



Undir berum himni. Ígrundun og áskoranir háskólanema

Jakob Frímann Þorsteinsson, Hervör Alma Árnadóttir,
Karen Rut Gísladóttir og Ólafur Páll Jónsson

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Innan menntakerfa hefur sjónum verið beint að mikilvægi þess að skapa umhverfi og aðstæður til að auka hæfni nemenda til að takast á við óvissu og krefjandi áskoranir samtímans – hvort sem það er á sviði umhverfismála, heimsfaraldurs eða annarra þátta.

Alþjóðlegar rannsóknir benda til þess að útilíf og útimenntun undir leiðsögn geti verið gagnleg og öflug leið til að vinna með slíka hæfni. Reynslu sem verður til við að færa nám út í náttúruna, má rekja til krefjandi samskipta nemenda þegar tekist er á við óöruggt umhverfi og veðurfar. Til þess að reynslan verði að lærdómi og geti stuðlað að aukinni hæfni nemenda er nauðsynlegt að hún sé ígrunduð með skipulögðum hætti.

Tilgangur þessarar greinar er að benda á mikilvægi námsumhverfis og skapandi leiða til þess að mæta samtímakröfum við menntun háskólanemenda. Markmiðið er að varpa ljósi á hlutverk ígrundunar við að draga fram möguleika til náms og þroska sem felast í að dvelja úti í náttúrunni. Skoðaðar eru ígrundanir nemenda fyrir, í og eftir fjögurra daga námsferð um óbyggðir Íslands. Greinin byggir á gögnum frá 58 nemendum sem tóku þátt í námskeiðinu Ferðalög og útilíf við Háskóla Íslands. Gögnin voru þemagreind og sameiginleg þemu dregin fram. Niðurstöður benda til að náttúran sé sterkur meðleiðbeinandi þegar unnið er með nemendum við að styrkja persónulegan og faglegan vöxt. Nemendur lýsa upplifun af líkamlegum áskorunum sem tengdust því að ganga í ósnortnu landslagi sem og áskorunum þar sem þau tókust á við hugsanir og tilfinningar. Vísbendingar er að finna í skrifunum um að ferðalagið hafi fært nemendum tækifæri til merkingarbærs náms sem gæti haft áhrif á þau persónulega og faglega. Skipulögð ígrundandi iðja var mikilvægur þáttur í ferlinu, sem þau fengu tækifæri til að þjálfast með því að staldra við, taka eftir og að glíma við óvissu og náttúrulegar áskoranir.

Efnisorð: Hæglæti, ígrundun, náttúra, óvissa, útimenntun, útilíf, útivist

Inngangur

*Ég vissi ekkert út í hvað ég var að fara
vá hvað þetta er bratt
það kom upp í mér pirringur
hvað er ég að gera?
þetta er mitt skjól
eftir allan þennan tilfinningarússibana
ég fókking massaði þetta
ótrúlega stoltur af öllum hópnum.*

Á vormánuðum 2011 kviknaði hugmynd um að nota sumarið og íslenska útivistarhefð sem vettvang fyrir námskeið þvert á fræðasvið Háskóla Íslands. Öðrum þræði var þetta viðbragð við efnahagskreppunni sem samfélagið var að ganga í gegnum og hafði leitt til aukins atvinnuleysis en líka meiri aðsóknar í háskóla. Kennarar við Háskóla Íslands höfðu verið hvattir til nýsköpunar og að nýta skapandi leiðir í kennslu (Háskóli Íslands, e.d.) og okkur langaði að styðja við merkingarþætt nám þar sem nemendur væru studdir við að tengja saman eigin reynslu, nýja þekkingu og viðfangsefni samtímans (Garte, 2017; Ingvar Sigurgeirsson, 2022). Úr varð að skipuleggja námskeið með stuttu ferðalagi út í náttúruna¹ sem myndi skapa fjölþætta og oft á tíðum tilfinningaríka reynslu. Námskeiðið yrði byggt á þverfaglegri nálgun og samvinnu nemenda og kennara af ólíkum fræðasviðum og unnið yrði með viðfangsefni eins og ferðamennsku, rötun, útilíf og ígrundun. Námskeiðið sem varð til var nefnt Ferðalög og útilíf. Heitið vísar í hina norrænu útilífshefð sem um margt svipar til hinnar íslensku útivistarhefðar.

Skandinavíska hugtakið *friluftsliv* er menningar- og lagalega skilgreint og hefur lengi verið viðfangsefni rannsókna m.a. á sviði menntamála (sjá m.a. Bentsen o.fl., 2009; Gurholt, 2008; Hofmann o.fl., 2018; Lyngstad og Sæther, 2021). Þar er lögð áhersla á að ferðast um náttúruna og í náttúrunni með eigin afli og í takt við hana. Við horfðum einnig til enskrar hefðar sem oftast er tengd við *útimenntun* (e. outdoor education) og *ævintýranám* (e. adventure education). Eitt af því sem gerir útilíf gagnlegt í þessu samhengi er áherslan á einfaldleika, að vera í náttúrunni og finna samhljóm með henni. Í þessar hefðir sóttum við bæði aðferðir og hugtök, sem við gerðum að leiðarstjörnum í okkar vinnu – bæði í skipulagsvinnunni og þegar við vorum komin af stað í ferðalagið. Með tilvísun í fræði sem benda á fjölþætt jákvæð áhrif þess að dvelja í náttúrunni sem leið til almenns þroska (Kuo o.fl., 2019) höfðu kennararnir sterka sannfæringu um að á nokkurra daga ferðalagi í náttúru Íslands gæfust fjölmörg tækifæri til að læra ýmislegt um sjálfan sig, annað fólk og náttúruna. Þau trúðu því að með því að flytja nám og kennslu úr hefðbundnu kennslurými og út í náttúruna sköpuðust tækifæri til að efla þátttakendur sem einstaklinga og verðandi fagfólk. Einnig fannst kennurum þetta skemmtileg áskorun til að efla sjálfa sig, kenna saman og finna leiðir til að virkja nemendur í öllu námsferlinu. Hlutverk kennara í námskeiðinu yrði að leiðbeina með reynslumiðuðum hætti (e. experiential learning) (Kolb, 1984; Kolb o.fl., 2014) við margvísleg hagnýt viðfangsefni sem fælust m.a. í að læra að búa sig vel, tjalda og elda á prímusi (Jón Gauti Jónsson, 2013). Þótt skipulag ferðarinnar myndi markast af viðfangsefnum eins og þessum (tjalda, elda o.s.frv.) var meiningin að kennararnir myndu beina athyglinni að því sem gerðist í kringum þessar athafnir; samskiptum á milli einstaklinga og tengslum þeirra við náttúruna. Stefnt var að því að virkni þátttakenda yrði á sviðum sem sneru að því að dvelja í náttúrunni og ferðast um hana, taka áskorunum, vinna saman og yfirstíga hindranir. Kennarar í þessum aðstæðum þurfa að skapa rými, hlusta, spyrja spurninga og beina athyglinni að atvikum sem eiga sér stað innan hópsins (Jakube o.fl., 2016). Með aðferðum skipulagðrar og óskipulagðrar ígrundunar eru nemendur studdir við að auka meðvitund sína, yrða upplifanir og draga af reynslunni merkingarþætt nám (Korthagen, 2013; Scharmer og Kaufer, 2013).

¹ Greinin er öðrum þræði tilraun höfunda til að skilja betur gildi náttúrunnar í námi og liður í því er að draga fram hvernig við ræðum um hana. Við notum ýmist *um*, *í* eða *með* náttúrunni. Á ferðalagi okkar fjöllum við um náttúruna, við dveljum og hugsum í henni og við ferðumst og ígrundum *með* náttúrunni. Að hafa náttúruna með-ferðis er tilraun til að enduróma skilning okkar á viðtækara hlutverki hennar í menntun okkar.

Í samtímanum er lögð rík áhersla á hvers kyns þverfaglega teymisvinnu fagfólks, sem krefur fólk um hæfni í samskiptum og góðan sjálfsskilning (Lencioni, 2016; Thompson, 2013). Við þróun námskeiðsins fyrstu árin var lögð rík áhersla á faglegan og persónulegan þroska nemenda, á náttúruna og markvissa ígrundun sem leið til að efla þátttakendur (Dewey, 1910/2000a; Korthagen, 2013; Schön, 1983). Þegar fram liðu stundir komu fleiri kennarar að námskeiðinu, reynslan jókst og fræðagrunnurinn þéttist.

Tilgangur þessarar greinar er að draga fram gildi námsumhverfis og skapandi leiða í menntun háskólanemenda. Markmiðið er að varpa ljósi á hlutverk ígrundunar í að draga fram möguleika til náms og þroska sem felast í að dvelja úti í náttúrunni. Við setjum fram tvær rannsóknarspurningar:

- (1) Hvernig lýsa nemendur áskorunum sínum í ígrundandi skrifum fyrir, í og eftir fjögurra daga námsferð um óbyggðir Íslands?
- (2) Hvaða vísbendingar má finna í skrifum nemenda sem benda til þess að ferðalagið hafi fært þeim tækifæri til merkingarbærs náms sem gæti haft áhrif á þau persónulega og faglega til framtíðar?

Að læra úti – útilíf, útimenntun og náttúra

Ólíkar hefðir útilífs og útimenntunar hafa orðið til í samhengi við menningu, sögu og landslag ólíkra þjóða (Bentsen o.fl., 2009). Í þessari grein nýtum við hugmyndafræðilegan grunn sem á rætur að rekja til skandinavísku útilífshefðarinnar, enskra hugmynda um útimenntun og áherslna sem tengjast ævintýramenntun.

Skandinavíska útilífshefðin einkennist af einfaldleika og sterkum tengslum við náttúru og landslag (Bentsen o.fl., 2009; Henderson og Vikander, 2007). Hún gegnir enn fremur mikilvægu samfélagslegu hlutverki og birtist sem stefnumál í stjórnámálum og viðfangsefni menntunar á öllum skólastigum. Á liðnum áratugum hafa rannsakendur beint athygli að persónulegu og uppeldisfræðilegu gildi útilífs (Gelter, 2010; Gurholt, 2016). Edinger (1997) dregur fram ólík hlutverk náttúrunnar þar sem einstaklingar ýmist keppa við náttúruna, sækja afþreyingu í hana eða samsama sig með henni. Skandinavíska útilífshefðin leggur meiri áherslu á ígrundun í náttúrunni en keppni og að hreyfing í náttúrulegu umhverfi hafi merkingu og afleiðingar (Bentsen o.fl., 2009). Mygind (2005) talar á svipuðum nótum og segir hið einfalda útilíf vera dvöl úti í náttúrunni sem er í samræmi við náttúruna með lágmarks búnaði, á forsendum náttúrunnar og með virðingu fyrir henni.

Hugtakið *útimenntun* á sér rætur í enskri menningu. Dymont og Potter (2015) ræða um útimenntun sem grein eða fagsvið (e. discipline) og færa rök fyrir því að hana megi nota sem fræðilega stoð, kenningarlegan grunn og viðmið um gæði, starfshætti og fagmennsku. Allt frá Dartington-ráðstefnunni um útimenntun árið 1975 hefur verið vinsælt að líta svo á að markmið útimenntunar sé *að auka meðvitund um og efla virðingu fyrir sjálfum sér, öðrum og náttúrunni* (Nicol, 2002). Í tímans rás hafa komið fram ýmsar skilgreiningar á útimenntun og ein sú lífseigasta er rakin til Fords (1981, bls. 12) sem segir að útimenntun sé menntun „í, fyrir og um náttúru“. Síðar hafa verið settar fram lýsingar sem skilgreina útimenntun sem reynslubundið ferli sem eigi sér stað úti og beinist að tengslum einstaklinga við sjálfa sig eða aðra eða milli manneskju og náttúru (Wattchow og Brown, 2011). Segja má að ýmsar hefðir í námi sem fram fer úti hafi vaxið sem ólíkar greinar á meginstofni útimenntunar (Quay og Seaman, 2013). Ein slík grein er ævintýramenntun (e. adventure education) sem hefur haft þónokkur áhrif hér á landi (Jakob Frímann Þorsteinsson o.fl., 2021). Einkenni hennar er að glímt er við viðfangsefni í náttúrunni sem geta falið í sér áhættu, þátttakendur upplifa sem áskorun og útkoman er undirorpin óvissu (Ewert, 1989; Prouty o.fl., 2007). Í ævintýramenntun er sérstök áhersla lögð á að efla einstaklinga og hópa og rannsóknir benda til áhrifa m.a. á sjálfsmynd og persónuleika (Carpenter og Harper, 2015; Hattie o.fl., 1997; Leather, 2013).

Í gegnum tíðina hafa fræðimenn dregið í efa undirliggjandi heimspekilegar og kennslufræðilegar forsendur sem ýmis svið útímenntunar byggjast á. Hér má meðal annars nefna skrif Chris Loynes (2002) sem gagnrýnir ævintýramenntun fyrir áherslu á karlmennsku, langa leiðangra og ákveðna hernaðarhyggju sem henni fylgir. Loynes (2002) taldi að fremur ætti að líta til skandinavískrar útilífshefðar og að skilgreina reynslumiðað útínám sem leiðangur þar sem þátttakandinn öðlast nýja verufræðilega og þekkingarfræðilega sýn. Beames og Brown (2016) hafa gagnrýnt áherslu á gildi áhættu í ævintýramenntun og talað fyrir ævintýrlegu námi (e. adventurous learning). Þeir segja að líta þurfi nýjum augum á ævintýrin sem „frjósaman jarðveg fyrir fólk til að uppgötva heiminn sem það býr í og eigin getu til að lifa vel í honum“ (bls. 100). Í ævintýrlegu námi er lögð áhersla á nám í nærumhverfinu og að unnið sé með fjórar víddir þess; raunveruleika (e. authenticity), óvissu (e. uncertainty), atbeina/virka þátttöku og ábyrgð (e. agency and responsibility) og hæfni í gegnum áskorun (e. mastery through challenge).

Annað róttækt dæmi frá Morse o.fl. (2021) um kennslufræðilega þróun útímenntunar er villt kennslufræði (e. wild pedagogies) sem sett er fram sem viðbragð við vistfræðilegum vanda samtímans. Markmiðið er að endurskoða margvísleg tengsl okkar; við stað, landslag, náttúru, það sem nær út fyrir hið mennska (e. more than human) og villta náttúru (e. wilderness) og gera þessa þætti að samkennara (e. co-teacher). Með því að nota hugtakið villt er leitast við að ögra ríkjandi menningarhugmyndum, einkum þeim sem vísa til þess að geta stjórnað náttúrunni og því hvað nemendur læra og viðurkenna að það sem nemendur læra er tengt sveimandi áhrifum margra þátta – svo sem kennara og náttúru.

Að hugsa með náttúrunni – ígrundun og nám

Ígrundun er samofin flestum greinum útímenntunar og hefur þróast mjög á liðnum áratugum (Dyment og Potter, 2015). Hún er í raun kjarnaþáttur faglegra vinnubragða. Dyment og Potter (2015, bls. 153) lýsa þessum tengslum á eftirfarandi hátt:

Fræðilegar forsendur útímenntunar hafa styrkst með betri skilningi á gildi og hlutverki ígrundandi náms, aukinni samfelli leiðbeinandi aðferða, mótun leiða til ígrundunar, þróun siðferðilegra starfshátta ...

Ígrundunarhugtakið er gjarnan sótt í smiðju Johns Dewey sem lýsir því sem fimm þrepa ferli (1910/2000a, bls. 148–156) þar sem hugsun fer frá hugmynd að skilgreiningu vandamáls, þaðan að tilgátugerð og svo rökleiðslu sem endar á prófun tilgátu í verki. Rodgers (2002) rýnir í hugtak Deweys um ígrundun og dregur fram fjögur viðmið um ígrundun sem hjálpa við að móta og skilgreina þetta margþætta hugtak. Í fyrsta lagi er ígrundun merkingarferli sem stuðlar að samfelldri reynslu og djúpum skilningi. Í öðru lagi er ígrundun „kerfisbundinn, strangur, agaður hugsunarháttur“ (bls. 845). Í þriðja lagi verður ígrundun best í samfélagi þar sem mikil samskipti eru. Í fjórða lagi krefst ígrundun „viðhorfa sem meta persónulegan og vitsmunalegan vöxt sjálfs sín og annarra“ (bls. 845). Hún bendir einnig á að ígrundun sé flókið og tilfinningalegt ferli sem krefst nákvæmni og vitsmunalegrar ögunar. Boud o.fl. (1985/2013) lýsa ígrundun sem „mikilvægri mannlegri iðju þar sem fólk veitir reynslu sinni athygli, hugsar um hana, veltir henni fyrir sér og metur hana“ (bls. 19). Asfeldt o.fl. (2018) draga þá ályktun að ígrundun sé ferli til að öðlast skilning á allri reynslu úr lífi og námi, hún nái til samskipta við sjálfan sig, aðra og umhverfið, sem og til nýrra hugmynda og efnis sem kemur með lestri, fyrirlestrum og eftir öðrum leiðum.

Þegar litið er til Íslands skilgreinir Orðasafn í tómstundafræði (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, e.d.) ígrundun sem „það að velta fyrir sér upplifun eða viðfangsefni með markvissum, gagnrýnum og uppbyggilegum hætti“. Í skýringu er tekið fram að ígrundun sé notuð í reynslunámi og að um sé að ræða ferli sem „tekur til innri og ytri veruleika þar sem búnar eru til tengingar“. Einstaklingur öðlist skilning og innsæi á ólíkum atvikum og að ferlið leiði til aukinnar vitundar um tengsl við sjálfan sig og/eða hinn ytri heim. Þannig feli ígrundun í sér örvandi leið til persónulegs og faglegs þroska.

Þegar kennari stuðlar að ígrundun í námi er verkefni hans að skapa nemandanum aðstæður og rými fyrir upplifanir sem fela í sér raunveruleg námstækifæri, og forðast upplifanir sem geta stöðvað frekari þroska og hafa þar með „neikvætt menntunargildi“ (Dewey 1910/2000a). Schön (1983) fjallar um ígrundandi iðju (e. reflective practice) og tengir þá nálgun fagmennsku og nýsköpun í starfi. Hann greinir á milli ákveðinna vídda ígrundunar. Annars vegar er ígrundun í athöfninni sjálfri (e. reflection in action). Þar ígrundar fagmaðurinn ákvarðanir sem teknar eru frá augnabliki til augnabliks. Hins vegar er ígrundun á athöfnina (e. reflection on action) þegar fagmaðurinn ígrundar það sem hann gerði og tengir það öðrum hugmyndum og fræðum. Síðar hafa fræðimenn bætt við þriðju víddinni; ígrundun fyrir athöfn (e. reflection before action) þar sem fagmaður ígrundar undirliggjandi ástæður þess sem liggur fyrir að gera, og þeirri fjórðu sem snýr að því að setja athöfnina í víðara samhengi (e. reflection beyond action) (Edwards, 2017).

Ýmsar leiðir er hægt að fara til að styðja nemendur við ígrundun. Oft eru nemendur beðnir um að skrifa leiðarbækur (e. journal writing) (O’Connell og Dymont, 2013) til að halda utan um eigin reynslu og gera hana sýnilega og þar með mögulegt viðfang ígrundunar. Boud (2001) og Ragnhildur Bjarnadóttir (2011) telja að félagslegt umhverfi styðji við ígrundandi ferli og gagnlegt sé að ástunda umræður og skrif í hópi frekar en í einrúmi. Moon (2006) notar hugtakið ígrundandi iðja (e. reflective practice) og tilgreinir sex einkenni sem skapa hagstæð skilyrði til náms: (1) að hægja á hraðanum við að læra, (2) að auka tilfinningu fyrir því að námið sé manns eigin, (3) að viðurkenna þátt tilfinninga í námi, (4) að gefa þátttakendum reynslu af að takast á við vandasamt efni, (5) að ígrunda sjálft námsferlið sem ígrundandi iðju (e. meta reflection) og (6) að efla nám í gegnum ritun. Rannsóknir Dyments og O’Connells (2010) benda til þess að hreinskilin ígrundun eigi sér stað þegar góður tími er gefinn fyrir slík skrif og samskipti kennara og nemenda byggja á trausti. Ýmsar rannsóknir sýna einnig að ígrundandi skrif geta auðveldað námsárangur, dýpkað skilning, skapað sterkari tengsl milli kenninga og iðkunar, aukið færni og betri skilning á nýju efni (Dymont og O’Connell, 2010; Vivekananda-Schmidt o.fl., 2011). Ígrundandi skrifum fylgja ýmsar áskoranir, svo sem glíma við ritstíflu, óljósar væntingar um til hvers sé ætlast, að skrifað sé fyrir kennarann, að ferlið sé bæði pirrandi og erfitt, og að slík skrif henti ekki ólíkum námsstílum nemenda og fari í bága við hugmyndir sumra um hvað nám sé (Mills, 2008; Moon, 2006; O’Connell og Dymont, 2013). Til þess að styðja við ígrundun tala Payne og Wattchow (2008) fyrir mikilvægi þess að hægja á námsferlinu og Leopold (1949) leggur áherslu á aukna næmni fólks og eftirtekt fyrir umhverfi sínu. Í bók sinni *The Slow Professor* setja Berg og Seeber (2018) hæglæti í forgrunn sem forsendu fyrir vitsmunalegri iðju og lýsa því hvernig draga má úr streitu á sama tíma og kennsla, rannsóknir og samstarf í háskóla er bætt til muna.

Aðferð

Rannsóknin er eigindleg og koma gögnin úr verkefnum nemenda sem þau unnu upp úr leiðarbókum sínum í námskeiðinu Ferðalög og útilíf í Háskóla Íslands. Markmiðið er að varpa ljósi á hlutverk ígrundunar við að draga fram möguleika til náms og þroska sem felast í að dvelja úti í náttúrunni. Við gerum það með því að skoða hvernig nemendur skrá hugsanir og líðan sína með reglulegum skrifum í ígrundandi leiðarbók.

Þátttakendur

Verkefnin sem lágu til grundvallar rannsókninni koma frá 59 nemendum sem tóku þátt í námskeiðinu árin 2014, 2015 og 2017. Námskeiðið er þverfaglegt og er því opið öllum nemendum háskólans sem leiðir til þess að bakgrunnur nemenda er ólíkur og litur sjónarhorn þeirra á gildi náttúrunnar og einnig leiðir til menntunar. Á þessum þremur árum komu nemendur úr ferðamálafræði, félagsráðgjöf, landfræði, mannfræði, sálfræði, tómstundafræði, umhverfisfræði og þroskaþjálfrafræði. Þótt yfirleitt þurfi ekki að keyra lengur en í 30 mínútur frá heimili sínu til þess að komast út í óspillta náttúru Íslands höfðu fæstir nemendanna mikla reynslu af að dvelja út

í náttúrunni og fáir höfðu sofð í tjaldi utan skipulagðs tjaldstæðis. Fjöldi nemenda í námskeiðinu var mismikill milli ára. Tuttugu og fjórir luku námskeiðinu árið 2014, þrettán árið 2015 og tuttugu og tveir árið 2017.

Þátttakendur sem skilgreindu sig sem kvenkyns voru í meirihluta eða 47 en karlkyns voru 12. Aldursbil var breitt, sá yngsti var 22 ára og elsti 52 ára þegar ferðin var farin. Flestir voru búsettir á höfuðborgarsvæðinu.

Gagnaöflun

Á námskeiðinu héldu nemendur leiðarabók í tengslum við ferðalagið. Í upphafi námskeiðs skráðu nemendur væntingar sínar til ferðalagsins framundan. Meðan á ferðalaginu stóð gáfum við nemendum reglulega tómt til að staldra við og skrá upplifanir sínar. Í lok námskeiðs skiluðu nemendur lokaverkefni sem unnið var upp úr leiðarabókunum þar sem þau ígrunduðu ferðalagið í heild sinni. Í þessari rannsókn eru lokaverkefni nemenda þau gögn sem notuð voru.

Gagnagreining

Greiningin byggði á fræðilegum áherslum útináms og skilningi Deweys (1938/2000b) á ígrundun í tengslum við nám og hugmyndum Moon (2006) um ígrundandi iðju. Verkefnin voru þemagreind (e. thematic analysis) með aðferð lyklunar (e. coding) til að finna sameiginlega þætti, varpa ljósi á reynslu og merkingu sem þátttakendur lögðu í líf sitt og aðstæður (Braun og Clarke, 2013) fyrir ferðina, meðan á ferðinni stóð og svo að ferðinni lokinni. Eftir að rannsakendur höfðu hvert í sínu lagi marglesið yfir lokaverkefnið var ákveðið að beita opinni lyklun (e. open coding). Með niðurstöðum þeirra lyklunar að leiðarljósi var lokaðri lyklun beitt (e. close coding) og gögnin greind aftur með hjálp Atlas tölfræðiforritis. Lyklarnir innihéldu bæði augljósa (e. semantic) og dulda (e. latent) lykla (Braun og Clarke, 2013). Þá hittust rannsakendur á tveggja daga vinnustofu þar sem lyklunin var skoðuð og textinn síðan klipptur niður og flokkaður eftir því hvernig lyklarnir tengdust innbyrðis. Að því loknu voru fundin mynstur sem svo mynduðu sögu sem átta þemu spruttu út frá, sem kynnt verða hér á eftir. Ferlið var ekki línulegt, farið var fram og til baka í ferlinu sem að endingu leiddi okkur að niðurstöðu.

Siðfræðileg álitamál

Rannsóknin var kynnt þátttakendum fyrir námskeiðið og þeim gerð grein fyrir því hvernig gögnin yrðu notuð. Þátttakendum var kynnt hvað væri gert til að auka trúnað og til að gæta að nafnleynd í rannsókninni. Allir nemendur samþykktu skriflega að lokaverkefni þeirra mætti nota í rannsóknina.

Rannsóknin er ekki gerð til að alhæfa eða sanna kenningu heldur til þess að skoða hvernig raddir nemenda birtast í ígrundandi skrifum í verkefnum þeirra yfir námskeiðstímabilið. Við notum hér rannsóknina til að skilja betur þá menntandi reynslu sem námskeið sem þetta skapar, bæði til að geta sett það í fræðilegt samhengi og til að efla okkur sem kennara og þróa námskeiðið áfram.

Þegar niðurstöður eru kynntar þá veljum við að „búa til“ eina ferðasögu úr þeim þremur ferðum sem gögnin ná til. Það var aðeins mismunandi taktur í ferðunum, þ.e. göngudagar og viðfangsefni hvers dags voru ólík, en við greinum svipað ferli í öllum ferðunum og því eru „ferðasögurnar“ sem birtast keimlíkar. Að skapa eina sögu úr ferðunum þremur var líka gert til að minnka líkur á að hægt yrði að rekja einstaka upplifun til tiltekinna nemenda.

Niðurstöður

Sólskinið bjarta
það þýðir ekki að kvarta.
Enda einhver gaur
að teikna einhvern staur.
– Nemandi

Í fjögurra daga ferðalagi út í óvissuna glímdu nemendur við ólíkar tilfinningar og hugsanir. Hvað þeim reyndist auðvelt og hvað síður gat tengst þeirra fyrri upplifun og reynslu af útivist, veðri og fyrri tengslum við samferðafólk. Það sem þessar þrjár námsferðir áttu sameiginlegt er að þátttakendur voru nemendur Háskóla Íslands, farið var á sömu slóðir í öllum ferðunum, gist í tjaldi og ferðin farin um miðjan ágúst. Talsvert votviðri, rok og kuldi einkenndi allar ferðirnar (*Mynd 1*).



Mynd 1. Gengið af stað í roki og rigningu.

Á Íslandi er allra veðra von allan ársins hring og þótt dagatalið segi að enn sé sumar er veðurlag yfirleitt óstöðugt. Hitastigið í ferðunum var yfirleitt í kringum 8–10 gráður en talsvert kaldara yfir nóttina. Í einni ferðinni fór hitinn niður undir frostmark með örlítilli snjókomu fyrstu nóttina (*Mynd 2*).



Mynd 2. Fyrsti morgunninn á tjaldstæði við Úlfljótsvatn. Snjór á tjöldunum eftir kalda nótt.

Vegna þessa hafa kennarar búið svo um hnútana að skipulagi ferðarinnar sé hægt að breyta með skömmum fyrirvara, t.d. að hefja ferðina frá öðrum stað en til stóð svo hægt yrði að ganga með veðrinu frekar en að fá það í fangið, að halda kyrru fyrir á tjaldstæði fyrstu dagana á meðan versta veðrið gengur yfir, o.s.frv.

Við leitumst við að draga upp eina samsetta ferðalýsingu sem byggir á þremur köflum sem nefndir eru: „Undirbúningur og væntingar“, „Undir berum himni“ og „Endurlit við námskeiðslok“. Í fyrsta kaflanum er fjallað um undirbúning og væntingar í aðdraganda ferðarinnar. Þar greindum við þema sem við köllum Spennu og óöryggi: Ég vissi ekkert út í hvað ég var að fara. Kafla tvö fjallar um að vera undir berum himni. Þar eru fimm þemu sem við köllum: 1) Líkamlegar og andlegar áskoranir: Vá hvað þetta er bratt, 2) Óþolinmæði: Kom upp í mér pirringur, 3) Tilgangsleysi: Hvað er ég að gera? 4) Bugun: Þetta er mitt skjól, og 5) Gedshræringar: Eftir allan þennan tilfinningarússíðana. Í síðasta kaflanum er fjallað um endurlit en þar eru tvö þemu sem tengjast stolti og samstöðu nemenda þegar heim var komið og við köllum: 1) Stolt: Ég fokking massaði þetta og 2) Samstaða: Ótrúlega stoltur af öllum hópnum.

Undirbúningur og væntingar

Innra ferðalag flestra nemenda hófst við skráningu á vordögum og „ferðin“ var því ekki aðeins fjórir dagar heldur nokkrar vikur. Því teljum við rétt að tala um ytra og innra ferðalag. Ytra ferðalagið birtist í sýnilegum athöfnum en hið innra í innra ferli hugsana, tilfinninga og gedshræringa sem þátttakendur tókust á við allt ferlið, frá skráningu til loka námskeiðsins.

Spenna og óöryggi: Ég vissi ekkert út í hvað ég var að fara

Í aðstæðum sem einkennast af óvissu vilja tilfinningar á borð við spennu, eftirvæntingu, stress, kvíða, forðun og auðmýkt banka upp á. Ástæður þess að nemendur völdu þetta námskeið voru af ýmsum toga. Mörg nefndu að þau hefðu áhuga á að ferðast úti í náttúrunni, voru „spennt að

komast út í okkar íslensku náttúru og fá að njóta hennar“. Sumum fannst ótrúlega spennandi að ferðast um með „tjaldið á bakinu“ og langaði að fá „að upplifa að vera uppi á fjalli með allt á bakinu“. Innra með sumum blundaði sú löngun að geta seinna meir tekið vinahópinn í slíka ferð. Að lokum voru nokkrir nemendur sem töluðu um að þá vantaði einingar til að ljúka námi eða töldu sig vera að skrá sig í áfanga þar sem þau gætu nælt sér í „óðýrar einingar“ fyrir litla vinnu:

Ég skráði mig í kúrsinn vegna þess að ég taldi þetta verða góða leið til að ná mér í fimm einingar ... góð leið til að ná mér í óðýrar einingar.

Ég leit á þetta sem auðvelda leið til þess að ná í einingar. Ég vissi ekkert út í hvað ég var að fara.

Nemendur skynjuðu að námskeiðið væri ólíkt öðrum námskeiðum háskólans og að kennararnir nálguðust kennsluna með nýjum hætti sem þeim fannst að gæti verið spennandi.

Þegar nær dró fjögurra daga útiverunni fóru að renna á nemendur tvær grímur, „oft kom upp löngun um að hætta við þennan áfanga í gegnum sumarið“. Nemendur lýstu í skrifum sínum blendnum tilfinningum, sem einkenndust af spennu, óöryggi, ótta og kvíða yfir að vita ekki hvað væri í vandum, en líka tilhlökkun vegna verkefnanna sem biðu þeirra. Margir töldu sig vera að fara út í algera óvissu og „ekkert vitað út í hvað var verið að fara“ en vonuðust til að kynnast nýju fólki, ná að slaka á og njóta náttúrunnar, fá „smá breik“ frá daglegu amstri. Þessar tilfinningar og hugsanir virðast hafa komið nemendum í opna skjöldu. Einn fann kvíða læðast að sér og sagði það væri „sérstök tilfinning að fara svona út í algjöra óvissu“:

Ég veit ekkert út í hvað ég er að fara. Ég vona bara að ég kynnist nýju fólki, nái að slaka á og njóta náttúrunnar. Ég vona að ég nái að slaka á þó staðan sé eins og hún er hérna heima ... ég verð að fá breik ... verð að fá að vera bara ég ... kannski er það sjálfelskulegt ...

Hluti af námskeiðinu var undirbúningsdagur fyrir útiveruna þar sem nemendur fengu tækifæri til að fara yfir nauðsynlegan búnað og spyrja spurninga, æfa sig að elda á prímusi, tjalda og setja sig í ígrundandi stellingar með leiðarbækurnar sínar. Þessi dagur var einnig notaður til að skipta nemendum upp í tjaldhópa. Auk þess að deila tjaldi meðan á göngunni stæði var þessum hópum ætlað að skipuleggja sameiginlegar máltíðir. Að þau myndu vera með fólki sem þau þekktu lítið eða ekkert vakti blendnar tilfinningar með nemendum. Á meðan öðrum fannst tilhugsun óþægileg þá kveikti hún líka ákveðna spennu:

Á undirbúningsdeginum fannst mér ég strax fá blauta tusku í andlitið þegar okkur var hent saman í tjaldhópa, sérstaklega vegna þess að ég lenti með fólki sem ég hafði aldrei séð áður.

Okkur var skipt í tjaldhópa og var ég mjög spennt að kynnast nýju fólki en einnig smá stressuð um að lenda með fólki sem væri neikvætt.

Mörg nefndu í þessu sambandi að þau hefði kviðið fyrir „að gista í tjaldi með fólki sem maður hefur aldrei hitt áður og eyða hverri stund í fjóra daga með fólki sem maður hefur aldrei hitt“ og að þau hefðu jafnvel miklað þetta fyrir sér:

Ég ætla ekki að ljúga því að kvöldið fyrir var ég orðin ansi stressuð. Ganga frá miðvikudegi til laugardags með bakpoka með öllum þeim nauðsynjum sem ég þurfti á að halda á meðan á ferðinni myndi standa, auk þess að gista í tjaldi með tveim bláókunnugum manneskjum.

Þó það hafi staðið í sumum að vera sett í tjaldhópa með fólki sem það þekkti ekki þá fannst öðrum gott að vera í hópi með ókunnugum: „Mér fannst flott að skipta í hópa og hefði þetta ekki verið eins upplifun ef við hefðum verið með okkar vinum.“

Þegar ögurstundin rann upp og lagt var af stað í sjálfa gönguna virtust spennan og kvíðinn vera í hámarki, „ég var bæði spenntur og stressaður“ sagði einn nemandi og annar lýsti miklu stressi á þessum tímapunkti: „Þegar ég var að ganga út í bíl með allan farangurinn þá fann ég fyrir ólgu í maganum og ólgan jókst þegar ég keyrði nær ... mér fannst eins og ég væri að fara að æla úr stressi.“

Undir berum himni

Upphafsdagurinn var tilfinningaþrunginn, að þurfa að skilja allt eftir heima og setja sig í hugarástandið að vera í núinu var togstreita. Ég er með mikla ábyrgð í mínu daglega lífi gagnvart mörgum og mér finnst erfitt að sleppa takinu.

Í þessum kafla er fjallað um ferðalagið sjálft og þar birtust fyrrgreind fimm þemu. Þátttakendur söfnuðust saman á bílplaninu, klyfjaðir farangri og biðu rútunnar sem myndi keyra með hópinn um það bil 30 mínútna leið þangað sem útiveran hæfist. Rútan kom og nemendur gengu um borð. Nú var ekki aftur snúið. Við vorum formlega lögð af stað. Rútuferðin virðist hafa skipt sköpum fyrir líðan nemenda og ööryggi vék fyrir „spennu sem lá í loftinu“ og stundum óþolinmæði.

Líkamlegar og andlegar áskoranir: Vá, hvað þetta er bratt

Á ferðalaginu upplifðu þátttakendur áskoranir eins og brattar brekkur, ausandi rigningu og þungan bakpoka (*Mynd 3*), auk félagslegra áskorana, en um þær er fjallað í næsta kafla. Þau voru samt tilbúin til að takast á við upplifanir sínar með jákvæðum hætti, jafnvel þótt innra með þeim bærðust fjölbreyttar tilfinningar og áskoranir því að við venjulegar aðstæður hefðu þau „sjálf aldrei farið í göngu eða útilegu í þessu veðri“.

Jafnvel þau sem höfðu efasemdir um eigin getu, fannst brekkurnar ógnvænlega brattar, tókust á við þær með jákvæðu hugarfari:

Í upphafi dagsins var ég með mjög blendnar tilfinningar, bæði kvíðin og spennt að hefja gönguna og takast á við þetta ferðalag. Það fyrsta sem kom upp í hugann minn var bara „vá hvað þetta er bratt“.

Ég skellti pokanum á bakið og fann að ég var ekki alveg eins spræk og ég var búin að ímynda mér. Hér áður fyrr var ég í betra formi og minningin um mig að skokka upp fjöll var ljóslifandi. Raunveruleikinn var allt annar.

Þegar á leið gönguna og fyrstu hindranirnar höfðu verið yfirstignar þá virtist nemendum vaxa ásmegin og fundu fyrir miklum létti við að finna að þau gætu þetta, „skrefin urðu léttari og bakpokinn ekki eins þungur og lá ekki eins skringilega á líkamanum“. Áskoranirnar sem þau upplifðu tengdust ekki aðeins líkamlegu erfiði heldur einnig félagslegum kringumstæðum.



Mynd 3. Hópurinn leggur af stað með allt á bakinu.

Óþolinmæði: Kom upp í mér pirringur

Þegar veruleikinn reynist annar en fólk hefur væntingar um gera tilfinningar á borð við óþolinmæði, uppgjöf og eftirsjá gjarnan vart við sig. Þótt flest hafi lagt upp í ferðina jákvæð gagnvart þeim áskorunum sem voru framundan, voru líka mörg sem fundu fyrir pirringi. Þessi pirringur gat beinst að þeim sjálfum, lélegu formi eða búnaðinum, t.d. þungum bakpoka. Hann beindist einnig að því að ferðast í hóp og geta ekki haft stjórn á hversu hratt var farið. Oft var stoppað og það truflaði þau sem vildu fara hraðar yfir:

Gangan gekk frekar hægt, við stoppuðum oft og lengi og löbbuðum afar hægt miðað við það sem ég er vön. Það tók á þolinmæðina hjá mér og fleirum í hópnum.

Ég var orðin svolítið pirruð og nennti ekki að stoppa enn eina ferðina.

Það kom í ljós að ég er mjög óþolinmód í svona stórum hóp og mér fannst mjög erfitt að taka alltaf svona langar pásur á göngunni. Ég hugsaði alltaf innra með mér að ég vildi bara fara af stað.

Þegar hópurinn stoppaði voru þátttakendur ekki einungis hvattir til að beina athyglinni að eigin skynjunum heldur einnig að setjast niður, virða fyrir sér umhverfið, hugleiða eigin tilfinningar (Mynd 4) og færa þær í orð:

Ég var orðin svolítið pirruð og nennti ekki að stoppa enn eina ferðina. Ég fann svo hvað ég hafði gott af þessu stoppi, þarna fór ég að skoða náttúruna og virða hluti fyrir mér sem ég hafði ekki gert áður í ferðinni. Þetta róaði mig niður og horfði ég á fallegu náttúruna okkar og virti fyrir mér sjónspillinguna þar sem rafmagnslínur lágu upp fjöllin. Ég teiknaði myndina eftir bestu getu, eins og augað greip og er það neðri myndin á forsíðunni.

Í fyrri hluta ferðarinnar fundu nokkuð margir til þirrings yfir því hvernig gangan var skipulögð; hversu rík áhersla var lögð á að fara hægt yfir, gefa umhverfinu gaum, og deila eigin upplifun með ferðafélögum. Einnig voru þátttakendur hvattir til að skrá hjá sér það sem þau upplifðu, bæði með því að lýsa eigin skynjun og tilfinningum með orðum og með því að teikna myndir af því sem þau sáu. Þótt mörgum reyndist glíman við hæglætið erfið, beinlínis þirrandi, þá voru aðrir sem nutu þess:

Ég heyri, ég sé, ég finn. Ég heyri í bíl, stórum bíl, vinnubíl. Ég heyri í flugu, heitu vatni þrýstast út úr röri. Á vinstri hönd sé ég ... FJÖLLIN! Ég finn frið og ró færast yfir mig. Hér og nú augnablikið. Ég hugsa um hvað öðrum finnst og flæðið stoppar. Flæði – sleppa tökunum – leyfa lífinu.



Mynd 4. Stoppað til að hvílast og gefa gaum að umhverfinu, náttúrunni og eigin tilfinningum.

Þótt þirringurinn sem þátttakendur fundu til í upphafi ferðar hafi stafað af ólíkum atriðum – þeirra eigin formi, bakpokanum eða því að vera að ferðast í hópi sem fór hægt yfir – þá stafaði hann einnig af einhvers konar misræmi á milli eigin væntinga og þess raunveruleika sem þau stóðu frammi fyrir. Rysjótt veður hafði þar mikil áhrif, sú blíða sem þau höfðu kannski gert ráð fyrir var víðs fjarri:

En undir lokin er mér orðið mjög kalt og þá er ég orðin verulega pirruð. Pirruð á að hafa ekki farið strax í peysu, hrædd við að slá niður, pirruð yfir að fá ekki að vita hvað er að gerast, hvort þetta er nokkurra mínútna páska eða þrjú korter eins og hún varð.

Tilgangsleysi: Hvað er ég að gera?

Þegar aðstæður verða yfirþyrmandi getur tilfinningalegt og vitsmunalegt álag orðið það mikið að einstaklingar eiga í erfiðleikum með að takast á við það sem að höndum ber. Þegar bleytan og þreytan fóru að segja meira til sín, hættu þátttakendur að lýsa eigin tilfinningum sem „þirringi“ og fóru að lýsa erfiðleikum og vanlíðan. Rætt var um að erfitt hefði verið á ákveðnum tímapunkti að halda áfram og vera þarna. Tónninn varð sífellt þyngri í nemendum og þau lýstu tilfinningum

sínum við að vera í þeim aðstæðum sem þau upplifðu á þessum tímapunkti sem bæði erfiðum og tilgangslausum (*Mynd 5*). Þau upplifðu óöryggi og það sem olli neikvæðum hugsunum og tilfinningum var ekki eitthvað tiltekið, eins og bakpoki eða að hópurinn hafði stoppað enn eina ferðina, heldur virtist allt vera ómögulegt og eina leiðin myndi vera að komast heim eins og einn sagði: „Hvað er ég að gera hérna? ... Ég vildi að ég væri heima, höldum áfram.“

Einnig fór að bera á efasemdum um eigin getu, efasemdum um að geta hreinlega klárað ferðina. Upp komu hugsanir eins og „verður þetta svona, ég alltaf aftast“, „á ég ekki eftir að geta þetta,“ og fleiri neikvæðar hugsanir.



Mynd 5. Eftir langa daga er þreytan farin að segja til sín, bæði á líkama og sál.

Þegar kuldinn fór að bíta varð glíman frekar andleg en líkamleg, erfiðleikarnir sem tengdust því að ganga breyttust jafnvel í örvæntingu:

Gærdagurinn reyndi virkilega á taugarnar í mér, öll bleytan, áttavillan og útiveran almennt var óþolandi þar sem maður vissi að ekkert nema tjaldið beið manns þegar við komum til baka köld og blaut.

Aldrei erfitt að ganga þetta, það var eiginlega andlega. Að verða kalt þá fór þetta að verða erfitt.

Bugun: Þetta er mitt skjól

Erfiðleikarnir og vanlíðan vegna veðurofsans jukust þegar á leið og birtust í að ferðalangar áttu erfitt með að stjórna skapi sínu og hugsuðu um sína velferð frekar en annarra. Rigningin jókst og hópmeðlimir byrjuðu að tína regnfatnað upp úr töskunum. Fólk var misvel undirbúið. Sum í hópnum urðu blaut og þegar kuldinn sagði til sín fór ferðin að snúast um það eitt að ganga frekar en að vera úti í náttúrunni:

Ég hætti smám saman að virða fyrir mér náttúruna í kringum mig og fór að horfa niður í jörðina og feta í fótspor manneskjunnar sem gekk á undan mér. Jákvæðnin fór á sama tíma dvínandi enda varð ég mjög fljótlega blaut í gegn.

Súldin varð sífellt þéttari og gangan um leið erfiðari. Drifkrafturinn og gleðin sem hafði drifið hópinn áfram dvínaði og með því breyttust tilfinningarnar. Fólki fór á milli þess að hvetja sig áfram og að finna fyrir vonleysi, vera að gefast upp:

Náttúran tók stjórnina af okkur. Við stjórnunum okkur ekki lengur sjálf. Hópurinn þurfti að fara að taka ákvarðanir út frá veðrinu. Við vorum hluti af náttúrunni og þurftum að vinna með henni. Það var klárt að við vorum ekki undir þetta búin.

Flest fóru að hugsa um sjálf sig en ekki heildina. Þau voru ekki búin undir þetta vonda veður og það kom sundrun í hópinn. Ákveðin gremja gerði vart við sig í garð ferðafélaga sem þóttu ekki „átta sig nægilega vel á aðstæðum annarra í hópnum né taka tillit til þeirra sem hægar fóru“. Margir veltu fyrir sér hvað væri „eiginlega í gangi“ og spenna og vonleysi hlóðst upp.

Sjálfsásakanir, efasemdir og samviskubit leiddu til hugsana á borð við „er ég aumingi“ eða „finnst hópnum ég vera aumingi“. Einn nemandi lýsir ástandinu á þessa leið: „Tárin byrjuðu að streyma niður kinnarnar á mér. Ég vildi ganga ein ... trúði því ekki að ég væri í alvörunni að gráta yfir þessu, týpan sem grætur yfirleitt ekki.“ Annar skrifar að það fyndna hafi verið að hann var með lagið „Viltu ekki bara fara að grenja?“ á heilanum.

Þegar tekið var matarhlé voru nokkur komin í „survival mode“, kepptust við að finna gott skjól. Á meðan sum borðuðu nesti og reyndu að stappa í sig stálinu voru önnur sem nenntu ekki að fá sér að borða þótt þau fyndu fyrir orkuleysi. Einstaka vildu ekki hreyfa sig, sátu bara og gláptu þegjandi út í loftið. Nemandi sem hafði farið afsíðis en kom svo til baka og fann annan nemanda kominn í skjólið sem hann hafði verið í skrifaði: „Þetta er mitt skjól!“

Vonleysi hafði náð tökum á hópnum sem lýsti sér í almennri vanlíðan eins og einn skrifaði: „Ég er að frika út“. Tilhugsunin um að fara aftur af stað var yfirþyrmandi. Fólki gekk einsamalt og bugunin jókst eftir því sem vonbrigðin urðu meiri. Vegurinn virtist endalaus og hópurinn missti sjónar á tilgangi ferðarinnar.

Geðshræring: Eftir allan þennan tilfinningarússíbana

Þegar leið á ferðina – kannski eftir tvo til þrjá daga af „þrammi“ – virtust nemendur átta sig á að hægt og bítandi, í gegnum allar þessar áskoranir, væru þau að ná takmarki sínu. Þá varð ákveðinn umsnúningur. Einn skrifaði: „Ég fann fyrir bakinu á mér en lét það ekki stoppa mig“ og annar fór að hugsa um „hvað get ég gefið?“ í stað „hvað hef ég fengið?“

Áfram hélt gangan og viss umbreyting átti sér stað með nýjum hugsunum og tilfinningum. Eftir allan þennan „tilfinningarússíbana“ varð einhver kátína sem fyllti hópinn (*Mynd 6*). Súkkulaðiflís sem hafði hreinlega gleymst að innbyrða gægdist upp úr bakpoka, „þvílík hamingja“. Í hópnum var að myndast einhver kraftur og velferð allra skipti jafn miklu máli. Hópurinn var staðráðinn í að klára þetta saman:

Við hlógum að öllum þeim tilfinningarússíbana sem við fórum í gegnum og hugsuðum til þess ef við hefðum vitað að veðrið ætti að verða eins og það varð og að ferðinni hefði verið aflýst, þá hefðum við ekki fengið tækifæri til að upplifa það sem við upplifðum. Að mörgu leyti er þetta besta og versta ferð sem ég hef farið í. Hún var að mun meira leyti erfið andlega heldur en líkamlega. Þó svo að manni væri kannski eitthvað illt í líkamanum þá var það ekki neitt samanborið við hvað maður var að ganga í gegnum andlega.

Undir lok ferðar virtist sigurtilfinning og sjálfstraust fylla hópinn og við tók þakklæti fyrir tækifærið til að upplifa og fara í gegnum þennan tilfinningarússíbana sem gangan virtist hafa leitt til og þá tilfinningu að þurfa að takast á við sjálfan sig:

Ég fann fyrir mikilli sigurtilfinningu að hafa getað þetta, ég fylltist sjálfstrausti og fannst þetta gera það að verkum að ég ætti auðveldara með að takast á við mín persónulegu vandamál.

Nýjar tilfinningar kviknuðu, einhvers konar sigurtilfinningar yfir því að hafa getað þetta. Þakklæti fyrir að hafa fengið tækifæri til að upplifa það sem við upplifðum.



Mynd 6. Seinasta kvöldið, eftir langan dag, er búið að tjalda og tími til að setjast niður og slappa af. Það er ekki lengur rok þótt rigningin hafi ekki yfirgefið hópinn.

Hinar miklu öldur upplifana sem um tíma virtust ætla að sökkva göngugörpunum ofan í djúp vonleysis höfðu í raun skolað upp í fjöru dýrmætri reynslu sem birtist m.a. í að nemendurnir lýstu ferðinni sem því versta en líka því besta sem þau höfðu reynt í háskólanámi sínu.

Endurlit við námskeiðslok

Við lok námskeiðs litu þátttakendur um öxl, flestir ánægðir með það að hafa skráð sig í þetta óljósa námskeið nokkrum mánuðum áður. Í gegnum erfiðið, að lifa með tilfinningum sínum, var sem nemendur öðluðust ný sjónarhorn á eigin getu, styrkleika og takmarkanir.

Stolt: Ég fokking massaði þetta

Vá ég gat þetta, það var eitthvað svo stór tímunktur hjá manni, það var bara eitthvað svona, ég fokking massaði þetta.

... námskeið sem ég mun ávallt skilgreina sem hámarks upplifun á háskólagöngu minni.

Rætt var um lærdóma ferðarinnar og var fólki tíðrætt um sigur, stolt og hugrekki. Reynslan var þó líka erfið og þar lék veðrið stórt hlutverk:

Ég átti bæði jákvæða og neikvæða reynslu sem er svo dýrmætt. Ég hef meiri trú á mér og veit að ég get mikið. Ég þekki kosti mína og galla betur, andlega, félagslega og líkamlega.

... hvernig maður lærði á sjálfan sig, hvar mörkin mín voru í raun miðað við hvar maður hélt að þau væru, hvernig veðrið náði taki á tilfinningum manns.

Þátttakendum hafði verið ýtt „rækilega út fyrir þægindarammann“ sinn. Nokkur sögðust ekki hafa gert neitt sem var líkt þessu og fannst þau hafa sýnt kjark og þor.

Sum höfðu oft farið yfir þá hugsun í ferðinni af hverju þau hefðu verið að koma sér í þessar ömurlegu aðstæður að þurfa að ganga upp brekku með þungan pokann: „Ég hefði getað verið heima að gera eitthvað allt annað sem reyndi ekki á mig, en tilfinningin þegar ég kom að lokum upp var stórfengleg.“ Fleiri lýstu svipaðri reynslu:

Á tímapunkti var maður bókstaflega að bugast en svo náði maður að klára þetta og maður var í svo mikilli sigurvímu. Maður er svo ógeðslega stoltur og ánægður með sjálfan sig að hafa gert þetta.

Samstaða: Ótrúlega stoltur af öllum hópnum

Smám saman þróaðist hópurinn frá því að vera skipaður einstaklingnum yfir í að mynda eina heild. Fólk fór að deila líðan og tilfinningum, velta meira fyrir sér líðan annarra og hugsa um að styðja hvert annað frekar en að einblína á eigin ástand. Nemendur fundu orku og kraft frá öðrum sem var valdeflandi, „nú var komin samheldni í hópinn“ og skrifaði einn:

Það kom á óvart hvað fólk deildi miklu af sér og samtölin voru oft mjög persónuleg og tilfinningarík þrátt fyrir að þekkjast lítið. Þetta var ólíkt því sem maður þekkir í daglegu lífi þar sem fólk er oft feimið við að tjá tilfinningar sínar og væntingar.

Orkan og stemmningin í hópnum var alveg mögnuð, umhyggja og hjálpsemi, traust og virðing, vinátta og samheldni, við gátum þetta, við gáfumst ekki upp, við komumst í gegnum þetta saman.

Þátttakendur voru flest „mjög sátt við þetta afrek“ og margir nefndu hversu stolt þau væru af sjálfum sér og ekki síður af hópnum sem heild að hafa sigrast á þessu saman:

Það sem situr mest eftir er þakklætið yfir allri þeirri vinsemd og tengingu sem ég fann fyrir frá fólki sem var mér að öllu ókunnugt áður en ferlið hófst. Mér finnst frábært að hugsa til þess hvernig sú lífsreynsla sem við deildum bindur okkur saman og hversu gott það er að eiga þessa upplifun saman ... ég er þeirrar skoðunar að ég hafi lært meira af [þessum áfanga] en í mörgum öðrum áföngum sem ég hef sinnt yfir heila skólaönn.

Umræða

Tilgangur þessarar rannsóknar var að draga fram gildi námsumhverfis og skapandi leiða í menntun háskólanemenda með sérstöku tilliti til útiveru í ósnortinni náttúru og ígrundunar um þá reynslu. Markmiðið er að varpa ljósi á hlutverk ígrundunar í að draga fram möguleika til náms og þroska sem felast í að dvelja úti í náttúrunni. Rannsóknarspurningarnar voru tvær og lutu að því hvernig nemendur lýstu áskornunum sínum í ígrundandi skrifum fyrir, í og eftir ferð (spurning 1) og hvaða vísbendingar mætti finna í skrifum þeirra sem bentu til merkingarbærs náms sem gæti haft persónuleg og fagleg áhrif til framtíðar (spurning 2).

Áskoranir þátttakenda voru fjölbreyttar en mest áberandi voru glímur við hæglæti, félagsleg samskipti og svo andleg og líkamleg líðan þegar á móti blés. Þær eru samhljóma niðurstöðum fræðafólks um gildi hæglætis (Berg og Seeber, 2018; Gelter, 2010; Payne og Wattchow, 2008), útímenntunar (t.d. Beames og Brown, 2016; Quay og Seaman, 2013; Wattchow og Brown,

2011) og útlífs (t.d. Bentsen o.fl., 2009; Gurholt, 2016; Hofmann o.fl., 2018). Það sem skapar þessar áskoranir eru fyrst og fremst óvissa, náttúra og meðvitað hæglæti, en að staldra við skerpir á athyglinni og leggur grunn að ígrundandi samtali. Það sem gerir þessa reynslu sýnilega, bæði fyrir nemendurnar sjálfa og okkur kennarana sem einnig erum í hlutverki rannsakers, er sú ígrundandi iðja sem ofin var inn í námsferli með formlegum og óformlegum hætti.

Menntunarferlið í námskeiðinu Ferðalög og útlíf var skipulagt með ígrundun sem lykilaðferð frá upphafi til enda. Ígrundunarferlinu má skipta í þrennt í anda þess sem Schön segir um ólíkar víddir ígrundunar (1983); ígrundun sem tengdist undirbúningi fyrir ferð og væntingum nemenda, ígrundun meðan á ferðalagi undir berum himni stóð, og loks endurlit við námskeiðslok. Hér ræðum við þessa þrískiptu reynslu út frá þáttunum óvissa, náttúra og að staldra við, sem við teljum varða – eða vísa okkur á – þau meginnámsstækifæri sem felast í ferðalagi undir berum himni.

Óvissa

„Menntun: Leiðin frá kokhraustri fáfræði til ömurlegrar óvissu“ – Mark Twain

Sagt er að við lifum á óvissutímum, að óvissa sé sífellt að aukast, en samt erum við full af óþoli gagnvart óvissu og reynum eftir fremsta megni að draga úr henni – hversu óraunhæft sem það þó er (Harari, 2018; Tauritz, 2012). Í ævintýrlegu námi er einmitt tekist á við þá staðreynd að líf okkar er ofurselt óvissu og leitast er við að taka hana í sát sem eðlilegt hlutskipti. Eitt af lykilatriðum í slíku námi er að í óvissu, þegar tekist er á við ófyrirséðar áskoranir í raunverulegum kringumstæðum, liggi beinlínis námsstækifæri sem geti eflt fólki og byggt upp mikilvæga hæfni (Beames og Brown, 2016). Í þessu sambandi má nefna að Evrópuráðið hefur nefnt að umburðarlyndi gagnvart óvissu (e. tolerance for uncertainty) sé eitt af grundvallaratriðum lýðræðislegrar hæfni (Council of Europe, 2016).

Í aðdraganda gönguferðarinnar læddust að nemendum margvíslegar hugsanir og tilfinningar sem komu þeim í opna skjöldu. Þau upplifðu kvíða fyrir því að takast á við ferðalagið og ferðast með fólki sem þau þekktu ekki en líka tilhlökkun.

Beames og Brown (2016) segja að í samhengi menntunar sé mátuleg óvissa og ófyrirsjáanleiki æskileg og geti vakið forvitni nemenda, hvatt þá til að læra og að vera skapandi, þegar þeir leita lausna eða úrlausna á viðfangsefni. Hins vegar geti of mikil óvissa haft þveröfug áhrif og komið í veg fyrir nám.

Nemendur þurftu að lifa með óvissunni og hlutverk okkar kennaranna var að vera til staðar, ganga með nemendum og skapa aðstæður þar sem hópurinn í heild gat fundið jafnvægi á milli óvissu og öryggis. Óvissan sem nemendur stóðu frammi fyrir var af ólíku tagi. Fyrst stóðu þau frammi fyrir því að mæta í ferðina og taka þátt í námskeiði sem var einhvern veginn allt öðruvísi en önnur námskeið sem þau höfðu tekið við Háskóla Íslands. Þegar sjálf ferðin hófst færði náttúran okkur margvíslegar ytri áskoranir, eins og kulda og bleytu, sem umbreyttust í innri áskoranir þar sem nemendur neyddust til að horfast í augu við eigin tilfinningar, „tárin byrjuðu að streyma niður kinnarnar á mér...“, og í félagslegar áskoranir þar sem þau þurftu að berskjalda sig til að geta unnið saman og stutt hvert annað til að komast á leiðarenda: „Hvað get ég gefið?“

Í verkefnum nemenda kom skýrt fram hvernig náttúran bæði skapaði áþreifanlega óvissu sem krafðist þess að þau tækjust á við eigin tilfinningar og sjálfsmynd og einnig að þau nálguðust samferðafólkið með nýjum hætti. Þetta er í takt við það sem t.a.m. Tauritz (2012) og Beames og Brown (2016) segja um ávinning þess að takast á við óvissu og um mikilvægi þess að vinna með atbeina þátttakanda. Að mati Morse o.fl. (2021) og Jickling (2018) er náttúran kjörinn vettvangur til að mæta óvissu og hinu óskipulagða. Þetta er enn fremur nátengt þekktum ávinningi af úti- og ævintýramenntun, svo sem myndun sterkra tengsla á milli fólks, aukinni trú á eigin getu (sjá t.d. Beames og Brown, 2016; Nicol, 2002) og bættri sjálfsmynd (Carpenter og Harper, 2015; Hattie o.fl., 1997; Leather, 2013).

Náttúra

„Í náttúrunni er ekkert til eitt og sér“ – Rachel Carson

Villt eða óbeisluð náttúra hefur reynst góður staður til að vinna með persónulegan og faglegan þroska, og þjálfá ígrundandi starfshætti (Hervör Alma Árnadóttir og Sóley Dögg Hafbergadóttir, 2015). Eigi að síður spyrja margir sig hvers vegna ferðalag um íslenska náttúru sé valið sem vettvangur fyrir nám sem miðar öðrum þæði að persónulegum og faglegum þroska. Okkar svar er að slíkt ferðalag gefi bæði ný og óvænt tækifæri til að spyrja hver við séum og kryfja þær tilfinningar sem kvikna innra með okkur í ólíkum aðstæðum án þess að dæma eða ákvarða. Í röddum nemenda birtist sterk upplifun um að tekist sé á við náttúruna í víðu samhengi þar sem hreyfing um náttúrulegt umhverfi, glíma við náttúruöflin og ígrundun í náttúrunni hafa merkingu og afleiðingar. Fyrir ferðina lýstu raddirnar von um að fá „smá breik“ frá daglegu amstri og spenningi, „að komast út í okkar íslensku náttúru og fá að njóta hennar“. Þegar erfiðið jókst kom þó „þirringur“ og síðar, þegar glíma þurfti við bleytu, kulda, brekkur og þungar byrðar, birtist vonleysi og fólk spurði sig áleitinna spurninga eins og „hvað er ég að gera hérna“. Við að ná að sigrast saman á krefjandi áskorunum sem náttúran veitti, upplifði fólk sigurtilfinningu að hafa getað þetta eins og einn þátttakandinn sagði: „Fylltist sjálfstrausti og fannst þetta gera það að verkum að ég ætti auðveldara með að takast á við mín persónulegu vandamál.“ Landið sem við ferðuðumst um og veðrið sem við ferðuðumst í varð samkennari okkar (Ford og Blenkinsop, 2018; Raffan, 1993) og krafði nemendur um að spyrja sig spurninga með hætti sem við hefðum aldrei getað leitað eftir í öryggi og skjóli kennslustofunnar.

Þessi kraftur náttúrunnar á ekki að koma okkur á óvart því að fjölmargar rannsóknir benda til þess að upplifanir af náttúrunni hafi fjölþætt áhrif. Þær efla meðal annars persónulegan þroska og ábyrgð gagnvart umhverfinu, styðja við námsárangur og styrkja félagsleg tengsl (Kuo o.fl., 2019).

Ef við viljum þjálfá fólk í mikilvægri persónulegri og faglegri hæfni, eins og að bregðast við óvæntum atburðum, styðja hvert annað, takast á við áskoranir sem varða bæði tilfinningalega og líkamlega getu, þá er kennslustofan kannski ekki besti staðurinn. Þar er allt í röð og reglu, hlutverkin skýr, tíminn niðurnjörvaður, fátt sem kemur á óvart, fátt sem ögrar skynfærunum á jafn róttækan hátt og hægt er að gera úti í náttúrunni. Þessi menntun úti stuðlar þannig að aukinni meðvitund um og eflir virðingu fyrir sjálfum sér, öðrum og náttúrunni (Nicol, 2002).

Í bók sinni *Earth in Mind* segir David Orr (2004) að þótt sum þekking aukist þá verði ekki fram hjá því horft að önnur þekking sé að glatast (bls. 9) og að þrátt fyrir miklar framfarir í náttúruvísindum eigum við ekki vísindi um heilsu landsins (e. science of land health) eins og Aldo Leopold hafði kallað eftir um miðja 20. öldina. Að mati Orr hefur beinni reynslu og staðbundinni þekkingu nemanda og vísindafólks í háskólum af náttúru hnignað. Það er því rík þörf á að veita nemendum í háskóla beina reynslu af að ferðast um, með og í náttúrunni. Í slíkri útivist þarf að vera vakandi fyrir því að gæði upplifunar ráðast ekki af gæðum þess sem er skynjað heldur gæðum þess „hugræna auga“ sem skynjar, eins og Aldo Leopold dregur svo sterkt fram (Leopold, 1949) og Guðmundur Finnbogason (1903/1994) hafði raunar gert að einu af kennimörkum menntunar í bók sinni *Lýðmenntun*.

Að staldra við

„Taktu eftir því sem þú tekur eftir“ – Þorvaldur Þorsteinsson

Hæglæti, einveru og þögn má telja til grundvallarþátta í menntun sem tekst á við persónulegan þroska. Segja má að þessi atriði hjálpi okkur að þjálfá „hugræna augað“ (e. mental eye) sem Leopold (1949) talar um. Sá þroski beinist bæði inn á við, að mótaðri sjálfsmynd, fegurðarskyni og persónulegri hæfni eins og þolinmæði, og út á við, í átt að ríkara og merkingabærara sambandi við umhverfið, hvort sem það er mennskt eða nær út fyrir hið mennska (Ólafur Páll Jónsson o.fl., 2020). Að mati Moon (2006) eru ákveðin skilyrði mikilvæg fyrir ígrundandi iðju sem m.a. fela í sér að hægja á, auka tilfinningu fyrir eignarhaldi, að viðurkenna þátt tilfinninga í námi, að gefa

Þátttakendum reynslu af að takast á vandasamt efni, að hvetja til dýpri ígrundunar og að efla nám í gegnum ritun.

Ferðalagið um og með náttúrunni var í raun hið stóra vandasama verkefni námskeiðsins sem við öll, bæði nemendur og kennarar, stóðum frammi fyrir. Tilfinningaríkt og krefjandi ferðalag skapaði margvíslegar upplifanir og leitandi spurningar og samræður um mann sjálfan, aðra í hópnum og náttúruna allt í kring, sem stuðlaði að því að hinar stundlegu upplifanir umbreyttust í ríkulega reynslu (Dewey 1938/2000b) sem nemendur tóku með sér í námskeiðslok. Til að hægja á í námsferlinu beittum við þekktum reynslumiðaðum aðferðum eins og að ganga í þögn eða einveru. Reynsla verður ekki skilin frá umhverfi sínu og skynjun okkar á því. Þess vegna var lögð áhersla á að skapa hópnum rými til að taka eftir því sem fyrir bar; þ.e. sjá, heyra, snerta og lykta – og þannig finna fyrir því sem umlukti okkur, bæði hinu mennska og því sem var handan hins mannlega.

Verkefni nemenda höfðu að geyma ólíkar raddir sem lýstu fjölbreyttri reynslu. Hún stuðlaði að persónulegu og tilfinningaríku námi sem skapaðist meðal annars þegar hægt var á námsferlinu: Hæglætið gat skapað pirring („Ég var orðin svolítið pirruð og nennti ekki að stoppa enn eina ferðina“) en með því að hægja á ferlinu skapaðist spenna sem var ekki aðeins afleiðing af innri óþolinmæði þátttakenda heldur líka þeirri menningu sem við búum við í (há)skólum þar sem stundaskrá er þétt, tími knappur og kröfur um afköst oft yfirþyrmandi (Berg og Seeber, 2018; Leather og Jakob Frímann Þorsteinsson, 2021; Payne og Wattchow, 2008).

Smám saman uppgötvaðu nemendur ávinninginn („Ég fann svo hvað ég hafði gott af þessu stoppi, þarna fór ég að skoða náttúruna og virða hluti fyrir mér sem ég hafði ekki gert áður í ferðinni“) og fóru að gefa sér tíma til að taka eftir og jafnvel taka eftir að þau voru að gefa sér tíma til að skynja umhverfið (Leopold, 1949; Ólafur Páll Jónsson o.fl., 2020).

Jakube o.fl. (2016) leggja ríka áherslu á að styðja nemendur við ígrundandi iðju og ritun en jafnframt að vera meðvituð um að stýra ekki skrifunum og ítreka að allt sem þau skrifa er fyrir þau sjálf. Hér er glímt við stýriþversögn eigin náms þar sem kennarinn þarf að stýra nemandanum til að hann stýri sér sjálfur. Það sem virðist styðja þau við ígrundun er að vera í samfélagi þar sem eru mikil formleg og óformleg samskipti. Það að lifa saman í tjaldi, elda saman og búa saman skapar umgjörð sem virðist fóstta samtöl og kveikja innri hugsanir sem styðja við vöxt. Það er í takt við það sem Rodgers (2002) segir um samfélag samskipta sem styður við ígrundun einstaklingsins.

Við sækjum einkum hugmyndafræðilegan grunn í útilífshefðina, úti- og ævintýramenntun. Rannsóknin leiðir fram áhrifamátt náttúrunnar sem samkennara þar sem hið villta og óvænta í náttúrunni ræður ríkjum. Margt í hugtakaheimi *villtrar kennslufræði* ætti að geta gagnast okkur til að nýta náttúruna enn betur sem samkennara og gefa tíma til virkja meira hið villta og óþekkta (Jickling, 2018).

Óvísst náttúrulegt hæglæti – samantekt

Margar vísbendingar má greina í skrifum þátttakenda um minnisstæða reynslu og við endurlit lýsa þau stolti af sjálfum sér og hópnum. Vísbendingar eru að finna í skrifum nemenda sem benda til þess að ferðalagið hafi fært þeim tækifæri til merkingarbærs náms sem gæti haft áhrif á þá persónulega og faglega til framtíðar. Mikilvægir þættir eru hin ígrundandi iðja sem þau fengu mörg tækifæri til að þjálfa með því að staldra við og taka eftir og að glíma við óvissu og náttúrulegar áskoranir. Skref fyrir skref bauðst þeim að hugsa um hagnýtar spurningar sem beindust að skynjun þeirra, tilfinningum og hópnum sem þau voru hluti af.

Niðurstöður benda til að náttúran hafi verið í hlutverki samkennara okkar, haft sterk áhrif og skapað reynslu sem styrkti persónulegan og faglegan vöxt. Áhugi okkar stendur nú til þess að rannsaka nánar með hvaða hætti hægt sé að gefa henni viðameira hlutverk þannig að við getum betur lært af móður náttúru.

Under an open sky: Reflections and challenges of university students

Within the educational systems, attention has been directed to the importance of creating an environment and conditions to cultivate students' ability to deal with the uncertainty and challenges of our time – whether in the field of environmental issues, pandemics or other factors.

International research suggests that friluftsliv and guided outdoor education can be a useful and powerful way to work with such skills. The Scandinavian term 'friluftsliv' is culturally and legally defined and has for a long time been the subject of research in various academic fields, including education. Within this tradition, strong emphasis is laid on traveling through nature and in nature by one's own power and in harmony with nature. The paper also draws on the English traditions of outdoor education and adventure education.

The strong experiences gained from taking learning out into nature can be attributed to the challenging interactions of students when dealing with unpredictable environment and weather conditions. In order for such experiences to be learning experiences, contributing to the increased competences of the students, it is necessary that students reflect on their experiences in an organized way. Reflection is integrated into most subjects of outdoor education and has developed greatly over the past decades and is in fact a core component of professional practice.

The purpose of this article is to draw out the possibilities of nature as both a learning environment and a co-teacher, and develop creative ways to meet contemporary demands in the education of university students. The goal is to shed light on the role of reflection in bringing out the possibilities for learning and development that are inherent in spending time in nature. We therefore raise two research questions to guide our work: (1) How do students describe their challenges before, during and after a four-day journey through the wilderness of Iceland? (2) What evidence can be found in students' writings that indicate that reflecting on the journey has brought them opportunities for meaningful learning? The paper is based on data from assignments obtained from 58 students who participated in the course Outdoor Journeys and Friluftsliv at the University of Iceland in 2014, 2015 and 2017. The data was thematically analysed and common themes were found.

Data was based on students' final assignments where they reflected back on the journey based on earlier reflections written in a log-book from both before the journey and during the journey.

The findings indicate that nature is a strong co-teacher when working with students to strengthen personal and professional growth. In their writings, students describe experiences of physical challenges associated with walking in the untouched nature as well as challenges where they deal with their own thoughts and feelings. The participants' challenges were diverse, but the most prominent were struggles with slowness, social interactions, and mental and physical emotions when dealing with hardship.

We identified five themes in the data: 1) Physical and mental challenges: Wow, that's steep, 2) Impatience: I got irritated, 3) Meaningless: What am I doing? 4) Exhaustion: This is my shelter, and 5) Emotions: After all this emotional roller coaster. The last two themes are about reviewing and are related to students' pride or elation and solidarity when they got home, and we call them: 1) Elation: I fucking made it and 2) Solidarity: Incredibly proud of the whole group.

What creates these challenges are primarily uncertainty, nature and deliberate slowness, but the pausing – to stop and wonder – sharpens the attention and lays the foundation for thoughtful conversation and dialogue. What makes this experience visible, both to the students themselves and to us as educators who are also in the role of researchers, is the reflective practice that was woven into the learning process in formal and informal ways. The conceptual frame of wild pedagogies could be beneficial for the authors to further develop the journey and use nature as a co-teacher and give the wild and extended role.

Evidence can be found in the students' writings that indicate that the journey brought them opportunities for meaningful learning that affects them personally and professionally. Structured reflective practice was an important part of the process, where students had the opportunity to practice pausing and noticing and dealing with uncertainty and natural challenges.

Key words: Outdoor Education, Friluftsliv, Outdoor Recreation, Nature, Uncertainty, Reflection, Slowness.

Um höfunda

Jakob Frímann Þorsteinsson (jakobf@hi.is) er aðjúkt og doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk B.Ed.-gráðu frá Kennaraháskóla Íslands árið 1993 og MA-prófi í náms- og kennslufræðum frá Háskóla Íslands árið 2011. Hann hefur unnið lengi við tómtunda- og skólastarf, m.a. í félagsmiðstöðvum, við faglega stjórnun, í grunnskóla og verið virkur í ýmsum félagasamtökum. Helstu rannsóknarviðfangsefni hans eru á sviði útmenntunar, tómtunda- og menntunarfræða, þróunar kennsluhátta í háskóla og formgerða náms. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-0881>

Hervör Alma Árnadóttir (hervora@hi.is) er dósent við Félagsráðgjafardeild HÍ og doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún starfaði um árabil sem félagsráðgjafi með unglingum og var m.a. leiðbeinandi í félagslegu úrræði fyrir unglinga þar sem aðferðum náttúru meðferðar var beitt. Helstu rannsóknarviðfangsefni hennar eru á sviði bernskufræða, þátttöku og réttinda barna og náttúrunálgana í vinnu með hópum.

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) er prófessor í kennslufræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í íslensku með tákniál sem aukagrein árið 1998, prófi í uppeldis- og kennslufræðum árið 2000, M.Paed. í íslensku og kennslufræði árið 2001, meistaraþrófi í læsisfræðum frá Wisconsin-háskóla í Bandaríkjunum 2005 og doktorsprófi frá Háskóla Íslands árið 2011. Rannsóknir hennar beinast að félagsmenningarlegum skilningi á tungumáli og læsi, fjölmenningu og þróun kennara í starfi. Rannsóknaraðferðir eru starfendarannsóknir, starfstengd sjálfsrýni og eigindlegar aðferðir.

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) er prófessor í heimspeki við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Auk greina um heimspeki menntunar, stjórnmálaheimspeki, náttúruheimspeki, réttarheimspeki, fornaldarheimspeki og gagnrýna hugsun hefur hann gefið út nokkrar bækur, m.a. Lýðræði, réttlæti og menntun (2011), barnabókina Fjársjóðsleit í Granada (2014) og bókina Annáll um líf í annasömum heimi (2020). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2782-1306>

About the authors

Jakob Frímann Þorsteinsson (jakobf@hi.is) is an adjunct lecturer and doctoral student at the School of Education, University of Iceland. He received a B.Ed. degree from the Iceland College of Education in 1993, and a master's degree in curriculum studies and pedagogy from the University of Iceland in 2011. He has worked extensively in schools and leisure centres, for example in youth clubs, and worked with professional leadership in compulsory schools, as well as actively participating in various social and civil work. His research interests include outdoor education, leisure studies and pedagogy, the development of teaching methods at tertiary level, and the structure of education. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-0881>

Hervör Alma Árnadóttir (hervora@hi.is) is an associate professor at the faculty of Social Work, University of Iceland and a doctoral student at School of Education. She has worked for and been responsible for outdoor therapy and group work with youth. She teaches about participation, community work and group dynamics. Her main research topics are in the field of childhood studies, children's participation and rights, and natural approaches in working with groups.

Karen Rut Gísladóttir (karenrut@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. Her research interests are in sociocultural understanding of language and literacy teaching and learning, multicultural education and teachers' professional development. She completed her BA in Icelandic with a minor in Sign Language Studies in 1998 and a postgraduate teaching certificate diploma in 2000, M.Paed. in Icelandic and pedagogy in 2001, MS in literacy studies at the University of Wisconsin-Madison in 2005, and a PhD in educational studies with a special focus on literacy education from the University of Iceland in 2011. Her research methodology is teacher research, self-study and qualitative research methods.

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) is a professor of philosophy at the School of Education, University of Iceland. His published works include papers and books on the philosophy of education, political philosophy, philosophy of nature, legal philosophy and critical thinking. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2782-1306>

Heimildir

- Asfeldt, M., Hvenegaard, G. og Purc-Stephenson, R. (2018). Group writing, reflection, and discovery: A model for enhancing learning on wilderness educational expeditions. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 241–260. <https://doi.org/10.1177/1053825917736330>
- Beames, S. og Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.
- Bentsen, P., Andkjær, S. og Ejbye-Ernst, N. (2009). *Friluftsliv, natur, samfund og pædagogik*. Munksgaard.
- Berg, M. og Seeber, B. K. (2018). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (90), 9–18. <https://doi.org/10.1002/ACE.16>
- Boud, D., Keogh, R. og Walker, D. (ritstjórar). (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge (frumútgáfa 1985).
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Carpenter, C. og Harper, N. (2015). Health and wellbeing benefits of activities in the outdoors. Í B. Humberstone, H. Prince og K. A. Henderson (ritstjórar), *Routledge international handbook of outdoor studies* (bls. 59–68). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768465>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>

- Dewey, J. (2000a). Hugsun og menntun (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1910).
- Dewey, J. (2000b). Reynsla og menntun (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Dymont, J. E. og O’Connell, T. S. (2010). The quality of reflection in student journals: A review of limiting and enabling factors. *Innovative Higher Education*, 35(4), 233–244. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9143-y>
- Dymont, J. E. og Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193–208. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.949808>
- Edinger, A. (1997). Den rene vare. Í T. Berg-Sørensen (ritstjóri), *Friluftsliv og naturopplevelser. Artikler om dansk friluftsliv*. Dansk Forum for Natur- og Friluftsliv.
- Edwards, S. (2017). Reflecting differently: New dimensions: Reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1), 1–14. <https://doi.org/10.19043/ipdj.71.002>
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundation, models, and theories*. Horizons.
- Ford, D. og Blenkinsop, S. (2018). Learning to speak Franklin: Nature as co-teacher. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(3), 307–318. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0028-3>
- Ford, P. M. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*. Wiley.
- Garte, R. (2017). American progressive education and the schooling of poor children: A brief history of a philosophy in practice. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 7–17.
- Gelter, H. (2010). Friluftsliv as slow and peak experiences in the transmodern society. *Norwegian Journal of Friluftsliv* [sérrit frá ráðstefnu]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:982123/FULLTEXT01.pdf>
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun: Hugleiðingar og tillögur*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1903).
- Gurholt, K. P. (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an ‘educated man’. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/14729670802097619>
- Gurholt, K. P. (2016). Friluftsliv: Nature-friendly adventures for all. Í B. Humberstone, H. Prince og K. A. Henderson (ritstjórar), *Routledge international handbook of outdoor studies* (bls. 288–296). Routledge.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st century*. Random House.
- Hattie, J. A., Marsh, H. W., Neill, J. T. og Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43–87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Stefna Háskóla Íslands 2011–2016*. https://www.hi.is/haskolinn/stefna_og_markmid_hi
- Henderson, B. og Vikander, N. (ritstjórar). (2007). *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Natural Heritage Books.
- Hervör Alma Árnadóttir og Sóley Dögg Hafbergadóttir. (2015). Hjarta mitt sló með þessum krökkum: Reynsla leiðbeinenda af hópvinnum með ungmennum úti í náttúrunni. *Sérrit Netlu 2015 – Um útinám*. https://netla.hi.is/serrit/2015/um_utinam/002.pdf
- Hofmann, A. R., Rolland, C. G., Rafoss, K. og Zoglowski, H. (2018). *Norwegian friluftsliv: A way of living and learning in nature*. Waxmann Verlag.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2022). Framsækið skólustarf – vegvísar til framtíðar. *Sérrit Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar*. https://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/02.pdf
- Jakob Frímánn Þorsteinsson, Gunnar Þór Jóhannesson og Jón Torfi Jónasson. (2021). Kynni unglinga af vinsælum ferðamannastöðum: Frístundir, ferðalög og menntun. *Sérrit Netlu 2021 – HBSC og ESPAD rannsóknirnar*. https://netla.hi.is/serrit/2021/HBSC_ESPAD_rannsoknir/07.pdf
- Jakube, A., Jasiene, G., Taylor, M. og Vandenbussche, B. (ritstjórar). (2016). *Holding the space: Facilitating reflection and inner readiness for learning*. Reflect.

- Jickling, B. (2018). Why wild pedagogies? Í B. Jickling, S. Blenkinsop, N. Timmerman og M. De Danann Sitka-Sage (ritstjórar), *Wild pedagogies* (bls. 1–22). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90176-3_1
- Jón Gauti Jónsson. (2013). *Fjallabókin: Handbók um fjallgöngur og ferðalög í óbyggðum Íslands*. Mál og menning.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A. og Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. Í F. A. J. Korthagen, M. K. Younghee og W. L. Greene (ritstjórar), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (bls. 24–42). Routledge.
- Kuo, M., Barnes, M. og Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Leather, M. (2013). ‘It’s good for their self-esteem’: The substance beneath the label. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(2), 158–179. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.737701>
- Leather, M. og Jakob Frímann Þorsteinsson. (2021). *Developing a sense of place*. Í G. Thomas, J. Dymont og H. Prince (ritstjórar), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (bls. 51–60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_5
- Lencioni, P. (2016). *The ideal team player: How to recognize and cultivate the three essential virtues: A leadership fable*. Jossey-Bass.
- Leopold, A. (1949). *A sand county almanac: And sketches here and there*. Oxford University Press.
- Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 113–125.
- Lyngstad, I. og Sæther, E. (2021). The concept of ‘friluftsliv literacy’ in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26(5), 514–526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Mills, R. (2008). “It’s just a nuisance”: Improving college student reflective journal writing. *College Student Journal*, 42(2), 684–690.
- Moon, J. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2. útgáfa). Routledge.
- Morse, M., Jickling, B., Blenkinsop, S. og Morse, P. (2021). Wild pedagogies. Í G. Thomas, J. Dymont og H. Prince (ritstjórar), *Outdoor environmental education in higher education* (bls. 111–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_10
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000–2003*. Museum Tusculanum Press.
- Nicol, R. (2002). Outdoor education: Research topic or universal value? Part one. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 2(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/14729670285200141>
- O’Connell, T. S. og Dymont, J. E. (2013). *Theory into practice: Unlocking the power and the potential of reflective journals*. Information Age.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.
- Ólafur Páll Jónsson, Jakob Frímann Þorsteinsson, Hervör Alma Árnadóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2020). On being in nature: Aldo Leopold as an educator for the 21st century. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(2), 106–121. <https://doi.org/10.7202/1074041ar>
- Payne, P. G. og Wattchow, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 25–38. <https://doi.org/10.1007/BF03401021>
- Prouty, D., Panicucci, J. og Collinson, R. (ritstjórar). (2007). *Adventure education: Theory and application*. Human Kinetics.

- Quay, J. og Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'Educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Sense.
- Raffan, J. (1993). The experience of place: Exploring land as teacher. *Journal of Experiential Education*, 16(1), 39–45. <https://doi.org/10.1177/105382599301600109>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2011). Félagsleg ígrundun kennaranema: Leið til að vinna úr vettvangsreynslu. *Ráðstefnuvit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/022.pdf>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Scharmer, O. og Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economics*. Berrett-Koehler.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (e.d.). *Íðorðabankinn: Tómsundafraði*. <https://idord.arnastofnun.is/leit//ordabok/TOMSTUNDIR>
- Tauritz, R. (2012). How to handle knowledge uncertainty: Learning and teaching in times of accelerating change. Í A. E. J. Wals og P. B. Corcoran (ritstjórar), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (bls. 299–316). Wageningen Academic.
- Thompson, N. (2013). The emotionally competent professional. Í J. Parker og M. Doel (ritstjórar), *Professional social work* (bls. 68–80). SAGE.
- Vivekananda-Schmidt, P., Marshall, M., Stark, P., Mckendree, J., Sandars, J. og Smithson, S. (2011). Lessons from medical students' perceptions of learning reflective skills: A multi-institutional study. *Medical Teacher*, 33(10), 846–850. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.577120>
- Wattchow, B. og Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University.



Jakob Frímann Þorsteinsson, Hervör Alma Árnadóttir, Karen Rut Gísladóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2023). Undir berum himni. Ígrundun og áskoranir háskólanema

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/20>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022/20>