

Breivik, G. (2025). Smerte, risiko og glød i friluftsliv: Pedagogiske og etiske refleksjoner. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 197–222). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610708>

Kapittel 8

Smerte, risiko og glød i friluftsliv

Pedagogiske og etiske refleksjoner

Gunnar Breivik

Sammendrag: Dette kapittelet retter søkelyset mot ledelse i friluftsliv og drøfter hvordan man pedagogisk og etisk kan begrunne og tilrettelegge for erfaringer som kan skape personlig vekst og livsendring – erfaringer som også kan innebære smerte og risiko. Denne formen for pedagogikk omtales som *utfordringspedagogikk*. I kontrast til dagens friluftsliv, som i stor grad preges av kontroll- og sikkerhetsfokus i både offentlig politikk og utdanning, argumenterer kapittelet for verdien av erfaringer som utfordrer deltakerne på dypere måter.

Innledningsvis presenteres et bakteppe som viser hvordan tenkningen rundt risiko og sikkerhet har utviklet seg i samfunnet generelt og i norsk friluftsliv spesielt. I kapittelets første hoveddel introduseres så teoretiske perspektiver som kan gi grunnlag for en ny utfordringspedagogikk. Det begynner med Bollnows eksistenspedagogikk, med vekt på sprang og brå overganger, og fortsetter med teorier som vektlegger kontinuitet, dannelse og kapasitetsbygging.

Den neste hoveddelen undersøker hvordan smerte og risiko kan forstås som livsvilkår og som meningsbærende elementer i en pedagogisk sammenheng. Her benyttes både psykologiske og filosofiske tilnærminger. I kapittelets siste del diskuteres hvordan friluftsliv kan fungere som en arena for kontrastfylte opplevelser med risiko og smerte, og hvordan dette kan tilrettelegges pedagogisk. Forfatteren trekker inn egne erfaringer og drøfter dilemmaer som både deltakere og veiledere møter i situasjoner preget av usikkerhet, smerte og risiko.

Hovedproblemstillingen i dette kapitlet kan sammenfattes slik: Hvilken positiv rolle kan fenomener som risiko og smerte ha i friluftsliv ut fra et utfordringspedagogisk ståsted? Hvilke pedagogiske teorier kan støtte en slik tilnærming, og hvilke etiske og pedagogiske dilemmaer står veiledere overfor?

Nøkkelord: pedagogikk, utfordringspedagogikk, friluftsliv, risiko, smerte

Abstract: This chapter explores the role of leadership in outdoor education and reflects on how pedagogical and ethical frameworks can support experiences that foster personal growth and transformation – while also involving elements of pain and risk. This approach is referred to as *challenge-based pedagogy*. In contrast to dominant trends in contemporary Norwegian outdoor life – which emphasize control, safety, and risk minimization in policy and education – this contribution argues for the pedagogical value of experiences that challenge participants more deeply.

The chapter begins by outlining the societal and cultural background shaping current understandings of risk and safety, both in general and within Norwegian outdoor education. The first main section presents theoretical foundations for a renewed challenge-based pedagogy. It introduces Bollnow's existential pedagogy, focusing on rupture and sudden transitions, before moving on to more continuity-oriented theories emphasizing formation (*dannelse*) and capacity-building.

The second main section examines how pain and risk can be integrated into educational thinking, not merely as hazards to be avoided, but as vital elements of meaningful experience and growth. Psychological and philosophical perspectives are drawn upon to support this view. The final section discusses how outdoor life can offer contrasting experiences involving risk and pain, and how these can be pedagogically facilitated. Drawing on personal experience, the author highlights dilemmas faced by both participants and leaders in uncertain and demanding situations.

The core research questions in this chapter are: What positive role can phenomena such as risk and pain play in outdoor life from a challenge-based pedagogical perspective? Which educational theories can support such a pedagogy, and what ethical and pedagogical dilemmas do facilitators face?

Keywords: pedagogy, challenge-based pedagogy, outdoor education, risk, pain

Innledning

I dette bidraget vil jeg rette fokus mot ledelse i friluftsliv og drøfte hvordan man pedagogisk og etisk kan begrunne og tilrettelegge for opplevelser og erfaringer som kan gi livsendring og vekst, men som også kan innebære smerte og risiko. Jeg omtaler denne typen pedagogikk som *utfordringspedagogikk*. Mye av dagens friluftsliv, slik det fremstilles i offentlige utredninger og i utdanningssammenheng, preges av et kontroll- og sikkerhetsfokus. Dette kan føre til at deltakere i friluftsliv går glipp av erfaringer som kunne gitt dem et rikere liv.

Først vil jeg presentere et bakteppe som skisserer utviklingen av tenkningen om sikkerhet og risiko i dagens samfunn og i norsk friluftsliv. I den første hoveddelen presenterer jeg deretter teorier som kan bidra til en ny utfordringspedagogikk. Jeg begynner med Bollnows eksistenspedagogikk, med vekt på sprang og brå overganger, og går deretter videre til mer kontinuitetsorienterte teorier med fokus på dannelse og kapasitetsbygging.

I neste hoveddel diskuterer jeg hvordan vi kan forstå og integrere smerte og risiko som deler av livet og som sentrale elementer i en utfordringspedagogikk. Her benytter jeg både psykologiske og filosofiske tilnærminger. I den siste delen drøfter jeg hvordan friluftsliv kan fungere som en arena for kontrastopplevelser knyttet til risiko og smerte, og hvordan man pedagogisk kan legge til rette for dette. Jeg trekker inn eksempler fra egen erfaring og diskuterer dilemmaer som deltakere og veiledere står overfor i situasjoner preget av usikkerhet, smerte og risiko.

Problemstillingen for mitt bidrag kan kort formuleres slik: Hvilken positiv rolle kan fenomener som risiko og smerte ha i friluftsliv ut fra et utfordringspedagogisk ståsted? Hvilke pedagogiske teorier kan underbygge en slik type pedagogikk, og hvilke pedagogiske og etiske dilemmaer står veiledere overfor?

Bakteppe for en ny utfordringspedagogikk

Samfunnsmessig bakteppe for en mulig utfordringspedagogikk

Det moderne samfunn har blitt stadig mer fokusert på kontroll, sikkerhet og trygghet som grunnleggende verdier (Giddens, 1991). Dette omfatter

alle sider ved samfunnet – fra politisk ledelse, byråkratier og næringsliv til familie- og individnivå. Det finnes gode grunner til økt sikkerhet. Samtidig er det moderne samfunn et risikosamfunn (Beck, 1992). Det er komplisert og utsatt, og må ikke kollapse. Økt risiko i fremtiden kommer fra flere kilder: global oppvarming, økende migrasjon og ustabil geopolitikk med økende konfliktnivå. Risiko forstås her som noe negativt. En sentral oppgave blir å utvikle mennesker med kapasitet til å håndtere ulike typer risiko. Risiko kan imidlertid også forstås som noe positivt, siden det åpner for nye muligheter gjennom dristige innovasjoner, ny forskning og usikre investeringer. Det handler derfor også om å utvikle mennesker som er risikovillige. Det fremstår som et tilsynelatende paradoks at vi både må utvikle mennesker som er dyktige på sikkerhet, og mennesker som er risikovillige og tar sjanser. Kanskje er dette to sider av samme sak, avhengig av kontekst.

Den samme dobbeltsidigheten gjelder familie, hjem, fritid og oppvekst. I løpet av de siste par generasjoner har det blitt et sterkt sikkerhetsfokus i barnehager, skoler, fritid og idrett, med nytt sikkerhetsutstyr, strukturelle tiltak og holdningsskapende arbeid. Innen flere samfunnsområder snakker man om nullvisjoner og 24 timers sikkerhet. Effekten av dette er at barn og unge er mindre fysisk aktive, mer forsiktige, mer beskyttet, mindre ute i vær og vind, og stadig flere ungdommer sliter med fysiske og psykiske plager.

Samtidig viser studier at barna i de trygge barnehagene søker spenning (Sandseter & Kvalnes, 2021), ungdom tar risiko på både positive og negative måter (Hansen & Breivik, 2001), og i den voksne befolkningen ser det ut til å være et undertrykt behov for spenning og utfordring (Breivik, 2001; 2010). De mange nye former for risikosport og kommersielle spenningsopplegg indikerer at det dreier seg om «a quest for excitement in unexciting societies» (Elias & Dunning, 1986). Dette spenningsbehovet har antakelig en evolusjonær bakgrunn. Mennesket har overlevd på jorden ikke bare ved å søke trygghet, men også ved å ta sjanser. Man kan oppnå gevinster, men også berusende opplevelser ved å gjøre risikable ting.

Ikke bare fortiden, men i like stor grad en usikker fremtid gjør det interessant å undersøke forholdet mellom sikkerhet og risiko. Menneskeheten står overfor en uviss fremtid. Dette tematiseres på en engasjerende måte i antologien *Pedagogikk for det Uforutsette* (Torgersen, 2015). Vi trenger mer erfaring og kompetanse for å kunne mestre usikkerhet, fare og ubehag i fremtidens samfunn.

Friluftsliv er en velegnet arena for å prøve ut evnen til å håndtere utfordringer. Friluftsliv foregår i omgivelser vi er evolusjonært tilpasset, og handler om praktisk mestring av ulike situasjoner og forhold. Nordmenn kan føle et nært forhold til norsk natur, ikke bare i kulturell forstand. Det finnes en evolusjonær grunn til at naturen oppleves som vårt hjem.

Norsk friluftslivstradisjon som bakteppe for utfordringspedagogikk

Det er mulig å skille mellom to historiske tradisjoner i norsk friluftsliv (Breivik, 1978). Landsbygdas friluftsliv har røtter langt tilbake i tid og er knyttet til høsting av naturen gjennom jakt, fiske, egg-, sopp- og bærsanking. Dette friluftslivet innebar varierte utfordringer og farer, men folk på bygda tok ikke risiko uten at det hadde et formål.

Bykulturens friluftsliv er av langt nyere dato og startet på 1820-tallet med vitenskapsmenn, diktere og malere. Etter hvert sluttet byborgerskapet seg til, særlig etter etableringen av Den norske Turistforening (DNT) i 1868 (Slagstad, 2018). Også friluftslivet utviklet av bykulturen ble preget av kontroll og sikkerhet, ikke minst gjennom bygging av hytter og anlegging av stier.

Med tiden utviklet det seg flere retninger innen friluftsliv. Et mer prestasjonsorientert og risikopreget friluftsliv ble introdusert av den engelske pioneren William Cecil Slingsby, med fokus på tindesport og klatring. En slik mer risikovillig og ambisiøs holdning ble ytterligere inspirert og styrket gjennom Nansen, Amundsen og andre polfarere.

Fra 1960-tallet og utover på 1970-tallet kom miljøvern og økologi i fokus, og det som kan kalles det økologisk baserte friluftslivet ble lansert av Arne Næss, Sigmund Kvaløy Setreng, Nils Faarlund og andre. Dette fikk sterkt fotfeste i friluftslivutdanningene som etter hvert ble etablert på folkehøgskoler og i høyere utdanning. Mens Næss, særlig i unge år, var villig til å gjøre dristige bestigninger, ble vekten hos Faarlund og det økologiske friluftslivet i økende grad lagt på sikkerhet og «tur etter evne».

Betydningen av miljø og vektleggingen av folkehelse førte til at det offentlige ble stadig mer opptatt av å tilrettelegge for friluftsliv. Dette resulterte i flere stortingsmeldinger om friluftsliv og bidro til økt innsats for kommunal tilrettelegging for friluftsliv i nærmiljøet. I dette nærmiljøfriluftslivet er fokuset på sikkerhet naturlig nok sterkt. Man kan ikke ha offentlig tilrettelegging for ulykker.

Det risikopregede friluftslivet fikk imidlertid et oppsving fra 1970-tallet (Breivik, 2010). En kombinasjon av utøvere, utstyrsprodusenter og mediefolk skapte en rekke nye aktiviteter og fornyet gamle. Mange av disse foregikk i naturpregede omgivelser. Noen av aktivitetene hadde sportspreg, mens andre hadde mer friluftslivspreg. Dette nye ekstreme friluftslivet var delvis en nyskaping, men kan også ses som en videreutvikling av tradisjonene fra Slingsby og Nansen, i hvert fall når det gjelder vilje til å ta risiko.

Det er derfor gode grunner til å tenke med Horgen (2016) at det i norsk friluftsliv, særlig innen klatring og tindesport, ikke har vært en entydig holdning til risiko og sikkerhet. Holdningene er mangefasetterte og påvirket av elementer fra fjellførerne i bygdene på 1800-tallet, så vel som engelsk overklassetenkning og kontinental risikokultur på 1900-tallet. I senere tid har den konservative «tur etter evne»-tenkningen stått sterkt i friluftslivspedagogisk sammenheng, inspirert av folk som Faarlund og Tordsson. Men denne holdningen er utfordret av de nye formene for et mer ekstremt friluftsliv som har utviklet seg de siste tiårene.

Spørsmålet er om den mer risikovillige typen friluftsliv kan tilrettelegges for et bredere spekter av barn, unge og voksne. Kanskje kan vi utvikle en type utfordringspedagogikk som åpner for opplevelser og erfaringer vi kan ha glede av i livene våre, og som er nyttige for samfunnet.

For å eksemplifisere denne pedagogikken og teste dens relevans og akseptabilitet, bruker jeg smerte og risiko som nøkkelfenomener. Først vil jeg imidlertid skissere noen teorier som utfordringspedagogikken kan bygge på.

Pedagogiske teorier

Bollnows eksistenspedagogikk

Moderne pedagogikk knytter seg på ulike måter til to hovedstrømninger i europeisk tenkning. Den ene hovedstrømningen går tilbake til Rousseau (1712–1778) og romantikken. Her tenker man at individet har en naturlig, innebygd trang til å lære, utforske omverdenen og oppsøke nye situasjoner. Den pedagogiske utfordringen består i å legge til rette for en prosess som er styrt innenfra av individet selv. Prosessen skjer organisk og kontinuerlig,

som en vekstprosess der individet gradvis søker nye læringsmiljøer, lærer seg nye ferdigheter og tilegner seg ny kunnskap. Siden denne prosessen styres av den lærende selv, blir læreren i stor grad en tilrettelegger, hjelper og veileder.

Den andre hovedstrømningen bygger på opplysningstidens tenkning. Her skal den nye kunnskapen, frembrakt av forskere og lærere, spres ut til befolkningen, både barn og voksne. Som ordet «opplysningstid» antyder, var metaforen en befolkning som sitter i mørket, men som nå skal opplyses av den nye kunnskapen. Her får læreren en sentral rolle som formidler og forvalter av den nye kunnskapen. På samme måte som håndverkeren gradvis former sitt materiale og bygger sitt verk, skal pedagogen gjennom undervisningen utvikle og forme eleven ut fra de målene som er satt for opplæringen. Her tar den pedagogiske prosessen på mange måter utgangspunkt i læreren og ikke i den lærende. Det er en prosess hvor den lærende mottar kunnskap, informasjon og holdninger utenfra, i motsetning til prosessen innenfra i den Rousseau-inspirerte pedagogikken.

Felles for begge disse hovedstrømningene er at man ser for seg den pedagogiske prosessen som en kontinuerlig og skrittvis utviklingsprosess. Men det finnes en annen strømning innen pedagogikken, som er mindre kjent. Denne har særlig hentet inspirasjon fra Kierkegaard og eksistensfilosofien, og slo for alvor igjennom i det 20. århundret, inspirert av filosofer som Heidegger, Jaspers, Marcel og Sartre. Den eksistensfilosofisk inspirerte pedagogikken bygger, i motsetning til kontinuitetspedagogikken, på diskontinuitet. Det er øyeblikket, den unike situasjonen, som står i sentrum, og man tenker seg at den lærende gjennomgår dramatiske endringer og faser hvor det ikke nødvendigvis er en klar kontinuitet og sammenheng.

Mitt eget møte med denne pedagogikken fant sted under et studieopphold i Tübingen i Tyskland fra 1970 til 1971. Jeg fulgte da et av seminarene til filosofen og pedagogen Otto Bollnow og ble fascinert av hans eksistenspedagogikk (Bollnow, 1959; 1969). Den bygde delvis på Heideggers (1962) tenkning og tok utgangspunkt i at menneskene lever sine liv i en uopphørlig veksling mellom det å leve ekte og ut fra sine innerste behov, og det å leve uekte, styrt av andres forventninger. I eksistensfilosofisk sjargong het det å leve *egentlig* versus *uegentlig*. I svært mange situasjoner handler vi uegentlig og ut fra det andre forventer av oss. Vi gjør slik man («das Man») gjør, slik de andre gjør. Siden vi hele tiden har en tendens til å falle eller forfalle («Verfallen») til «das Man», finnes det ingen enkel pedagogisk prosess som gjør at man kan leve

stadig mer egentlig. Vi kan likevel bidra til et skifte i retning av mer egentlighet ved å oppsøke situasjoner som fasiliterer egentlighet. Det er her farefulle og utfordrende situasjoner, og forholdet til vår egen død, kommer inn.

Heidegger hevdet at det som gir menneskelivet helhet og en slags enhet, er at våre liv avsluttes med døden (Heidegger, 1962). Døden er det eneste sikre som vi enten må forholde oss til eller flykte fra. Våre liv er derfor liv-til-døden («Sein-zum-Tode»). Døden er her ikke forstått som et biologisk faktum eller at «alle dør jo en gang». Nei, her dreier det seg om mitt eget liv og min egen død. Ifølge Heidegger er det umulig å leve ut fra våre dypeste ønsker uten at vi lever med vissheten om at vi skal dø. En av de følelsene som gir oss et forhold til døden, er angsten. I visse situasjoner i livet blir vi grepet av angst, som er noe annet enn frykt. Frykten er knyttet til bestemte objekter, personer, hendelser og situasjoner. Hvis jeg for eksempel plutselig står overfor et villdyr, er det en konkret fare som gir meg frykt. Siden det er konkret og avgrenset, kan jeg forholde meg til det og gjøre noe med det. Angsten derimot, er utydelig og utflytende. Vi vet ikke hvor den kommer fra, eller hva den er. Heidegger sier at den slår bena under oss og får oss til å sveve i en slags vektløs tilstand. Siden det ikke er noe konkret vi engster oss for, er det ingenting bestemt, det er Intet («das Nichts»). Angsten avdekker intetheten som en mulighet. Og intetheten er jo døden. Men nettopp i den eksistensielle krisen, i angsten, i møtet med intetheten og døden, ligger det muligheter for beslutsomt å ta tak i sitt eget liv («Entschlossenheit»). Vi får muligheter til å reorientere oss og komme i kontakt med de dypeste prioriteringene.

Visse situasjoner i friluftslivet kan utløse ikke bare frykt, men også angst, slik som i tåke på vidda, ved vertikale stup eller i havets dyp. Det kan hevdes at de første fallskjermhoppene skjer ut i et stort tomrom, et slags Intet, som aktiverer angst og bevisstheten om muligheten for egen død. Slike opplevelser kan derfor muliggjøre en beslutning om å leve et mer egentlig liv (Breivik, 2009). Også andre situasjoner enn angst kan bidra til at vi lever et mer egentlig liv. Fra et utfordringspedagogisk perspektiv kan man hevde at opplevelser av risiko og smerte innebærer kriser som kan føre til livsendring og nyorientering. Bollnow hevder at kriser er helt sentrale i livet: «The human being actualizes his authentic existence only in the crisis and only through the crisis. The critical moments are the only moments which really count in human life. To exist means to stand in crisis.» (Bollnow, 1987, s. 5.) Utfordringspedagogikken følger dermed livet.

Diskontinuitet i livet

Livet er preget av mange livsendrende skifter. Å bli født innebærer en dramatisk overgang fra livet i mors mage til en verden med lyder, lys, farger og luft. Den første skoledagen markerer overgangen fra fri lek til disiplinert læring. Konfirmasjon betyr overgang fra barn til en mer voksen status. Et giftermål eller samboerskap innebærer endring fra aleneliv til tosomhet. Å få barn medfører plutselig ansvar for omsorg og oppfølging. Å bli pensjonist betyr at man ikke lenger har et arbeid. Og til sist døden, som markerer overgangen fra å eksistere til ikke å eksistere mer. Bollnow hevdet at disse diskontinuerlige skiftene i livet er sterkt underkommunisert.

Også tanke- og følelseslivet vårt er preget av diskontinuitet. Et matematikkstykke kan virke ubegripelig, men plutselig får vi en «aha-opplevelse» og brikkene faller på plass. Slik kan det også være med kreativitet og innovasjon: Plutselig blir vi slått av en ny tanke eller idé, vi ser noe vi ikke har sett før – en mulighet, en løsning eller noe nytt som kan skapes.

På det følelsesmessige planet kan det skje brå skiftninger. Irritasjon eller sinne kan velte opp i oss ved en tilsynelatende bagatellmessig foranledning. Like drastisk kan forelskelsen være: Man «faller» for en annen, og plutselig ser man personen på en helt ny måte, i et annet lys. Det samme gjelder den religiøse omvendelsen. Fra å gå i én retning, snur man og går i motsatt retning. Tilsvarende endringer skjer i skyld og anger, hvor man innser at det man har gjort er galt. Man må vende om, gjøre bot og be om tilgivelse.

Pedagogikk som møteplass

De diskontinuerlige situasjonene i livet gir mulighet for nye perspektiver og dyptgående endring. Bollnow mente at dette måtte prege pedagogikken. Et nøkkelord i Bollnows pedagogikk er begrepet «møte». I en pedagogisk situasjon skjer det et møte mellom mennesker, eller mellom mennesker og situasjoner. Alle slike møter har et element av uforutsigbarhet. Det kan oppstå konstallasjoner, handlinger og overføringer som er umulige å forutsi. Dermed er ethvert pedagogisk møte et vågestykke. Man kan oppleve seier eller nederlag, man kan lykkes eller mislykkes i både smått og stort. Særlig dramatisk er dette i situasjoner der mye står på spill. I et utfordringspedagogisk perspektiv finnes det mange situasjoner i friluftslivet som innebærer forsøk og er vågestykker. Jeg skal komme tilbake til et par slike situasjoner senere.

Spørsmålet blir så om eksistenspedagogikken, med vekt på møter mellom mennesker og situasjoner, har en åpning for vekst og utvikling. Eksistenspedagogikken kan ikke garantere utvikling og vekst. Man kan utvide sitt kunnskaps- og ferdighetsområde, men det er ikke sikkert at man vil leve mer egentlig og ekte. Slik sett taler eksistenspedagogikken til en annen dimensjon i oss enn mye annen pedagogikk. Det er en parallell til det bibelske utsagnet: «Hva gagner det et menneske om det vinner hele verden, men tar skade på sin sjel.» Det betyr at en situasjon der man mislykkes rent ferdighetsmessig og faglig, og slik lider nederlag, likevel kan innebære en eksistensiell erfaring som gjør at man kommer nærmere sine egne eksistensielle og dypeste mål.

Vi kan, omvendt, i beruselsens øyeblikk når vi lykkes rent ferdighetsmessig, falle tilbake i gamle, uegentlige eksistensbaner. Det betyr at seier ikke bare er seier, og nederlag ikke bare er nederlag. I nederlagets time kan vi ha lært noe dypt om oss selv, om situasjonen, om en annen person eller om livet. Å mislykkes er i mange sammenhenger en viktig forutsetning for dypere erkjennelse. Karl Jaspers, en annen av eksistensfilosofene, hevdet at nettopp når vi mislykkes, når livsskuta går på grunn, har vi størst sjanse til å oppleve tilværelsens dypeste grunn. Han kalte slike situasjoner for eksistensens «lysning» eller «opplysning» («Existenzerhellung»). De kaster lys over vårt eget liv og eksistens. Det er utvilsomt en viktig innsikt at vi lærer på ulike måter, og også på et dypere plan, i situasjoner der vi mislykkes. Slik sett er eksistenspedagogikken realistisk, og den gir en tyngde til øyeblikket, til livet her og nå, som annen pedagogikk lett mister fordi man hele tiden ser fremover mot et mål man skal nå.

Diskontinuitet versus langsiktig dannelse (Bildung)

Spørsmålet er likevel om ikke en utfordringspedagogikk også må inneholde et kontinuitetsperspektiv. Friluftsliv, enten det er i regi av en skole eller en forening, vil bidra til noe mer langsiktig, ikke nødvendigvis til erstatning for det eksistensielle, men i tillegg. Det langsiktige kan være ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Men det kan også være noe mer, det som kalles dannelse eller «Bildung», og som innbefatter utvikling av menneskets karakter og moral. Spørsmålet er hvilken plass utfordringer, og mer konkret eksponering for smerte og risiko, kan ha i et slikt dannelsesperspektiv. Filosofen John Russell hevder at «physical risks contribute to important physical skills and capacities, character virtues, and self-affirmation» (Russell 2007, s. 191).

Det finnes tre beslektede typer pedagogiske teorier som kan bidra til et slikt mer langsiktig perspektiv i friluftslivspedagogikken. De kan alle gi muligheter for å inkorporere spenning, risiko og kontrastopplevelser.

Den første typen teorier setter søkelys på begrepet kapasitet (*capability*) og er filosofisk utviklet som et etisk prinsipp av Martha Nussbaum (2011). Fokuset er her på utvikling av menneskelige kapasiteter og evne til økende livsmestring. Dette vil i en friluftslivsfaglig sammenheng kunne innebære et fokus på utvikling av ulike ting, som a) fysiske ferdigheter og praktiske kapasiteter, b) vurderinger og beslutninger, c) adaptiv læring, d) emosjonell tøffhet, e) inkludering og fellesskap (Stremba & Bisson, 2009). Mens punkt b er særlig relevant med tanke på å ta beslutninger under risiko og usikre forhold, vil punkt d innebære evne til å tåle og håndtere smerte og prøvelser. Dette er kapasiteter som kan trenes gjennom friluftsliv og gi økt livsmestring.

En annen relevant type teorier setter søkelys på begrepet *Bildung*, dannelse. Tradisjonen går tilbake til Wilhelm von Humboldt (1767–1835) og vektlegger et holistisk perspektiv der ikke bare tilegnelse av teoretisk kunnskap, men også personlig dannelse og kjennskap til kultur og tradisjon er sentrale mål. I friluftslivsfaglig sammenheng vil det innebære et fokus på a) holistisk utvikling av hele mennesket både fysisk, emosjonelt, intellektuelt og sosialt, b) sensitivitet for historisk og kulturell kontekst så vel som forholdet til naturen, c) kritisk tenkning og selvrefleksjon, d) etisk og moralsk utvikling, e) tverrfaglig læring (se Prouty mfl., 2007). I perspektivet fra denne teoritypen vil særlig innforlivelsen av norsk natur og norsk friluftslivstradisjon stå sterkt, gjerne kontrastert mot andre tradisjoner.

En tredje teoritype går tilbake til gresk filosofi, ikke minst Aristoteles (384–322), og tanken om dyder. Teorien innebærer at all utdanning har som et sentralt mål å utvikle menneskets personlighet og karakter. Det er her et visst slektskap med Heideggers tanke om å leve egentlig eller autentisk. Men perspektivet i gresk filosofi er mer langsiktig. Det dreier seg om å forme livet på en etisk god måte. Det dydsetiske perspektivet i friluftsliv vil kunne innebære fokus på a) karakterutvikling, b) gode etiske beslutninger, c) selvrefleksjon, d) respekt og tilpasning til natur, e) fellesskap med andre, f) utholdenhet under strabaser og farer (se Ewert & Sibthorp, 2014).

Alle disse tre teoritypene innebærer et kontinuitetsperspektiv, en målrettet utvikling av personligheten. Innenfor dette perspektivet kan evnen til å tåle smerte og handle under risiko inngå som sentrale komponenter. En robust

personlighet som tåler strabaser og evner å handle med praktisk klokskap, fremstår som et ideal både i livet generelt og som et ønsket resultat av utfordringspedagogiske bestrebelser. Utfordringspedagogikken har derfor nytte av både Bollnows perspektiv på diskontinuerlige sprang og de dannelseseoretiske perspektivene på menneskets utvikling i møte med krevende natur.

Smerte og risiko som del av utfordringspedagogikk

Kontrastopplevelser i barndom og oppvekst

Det moderne samfunn preges i økende grad av overbeskyttelse og trygghet når det gjelder barns og unges oppvekst og utvikling (Breivik, 2001). Tidligere generasjoner gjorde erfaringer gjennom oppveksten som i seg selv var utfordringspedagogiske. Disse ga møter med risiko og smerte, og forberedte på livets senere utfordringer. Eksempler på slike erfaringer er:

- Å leke ute i kalde vinterdager med snø og vind, for så å komme bunnfrossen inn på kjøkkenet til mor (slik var det før!). Stå ved ovnen og kjenne den smertefulle neglespretten i fingre og tær gradvis avta, mens kroppen blir gjennomstrømmet av blod og varme.
- Å være ute på tur, kald og sulten, og så finne en grovbrødskeiv med brunost nederst i sekken, klaka og stiv. Og så smaker den som manna fra himmelen når du får tint den i munnen og kjenner brunosten mot tunga.
- Å løpe i full fart bortover grusveien og så gå på trynet. Skrubbe seg opp på knærne med striper av blod, ispedd grus og småsteiner. Kjenne tårene sprette, smerten jage, men bite det i seg. Ta fingeren på blodet og smake på det. Deilig og søtt.

Denne typen opplevelser ser ut til å bli stadig sjeldnere, og kanskje kan utfordringspedagogikken bøte noe på dette. Det er en gammel erkjennelse at kontrastopplevelser som kulde/varme, sulten/mett, smerte/lyst er grunnleggende i livet og tilværelsen.

Omkring 500 år før Kristus hevdet filosofen Heraklit fra Efesos at alt er i bevegelse, alt flyter (*panta rei*). Tilværelsen består av motsetninger og

spenninger: lys/mørke, varmt/kaldt, lyst/smerte, oppover/nedover. Det er spenningen mellom kontraster som driver tilværelsen og livet. Dette skaper bevegelse. Elva og ilden i dynamisk endring er de beste symbolperspektivene på tilværelsen.

En psykologisk teori om kontrastopplevelser

Det finnes nyere psykologiske teorier som trekker i samme retning som Heraklits tenkning. Etter ti års arbeid la Solomon-gruppen i 1980, og senere, frem resultatene av sin forskning på lyst- og smerteopplevelser. De kalte teorien «the opponent-process theory of acquired motivation» (Solomon, 1980). Teorien antar at det i hjernen finnes en mekanisme som gjør at enhver følelsesmessig prosess som oppstår, vil bli møtt av en motsatt prosess som gradvis eliminerer den første og bringer systemet tilbake til normalen.

Eksempelvis vil det å spise en sjokolade sette i gang en positiv lystprosess. Denne når raskt et toppunkt (kjempegodt), før opplevelsen når et noe lavere og mer stabilt nivå (godt med sjokolade). Men så synker den raskt. Den motvirkende ubehagsopplevelsen setter inn litt senere enn lystprosessen, er mindre sterk, men varer lenger. Når den positive lystprosessen etter hvert dør bort, har den negative ulystprosessen fremdeles tid igjen. En viss kvalmende ettersmak varer en stund til før utgangstilstanden er gjenopprettet.

Dersom man gjentar stimuleringen, spiser en sjokolade til, vil det skje en devaluering. Den positive opplevelsen blir mindre, og den negative ettervirkningen større. Den sjette sjokoladen smaker ikke noe særlig, og nå blir kvalmen etterpå svært tydelig. Konsekvensen blir at det lønner seg å være «moderat puritaner». Det lønner seg å ta lystopplevelser med måtehold, med en viss avstand og med variasjon.

Med smerteopplevelser skjer noe tilsvarende, men med motsatt fortegn – pluss er nå minus og minus er pluss. Hvis man ligger én natt på spikerseng, er det en intens negativ opplevelse, men den ledsages av en positiv ettervirkning. Ligger man derimot mange netter på rad på spikerseng, blir smerteopplevelsen gradvis mindre, og den mer langvarige positive ettervirkningen stadig større.

Teorien innebærer at lystopplevelser bør nytes med måte og gjerne varieres, mens smerteopplevelser bør oppsøkes jevnlig – dersom de ikke kan unngås, eller hvis man ønsker å trene seg på å håndtere dem. Erfarne isbadere har det ikke så ille som mange tror. Herding og regelmessig eksponering for

ubehag og smerte kan, paradoksalt nok, bidra til å øke det samlede lystbudsjettet, samtidig som det styrker robustheten og evnen til å fungere under krevende forhold.

Teorien til Solomon bekrefter på mange måter Heraklits tanke om sammenhengen mellom kontrastene: lys forutsetter mørke, lyst forutsetter smerte. Den støtter også Epikurs idé om at man må vurdere det samlede lystbudsjettet. For å vurdere en lystopplevelse, må man også ta hensyn til den negative ulysten den medfører. Videre må man se på hvordan regelmessig eksponering for noe negativt, for eksempel kaldt vær, kan gjøre den negative opplevelsen mindre intens og den positive ettervirkningen sterkere. Dette kan være en god grunn til å utsette oss selv – og eventuelt deltakere i en utfordringspedagogisk friluftslivssituasjon – for gode kontrastopplevelser.

Arne Næss om smerter og glød

En annen interessant tilnærming til lyst og smerte har Arne Næss (2005). Han har en mer viljestyrt og bevisst tilnærming, og mener at vårt trivselsnivå kan styrkes gjennom entusiasme og indre glød. Nøkkelordet hos Næss er «glød» eller «begeistring». For de fleste av oss er målet, både i hverdagen og i livet som helhet, å oppnå et høyt nivå av trivsel. Opplevelser av legemlig eller sjelelig smerte vil senke trivselsnivået, men Næss foreslår at vi kan overvinne smerte og ubehag ved å være glødende opptatt av noe. Gløden kan være både faglig og personlig.

For å illustrere poenget sitt har han laget en brøk for Trivselsnivå (T) (Næss, 2005, s. 183). I telleren, over brøkestreken, står Glød (G) opphøyd i annen potens. Under brøkestreken, i nevneren, står Legemlig lidelse (L_L) pluss Sjelelig lidelse (L_S). Siden glød er i annen potens, vil den kunne overvinne mye legemlig og sjelelig lidelse. Hvis intensiteten settes til 100 for både legemlig og sjelelig lidelse, vil en glød i annen potens tilsvare 10 000. Ved en gitt tilstand vil en økning i glød gi stor gevinst, siden den er i andre potens.

Næss sier: «Er gløden stor vet vi altså at vi kan tåle store påkjenninger av både sjelelig og legemlig art. Derfor er det viktig å fokusere nettopp på gløden. Det er ikke bare i sport og på ekspedisjoner den teller, men i vennskap, ekte-skap og all skapende virksomhet.» (Næss, 2005, s. 188). Næss sier videre at verdenshistorien har fortalt mye om heroisme. Om martyrer som gikk i døden med et smil. Men også om den aldrende Churchill som gjorde V-tegnet når

han klarte å ta på seg tøflene selv. Glød er uavhengig av prestasjonsnivå. Det er for alle, ikke minst de som opplever smerte eller er redde. Derfor er glød svært relevant også for deltakere på friluftslivsturer.

Oppsummert kan vi si at a) smerter har positive ettervirkninger, b) ettervirkningene kan styrkes ved gjentatt eksponering for smerte, og c) glød og begeistring kan bidra til å overvinne smerter. Dette gjelder både fysiske og mer mentale smerter og ubehag.

Risiko og farer i friluftslivet

Friluftsliv innebærer mulig eksponering for risiko og farer. Disse kan oppstå på ulike måter. Usikkerhet og en følelse av økende fare kan snike seg inn sammen med den tette tåka på breen. Eller faren kan åpenbare seg i det øyeblikket snøbrua kollapser, og du innser i løpet av et øyeblikk at du faller ned i det ukjente isdypet. Steinsprang, skred, uvær – det lurte mange farer og utfordringer, både brå og langsomme overganger, alle preget av usikkerhet, men også av muligheter for læring. I farlige situasjoner kan ens egen eksistens settes på spill, med påfølgende usikkerhet om hvem man er og hva man vil. Man kan lammes av frykt, men også overvinne seg selv.

Siden risiko er valgt som et sentralt begrep i diskusjonen om utfordringspedagogikk, er det nødvendig å si litt mer om hva jeg legger i begrepet risiko. I de fleste faglige sammenhenger defineres risiko som sannsynlighet eller mulighet for tap av en eller annen type. Tapet kan være knyttet til ulike forhold. I en empirisk studie av holdninger til risiko i den norske befolkningen skilles det mellom åtte ulike former for risiko og risikotaking (Breivik mfl., 2020). I diskusjonen om utfordringspedagogikk er det særlig fysisk, eksistensiell og sosial risiko som er aktuelle. Man kan bli alvorlig skadet eller dø, ens selvbilde og livsprosjekt kan settes på prøve, og man kan miste status og anseelse blant deltakere og venner.

I mange sammenhenger brukes begrepet risiko ikke bare om muligheten eller sannsynligheten for at noe går galt, men også om selve det som kan gå galt – selve faren som truer (Hansson, 2023). Skred er på denne måten en risiko, ikke bare som sannsynlighet, men som selve faren man frykter.

Noen former for risiko kan vi påvirke eller mestre, mens andre skyldes rene sjansefaktorer utenfor vår kontroll. I utfordringspedagogisk sammenheng er det aktuelt å eksponere deltakerne mest mulig for risikofaktorer de selv

kan påvirke eller mestre. Man ønsker også at risikoen deltakerne møter skal være relevant i forhold til det de prøver å mestre. Et slitt og dårlig klatretau er et eksempel på en irrelevant risiko man ikke ønsker å utsette noen for. Derimot er en vanskelig klatrerute på fast fjell en relevant utfordring.

Risiko kan knyttes både til handling og til arena. Mange tenker at folk som driver med risikosport er dristige og impulsive typer som tenker «går det så går det». Men det motsatte er tilfelle. Basehoppere kaller seg kontrollfrikere fordi de prøver å kontrollere mest mulig før et farlig basehopp. Den vertikale veggen er en farlig og risikabel arena, og da må man være ekstremt forsiktig. Det er som med mineryddere – i et farlig minefelt kan man ikke ta unødige sjanser. I utfordringspedagogisk sammenheng er det derfor aktuelt å trene deltakere til stadig større årvåkenhet og kontroll jo farligere arenaen blir.

Våre vurderinger av hva som er farlig, er imidlertid ikke alltid til å stole på. Man skiller mellom subjektiv og objektiv risiko. Den objektive risikoen er den som kan fastslås over et visst tidsrom gjennom objektive registreringer, for eksempel antall døde i klatring i løpet av et år. Den subjektive risikoen representerer en persons egen vurdering av risiko knyttet til en situasjon eller hendelse. Denne avviker ofte fra den objektive risikoen, men kan nærme seg den objektive gjennom trening og involvering. En erfaren fjellturist er mye bedre enn en nykommer til å bedømme hvor farlig en bestemt tur vil være. Akseptabel risiko er den risikoen en person, gruppe eller organisasjon vil akseptere som grense for involvering eller handling i en gitt situasjon. Den akseptable risikoen ønsker vi skal fastsettes best mulig i forhold til den objektive risikoen, ikke den subjektive.

Dersom risiko innebærer en viss sannsynlighet for tap, hvorfor bør man da ta risiko? Her er det viktig å skille mellom påtvungen og frivillig risiko. I enkelte fagtradisjoner hevdes det, som nevnt, at det ikke finnes noe slikt som akseptabel risiko. Risiko skal alltid unngås. Dette gjelder primært påtvungen risiko. Det er åpenbart at vi ikke ønsker broer som kan kollapse, eller at uønsket smitte spres.

Risiko kan imidlertid også innebære positive gevinster. Næringslivet trenger risikokapital og innovasjon. Risiko kan lønne seg dersom det er store gevinster å hente. Ut fra et evolusjonært synspunkt hadde mennesket neppe overlevd på jorden uten å ta betydelig risiko ved å krysse elver, sette ut på havet, finne nye habitater og levemåter (Zuckerman, 2007). Ut fra et kost-nytteperspektiv kan det altså lønne seg å ta risiko i visse sammenhenger.

Men kan risiko også ha verdi i seg selv? For en klatrer vil risikoen ved å gå en vanskelig rute med lite sikring innebære mestring, ikke bare av kroppen, men også av tankene, følelsene og alt indre liv. Opplevelsen får en ekstra farge av risikoen. Det er noe annet å klatre en rute under full sikkerhet og med topptau, sammenliknet med å klatre den samme ruta med liten eller ingen sikring. Idrettsfilosofier snakker om den søte spenningen («sweet tension») av usikkerhet som knytter seg til resultatet i en konkurranse. I friluftsliv som innebærer opplevd risiko, er det ikke bare en søt smak av spenning, men snarere en bittersøt smak av risiko. Det handler ikke bare om et resultat i en konkurranse, men om overlevelse med liv og lemmer i behold. Dette farger hele opplevelsen og gir den en spesiell spenning og verdi. Heldigvis kan deltakere i utfordringspedagogisk friluftsliv få denne bittersøte smakserfaringen ved opplevelse av subjektiv risiko, mens den objektive risikoen holdes svært lav.

Hvordan tilrettelegge for utfordringspedagogikk?

Jeg har argumentert for at utfordringspedagogikk kan være et viktig bidrag til utviklingen av et mer interessant og meningsfullt friluftsliv for barn og unge. Både opplevelsen av risiko og smerte kan være sentrale ingredienser i et slikt friluftsliv.

Men hvordan kan man mer konkret gå frem for å tilrettelegge for utfordringspedagogikk innen friluftsliv? Hvilke etiske og pedagogiske dilemmaer står man overfor? I denne avsluttende delen vil jeg først a) diskutere betydningen av pedagogisk kontekst, samt forskjeller i deltakernes målsettinger og forutsetninger. Deretter vil jeg b) skissere et konkret eksempel på utfordringspedagogikk slik det gjennomføres i Outward Bound-programmene, etterfulgt av en refleksjon rundt betydningen av kompetente veiledere i krevende friluftsliv. Til slutt skal jeg c) drøfte etisk ansvar, risiko og sårbarhet hos veileder og deltakere, med eksempler fra egen erfaring.

Betydningen av pedagogisk kontekst

I et utfordringspedagogisk opplegg har veilederen som oppgave å tilrettelegge for turer der deltakerne kan oppleve utfordringer som innebærer opplevd

risiko og reelle strabaser. Jo større utfordringer og potensielle farer en tur inneholder, desto høyere kompetanse kreves det av veilederen når det gjelder sikkerhetshåndtering – som kloke vurderinger av turopplegg, fornuftige veivalg, raske beslutninger under press og god krisehåndtering dersom noe går galt. Utfordringspedagogikken stiller mennesket overfor utfordringer som delvis er skjult, og som man må bruke alle sanser for å forutse. Man lever i en tilstand av det Peter Becker (2007) kaller *coniunctivus potentialis* – hva ville skje hvis?

Veiledning i friluftsliv krever tilpasning til gruppas forutsetninger og egenart. Både pedagogisk og etisk er det stor forskjell på å gjennomføre en krevende tur med en skoleklasse på et obligatorisk leirskoleopphold, og å være veileder for en gruppe ungdom på en frivillig og spennende fjelltur. Målet med turen, konteksten den inngår i, deltakernes kvalifikasjoner og innholdet i turprosjektet må klargjøres på forhånd. Det innebærer også at veilederen vil bli stilt til ansvar i langt større grad dersom noe går galt på leirskoleturen, som var obligatorisk, enn på den frivillige turen. Selv om den frivillige turen kanskje krever mer friluftslivsfaglig kompetanse, er leirskoleturen mer krevende med tanke på vurderinger og ansvar. Ingenting må gå galt! I dagens samfunn, preget av stort sikkerhetsfokus og kravstore foreldre, er ulykker noe man for enhver pris vil unngå. I tillegg kan medieoppslag og reaksjoner i sosiale medier være ødeleggende for den ansvarlige læreren.

Noen lærere i dag tør ikke ta med elever på tur av frykt for anklager fra foreldre, samfunnet og media dersom noe går bare litt galt, for eksempel at man kommer noen timer for sent hjem på grunn av tåke. Disse forholdene i dagens sikkerhetskultur og trygghetsdiskurs kan gjøre det krevende å drive utfordringspedagogikk.

En mellomting mellom en obligatorisk tur i grunnskolen og en helt frivillig tur for en påmeldt gruppe, er turer i folkehøgskolesammenheng eller i høyere utdanning. Her endrer veilederens rolle seg. Mens leirskoleelevene krever tydelig styring og ledelse fra en kompetent og ansvarlig leder, kan høgskolestudentene delta i planleggingen, bestemme innholdet og ta ansvar underveis på turen. Nils Faarlund, som drev Høgfjellsskolen i Hemsedal i mange år, ønsket en mest mulig demokratisk ledelse i friluftsliv, der man tok seg tid til diskusjoner under planlegging, gjennomføring og etterarbeid av turen.

Problemet med sterk involvering av hele gruppa er at turen lett blir gjennomført på de svakeste og mest forsiktige sine premisser. Slagordet er ofte at

heterogenitet i gruppen gjør at alle må bidra ut fra sine forutsetninger og evner, slik det også er i samfunnet ellers. Men dette fører lett til at mange blir frustrert fordi det blir for lite utfordrende. Da kan det være aktuelt å differensiere ved å dele gruppen i mindre enheter med ulike turvalg og ulike utfordringer. Dersom man tar Martha Nussbaum (2011) sin teori om utvikling av «capabilities» på alvor, vil ferdighets- og erfaringsbasert inndeling av en gruppe kanskje være den beste løsningen i en utfordringspedagogisk sammenheng. Det gir bedre muligheter for at ikke bare de svakeste deltakerne, men også de mer kompetente, får anledning til å utvikle sine kapasiteter ved å tøye sine grenser.

Et annet spørsmål er hvor mye man skal pushe grensene for den enkelte. I programmer med preg av «adventure» i England og USA forsøker man å overtale og stimulere deltakerne til å tøye grenser og bryte barrierer. Dette har vært lite utbredt i norsk friluftslivspedagogikk, som i større grad har vært omsorgsbasert og preget av respekt for hva deltakerne umiddelbart aksepterer. Det er interessant å se hvordan man, i riktignok konstruerte TV-settinger som «71 grader nord» og «Kompani Lauritsen», får innblikk i hvordan «vanlige folk», ofte kjendiser, blir pushet til å overskride egne grenser ved å svømme i iskaldt brevann eller rappellere ned bratte stup. Sammenlignet med dette kan mye av den tradisjonelle friluftslivspedagogikken fremstå som forsiktig og kjedelig. Mange barn og unge ønsker flere utfordringer. Derfor lager mange folkehøgskoler opplegg inspirert av utfordringspedagogikk.

Outward Bound – et konkret eksempel på utfordringspedagogikk

Utfordringspedagogiske ideer, slik de brukes på enkelte folkehøgskoler, har en lang tradisjon i England, USA og en rekke andre land. De omtales ofte som «Adventure programs». Et eksempel er Outward Bound-kursene, som den tyske pedagogen Kurt Hahn lanserte i Storbritannia under andre verdenskrig, og som senere spredte seg til USA og mange andre land. Hahn hadde observert at når skip ble torpedert, var det ikke nødvendigvis de unge og sterke som klarte seg best, men de godt voksne med erfaring fra farer og strabaser. På Outward Bound-kursene fikk deltakerne mulighet til å møte nye og krevende utfordringer, og til å utvikle sine egenskaper og sin personlighet i samspill med andre (Meyer mfl., 1979).

Outward Bound-kursene varer typisk fra 10 til 20 dager i naturpregede omgivelser, særlig skog og fjell, men også kyst. Man blir del av en gruppe som

må ta seg frem gjennom ulike naturområder og terreng med svært enkelt utstyr. Deltakerne blir med på lange fotturer, klatring i bratt terreng eller fjell, padling på elv eller roing til havs. Ofte er det laget installasjoner av tau og stokker oppe i tretoppene, eller hinderløyper på bakken som gruppa skal forsere gjennom samarbeid og individuelle utfordringer.

Personene som deltar på slike kurs varierer i alder, bakgrunn og forutsetninger. Det er ikke bare de spreke som melder seg på. Ofte er det eksistensielle behov som trekker folk til kursene. Jeg deltok selv på et kurs i North Carolina for mange år siden. Jeg spurte en av de kvinnelige deltakerne, en trebarnsmor i trettiårene fra Michigan, hvorfor hun hadde meldt seg på kurset. Svaret hun ga var følgende: «Jeg har vokst opp i et samfunn som hele tiden har beskyttet meg. Jeg har aldri vært stilt overfor utfordringer hvor jeg virkelig må ta ut det dypeste og ytterste i meg. Jeg vet ikke hvem jeg er, jeg vet ikke hvordan jeg reagerer i virkelig krevende situasjoner. Jeg er på dette kurset fordi jeg vil vite mer om meg selv.» Svaret tyder på at mange mennesker i dagens kontrollerte trygghetssamfunn ønsker å utvide sitt erfaringsrom og sine utviklingsmuligheter.

På mange måter representerer Outward Bound-kursene en eksistenspedagogikk med muligheter for diskontinuerlige sprang i selverkjennelse. Samtidig kan slike kurs gi inspirasjon til mer langvarig kapasitetsbygging og karakterutvikling. Flere empiriske undersøkelser viser at barn og unge er i stand til å integrere opplevelser av fare og frykt i sin selvutvikling. En studie av Green (1997) viser for eksempel at barn kan snakke om ulykker og frykt på en måte som bidrar positivt til sosial identitet. En annen studie viste at ungdom som opplevde sterk frykt i forbindelse med ekstremidrett, integrerte opplevelsen som en meningsfull del av livene sine (Brymer & Schweitzer, 2012). Spørsmålet er hvordan man best kan tilrettelegge for slike erfaringer, og hvilke dilemmaer det medfører med tanke på sikkerhet og ansvar.

Kompetente veiledere for et krevende friluftsliv

Utfordringspedagogikk krever kompetente veiledere. Man må kunne tilrettelegge for reelle utfordringer, samtidig som man ivaretar sikkerheten. Lena Dahl (2021) fant i sin doktoravhandling om ulykker og sikkerhet i friluftsliv i norsk videregående skole at lærere med formell friluftslivsutdanning hadde færre ulykker med sine elever enn de uten utdanning. Men i tillegg til formell utdanning og kompetanse trenger veiledere det Nygren (2008) kaller «pro-

fesjonell handlingskompetanse». Det innebærer evne til situasjonsbestemt ledelse (Tannenbaum & Schmidt, 1973) og realkompetanse når det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike typer krevende turer med ungdom.

Mens Den Norske Turistforening (DNT) gjennom sin kursvirksomhet har ivaretatt sikkerheten gjennom sterk ledelse og styring fra kompetente instruktører, har Faarlund-tradisjonen lagt vekt på deltakernes medvirkning og ansvar, med et sterkt fokus på tur etter evne og sikkerhet. I begge tilfeller kan man spørre seg om deltakerne får tilstrekkelige utfordringer. Et alternativ kan være en utfordringspedagogikk der veilederen tilrettelegger for krevende situasjoner, men der deltakerne gjøres ansvarlige for egen utvikling og sikkerhet.

Marius Morstad, som i mange år har drevet opplæring i klatring og andre ferdigheter i bratt terreng, gir på sine kurs deltakerne en kort introduksjon i bruk av knuter, tau og sikring før de umiddelbart må sikre hverandre under klatring, uten medvirkning fra veiledere. Dette innebærer at man overlater sitt liv i et annet menneskes hender, og samtidig holder et annet menneskes liv i sine egne hender. Her må man både ha stor tillit og vise stort ansvar på en konkret måte. Ingen har hittil omkommet i ulykker på Morstads kurs. Dette viser at utfordrende pedagogikk ikke nødvendigvis fører til ulykker eller er uansvarlig.

Etisk ansvar, risiko og sårbarhet hos veileder og deltakere

Utfordringspedagogikk innebærer etiske dilemmaer. I den internasjonale diskusjonen om «Outdoor leadership» og «Adventure education» fremheves særlig betydningen av risikostyring og inkludering, og balansen mellom utnyttelsen av pedagogiske muligheter og hensynet til sikkerhet (Beames, 2012; Prouty mfl., 2007). I norsk sammenheng har Horgen (2019) i sin doktoravhandling diskutert hvordan den norske diskursen om utfordring, sikkerhet og inkludering har utviklet seg i et historisk og kulturelt perspektiv, og Lena Dahl har i sine empiriske studier vist hvordan de ulike balanse ganger håndteres i dagens friluftsliv i videregående skole. For å kunne begrunne de pedagogiske og sikkerhetsmessige avveiningene dypere, vil man trenge ulike etiske teorier, fra etiske dannelses teorier i den aristoteliske tradisjonen til konsekvensetiske teorier i utilitaristisk tradisjon. Uansett må generelle pedagogiske og etiske teorier kontekstualiseres og vurderes i forhold til konkrete

situasjoner og hendelser. La meg avslutte med noen slike kontekstualiserte eksempler.

Da jeg var ansvarlig for utviklingen av friluftsliv ved Idrettshøgskolen i perioden 1975–1985, utviklet vi enkelte kurs som var preget av utfordringspedagogikk. Sikkerhet er avgjørende og viktig, men det er krevende å ivareta den i alle situasjoner. Uforutsette ting skjer. Under et kurs i elvepadling i Hemsedal oppsto en krevende situasjon. Alle deltakerne var nybegynnere og hadde ikke lært seg eskimorulle. Et stykke ovenfor et kraftig og farlig stryk gikk plutselig fem av gruppa på sju rundt omtrent samtidig. De måtte svømme med båt og padleåre på slep mot land i stri strøm. Jeg padlet rundt, hjalp til, guidet, og etter hvert kom alle til land. De var kalde, redde, men lykkelige over å ha mestret risiko og kaldt vann.

Noe lignende skjedde med en gruppe studenter på en fire dagers tur ned Glomma i åpen kano. I de lange strykene ovenfor Elverum ble bølgene så store at kanoene begynte å ta inn vann. Snart gikk den ene etter den andre kanoen ned, og siden kanoene var fulle av sekker og utstyr, tok det lang tid å karre seg til land. Men da vi satt ved bålet om kvelden, var kulda og sulten blåst bort, og en dyp og viktig erfaring om både mestring og feilvurdering, kulde og risiko ble diskutert.

Som veileder tok jeg en kalkulert risiko i begge disse tilfellene. Et viktig prinsipp er å tenke gjennom «worst case»-scenarier. Hva skjer hvis det verst tenkelige skjer? I det første tilfellet angret jeg på hva jeg hadde gjort, siden det var et krevende fossestryk lenger nede i elva. I det andre tilfellet visste jeg at elva flatet ut. De kunne komme til å oppleve drama og fryse, men ville klare seg. I det første tilfellet var det jeg som ledet deltakerne. De var nybegynnere. I det andre tilfellet var det viderekomne studenter som jeg ga frihet til å gjøre egne vurderinger. Men alle fulgte den samme litt for dristige løsningen. De undervurderte hvordan en dypt lastet kano er et lett bytte for skvulpene elvebølger.

De to eksemplene viser hvor vanskelig det kan være å trekke grensen mellom ansvarlighet og uansvarlighet innen utfordringspedagogikk. De illustrerer også hvor sårbar ikke bare deltakerne, men også veilederen er. Hadde noe gått galt, ville jeg ha opplevd sorg og skyldfølelse. Jeg ville fått anklager fra pårørende og muligens negative oppslag i media. Jeg måtte ha båret en rekke faglige og menneskelige omkostninger ved å ha gjort feilvurderinger og vist manglende ansvarsfølelse. Dette ville antakelig gjelde for begge turene, selv om jeg selv mener at jeg bare i det ene tilfellet viste mangel på faglig dømmekraft.

I stedet ble det to turer der både veileder og deltakere opplevde diskontinuerlige situasjoner som ga nye erfaringer og ny eksistensiell selvinnsikt. Som veileder hadde jeg her kanskje det filosofen Bernard Williams (1981) kaller «moral luck». Jeg hadde en god dose moralsk flaks. Å helt eliminere flaks og det tilfeldige er verken mulig eller ønskelig i utfordringspedagogikken. Det er heller ikke ønskelig dersom man skal forberede mennesker på hva som kan skje i eget liv og hva som kan skje i et fremtidig samfunn som i økende grad må forberede seg på det uforutsette.

Avslutning

Jeg har i dette bidraget forsøkt å vise at utfordringspedagogikk kan være et viktig bidrag i friluftslivet som et alternativ til den forsiktige og kontrollorienterte pedagogikken som dominerer. Jeg har skissert pedagogiske teorier både av eksistensfilosofisk og dannelsesteoretisk art som kan underbygge en slik pedagogikk. Utfordringspedagogikken kan bidra til et fokus både på øyeblikket og livsendrende bruddsituasjoner, samt på mer langsiktig og karakterdannende utvikling.

Jeg har argumentert for at smerte og risiko, som ofte oppfattes utelukkende negativt, også kan innebære positive muligheter og gevinster, ikke minst gjennom sterke kontrastopplevelser og opplevelser av spenning. Jeg har vist til ulike utfordringer man møter når man pedagogisk skal legge til rette for utfordrende friluftsliv, og trukket frem eksempler som Outward Bound og egne erfaringer for å skissere dilemmaer knyttet til sikkerhet og fare. Fra et etisk perspektiv vil veilederen stilles overfor vanskelige dilemmaer og være sårbar hvis ulykker skulle skje. I en realistisk utfordringspedagogikk kan imidlertid usikkerhet og flaks aldri elimineres helt.

Referanser

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. (Ritter, M., Overs.) Sage Publications.
- Becker, Peter (2007). «What would happen if ...? About the elective affinity between adventure and the 'coniunctivus potentialis'», *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(1), 77–89.
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius & Sønners Forlag.
- Bollnow, O. F. (1987). *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*. (Moss, D. & Moss, N., Overs.) Duquesne University Press.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik & H. Løvmo (Red.) *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Universitetsforlaget.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Tiden Forlag.
- Breivik, G. (2009). Mellom væren og intet. Å hoppe fallskjerm med Heidegger. I K. Steen-Johnsen & I. B. Neumann (Red.) *Meningen med idretten*. Unipub. s. 115–137.
- Breivik, G. (2010). Trends in adventure sports in a post-modern society. *Sport in Society*, 13(2), 260–273.
- Breivik, G. (2013). *Jakten på et bedre liv. Fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985–2011*. Universitetsforlaget.
- Breivik, G., Sand, T. S. & Sookermany, A. M. (2020). Risk-taking attitudes and behaviors in the Norwegian population: the influence of personality and background factors, *Journal of Risk Research*, 23(11), 1504–1523. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1750455>
- Brymer, E. & Schweitzer, R. (2012). Extreme sports are good for your health: A phenomenological understanding of fear and anxiety in extreme sport. *Journal of Health Psychology*, 18(4), 477–487.
- Dahl, L. (2021). *Ulykker og sikkerhet i friluftsliv på norsk videregående skole: En empirisk studie av ulykkeshendelser og lærerrefleksjoner om sikkerhet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettsfag [PhD-avhandling, NIH]*.
- Elias, N. & Dunning, E. (1986). *Quest for excitement: Sport and leisure in the civilizing process*. Blackwell.
- Ewert, A. W. & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory and research*. Human Kinetics.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Green, J. (1997). Risk and the construction of social identity: Children's talk about accidents. *Sociology of Health and Illness*, 19(4), 457–479.
- Hansen, E. B. & Breivik, G. (2001). Sensation seeking as a predictor of positive and negative risk behaviour among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 627–640.
- Hansson, S. O. (2023). «Risk», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023 Edition) Edward N. Zalta & Uri Nodelman (Red.), <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/risk/>
- Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag.

- Horgen, A. (2019). *Sikkerhet og risiko i norsk friluftsliv og naturbasert reiseliv – en kulturhistorisk studie*. [PhD-avhandling, Universitetet i Sørøst-Norge].
- Horgen, A. Respons på fare i naturen, holdninger og sikkerhet i friluftslivet. I Horgen, A., Lund Fasting, M., Lundhaug, T., Magnussen, L. I., & Østrem, K. (2016). *Ute! Friluftsliv -pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget. s. 185–201.
- Jaspers, K. (2013). *Philosophie. II. Existenzerhellung*. Springer.
- Meyer, D., Ustin, A. & Bryant, P. (1979). *The instructor's handbook*. North Carolina Outward Bound School.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Nygren, P. (2008). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Næss, A. (2005). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Universitetsforlaget.
- Prouty, D., Panicucci, J. & Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Human Kinetics.
- Russell, J. S. (2007). Children and dangerous sport and recreation. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 176–193.
- Sandseter, E. B. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofyllt lek. En etisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2018). *Da fjellet ble dannet*. Dreyer Forlag.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation. *American Psychologist*, 35, 691–712.
- Stremba, B. & Bisson, C. A. (Red.). (2009). *Teaching adventure education theory: Best practices*. Human Kinetics.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95–101.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Williams, B. (1981). Moral luck. I Williams, B. *Moral luck: Philosophical papers 1973–1980* (s. 20–39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. American Psychological Association.