingsområder finner vi ikke lenger en sammenhengende tradisjon. I slike tilfeller bygger kunnskapen på å nøste sammen løse tråder, og utstrakt bruk av prøving og feiling.

En ambisjon med bruk av "levendegjøring" som metode, er å gi opplevelsen en dybdedimensjon og teoretisk forankring. "Levendegjøring" kan fungere som et bindeledd mellom den umiddelbare "her og nå"-opplevelsen og refleksjoner over meningssammenhenger i en postmoderne verden. Den pedagogiske ambisjonen kan også leses i et dannelsesperspektiv. Det er ikke bare aktiviteten og opplevelsen innen friluftsliv som har betydning, men filosofiske og samfunnsanalytiske refleksjoner rundt det å være menneske i vår tid. Her ligger dannelsesperspektivet i en forestilling om at mennesket har et mål som krever en aktiv bearbeidelsesprosess på det intellektuelle, det estetiske og det moralske plan (Andersen 1999).

Perspektiver på mulige dannelsesperspektiver i "opplevelsen" på Yksnøya:

- Historisitet, autenticitet
- Naturbruk, naturvern
- Kunnskap i handling, handlingsbåren kunnskap, kjennskap
- Et godt fellesskap. Samhandling, samarbeid
- Estetikk. Det gode, det vakre, det sanselige.

Gjennom undervisningen som blir tilbudt på Yksnøya i dag, er det allerede gjort mange didaktiske valg med tanke på rammefaktorer og fokus i undervisningen. Vi finner her gode eksempler på allerede eksisterende "levendegjøring" som pedagogisk metode:

- Bruk av gamle bruksbåter i stedet for optimistjoller eller andre moderne båter for seileopplæring.
- Et enkelt friluftsliv som boform i stedet for tilrettelagt hytte.
- Høsting fra naturen, i den grad det er praktisk mulig, framfor ferdiglaget mat.
- Tilberedning av mat på bål og steinheller i stedet for bruk av kokeplate i naustet.

- Vedlikehold av trebåter som en del av det pedagogiske opplegget.

Disse eksemplene viser en moderat bruk av ”levendegjøring av tradisjon” som pedagogisk metode. Hvis vi tenker videre utviklingspotensialer kan vi i større grad gå inn i forestillinger om livet på Yksnøya med fiskebonden og kystkvinnen i førindustriell tid.

Eksempler på tema/ aktiviteter ut i fra selvbergingstradisjonen som supplement til undervisningen i dag:

Tradisjonelle fiskemetoder.

Marginalt jordbruk i kystområde.

Lyngheia som naturressurs.

Utgangarsau med bruk av ull.

Bereding av skinn, tilvirking av sko og klær.

Utnytting av tang og tare.

Tilvirking av tau av lindebast.

Torv som fyringsmateriale.

Utnytting og langtidslagring av fiskemat. Sild. Klippfisk?

Håndverk: Båtbygging, båtreparasjon, grindbygging

Hva slags tidsperspektiv? Er det problematisk eller spennende å arbeide med et langt tidsperspektiv, for eksempel fra steinalder til 1800-tall? Foreløpig ligger mulighetene åpne. Det ligger ingen forventning til konkrete tidsaspekter siden vårt utgangspunkt er moderne friluftsliv og rammene er ikke et museum, men et natur- og kulturmiljø på Yksnøya med spor fra lang tids bruk.

HVORFOR LEVENDEGJØRING?

Det å gi rammer for gode *sammenbenger, bevisstjøring og kommunikasjon* er sentrale stikkord for å øke meningsdimensjonen i norsk pedagogisk friluftsliv (Tordsson 1993, Breivik 1979, Faarlund 1989, Løvoll 1998). Ved bruk av levendegjøring som metode ligger det godt til rette for å belyse sammenhenger gjennom direkte erfaringer. Kunnskapen blir kontekstualisert og omsatt til praktisk handling. Veilederen har gjennom dette en viktig *narrativ* funksjon, en fortellerfunksjon. Historier blir på flere måter fortalt: 1) Gjennom valg av rammer, 2) gjennom valg av historiefortolkning 3) gjennom valg av historiefremføring/det som faktisk blir fortalt og 4) gjennom

fokus i refleksjonssamtalen. Det *narrative* aspektet ved denne pedagogiske arbeidsmetoden er interessant ut i fra flere tilnærminger.

Dydsetisk tradisjonsperspektiv

All mening blir fortolket i et fortellerperspektiv. Gjennom valgene vi gjør i vår fortolkning av fortellingene, sier vi noe om hvem vi er. Gjennom våre fortellinger sier vi noe om vår identitet (Mc Intyre 1981,1998).

For mitt livs historie er alltid innvevd i historien til det samfunn jeg har min identitet fra. Jeg er født i en fortid, og å forsøke å avskjære meg fra denne fortiden på individualistisk vis, vil bety å skamfere mine nåværende relasjoner. Å eie en historisk identitet og å eie en sosial identitet faller sammen. Legg merke til at å gjøre opprør mot min identitet er en mulig måte å uttrykke den på. (Mc Intyre 1998:41)

Levendegjøring blir en måte å fortelle historie på som gir en kulturell og historisk forankring, og som samtidig setter søkelys på en søken etter hva det gode består i. Det å gi forståelsen av historien en konkret erfaring, aktualiserer historien ikke bare som en intellektuell dyd, men også som praktisk handling. Den historiske kunnskapen blir en del av erfaringsgrunnlaget, og inngår i et rikere handlingsregister.

Mc Intyre argumenterer for betydningen av ”living traditions”. Dette er ikke ment som et konserverende prosjekt, men som fellesskapsbærende og kulturbærende og i høyeste grad et samfunnsaktuelt identitetsprosjekt. Å sette fokus på betydningen av å videreføre tradisjoner innebærer ikke en ukritisk vurdering av hva tradisjonene består i. Det er ikke alt av historiske tradisjoner som er relevant og interessant for vår kultur i dag. I utvelgelsesprosessen for hvilke tradisjoner som er interessante å formidle videre i en pedagogisk sammenheng, kommer vi ikke utenom en etisk vurdering:

Manglende rettferdighet, manglende sannferdighet, manglende mot, manglende relevante intellektuelle dyder – alt dette fordrer tradisjonene, like mye som det fordrer de institusjoner og den praksis som får sitt liv fra de tradisjoner de virkeliggjør i samtiden. Å kjenne dette er naturligvis også å erkjenne nok en dyds eksistens, hvis betydning kanskje er tydeligst når den minst er til stede, nemlig den dyd som består i å ha tilstrekkelig sans for de tradisjoner man tilhører eller som man blir konfrontert med. (Mc Intyre 1998:43f)

Det er en utbredt misforståelse at tradisjoner er konserverende og fundamentalistiske. Med en dydsetisk tilnærming er det viktig å hele tiden sette fokus på å søke det gode ved å gi tradisjonene

en samfunnsaktuell og etisk tolkning. Dette prosjektet kan også sees på som et fellesskapsprosjekt, der vi også kan finne en dydsetisk lykkefølelse (Nyeng 2006).

Postmodernistisk eksistensielt perspektiv

I en postmoderne tolkning av vår samtid, er spørsmål omkring egen identitet ikke lenger spørsmål om noen varige, substansielle verdier, men verdier som kan oppfattes som mer flytende og omskiftelige. Følelsene får en fremtredende betydning og valg av interessefelt blir resultat av en utvelgelsesprosess det meste er mulig. *Fritids- og opplevelsarenaen* og betydningen av *estetiske opplevelser* blir stadig viktigere i opplevelsen av egen identitet (Pedersen & Viken 2004). I en slik sammenheng er friluftsliv interessant, der følelser og estetiske opplevelser inngår som sentrale element.

Med Csikszentmihalyis flyt-begrep (1991) er evnen til å fortape seg i aktiviteten for aktivitetens skyld, en slags selvglemsel, helt avgjørende. Engasjert levendegjøring er en læringsmetode som er fysisk, innebærer praktisk handling, er problemløsende og har gjerne i seg overraskende elementer for dagens mennesker. Kontrasten til hverdagslivet blir stor, og gleden over å bruke naturen til noe ”nevenyttig” er helt klart et pedagogisk potensial. Levendegjøring involverer *hele mennesket*, og innbyr slik sett til helhetsopplevelser med følelsesinvolvering.

Postmodernisten velger sine opplevelser fra øverste hylle. Hun ser på lykke som et subjektivt anliggende (Nyeng 2006). Dersom levendegjøring fenger, er det også interessant.

Levendegjøring som felles teoretisk møtepunkt?

Det er ofte framstilt et motsetningsforhold mellom tradisjon og eksistensialisme, mellom dydsetikk og postmodernisme. Tradisjon fremstår for postmodernisten som konserverende og gammeldags, der hun argumenterer for at identiteter bygges på fragmenterte bruddstykker med sterk følelsesmessig appell, kanskje tilogmed løsrevet fra historien. Motsatt vil en med et dydsetisk perspektiv hevde at det ikke er mulig å fristille seg fra historien. Identitet uten det fortellende perspektivet vil ikke være mulig, og i dette fortellende perspektivet er det først og fremst kulturen som former våre fortellinger. Med en dydsetisk tilnærming til å forstå tradisjoner, kan man også stille spørsmålsteget ved om tradisjoner i det hele tatt er konserverende, eller om dette bare bygger på en uvitenhet om tradisjoners dynamikk.

I det dydsetiske tradisjonsperspektivet er det *levendegjøring som historiefortelling* som er sentralt. I det postmodernistiske eksistensielle perspektivet kan det sentrale artikuleres som *levendegjøring som selv-opplevd fengende fortelling*.

I begge tilfeller vil historiefortelling gjennom levendegjøring som *narrativ metode* være med på å forme individuelle forestillinger på et psykologisk plan, der fortellinger med et positivt ladet innhold vil styrke våre umiddelbare opplevelser. Utover dette er det en pedagogisk ambisjon at opplevelsen sammen med den reflekterte samtalen kan sette ytterligere spor i forhold til indre motivering til friluftsliv, kulturhistorie og evt. handverk og etikk.

DYDSETIKK PÅ YKSNØYA

For å finne etisk relevante egenskaper for levendegjøring på Yksnøya, velger jeg å bruke en kasuistisk argumentasjon. Dette er en "fra sak til sak-argumentasjon" som passer godt i et dydsetisk perspektiv. En kasuistisk drøftelse kan foregå uformelt, men ikke dermed uten moral. Det er den helhetlige vurderingen som ligger til grunn, hvor alle spesielle komplikasjoner blir utdypet og problematisert.

Dydsetikk framstår som et spennende alternativ til andre etikker, ved at den er ikke-antroposentrisk (Jonas 1994). Jonas har utviklet en ansvarsetikk som tar miljøtruslene på alvor og inkluderer vårt ansvar også for fremtidige generasjoner.

Levendegjøring har mange fortrinn som pedagogisk metode på Yksnøya, men levendegjøringen må ikke gjøres ukritisk (jf. Mc Intyre). Hva er det verste som kan skje? Kan vi på forhånd legge noen rammer for undervisningen?

Med Jonas' ansvarsetikk har vi en plikt til å lage en forestilling om hva slags implikasjoner formidlingen kan føre til. Overført på situasjonen på Yksnøya kan vi problematisere levendegjøring som metode: (etter Løvoll 1998)

- Fare for at tradisjonalisme blir formidlet. Fare for sterk nostalgi. Anakronisme. Fundamentalistisk historietolkning?
- Fare for pedagogisk forføring/instrumentalisme. Projiserer veilederen sin egen historietolkning for gruppa?

- Fare for feil historiefortolkning. Har veilederen tilstrekkelig kompetanse, eller skapes uriktige meningssammenhenger?
- Fare for nasjonalisme. Passer fremstillingen i dag i et multietnisk samfunn?
- Fare for kulturkonsum. Blir det ”shopping” i opplevelser, der helheten mistes?

Følger vi Jonas videre, må vi nå gå over til den andre plikten: den frembragte forestillingen om ansvar (etter Løvoll 1998):

- Behov for å fremheve naturens egenverdi.
- Behov for å sikre fremtidsgrunnlaget (forståelse av natur & miljø)
- Respekt for historien
- Behov for å skape en situasjon hvor deltakerne selv kan tolke materialet.

Ut i fra dette må vi utvikle en praktisk etikk. Dette innebærer både en intellektuell og en praktisk, erfaringsbasert tilnærming. Aristoteles kaller dette ”praktisk klokskap”. Det handler om å utvikle den rette situasjonsforståelsen.

Praktisk etikk: Om å tolke historien i et ansvarlig perspektiv

På bakgrunn av de frambrakte plikter, blir neste steg å utvikle dyder for friluftslivs-veilederen på Yksnøya (etter Løvoll 1998).

1. *Bevissthet om at vi er historieskapende.* Vi er fortolkende og fortellende veiledere. Klarer vi å plukke ut de dydige fortellingene?
2. *Å lage fortellinger uten å lage for tydelige kontekster.* Et mål bør være å inspirere til egenfortolkning og interesse for historien. Det er en dyd å inspirere til fantasi, imaginasjon og innlevelse i naturen som en del av det å erkjenne naturens egenverdi. Klarer vi dette uten å virke forførende, forenklerende og instrumentalistiske?
3. *Ansvarlig formidling av verdier.* Kan vi gjennomskue mulige uansvarlige konsekvenser av formidlingen? Hva med forholdet til de fastboende? Er det sammenheng mellom verdi-grunnlaget i undervisningen og respekt for de fastboendes liv og virke?

4. *Behov for å bevisstgjøre det pedagogiske potensiale på Yksnøya.* Hva er *uniket* med Yksnøya som undervisningsramme? Hvordan fokusere på dette unike i undervisningen? Dyden består i å reflektere over *mulige* tolkninger, og deretter velge de som er *ansvarlige*.

Som en rask oppsummering kan vi se for oss følgende utfordringer på Yksnøya:

- Tolke uten å overfortolke (legge føringer på tolkningen)
- Vise en undrende, forskende holdning framfor ”en som vet alt”. En viss distanse bedre egnet enn fullstendig rolleinnlevelse. Utgangspunktet er moderne friluftsliv.
- Skape gode og ansvarlige (dydige) situasjoner for levendegjøring

PERSPEKTIVER PÅ UTVIKLING AV BASEN PÅ YKSNØYA

Overnattingen i dag foregår i teltleir. Her er den en ambisjon å gjøre overnattingen til en helhetsopplevelse ved å tilføre opplevelsen en historisk dimensjon. Det er stor kvalitativ forskjell på å ligge under en teltduk i forhold til et primitivt hus med ljøre, åre og jordgulv. Et primitivt historisk hus vil tilføre mange estetiske kvaliteter som: Lukt. Varme (bål). Overflate. Naturmaterial. Et slikt hus vil i tillegg innby til aktivitet.

Idé: Bygge et ”grindhus”, evt. ”grindlanghus”:

I prinsippet et langhus fra vikingtid. Med bruk av ordet ”langhus” kan det raskt skapes forventninger om autentisitet. Faren for å bli tolket i retning ”opplevelsesunderholdning” for et slikt prosjekt er til stede når ikke det historiske perspektivet blir ivaretatt på en antikvarisk måte. Pga. historiske vansker knyttet til kunnskap om denne hustypen, finner jeg det mer interessant å åpent gå inn i en nyskaping: Lage et langhus utad i form, men benytte en senere håndverksteknikk (middelalder fram til vår tid) til konstruksjonen: Grindbygg. Et hus som demonstrerer ulike byggeteknikker, et eksperimentelt hus. Grunnleggende prinsipp for bygingsprosessen: *Bruke av eksisterende ressurser* ut i fra en historisk forestilling om at utgangspunkt for all bygging var de tilgjengelige ressursene. (grindkonstruksjon, lave sidevegger av tilhogde stokker/halvkløyvinger, torvteking, ris-vegg?, evt. kledning av tilhogde stokker/halvkløyvinger. Bruke den steinen som er tilgjengelig, minimum under material som er i berøring med jorda). Foreslår innredning som i langhusa: ljøre, grue, jordgulv. Gjerne steinheller utenfor.

Dette bare som et forslag. Løsninger bør komme som resultat av en tverrfaglig prosess, med nyskaping og ansvarlig levendegjøring som motivasjon.

Utvikling av leirområdet: Rekonstruere et arbeidstun knyttet til grindhuset, med grue, kokegrop, hoggestabber, evt. luftestativ til å henge skinn. Lage et tun som innbyr til aktivitet, utprøving og lek med teknikker.

I det praktisk pedagogiske arbeidet på Yksnøya kan det handle om å ha en forskende, utprøvende, eksperimentell og ansvarlig tilnærming til:

- Kjennskap om tradisjonell mat fra naturen. Bruk av primitive varmekilder: Bål, varme steiner, kokegrop. Høsting, tilberedning, konservering. Klippfisk?
- Segling, bruksbåter. Fortsette, evt. ønske om å supplere med andre typer bruksbåter for å sammenligne. Råsegl? Bruke tid på reparasjon og vedlikehold av båtene.
- Legge til rette for aktiviteter som egner seg godt til prosjektarbeid, for eksempel: Plantefarging, garving av skinn, tillaging av tau, bruk av torv osv. (selvbergingsaktiviteter).

LITTERATUR

Andersen A. (red) 1999: *Dannelse. Humanitas. Paideia*. Sypress forlag.

Brevik, G. (1979): "Friluftsliv, noen filosofiske og pedagogiske aspekter". NIH-kompendium nr. 50

Buaas, E.H. (2002): *Med himmelen som tak*. Universitetsforlaget

Csikszentmihalyi, M. (1991): *Flow. Optimalopplevelsens psykologi*. Munksgaard. København.

Faarlund, N. (1989): "Friluftsliv – naturverd og endring med glede". I Andersen, G. (red) *Momenter til en dypere naturvernforståelse*. Vett og Viten as. Oslo.

Hiim, H. og Hippe, E.(1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget.

Jonas, H. (1994): *Answarets princip. Utkast til en etikk för den teknologiska civilisationen*. Daidalos. Göteborg.

Jordet, A. N.(2001): *Nærmiljøet som klasserom*. Cappelen.

Løvoll, H. (1998): *Ytste Skotet. Formidling-fortolkning-etikk*. Hovedfagsoppg. NIH/HIT

Mc Intyre, A. (1984): *After virtue*. Notre dame. Indiana. USA

- Mc Intyre, A. (1998): "Dydene, livets enhet og tradisjon" i Vetlesen, A.J. (red) *Dydsetikk*. Humanist forlag.
- Nyeng, F. (2006): *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Abstrakt forlag.
- Næss, A. (1991): *Økologi, samfunn og livsstil*. Universitetsforlaget.
- Pedersen, K og Viken, A. (red) 2003: *Nature and Identity. Essays on the culture of nature*. Kulturstudier nr. 36. Høyskoleforlaget.
- Tellnes, G. (2003): *Samspeillet Natur-Kultur-Helse*. Unipub forlag.
- Tordsson, B. (1993): *Perspektiv på friluftslivets pedagogikk*. Hovedfagsoppg. NIH
- Vetlesen, A.J. (red)(1998): *Dydsetikk*. Humanistisk forlag.

RISIKO HÅNTERING?

Ola Einang

Både generelt innenfor kroppsøving – og spesielt i forbindelse med friluftsliv – er risiko noe en ikke kan la være å ta hensyn til, sette fokus på og vektlegge i undervisning. Risiko/sikkerhet har betydning både direkte i forbindelse med undervisningsopplegg vi har studentene med på, og også i de holdninger, kunnskaper, ferdigheter og verktøy vi gir studentene i løpet av studiene.

I undervisningsoppleggene ligger sikkerhetstenkingen hele veien i bunnen. Først og fremst for at våre undervisningssituasjoner skal være sikre nok. Men også for å lære studentene opp til å tenke sikkerhet og handle med sikkerhetsmargin i situasjoner som kan innebære risiko.

Vi har likevel i mindre grad tatt opp risiko/sikkerhet som fenomen i forhold til nye aktiviteter som vinner popularitet, i forhold til endring i kultur og i forhold til samfunnets generelle krav. Internasjonalt kan en se at en slik diskusjon tvinger seg frem. Og fra mitt ståsted ser jeg det også som svært aktuelt at vi går inn i en slik diskusjon ved vår fagseksjon. Denne artikkelen er fra min side et første innspill til en slik diskusjon. Samtidig som det også er en første skisse for et arbeid jeg selv ønsker å legge vekt på fremover.

Vi utsetter oss alle i større og mindre grad for risiko. For de fleste er dette noe en i størst mulig grad prøver å unngå, og som en helst ikke vil ha noe klart og reflektert forhold til. En forholder seg til det som er ”normalt” og anbefalt i samfunnet, og håper og regner med at det meste går bra. Det er mangt som kan skje – men det skjer helst med noen andre, og ikke med meg.

For de som oftere befinner seg i situasjoner som innebærer risiko, vil det være mer aktuelt å ha et reflektert forhold til risiko og sikkerhet: Hva innebærer risiko? Hvordan kan risiko reduseres gjennom planlegging og tiltak? Og hvordan skal en handle og forholde seg når en ”normal-situasjon” endrer seg til en situasjon med høy risiko? I Alpene har en i enkelte friluftslivsmiljø allerede hatt denne diskusjonen noen år.

Innen føring i fjellet har vi internasjonalt sett at det de siste 10–15 årene har vært et økende press fra klienter i retning av føring på mer utsatte og risikofylte ruter, særlig på ski, men også på fjell. Det er tydelig at det er blitt mer og mer populært, og kanskje også alminnelig, å søke seg mot sterkere og farligere opplevelser. Og enkelte foretrekker å kunne betale for denne risikoen med rene penger heller enn med skader og ulykker.

Raske og sikre høyrisikoopplevelser, uten fare for liv og helse, ser vi også er gode produkt innen fornøyelsesbransjen. Og skulle noe likevel gå galt, er det allerede i utgangspunktet klart hvem som har ansvar, skal saksøkes og må betale erstatning.

Det litt ironiske er at i løpet av de samme 10–15 årene har vi i det offentlige, i reguleringer, forskrifter og også i forsikringssammenheng fått vesentlig sterkere fokus på sikkerhet og ansvar. Enkelte sier at vi er i ferd med å få ”amerikanske tilstander”, der en eller annen nødvendigvis må bli saksøkt og dømt dersom noe skulle gå galt. ”Pakkereiseregulativet” er et eksempel på slik tenking.

For oss vil det i svært mange undervisningssammenhenger, bl. a. her på Yksnøya, være en viss risiko. Og ofte vil det være slik at enkelte studenter presser for å få sterkere opplevelser, samtidig som samfunnet i større grad enn før vil ha sine argusøyne på oss om noe skulle skje.

I det internasjonale fjellførerforbundet har vi hatt flere lange drøftinger rundt dette siste årene. Særlig en tysker ved navn Peter Geyer (f.eks. Geyer/Pohl 2007) har lagt ned ganske mye arbeid i dette, og han bruker i denne sammenhengen begrepet *Risk Management*.

Begrep som *Risk Management* og *risikohåndtering* har dukket opp i debatten fra flere kanter. *Risk Management* har i flere sammenhenger et helt konkret og avklart innhold. Men i tur- og friluftslivssammenheng kan det se ut for at en av og til har en noe uklar bruk av begrepene, og at en går over til denne typen begrep når en ikke lenger klarer å ha kontroll gjennom konkrete og praktiske vurderinger. Men skal *håndtering av risiko* ha særlig mening i et normalsamfunn, bør målsettingen heller gå i retning av å beskytte liv og materielle verdier enn å forstå, måle og akseptere høy risiko i forbindelse med fritidsaktiviteter.

Høy risiko er i seg selv et uklart begrep. Det er svært individuelt hva som i dagliglivet vil oppleves som høy risiko. Og begrepet sier heller ingen ting om hva en egentlig risikerer. For å gjøre begrepet mer brukende sier en ofte at risiko er et produkt av sannsynlighet og konsekvens.

Risiko: Sannsynlighet x konsekvens

Da kan en for eksempel si at i et område med en viss sannsynlighet for snøskred (ett skred per 1000 år) er det ikke lov å bygge hus. Sannsynligheten er ett skred per 1000 år. Konsekvensen er at et hus vil knuses og kanskje liv gå tapt. Dermed vil forsikringsselskapet ha et godt poeng dersom du har trosset regelen og plassert hytta di på feil sted, og denne blir knust av et skred.

Det er også denne tenkingen Werner Munter (Munter 1997, 2003) har gått ut fra i grunnlaget for en del av sine statistiske modeller for skredfarevurdering: En kan sette konsekvens til det verste, at en omkommer, og så kan en vurdere sannsynligheten for at dette skal skje. En kan da se på hvor stor sannsynlighet det er for at du omkommer i trafikken (f.eks. i Sveits), og si at dette er en risiko vi aksepterer i hverdagen. Og så kan en spørre hvor mye større (eller mindre) sannsynlighet vi bør akseptere under utøvelse av friluftsliv. Kanskje det dobbelte? Og kanskje det halve i forbindelse med obligatorisk undervisning?

Risiko som produkt av sannsynlighet og konsekvens bruker vi også når vi arbeider for å redusere den totale risikoen. I snøskredsammenheng kan vi utstyre oss med skredsøker, Avalung og skredballong for å prøve å redusere konsekvensene av å bli tatt av et skred. Vi kan redusere sannsynligheten for å bli involvert i skred ved å ferdes på sted og under forhold der det statistisk sett er mindre sjanse for å utløse et skred.

Når vi seiler, kan vi f.eks. redusere *konsekvens* ved å:

- Ha andre båter i nærheten
- Seile nær land
- Bruke redningsvest
- Ha nødsignalutstyr

Vi kan f.eks. redusere *sannsynligheten* ved å:

- Ha best mulig ferdighet/gi god opplæring
- Ha godt materiell, båt, seil
- Være rask å reve
- Ha værforbehold for gjennomføring av opplegg

Men verken i forbindelse med bilkjøring på Autobahn eller ved friluftsliv kan vi klare å få en ”null-risiko”-situasjon. Å ferdes i naturen eller på veien (eller andre steder) vil alltid inneholde en viss risiko. Vi kan kalle dette *basisrisiko* (Geyer/Pohl 2007). Basisrisiko vil variere ut fra en del valg vi gjør. (Det er antagelig tryggere å kjøre på bygdeveier enn på Autobahn, og tryggere å gå i langrennsporet enn å gå på topptur). Når vi velger en aktivitet som innebærer en viss basisrisiko, kan vi ved å bruke vår kompetanse på feltet redusere denne til et ”minimum”.

Men uansett hvor mye vi arbeider og installerer for å redusere sannsynlighet og konsekvens, vil der alltid være en *restrisiko*; en risiko som ligger i det vi ikke har forutsett, og det vi ikke selv kan mestre. Til en viss grad bestemmer vi denne *restrisikoen* selv. Det vil ha betydning hvilken kompetanse vi har for *risikoreduksjon* innen det spesielle feltet, hvilken holdning vi har til risiko, hvilke ramme-betingelser vi har, og hvilken holdning og filosofi vi har til den handlingen og det materiellet vi velger. Så med samme basisrisiko som utgangspunkt vil restrisikoen kunne variere.

Som nevnt over, vil også basisrisiko variere ut fra valg vi gjør. Vi kunne for eksempel velge å dra på seiltur med studenter i en moderne seilbåt, med moderne rigg. Dette ville gi en tydelig lavere *basisrisiko* enn seiltur i en åpen trerøring. Med samme innsats for risikoreduksjon vil vi altså i den moderne båten ha en lavere restrisiko enn vi vil ha i trerøringen.

Når vi velger trerøringen, har dette selvsagt noe med økonomi og rammebetingelser å gjøre. Men det har antagelig enda mer å gjøre med pedagogiske og filosofiske valg: Det vi vil formidle ved seilturen og arbeidet med båten, lar seg bedre formidle ved trerøringen enn ved bruk av en moderne båt. Men ved dette valget aksepterer vi altså en høyere *basisrisiko*, og dermed også en høyere *restrisiko*. Eller vi trenger vesentlig sterkere tiltak for å kunne redusere den høyere basisrisikoen til en akseptabel restrisiko. Et slikt tiltak kan for eksempel være at vi har færre studenter i båten, og alltid under seiling har to båter i nærheten av hverandre. Her vil restrisikonivået styres av økonomi og rammebetingelser.

Men uansett vil verdivalg ofte kunne være med å styre risikonivået, og vi må gjøre en avveining mellom disse to forholdene:

Verdier – risiko

Det er ingen tvil om at elektroniske søkere for søk etter personer i snøskred i mange tilfeller (ikke alltid) vil kunne redusere konsekvensene av å bli tatt av et snøskred. Likevel har vi hatt en sterk diskusjon i Norge om slike søkere skal anbefales. Til en viss grad pekes det på at de kan gi en falsk trygghetsfølelse og føre til at folk tar større sjanser. Men et viktig argument som ligger i bunnen, er likevel at vi kan ikke akseptere at friluftslivet blir spekket med og avhengig av en rekke dyre elektroniske dingser. Mange vil altså kunne tolerere en høyere risiko for å kunne holde fast i viktige verdier i friluftslivet.

Også i trafikken kan vi se noe av det samme. På vestlandsføre kan en anta at piggdekk er sikrere enn piggfrie vinterdekk. Men bruk av piggfrie dekk blir motivert ut fra hensyn som forurensing og samfunnsøkonomi. Vi kan altså velge å akseptere en høyere restrisiko ut fra miljøhensyn, eller for å slippe piggdekkavgift.

Dersom vi skal sammenligne hvilken risiko vi aksepterer på ulike felt, er det den aksepterte *restrisikoen* vi må sammenligne. Den risikoen vi sitter igjen med etter å ha gjort de valg og handlinger vi mener bør gjøres ut fra ulike hensyn, blant annet sikkerhet. Det er likevel ikke sikkert at risiko på ulike felt direkte kan sammenlignes. Vilje til å akseptere risiko er individuell og avhenger av sammenheng og mening.

At en tilsynelatende aksepterer et risikonivå i hverdagen, betyr ikke at en vil akseptere samme sannsynlighet for død eller skade i en fritidssammenheng. Det er ikke sikkert at en er villig til å gjøre vågale stunt i ”fritid” selv om en til daglig bor i en krigssone. Det kan ha stor betydning om den risikoen en blir utsatt for/utsetter seg for er pålagt, påtvunget av en motpart, eller selvvalgt. Men det er ikke sikkert at en i alle sammenhenger vil akseptere høyere risiko om den er selvvalgt.

På den andre side kan det være at en er villig til å akseptere høyere risiko dersom det en holder på med betyr mye for en selv, f.eks. gir mye glede. Enkelte basehoppere uttaler seg i den retning: Dette er mitt liv. Det betyr alt for meg, og jeg vil heller omkomme enn å slutte å hoppe! En kan si at dersom gleden, opplevelsen er stor nok, vil dette oppveie en gitt risiko.

Glede – risiko

Gleden balanserer altså med risikoen, og helst slik at gleden veier tyngst. Dette er også et inntrykk en får når en snakker med de studentene som står bak X2. En har så mye glede av å kjøre bratt at dette oppveier risikoen. Og da hjelper det jo ikke å si: Dette må du ikke gjøre, for dette er farlig!

Men det er slett ikke sikkert at vi kan tenke slik i en undervisningssituasjon. For det ene er det ikke sikkert alle studentene våre tenker på samme måte i en sammenheng som er obligatorisk for dem. Dessuten har vi et ansvar og kan ikke tillate en like høy risiko som enkelte vil akseptere for seg selv i en annen sammenheng. Dette er selvsagt, men ikke alltid like enkelt når enkelte dyktige og positive studenter presser på for å beholde seilarealet, fryder seg når sjøen slår inn over ripa, og en ser gleden lyse i øynene: Dette er liv og glede på høyt nivå!

Glede er heller ikke noe helt enkelt begrep når en ser det i en balansesituasjon med risiko. En kan f.eks. spørre: Hva slags glede, og hvor kommer den fra? For enkelte gir det stor glede å kjøre bratt på ski, og gleden er unikt knyttet til skikjøringen. Men for andre kan gleden være knyttet til å høre med i det miljøet som kjører bratt på ski. Det kan også hende at det for enkelte ikke er skikjøringen, men *risikoen* i seg selv som gir glede. Og da kan det også være vanskelig å få regnestykket til å balansere.

Foreløpig oppsummering

Det ser ut for at vi i dag har et misforhold mellom det risikonivå mange ser ut for å søke, og den risiko samfunnet/det offentlige ser ut til å akseptere. Det kan også se ut for å være et misforhold mellom det risikonivå mange ser ut for å søke, og den trygghet de forventer at samfunnet/de ansvarlige/vegleder/guide skal gi dem.

I risikosøking kan det være at ”moteord” som risikohåndtering eller Risk Management gir et inntrykk av at oppstilte system kan gi mulighet for håndtering av forhold som er u håndterbare.

I friluftsliv kan vi av og til ha konflikt mellom verdier/verdivalg og risikonivå. Dersom en må gå med på at gleden/opplevelsen vil kunne oppveie en hver risiko, må en kunne forlange en nøyere gjennomgang av dette ”gledebegrepet”, likedan som en ser nærmere på ”risikobegrepet”

Dersom det er den ekte og usminkede risikoen i seg selv som er målet, har vi et problem, særlig i undervisning. For meg ser det ut for at vi i arbeidet med friluftsliv i Norge ikke har et klart nok språk/klare nok begreper når vi skal diskutere risiko og risikohåndtering.

LITTERATUR

Munter, W.: *3x3 Lawinen. Risikomanagement im Wintersport*. Verlag Pohl & Schellhammer, 2003.

Geyer, P. og Pohl, W.: *Skibergsteigen – Freeriding*. BLV Buchverlag, 2007

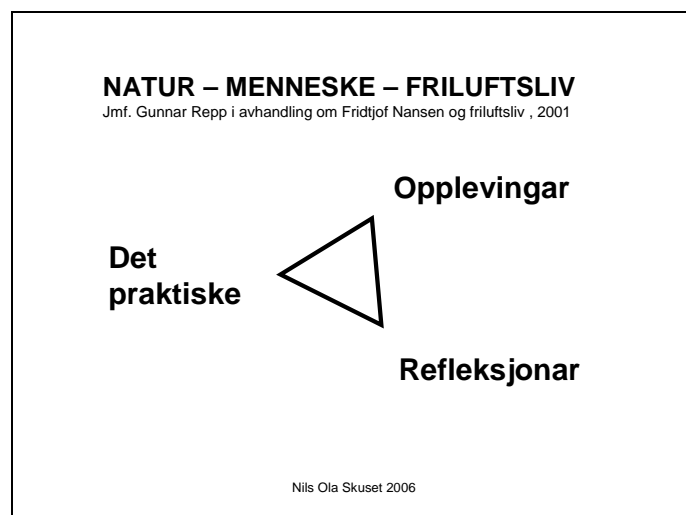
FLEIRE FAG PÅ YKSNØYA

Nils Ola Skuset

EI MOGLEG OVERBYGNING

Frå starten i 1979 og fram til 2006 har arbeidet med Yksnøya som didaktisk prosjekt teke meir og meir form. Første tida kan vi snakke om enkelt, sporlaust friluftsliv. I 2006 er det framtoningen ”Basen for Natur – Kultur – Friluftsliv” som har materialisert seg med naust, flytebrygger, båtar, og leirområde. I dette prosjektet har ein teke mange val, der ein også har valt bort mange moglege løysingar. Ein sit no med ein base der ein har prøvd å innordne seg stadeigen kultur så skånsamt som praktisk råd.

Resulterte vala i gjennomtenkte og heilskapelege løysingar? Var det brei semje og same vilje mellom dei fagtilsette, som engasjerte seg i dette langvarige prosjektet? Har kroppsovingsseksjonen ei særskild overbygning? Kanskje finn vi noko av svara i Gunnar Repp si doktoravhandling om Nansen og friluftsliv frå 2001 (Repp 2001). I modellen under, som eg vel å kalle ”Nansen-Repp-modellen”, legg eg inn tre leiande perspektiv: Opplevingar, Det praktiske og Refleksjon.



Repp finn desse tre perspektiva i det nansenske friluftslivet. Nansen var eit uvanleg allsidig utrusta menneske. Han hadde evner til å kunne leve ut dei ulike perspektiva. Repp viser oss turmennesket, friluftslivmannen, idrettsutøvaren, biletkunstnaren, skribenten, talaren, forskaren, oppdagaren og den samfunnsengasjerte humanisten og politikaren. Nansen hevda at friluftslivet

har ein dannande funksjon. Det var viktig å utvikle sin personlegdom i ung alder. Nansen gav friluftsliv ein sentral plass i prosessen. Danninga ville etter Nansen si oppfatning ha dei beste kåra i det fri, i ”det store rummet”. Oppleving saman med perspektiva Oppdaging og Utfordring var med i det universet som Nansen mana fram i sin tale for skuleungdom i 1921 på eit møte i regi av Den norske turistforening (Nansen 1922). Nansen hadde på dette tidspunktet eit rikt og intenst liv bak seg.

Eit døme på bruk av modellen: Tek vi for oss opplevingsperspektivet, kan vi i dagens hesbles tolke inn eit dominerande aktivitetsfylt friluftsliv, ulikt eit friluftsliv som har plass for stille, kontemplativ naturoppleving. I ein marknadsorientert kvardag kan det vere det liten plass for refleksjon ut over kva som er rett trend og kva ting kostar. Den kontemplative naturopplevinga må vi søke i ein samanheng som er prega av skjerming mot ytre uro og opning innover mot eigne betraktningar. Begge desse opplevingsperspektiva kan vere relevante ut frå kva motiv ein har for sitt friluftsliv, men i eit heilskapeleg dannelsingsprosjekt er dei ikkje tilstrekkeleg åleine.

Den praktiske tilnærminga åleine vil dømesvis kunne framstå som eit utstyrsfiksert friluftsliv, der ein avgrensar seg til smale perspektiv, enten det er eit slag for naturfiber ull og tre eller ei framheving av nye forskingsbaserte komposittar. Det kan også vere at visse teknikkar vert fokusert medan andre vert underkjent og oversett. I dannelsingsprosjektet er heller ikkje det einsidige fokus på dei praktiske sidene ved friluftslivet tilstrekkeleg.

Det reflekterande i reindyrka form treng kanskje knapt turen, opplevingane og det praktiske. Ei teoretisk tilnærming og analyse av fenomenet friluftsliv kan opne perspektiv, men i dannelsingsprosjektet vert det for smalt om det står utan erfaringsreferansane. I motsetnad til desse einspora framtoningane ønskjer vi eit heilskapeleg friluftsliv. Skal utdanningar i friluftsliv vere dannelsingsprosjekt, må alle tre perspektiva vere eksplisitte. Friluftsliv som høgskulestudium kan først vere akseptabelt når dette kravet er oppfylt.

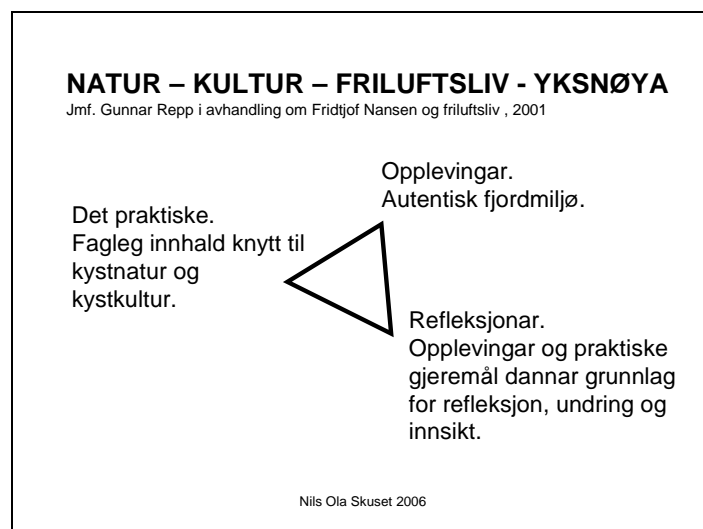
Det bør følgje ei grundigare grunngjeving for synet på institusjonalisert friluftsliv. Ei slik grunngjeving går eg ikkje vidare inn på her, men viser m.a. til Repp si avhandling og til dei to stortingsmeldingane om friluftslivet. I dei to meldingane finn vi friluftslivet skildra som eit kulturelt fenomen, særleg typisk for dei nordiske landa, og det blir skildra som pedagogisk verktøy. Stortings-

meldingane meiner m.a. at friluftslivet ligg til rette, både som mål i seg sjølv og som metode i arbeidet med barn og ungdom i norsk skule (Miljøverndepartementet 1987 og 2001).

Dersom ein skal rettferdiggjere friluftslivet i samband med undervisning og utdanning, må vi kreve at brukarane har ei tydeleg didaktisk tilnærming. Det må vere eit krav at ein er meir enn turoperatør og grillpinnespikkar i institusjonaliserte danningssprosjektet. Vi kan nytte fleire didaktiske modellar for å vise potensialet i friluftslivet (Imsen 1997). ”Nansen-Repp-modellen” kan vere éin slik hjelpar.

YKSNØYA SOM PEDAGOGISK ARENA

Det er friluftsliv ved kysten som har vore gjennomgåande tema i dei snart 30 år med kursverksemd på Yksnøya.



Kursa har fått sin profil gjennom mange års didaktisk utviklingsarbeid. Ved å bruke ein utvida ”Nansen-Repp-modell” har vi ein hjelpar til å drøfte konsistensen i kursverksemda knytt til øya. I modellen finn vi perspektiv som til saman skal danne ei heilskapleg, normativ grunngeving for oppbygging av utdanning i friluftsliv. Perspektiva er konkretisert med ein undertekst, som skal vise korleis ein kan nytte dei i drøfting av Yksnøya-kursa.

Opplevingar

Yksnøya ligg populært sagt ”midt i leia”. Dei mange fjordane rundt øya møtest her – Voldsfjorden, Ørstafjorden, Rovdefjorden, Vartdalsfjorden og Selvågen. I 2006 er øya framleis

utan vegsamband. Naboøya, Eika i Ulstein kommune, vart nyleg knytt til riksvegnettet med bru. Den djupaste vegtunnelen i landet er under bygging under Yksnøya. Det faktum at øya har vore og framleis vil vere veglaus, er eit poeng og eit unikt utgangspunkt for opplevingar.

Opplevinga av å vere avhengig av høveleg ver for bruk av småbåtar og skyssbåt står i kontrast til den nærmast ureflekterte, sjølvsagte tilgangen vi har til å kunne forflytte oss når tid som helst elles i vår tid. Nokre vil assosiere dette med eit isolert tilvere, medan andre vel å sjå på dette som ei øving i å klare seg sjølv – *ei øving i å vere sjølvstendig*.

Når ein ikkje kan dra frå øya utan vidare, skaper dette eit unikt høve for fokus og fordjupning. Når ein er på øya over noko tid, kan ein arbeide i lange og skjerma økter. Når ein er på øya skal ein ikkje rekke opningstider i butikkar eller kontor, og ein kan i mindre grad vere opphengt i arbeidstid til faste klokkeslett. *"Langsam tid" kan vere eit element i det pedagogiske prosjektet.*

Opplevingane på øya skjer i eit landskap som er restane etter lange tradisjoner med kultivering av utmark og bruk av fjorden. Landskapet står fram med relativt smålåtne inngrep. Menneska har stort sett greid seg utan maskiner, men har nytta seg av mannekraft under kultiveringsarbeidet; *det menneskeskapte i kontrast til det maskinskapte.*

Opplevingane på øya har også eit rommessig aspekt ettersom Yksnøya har eit avgrensa omfang – knappe tusen meter på tvers uansett himmelretning. Øya er *oversiktleg og overkommeleg*, men samstundes er her mange detaljar og mange krokar som det tek tid å finne og tid å oppleve.

Det er kort veg mellom landbaserte og sjøbaserte aktivitetar. Både tradisjonelt og for dagens føremål fell eit vekselbruk mellom land og sjø naturleg. Ein kan spele på *fleirbruk og allsidige gjeremål* knytt til utmark, innmark, skog, lyngheiar, fjøre og fjord.

Det praktiske

Ein knyter det faglege i friluftslivkursa til bruken av naturen på og rundt Yksnøya. Vestlandsnaturen blir opplevd som uvant, spennande og utfordrande både for studentar som kjem frå andre delar av landet, og for studentar som lever eit meir moderne liv i tettstadane i landsdelen. Naturen er mildare kultivert enn i byar og tettstader, verlaget er skiftande og levemåten må tilpassast. Ein blir utfordra til å finne måtar å organisere dagane på som gjev overskot og trygg-

leik. Dei tradisjonelle bruksbåtar inngår som vesenlege element i dette prosjektet. Båtane blir reiskapen som bind sjø og land saman. Båtane er nødvendige for å kome seg frå og til og dei er plattform for fangst og fiske. Dei er tradisjonsbærarar og dømme på hopehavet mellom båtbyggerane lengre inne i fjordane og fiskarane ute mot havet. Yksnøya ligg symbolsk nok midt mellom øyane på kysten og dei skogkledde dalane mellom dei høge fjella. Ved å bu enkelt, reise med mannekraft og tilpasse seg naturkreftene blir ein utfordra til å velgje utstyr, finne løysingar og rutiner med god funksjonalitet. Ein får også høve til å teste ut utstyr som har vore brukt opp gjennom tider ein berre kjenner frå bilder og som historiefortellingar. Val av klede, måtar å gjere matstellet på, rutiner og ferdigheiter for bruk av båtane og dei daglege vurderingane av ver og vind er dømme på slike praktiske gjeremål som kursa på Yksnøya naturleg får fokus på.

Refleksjonar: ”Det gode liv med enkle middel”

Arne Næss sine føringar for eit godt liv med enkle middel skriv seg frå eit filosofisk grunnsyn, der ein tek avgjerande omsyn til naturen. Næss viser også føringar frå eigen livsførsel. Filosofiprofessoren har budd i lange periodar av året på hytta Tverrgastein under Hallingskarvet. Der har han vist at det er mogleg å leve med overskot og glede utan alle dei hjelpemiddel og dei krav vi elles møter kvardagen med. Filosofen meiner at naturen har eigenverdi, og menneska må ta avgjerande omsyn til naturen sin rett til å leve fritt.

Gjennom dei snart 30 åra som kroppsøvingssesksjonen har hatt kurs på Yksnøya, er sjøve opphaldet tenkt som eige grunnlag for refleksjon. Reisa til og frå, matstell og hygiene, dagsrytmen og forløpet av kursa har vore prega av det enkle, det umiddelbare og av at ting tek tid. På Yksnøya gjer vi utforsking gjennom ein innhaldsrik, men enklare kvardag, vi set vi vår øvrige kvardag i perspektiv.



Vi veit at Yksnøya blir opplevd som eksotisk. Dei som kjem til øya, gir nokså raskt uttrykk for at dei finn ei stemning som dei synest er god. Dei klarer ikkje utan vidare å setje ord på kjenslene, men føler seg umiddelbart heime; dei skildrar stemninga med ordet ”ro”. Vi forstår til vanleg at ”ro” er synonymt med at det er stille, at det er få forstyrrende element, at ein tek seg tid, at det ikkje er nødvendig å skunde seg, eller at livet får gå sin gang. Dersom det er ro over tilveret, at det er langsam tid som rår, vil det også vere naturleg at felleskapen har tid og plass til samtalanene. Reflekterande samtalar kjem ikkje av seg sjølv. I vårt tilfelle vil vi måtte gjere oss bevisst denne forlenginga av den ”ytre roa” og tillegge samtalanene ein verdi som handlar om å vekke tankar til live. Vi har høve til å la tankane få arbeide og la tankane få uttrykk. Dette er ein aktiv prosess som understrekar dannelsingsaspektet ved friluftslivet.

FRILUFTSLIV SOM MIDDEL OG MÅL

Som grunnlag for aktiv, pedagogisk bruk av uterommet må elevane meistre det å vere ute med overskot, og trivsel, samt oppleve tryggleik. Her kan aktivitetar henta frå friluftsliv bidra. Vi forstår friluftsliv då som eit middel, eit reiskapsfag. Kursa som kroppsøvingssesjonen gjennomfører på Yksnøya, har fokus både på friluftsliv som middel og som mål i seg sjølv. Her er det opplæring i sjølvstendige emne innan friluftsliv. Det er graden av fokus på dei praktiske gjeremåla, kvaliteten på opplevingar og tida til refleksjon, sett saman til ein heilskap eller ikkje, som skiljer friluftsliv som mål i seg sjølv eller friluftsliv som middel.

UTFORDRINGAR

Oppbygginga av Basen er gjort ut frå ei rekke vurderingar. Basen skal i første rekke skal tene aktivitetar knytt til friluftsliv. For nye brukergrupper blir det ei utfordring å setje seg inn i tankegangen bak dei val som er gjort og avvege dei praktiske løysingane opp mot eigne behov og målsettingar. Her er vi midt inne i problematikken friluftsliv som middel.

Det å velje Yksnøya som ein stad å studere inneber:

- aksept for å forlate campus
- aksept for å leve enkelt
- aksept for at det er nærleik mellom student og rettleiar
- aksept for at det er få forstyrrende element i studiesituasjonen
- aksept for at ting tek tid

- aksept for at studiesituasjonen får eit forsterka fokus i høve situasjonen på campus

Det å velje Yksnøya i seg sjølv som tema for faglege innspel. Her finn vi at studieobjektet

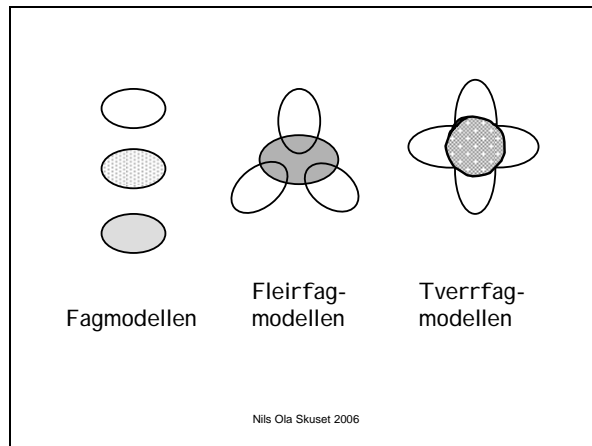
- er i nærmiljøet
- blir til i nærmiljøet
- er resultat av assosiasjonar skapt i og av nærmiljøet

FLEIRE FAG – SAMARBEIDSMODELLAR

Aktiviteten på Yksnøya vart rundt 2004/2005 etablert i fastare former enn det som var gjennomgåande for kursverksemda dei 25 første åra. I den første tida kom ein til øya, var der to-tre veker, oppretta leir og tok denne ned. Båtane leigde ein inn og all verksemda var sporlaust vekke resten av året. Denne måten å drive verksemda på samsvarer godt med det friluftslivet som er eitt av kjenneteikna på tradisjonelt, enkelt friluftsliv. Ved å etablere seg med båtar, flytebrygger, større telt og aktivitetar i det store nybygde naustet har kursa teke ny form. Ein seier gjerne at friluftslivet tek former som også handlar om praktisk kulturformidling. Denne utviklinga er resultat av didaktiske refleksjonar i kroppsøvings-seksjonen. Her er gjort valg, og dei er følgt opp av økonomiske tildelingar frå Høgskulen og fysiske etableringar. Resultatet er i dag ”Basen for Natur – Kultur og Friluftsliv”.

Prosessane i høgskulesystemet og dei fysiske tilretteleggingane på Yksnøya opnar for fleire brukargrupper. Våren 2006 gjennomførte t.d. Kroppsøvingsseksjonen og Seksjon for Kunst og Handverk eit prosjekt på øya. Det var fagleg fokus på kunst og handverk, medan opphaldet og levemåten var basert på det enkle friluftslivet. Prosjektet er no eit referanseprosjekt som ein byggjer vidare på. Samarbeidet i dette pilotprosjektet ligg ein stad mellom Fleirfagmodellen og Tverrfagmodellen i figuren under. Det er flytande og uklære grenser i praktiske, gjennomførte prosjekt. Modellane er verktøy for analyse av sam-arbeid ein ønskjer å gjennomføre, eller evaluering av samarbeid ein har gjennomført.¹⁸

¹⁸ Sjå artikkelen til Sissel Midtli



Fagmodellen: Parallellmodell. Gjere ting samtidig utan å gå over i kvarandre sine faglege tilnærmingar og faglege praksis. Her vil ein behalde full fagleg integritet både i val av studieobjekt og metode. Modellen er meir eit døme på organisering enn djupare samarbeid. To fagmiljø kan t.d. gjennomføre kurs på same tid, sjå kvarandre og utveksle inn-trykk og informasjon.

Fleirfagmodellen: Integrasjonsmodell. I denne forma for samarbeid legg ein like mykje vekt på å organisere i samtid som å gjere ting i fellesskap. Det kan vere aktuelt at ein nyttar fagspesifikk tilnærming på eit felles studieobjekt. Korleis vil du t.d. gå fram i å skildre landskapet på Yksnøy?

Tverrfagmodellen. Symbiosemodell. Studieobjektet blir opplevd, utforska og reflektert med dei hjelpemidla og metodane ein har tilgjengeleg. Dei fagspesifike tilnærmingane er ulike, dei er med på å tilføre ei problemstilling fleire perspektiv og ulike djupner. Dei ulike tilnærmingane må ha nytte og relevans for alle involverte fag. Den sosiale fellesskapen får tilført fagleg breidd, ein opplever å sjå mangfaldet i studieobjektet.

Fagmiljø som orienterer seg mot samarbeidsprosjekt på Yksnøya må gå gjennom fellesopplevingar i miljøet, grundige drøftingar og modning om innhald, arbeidsmåtar og former for rettleiing, og våge at også intuisjonen styrer gjennomføringane. Prosjekt med utgangspunkt i Yksnøya vil vere utfordrande og by på krevjande, normativ og didaktisk refleksjon i praksisfeltet (Lauvås og Lauvås 2004 : 32–62).

Både prosjekt som står åleine og som er klart tidsavgrensa, og meir langsiktig utviklingsarbeid kan verte fruktbare gitt at arbeidsformer og samarbeid blir klart synlegjort og styrt.¹⁹ Utviklingspotensialet for prosjekt med utgangspunkt i Basen på Yksnøya bør vere så stort og tematisk allsidig at avgrensing av problemfelt og tema er meir aktuelt enn å finne dei.²⁰

LITTERATUR

- Imsen, Gunn: *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget 1997.
- Lauvås, Kirsti og Lauvås, Per: *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget 2004.
- Levin, Morten og Rolfsen, Monica: *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Fagbokforlaget 2004.
- Miljøverndepartementet: *St.meld.nr. 40 (1986-87) Om friluftsliv*.
- Miljøverndepartementet: *St.meld. nr. 39 (2000-2001) Friluftsliv. Ein veg til høgare livskvalitet*.
- Nansen, Fridtjof: *Friluftsliv*. Den norske turistforenings aarbok 1922. Grøndahl.
- Repp, Gunnar: *Verdiar og ideal for dagens friluftsliv. Nansen som føredøme?* Dr.scient.avhandling. NIH 2001.
- Westhagen, Harald m.fl.: *Prosjektarbeid. Utviklings- og endringskompetanse*. Gyldendal Akademisk, 5. utgåve 2004.

¹⁹ Levin og Rolfsen 2004, Westhagen m.fl. 2004

²⁰ Sjå artikkelen til Gunnar Repp.