

## Friluftslivsfagets retninger ved Norges Idrætshøjskole

En historisk og fortolkende gennemgang af friluftslivsfagets udvikling på 70-tallet med perspektiver fra nøglepersoner



Masteropgave i idrætsvidenskab  
Ved institut for læreruddannelse og friluftslivsstudier  
En del af projektet: *Friluftslivsfagets historie på NIH*  
Norges Idrætshøjskole, 2022

Af Aske Axel Christensen

Billedet på forsiden er fra kursusplanen til Nordmarksturen i 1970 (NF, 1970a).

*”Jeg har jo fått spørsmålet, hva er det egentlig du driver med, og du vet jo hva jeg svarer da, jo jeg iscenesetter verdidannende læring i møtet med livsfaren i fri natur” (Nils Faarlund, 2019 [NF3]).*

*”Friluftsliv kan leves ut som konkret utopi som former en helhets-situasjon der kroppen, følelsen og tanken griper et annet liv, et bedre liv” (Breivik, 1979, s. 106).*

*”Klima har jo med natur å gjøre og med menneskets relasjon til natur å gjøre. Friluftsliv åpner jo for sånn en direkte agering som gjør at du kan agere, på ulike måter, praktisk i forhold til natur, så kan du da umiddelbart kjenne på, du kan problematisere konsekvenserne av det du gjør og reflektere over dette på en måte hvor du bringer her og nå, konkrete og kroppsliggjorte, erfaringer over i det store bilde. [...] Du må være engasjert også følelsesmessig, ikke bare intellektuelt. Det handler om en type involvering, involvere kropp med alt det er da, det er det som friluftsliv spesielt kan bidra med, de diskusjonene, de store spørsmål, [...] å skape kritisk refleksjon. [...] Vi kan snakke om naturmøte og sånn” (Ivar Mytting, 2018 [IM1]).*

## Sammendrag

Denne opgave omhandler friluftslivsfagets udvikling, og pædagogiske tanker herom, ved Norges Idrætshøjskole på 70-tallet, fra opstarten i 1968 til 1981, hvor faget blev et etårigt mellemfagsstudie. Det er en periode hvor faget gennemgik en rivende udvikling der førte faget i flere forskellige retninger, en periode hvori der troligt ligger mange erfaringer. På trods af dette har området ikke tidligere været genstand for konkret undersøgelse og forskning. Derfor ønsker jeg i denne opgave at belyse «Hvilke pædagogiske tanker var der om friluftslivsfaget ved Norges Idrætshøjskole på 70-tallet».

For at gøre dette anvender jeg en hermeneutisk tilnærmelse til at undersøge og fortolke: historiske dokumenter, hvilket omfatter studieplaner og diverse skriv relateret til friluftslivsfaget; samt interviewmateriale fra tre udvalgte nøglepersoner med tilknytning til faget i perioden, hvoraf jeg selv har gennemført et af interviewene. Som en del af fortolkningen og diskussionen af datamaterialet tager jeg afsæt i økofilosofien, Friedrich Bollnow og mødepædagogikken samt Gert Biestas perspektiv på funktionsområderne for uddannelse.

I opgaven udarbejder jeg en analytisk opdeling af friluftslivsfaget i seks retninger med forskellige målsætninger og pædagogiske præferencer: en ideologisk retning, en naturlivsretning, en aktivitetsretning, en akademisk retning, en forvaltningsretning og en faglærerretning. Derefter diskuterer jeg fagets udvikling i lyset heraf. Jeg argumenterer for at faget særligt er præget af: en *aktivitetsretning* med afsæt i formelle interesser centreret omkring sikker færdsel i natur og personlige interesser som trak faget mod specifikke aktivitetstyper; samt *en ideologiske retning* udledt af ideologiske interesser rettet mod natur- og miljøværn. Efterfølgende diskuterer jeg didaktiske overvejelser for naturmødet med afsæt i den ideologiske retning, naturlivsretningen og aktivitetsretningen. Ydermere argumenterer jeg for at friluftslivsfaget på 70-tallet *kan* tolkes som *subjektiverende* ud fra Biestas definition af ordet, specielt i henhold til den ideologiske retning og naturmødet, da det berører studenternes *væren i og med* verden.

Nøgleord: friluftsliv, friluftslivsfaget, historie, pædagogik, didaktik, økofilosofi, legitimering, naturmøde, Biesta, subjektivering.

## Forord

Tilvejebringelsen af denne opgave begyndte egentlig i en helt anden retning indenfor et tema jeg aldrig klarede at gøre til genstand for videnskabelig undersøgelse. Foruden utallige brainstorm møder med min vejleder Kenneth Aggerholm var jeg aldrig kommet ind på at skrive om friluftslivsfagets historie. Det er et emne der harmonerer med mit interessefelt og uddannelsesbaggrund indenfor friluftsliv, og som det har været et privilegie at skrive om. Det har været inspirerende at fordybe sig i en tid hvor friluftslivspraksissen var *ideologisk* forankret og visionær. Egenskaber som troligt ville berige friluftslivsrelateret virksomhed i dag.

Opgaven har indgået som en del af projektet: *Friluftslivsfagets historie på NIH* hvorfor jeg vil takke Petter Erik Leirhaug, Kristian Abelsen og Kenneth Aggerholm for at inkludere mig i projektet, og for at give mig tilgang til jeres datamateriale. Leirhaug skal også have tak for at engagere sig i interviewet med Breivik i forbindelse med denne opgave, og for at svare på sporadiske friluftslivsrelaterede spørgsmål jeg har haft undervejs i opgaveskrivningen. Opgavens nøglepersoner: Nils Faarlund, Gunnar Breivik og afdøde Ivar Mytting fortjener også en stor tak for at berige opgaven med deres faglige erindringer og refleksioner omkring friluftslivsfaget.

Dertil har Kenneth Aggerholm ikke kun hjulpet med at finde temaet for opgaven, han har også på en motiverende måde vejledt mig på rette vej gennem skriveprocessen, og ikke mindst ageret som et åbent leksikon, når jeg har haft spørgsmål om litteratur og teori. For det skal du en stor tak. Ydermere er der flere mennesker i mit liv foruden min vej ikke var gået mod friluftslivsfeltet, Norges Idrætshøjskole og tilvejebringelsen af denne opgave. Ingen nævnt, ingen glemt.

Afslutningsvis håber jeg opgaven kan inspirere og bidrage til at holde gang i diskussionen om *friluftslivsfagets retning*. God læselyst.

Kringsjå, Maj 2022

Aske Axel Christensen

# Indholdsfortegnelse

<b>Del 1: Indføring i opgavens rammeværk .....</b>	<b>1</b>
1.1 Indledning og baggrund .....	1
1.1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Opgavens struktur .....	2
1.3 Tidligere forskning.....	3
Hvem studerer friluftsliv og hvorfor gør de det.....	3
Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster .....	4
Å svare på naturens åbne tiltale .....	4
1.4 Teori.....	5
1.4.1 Økofilosofi .....	6
Arne Næss og økosofien .....	6
Begrebsafklaring eller forvirring?.....	6
Økosofi T .....	7
Retningslinjer for økosofisk praksis .....	11
Industrisamfundet abstraktion.....	12
1.4.2 Naturmødet .....	14
Møde som begreb.....	15
Det eksistentielle møde .....	16
Møde som pædagogisk virkemiddel .....	17
1.4.3 Funktionsområderne for uddannelse .....	18
1.5 Metode .....	20
1.5.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....	20
Afklaring af hermeneutisk retning .....	21
Gadamers hermeneutik .....	22
1.5.2 Kvalitativt design .....	25
Dokumentanalyse.....	25

Kvalitativt interview .....	25
1.5.3 Dataindsamling og henvisninger.....	27
Historiske dokumenter .....	27
Interviewmaterialet .....	27
Henvisninger til datamaterialet .....	28
1.5.4 Analyse og tolkning .....	28
En datadrevet opgave .....	29
Analyse af datamaterialet.....	29
1.5.5 Forskningens kvalitet.....	31
Validitet.....	31
Reliabilitet.....	32
Overførbarehed .....	33
1.5.6 Etik.....	34
Projektets formaliteter.....	34
Ethiske overvejelser .....	34
<b>Del 2: Friluftslivsfagets udvikling på NIH.....</b>	<b>35</b>
2.1 Friluftslivsfagets retninger .....	35
2.1.1 Veglederen .....	37
2.2 Fagets kronologiske udvikling .....	38
Oprettelsen af NIH.....	38
Forsvarets friluftsliv .....	39
Faarlund bliver ansvarlig for friluftslivet.....	40
Friluftsliv i studieplanen anno 1970 .....	41
Haugsjå og sektionen for friluftsliv .....	42
Studenterne ønskede mere friluftsliv .....	42
Friluftsliv som fordybningsstudie .....	43
Friluftsliv i studieplanerne anno 1974 .....	44
Breivik bliver sektionsleder .....	45

Uro omkring undervisningen i friluftsliv .....	46
Hovedfag og tanker fra Faarlund .....	47
Handlingsprogram friluftsliv .....	48
En enkel livsform kommer ind i planerne.....	51
Mellemfag i friluftsliv fra 1981 .....	52
En epoke slutter.....	53
<b>Del 3: Interesserne bag friluftslivsfaget .....</b>	<b>54</b>
3.1 De formelle interesser .....	54
3.2 De ideologiske interesser .....	56
3.3 De personlige interesser .....	59
<b>Del 4: Naturmøder .....</b>	<b>60</b>
4.1 Kendskab er vegen til venskab .....	61
4.2 Alternativ livsformserfaring.....	64
4.3 Det krævende friluftsliv .....	67
<b>Del 5: Afrunding .....</b>	<b>69</b>
5.1 Opsamling .....	69
5.2 Vejen videre .....	71
5.3 Eftertanker.....	72
<b>Kilder og referencer.....</b>	<b>73</b>
Kilder .....	73
Referencer .....	76
<b>Bilag.....</b>	<b>81</b>
Bilag 1: Fagindhold friluftsliv .....	81
Bilag 2: Undervisningsoversigt for 1978-81.....	82
Bilag 3: NSD - meldeskema for behandling af personoplysninger .....	83
Bilag 4: Samtykkeerklæring .....	86
Bilag 5: Interviewguide.....	89



# Del 1: Indføring i opgavens rammeværk

## 1.1 Indledning og baggrund

Friluftsliv har været en del af Norges Idrætshøjskole [NIH] siden skolen blev oprettet for over 50 år siden. Efterfølgende har friluftslivsfaget spredt sig til andre højskoler og universiteter i Norge og er blevet et populært bachelorstudie ved flere af disse (Thomassen, 2012). Som fag og studie favner det bredt, og på Idrætshøjskolen oplistes jobmuligheder som: lærer indenfor skoleværket, i børnehaver eller på folkehøjskoler; arbejde med guiding og turisme; arbejde indenfor helsesektoren; og arbejde med forvaltning i det offentlige eller indenfor frivillige organisationer (NIH, u.d.). Da jeg selv studerede friluftsliv i sin tid i Sogndal, oplevet jeg ligeledes at underviserne havde vidt forskellige tilgange til faget.

Det er derfor ikke så klart hvad som er friluftslivsfagets egentlige opdrag, og ikke mindst hvordan det hænger sammen med fagets didaktik? At uddanne og *kvalificere* studenter til at blive lærer, guider, til at arbejde med forvaltning eller indenfor helsesektoren, er vidt forskellige erhverv der kræver vidt forskellige fremgangsmåder. Realiteten er måske at fagets essens ikke er specifik kvalificering; men hellere almindelige? Dette er et spørgsmål jeg har funderet over siden jeg færdiggjorde bacheloren i friluftsliv, for i lighed med Gert Biesta (2009; 2009/2011; 2022) vil jeg påstå at spørgsmål om *retning* og formål i uddannelse, spørgsmål om hvad uddannelse er til *for*, er helt fundamentale problemstillinger.

For at svare på disse spørgsmål kunne jeg have undersøgt hvordan friluftslivsundervisningen drives på NIH i dag. I den henseende har for eksempel: Høyem (2010) undersøgt friluftslivsfagets didaktik på højskoleniveau med udgangspunkt i ”læring om arbejdsformene problem-baseret læring (PBL) og instruksjon kontekstualiseret gjennom graving av kantgrop” (s. 69), og Rosenberg (2013) har set på ”friluftsliv i Norge og outdoor adventure education [OAE] i Canada som studiefag på højskoler og universitet” (s. 3) for at belyse kendetegnene ved de to traditioner, for at nævne et par eksempler på tidligere forskning.

Jeg vil imidlertid tage en anden tilgang med afsæt i devisen om at vi kun kan forstå nutiden med en indsigt og erkendelse af hvad der skete i fortiden (jf. eks. Wiggins & Mason, 2015). På trods af dette har friluftslivsfagets historie på NIH ikke tidligere været genstand for undersøgelse, bortset fra de udklip der er nævnt i Idrætshøjskolens jubilæumsbog *Kunnskap i bevegelse* (Hanstad, 2018). Jeg vil derfor gå tilbage til starten, mere konkret til perioden fra 1968 til 1981, for at belyse hvilke pædagogiske retninger friluftslivsfaget udfoldet sig i. Ved hjælp

af en historisk og fortolkende tilnærmelse vil jeg gennemgå interviews med centrale nøglepersoner samt gamle studieplaner og skriv for at bidrage til indsigt og forståelse for friluftslivsfagets ophav. Måske kan det bidrage til perspektiv og refleksion omkring hvilken retning, eller *retninger*, friluftslivsfaget bør tage i dag?

### 1.1.1 Problemstilling

Formålet med opgaven er således at undersøge formålet med, og de didaktiske tanker bag, friluftslivsfaget i begyndelsen. Herudfra har jeg formuleret følgende problemstilling:

**«Hvilke pædagogiske tanker var der om friluftslivsfaget ved Norges Idræts højskole på 70-tallet»**

Problemstillingen er relativ åben hvilken er en konsekvens af at feltet ikke er undersøgt i betydelig grad tidligere. Datamaterialet har heraf haft stor indflydelse på opgavens udvikling. Projektet er afgrænset til perioden 1968 til 1981. 1981 er valgt som slutpunktet da friluftslivet her blev et eget mellemfagsstudie på NIH, hvilket markerede et skel for fagets udvikling. Den valgte periode er også den periode hvor de første undervisere i friluftslivsfaget er tilknyttet undervisningen. For at få en mere fokuseret gennemgang af datamaterialet har jeg udarbejdet følgende analytiske spørgsmål med udgangspunkt i problemstillingen:

1. Hvordan udviklet friluftslivsfaget sig, og hvordan påvirket det fagets retning?
2. Hvordan blev friluftsliv legitimeret som et højskolefag, og hvilken indvirkning havde det på fagets retninger?
3. Hvilke didaktiske betragtninger var der indenfor friluftslivsfagets forskellige retninger?

## 1.2 Opgavens struktur

Del 1 er en indføring i *opgavens rammeværk*. Efter problemstillingen følger et afsnit om kundskabsstatus hvor jeg drøfter tidligere forskning der har inspireret og positioneret denne opgave i forskningsfeltet; et teori-afsnit hvor den teoretiske forståelsesramme præsenteres og centrale begreber defineres; og et metodeafsnit hvor metodiske overvejelser og opgavens fremgangsmåde diskuteres.

I del 2, 3 og 4 præsenteres og diskuteres opgavens datamateriale med udgangspunkt i de tre analytiske spørgsmål under problemstillingen. I første del af del 2 præsenteres en *analytisk opdeling af friluftslivsfagets retninger* der danner udgangspunkt for opgavens videre analyser. Herefter drøftes *friluftslivsfagets kronologiske udvikling* fra de første turer i Nordmarken i 1968

til faget blev et eget etårigt mellemfagsstudie i 1981. Del 2 er primært baseret på historiske kilder, såsom studieplaner og diverse skriv fra ansatte ved NIH, suppleret med interview-materialet undervejs.

Del 3 og 4 bygger videre på del 2. I del 3 drøftes *grunden* til at friluftsliv blev en del af NIH, samt *legitimeringen* af friluftslivsfaget og hvordan det påvirket fagets retninger. I del 4 diskuteres *pædagogiske og didaktiske* tanker relateret til fagets forskellige retninger centreret rundt om konceptet *naturmøde*. Del 3 og 4 tager udgangspunkt i nøglepersonernes tanker og erindringer, men de historiske kilder er fremdeles essentielle.

I del 5 *opsamles* centrale pointer fra del 2, 3 og 4 hvorefter forslag til *videre forskning* drøftes. Slutteligt drøftes opgavens *bidrag*, opgavens *begrænsninger* og hvorledes opgaven kan sætte perspektiv på friluftslivsfagets opdrag mere konkret.

### 1.3 Tidligere forskning

Målet for denne opgave er ikke at give en oversigt over friluftsliv som forskningsfelt. Ambitionen er at belyse formål og didaktiske tanker bag friluftslivsfaget på NIH på 70-tallet. Et felt der ikke tidligere har været genstand for undersøgelse og forskning, udover de udklip der er skildret af Hanstad (2018). Der er i imidlertid et par værker som har inspireret og positioneret denne opgave i forskningsfeltet, samt bidraget med indsigt og perspektiv til opgavens diskussion, som jeg vil fremhæve her.

#### Hvem studerer friluftsliv og hvorfor gør de det

Masteropgaven af Anders Thomassen (2012) undersøger *Hvem studerer friluftsliv og hvorfor gør de det?* på Norges Idrætshøjskole. Mest relevant for min opgave er teoridelen hvor Thomassen (2012) gennem «Grounded Theory» opsætter tre perspektiver på friluftslivsstudiets opdrag. Fra et «*vejlederperspektiv*» er formålet uddannelsen af kvalificeret arbejdskraft til friluftslivsrelaterede professioner. Friluftslivsstudiet er således til for at gavne samfundet. Indenfor et «*dannelsesperspektiv*» er den enkeltes mulighed for selvrealisering og personlig udvikling central. Friluftslivsstudiet skal deraf vejlede studenterne gennem en personlig dannelsesproces til at blive reflekterede og selvstændige borgere hvor medmenneskelige kompetencer om livet og verden er i fokus. Fra et sådant perspektiv legitimeres studier hvor hovedmålet ikke er at udfylde samfundsbehov men at være et gode for det enkelte individ. Et sidste perspektiv der skildres af Thomassen (2012) er «*skoleledelsesperspektivet*». Her er hensigten med friluftslivsstudiet at substituere en god tilstrømning af studenter hvorfra undervisnings-

institutionen belønnes økonomisk. Studierne behøver derved ikke at være til gavn for hverken samfundet eller individet for at eksistere, så længe de er interessante nok til at tiltrække nye studenter.

Thomassen (2012) konkluderer at friluftslivsstudenterne ved NIH, i perioden 2008-2011, var en sammensat gruppe af mennesker med forskellige begrundelser for at studere friluftsliv. I overensstemmelse med de tre teoretiske perspektiver udleder Thomassen (2012) at størstedelen af studenterne begrundet deres valg af friluftslivsstudiet med realisering af personlige interesser. En stor andel udtrykte desuden et ønske om at kvalificere sig til jobs indenfor friluftsliv. Skoleledelsesperspektivet var også repræsenteret; enkelte studenter forklaret at de valgte friluftsliv som et alternativ til at have et fri år eller som et 'gratis' og studiepointgivende alternativ til folkehøjskole.

### Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster

Som det senere vil fremgå, er Nils Faarlund central for friluftslivs-faget ved NIH og for denne opgave. Petter Erik Leirhaug (2007) har skrevet masteropgaven *Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster* hvor han, ud fra en systematisk gennemlæsning af Faarlunds samlede tekst materiale, belyser og diskuterer Faarlunds tanker om friluftsliv gennem et halvt århundrede. Opgaven har således et vidt omfang og diskutere mange aspekter af friluftslivet gennem tiden der ikke kort lader sig opsummere her, men den har været med til at inspirere og positionere min videre undersøgelse af friluftslivets egenart som et fag indenfor højere uddannelse. Ydermere efter-spørger Leirhaug (2007) i slutning af sin opgave en videre undersøgelse af mødet med natur.

### Å svare på naturens åbne tiltale

Doktorgradsafhandlingen *Å svare på naturens åbne tiltale* af Bjørn Tordsson er en omfattende beskrivelse af norsk friluftslivs historiske udvikling fra 1900-tallet og frem, samt en drøftelse af hvilke meningsdimensioner friluftslivet er blevet tillagt fra et sociokulturelt perspektiv. Med hans egne ord undersøger Tordsson (2003) på strukturelt niveau: "hvordan friluftslivspraksiser vokser frem og blir fortolket; hvordan friluftslivs-fenomenet relaterer seg til en sosiokulturell kontekst; hvordan det blir utviklet en meningsbærende diskurs rundt fenomenet" (s. 81).

For denne opgave har hans skildring af perioden fra 1970-tallet og frem været givende. Her beskriver han hvordan friluftsliv for alvor bliver et samfundstema. I takt med at befolkningen for mere fritid, udbredes friluftsliv som fritidsaktivitet. Samtidig manifesterer det sig som en *modkultur* med økologien som grundlag for en ny samfundskritik. Parrallet med dette gennem-

går friluftslivet en *professionalisering*, en *institutionalisering* og en *pædagogisering* (Tordsson, 2003).

Uafhængig af statsapparatet og etablerede friluftslivsorganisationer opstår der *veglede*<sup>1</sup> i friluftsliv. De var mere eller mindre heltidsengagerede og professionelle aktører indenfor friluftsliv der fremstod som *repræsentanter* for friluftslivet, dets praksis og værdigrundlag i tråd med den økologiske modkultur. I 1976 organiseret de sig i *FOR-UT: Stiftelsen Tverrfaglig Utvalg for forskning og højere uddanning i Natur- og Friluftsliv*. Iblandt medlemmerne var blandt andet Nils Faarlund, Arne Næss og Gunnar Breivik. Veglederne praktiseret krævende friluftslivsaktivitet såsom: klatring, bre, elvepadling samt kystsejlad i traditionelle brugsbåde og opnået en anerkendt kyndighed<sup>2</sup> indenfor dette område (Tordsson, 2003, s. 261). Det var starten på friluftslivets udvikling som et  *eget fagområde* med ”ferdighetsmessige, kunnskapsmessige, pædagogiske, teoretiske og etiske aspekter, som er mer eller mindre spesielle for ’fagområdet’.” (Tordsson, 2003, s. 263).

Friluftslivet bliver også i større grad organiseret og inddraget i skoleværket. Det har implikationer for den indre rationalitet hvor fokuset delvist flyttes fra egenværdien til nytteværdien. Friluftslivet for *hensigter* og *instrumentaliseres*. Ydermere opstår der en *akademisering* hvor friluftsliv bliver et anliggende for videnskab og teoridannelse. Uddannelsesinstitutionerne for status og magt, og teoretisk forståelse fremmes over praktisk-pædagogiske evner. Professionaliseringen forstærkes, og der kommer et opgør med hvad som er *anerkendt kompetence* (Tordsson, 2003, s. 338-43). Her stod det akademiske system stærkt, og ”friluftsliv blir en uddannelsesvei, en profesjon, som knyttes til formell utdanning, eksamen og høyskolegrader” (Tordsson, 2003, s. 342).

## 1.4 Teori

Teorien i følgende afsnit er en indføring i økofilosofien og naturmødet som en central del af opgavens, nøglepersonernes og friluftslivsfagets helhedssyn. Dertil redegøres der for Biestas perspektiv på funktionsområderne for uddannelse som et supplerende perspektiv på hvad friluftslivsfaget er til *for*. Teoriafsnittet fungerer ydermere som en operationalisering af centrale begreber.

---

<sup>1</sup> Begrebet beskrives yderligere i del 2, afsnittet «2.1.1 Veglederen»

<sup>2</sup> Jævnført Tordsson (2003, s. 261) tog gruppen afstand fra ord som eksperter og specialister der blev anset for at have et smalsynet perspektiv. Det var mere prisværdigt at være generalist.

### 1.4.1 Økofilosofi

#### Arne Næss og økosofien

Arne Næss havde et godt bekendtskab med både Faarlund og Breivik, og de drog blandet andet på flere klatre turer sammen. Han var også en ihærdig (øko-)filosof og var indenom NIH som gæsteforelæser fra tid til anden. Særlig kendt er han for sit økofilosofiske hovedværk *Økologi, samfunn og livsstil*. Thomas Hylland Eriksen beskriver i bogens indledende essay værket som ”et filosofisk system, en helhetstenkning og et verdensbilde som er basert på en økologisk forståelse av verden og mennesket plass i den” som systematisk tager for sig ”etiske og kunnskapsteoretiske spørsmål” (Næss, 1999, s. XV). Sigmund Loland skildrer at Næss formår at kombinerer to ellers inkompatible filosofiske traditioner; en spekulativ og til tider vag vitalisme (det modsatte af mekanisme) med rationel og analytisk filosofi (Loland, 1996, s. 71-72).

#### Begrebsafklaring eller forvirring?

Der blev anvendt flere forskellige betegnelser for økofilosofien af forskellige aktører på 70-tallet. Næss stod på «*økosofien*», «*deep ecology*» for et internationalt publikum eller dypøkologi. Sigmund Kvaløy brugte ordet «*økofilosofi*» mens Faarlund foretrak «*naturværdsfilosofi*», men det vandt aldrig genklang (Tordsson, 2003, s. 278). Det er yderligere komplicerede fordi begreberne ikke var ment som synonyme, selvom de blev anvendt parallelt med forskellige definitioner alt efter kontekst (Tordsson, 2003, s. 278-79; Næss, 1999, s. 17). Følgende kommer Næss' definition som jeg vil anvende som en rettesnor for opgaven.

«Økologi» defineres af Næss (1999) som ”det tværvitenskapelige studium av organismenes levetilstand under gjensidig påvirkning og i vekselvirkning med omgivelserne, de organiske såvel som de uorganiske” (s. 17), og er generelt forbundet med den naturvidenskabelige forskningstradition. «Filosofi» vedkommer at undersøge og forklare, kritisk og systematisk, faktiske og mulige måder at forstå verden på (Loland, 1996, s. 77). Skæringfeltet imellem økologi og filosofi betegner Næss (1999, s. 18) som «*økofilosofi*»; en forkortelse for økologiens filosofi.

Næss (1999, s. 18) skildrer «*økofilosofi*» som en deskriptiv disciplin. Den berører og beskriver det som faktisk er uden at vurdere. Han foretrækker «*økosofi*» som derimod er normativ. Økosofi går dybere til værks og rummer grundlæggende normer og værdier. Næss uddyber at «*sofi*» står for *indsigt*, eller visdom, og omhandler personligt kendskab og klogskab. Kontrasten «*-logi*» (biologi, antropologi, geologi osv.) refererer derimod til objektiv videnskabelig forstå-

else. Næss (1999) definerer økosofi som et ”filosofisk grunnsyn, totalsyn eller system som er *inspirert av livsforholdene i biosfæren*” (s. 19), og betragter hans egen version som *en variant ud af mange mulige økosofiske løsningsforsøg*. Hans egen version betegner han «*økosofi T*», hvor T står for Tvergastein hans fjeldhytte på Hallingskarvet (Breivik, 2019, s. 69).

Ifølge Næss (1999) er der behov for mere -sofi for at fremme miljøbevidste og bæredygtige levemåder. Kundskab alene ikke er nok til at ændre handlingsmønstre. En ting er hvordan noget *er*, men det fører ikke nødvendigvis en slutning til hvordan det *bør* være. At vi har kundskab om klimakrisens realitet resulterer ikke nødvendigvis i handlingsændringer. Forandring kræver at vi værdsætter klima og miljø *højere end* industriel vækst og produktion. Næss er af den grund fortaler for at samfundets beslutningsgrundlag ændres til at omfavne både *kundskab og normer* (Næss, 1999).

Trods overstående definition indvender Næss at Kvaløys anvendelse af økofilosofi er i overensstemmelse med det han kalder en økosofi (Næss, 1999, s. 19). I denne opgave vil «*økofilosofi*» derfor anvendes som en overordnede normativ betegnelse hvor fællesnævneren er at det handler om ”filosofisk refleksjon om mennesket forhold til naturen” (Tordsson, 2003, s. 278).

## Økosofi T

Fundamentet i økosofi T er et hierarkisk system bestående af normer og hypoteser. Hypoteserne er inddraget for at illustrere normernes bagvedliggende antagelser (Loland, 1996, s. 72). Der er forskel på antallet af normer og hypoteser, samt formuleringen af disse, mellem den engelske udgave *Ecology, community and lifestyle: Outline of an Ecosophy* (Næss, 1976/1989) og den norske udgave (Næss, 1999). Jeg gengiver her en oversættelse fra den engelske udgave da jeg finder den mere eksplicit.

”N1: Selv-realisering!

H1: Jo højere Selv-realisering opnået, jo bredere og dybere identifikation opnås med andre.

H2: Jo højere niveau af Selv-realisering opnået, jo mere er yderligere realisering afhængig af andres Selv-realisering.

H3: Fuldstændig Selv-realisering afhænger af alles Selv-realisering.

N2: Selv-realisering for alle levende væsener!

H4: Diversitet af liv øger potentialet for Selv-realisering.

N3: Diversitet af liv!

H5: Komplexitet af liv øger potentialet for Selv-realiserings.

N4: Komplexitet!

H6: Jordens livsressourcer er begrænsede.

H7: Symbiose maksimerer potentialet for Selv-realiserings under betingelserne af begrænsede ressourcer.

N5: Symbiose!

H8: Lokal selvforsyning og samarbejde fremmer stigning i Selv-realiserings.

H9: Lokal autonomi øger chancerne for at bevare lokalt selvforsyning.

H10: Centralisering mindsker lokal selvforsyning og autonomi.

N6: Lokal selvforsyning og samarbejde!

N7: Lokal autonomi!

N8: Ingen centralisering!

H11: Selvrealisering kræver realisering af alle potentialer.

H12: Udnyttelse reducerer eller eliminerer potentialer.

N9: Ingen udnyttelse!" (Næss, 1976/1989, s. 196-209, min oversættelse).

Centralt i økosofi T er «*Selv-realiserings*». Næss (1976/1989, s. 84-85) skelner her mellem tre former for selvrealisering:

T1: ego-realiserings

T2: selv-realiserings

T3: Selv-realiserings

T1 repræsenterer et antropocentrisk og individualistisk synspunkt udbredt i vestlig kultur hvor realiseringen af selvet opfattes som maksimeringen af smalle egen interesser; ego-realiserings (Næss, 1976/1986, s. 85). Realisering ud fra T2 kræver omtanke for andre mennesker og omfavner et moralsk aspekt, men er forsat baseret på et antropocentrisk verdenssyn (Loland, 1996, s. 72-73). T3 refererer til et udvidet, dybere socialt og økologisk selv (Breivik, 2019, s. 70;



Næss, 1976/1989, s. 85-86). T3 er således *økocentrisk* og betrakter mennesket som en del af biosfæren på lige fod med andre skabninger.

Næss trækker frem «*identifikation*» som en essentiel egenskab for at kunne udvise medfølelse og empati for andre organismer; ”Vi ser de andre i oss selv og oss selv i andre” (Næss, 1999, s. 324). Identifikation er en aktiv proces hvor ”noe blir til det samme, går ut på det samme” (s. 331), mens det modsatte er «*alienation*» hvor ”noe bliver til noe annet og forskjellig, eventuelt fremmedartet eller *likegyldig*” (s. 331). I henhold til Næss og økosofi T er alienation fremkommet som følge af ugunstige samfundsforhold. Det handler derfor om at *genopdage* et fællesskab. Det er ikke sådan at vi gennem identifikation oplever to skabninger *som om* de er lige, mens de i virkeligheden er forskellige. Det handler om ikke længere at opleve dem som forskellige, fordi de i virkeligheden *er lige* (s. 331). Fremmedgørelse og likegyldighed, ikke bare overfor naturen men også overfor andre mennesker som følge af mangel på identifikation, er en skummel udvikling ifølge Næss (1999, s. 331-32). Han argumenterer for at vi har brug for kontakt med naturen for at opretholde, eller genopdage, identifikationen og solidariteten med andre skabninger og at friluftsliv giver gode muligheder for dette (Breivik, 2020, s. 5).

Næss ser det om et særtræk ved mennesket at vi er i stand til at se både vort *eget* og *andres* liv. Det giver os en ’særstilling’ i biosfæren ”i og med at vi *forstår* at vi ikke står i noen særstilling på alle måter!” (Næss, 1999, s. 325). Ifølge Næss har alle levende skabninger en interesse i at udvide deres indflydelse og realisere sine interesser (Breivik, 2020, s. 4), men gennem Selv-realiserings opnår vi ifølge Næss bredere og dybere identifikation med andre, samtidig som denne identifikation er helt afgørende for vores evne til at tilgodese andres Selv-realiseringsbehov, som igen er helt afgørende for vores egne muligheder for videre Selv-realiserings (Næss, 1999). Selv-realiserings indebærer deraf en udvidelse af selvet, væk fra *egoet* mod identifikation med andre mennesker og livsformer (Breivik, 2020, s. 4), eller som Næss selv gengiver det:

”De økosofiske innstillinger utvikles gjennom så dyptgående identifiseringer at ens eget *selv* ikke lenger avgrensnes tilfredsstillende ved eget ego eller egen organisme. Man opplever seg som ekte del av alt liv, ved at dette oppfattes som mål i seg selv, på like linje med ens eget ego. Fra jeg-det innstillinger kommer man til en jeg-du innstilling – for å bruke Bubers terminologi” (Næss, 1999, s. 334).

Buber og *jeg-du* forholdet skal jeg vende tilbage til, men overstående fører os til «symbiose», eller samliv, hvor parter drager *gensidig nytte* af hinanden. Det berører ”den inderlige av-

hengigheten til alles beste” (Næss, 1999, s. 325). Symbiose er ifølge Næss bedre egnet end konkurrence til at maksimere de totale Selv-realiseringsmuligheder (s. 381).

Ligeledes er Næss (1999) fortaler for «diversitet» (eller «mangfold» som han betegner det i den norske udgave) eller «*mangfoldighed*» som er et andet synonym på dansk. Det henviser til forskelle i både arter og livsformer (Næss, 1976/1989, s. 201). Det er ud fra den grundtanke indenfor økologien at mangfoldighed øger overlevelsespotentialt (Næss, 1999, s. 382). ”Mangfoldet av *bruksmåter* maksimere utnyttelsesgraden og fører til minimum av kollisjoner mellom arter av lavende vesener” (Næss, 1999, s. 382). Som følge af mangfoldighed er der for eksempel liv både i jordens kogende kilder og på de frosne breer (Næss, 1999, s. 382).

«Kompleksitet», «mangesidighet» er også anvendt af Næss (1999, s. 381), eller «*flersidighet*» henviser til organismer og deres relationer til miljøet. Der er tale om intime indbyrdes forhold og dybe afhængighedsforhold for et mangefold af faktorer (Næss, 1976/1989, s. 202). Kompleksitet i økosofisk forstand adskiller sig fra kompleksitet i teknokratisk forstand der kan forstås som *komplikationer* (Næss, 1976/1989, s. 202). Det er en distinktion berørt af Kvaløy (1993, citeret i Breivik, 2019, s. 71) der ”anser det moderne industrisamfund som karakteriserede af komplicerede systemer men ikke af kvalitativ kompleksitet som er typisk for økosystemer” (Breivik, 2019, s. 71).

Diversitet og kompleksitet kan dog ikke stå alene da jordens ressourcer trods udnyttelsesgraden er begrænsede. Nyt liv eller nye livsformer kan som følge af diversitetsnormen opstå som drastisk begrænser Selv-realiseringspotentialt for andre (Loland, 1996, s. 75). Derfor er den før-omtalte norm symbiose nødvendig da symbiotiske relationer forbedrer anvendelsen af jordens ressourcer og maksimerer potentialt for Selv-realisering under betingelserne af begrænsede ressourcer (Næss, 1999). Det handler således om kvalitet i forskelle, såsom økosystemer der netop fungerer på grund af kompleksitet i symbiosen mellem mangfoldigheden af organiske og uorganiske organismer.

De tre følgende normer: «selvforsyning», «autonomi» og «decentralisering» er en konsekvens og forsættelse af overstående. Maksimal Selv-realisering er realiseret gennem en bestemt balance af interaktioner mellem organismer og miljøet, og disse stimuli skal ikke være for *ensformige* (Næss, 1976/1989, s. 204). Centralisering vil mindske selvforsyningen samt lokalsamfundets autonomi og således influere interaktionerne med lokalmiljøet. Ligeledes kan centraliseringens mindskelse af kontrol føre til ensformighed. Den sidste norm om «ingen udnyttelse»

er selvsigende. Udnyttelse indenfor økosofien er uacceptabelt da det mindsker det totale Selvrealiseringspotentiale.

### Retningslinjer for økosofisk praksis

Næss' økosofiske helhedstænkning var ikke kun forbehold kloden og storsamfundet, den gjorde sig også gældende indenfor gængse hverdagsaktiviteter. Gunnar Breivik (2019; 2020) har i den forbindelse skrevet to artikler om Næss' filosofiske perspektiv på henholdsvis sport og friluftsliv. I tråd med de økosofiske normer opsatte Næss følgende retningslinjer for økosofisk praksis der er relevant for både sport (Breivik, 2019) og friluftsliv (Breivik, 2020):

- Perfektion snarere end konkurrence
- Flersidighed snarere end specialisering
- Leg snarere end præstation
- Hvis præstation alligevel efterstræbes, bør fokuset været på kvalitet i udførelsen og ikke på sammenligning op med andre (Næss, 1994, citeret i Breivik, 2020, s. 8).

Næss hentet inspiration fra filosofen Spinoza og anvendte blandt andet hans terminologi til at skildre sin egen filosofi. Decartes stod på dualismen og adskillelsen af kroppen fra sindet hvorimod der ifølge Spinoza kun eksisterer en substans. En bevægelse af kroppen er koblet til en bevægelse af sindet. I henhold til Næss er det deraf vigtigt at være aktiv både i kroppen og i sindet, hvilket manifesterer sig når han tog filosofibøger med på klatreekspeditioner (Breivik, 2020, s. 5). Centralt i den forbindelse er begrebet «*hilaritas*» der udtrykker altomfavnende glæde. Hilaritas kan kun erfares når alle dele af krop og sind er aktive, og når ingen dele undertrykkes af andre. «*Titillatio*» viser til begrænsede glæde og erfares når bare visse dele er aktive (Breivik, 2019, s. 72). Udledt heraf bliver flersidige aktiviteter foretrukket over specialiserede aktiviteter da sidstnævnte er mere tilbøjelige til at fokusere på *ensidig* kropslig præstation. Et eksempel herpå er at *standardiserede* og regelstyrede sportsgrene vil mindske flersidigheden (Breivik, 2019, s. 72). Ligeledes kan flere kategorier af friluftslivsaktiviteter falde indenfor samme klassifikation (Breivik, 2020).

Glæde er ud fra Spinozas perspektiv tæt forbundet med *perfektion*. Begrebet går tilbage til Aristoteles og omhandler dedikation til at udvikle og forbedre sine kapaciteter (Breivik, 2019, s. 74). Perfektion er en dybere norm end konkurrence ifølge Næss da konkurrence har tendens til at have et smalspektret fokus på resultater i stedet for processen og udviklingen af det økologiske selv (Breivik, 2020, s. 8). Næss er også fortalere for en legende attitude karakteriseret af

udforskning og nysgerrighed i stedet for et fokus på præstationer. Rationalet er at leg leder til større flersidighed og glæde (Breivik, 2019, s. 74).

Næss vægtlagde dertil «*simplicitet*» hvilket han skildret gennem ordsproget «Et rikt liv med enkle midler» (Breivik, 2020). Specialiserede aktiviteter har ofte begrænsede og mere standardiserede bevægelsesmønstre, der som nævnt i større grad er præget af titillation. Dertil kræves ofte mere tid til eksternaliteter, såsom vedligehold og klargøring af ressourcekrævende teknisk udstyr, hvilket mindsker tiden der bliver brugt på selve aktiviteten, og muligheden for at opnå *hilaritas*. Næss var derfor skeptisk til brugen af teknisk udstyr som kun kan retfærdiggøres hvis det medfører en tilsvarende mængde glæde. Han var fortaler for at flersidighed, frihed og glæde er lettere at realisere ved brug af simple midler (Breivik, 2020, s. 7). SimPLICITET kommer ikke i karambolage med normen om *kompleksitet* da der netop er snak om en afstandtagen til *komplikationer*.

Som supplement til overstående har Næss ydermere operationaliseret retningslinjer for et etisk og økologisk ansvarsbevidst friluftsliv:

1. ”Respekt for alt liv. Respekt for landskapet. [...] Sporløs ferd [...].
2. Friluftslivspedagogikk i identifiseringens tegn. [...] Konvensjonell målrettethet [...] - dempes. Evnen til dyp, rik og variert opplevelse i og med natur bliver gjort bruk av.
3. Minimal belastning av naturens kretsløp kombinert med maksimal selvbergning. [...].
4. Naturlig livsstil. Allsidig samværsform med mest mulig dveling ved målene, minst mulig ved det som kun er middel. Så vidt mulig eliminering av teknikk og apparatur hentet utenfra, spesielt fra bykulturen.
5. Tid til omstilling: [...] Det tar tid før de nye omgivelsene virker i *dybden*. Det er helt normalt at det tar flere uker før *følsomheten* for natur blir såpass utviklet at den fyller sinnet” (Næss, 1999, s. 369-70).

### Industrisamfundet abstraktion

I forbindelse med fremmedgørelsen og ligestyldigheden overfor natur beretter Næss at når en nyere teknik eller teknologi erstatter en tidligere mindskes kontakten med det medium eller det miljø den tidligere teknik foregik i. Såfremt dette var naturen, vil engagementet i naturen mindske, og ”graden av uoppmerksomhet eller likegyldighet stiger og dermed også varheten overfor alle endringer i naturen som teknikken fremkaller” (Næss, 1999, s. 132).

Arne Johan Vetlesen (2015) sætter ord på dette fænomen i bogen *The Denial of Nature*. Her skriver han om konsekvenserne af industrisamfundet (eller teknokulturen som Faarlund (1974) navngav det i sin tid) og teknologien på vores *erfaring af og forhold til* naturen. Vetlesen argumenterer for at teknologiske 'fremskridt' har resulteret i en «*abstraktion*» eller *alienation* af naturen. Som eksempel nævner han moderne skovmaskiner. For en generation siden ville det tage en skovarbejder flere timer at fælde et træ. Skovarbejderen ville udvælge træet for fældning og lave en individuel vurdering af hvor saven skulle placeres og i hvilken retning det skulle vælte. Skovarbejderen havde en direkte kontakt med træet der blev fældet og erfaret at hvert træ var forskelligt. Hvert træ måtte vurderes: nogle var god tømmer, andre fik lov til at stå; nogle var hurtige at fælde, mens andre tog længere tid. Arbejdet krævede en relation og stillingtagen til hvert enkelt træ. I dag kan et træ der har taget 100 år at gro fældes på få minutter hvor skovarbejderen styrer alt fra en computer inde fra skovmaskinen, og hvor hvert enkelt træ fældes med samme procedure. Relationen mellem skovarbejderen og træet er blevet skiftet ud med en relation til en computer (Vetlesen, 2015, s. 147-49).

"The tree felled is not a particular tree with a particular set of properties (location, age shape, look) with which the worker interacts and to whose particularities he directs as well as adjust his actions, as the carpenter did. Instead the tree has been transformed into *abstract entity*, exchangeable not unique, operated upon via a technical device rather than being sensuously and physically experienced" (Vetlesen, 2015, s. 149, min kursivering).

Lignede gør sig gældende i majoriteten af livets facetter hvor den *direkte relation* til naturen er blevet substitueret af teknologi. Næss pointerer at når "teknikk og apparatur stilles *imellom* en selv og naturen, gjør en det håpløst for naturen å komme på talefot med en" (Næss, 1999, s. 370, min kursivering). Det har implikationer for «*naturmødet*» som diskuteres senere.

En anden konsekvens Vetlesen (2015) fremhæver af teknologien, eller industrisamfundet, kan passende oversættes og kondenseres til «*standardiseringen*» og dens indflydelse på vores erfaring og opfattelse af verden. Vetlesen fremhæver her McDonalds som eksempel. Uanset sæson og hvor i verden du er, vil du altid få samme oplevelse på en hvilken som helst McDonalds restaurant. McDonalds er essensen af globaliseringen, et koncept der har bygget sin succes på repeterbarhed og kopierbarhed af *det samme* (Vetlesen, 2015, s. 176-79). Vetlesen beskriver det som: "the primacy of form over substance, of sameness over difference, of *Erlebnis* over *Erfahrung*, of predictability over improvisation" (Vetlesen, 2015, s. 177). Samme opfattelse møder os når vi handler i supermarkedet. Vi køber varerne på hylerne som isolerede enheder

uden yderligere omtanke for deres fortid og fremtid. Men overført til et naturligt miljø hvor alt er *gensidig afhængigt* og hvor hver enhed er *singulær* i form af sin plads og funktion, er denne tankegang destruktiv (Vetlesen, 2015):

”Technologys’s way of making something accessible [...] is by breaking the entity loose from its pre-existing and particular context: by *abstraction*. Technology works by fragmentation and isolation, splitting and reduction; it is anti-holistic, disruptive of and destructive to the dynamics of connection, relatedness, and interdependency – of belongingness to a particular place – intrinsic to all life in nature.” (Vetlesen, 2015, s. 157, min kursivering).

Vetlesen fremhæver ydermere «*distanceringen*» fra konsekvenserne af vores handlinger. Hvis vi stilles over for det etiske dilemmaer: er det retmæssigt at påføre et dyr smerte eller at dræbe det? Så vil de fleste af os troligt have et moralsk kompas der siger nej (Vetlesen, 2015, s. 182). Problemet i dag, som følge af industrisamfundet, er imidlertid at udryddelsen af dyrearter, og ødelæggelse af vild natur, ikke sker som en direkte konsekvens af enkeltindividets handlinger men gennem det Vetlesen (2015, s. 183) betegner som «*silent killing*». Han tager frem den eurasiske ørnugle som et eksempel. Den er kommet på listen over truede dyrearter i Norge, men det er ikke på grund af for mange drab, eller fordi folk flest anser det som moralsk ret at dræbe den. Det er en konsekvens af ’ændret arealanvendelse’, af bebyggelse af natur, hvilket resulterer i at habitatet som uglen er afhængig af for at overleve: fragmenteres, mindskes eller forsvinder (Vetlesen, 2015, s. 183). Det er udfaldet af at *en-til-en relationen* mellem mennesker og natur er forsvundet som følge af teknologiens kapacitet til at splitte en handling *her*, relatere til *en* given aktør, fra handlingens konsekvenser og eftervirkninger for et *andet* sted, og for *andre* organismer, både geografisk og i tidsmæssig forstand (Vetlesen, 2015, s. 185).

Konsekvenserne af teknologien (og abstraktionen, standardiseringen og distanceringen) er at vi ikke bare glemmer at naturen er sårbar og bygget på et afhængighedsforhold, men at vi også selv er det. Ligeledes vil tabet af naturlige habitater og organismer være skelsættende for fremtidige generationers muligheder for at få erfaringer i naturen som kan give grobund for identificering og omtanke for varetagelsen af naturen og kloden (Vetlesen, 2015).

### 1.4.2 Naturmødet

I bogen *Eksistensfilosofi og pedagogikk* fremlægger Otto Friedrich Bollnow (1959/76) en analyse af begrebet «*møde*» og kommer med et eksistensfilosofisk perspektiv på mødet i en pædagogiks kontekst.

## Møde som begreb

Bollnow beretter at begrebet møde har været anvendt i et stort omfang (frem til han skrev bogen i 1959) og at der således var opstået to forskellige mødebegreber; et vidt og et trangt begreb. I *vid forstand* forstås møde som en *social interaktion* mellem mennesker og som en *almen oplevelse* af virkeligheden. Der er her tale om en brug af mødebegrebet som en hverdagsbetegnelse for ”berøring, kjennskap, samvær, omgang, samkvem, fellesskap og lignende” (Bollnow, 1959/76, s. 106). Den *trangere anvendelse* af mødet, som er den tolkning der ifølge Bollnow bør være forbeholdt begrebet, refererer derimod til en *dybere og ægte berøring* af mennesket, nærmere bestemt et eksistentielt møde.

I forhold til den trangere betydning er Martin Buber central. I 1920'erne tog han op mødebegrebet som et modsvar til den subjektivistiske livsfilosofi der vægtlagde en udfoldelse af «jeget». Buber betonede at livet bare kan udfoldes i fællesskab, i vekselvirkning med et andet «du», hvor duet er noget selvstændigt og ægte der ikke er relateret til jeget (Bollnow, 1959/76, s. 96). Bollnow refererer til at Buber i den betydning fremhæver det *dialogiske*, det vil sige ”det livsprinsipp som har sitt grunnlag i samtalen med duet” (Bollnow, 1959/76, s. 96). For at omfavne dette indførte Buber begrebet møde: ”duet møter meg” og ”alt virkelig liv er møte” beretter Buber (1922, citeret i Bollnow, 1959/76, s. 96) og forsætter:

”Det er ikke mulig virkelig å forstå livet ut fra et isolert menneske, men bare på grunnlag av to prinsipielt likeberettigede og like betydningsfulle virkeligheter, nemlig et jeg og et du, og det er nødvendigvis en tosidig prosess, for idet et du møter meg – møter jeg samtidig et du.” (Buber, 1922, citeret i Bollnow, 1959/76, s. 96-97).

Mødet i Bubers forstand rummer således en *gensidighed, et nærvær*, der er mere omfattende end det som omfavnes af begrebet samtale. Det berører *to virkeligheder* som træffer hinanden ”på en opprinnelig og umiddelbar måte” (Bollnow, 1959/76, s. 97). Mødet er *eksklusivt*, der er tale om *et* møde med *et* du, man kan ikke møde flere samtidig, og møderne kan ikke ordne sig til et samlede hele; men Bollnow gengiver: ”i hvert av dem er hele verden til stede” (Bollnow, 1959/76, s. 97). Buber adskiller dette jeg-du forhold fra et «*jeg-det*» forhold. Et jeg-det forhold er et forhold til et *objekt*, til ting, og tingverdenen er *uniform* og rummer ikke nærvær hvorfor et eksklusivt møde er udelukket (Bollnow, 1959/76, s. 97). Et af menneskelivets tragedier er ifølge Buber at vi ikke magter at holde duet fast som et *du* ”men at det stadig reduseres til et det.” (Bollnow, 1959/76, s. 100).

Mens Buber skriver fra et religiøst ståsted, har hans betegnelse af mødet affødt forskellige tolkninger, og anvendelsen af mødet har gået i forskellige retninger. Mødet blev generelt anvendt til at beskrive forholdet mellem to mennesker, men Romano Guardini beretter om mødet med *situationer*. Ifølge Guardini er vi konkrete mennesker som må forholde os til konkrete situationer, og deraf kan vi møde bestemte situationer:

”Idet jeg møter en engangssituasjon, svare jeg på den på en slik måte som bare kan skje i denne situasjon. I denne engangs-avgjørelse blir jeg til. Gjennom denne oppfylles min skjebne. Å være person vil si å møte situasjonen på en ansvarsbevisst og skapende måte” (Guardini, citeret i Bollnow, 1959/76, s. 100).

I modsætning til udfoldelse og fuldkommenhed, som på den tid var omdrejningspunktet ved klassisk subjektivistisk pædagogik, vægtlægger Guardini således menneskets *endelighed* gennem *udfordringer* og *afgørelser*. Heraf inddrager han en eksistentiel karakter til mødet ved at belyse ”den begrensning som preger den menneskelige eksistens” (Bollnow, 1959/76, s. 101). Bollnow (1959/76, s. 101) stiller dog her spørgsmålstegn ved om man faktisk kan møde *en* situation eller om der hellere er tale om at møde *noget* i en situation.

### Det eksistentielle møde

Bollnow taler gerne om det eksistentielle mødebegreb og hvordan det kan bruges indenfor en humanvidenskabelig sammenhæng. Han diskuterer i den forbindelse mødet med historien og kulturen men er særligt interesseret i mødet i en pædagogisk sammenhæng. Han kommer i den forbindelse med en yderligere konkretisering. I mødet er der tale om at møde hinanden, man er deraf i en bevægelse *imod* noget. Et andet element er det *vilkårlige* ved mødet. Bollnow forklarer at dersom man har en aftale med en person, eller leder efter en person og finder ham, så er der ikke tale om et egentligt møde men nærmere at man blot træffer hinanden. ”I mødet stilles jeg altid overfor noe *overraskende* og *tilfeldig* som er uafhængig av min planlegging” (Bollnow, 1959/76, s. 107, min kursivering).

I mødet konfronteres man med en fremmed virkelighed som tvinger en til at *orientere sig* på nyt. Mødet er således en «*diskontinuerlig*» hændelse (Bollnow, 1959/76, s. 108). Mødet stiller krav til forandring, men ikke til hvilken forandring. Man tvingens deraf til selv at finde retningen, og ifølge Bollnow (1956/76) er ”nettopp dette at det i møtet ikke gis noen veiledning [det som] utgjør møtets eksistensielle karakter” (s. 108). Mødet indtræffer således som en vilkårlig pludselig hændelse der slår ned som et lyn og stiller krav til mennesket, men mødet afleder også et *varigt livsforhold* som er ”innenfor denne sammenheng, men likevel forskjellig fra



selve møtet” (Bollnow, 1959/76, s. 110). Dette livsforhold kan komme til udtryk som kærlighed, som venskab, som et lærer-elev-forhold med mere, men også som had (Bollnow, 1959/76, s. 110).

For ikke at udvande begrebet pointerer Bollnow at det er meningsløst at tale om et møde med noget alment. Man kan ikke møde historiefaget som sådan, men man kan møde noget *bestemt* i historien, såsom en historisk skikkelse, ligeledes kan man møde et kunstværk eller et digt. Væsentligt for denne opgave er om man, udover et møde med mennesker og humanvidenskaben, også kan have et møde med naturen<sup>3</sup>? I den forbindelse skriver Bollnow (1959/76) at et menneske kan møde et landskab såfremt at det ”gennem dette landskab bliver så grepet og rystet at det får livsavgjørende betydning for det, at det i dette bestemte landskab først egentlig bliver seg selv” (s. 141). Det sker dog kun i sjældne tilfælde ifølge Bollnow, og som oftest vil der blot være tale om en stærk oplevelse af landskabet.

### Møde som pædagogisk virkemiddel

Bollnow er interesseret i hvordan man kan ligge til rette for et møde i en undervisnings-sammenhæng. Han repeterer i den forbindelse at man aldrig kan vide hvor og hvornår et møde vil indtræffe for et givent menneske. Undervisningen må derfor fokusere på at gøre studenterne kendt med mulighederne indenfor et givent felt således at de ”på bakgrunn af denne kjennskap kan komme til et møte” (Bollnow, 1959/76, s. 136). Men det holder ikke blot at ’udlevere’ mødemuligheder til studenterne. De må være i stand til *at tage dem op*, og det kræver en forudgående og grundig dannelse. Dannelse beskriver Bollnow som alsidig og harmonisk udfoldelse af menneskets evner, og det er således ikke opdragelsens endelige mål men en forberedende karakter til det eksklusive møde.

At mødet ikke lader sig dirigere, skaber vanskeligheder og stiller krav til underviseren. For at lægge forudsætningerne for et møde må underviseren formidle et stof som har mulighed for at fremkalde det, og deraf må underviseren selv vide hvad som sker i et møde. Det bliver således af betydelig karakter at underviseren agerer som et personligt forbillede der klarer at begejstre studenterne og fordre ”en fruktbar, åpen, undrende og mottakelig holdning” (Bollnow, 1959/76, s. 139). Det handler ikke om at planlægge mødet, men om *at bane vejen*. Man kommer imidlertid ikke udenom at et møde troligt ikke vil træffe alle studenter, og slet ikke samtidig, hvilket stiller yderligere krav til underviserens tilpasningsevne.

---

<sup>3</sup> Dette diskuteres videre i del 4: Naturmøder

### 1.4.3 Funktionsområderne for uddannelse

Ifølge Gert Biesta (2009; 2009/2011; 2022) er det vigtigste spørgsmål i forbindelse med uddannelse; *spørgsmålet om formål*, hvad uddannelse er til *for*. Det er kun når vi har en fornemmelse af hvad det er vi ønsker at opnå med uddannelse at vi kan træffe beslutninger om *indhold* og *pædagogiske* fremgangsmåder. Biesta inddeler formålet med uddannelse i tre funktionsområder: kvalificering, socialisering og subjektivering. Områderne er relationelle og overlapper hinanden.

Alt uddannelse har til hensigt at «*kvalificere*» børn, unge og voksne ved at give dem de nødvendige kundskaber, færdigheder og forståelse til at magte diverse gøremål. Fokuset er således på *hvad studenterne kan*. Det kan være med tanke på at kvalificere dem til en profession, at give dem specifikke færdigheder eller bidrage til generel livsmestring. Kvalificering er tæt knyttet til et samfundsøkonomisk rationale hvor uddannelse skal bidrage til samfundets vækst gennem uddannelse af arbejdsstyrken. Men det berører også andre sider af livet, såsom at sørge for at studenterne for den fornødne politiske og kulturelle kompetence til at fungere som borgere i samfundet (Biesta, 2009, s. 39-40).

Det fører til en anden væsentlig funktion for uddannelse; «*socialisering*». Det omhandler de mange måder hvorved studenterne gennem uddannelse "become members of and part of particular social, cultural and political 'orders'." (Biesta, 2009, s. 40). Individet bliver således gennem socialisering indført i eksisterende traditioner, handle- og væremåder. Uddannelsesinstitutioner kan aktivt forfølge socialisering gennem formidlingen af normer og værdier, samt kulturelle og religiøse traditioner, men selv hvis det ikke er et eksplicit mål for institutionerne, vil uddannelse altid fungere socialiserende (Biesta, 2009, s. 40). Med andre ord berører socialisering *hvem* studenterne er *indenfor* eksisterende ordener (Biesta, 2009/2011).

Slutteligt fremhæver Biesta at uddannelse ikke kun skal bidrage til de to store funktionsområder: kvalificering og socialisering; men også til «*subjektivering*» der kan forstås som modstående til socialiseringsfunktionen; "It is precisely *not* about the insertion of 'newcomers' into existing orders, but about ways of being that hint at independence from such orders" (Biesta, 2009, s. 40). Uddannelse skal i lyset af subjektiveringsfunktionen fordre en tilskyndelse til at studenterne adresserer deres *egen* subjektivitet. Subjektivering er således et eksistentielt anliggende; "it is about how we exist, how we lead our own life" (Biesta, 2022, s. 45). Det er knyttet til vores *frihed* som mennesker, vores frihed til at *handle*, men også til at *afstå* fra at handle (Biesta, 2022, s. 45).

Biesta relaterer subjektivering med det at «*komme til syne*», eller 'etablere en tilstedeværelse' i verden, og henter inspiration fra Hannah Arendt (1906-1975) og hendes analyse af det aktive liv; *vita activa* (Biesta, 2009/2011, kap. 4). Arendt opdeler det aktive liv i tre aktivitetstyper: arbejde, frembringelse og handling, hvoraf sidstnævnte er af relevans for Biestas udlægning af subjektivering. *Handling* som aktivitet er forbundet med «*begyndelser*» og *frihed*. Arendt hævder at det der gør mennesket unikt, er potentialet til at gøre noget der ikke er gjort før. Mennesket er således karakteriseret ved begyndelser da vi kontinuerligt bringer nye ting ind i verden gennem ord og handlinger (Biesta, 2009/2011, s. 94-97). Disse begyndelser kommer imidlertid først til syne i verden når *andre forholder* sig til dem. Med afsæt i Arendt leder dette Biesta til 'det vanskelige frihedsbegreb', eller *frihed som begyndelse*, som en essentiel del af subjektiveringsfunktionen (Biesta, 2009/2011). Det omhandler:

"frihed til at handle, dvs. til at præsentere verden for mine begyndelser, altid er forbundet med andres frihed til at tage initiativ til også at præsentere verden for deres begyndelser, [...]. Dette er grunden til, at begrebet 'subjektifikation' er mere velegnet end et begreb som 'individuation', fordi det udtrykker, at vi ikke blot er vores begyndelsers subjekt, men også er underkastet (eng. *subjected*), hvordan andre forholder sig til disse begyndelser" (Biesta, 2009/2011, s. 143).

Frihed som begyndelse er således *opponenten* til frihed som suverænitæt; til at gøre hvad man har lyst til, da (som Biesta beskriver) vores frihed ikke er ubegrænset, den er knyttet til det faktum at vi eksisterer, og lever vores liv, i en verden der ikke er af vores skabelse men som eksisterer uafhængig af os; "We live, in other words, in a real world, not a phantasy" (Biesta, 2022, s. 48). At leve i den *virkelige* verden indebærer således at vores begyndelser kan komme til syne, men også at de møder *modstand* og *begrænsninger* i den materielle, naturlige og sociale verden (Biesta, 2022, s. 48-49). Biesta perspektiverer, med inspiration fra Emmanuel Levinas (1969, citeret i Biesta, 2022, s. 49), forskellen på at leve i en '*fantasi*' og leve i den *virkelige* verden med forskellen mellem en «*ego-logisk*» og «*ikke-ego-logisk*» måde at prøve og eksistere på; eller som Biesta udtrykker det: at *lede* ens  *eget* liv på. Et vigtigt aspekt i forsøget på at leve som et subjekt er derfor at navigerer i verdens begrænsninger. Her fremhæver Biesta demokrati og klimakrisen:

"The question of democracy has everything to do with the limits that our living together poses to our own freedom. The ecological crisis shows us in a very forceful manner that

our engagement with the living and the physical world cannot be limitless” (Biesta, 2022, s. 48).

Subjektivitet er således ikke blot et spørgsmål om *hvem* studenterne er *uafhængig* af eksisterende ordener men i større grad relateret til *hvordan* de er. Det vil sige hvordan de eksisterer, hvordan de leder deres liv og hvordan de respondere på det de møder i livet (Biesta, 2022, s. 52). Subjektiveringsfunktionen omhandler deraf ikke udviklingen af individet identitet, men om tilskyndelsen af subjektets *væren i og med* verden. Ifølge Biesta (2009/2011; 2022) *bør* en hver uddannelse værdig af sit navn vægtlægge subjektiveringsfunktionen da uddannelse ikke blot handler om at overfører kundskab, om at 'fylde en bønne' (Biesta, 2014, s. 23); men også, og helt fundamentalt, om spørgsmålet *hvordan* studenterne er; "we train objects, we educate subjects" (Biesta, 2022, s. 55).

## 1.5 Metode

Opgavens datamateriale består af historiske dokumenter samt interviews med tre fagpersoner, der også omtales som nøglepersoner i opgaven. Af de tre interviews har jeg selv har gennemført et af dem. Dette beskrives yderligere i afsnittet «Dataindsamling og henvisninger». Hele datamaterialet er centreret omkring friluftslivsfaget på 70-tallet. I følgende afsnit vil jeg redegøre for opgavens metodiske grundlag og fremgangsmåde, tilvejebringelsen af datamaterialet samt etiske overvejelser. Først vil jeg klargøre det videnskabsteoretiske udgangspunkt.

### 1.5.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Videnskabsteori eller epistemologi omhandler "who can be a knower and what can be known" (Hess-Biber & Leavy, 2006, citeret i Whaley & Krane, 2011, s. 396), og influerer "the nature of knowledge, the goal of inquiry, the role of values, the role of theory, the way in which the voice is represented, the researcher role, and the criteria used to judge the legitimacy of the research" (Sparkes & Smith, 2014, s. 10). Med andre ord hvad forskere betragter som *sand og sikker viden* og hvordan dette leder deres forskningspraksis (Whaley & Krane, 2011, s. 369). Ifølge Whaley & Krane (2011) opstår problemer med at forstå fremgangsmåden for kvalitativ forskning ikke på grund af metoderne der er anvendt, men på grund af modstridende epistemologiske synspunkter. Whaley & Krane (2011) er deraf fortalere for at forskere *tydeliggøre* sin epistemologiske position.

I henhold til Thomas Kuhn (1922-1996) kan forskellige epistemologiske ståsteder struktureres i paradigmer (Chalmers, 1982/1995, s. 140). Mit epistemologiske ståsted kan placeres indenfor

det *hermeneutiske paradigme* (Loland & McNamee, 2017), der også går under klassificeringen som det fænomenologiske paradigme (Whaley & Krane, 2011) eller et humanvidenskabeligt kundskabssyn (Dalland, 2017, s. 37-47). Hensigten med opgaven er deraf ikke at fastslå et facit og en kausalitet, men at bidrage til *forståelse* af friluftslivsfagets historie på NIH gennem *fortolkning* af interviews og historiske dokumenter (Dalland, 2017; Loland & McNamee, 2017; Thagaard, 2013; Whaley & Krane, 2011).

Mens positivistiske forskere generelt har konsensus omkring ontologiske og epistemologiske synspunkter på sand og sikker viden, er det hermeneutisk paradigme<sup>4</sup> mere vagt klassificerede (Loland & McNamee, 2017) med et spænd mellem realistisk og relativistisk forståelse af forskning (Ronkainen & Wiltshire, 2019; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246; Smith & McGannon, 2018). Jeg tilslutter mig et *realistisk* standpunkt, såsom Ronkainen & Wiltshire (2019), ud fra betragtningen om at: hvis sandheden er relativ, så bliver udsagnet om at sandheden er relativ også relativt, og relativismen undergraver således sig selv.

Det betyder imidlertid ikke at denne opgaves fortolkning af friluftslivsfaget på 70-tallet er den absolutte sandhed. Den kan *korrigeres* og nuanceres af andres fortolkninger, og korrigerer er netop muligt, fordi der er en opfattelse af at der eksisterer en sandhed at korrigerer *imod* (Kretchmar & Elcombe, 2015, s. 253; Ronkainen & Wiltshire, 2019). Ronkainen & Wiltshire (2019) går skridtet videre end Whaley & Krane (2011) og påpeger at uoverensstemmelser opstår når ontologi (læren om det værende, udsagn om virkelighedens essens) reduceres til epistemologi (Ronkainen & Wiltshire, 2019). Mere konkret kan jeg derved betegne mit standpunkt som *ontologisk realisme* med et *hermeneutisk epistemologisk* ståsted.

## Afklaring af hermeneutisk retning

Opgaven er et historisk studie der anvender en hermeneutisk tilnærmelse. Hermeneutik var oprindeligt udviklet i forbindelse med fortolkning af tekster indenfor jura og teologi men er efterfølgende blevet udvidet til at omhandle fortolkning af alt menneskelig virksomhed, særligt indenfor humanvidenskaberne (Krogh, 2003; Thagaard, 2013, s. 41). I denne opgave fortolkes historiske dokumenter med relevans for friluftslivsfaget ved NIH samt transskriptioner af interviews.

Ifølge Wilhelm Dilthey (1833-1911) er hermeneutikkens hovedopgave at ”begrunde det allmenngyldige ved fortolkning” (citeret i Krogh, 2003, s. 234), men hermeneutik er *ikke en* teori

---

<sup>4</sup> Gælder også det kritiske/ postmodernistiske/ samfundsvidenskabelige paradigme (Dalland, 2017; Loland & McNamee, 2017; Whaley & Krane, 2011).

men et *mangefold* med teorier om fortolkning og forståelse (Krogh, 2003). Der findes ligeledes forskellige standpunkter om hermeneutikkens position indenfor videnskaben. Hermeneutik kan betragtes som en særlig afart af hypotetisk-deduktiv metode der anses som fælles for alle videnskaber. Hermeneutik kan også betragtes som metoden indenfor humanvidenskaberne, og således som et modstykke til hypotetisk-deduktiv metode indenfor naturvidenskaben. Slutteligt kan hermeneutik anskues som *en generel filosofisk teori* om hvad forståelse er. Hermeneutik bliver derved mere grundlæggende og omfattende end metoderne indenfor de forskellige videnskaber. Indenfor sidstnævnte standpunkt findes Hans-Georg Gadamer (1900-2002) med bogen *Sandhed og metode* der anses som et centralt værk for hermeneutik i det 20. århundrede (Krogh, 2003, s. 235-42). Videre tager jeg udgangspunkt i Thomas Krogh (2003) og hans gengivelse af Gadamers hermeneutik.

### Gadamers hermeneutik

Gadamer er gennem hans hermeneutik ude efter at beskrive den menneskelige forståelse (Krogh, 2003, s. 240). Ifølge Gadamer er der ikke et sikkert grundlag for forståelse, og der findes ikke en begyndelse hvorfra vi kan starte med at forstå; ”enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse” (s. 244). Det vil sige *forforståelse*, eller *fordomme* i positiv forstand, er essentielle for at forstå. Heraf er det ikke bare umuligt at tilsidesætte alle sine fordomme, det er også et forkert udgangspunkt for forståelse (s. 244).

Disse fordomme er et produkt af en bestemt historisk periode som adskiller sig fra andre tidligere perioder. Netop dette skille mellem to perioder er essentielt for forståelsen, da alt forståelse egentlig er historisk forståelse. Alt hvad der forstås har fundet sted før det kan forstås. Men det betyder ikke at vores fordomme gør det umuligt at forstå fortiden (s. 244-45). I den forbindelse skildrer Krogh (2003) med afsæt i Gadamer:

”Tvert om er våre fordommer, det at vi tilhøre vår egen tid og vår egen kultur, en forutsetning for å forstå fortiden. Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse. Et sted må vi begynne for å forstå fortiden. Har vi egentlig noen annen eller bedre mulighet enn å begynne med en innsikt som vår egen tid har gitt oss? Vår periodes fordommer binder os sammen med tidligere perioder, de skiller os ikke fra dem.” (s. 245)

Det er dog ikke alle fordomme der er gavnlige. Gadamer skiller mellem legitime og illegitime fordomme. Personlige opfattelser har således ikke frit spille rom. De illegitime fordomme der forstyrrer forståelsen kan blive *korrigeret* i mødet med en given tekst eller et fænomen, og det er netop ”fordi vi kan skille mellom de som åpner for og de som forstyrrer forståelsen – at vi

har muligheden for å forstå fortiden samtidig som vi er knyttet til vår tids fordomme.” (s. 245). Kritik og korrigering af egne fordomme er derfor centralt for Gadamer, og det er det som finder sted i den hermeneutiske cirkel hvor delene forstås ud fra helheden og helheden forstås ud fra delene. Når man skal forsøge at forstå en tekst, startes processen med visse fordomme, men gennem den hermeneutiske cirkelproces bliver man i større grad opmærksom på fordommenes legitimitet og kan begynde at sortere illegitime fordomme fra som hindrer forståelsen. Herefter kan teksten tilgås igen med nye og mere legitime fordomme der kan afføde en anden og dybere forståelse (s. 246-47). Den hermeneutiske cirkel er deraf en åben proces som kontinuerligt korrigerer forståelsen men som aldrig afsluttes med en endelig forståelse. Derudfra kan processen også betegnes som den hermeneutiske spiral (s. 259).

Et centralt point hos Gadamer er at vores fordomme udgør en helhed som vi aldrig kan overskue. Vi kan forholde os til og korrigere enkelte fordomme men aldrig summen af fordommene. Denne samlede sum af fordomme betegner Gadamer som *horisont*. Forståelsen er aldrig uden forudsætninger eller fordomme men altid indenfor en *forståelseshorisont*. Et andet aspekt ved Gadamers brug af horisont er at en horisont kan ændre sig. Nye momenter kan dukke op i horisonten. Vores forståelse er således altid under udvikling, men man kan aldrig slippe ud af horisonten (s. 247-48).

Indholdet af horisonten er ikke blot individuelt præget, den består af delte forudsætninger som er fælles for en kultur, en videnskabelig skole eller en periode. Når forståelse opstår, indebærer det to horisonter fra hver sin periode som nærmer sig hinanden. Deraf kan den hermeneutiske cirkel også betragtes som et forhold mellem to horisonter, mellem læseren og teksten. Dette kalder Gadamer *horisontsammensmeltning* (s. 248). Selvom horisontsammensmeltning medfører at læserens horisont ændrer sig, er der ikke tale om humanvidenskab som et område der først og fremmest bidrager til selvindsigt. Som tidligere beskrevet er det muligt at sortere de personlige illegitime fordomme fra (s. 249). Humanvidenskab er en videnskab og dens ”opgave er å gi oss sann og objektiv innsikt i de teskter vi studerer. Vi streber etter å forstå teksten, ikke oss selv.” (s. 249).

Spørgsmålet er så hvad som gør det muligt for en forståelseshorisont at tilnærme sig en anden? I henhold til Gadamer udgår horisontsammensmeltning aldrig fra to totalt forskellige horisonter. Men to horisonter fra to forskellige perioder kan heller ikke være helt ens. Forståelse forudsætter derfor både en *forbindelse* med, og en *afstand* fra, fortidens horisont. Dette fænomen betegnes som *virkningshistorie* og er et fundamentalt begreb hos Gadamer. Fortidens horison-

ter lever videre i vores tid gennem virkningshistorien hvilket sikre en forbindelse mellem horisonterne allerede i udgangspunktet (s. 253-54); ”Når vi ut fra våre fordommer kan forstå fortiden, er det fordi våre fordommer selv er frembrakt av virkningshistorien” (s. 254).

Dette fører videre til *tradition* som er en forudsætning for at en virkningshistorie kan opstå. Ved hjælp af tradition i form af kulturel overlevering forplanter værkets horisont sig i vores tids læsere (s. 254).

”virkningshistorie er et resultat av at det finnes tradisjoner som viker gjennom historien. [...] Og virkningshistorie er [...] forutsetningen for at det skal finnes lesere i senere perioder med rette fordommer, lesere med den rette førforståelse for å forstå den fortiden de er et resultat av.” (s. 254).

Forståelse er således altid forbundet til et forhold med virkningshistorien og er kun mulig på grund af traditioner der forbinder os med fortiden (s. 254). Baggrunden for, at det er muligt at fortolke og forstå friluftslivsfagets på 70-tallet i denne opgave, kan rationaliseres ved at dets horisont er videreført gennem friluftslivsfaget og norsk kulturarv. Ligeledes er jeg selv uddannet indenfor friluftsliv og dets traditioner. Heraf kan min horisont og mine fordomme betragtes som præget af fagets virkningshistorie hvilket medfører at de rette forudsætninger for at forstå fagets tidligere historie er til stede.

Selvom det er muligt at forholde sig til og reflektere over de enkeltes fordommes fremkomst, er det ligesom vores horisont ikke muligt at overskue de samlede traditioner og virkningshistorier som skaber vores fordomme. Vi vælger ikke bevidst traditionerne, vi tilhører dem. Deraf er forståelse noget som sker med os, ikke noget vi selv skaber (s. 255). Det medfører en accept af *autoritet* hvilket tilfører et politisk præg til Gadamer's hermeneutik knyttet til en konservativ tradition (s. 256). Accept af autoritet indebærer en erkendelse af at der findes mere grundlæggende indsigt i et tema end vi selv er i besiddelse af; ”all forståelse må innebære at man aksepterer en eller annen form for *autoritet* som er overordnet en selv, en autoritet som ligger i hele den tradisjon man selv er preget av.” (s. 256). Deraf bliver det grundlæggende at acceptere traditionens autoritet, og først derefter kan momenter der ikke længere er overbevisende sorteres fra.

Krogh beskriver herudfra at Gadamer kan tolkes på to måder. På den ene side lægger han op til at læseren er *åben* overfor teksten og indgår som en *deltager* i den hermeneutiske cirkel for at fortolke og forstå teksten. På den anden side fremhæver Gadamer at læseren er *underordnede*



traditioner som fører forståelsen i traditionernes retning. I stedet for åbenhed er der tale om en grundlæggende *accept* på forhånd hvor teksten opfattes som sand (s. 258-59).

## 1.5.2 Kvalitativt design

Fordelen ved kvalitative design er *inkludering af indholdet* (Whaley & Krane, 2011). Da jeg med baggrund i opgavens problemstilling ønsker at belyse friluftslivsfagets indhold, var det fordelagtigt at vælge et kvalitativt design for opgaven. Af metoder har jeg anvendt kvalitativt interview samt dokumentanalyse af historiske dokumenter. Ved at anvende to metoder for datamaterialet et større omfang med flere perspektiver. Ydermere giver det mulighed for at validere datamaterialet i større grad da interviewpersonernes erindringer og tanker kan sammenlignes med beretninger fra de historiske dokumenter. I det følgende vil jeg beskrive de to metoder.

### Dokumentanalyse

Dokumentanalyse indbefatter at anvende foreliggende dokumenter der er skrevet til et andet formål end forskerens projekt. Datamaterialet i en dokumentanalyse adskiller sig deraf fra andre kvalitative design, såsom interview og observation, hvor forskeren selv indsamler data med tanke på deres relevans for projektet (Thagaard, 2013, s. 58-60). Styrken ved at anvende eksisterende dokumenter i et forskningsprojekt er at de er etableret uafhængig af forskerens medvirken. Dokumenter kan derved give indblik i et fænomen, eller personers ageren, der ikke er påvirket af forskerens undersøgelse.

Ydermere er etablerede dokumenter lettilgængelige og har ikke de samme etiske begrænsninger som feltdata (Silverman, 2011, s. 229-30). En anden fordel ved dokumenter er at de, afhængig af type, er et *samtidigt kildemateriale* der udtrykker hvad der *blev* tænkt og gjort *midt* i den historiske begivenhed der undersøges. De er derfor i mindre grad præget af dårlig og selektiv hukommelse end kilder som ikke er samtidige (Bonde, 2013, s. 132). Udover overvejelser om validitet og reliabilitet der drøftes senere, gav historiske dokumenter mulighed for at undersøge, og danne mig en forståelse af, friluftslivsfaget på 70-tallet *før* interviewet jeg selv udførte blev gennemført.

### Kvalitativt interview

Et kvalitativt forskningsinterview er ”a conversation with a purpose” (Holloway, 1997, citeret i Sparkes & Smith, 2014, s. 83) der giver mulighed for at få indsigt i personers erfaringer, tanker og følelser på en mere overbevisende måde end det som er muligt med kvantitative spørgeundersøgelser og statistiske (Thagaard, 2013, kap. 5; Whaley & Krane, 2011, s. 394).

Formålet er tilegnelse af information om interviewpersonernes sociale og kulturelle virkelighed der kan anvendes til at give en dybdegående beskrivelse af et fænomen (Thagaard, 2013, kap. 5).

Et forskningsinterview kan betragtes som en kontrolleret og asymmetrisk dialog (Kvale & Brinkmann, 2009, kap. 2; Thagaard, 2013, kap. 5) da det er forskeren med videnskabelig kompetence der styrer interviewets gang i ønsket retning samt forskeren der har monopol på at fortolke interviewpersonernes udsagn. Det er vigtigt at være bevidst på det faktum, da interviewpersonerne kan tilbageholde data hvis de føler sig ukomfortable i interviewsituationen (Kvale og Brinkmann, 2009, kap. 2). I de tre interviews anvendt i denne opgave har interviewpersonerne været fagpersoner med videnskabelig kompetence hvilket har bidraget til symmetri i interviewene.

Forskningsinterviewet adskiller sig fra dagligdagens samtaler ved en metodisk bevidsthed omkring spørgeform, kritisk indstilling til udsagn og som oftest ved en vist grad af struktur (Kvale og Brinkmann, 2009, kap. 1). Jeg anvendte en semistrukturerede interviewform der gav en grad af systematik med tematiske spørgsmål men med mulighed for at udspørge og gå i dybden med interessante temaer der opstod undervejs. Ligeledes gav det interviewpersonen rom for at komme med indspil (Kvale og Brinkmann, 2009, kap. 7). Som nævnt gennemgik jeg historiske dokumenter for at få indsigt i friluftslivsfagets tematikker på 70-tallet. Denne indsigt brugte jeg til at udarbejde den semistrukturerede interviewguide<sup>5</sup> før interviewet jeg selv gennemførte. Fremgangsmåden gav ydermere mulighed for at udspørge interviewpersonen om tematikker og hændelser der fremkom uklare i de historiske dokumenter, hvilket har bidraget til en nuancering af datamaterialet som helhed.

Det til trods er anvendelse af interview i historiske studier en sjælden praksis, specielt hvis tidsafstanden til det der undersøges er stor, hvilket er tilfældet i denne opgave. Skepsissen til interview skyldes at interviewpersonerne kan have glemt centrale detaljer. Dertil kan deres hukommelse være selektiv således at de ikke gengiver et nuancerede billede af det som skete (Bonde, 2013, s. 132). I denne opgave har jeg imidlertid fundet interview sammen med dokumentanalyse som en indsigtfuld kombination.

---

<sup>5</sup> Findes i Bilag 5: Interviewguide

### 1.5.3 Dataindsamling og henvisninger

#### Historiske dokumenter

De historiske dokumenter, eller kilder, består af to kategorier. Den første kategori er «Diverse skriv, planer og rapporter relateret til friluftsliv ved NIH». Disse er fundet på biblioteket ved NIH gennem systematiske søg i Oria på «studieplan», «friluftsliv» og «stensiltrykk». Derefter benyttet jeg mig af kædesøg og usystematiske søg ud fra ledetråde der opstod når jeg læste mig gennem materialet. Eneste undtag er *Reisebrev 11: Ni liv – NIH's Friluftslivshistorie* af Børge Dahle der er erhvervet gennem Breivik. Kilderne fra den anden kategori «Studieplaner, fagplaner, pensumlister samt diverse skriv fra NIH» er fundet i arkivet til studiesektionen på NIH ved en systematisk gennemgang af alle dokumenter fra 1968 til 1981. Alle dokumenter der berører friluftsliv i et eller andet omfang er inkluderet.

#### Interviewmaterialet

Der er ikke noget facit når det kommer til omfanget af datamaterialet for kvalitative studier, men Thagaard (2013, s. 65) anbefaler at rekruttere indtil *mætningspunktet*. Det vil sige når studiet af flere enheder ikke medfører yderligere forståelse af det fænomen som studeres. Udvalget bør desuden ikke være større end at det er muligt at gennemfører dybdegående analyser af hele materialet. Sidstnævnt er tid og ressourcer en begrænsning som bør inddrages i vurderingen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20; Thagaard, 2013, s. 65).

Jeg havde allerede en del datamateriale i form af de historiske dokumenter og var således tæt på mætningspunktet og tidsbegrænsningen for en masteropgave. I udvælgelsen af interviewpersoner blev relevans samt praktiske forhold derfor lagt til grund. Som en del af projektet *Friluftslivsfagets historie på NIH* fik jeg tilgang til allerede udførte interviews med Ivar Mytting og Nils Faarlund. Mytting blev interviewet over tre omgange i slutningen af 2018 af universitetslektor Kristian Abelsen og professor Kenneth Aggerholm. Faarlund er blevet interviewet adskillige gange af førsteamanuensis Petter Erik Leirhaug hvoraf jeg har anvendt tre af disse i opgaven udført den 07-01-2017, 04-11-2019 og 05-11-2019. Derudover valgte jeg selv at interviewe Gunnar Breivik da han var sektionsleder for friluftslivssektionen på 70-talet. Interviewet blev gennemført i starten af 2022 sammen med Leirhaug.

Selvom interviewene ikke er samtidige kilder, er alle tre interviewpersoner *førstehandsvidner* hvilket er centralt for at styrke kvaliteten af historiske studier (Bonde, 2013, s. 129). Der findes

flere personer med tilknytning til faget på 70-tallet som ikke er blevet interviewet. Men dersom jeg skulle have interviewet alle, ville opgaven blive for omfattende.

### Henvisninger til datamaterialet

De historiske dokumenter er inddelt i to kategorier som er at finde i opgavens kildeliste. Den første kategori er «Diverse skriv, planer og rapporter relateret til friluftsliv ved NIH». Her refereres der med initialer efterfulgt af årstallet for udgivelsen. Dette er for at tydeliggøre afsenderen hvilket modsat studieplanerne og kilderne i den anden kategori ved flere tilfælde er centralt for og forstå materialet. Dersom der er flere skriv af samme afsender fra samme årstal inddeles de i a, b og c. For eksempel vil Faarlunds skriv fra 1970: *Forslag til justeringer av studieplanen for det to-årige studium*, refereres til som (NF, 1970b).

Den anden kategori: «Studieplaner, fagplaner, pensumlister samt diverse skriv fra NIH», refereres til med årstal efterfulgt af en forkortelse for dokumenttype og studie. Studieplan forkortes [SP]; fagplan [FP]; pensumliste eller litteraturliste [PL]; rapport [R]; og notat [N]. Grundkurs forkortes [-GK]; tillægskurs [-TK]; valgfrie idrætter [-VFI]; det 2-årige studium [-2]; 1/2 årig mellemfag, 1-årig påbygningsstudium, 1-årig mellemfagstillæg [-M]; mellemfagstillegg i friluftsliv [-MF]; grundfag [-G]; og hovedfag [-H]. En reference til *Studieplan for det 2-årige studium ved Norges Idrettshøgskole 1973-75* vil således være (1973-75, SP-2). Der er enkelte undtagelser fra standardreferencemetoden. For eksempel er der i 1968-69 kun et kort samlede dokument for grundkurset og tillægskurset, deraf bliver henvisningen (1968-69, GKTK). Alle forkortelser findes i kildelisten.

Når der refereres til interviewmaterialet, henvises der til interviewpersonernes initialer. I tilfældet med Mytting og Faarlund hvor der er tre interviews, efterfølges initialet med nummeret på samtalen. Den sidste samtale med Faarlund refereres heraf som (NF3).

### 1.5.4 Analyse og tolkning

Analyse og tolkning er en gennemgående og dynamisk del af kvalitativ forskning (Loland & McNamee, 2017; Thomas et al., 2015, s. 372-73) hvorigennem forskeren leder efter både spørgsmål og svar (Johannessen et al., 2018). Et værktøj i den forbindelse er teori. Johannessen et al. (2018) definerer teori som ”et sett med antakelser om et fenomen” (s. 29) som forskeren kan bruge til at stille spørgsmål i starten og undervejs i projekten, samt til at analyse og besvare spørgsmålene senere i processen. Forskerens teoretiske baggrund kan også føre til nye opdagelser i datamaterialet som finder svar på spørgsmål der endnu ikke er stillet (Johannessen et

al., 2018, s. 36). Dette er en naturlig del af den kvalitative forsknings dynamik, og Thagaard (2013, kap. 1) pointerer at der trods krav om systematik i forskning skal være plads til kreativitet og spontane fund i forskningsprocessen. Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 37) beskriver analyse som en proces hvor datamaterialet brydes ned og fokuseres for efterfølgende at blive bygget op og sat sammen. Målet er at skabe et overblik der afdækker nye sammenhænge der ikke var åbenbare fra begyndelsen. I det følgende skal jeg beskrive hvordan jeg gik frem for at analysere og tolke opgavens datamateriale.

### **En datadrevet opgave**

Kvalitativ forskning er i større grad end kvantitativ forskning induktivt (Thomas et al., 2015, s. 372), og indenfor det kvalitative forskningsfelt er historiske studier generelt mere datadrevne end andre forskningsfelter (Bonde, 2013, s. 124) hvilket også har været tilfældet i denne opgave. Jeg har deraf ikke haft et teoretisk fokus som har udelukket nogle typer af data fra starten af. I stedet har jeg haft en åben tilgang hvor jeg ønsket at undersøge hvad dataene havde og sige (Johannessen et al., 2018). Udgangspunktet var en bredt formulerede problemstilling hvor ønsket var at belyse tanker omkring friluftslivsfaget på 70-talet. Gennem analyse og tolkning af datamaterialet er problemstillingen blevet konkretiseret og supplerende spørgsmål er blevet udformet undervejs.

Det er dog ikke muligt at forskning udføres uden en form for teoretisk base (Johannessen et al., 2018; Silverman, 2011, kap. 3). Ud fra personligt kendskab til friluftslivsfaget samt skimning af Tordssons (2003) doktorgradsafhandling, havde jeg kendskab til at friluftslivsmiljø på 70-tallet var normativt og præget af økopolitiske tendenser. Derfor var økofilosofien et teoretisk perspektiv jeg havde med fra starten af opgaven. Undervejs opdagede jeg nye tematikker der skabte nye spørgsmål hvilket medførte at nye teoretiske perspektiver blev tilføjet (Johannessen et al., 2018). Analyse og fortolkning har således været en gennemgående og dynamisk del af opgaven hvor interaktion mellem metode, data og teori, en vekselvirkning mellem systematik og indlevelse, har bidraget til en mere holistisk forståelse (Johannessen et al., 2018; Loland & McNamee, 2017; Thomas et al., 2015, s. 372-73; Thagaard, 2013).

### **Analyse af datamaterialet**

Silverman (2011, kap. 3) beskriver at tidlig dataanalyse er afgørende for god kvalitativ forskning, også selvom der kun er adgang til en lille del af datamaterialet. Baggrunden er at god analyse er en langsommelig proces. Når kun dele af materialet analyseres betegner Silverman (2011, kap. 3) dette som en intensiv analyse. Efterfølgende kan der udføres en ekstensiv analyse

på hele materialet. Jeg startede med en intensiv analyse af historiske dokumenter jeg fandt på biblioteket på Idrætshøjskolen. Fokusset var her at skabe et overblik over friluftslivsfagets udvikling og se om der var tematikker der fremstod som dominerende. Det afdækket flere aspekter som jeg ikke havde fået indsigt i, derfor valgte jeg i tillæg at analysere alle studieplanerne fra 70-talet.

Sideløbende med analysen af de historiske dokumenter fik jeg tilgang til lydfiler fra tre interviews med Faarlund som jeg transskriberet. Undervejs tilføjet jeg overskrifter til transskriptionerne for at danne et overblik over emner som blev berørt i samtalerne. Ligeledes markeret jeg dele som jeg fandt relevant for problemstillingen. Jeg fik også tilgang til interviewmaterialet med Mytting. Dette var allerede løst transskriberet og struktureret med overskrifter i dokumentet. Indledende intensive analyser af de historiske dokumenter og interviewmaterialet med Faarlund og Mytting dannede baggrunden for interviewguiden til interviewet med Breivik. Slutteligt blev interviewet med Breivik gennemført og umiddelbart efter transskriberet. Her tilføjet jeg ligeledes overskrifter og markeret centrale dele.

Efter flere gennemlæsninger af det samlede transskriberede interviewmateriale kom det frem at der var tre tematikker som var relativt gennemgående i interviewmaterialet og af interesse for opgavens problemstilling. Det lagde grunden for de tre analytiske spørgsmål: friluftslivsfagets udvikling, friluftslivsfagets legitimering og friluftslivsfagets didaktik. Jeg valgte derudfra at bryde interviewmaterialet ned og strukturere det i tre dokumenter, et for hver interviewperson, indenfor de tre analytiske temaer (jf. Brinkmann & Tanggaard, 2012), hvilket gav mig en mere kondenseret oversigt over materialet. Thagaard (2013) beskriver at ulemper ved at bryde datamaterialet ned er at du får udsagn som er adskilt fra deres kontekst hvilket kan resultere i fejltolkninger. For at modvirke dette har jeg jævnligt gået tilbage til transskriptionerne for at se sammenhængen til udsagnene. En implikation af dette var at udsagn som jeg ikke havde inkluderet i de tre kondenserede oversigter ikke var afskåret for indflydelse på min videre analyse.

Sidste del af analysearbejdet bestod af en helhedsorienteret og ekstensiv analyse af materialet (Silverman, 2011, kap. 3) hvor jeg forsøgte at opbygge og sammenskrive (jf. Brinkmann & Tanggaard, 2012) centrale tolkninger fra de historiske dokumenter og interviewmaterialet. Dette har været en hermeneutisk proces der har bestået af kontinuerlig analyse og tolkning, samt skrivning og omskrivning, af materialet hvorudfra jeg identificeret at friluftslivsfagets

kom til udtryk i forskellige retninger. Det resulteret i udarbejdelsen af et analytisk rammeværk for friluftslivsfagets retninger<sup>6</sup> som er blevet en gennemgående del af opgaven.

### 1.5.5 Forskningens kvalitet

Der eksisterer mange synspunkter og fremgangsmåder for vurderingen af kvalitativ forskning. Særligt kritiske og postmodernistiske forskere afviser, at validitet og reliabilitet kan anvendes indenfor kvalitativ forskning, og foretrækker i stedet mere kvalitative begreber (Ronkainen & Wiltshire, 2019; Silverman, 2011, s. 352; Smith & McGannon, 2018). Dertil er de mest relativistiske forskere kritiske til at forskning overhovedet kan kvalitetsvurderes ud fra universelle kriterier (Ronkainen & Wiltshire, 2019; Silverman, 2011, s. 352; Smith & McGannon, 2018). Vurderingen af kvalitet er derfor som tidligere omtalt i stor grad et spørgsmål om epistemologi (Whaley & Krane, 2011) og ontologi (Ronkainen & Wiltshire, 2019). I det følgende vil jeg redegøre for refleksioner jeg har gjort mig omkring opgavens kvalitetsvurderinger.

#### Validitet

Opgavens validitet berører hvorvidt dens resultater repræsenterer den virkelighed som der refereres til (Silverman, 2011, s. 367-73), eller som Thagaard (2013, s. 204) udlægger det: gyldigheden av de tolkninger jeg er kommer frem til. Thagaard (2013, s. 205) beskriver at forskningens validitet kan styrkes ved *gennemsigtighed*. Jeg har deraf været opmærksom på at tydeliggøre grundlaget for de fortolkninger og konklusioner jeg har draget gennem opgavens diskussioner, samt redegøre for analyseprocessen her i metodedelen.

I den forbindelse er det ligeledes vigtigt at være åben omkring min egen baggrund og tilknytning til miljøet der studeres. I den henseende skriver Tordsson (2003) i kapitlet «Friluftslivsdiskursen i 1970-årene: Kampen om ordet som kamp om fenomenet» at:

”Mangfold og endring bliver usynliggjort. Friluftslivstradisjonen bliver fremstilt som noe enhetlig og sammenholdt. Studier i friluftslivets historie blir drevet for å finne argumenter, som understøtter oppfatninger av hva friluftslivet bør være, i forskerens egen tid. [...] De oppfatninger som en sympatiserer med, blir regnet som typiske for friluftslivet, mens andre tenderer å bli avvist” (s. 313).

Det er selvsagt skrevet om en anden tid til en anden sammenhæng, men Tordssons pointe kan fremdeles have en relevans i sammenhæng med denne opgave. Som nævnt er jeg selv uddannet

---

<sup>6</sup> Beskrives i del 2 under afsnittet «2.1 Friluftslivsfagets retninger»

indenfor det friluftsliv jeg i denne opgave undersøger. Heraf kan der argumenteres for at opgaven er skrevet ud fra et 'sympatiserende bias'. På den anden side kan der ræsonneres omkring at opgaven er skrevet på friluftslivets præmisser, og netop det gør opgaven til et studie af friluftsliv (jf. NF, 1975)<sup>7</sup>. Ydermere er der en 40 til 50 års tidsforskel der bidrager til en vis distance og mulighed for at se tingene i et bredere og mere systematiseret perspektiv. Dertil kan mit kendskab til feltet have medvirket til en større indsigt og indlevelse i fænomenet, og ifølge Thagaard (2013) er evnen til at balancere mellem systematik og indlevelse essentielt for god kvalitativ forskning. Slutteligt er fordomme og en tilknytning til virkningshistorien en forudsætning for at kunne forstå et givent fænomen ud fra Gadammers hermeneutik (Krogh, 2003).

Ronkainen & Wiltshire (2019) argumentere for *ontologisk plausibilitet* som et koncept for at styrke validiteten af forskning som ligeledes berører legitimiteten af forskningens fortolkninger. Det omhandler hvorvidt der er en sammenhæng mellem opgavens fortolkninger, teori og datamaterialet, samt i hvilken grad fortolkninger og de teoretiske redegørelser rummer nuancer. For at bidrage til ontologisk plausibilitet har jeg været agtsom med at anvende et omfattende datamateriale støttet af teoretiske perspektiver til at kunne lave plausible fortolkninger.

## Reliabilitet

Reliabilitet referer i positivistisk forstand til replicerbarhed. Det vil sige hvorvidt en anden forsker kan komme frem til de samme resultater ved at anvende de samme metoder. Indenfor kvalitativ forskning kan reliabilitet skildres som at "motvirke vilkårlig subjektivitet" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det handler om forskningens *troværdighed* (Thagaard, 2013, s. 201-3; Whaley & Krane, 2011, s. 398). For at øge troværdigheden er det vigtigt med systematik og gennemsigtighed i forbindelse med dataindsamlingen og den videre anvendelse af dette (Thagaard, 2013, s. 201-3). For at styrke opgavens reliabilitet har jeg derfor redegjort for tilgængelsen af datamaterialet og fremgangsmåden for analyseprocessen gennem metodekapitlet. Et andet aspekt for at styrke troværdigheden er at skille mellem primærdata og mine egne tolkninger. Deraf har jeg været opmærksom på at tydeliggøre hvad som er interviewpersonernes og dokumenternes udsagn og hvad som er mine tolkninger.

I forbindelse med reliabilitet fremhæver Ronkainen & Wiltshire (2019) *empirisk tilstrækkelighed*. Det berører hvorvidt datamaterialet er en komplet og ærlig repræsentation af det fænomen som studeres? Et værktøj for at styrke dette har været lydoptag af interviewene med

---

<sup>7</sup> Drøftes i del 2, afsnittet «Hovedfag og tanker fra Faarlund»



Faarlund og Breivik. Derudfra har jeg haft mulighed for at udføre en detaljeret transskription af det som blev sagt.

Ydermere fremhæver Ronkainen & Wiltshire (2019) at empirisk tilstrækkelighed kan øges ved at anvende flere metoder eller gennem triangulering. Triangulering vedrører anvendelse af flere teorier, metoder, observatører og datakilder for at bidrage til en mere præcis og omfattende repræsentation af det som studeres (Silverman, 2011, s. 369). At have et omfattende datamateriale har derfor været ønskeligt. De historiske dokumenter er *samtidige* kilder som repræsenterer det der skete på 70-tallet, mens interviewpersonerne som *førstehåndsvidner* har suppleret med en dybere indsigt i refleksioner og tanker om hændelserne dengang. At der har været forskellige personer til at udfører interviewene, og to interviewere tilstede under interviewene med Mytting og Breivik, har medført at interviewmaterialet ikke letvindt har kunne sammenlignes. Til gengæld kan der argumenteres for at det har styrket interviewenes reliabilitet eftersom jeg ikke enerådigt har haft mulighed for at styrer interviewene i retning af min forforståelse af friluftslivsfaget.

### Overførbarehed

Generaliserbarhed, ekstern validitet og overførbarehed er begreber der henviser til forskningens anvendelse i andre og mere generelle sammenhænge. Indenfor kvalitativ forskning er *overførbarehed* som oftest et mere passende begreb da fortolkninger af et fænomen, med et begrænset antal personer, sjældent muliggøre generalisation til universelle regler (Thagaard, 2013, kap. 9). Overførbareheden af opgaven omhandler hvorvidt de tolkninger jeg har fremsat er relevante i andre sammenhænge. Jeg kan ikke på baggrund af et historisk fortolkende studie af friluftslivsfaget på NIH på 70-tallet postulere at opgavens tolkninger er almenlydige for friluftslivsfaget i alle perioder og på alle højskoler og universiteter. Opgavens tolkninger kan derimod bidrage til nye perspektiver og refleksioner omkring friluftslivsfaget. Overførbarehed kan også knyttes til *genkendelighed* ifølge Thagaard (2013, kap. 9). Det vil sige om opgavens tolkninger giver en dybere mening til tidligere kundskaber når den læses og herved overskrider læserens tidligere forståelse (Thagaard, 2013, kap. 9).

Ronkainen & Wiltshire (2019) fremhæver *praktisk nytte* som en vigtig del af forskning. Hvorvidt forskningen kan anvendes som et middel til at gøre ting i verden bør derudfra vægtlægges. Ronkainen & Wiltshire (2019) skildre imidlertid at det ikke er afgrænset til praktiske implikationer af forskningen, men også teoretiske implikationer såsom forskningens forklaringssevne i forhold til at forstå fænomener og erfaringer i verden. Det kan også knyttes til *teoretisk gene-*

*ralisering* jævnført Thagaard (2013, kap. 9). De seks retninger indenfor friluftslivsfaget på 70-tallet, som jeg vil diskutere igennem opgaven, kan tænkes at kunne anvendes som et analytisk rammeværk til også at forstå friluftslivsfaget i dag?

### 1.5.6 Etik

Indenfor alt forskning må forskeren kontinuerligt forholde sig til etiske principper, overvejelser og dilemmaer, samt sikre at loven til enhver tid overholdes. I det følgende vil jeg redegøre for etiske formaliteter relateret til projektet, samt etiske overvejelser jeg har gjort mig undervejs.

#### Projektets formaliteter

Som tidligere nævnt er fordelen ved anvendelse af historiske dokumenter i denne opgave at de ikke er knyttet til samme etiske problematikker som andre og mere personnære datakilder. Indsamlingen og behandlingen af interviewdata var derimod knyttet til behandlingen af personoplysninger og må derfor overholde personoplysningsloven (2018). NIH samarbejder med Norsk senter for forskningsdata [NSD]<sup>8</sup> for at sikre at forskningsprojekter bliver gennemført i overensstemmelse med regelværket. Forud for interviewet med Breivik blev projektet meldt ind og godkendt af NSD<sup>9</sup>.

Informeret samtykke er en central del af de forskningsetiske retningslinjer og har været stadfæstet siden Nürnbergkodeksen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021; Skavlid, 2009). Forud for interviewet med Breivik udarbejdede jeg derfor et samtykkeskema ud fra skabelonen fra NSD. Samtykkeskemaet indeholdt information om projektet, hvad deltagelse ville indebære samt orientering om retten til frit at trække sig fra projektet. Jeg informeret ligeledes om at jeg ønsket at anvende materialet ved navn. Samtykkeskemaet blev sendt til Breivik på mail forud for interviewet således at der var god tid til at give et frit samtykke uden pres (Thagaard, 2013, s. 26-28; NESH, 2021, afsn. 15).

#### Etiske overvejelser

Jeg er forpligtet til at undgå at deltagerne i projektet udsættes for negative konsekvenser som følge af deltagelsen. Ligeledes skal deres integritet, frihed og medbestemmelse til en hver tid respekteres (NESH, 2021, afsn. B). I dette studie er de tænkte konsekvenser primært knyttet til skade af omdømme og integritet da deltagerne fremgår ved navn i opgaven (NESH, 2021, afsn.

---

<sup>8</sup> <https://www.nsd.no/>

<sup>9</sup> Svar fra NSD findes i Bilag 3: NSD - meldeskema for behandling af personoplysninger

28). Overvejelserne omkring at præsentere deltageres ytringer ved navn er baseret på opgavens hensigt om at belyser deres tanker og refleksioner som *fagpersoner*.

Udover overvejelserne om at præsentere deltagerne ved navn har jeg ikke haft yderligere dilemmaer knyttet til deltageres omdømme og integritet. Det har hele tiden været min intension at respektere deltageres omdømme og integritet. Derfor har jeg været bevidst omkring at min anvendelse af interviewmaterialet så vidt muligt er tro mod deltageres oprindelige udsagn, velvidende at mine tolkninger aldrig kan blive identiske med deltageres oprindelige hensigter med deres ytringer. Derudover har jeg også vægtlagt at rette opgavens fokus på faglige overvejelser fremfor at fremhæve eventuelle konflikter. Dertil skal det nævnes at Mytting ved gennemførelsen af dette projekt desværre er afdød, hvilket kræver ekstra respekt og agtsomhed overfor hans eftermæle (NESH, 2021, afsn. 29).

## Del 2: Friluftslivsfagets udvikling på NIH

En af opgavens centrale fund er en analytisk opdelingen af friluftslivsfaget i seks retninger. I første afsnit «2.1 Friluftslivsfagets retninger» præsenteres retningerne kort hvorefter de anvendes i den videre analyse og diskussion i del to, tre og fire. I andet afsnit «2.2 Fagets kronologiske udvikling» gennemgår jeg friluftslivsfagets udvikling på NIH, fra 1968 til 1981, og diskuterer hvordan de forskellige analytiske retninger udfolder sig.

### 2.1 Friluftslivsfagets retninger

Jeg har inddelt friluftslivsfaget på 70-tallet i seks forskellige retninger som vises i tabellen nedenfor. Tabellen bygger på opgavens datamateriale som helhed<sup>10</sup>, men er særlig præget af Myttings tanker om fagets udvikling (IM123). Ydermere er der hentet inspiration fra Tordssons (2003) skildring af 70-tallets friluftsliv, Leirhaugs (2007) gennemgang af friluftslivets udvikling og betydning fra Faarlunds perspektiv samt Thomassens (2012) tre perspektiver på friluftslivsstudiets opgaver. Jeg redegør kort for retningerne i dette afsnit hvorefter de operationaliseres yderligere i den videre diskussion. Begrebet *vegledning* beskrives i et eget afsnit efter retningerne er præsenteret. Retningerne er relationelle og fremtræder ofte parallelt, men ved at dele dem op kan friluftslivsfagets udvikling i forskellige retninger belyses mere eksplicit.

---

<sup>10</sup> Specifikke henvisninger til datamaterialet er derfor udeladt i afsnittet.

Retning	Fokus	Målsætning	Indhold	Tilsigtet kyndighed
Ideologisk-	Holdninger og værdier	Samfundsændring, personlig udvikling	Nordisk friluftsliv   Bredt og generelt, naturkendskab og venskab, økofilosofi	Vegleder
Naturlivs-	Håndværks-traditionen	Selvbergning, kulturbevarelse, samfundsændring	Bygde friluftsliv   Jakt, høsting, sankning, fiske	Attåtnæring
Aktivitets-	Færdigheder og aktivitet	Kvalificering, certificering	Krævende friluftsliv   Metodesæt, HMS, kursstiger	Guide, instruktør, soldat
Akademisk-	Forskning	Refleksion, informations-formidling	Teoretisk friluftsliv   Kultur, historie, sociologi, videnskabsteori osv.	Forsker
Forvaltnings-	Institutionelt arbejde	Administration, forvaltning, formidling	Administrativt friluftsliv   Forvaltning, biologi, geologi, osv.	Administration og forvaltning, naturvejleder
Faglærere-	Skolevæsenet	Professionsuddannelse	Basis friluftsliv   Pædagogik, didaktik, tværfaglige skolefag	Lærer

Den «*ideologiske retning*» er særligt knyttet til den tradition der udsprang fra Faarlund og Højfjeldsskolen Norsk Alpincenter, samt de natur- og miljøværnstrømninger der præget friluftslivsmiljøet på 70-tallet. Friluftslivet er kendetegnet ved overskudliv med egenværdi, en tradition der udsprang fra industrialiseringen, urbaniseringen og romantikkens strømninger (Mytting & Bischoff, 2008). Retningen har *holdninger og værdier* i fokus, der appaleres til at studenterne forholder sig kritisk og reflekteret til industrisamfundets etablerede rammer, og målsætningen er at bidrage til samfundsændring gennem friluftslivsudøvelse. Økofilosofi og kendskab til naturen er en central del af indholdet. Specielle aktivitetstyper væglægges ikke højt, det er det ideologiske der er i fokus. Retningen tilstræber at uddanne *vegledere*.

«*Naturlivsretningen*» har rødder i bygdetraditionen og friluftslivets nytteværdi (Mytting & Bischoff, 2008). Der er fokus på «selvbergning» gennem *traditionelle færdigheder* knyttet til jagt, sankning, fiskeri og jordbrug med en hensigt om at give studenterne erfaringer fra tidligere tiders livsformer i harmoni med natur. Ønsket om samfundsændring og ideen om friluftsliv som et bedre liv er således centralt. Studenterne undervises i praktiske kundskaber og færdigheder der giver mulighed for at udleve naturlivet som «attåtnæring», sådan som det var i gamle dage. Retningen indeholder deraf en videreførelse af gamle håndværkstraditioner og kultur.

«*Aktivitetsretningen*» er knyttet til industrialiseringens og urbaniseringens overskudliv (Mytting & Bischoff, 2008). Fokuset er på *tekniske færdigheder* indenfor krævende friluftslivsaktiviteter. Ligeledes er sikker færdsel og en bevidstgørelse om livsfare i natur en del af denne retning. Retningen omfavner nicheaktiviteter såsom: klatring, brevandring, topturer, elvepadling og så videre. Et generelt højt aktivitetsniveau er også i fokus. Retningen er primært rettet mod uddannelse af guider, instruktører og til dels soldater på grund af forsvarets tilknytning til friluftslivs-faget i starten hvilket omtales senere.

Den «*akademiske retning*» berører *studiet af friluftsliv* som en egen disciplin med rødder i 70-tallet hvor refleksion omkring og forståelse for friluftsliv som et sociokulturelt fænomen kom-

mer i fokus (Tordsson, 2003). Fokuset er på forskning, men der udføres også undervisning på akademisk niveau.

«*Forvaltnings-retningen*» henviser til *administration og forvaltning* af friluftsliv særligt indenfor kommuner og statsapparatet samt frivillige organisationer. Retningen korresponderer til en vis grad med uddannelsen og professionen til for eksempel biolog der også kan finde arbejde i administrationen indenfor kommuner og statsapparatet. Formidling som naturvejleder kan også være en del af arbejdet for eksempel i tilknytning til friluftslivscentre. Men hvor en naturvejleder formidler deskriptive fakta om eksempelvis dyre og planteliv, forholder en vejleder sig til normative diskussioner.

Tilslut er der «*faglærerretningen*» med et klart ønske om at *uddanne lærere* til at undervise i friluftsliv i skolen, og gerne tværfagligt. Skoleværket var fra starten af en målgruppe for Idræts-højskolen og friluftslivsfaget, men udviklingen af en selvstændig faglærerretning indenfor friluftsliv kom, som det vil fremgå i den videre diskussion, først til senere.

### 2.1.1 Veglederen

«*Vegledning*» med 'g', veiledning med 'i' og på dansk vejledning med 'j' er begreber der anvendes hyppigt og ofte selvindlysende indenfor friluftsliv. Vegledning som begreb stammer fra Faarlund, Højfjeldsskolen Norsk Alpincenter og friluftslivsmiljøet på 70-tallet og kan knyttes til *den ideologiske retning*. Faarlund blev introduceret for *veiledning* i forbindelse med uddannelsen til civilingeniør, som en form for mesterlære mellem student og vejleder indenfor academia. *Vegledning* med 'g' blev så en måde at fremhæve vegledning indenfor friluftsliv fortæller Faarlund (NF3). Selv beskrev Faarlund (1974) i sin tid:

”Veglederens arbeid består i å gjøre friluftsliv til *overskuddsliv* i natur [...]. [Hvor] den form for friluftsliv som gruppen driver gis et innhold, metodikk, m.v., som *aktualiserer friluftslivets verdier* og som etter en innledende fase som først og fremst rommer opplevelse, ledsages av faser der refleksjon over friluftslivets egenart og verdier trer sterkere og sterkere frem etter som tiden går.” (s. 41, min kursivering).

Mere konkret kan vegledning beskrives som en form for 'hjælp til selvhjælp' (Jensen, 2000, s. 10) der omfavner en kombination af flere pædagogiske retninger anvendt indenfor friluftsliv såsom mesterlære, mønsterkendelse og situationsorienteret læring (Faarlund, 1974; Horgen, 2010; Leirhaug, 2007, s. 90-93; Sookermany & Eriksen, 2007). Faarlund anvender 'bedstefar-pædagogikken' som en eksemplificering af vegledning (Faarlund, 1974; Jensen, 2000;

Sookermany & Eriksen, 2007). Det er en form for mesterlære hvor de ældres erfaringer videregives til yngre generationer gennem et gensidigt, respektfuldt og anerkendende forhold. I det ligger også en vægtlægning af *hvem* studenterne er, mere end hvad de kan (Dahle, 2007), eller måske rettere *hvordan* de er (jf. Biesta, 2022)? Vegledningens egenart kan illustreres gennem en matrice.

Type	Vegledning	Instruktion	Guiding
Udfald	Kendskab	Kundskab	Underholdning
Mål	Samfundsændring	Oplæring	Indtægt / oplevelse

Matrice inspireret af PowerPoint præsentation af Lars Verket (2005).

Vegledning fordre *kendskab* der kan føre til et naturmøde som vil blive drøftet senere. Ud fra Næss' (1999) terminologi kan det betragtes som «-sofi»; *indsigt*. Indenfor instruktion er fokuset på at videregive kundskab igennem oplæring til prædefinerede praksisser. Guiding tilbyder underholdning og oplevelser til turister hvor guidens interesse er at få en indtægt.

## 2.2 Fagets kronologiske udvikling

### Oprettelsen af NIH

Den 12. august 1968 åbnet NIH og erstattet statens gymnastikskole der blev nedlagt. Begyndelsen var præget af en opstarts- og overgangstilstand med klargøring af undervisningsplaner og studietilbud (Hanstad, 2018), hvilket repræsenteres i de meget kortfattede studieplaner der findes i arkivet på NIH fra de første år<sup>11</sup>. Det regulære studie var i starten «det 2-årige studium» med «grundkurs» første år og «tillægskurs» andet år<sup>12</sup> hvor studenter med et år fra gymnastikskolen, lærerskolen eller krigsskolen kunne blive optaget på tillægskurset andet år (Hanstad, 2018, s. 151-52; 1969-70, SP-TK).

NIH skulle uddanne studenter til skoleværket, forsvaret og den frivillige idræt. Forsvaret var en væsentlig aktør i oprettelsen og driften af Idrætshøjskolen med mellem en sjettedel til en femtedel<sup>13</sup> af budgettet finansieret via forsvarsdepartementet. Der var egne militære linjer med egne kvoter for militære studenter, og mange af lærerne i begyndelsen havde en baggrund fra militæret, deriblandt direktøren Thor Volla som var kaptajn (GB; IM1). Derudover havde idrætsbevægelsen været en stærk ”pådriver for en idrettshøgskole” (GB) med et ønske om og

<sup>11</sup>(1968-69, GKTK) på fem sider var den eneste jeg kunne finde fra opstarten.

<sup>12</sup>(1968-69, GKTK) og (1970-72, SP-2) frem til (1975-77, SP-2).

<sup>13</sup> En sjettedel if. GB, en femtedel if. IM1.

få instruktører ud til idrætten. Idræthøjskolen medbragte også en arv fra gymnastikskolen der var rettet mod kropsøving i skolen (GB). Idræthøjskolens opdrag stod således på tre ben, men i praksis var NIH en kropsøvingshøjskole, og det var indenfor skolevæsenet at jobbene lå for studenterne (GB; Hanstad, 2018).

Det første studieår indeholdt, udover teoretiske fag indenfor idræt og pædagogik, emnet «obligatoriske idrætter» med undervisning i følgende syv idrætsgrene: boldspil, friidræt, skiidræt, skøjteidræt, turn, orientering og svømning (1968-69, GKTK, s. 2; 1970-72, SP-2, s. 5, 15). På andet år kunne studenterne fordybe sig i en af de syv som «hovedidræt» (1969-70, SP-TK, s. 7; 1970-72, SP-2, s. 22). Som alternativ til hovedidræt kunne studenterne fra 1971 vælge «idrætsmetodik» som fordybningsstudie. Det indebar valg af tre idrætter i stedet for en (1971-73, SP-2, s. 30-33). Friluftsliv indgik i begyndelsen som kurser udover de obligatoriske idrætter og havde ifølge Mytting ”ikke likeverdige status med de andre idrettene” (IM1). I den første studieplan var friluftsliv strukturerede som «særkurs» (1968-69, GKTK, s. 5) og i den efterfølgende under «andre emner» (1970-72, SP-2, s. 26).

### Forsvarets friluftsliv

Friluftsliv var fra starten en del af NIH med forsvaret som de ansvarshavende (BD, 1997, s. 1; GB; IM1). Undervisningen bestod blandt andet af et kursus i friluftsliv på høsten som ”ble lagt opp som en to dagers tur tvers gennem Nordmarka med overnatning ute” (1968-69, R-TK, s. 1) hvor fokuset var på ”utmarsj” (BD, 1997, s. 1; IM1). Studenterne blev kørt i busser op til Bislingen hvorfra de skulle gå tilbage til NIH med en overnatning omkring Kikut (BD, 1997, s. 1; IM1). Mytting fortæller at meningen var at de skulle have ”opplæring i kart og kompass, men de rakk jo ikke noe særlig annet enn å gå” (IM1). Dette vakte kritik fra flere studenter som mente at det ensidige fokus på at være i aktivitet ikke var godt nok (IM1), mens forsvarets studenter på den anden side kritiseret undervisningen for at være på et alt for lavt niveau, for ”de var tross alt vant til å være ute på øvelse og så videre” (GB).

Friluftslivsfaget under forsvaret kan deraf tolkes som præget af en *aktivitetsretning* med stort fokus på aktivitet men med en negligering af færdighedsudviklingen. Hensigten med faget var uklart, ligeledes var de pædagogiske og didaktiske overvejelser, og den *kvalificerende* funktion i Biestas terminologi synes begrænset. Børge Dahle beretter at forsvarets satte et stort aftryk på kurset dengang, og han tænkte: ”førstegangstjenesten er ikke slutt!” (BD, 1997, s. 1). Hvis faget havde en funktion, kan den eventuelt tolkes som *socialiserende* ind i forsvarets kultur.

*Aktivitetsretningen* synes deraf minimalt udviklet når det kom til færdighedsaspektet, men også med tanke på HMS arbejdet hvilket viste sig den følgende vinter.

Udover kurset på høsten var der to andre kurser hen over vinteren i fjeldski (NF, 1975, s. 1) hvor Faarlund synes at have ansvaret (jf. BD, 1997, s. 1). Det ene kursus blev afholdt på Geilo (BD, 1997, s. 1; 1968-69, GKTK, s. 5), mens det andet troligt foregik i Hemsedal ved Faarlund og Højfjeldsskolen Norsk Alpincenter (jf. 1968-69, GKTK, s. 5). Kurset på Geilo i 1970 gik dog ikke efter planen. Svært udfordrende vejr- og sneforhold gjorde at NIH-afdelingen fik store problemer med at følge dagsplanen. Snehulebygningen tog tid og to grupper endte med at blive taget i skred. Det gik værst udover student Sigmund Haugsjå, men ingen blev alvorlig skadet. De resterende grupper fik gravet sig ned i tide indtil den følgende morgen, hvor kurset blev afbrud af Thor Volla (BD, 1997, s. 1).

### Faarlund bliver ansvarlig for friluftslivet

I efteråret 1970 blev ansvaret for undervisningen i friluftsliv flyttet fra forsvarrets afdeling ved NIH til Faarlund der blev tilknyttet som konsulent i friluftsliv (NF, 1975, s. 1). Det medførte et skifte fra forsvarrets simple og grænsende til ureflekterede målsætninger (jf. BD, 1997, s. 1; IM1), hvilket jeg har tolket under aktivitetsretningen, til ambitiøse og for nogen måske radikale målsætninger som kan placeres indenfor den *ideologisk retning*.

Faarlund præciseret på det tidspunkt at ”den obligatoriske undervisningen i friluftsliv ved Norges idrettshøgskole tar sikte på:

- a) å gi innsikt i verdiene i friluftsliv
- b) å gi grunnlag for opplevelse i naturmiljøet
- c) å gi motivering for og innsikt i en ansvarsbevisst forvaltning av naturmiljøet
- d) å gi opplæring i lederskap” (NF, 1970a, s. 5).

Målsætningen bærer præg af at være *socialiserende* ind i normerne og værdierne til den ideologiske retning og tidens natur- og miljøværnbevægelse. Ydermere kan det tolkes i lyset af *subjektiveringsfunktionen* i kraft af opfordringen til indsigt, ansvar og lederskab. Ligesom aktivitetsretningen er den ideologiske retning på dette tidspunkt ung men udvikler med tiden det ideologiske aspekt mere eksplicit.

I samme periode kom Faarlund med *Forslag til justeringen av studieplanen for det to-årige studium* hvor han blandt andet skrev: ”Et utvalgt antall grener av friluftsliv foreslås som alternativ til hovedidrettene”, og ”det to-årige studium ved NIH synes å være egnet som grunnlag



for å få i gang friluftslivsutdannelse på høgskoleplan” (NF, 1970b, s. 1-4). Undervisningen skulle tilnærmedesvis følge samme mønster som daværende studie tilpasset friluftslivsrelevante emner. Målsætningen for et sådant studie skulle være at uddanne studenter der kunne:

- a) ”gi integrert undervisning i friluftsliv og miljølære i skolen og fritidssammenheng
  - b) drive opplysningsvirksomhet og administrativt arbeid innen friluftsliv og miljøvern”
- (NF, 1970b, s. 4).

Ifølge Faarlund var der allerede en efterspørsmål etter sådanne studenter indenfor: utdannelsessektoren, turistnæringen, frivillige friluftslivsorganisasjoner, administrationen (i kommuner, fylker og stat) samt industrien (eks. producenter av friluftslivsutstyr) (NF, 1970b). Her tilkendes tanker om friluftslivsfaget *kvalifiserende* funksjon mere eksplisitt udover Idrættshøgskolens generelle målsætning som var at betjene forsvaret, idretten og skoleverket. Ligeledes synes konjekturerne af en *forvaltningsretning* og en *faglærerretning*.

I teksten kommer han også med det der trolig er hans første begrepsdefinition af friluftsliv (jf. Leirhaug, 2007, s. 35). En definition der illustrerer en vis distansering fra idretten:

”Med friluftsliv forstås former for ikke-konkurransorientert spill i naturmiljøet, som uten hjelp av tekniske fremkomstmidler, ved å utfordre utøverens fysiske og psykiske yteevne, kan gi opplevelser på det ytre og indre plan” (NF, 1970b, s. 1).

## Friluftsliv i studieplanen anno 1970

I 1970 kom den første komplette studieplan for det toårige studium (1970-72, SP-2). Friluftsliv var her tildelt 14 dage eller 84 timer fordelt på fire kurser, et sommerkursus og tre vinterkurser (NF, 1975, s. 1; 1970-72, SP-2, s. 26). De syv obligatoriske idretter var sammenlagt tildelt 525 timer. Motsatt de obligatoriske idretter var der ingen eksamen i friluftsliv (1970-72, SP-2, s. 24), og det var ikke mulig at vælge friluftsliv som hovedidræt, et emne der var tildelt 75 timer (1970-72, SP-2, s. 5).

Friluftsliv var også fra starten af repræsenteret i emnet «valgfrie idretter» med fjeldklatring og brevandring (1969-70, SP-TK, s. 8; 1970-72, SP-2, s. 23). For skoleåret 1970-71 var brevandring den mest populære valgfrie 'idræt' med 54 tilmeldte (1970, N-VFI, s. 2). I 1973 blev der i tillæg lagt op til at studenterne kunne vælge dykning, elvepadling, fjeldski, hundekørsel, kajak, roning og sejlads. Det var dog ikke garanteret at alle kurserne ville blive afviklet (1973-75, SP-2, s. 37-38). Flere af kurserne blev afviklet i samarbejde med særforbundene indenfor de forskellige aktivitetsgrene (GB; 1970, N-VFI).

## Haugsjå og seksjonen for friluftsliv

Allerede i 1971 blev ansvaret for den obligatoriske friluftslivsundervisning overdraget til afdelingen for idrætslige fag, men Faarlund fortsatte sin tilknytning til friluftslivsmiljøet ved NIH (IM1; NF, 1975, s. 1). Sideløbende blev der oprettet en ny friluftslivssektion hvor Sigmund Haugsjå blev hyret ind som sektionsleder. Han fik en stipendiatstilling hvor han skulle udvikle friluftslivs-faget (GB; NF, 1975). Dahle beskriver af Haugsjå ledet ”friluftslivet ved NIH med stor entusiasme og idealisme” (BD, 1997, s. 1). Selvom Haugsjå havde en læreruddannelse synes hans indtog ikke at medfører en videreudvikling af faglærerretningen. Baseret på Haugsjås skriv fra dengang (SH, 1972; SH 1973) og Myttings beretninger (IM1,3), tolker jeg det som om at han videreførte *aktivitetsretningen* og den *ideologiske retning* fra Faarlund.

## Studenterne ønsket mere friluftsliv

Parallelt med dette var der studenter som kæmpet for at det skulle være muligt at tage fordybning i friluftsliv (GB; IM1). Gunnar Breivik og Svein Kårhus var studenter på den tid og blev beskrevet som aktive studenter og tilhængere af Faarlunds værdiorientering (BD, 1997, s. 1; IM1). De kom med alternative planer for en friluftslivsuddannelse ved NIH. De foreslog to alternativer der kan ses i lyset af den *ideologiske retning*. Det første var: Friluftsliv som et helt nyt studie ved NIH hvor friluftslivsstudiet skulle indgå ”som et ledd i utviklingen av et nytt samfunn styrt etter økologiske prinsipper” og have ”en speider- eller fortroppfunksjon for å utforske og eksperimentere med alternative menneskelige livsformer” (GB & SK, 1972, s. 1).

Det andet alternativt var mere beskedent: Friluftsliv som fordybningsstudie indenfor den daværende ramme (GB & SK, 1972, s. 1). Dersom friluftsliv skulle følge modellen for fordybningsstudiet, indvendte Breivik & Kårhus at det daværende fordybningsstudie i idræt hovedsageligt fokuserede på ”teknikk- eller beherskelsesinteressen” og at dette altså var ”i et metodestudium hvor den praksis- og kommunikasjonssentrerte interessen på en helt annen vis burde stå sentralt” (GB & SK, 1972, s. 2). Visse modifikationer ville derfor være nødvendige for at ”skape et brukbart studium i friluftsliv innenfor den nåværende ramme” (GB & SK, 1972, s. 3). Breivik & Kårhus fremdrog dertil at der var ”tungtveiende argumenter som taler for at det bør gis anledning til et fordybningsstudium/idrettsmetodikkstudium hvor man kan velge tre disipliner innen friluftsliv” (GB & SK, 1972, s. 3).

Ydermere burde et friluftslivsstudie uanset studiemodel være problemcentreret med udgangspunkt i ”spenninger innen friluftslivet selv eller i problemer som oppstår i spenningsfeltet med samfunnet forøvrig” (GB & SK, 1972, s. 1) og være baseret på prinsipper om demokrati, mang-

foldighet og kreativitet samt fremme rasjonell og kritisk tenkning, hvilket synes at appellere til *subjektivitetsfunksjonen*. Likeledes pointerer de at følgende emner burde inngå: miljøkunnskap, fysiske og psykiske forudsætninger samt friluftslivets spilleregler (GB & SK, 1972).

### Friluftsliv som fordypningsstudie

I 1972 ble friluftsliv et fordypningsstudie ved NIH på 2. studieår (Hanstad, 2018, s. 152; SH, 1972). Studentene kunne da velge friluftsliv som 'hovedidrett' og således få et 75 timers rent fordypningsstudie i friluftsliv. Det var også mulig å velge friluftsliv som en tredjedel av et idrettsmetodikkstudie med 25 timer innenfor hver 'idrett' (SH, 1973, s. 2).

Haugsjå skrev følgende om fordypningsstudiet: "På grunn av emneområdet Friluftslivs egenart vil ikke bare rammen, men også innholdet (f.eks. journalen) få et noe forskjellig uttrykk sammenlignet med hovedidrettsstudiet", men "det er ikke spørsmål om et enten eller – idrett/friluftsliv-, men et både og" (SH, 1972, s. 1). Målsætningen var:

1. "kunnskap om og innsikt i praktiske og metodiske spørsmål som er sentrale for formidlingen av emneområdet Friluftsliv
2. informasjon om friluftsliv sett i relasjon til andre idrettsformer." (SH, 1972, s. 1)

I et informasjonsskriv om friluftsliv ved NIH det påfølgende år, pointerer Haugsjø i forbindelse med målsætningen at "friluftsliv hele tiden ses i relasjon til *økologisk og økofilosofisk tenkning*" (SH, 1973, s. 2, min kursivering). Den *ideologiske retning* synes således gjennomgående.

Fordypningsstudiet i friluftsliv var problemcentrerte og skulle anvende diskussionsundervisning og gruppearbeide (SH, 1972, s. 1). Det var i tråd med planene fra Breivik og Kårhus (GB & SK, 1972) og kan tolkes som appellende til *subjektiveringsfunksjonen*. Studentene kunne velge to eller tre aktiviteter fra miljøene: "skog/mark – fjell/vidde – vann/vassdrag" (SH, 1972, s. 2). Dertil skulle der utarbejdes et antall skriftlige arbeider der samlet ble omtalt som journalen. Det inngikk sammen med en praktisk og muntlig prøve i eksamen. Der var følgende tre oppgaver til journalen:

1. "Praktisk/metodisk opplegg og gjennomføring for en bestemt brukergruppe.
2. Teoretisk studium der studentene kan velge: a) Skriftlig behandling av sentrale aspekter/problemer i tilknytning til emneområdet Friluftsliv, eller b) metodisk opplegg for en bestemt brukergruppe basert på litteraturstudier og tidligere erfaring.

3. Bevegelse/ tekning/ adferdsanalyse. En aktivitet blir gjort til gjenstand for mer analytisk behandling via film, video m.v. Dette kan gjøres på individuelle utøvere eller grupper. (Analyseoppgaven må godkjennes av seksjonen)” (SH, 1972, s. 2-3).

Haugsjå oplister forskjellige eksempler til oppgaverne der blandt andet rummer diverse analyser og adfærdsbeskrivelser til oppgave et og tre. Mest interessant i lyset af den *ideologiske retning*, men også *aktivitetsretningen*, *faglærerretningen* og *forvaltningsretningen*, er eksemplerne for oppgave to. Her omtales følgende teoretiske emner som ”naturlig å ta opp” (SH, 1972, s. 3):

- ”utstyr for friluftsliv
- arealdisponering for friluftsliv
- idrett/friluftsliv – overgangsformer og avhengighetsforhold
- friluftsliv i økologisk sammenheng
- ’folkeidrett’
- friluftsliv – økoliv
- friluftsliv sett i relasjon til skoleplaner osv” (SH, 1972, s. 3).

### Friluftsliv i studieplanerne anno 1974

I 1974 kom der ændringer i studieplanen for det toårige studie. Emnerne «obligatoriske idretter», «hovedidræt», «valgfrie idretter» og til dels «andre emner» blev slået sammen under betegnelsen «aktivitetslære» med delemnerne «praktiske metodiske grundkurser», «fordybningstudie» og «valgfrie kurser». Dertil var der indført «specialkurser» (1970-72, SP-2, s. 1; 1974-76, SP-2, s. 5).

Friluftsliv var sammen med «rytme, dans og gymnastik» flyttet fra andre emner og inddraget som en del af uddannelsens praktiske metodiske grundkurser som derved blev udvidet fra syv til ni aktivitetsområder som det nu hed i stedet for ’idrætter’. I studieplanen fra 1974 stod der at disse ni aktivitetsområder ”anses for særlig sentrale med tanke på undervisning i skolen og i arbeid med idrett utenom skolen” (1974-76, SP-2, s. 16). At NIH var en kropsøvningshøjskole fremkommer her, men indenfor friluftslivsfaget synes faglærerretningen stadig ikke fremtrædende men fremdeles præget af en *ideologisk- og aktivitetsretning*.

De praktiske metodiske grundkurser blev gjennomført første studieår og avsluttet med en eksamen, enten bestået eller ikke bestået. Aktivitetsområdet friluftsliv var tildelt 35 timer. De ny indførte specialkurser på andet år var på 10 til 15 timer indenfor alle ni aktivitetsområder. Den obligatoriske undervisning i friluftsliv var således reduceret fra 85 til 50 timer (1974-76, SP-2

s. 16; NF, 1975, s. 2), eller fra fire kurser til tre kurser: et sommerkursus, et vinterkursus, og et på vandet (SH, 1973, s. 1; 1973-75, SP-2, s. 24). Kurset på vand bestod af praksis med forskellige bådtyper (SH, 1973) og kan tolkes som starten på *naturlivsretningen*.

Valgfrie kurser var reduceret fra 60 timer til 45 timer i 1974 (1970-72, SP-2, s. 23; 1974-76, SP-2, s. 17). Der var også lavet ændringer i fordybningsstudiet. Muligheden for at vælge op til tre aktivitetsområder var reduceret til to, men med forsat mulighed for blot at specialisere sig indenfor et område (1974-76, SP-2, s. 17). Til gengæld var timefordelingen ændret fra 75 til 120 timer (1974-76, SP-2, s. 5).

Sideløbende blev der startet op et etårigt «Grundfag i idræt» der sammen med et kommende mellemfagsstudie med tiden erstattet det toårige studie. I praksis medførte det ikke ændret prioriteringer i forhold til friluftsliv men med studieplanen kom der for første gang ”et utvidet idrettsbegreb” ind i de officielle planer (1974-75, SP-G, s. 2). En definition der bibeholdes i de efterfølgende planer:

”Studiet er konsentrert om bevegelsesaktivitetet av den art som forekommer innen rammen av skolefaget kroppsøving og frivillig, rekreasjonspreget fritidsaktivitet. I sammenheng med grunnfaget bliver ordet idrett brukt om alle de former for bevegelsesaktivitet som kan ha som funksjon å fremme individets utvikling, helse og trivsel. Her inngår så vel ulike lekformer, friluftaktiviteter, mosjons- og trimaktiviteter, som de former for bevegelsesaktivitetet en finner innenfor konkurranseidrett” (1974-75, SP-G, s. 2).

### **Breivik bliver sektionsleder**

I 1975 tog Breivik over som sektionsleder for friluftsliv. Faarlund blev tilknyttet som stipendiat og underviste en god del i tillæg. Gunnar Repp fik stipendiatstilling. Kristen Mo var inde på sektionen for friluftsliv og underviste i tillæg i orientering. Ydermere var Berit Skirstad ansat i denne periode (BD, 1997, s. 1; GB; GB, 1977, s. 5; IM1). Breivik havde forinden fået et godt bekendtskab med Arne Næss og inviteret ham op til Idrætshøjskolen for at holde et undervisningsoplæg for studenterne. Efterfølgende var Næss regelmæssigt forbi NIH frem til starten af år 2000 (GB). Mytting, der startet som student i 1973 (IM1), blev ansat på deltid med ansvar for at holde orden på sektionens udstyr og fik efterfølgende en fuld lærerstilling (BD, 1997, s.1; GB; IM1).

Breivik havde et øget fokus på det mere krævende friluftsliv og spændingsaktiviteter. Specielt elvepadling var en del af Breiviks eget friluftsliv (GB, IM1), og han havde troligt også strøm-

ninger med sig fra Faarlund og Høijfeldsskolen Norsk Alpincenter som drev med krævende friluftsliv (GB). Selv udtaler Breivik at han:

”aktivt gikk inn for og utvide friluftsliv fra og gjelde rolige aktiviteter kan du si, på vann og vassdrag, fjell og vidde, skog og mark, under kontrollerte former og ting som egnet seg i skolen og så videre, til også å starte opp med aktiviteter som gjorde det mulig å søke spenning og utfordring gjennom friluftsliv, og vi definerte dette som friluftsliv” (GB).

Perioden kan således tolkes som en videreudvikling af *aktivitetsretningen* med et øget fokus på færdigheder. Aktiviteterne skibestigning (toptur) og elvepadling kom til i fordybningsstudiet mens klatring og brevandring fortsatte som valgfrie kurser. Men det var ikke et konsekvent skifte. *Naturlivsretningen* synes også at udvikle sig da roning, sejlads og fiskeri med gamle brugsbåde ligeledes blev en del af fordybningsstudiet. Derudover synes Breivik at videreføre den *ideologiske retning*, hvilket blandt andet kommer til udtryk i den følgende handlingsplan (GB, 1977) og hans egne beretninger fra perioden (GB). Der blev ydermere startet åbne kurser i skibestigning, elvepadling og sejlads med gamle brugsbåde. Det var ud fra tanken om at de frivillige særforbund havde hjulpet NIH med de valgfrie kurser, også ønsket man fra Idræts-højskolens side at bidrage med noget den anden vej (GB; GB, 1977).

### Uro omkring undervisningen i friluftsliv

At friluftsliv blev en del af en idræts-højskole, og et alternativt fag til idræt, skabte konflikt. Faarlund lagde ikke skjul på at der havde været uro omkring undervisningen i friluftsliv op til 1975. Han skriver at da friluftsliv blev overdraget til afdelingen for idrætslige fag i 1971 var forudsætningen at friluftsliv ”skulle bevare den identitet som kommer fram i hovedmålsetningene fra 1968 og 1970<sup>14</sup> og at definisjonen fra 1970<sup>15</sup> skulle gjelde” (NF, 1975, s. 1). Men som følge af fordybningsstudiet i friluftsliv øget arbejdsbyrden stærkt, og seksionsleder Haugsjå måtte prioritere dette (NF, 1975, s. 1). Imens blev den obligatoriske undervisning i friluftsliv overtaget af lærere fra den idrætslige afdeling og princippet om tværfaglighed blev ophævet:

”Undervisningen endret karakter. Først ble varigheten redusert fra 84 til 50 timer. Senere ble de pedagogiske arbeidsformer såvel som faginnholdet endret. Resultatet ble en mer trim-orientert form for undervisning med meget kortvarige kurs” (NF, 1975, s. 1-2).

---

<sup>14</sup> Læringsmålene for den obligatoriske undervisning i friluftsliv (NF, 1970a, s. 5) oplistet i del 2, afsnittet «Faarlund bliver ansvarlig for friluftsliv».

<sup>15</sup> Definitionen fra (NF, 1970b, s. 1), citeret i del 2, afsnittet «Faarlund bliver ansvarlig for friluftsliv».

Faarlund var utilfreds med den drejning undervisning havde taget hvilket kan tolkes som et resultat af at den *ideologiske retning* ifølge ham ikke blev håndhævet i tilfredsstillende grad. Faarlund (1975) beretter yderligere om konflikten:

”Siden 1972 har det som kjent vært uro rundt undervisningen i FLL ved NIH. Avdelingen for idrettslige fag, [...], har vært splittet i synet på faginnhold og pedagogiske arbeidsformer. Flertallet i avdelingen har fra 1973 stått bak utformingen av den obligatoriske undervisningen. Mindretallet med tidligere seksjonsleder Haugsjø i spissen, har videreført linjen fra 1968” (NF, 1975, s. 2).

Uroen fortsatte med Breivik som seksjonsleder, og selv beretter han om ”ganske mange fighter” (GB). Noget af det gik på friluftslivets tvetydige position ved NIH som gjorde at flere ansatte knyttet til idrætten, og den idrætslige afdeling, mente at friluftsliv ikke havde nogen plads på en idrætshøjskole, udover den grundlæggende undervisning det første år. Et andet betændt tema var ressourcefordelingen. Som det er berettet af Faarlund, mente lærerne i de idrætslige fag at de skulle være med på kurserne for første års studenterne. Dette var blandt andet for og sparer penge på at hente ind vejledere og instruktører udefra (GB). Da Breivik overtog som sektionleder, indførte han krav om at de som underviste i friluftsliv skulle have friluftsfaglig baggrund (IM1). Et andet konfliktområde var gruppestørrelserne som også gik på og sparer penge, men Breivik og sektionen for friluftsliv ”stod veldig hardt på” og sagde, at ”det blir ikke aktuelt med grupper større enn åtte, helst syv”, med tanke på gruppedynamikken og sikkerheden (GB).

### Hovedfag og tanker fra Faarlund

Allerede i efteråret 1970 blev et hovedfagsstudie etableret ved NIH. Det var åbent for alle der havde taget det toårige studie eller mellemfag. Det første året bestod af undervisning i metode og teori mens andet år var afsat til at skrive hovedfagsopgaven (Hanstad, 2018, s. 156). I foråret 1976 tog de første studenter friluftsliv som fordybningsretning ved hovedfagsstudiet (GB, 1977, s. 1). Det bestod af ”et hovedfagsarbeid i friluftsliv på ca 100 sider, [og] et mundlig pensum på tilsammen 2500-3000 sider friluftslivslitteratur” (GB, 1977, s. 10). Eksamen var både skriftlig og mundtlig. Studiet var et rent teoristudie og gav således ikke nogen yderligere vejlederkompetence (GB, 1977). Jeg tolker det som starten på den *akademiske retning* for friluftslivsfaget. Både Faarlund og Breivik luftet tanken at om få praksis ind som en del af hovedfagsstudiet for at hæve studenternes vejlederkompetencer (GB, 1977; NF, 1975). Det kan anses som et ønske om at håndhæve *aktivitetsretningen*, men det blev dog aldrig til noget. Breivik fortæller at der var mange planer dengang men at det ikke var alle der blev realiseret (GB).

Faarlund kom i 1975 med et forslag til *Temavalg/pensum for hovedfagsstudium – studieretning friluftsliv*. I den forbindelse kom han med en supplerende definition af friluftsliv der harmonerer med den *ideologiske retning* og *aktivitetsretningen*:

”Friluftsliv er overskuddsliv i naturen.” (NF, 1975, s. 2).

Ud fra den definition påpeget han at et hovedfagsstudie i friluftsliv ”må altså dreie seg om oplevelses- og forståelsesformer knyttet til liv i natur” (NF, 1975, s. 3). Han oplyste fire hovedtemaer med relevans for studiets fagindhold; to relateret til *liv*: «naturlære» og «friluftslivslære»; samt to relateret til *praksis*: «færdigheds- og redskabslære» og «veglederlære». Derudfra opremset han emner og færdigheder under hovedtemaerne (NF, 1975, s. 3-4). Tilsammen berørte de hvad, hvorfor og hvordan aspekterne af friluftsliv. Listen findes i bilag 1. Listen blev efterfølgende inddraget i de officielle fagplaner<sup>16</sup>. Faarlund understreget at friluftslivslæren burde være kernetemaet, eller *forståelsesrammen*, uanset hvilket projekt hovedfagsstuderne valgte. Som eksempel nævnte han at økologi, antropologi og pædagogik ikke uden videre er et studie af friluftsliv; ”først når arbeidet er utført med perspektiv fra friluftslivslæren og med metoder som er i harmoni med FLL-egenart” (NF, 1975, s. 4), er det *et studie af friluftsliv*.

## Handlingsprogram friluftsliv

Breivik publiceret som sektionsleder *Handlingsprogram Friluftsliv* i 1977<sup>17</sup>. Heri beskriver han at undervisning og institutionelt arbejde var blevet prioriteret på bekostning af informations- og forskningsarbejde, hvilket vanskeliggjorde arbejdet med at opbygge NIH som en højere faginstans med høj faglig ekspertise. Det gjaldt specielt ved sektionen for friluftsliv som var stærkt underbemandede, hvilket var beklageligt da forskning og faglig udviklingen indenfor friluftsliv var efterspurgt blandet andet for departementalt hold (GB, 1977). Det kan tolkes som et ønske om at opprioritere den *akademiske retning* for friluftslivsfaget. Breivik skriver videre at sektionen for friluftsliv havde en anselig fagkundskab nationalt og at den internationalt havde ”mulighed til å hevde seg med ære” (GB, 1977, s. 7). Følgende forskningsopgaver blev dengang anset som væsentlige for friluftslivssektionen:

International referenceramme:

- ”Klargjøre den norske friluftslivstradisjonens egenart, særlig i relasjon til engelsk og alpelandenes tradisjon.

---

<sup>16</sup> Fra (1976-77, FP-G, s. 11-12) og i planerne fremover.

<sup>17</sup> I bilag 2 findes en undervisningsoversigt fra handlingsprogrammet for perioden 1978-81 der kan give et indblik i friluftslivsfagets ambitioner. Det var dog ikke alt der blev gennemført.



- Nansen og norsk friluftsliv.
- Nyere norsk økologisk og helhetssyns-orientert friluftsliv” (GB, 1977, s. 7).

National referenceramme:

- ”Tilrettelegging eller undervisning. Hva er viktigst i friluftslivsarbeidet?
- Virkningen av de ulike former for friluftsliv på naturen og på mennesket.
- Friluftslivets utbredelse (følge opp statistiske undersøkelser) og historie i de ulike landsdeler.
- Friluftsliv og fremtiden. Om sikring av grunnlaget for friluftsliv” (GB, 1977, s. 7).

Institutionel referenceramme:

- ”klargjøre friluftslivs-forskningens og -undervisningens grunnlag.
- Utvikle lærebøker, instruksjonshåndbøker, temahefter osv” (GB, 1977, s. 8).

Det blev imidlertid mest ved ambitionerne. I forbindelse med forskningsarbeidet dengang nævner Breivik at ”det ble i beskjeden grad realisert innenfor de rammer vi hadde, vi klarte akkurat at få ting til å gå rundt sånn undervisningsmessig” (GB).

I handlingsplanen gjorde Breivik status på studenternes kompetence indenfor friluftsliv, hvilket kan knyttes op til *aktivitets- og faglærerretningen*. Det første år bestod friluftslivsundervisningen af to kurser, totalt 45 timer inklusiv teori. Det var således kun en begynder indføring i friluftsliv og var ikke betragtet som vejlederkvalificerende i skolesammenhæng. Med tanke på fordybningsstudiet var studenterne betragtet som generelt kvalificerede, samt specielt kvalificerede i deres respektive fordybningsområde, indenfor skoleværket. Men der var ingen fælles kvalificering i Norge. Studenterne fik deraf kun ’status’ fra NIH og måtte selv søge om at opnå tilsvarende certificering indenfor andre organisationer (GB, 1977).

Som følge deraf påpeget Breivik at centrale opgaver for seksjonen for friluftsliv skulle være: uddannelse af kvalificerede vejledere (og lærere) til krævende friluftsliv, højere uddannelsesinstitutioner, folkehøjskoler og forsvaret; samt efter- og videreuddannelse af vejledere (GB, 1977). Hidtil havde undervisningen som omtalt været sigtet mod at kvalificere lærer til skoleværket. Dersom niveauet skulle hæves, var det ønskeligt at få ind studenter med friluftslivs-baggrund, og ikke kun studenter med idrætsbaggrund. Ligeledes ville det sandsynligvis være en bedre resursedisponering for en højskoleinstitution som NIH at videreuddanne vejledere, i stedet for den daværende procedure hvor mere eller mindre interesserede studenter fik indføring i friluftsliv på begynderniveau ifølge Breivik (1977). Det kan tolkes som et ønske om at øge vægtlægningen af *aktivitetsretningen* og *kvalificeringsfunktionen* for faget. Breivik luftet i

den forbindelse tanken om et optagelseskrav med friluftslivsbaggrund for at hæve niveauet (GB, 1977). Det blev dog aldrig gennemført, og Breivik nævner i eftertid at det nok heller ikke havde været smart, i hvert fald ikke for det ordinære studieforløb (GB).

Breivik oplystet nedenstående aktuelle brugergrupper for friluftslivsstudenterne ved NIH hvor *aktivitetsretningen og faglærerretningen* igen synes fremtrædende:

- Indenfor turistnæringen som førere
- I frivillige friluftslivsorganisationer som vejledere og instruktører
- Indenfor skoleværket som lærere og vejledere
- I forsvaret som instruktører (GB, 1977, s. 11)

Udover jobmæssig relevans hvor behovet for vejledere var forventet at øge, blev studenternes private friluftsliv anset som en væsentlig 'brugergruppe' da studenterne herigennem kunne udbrede friluftslivet ved at sprede "ringvirkninger gennem direkte oplæring i kameratgrupper" (GB, 1977, s. 11). Selvom Idrætshøjskolens uddannelser var rettet mod de frivillige organisationer, skoleværket og forsvaret, kunne turistnæringen også få gavn af studenterne selvom undervisningen ikke var direkte rettet mod dem ifølge Breivik (GB, 1977, s. 12).

I forbindelse med hvilke friluftslivsgrene som skulle prioriteres, og hvordan de burde drives ved NIH, fremlagde Breivik en række standpunkter der skulle ligge til grund:

- a) NIH bør fokusere på friluftslivsformer der er relateret til 'by traditionen'. Det vil sige friluftsliv præget af *overskudsliv* i naturen. Det vil være mere naturligt at landbrugshøjskolen tager sig af 'bygdefriluftslivet' hvor friluftslivet udøves som tillægsnæring (jagt, fiske, sanking, osv.).
- b) Tilknytningen til en idrætshøjskole medfører en *vægtlægning af færdigheder* indenfor friluftsliv. Parrallet bør arbejdet sigte på større kendskab til naturmiljøet og øget forståelse for forholdet mellem mennesker og natur, lokalt og globalt.
- c) *Formidling* af friluftsliv bør være en central opgave, herunder metodespørgsmål og målsætningsproblematikker (GB, 1977, s. 4).

Standpunkt a og b kan tolkes som særligt rettet mod *aktivitetsretningen* og den *ideologiske retning*, imens *naturlivsretningen* i stedet bør ivaretages af landbrugshøjskolen. Standpunkt c der berører formidling, metodespørgsmål og målsætningsproblematikker kan anses som en del af den *akademiske retning* og *forvaltningsretningen*.

## En enkel livsform kommer ind i planerne

Da Breivik blev sektionsleder var NIH i en overgangsfase til en studiestruktur med grundfag og mellemfag. Sektionen for friluftsliv måtte derfor give undervisning i obligatorisk friluftsliv til både det toårige studie og grundfaget, samt undervisning i fordybning til det toårige studie og det halv årlige mellemfagsstudiet (GB)<sup>18</sup>.

I tidligere officielle planer er beskrivelsen af friluftsliv meget generel, men dette ændres i 1976 hvor den *ideologiske retning* kan tolkes som stærkt fremtræden. I *Fagplaner for grunnfag i idrett* skrives: ”Med friluftsliv forstås ’enkelt liv i natur’” (1976-77, FL-G, s. 11) hvor målet er at give studenterne en indføring i friluftsliv som:

- a) ”en enkel livsform som har verdi i seg selv
- b) en pedagogisk vei til innsikt i natur og forholdet menneske – natur” (1976-77, FL-G, s. 11).

Ligeledes tilføjes Faarlunds temaliste for friluftsliv fra 1975<sup>19</sup> til fagplanerne for friluftsliv på både grundfag og mellemfag (1976-77, FP-G, s. 11-12; 1976, FG-M, s. 9-10), og dette fortsætter i de efterfølgende planer. I 1977 blev mellemfaget helårligt (1977-78, SP-M), og friluftsliv blev her struktureret i «fordybning et» på høsten samt «fordybning to» på vinteren og våren. Hvert fordybningsstudie var på 65 timer. Fordybning et bestod af to kurs: et med vandring på fjeldet og et i kano på elv. Ved fordybning to skulle studenterne vælge specialisering i henholdsvis fjeldski på højfjeldet eller roning og sejlads ved kysten (1977-78, FP-M, s. 8)<sup>20</sup>. Den *ideologiske retning* sammen med *aktivitetsretningen* og *naturlivsretningen* synes således at være dominerende på mellemfagsstudiet. I 1977 udvides Idrætshøjskolens fokusgrupper fra at gælde skoleværket, den frivillige organiserede idræt og forsvaret til også at inkludere friluftslivsorganisationerne (1977-78, SP-M, s. 1). Det kan betragtes som en officiel udvidelse af *kvalificeringsfunktionen* til friluftslivsfaget.

I 1978 sker der igen noget interessant i de *officielle planer*. Der vies en hel side til at definere og afgrænse begrebet friluftsliv:

- ”Det er deltidsliv
- Det foregår i relativt uberørt natur
- Det er ikke motoriseret

---

<sup>18</sup> (1975, FP-G; 1975, FP-M; 1975-77, SP-2).

<sup>19</sup> Omtalt i del 2, afsnittet «Hovedfag og tanker fra Faarlund». Komplet liste kan findes i bilag 1.

<sup>20</sup> Beskrives også af Breivik i (GB, 1977).

- Det er ikke konkurranseorientert
- Det omfatter alle sider ved mennesket
- Det drives med relativt enkelt utstyr” (1978-79, FP-G, s. 10; 1978-79, FP-M, s. 9)<sup>21</sup>.

Målsætningen er også mere yderligtgående end hidtil set. Den er udarbejdet i ”overensstemmelse med FN/UNESCO’s miljøprogram som har som mål å utvikle en ny global etikk hvor målet er ’To improve the relationship of men with nature and man with man’.” Og lyder følgende:

- a) ”Å gi industrisamfunnets mennesker ny kontakt og nærhet til natur og føre dem inn i de rytmer, mønstre og bevegelsesformer som hører til enkelt liv i natur.
- b) Å gi mennesker i industrisamfunnet et kritisk blikk på sitt eget samfunn og gi dem verdier og holdninger som kan være med å forandre dette samfunn.
- c) Å gi den enkelte friluftsutøver glede og velvære ved å øke det kroppslige, følelsesmessige potensiale for liv og natur.
- d) Å gi rom for medmenneskelige situasjoner der nærhet og samhold med andre mennesker trer frem under ulike forhold” (1978-79, FP-G, s. 10; 1978-79, FP-M, s. 9).

### Mellemfag i friluftsliv fra 1981

År 1981 bliver friluftsliv et eget etårigt mellemfagsstudie på NIH. Friluftslivet hadde i skolerne og organisationerne fått større plass men ”innhold og arbeidsmåter virker ofte tilfeldige, og de praktiske kunnskapene og erfaringen holder ikke alltid mål” (1981-82, SP-MF, s. 1). Mellemfagsstudiet i friluftsliv skulle deraf give større muligheter for studentene til ”å tilegne seg den praktiske dyktighet, den teoretiske innsikt og den reflekterte holdning” (1981-82, SP-MF, s. 1) som var væsentlig for at arbeide pædagogisk med friluftsliv. Utdannelsen var forsat rettet mod skolen, forsvaret og de frivillige organisationer (1981-82, SP-MF, s. 2), men studieplanen kan tolkes som et øget fokus på *faglærerretningen* og *kvalifiseringsfunksjonen* til faget.

Med mellemfaget i friluftsliv fik begrebet «vegleder» med ’g’ også sit indtog i de offisielle studieplaner. En vegleder blev beskrevet som en der ”har formidlerrollen, og dette begrepet erstatter da betegnelser som lærer, leder og instruktør. I begrepet ligger samtidig en anvisning på den oppgaven friluftslivformidleren har” (1981-82, SP-MF, s. 2). Det blev ydermere vægtagt at veglederuddannelsen skulle være generell for alle former af friluftsliv (1981-82, SP-MF, s. 2). Målsætningen var todelt. For det første skulle studiet uddanne vegledere: ”med rimelig godt

---

<sup>21</sup> Lignende definition laves af Breivik i (GB, 1977, s. 3).

kjennskap til ulike former for friluftsliv”; ”med innsikt i sikkerhet og sikring”; ”med forståelse for pedagogiske forhold av særlig betydning for veiledere i friluftsliv”; og ”med kunnskap om de rammebetingelser en ofte må arbeide innenfor med ulike brukergrupper i friluftsliv, deriblant også deres egenart og tradisjon” (1981-82, SP-MF, s. 2). Denne målsætning kan tolkes særlig i lyset af *aktivitetsretningen*. Den anden målsætning var at ”bidra til en verdiorientering og personlig utvikling hos veglederen, som både fremmer selvstendig innsats og evnen til samarbeid med andre i spørsmål som har med forholdet mellom natur og menneske å gjøre” (1981-82, SP-MF, s. 2). Sidstnevnte kan tolkes i lyset af den *ideologiske retning*.

Studiet var inndelt i de førhen omtalte fagområder: naturlære, friluftslivslære, veilederslære samt færdigheds- og udstyrslære (jf. NF, 1975)<sup>22</sup>. Rent praktisk gav studiet generell veilederskompetence med ”mulighet for spesiell veilederskompetence i spesielle grener av friluftsliv” (1981-82, SP-MF, s. 3). Dertil kunne studiet indgå som en del af, eller i tillegg til, en faglæreruddannelse (1981-82, SP-MF, s. 3), hvilket kan betraktes som et fokus på *faglærerretningen*.

## En epoke slutter

Den ovenfor skildret periode var på mange måder den bedste tid for friluftslivet på NIH ifølge Breivik og Dahle (BD, 1997, s. 1; GB). Friluftsliv på højskoleplan var nytt, der var mange kompetente og engagerede fagpersoner inde, og på trods af konflikter blev friluftsliv tildelt relativt mange ressurser i forhold til det man fikk senere (GB). Men så forsvandt underviserne i forskjellige retninger. Breivik reiste til Amerika i 1981 og efter sin hjemkomst underviste han stort sett på hovedfaget da de manglet ressurser, og i 1985 blei han professor i samfunnsvidenskabelige fag. Gunnar Repp reiste til Volda. Berit Skirstad og Kristen Mo rettet deres fokus mot andre fagområder, og Faarlund var også ute (BD, 1997, s. 2; GB). Tilbake var Mytting som skulle forsøke at videreføre friluftslivet på NIH. Sideløbende hadde højskolen i Bø startet op med friluftsliv med tidligere NIH-student Atle Teleness i spidsen. Idrætshøjskolen fikk deraf konkurranse og mistet sit momentum samt hegemoni på friluftslivsområdet (BD, 1997, s. 2; GB; IM1).

---

<sup>22</sup> Omtalt i del 2, afsnittet «Hovedfag og tanker fra Faarlund» og findes i bilag 1.

## Del 3: Interesserne bag friluftslivsfaget

Del to har givet et indblik i friluftslivsfagets historie og udvikling ved NIH. I denne del vil jeg berøre hvilke faktorer der lå til grund for friluftslivets indtog på Idrætshøjskolen og hvordan det påvirket fagets retning.

### 3.1 De formelle interesser

Ifølge Breivik var der ”flere ting tror jeg som gjorde at det ble friluftsliv på Idrætshøgskolen. Det ene var en mere sånn praktisk vinkling ved at det var behov for *sikker ferdsel i natur*” (GB). Det kom spesielt i offentlighedens søgelys efter ulykkespåskan i 1967 hvor 18 personer mistet livet landet over, og som følge heraf blev «fjellvettreglene» revideret, og «tur etter evne» blev højaktuelt (Corneliussen, 2017). Faarlund beretter om at ulykkespåskan havde en direkte indvirkning på udbredelsen af friluftslivsundervisningen: ”for da var det jo ikke snakk om å begrense læringen til de som da var aktuelle til å gå livsfaren i møte, da var det om å gjøre, om å nå da barn, ungdom og folk flest” (NF3).

Eftersom Idrætshøjskolen henvendte sig til idretten, forsvaret og skoleværket spillede de en naturlig rolle i friluftslivets indtog på NIH, særligt med tanke på ønsket om sikker færdsel i natur. *Forsvaret* havde som omtalt ansvaret for friluftslivet de første år, og ifølge Breivik havde de ”en interesse av at friluftsliv også ble utviklet på Idrætshøgskolen, fordi at til forsvaret så hørtes det feltliv og uteliv og så videre” (GB). Men friluftslivet var unuanceret og blev kritiseret af de regulære studenter for et ensidigt fokus på aktivitet mens forsvarets studenter synes at niveauet var alt for lavt (GB; IM1). Dahle beretter i forbindelse med hans erindringer fra Nordmarks-turen at: ”Friluftslivet på NIH har startet en lang marsj i lys og mørke mot et mål de aldri ble enig om” (BD, 1997, s. 1).

*Idrætsbevægelsen* var også en aktør der fik indflydelse på friluftslivets indtog. Det var ikke umiddelbart givet at friluftsliv skulle være en del af undervisningen ved en idrætshøjskole, men der var flere forhold som gjorde det oplagt. Friluftslivstraditionen i Norge har historisk set været nært knyttet til idretten (GB, 1977). Det er blandt andet tydeligt skildret af Fridtjof Nansen på 1900-tallet (eks. Nansen, 1921). Indtil første del af 1900-tallet skelnet man ikke mellem idræt og friluftsliv, og naturen var et centralt rom for idrætsudøvelsen før der blev bygget idrætsanlæg og gymnastiksale (Mytting & Bischoff, 2008, s. 27-29). Friluftsliv var også en del af foreningslivet for idretten førhen, særligt gennem overnatningsturer til klubbernes hytter i for eksempel Nordmarka fortæller Breivik (GB). Så ”idretten så jo en gevinst av at

studentene hadde en viss dose med opplæring i friluftsliv, og særlig med tanke på sikker ferdsel og sånne ting i natur” (GB).

Sidstnevnt var der *skoleværket*. Tidligere foregik opplæring i friluftsliv uformelt indenfor familie og vennekredse, men det ændret sig på 70-tallet. Friluftsliv blev en del af skolens ansvarsområde, og der opstod et ønske om at få *kvalificerede* lærer til undervisning i friluftsliv. Det galt især fra 1974 hvor friluftsliv for første gang blev fremhævet i lærerplanerne for grundskolen (Mytting & Bischoff, 2008, s. 33-34). På den tid kom friluftsliv desuden ind i lejrskolerne og folkehøjskolerne (GB; IM1). Det var derfor oplagt at lægge friluftsliv ind i en kropsøvingslæreruddannelse (GB, 1977), og påvirket af ulykkespåskan ”var det med sikkerhet viktig” (GB). Skolens inddragelse af friluftsliv kan derudover tolkes som en opmærksomhed på friluftslivsfagets *socialiseringsfunktion*. Friluftsliv var (og er) en vigtig del af norsk kultur og nationalidentitet (Goksøyr, 1994), men det blev ikke længere taget for givet at børn og unge blev oplært (Mytting & Bischoff, 2008, s. 34), og dermed socialiseret, ind i friluftslivstraditionen.

Ud fra Thomasens (2012) perspektiv kan de formelle interesser placeres indenfor *vejlederperspektivet* ud fra hensigten om at uddanne studenter til at udfylde samfundsbehov indenfor forsvaret, idrætten og skoleværket. Idrættens og forsvarets interesser kan betragtes som en drejning mod *aktivitetsretningen* med en vægtlægning af at *kvalificere* studenterne til sikker færdsel i naturen. Det kan også tolkes som et fokus på *hvad studenterne kan*. Men som berørt synes der ikke at være nogen dybere hensigt med friluftslivsfaget og aktivitetsretningen de første år. Logikken bag faget forekommer som værende at aktivitet i natur skulle gøre studenterne trygge på færdsel i natur, og deraf kvalificere dem at kunne lede sikre oplæg i naturlige miljøer.

Skoleværkets interesser kan tolkes mod en *faglærerretning* for friluftslivsfaget men som det fremgår af del to, synes faget gennem 70-tallet at være præget af en *aktivitetsretning* med krævende aktiviteter der ikke umiddelbart passer ind i en skolesammenhæng. I den forbindelse fortæller Breivik:

”Jeg tror det som var tanken, var jo, at studentene gjennom friluftsliv på Idrettshøgskolen skulle ha skaffet seg en kompetanse ferdighetsmessig, et helhetssyn og en trygghet som gjorde at de selv kunne da utvikle ting i en skolesammenheng for eksempel” (GB).

Idrætshøjskole havde ikke egne friluftslivsoplæg rettet mod skolen, og særligt i starten var det ikke aktuelt med de timer friluftslivssektionen fik tildelt, fortæller Breivik (GB). Tanken var

derimod at studenterne gjennom aktiviteter i naturen (i forbindelse med *aktivitetsretningen*) skulle blive trygge på friluftslivet, således at de selv kunne arbejds videre med oplæg i en skolesammenheng hvis det blev aktuelt for dem (GB). Breivik summere interesserne for friluftslivsfaget til følgende:

”så i begynnelsen så var nok den institusjonelle interesse, og tanken med friluftsliv på Idrettshøgskolen, en ganske sånn praktisk interesse av å gi studentene et grunnlag for sikker ferdsel i natur uten at det nødvendigvis var så mye dypere tanker om hva innholdet i dette skulle være, utover å skaffe seg erfaring og opplæring med tanke på sikkerhet og pedagogisk ansvar i natur” (GB).

## 3.2 De ideologiske interesser

Sideløbende med de formelle interesser, og aktivitetsretningen, utviklet der sig en ideologisk motivering der kan tolkes i lyset af den *ideologiske retning*. Både Faarlund og Haugsjå hadde interesser og baggrund fra miljøbevegelsen, og med naturværns- og miljøværnsbølgen kom økosofien og økofilosofien med Næss og Kvaløy som centrale bidragsydere (GB). Særlig Faarlund var tydelig på de ideologiske prinsipper, og både Mytting og Breivik beretter at de og andre studenter blev påvirket af Faarlunds impulser (GB; IM1). Breivik var allerede som student orienteret mod de økofilosofiske kanter (GB; IM1), hvilket klart kommer frem i de føromtalt alternative planer for friluftslivsfaget af Breivik og Kårhus (GB & SK, 1972, s. 1)<sup>23</sup>. Den økologiske bevegelse hadde et sterkt momentum på 70-tallet, og det resulteret i mange forskjellige varianter (GB; Tordsson, 2003)<sup>24</sup>. Breivik beretter: ”vi fikk økofilosofi, økopedagogikk, økopolitikk og så videre” (GB).

Breivik fortæller videre: ”friluftslivsmiljøet på Idrettshøgskolen var hele tiden et slags *øko-politisk miljø*” (GB) som skilte sig ud fra de øvrige seksjoner på Idrætshøgskolen (GB). De var optaget af ”ikke bare naturvern og miljøvern, men også av den mye større og bredere bevegelse med fokus på å ta vare på naturen og bruke naturen på en måte utover akkurat opplevelsen der og da, men som del av et større prosjekt som gikk på endring av livsstil og en ny relasjon til natur” (GB). Friluftslivsfaget blev en del af en *modkultur* til industrisamfundet (IM1). Det blev betraktet som *noget mere* end hensynet til sikker færdsel i natur.

---

<sup>23</sup> Omtalt i del 2, afsnittet «Studenterne ønskede mere friluftsliv».

<sup>24</sup> Hvilket kan give ophav til forvirring som omtalt i teoriafsnittet.



De idrætslige seksjoner hadde ikke sansen for friluftslivets agenda der til tider blev anset som radikale, men det blev ikke taget tung indenfor friluftslivsmiljøet, fordi ”idretten hadde jo bare den fysiske aktiviteten og konkurransene, men vi hadde jo en hel verden, en livsform, det er jo noe helt annet, dette er noe kvalitativt helt annet enn idrettene” (GB). Det var ifølge Breivik en spændende periode med en tro på at forandringer var muligt (GB).

Som det fremgår af del to, kom de *økofilosofiske aspekter* også frem i studieplanerne, og med tiden fik de også en større plads i pensummet. I starten var der stort set ikke skrevet noget om friluftsliv, så der blev skrevet pensum indenfor sektionen. *Kompendium i friluftsliv* af Haugsjå var en fast del af pensum i den første periode<sup>25</sup>. I kompendiet ligger Faarlund definition fra 1970 til grund<sup>26</sup>, og deri beskrives blandt andet menneskets afhængighedsforhold til naturen og hvorledes *teknologisk udnyttelse* truer naturmangfoldigheden (SH, 1971). *Friluftsliv: Hva – Hvorfor – Hvordan* af Faarlund (1974) er en klassiker indenfor norsk friluftslivslitteratur og kan med rette siges at være et ideologisk præget værk. Den dukker op i pensumplanerne fra 1975 og var en fast del af pensum de følgende år<sup>27</sup>. I 1976 oplistes Næss’ *Økologi, samfunn og livsstil* som anbefalet pensum<sup>28</sup>, og skriv af Peter Wessel Zapffe blev en del af pensum fra 1976 og frem<sup>29</sup>. Der var også pensum knyttet til de forskellige aktiviteter på fjeld og vidde, skov og mark, vand og vassdrag samt yderligere pensum indenfor økologi, både af biologisk deskriptiv og filosofisk normativ karakter.

Det økopolitiske miljø smittet af på studenterne. Det illustreres af Olav Nøkling som i 1975 kom med en kort vejledning til journalarbejdet: ”særlig med tanke på studenter som velger friluftsliv” (ON, 1975, s. 1). Det skete på baggrund af at Nøkling og de andre censorer i idrætsmetodik oplevet ”uklarhet om hva de ulike deler av det skriftlige arbeidet bør inneholde”, hvilket resulteret i en ”unødig dårlig karakter” for flere studenter (ON, 1975, s. 1). Nøkling skriver at ”Økologi er et tidsaktuelt emne som er blitt knyttet sterkt til friluftslivundervisningen ved NIH” (ON, 1975, s. 2), og det skapte problemer da det ikke var indenfor fagets daværende rammer hvilket Nøkling udtrykker efterfølgende:

”de fleste økologiske og økofilosofiske forhold som trekkes inn i friluftslivundervisningen [angår] *storsamfunnet*, ofte hele vår klode, mens idrettsmetodikk friluftsliv i praksis befin-

<sup>25</sup> Er at finde i: (1971-73, SP-2, s. 28; 1972-74, SP-2, s. 28; 1973-75, SP-2, s. 24; 1975, FP-G, s. 15; 1976-77, FP-G, s. 13).

<sup>26</sup> (NF, 1970b, s. 1), citeret i del 2, afsnittet «Faarlund bliver ansvarlig for friluftslivet».

<sup>27</sup> (1975, FP-M, s. 9), er også at finde i (1976, FP-M, s. 11; 1977-78, PL-M, s. 5; 1978-79, PL-M, s. 5; 1979-80, PL-M, s. 5; 1981-82, PL-MF, s. 2).

<sup>28</sup> (1976-77, FP-G, s. 13).

<sup>29</sup> (1976, FP-M, s. 11; 1977-78, PL-M, s. 5; 1978-79, PL-M, s. 5; 1979-80, PL-M, s. 5).

ner seg på *smågruppe- og individ-nivå*, sterkt avgrenset geografisk, sosioøkonomisk, etc” (ON, 1975, s. 2, min kursivering).

Faarlund kan placeres som en tydelig tilhænger af den *ideologiske retning* som det fremgår af del to. Han betragter friluftslivsfaget som en måde til ”å vinne venner for *fri natur*” (NF1, 2), hvor «fri natur» var et forsøg på at fremhæve at udtrykket «uberørt natur» ikke var stærkt nok (NF2). Tanken var at gennem kendskab til naturen ville det blive naturligt at tage varer på den. For at løse den økologiske krise måtter man derfor vinde flere venner for natur. Devisen var:

”Kjennskap er vegen til vennskap, og vennskap forplikter” (NF1)<sup>30</sup>.

I Vetlesens (2015) terminologi kan det tolkes som et forsøg på at opbygge, eller genopbygge, den *direkte relation* til naturen gennem erfaringer, eller et møte, som kan fordre et opgør med *distanceringen* fra naturen og den *abstrakte og standardiserede* tenkemåde. I Næss’ (1999) terminologi handler det om at stoppe *alienationen* og genopdage *identifikationen* med natur. Faarlund beretter følgende om hans engagement for friluftslivsfaget på Idrætshøjskolen:

”Det er viktig å skjønne at dette ikke begynte med at [...] jeg mente at friluftsliv var noe som hørte hjemme på en idrettshøgskole, men [...] at jeg mente at friluftslivet kunne brukes til å vinne venner for natur, ja og det er ganske avgjørende, det var altså ikke snakk om teknikk eller kunnskap eller da historisk tilnærming her, eller å anvende etablert pedagogikk på dette som et fag, men det var snakk om fra min side å da finne frem til en virksom måte å åpne for og vinne venner for fri natur” (NF2).

Det fremkommer således at Faarlund ikke synes at være interesseret i faglærerretningen, den akademiske retning eller for så vidt aktivitetsretningen (selvom Faarlunds eget friluftsliv bestod af de krævende friluftslivsaktiviteter), det var den *ideologiske retning* som var essentiel.

Jeg har beskrevet hvorledes de formelle interesser særligt var rettet mod friluftslivsfagets *kvalificeringsfunktion* og *hvad studenterne kan*. De ideologiske interesser kan derimod anskues som et pendul mellem socialisering og subjektivering; *hvem* studenterne er *indenfor* og *uafhængig* af eksisterende ordener, og ikke mindst *hvordan* de er (jf. Biesta, 2009/2011; 2022). Ydermere kan de ideologiske interesser tolkes indenfor *dannelsesperspektivet* til Thomassen (2012) da personlig udvikling, og medmenneskelige kompetencer i forhold til livet og verden, var i fokus.

---

<sup>30</sup> Citatet er også at finde i for eksempel (Faarlund, 2015, s. 26). Natur kendskab og naturvenskab i Faarlunds tekster drøftes af Leirhaug (2007).

Tilbage til Biestas terminologi kan der argumenteres for at studenterne mere eller mindre eksplicit blev *socialiseret* ind i et økopolitisk og samfunds kritisk miljø hvor naturvidenskab blev vægtet højt og hvor normer og værdier for naturværn var centrale. Som føromtalt er socialisering en funktion man ikke kan komme udenom i uddannelse ifølge Biesta (2009). På den anden side blev der lagt op til kritisk og reflektiv stillingtagen til industrisamfundets veletablerede og udbredte strukturer, hvilket kan betragtes som en måde hvorved studenterne kunne 'komme til syne' *uafhængig* af de eksisterende ordener og præsentere samfundet for *nye begyndelser*. Som redegjort for i teoriafsnittet er det ifølge Biesta (2009/2011; 2022) netop dette; 'at komme til syne', at handle eller afstå fra at handle i (industri-)samfundet som er essensen af *subjektiveringsfunktionen*. Når jeg har placeret 'personlig udvikling' som en målsætning indenfor den *ideologiske retning*, bygger jeg det derfor på Biestas (2022) vægtlægning af *hvordan* studenterne møder verdens modstand, verdens begrænsninger, og tolker det i retning af *subjektets væren* i og med verden, i økosystemet jorden, og ikke som individuel identitetsudfoldelse.

Mytting fortæller i den forbindelse: "man var ute etter å klarere hvor folk [studentene] stod sånn ideologisk og holdningsmessig, så det viktige var å ha de riktige holdningene" (IM1), hvilket ligeledes kan tolkes i lyset af pendulet mellem socialisering og subjektivering. "De rigtige holdningene" kan tolkes som en måde at kontrollere, og socialisere, studenternes holdninger på, og således som en modarbejdelse af subjektiveringsfunktionen. Men det kan også tolkes som en tilskyndelse, eller en vegledning, til *hvordan* studenterne eksisterer i og med verden.

### 3.3 De personlige interesser

Udover formelle og ideologiske interesser fortæller Mytting at der ikke skal ses bort fra at friluftslivet også var præget af tilfældigheder og personlige interesser. Friluftslivsfaget var i opstarten tomt, "det var tabula rasa" (IM1), og man måtte finde noget at fylde det med. Det blev deraf naturligt at fylde det med aktiviteter som faldt indenfor undervisernes kompetence- og interessefelt, uden at kræve dybere begrundelser for aktiviteternes relevans (IM1).

Flere af aktiviteterne som præget friluftslivsfaget, heriblandt brevandring, klatring og elvepadling, var for specielt interesserede og ikke for folk flest. Mytting erindre at det undret ham som student (IM1). Der var et stærkt aktivitetsfokus (hvilket kan ses i lyset af *aktivitetsretningen*) samtidig som studenterne skulle reflektere over de store *hvorfor* spørgsmålene (der kan relateres til den *ideologiske retning*), og så "var der ikke noe link" mellem aktiviteterne, *hva*, og samfundsproblematikkerne, *hvorfor* (IM1). Mytting forsætter: "I Faarlund logikken var det på en

måte et link ved at man skulle drive med det i disse uberørte miljøene<sup>31</sup>, men *hvordan* tematikken var veldig lite utvikla” (IM1). Det kan tolkes ud fra det Thomassen (2012) betegner som *skoleledelsesperspektivet*. Der var ikke nødvendigvis større tanker om aktiviteternes bidrag til samfundet og studenternes bedste. Så længe der var studenter til friluftslivs-faget, så var aktiviteterne gode nok. Der var ikke umiddelbart tanker om at aktiviteterne skulle kvalificere studenterne til noget eksplisit, andet end at de *indirekte kvalificerede* studenterne til sikker færdsel i natur.

Når Mytting reflektere nærmere over hvorfor de krævende aktiviteter fik en plads i friluftslivs-faget, påpeger han at legitimering og ekspertstatus kan være en faktor:

”Det å dra ut i skogen og lage et opplegg om at du lager mat på bål og driver med håndverk og sånn noe, det krever egentlig ikke en avansert kompetanse hos læreren. Mens det å drive med tau-baserte aktiviteter, tauklatring, brevandring og den type aktiviteter, det å ha status som ekspert hvor jeg kan noe ingen andre kan, jeg har tatt kurs og gjort noe som gjør at jeg har en egen kompetanse for det her, så blir det lettere og legitimere både egen posisjon og at man holder på med sånne aktiviteter. Her ligger noe som jeg tror har en viss betydning. [...] når jeg tenker på meg sjøl og hva jeg var opptatt av i tidlig fase, [...] så gikk jeg ikke til pedagogikken og didaktikken, jeg gikk jo til mekanikken og fysikken og litteraturen som beskrev fallfaktor og mekanikk ved taubruk og meterologi og sånn” (IM3).

Mytting omtaler det som en slags professionsidentitet hvor man fra studenternes side fik en type status ”gjennom å være ekspert” (IM3). De personlige interesser kan således tolkes i lyset af en *aktivitetsretning* hvor den indre logik kan betragtes at afspejle det at blive god til de krævende friluftslivsaktiviteter som tilstræbelsesværdigt, fordi det var iboende værdifuldt at være god til dem. Der var ikke snak om en *kvalificering* til et bestemt erhverv men om kvalificering til en bestemt teknik eller aktivitet, primært for teknikkens eller aktivitetens skyld.

## Del 4: Naturmøder

I denne del vil jeg diskutere pædagogiske og didaktiske tanker i henhold til centrale retninger. For at holde et vidst fokus har jeg centreret diskussionen rundt om konceptet naturmøde.

---

<sup>31</sup> Det er relateret til den føromtalt tanke om at kendskab fører til venskab, og naturmødet som drøftes i del 4.

## 4.1 Kendskab er vegen til venskab

Pædagogik og didaktik var ikke i fokus da Faarlund startet med friluftslivsundervisning. Han fortæller at han selv blev ”utsatt for alle former for slik instruerende læring, eller abstrahert instruerende læring” (NF3), i forbindelse med uddannelsen til civilingeniør, kurser indenfor idrætten i hans yngre dage og i forsvaret da han gjorde militærtjeneste. Så da han startet Højfjeldsskolen Norsk Alpincenter i 1967 og efterfølgende fik indflydelse på friluftslivsfaget på Idrætshøjskolen, var det naturligt at forsætte i samme retning:

”så tenkte jeg ikke over hvordan dette skulle foregå, det jeg tenkte på var innholdet, *hva*, og [...] *hvorfor* at det skulle skje, men hvordan det var bare slik, for jeg hadde jo vært gjennom alle disse skolene og alle disse læringsmiljøene” (NF3).

Men med tiden utviklet der sig en alternativ og mere refleksiv praksis end den instruerende læringsstil, heriblandt ideen om naturmødet som kan knyttes særligt til den *ideologiske retning*. Begrebet «*naturmøde*» opstod som følge af en misnøje med oplevelsesbegrebet. Ifølge Faarlund blev «oplevelse» misbrukt af markedsførerne til at reklamere for ”sine mangfoldige tilbud om hvordan de kan bekjempe kjedsomheten i vårt liv” (NF1). Med henvisning til Lars Svendsen (1999), og bogen *Kjedsomhetens filosofi*, beskriver Faarlund det som ”at du da velger livssituasjoner som ikke gir noe varig minne, og derfor ikke noe varig glede, og som bare betyr at du trenger mer og mer og mere”; hvor naturen da bliver misbrukt som et oplevelsestilbud til at bekjempe denne kedsomhed og således bliver en del af kedsomhedens spiral ved at være en flugt fra virkeligheden gjennom beruselse i *ikke varige* «naturoplevelser». Faarlund var derfor på utkig efter et dybere og kraftigere begreb hvilket førte ham frem til Buber og Bollnow og begrebet «møde» (NF1).

Naturmødet er således ikke blot en oplevelse til at bekjempe kedsomheden, der er her snak om noget kvalitativt andet; ”når der skjer et møte, så er det altså noe mer enn man rett og slett møtes” (NF3). Med reference til Ervin Metzke, og teoriafsnittets redegørelse af Bollnow og mødet, kan naturmødet beskrives som et fænomen hvor mennesket ”bliver stilt overfor en virkelighet som treffer det i dets innerste eksistens og som gjør det klart for det at det ikke autonomt lever ut fra seg selv” (Metzke, 1948, citeret i Bollnow, 1959/76, s. 106). Naturmødet kan forstås som en *diskontinuerlig hendelse* der afføder *forandring* hos individet. I konteksten af den *ideologiske retning* kan det tolkes som et opgør med den føromtalte *distancering* fra naturen og *abstraktionen* og *standardiseringen* af naturopfattelsen, samt en genoprettelse af *identifikation* og nærheden med naturen; et *varigt livsforhold*.

Tanken var at dette livsforhold var essensielt for at påvirke naturvernstænkningen. Selv beretter Faarlund: ”jeg så jo nødvendigheten av naturmøte for å vinne venner for natur” (NF1). I den forbindelse fremhæver Bollnow (1959/76) at følelsesdimensionen er afgørende for vores forståelse. Indenfor naturvidenskaben er der en udbredt overbevisning om at man ”først [må] forstå en sak og så vurdere den og ta stilling” (s. 115). Men ifølge Bollnow (1959/76) er det ”uttrykk for en naiv vitenskapelighet” (s. 115), for indenfor humanvidenskaben ”gis det prinsipielt ingen forståelse som er uavhengig av en følelsesbetont stillingtagen” (s. 115). Enhver forståelse innebærer en *forudindtagethed* som bygger på en *følelsespræget* vurdering. Han eksemplificerer dette med henvisning til Max Scheler (1926, citeret i Bollnow, 1959/76, s. 116):

”Den elskende elsker ikke fordi han allerede har erkjent verdien i det andre menneske, men omvendt: Bare fordi han elsker, er han i stand til å oppdage det andre menneskets verdifulle egenskaper, egenskaper som en følelsesmessig nøytral, rent teoretisk betraktning ikke hadde fått øye på” (Bollnow, 1959/76, s. 116).

Det kan perspektiveres til naturmødet hvor *identifikasjonen* med, og relationen til, naturen betraktes som centralt for at ivareta naturen. Selv påpeger Faarlund at han mener der er ”en sammenheng mellom denne umiddelbare forståelsen og gleden, fordi uten glede så ville det sannsynligvis ikke blitt noe naturmøte, i hvert fall ville ikke det blitt så intimt at du da fikk noe ut av det” (NF1). Det ligger også i devisen: ”Kjennskap er vegen til vennskap, og vennskap forplikter” (NF1).

Spørsmålet er så hvordan man for til et sådant møte? Som før omtalt synes det for Faarlund at handle om at være i *fri natur* (IM1; NF123). For at få til et *ægte* møte må man være i *ægte* natur. Det er også essensielt for *ligeværdigheden* (NF123). I oparbejdet natur er mennesket overlegent og som Buber beretter må et møte foregå mellom ”to prinsipielt likeberettigede og like betydningsfulle virkeligheter” (Buber, 1922, citeret i Bollnow, 1959/76, s. 96-97). Ydermere har oparbejdede natur tendenser til at være *standardiserte* i et vist omfang. I den forbindelse skriver Bollnow (1959/76, s. 141) at et møte med noget alment er meningsløst; et møte skal være med noget *bestemt* og *unik*. For Faarlund var det dertil en viktig pointe i forhold til utstyr; det skulle være naturvenligt for at skape de bedste forudsætninger for et likeverdigt og *gensidigt* møte (NF3). Selv gikk han i uld knickers og anvendte træski og bambusstave (GB; NF3).

Naturmødet kan dog ikke planlægges som beskrevet i teoriafsnittet. Veglederen kan derimod påvirke studenternes *forudsætninger* og *forberede* dem på naturmødet. Økofilosofiske tanker

var som føromtalt udbredt på friluftslivssektionen og blandt studenterne. Den form for værdidannende undervisning kan anses som en metode til at *bane vejen* for naturmødet. Som nævnt kan det betragtes som en proces der gør op med den *abstrakte* og *standardiserede* forståelse og genfinder *identifikationen* med naturen. I henhold til Bollnow (1959/76) må vejlederen selv vide hvad der sker i naturmødet og fremstå som et forbillede der magter at engagere studenterne for at kunne bane vejen for naturmødet. Indenfor den *ideologiske retning* kan det derudfra tolkes som essentielt at vejlederen selv praktiserer og signalerer de fornødne holdninger og værdier der anses som essentielle for at møde naturen.

Mødet indebærer som redegjort for en *gensidighed* og selvom mødet (og gensidigheden) blandt nogle har været forbeholdt mennesker, kan der argumenteres for at et møde kan opstå med en *situation* jævnført Guardini, eller med *noget* i en situation som Bollnow (1959/76) påpeger. I den forbindelse nævner Faarlund: ”jeg har jo vært veldig opptatt av dialogen og det gjensidige forholdet og at naturmøtet inviterer til det” (NF1), og fortæller videre at det for ham altid har været forudindtaget at naturmødet er dialogisk og gensidigt:

”det ligger allerede i dette med ferd etter evne, [...] det er jo i høyeste grad avhengig av et dialogisk forhold, at det ikke skal være en sånn taktisk vurdering av hvor sterk er fienden [naturen] og hvor sterk er jeg, også må jeg helst være overtallige i forhold til fienden og så videre” (NF1).

Faarlund kommer dertil med et mere poetisk eksempel på hvordan en dialog med naturen kan foregå: ”så den poetiske uttrykksformen der må jo nettopp forstås som et kontinuum mellom en hvisken, som du knapt hører, til tordentale, og da er vi over i faresituasjonen, så naturen kan tale til oss på forskjellige måter” (NF1).

Med afsæt i dette vil jeg argumentere for at naturmødet kan tolkes som særligt *subjektiverende* da 'jeg' i naturmødet præsenterer mine *begyndelser* i form af tanker, følelser og handlinger; begyndelser som naturen til en vis grad kan forholde sig til, for eksempel ved at 'tie' eller at 'råbe'. Ligeledes præsenterer naturen sine begyndelser i kraft af sit mangfoldige og komplekse liv, sit *væren* og sin eksistens uafhængig af mig, som *jeg* ikke bare må forholde mig til men også er underkastet (eng. subjected) da naturen udgør en del af, og en begrænsning for, mit eksistensgrundlag. Ydermere, og mere foreliggende, er jeg underkastet aktuelle livsfare i natur som er udenfor min kontrol. Set ud fra naturmødet vil jeg således argumentere for at idet *jeg* forholder mig til naturen (og dens begyndelser), kan der affødes en forståelse af frihed som *begyndelse* da jeg netop indser at jeg ikke blot lever ud fra mig selv men først egentlig bliver

til i en vekselvirkning med et andet *du*, som i dette tilfælde er naturen, og således adressere min egen subjektivitet, min eksistens *i og med* verden.

På baggrund af overstående diskussion om subjektivering gennem naturmødet vil jeg tilføje, og argumentere for, at Biestas udlægning af *subjektivering* kan perspektiveres til Næss' udlægning af Selv-realisering da der netop er tale om: et gensidigt forhold mellem andres (menneskelige og ikke menneskelige skabningers) muligheder for at realisere sine *interesser* (jf. Næss 1999) og præsentere sine *begyndelser* (jf. Biesta, 2009/2011; 2022) og egne muligheder for det samme; et skifte fra: en ego-logisk til en *ikke-ego-logisk væren* i verden (jf. Biesta, 2022); fra ego-realisering til *Selv-realisering* (jf. Næss, 1999).

## 4.2 Alternativ livsformserfaring

Naturmødebegrebet er særlig knyttet til Faarlund og det jeg har defineret som den *ideologiske retning*. For Breivik var «mødet» forbehold mødet mellem mennesker hvor der er tale om en helt anden type *gensidighed* end i mødet med naturen (GB; NF1). Breivik anvendte hellere begrebet «erfaring», men fællesnævneren er at der er tale om noget mere og stærkere end en oplevelse. Mens oplevelse er noget kortvarigt og til dels overfladisk, er erfaringen (eller mødet) noget *dybt* og *varigt* der forudsætter en vis modtagelighed for det kan ske (Breivik, 1979, s. 160-61).

Udover tanker om mødet med fri natur opstod der på 70-tallet tanker om friluftsliv som en form for alternativ livsformserfaring (GB; IM1) der også kan fortolkes ud fra møde begrebet. Det handlede om at modellerede tidligere tiders livsformer hvor mennesket var i et ligevægtsforhold med naturen (Breivik, 1979), og det kan således tolkes både som et møde med en anden livsform og som et møde med naturen. Breivik beskriver det som ”et slags deltidsliv av den opprinnelige livsform hvor mennesket levde i natur med enkle midler også videre” (GB). Det skulle fungere som ”en slags pek fremover mot et nytt samfunn, [...] noe som kunne reformere samfunnet, fordi mennesker da kunne skaffe seg erfaring fra en levemåte som var i pakt med natur” (GB)<sup>32</sup>.

I perioden som sektionsleder skrev Breivik nogle tanker og udarbejdet konkrete oplæg herom. Han navngav det livsformspædagogikken, og konceptet var at ”friluftsliv kan leves ut som konkret utopi som former en helhets-situasjon der kroppen, føelsen og tanken griper et annet

---

<sup>32</sup> Det afspejles også i de officielle planer som omtalt i del 2, afsnittet: «En enkel livsform kommer ind i planerne», samt i diverse skriv (GB, 1977; GB & SK, 1972; NF, 1970b; NF, 1975)



liv, et bedre liv” (Breivik, 1979, s. 106). Tre livsformer fremhæves i teksten som inspiration for pædagogikken hvor aspekter af særligt *naturlivsretningen* synes gennemgående, men der fremkommer også træk mod den *ideologiske retning* og *aktivitetsretningen*.

Den første livsform Breivik (1979) skildrer er *jæger og samler livsformen* hvilket kan relateres til *naturlivsretningen*. Den er karakteriseret som en livsform i pagt med naturen hvor naturen betragtes som en levende helhed. Der anvendes få redskaber lavet af naturmaterialer. Jægere og samlere er generalister i «livsberging» men specialiseret på højt niveau indenfor jagt og fiskeri. Samfundsstrukturen er præget af ligevægt samt små og spredte bosætninger. Gruppestrukturen er generelt heterogen, eventuelt homogen indenfor mindre jagt og sankelag. Der er ingen formel lederskab. Oplæring og formidling er baseret på *bedstefars-pædagogikken* hvor man støtter sig op ad slægtninge med tid og erfaring, samt *bedstemands-pædagogikken* hvor færdigheder videregives fra den gode jæger og sanker (Breivik, 1979, s. 107-15).

Næste livsform er *Jordbrugerlivsformen* der ligeledes kan placeres indenfor *naturlivsretningen*. Forholdet til naturen er forsat tæt men med tilløb til nyttetænkning og adskillelse af død og levende natur. Der anvendes et større omfang materialer af kredsløbsressourcer, og redskaberne er generelt selvlavede. Jordbrugerne er også generalister men med specialisering i et mangefold af færdigheder til middels niveau. De organiserer sig i heterogene storfamilier med mindre homogene og heterogene arbejdsgrupper. Samfundsstrukturen er præget af ligevægt samt decentralisering og demokrati, men ledelsesstrukturen er hierarkisk. Bedstefarpædagogikken er fremdeles central i tillæg til *deltager-pædagogikken*. Det vil sige læring sker gennem aktiv deltagelse i livsformen. Leg er også vægtag for indlevelse i naturen og livsformen (Breivik, 1979, s. 107-15).

Derefter kommer *Industri-livsformen nummer 1* (den gode type) der kan knyttes til *aktivitetsretningen* og den *ideologiske retning*. Den er præget af et dårligt generalistgrundlag med meget høj specialisering indenfor få færdighedsområder. Redskaberne er specialiserede og lavet af både kredsløbsressourcer og lagerressourcer, men de er funktionelle og af gode materialer. Naturen anses som en ressource, et ”spiskammer og redskapsarsenal” (Breivik, 1979, s. 111), men der eksisterer en økologisk naturforståelse der kan danne grundlag for naturværn. Samfundet er demokratisk men præget af centralisering, urbanisering og ulighed. Gruppeinddelingen består af kernefamilier og ellers inddeling efter arbejds effektivisering med tendens til individualisme. Oplæringen er kendetegnet ved formålsrationelle pædagogiske metoder med udgangs-

punkt i læringsmål. Der er tendenser til at adskille læringssituationen fra det resterende liv (Breivik, 1979, s. 107-15).

Slutteligt er der livsformen vi ifølge Breivik (1979) nu befinder os i: *Industri-livsformen nummer 2* (den dårlige type). Her anvendes en stor mængde af specialiserede redskaber af lagerressourcer. Ofte af dårlig materialekvalitet og med middels funktionalitet. Man er specialist men på et lavt niveau og ligeledes med begrænset generalist færdigheder. Naturen er en ressource med brugsværdi, et rekreatiomsområde og et æstetisk objekt. Livsformen er præget af dårlig naturforståelse. Samfundet som helhed er præget af 'vild-vækst', automatisering, specialisering, centralisering og individualisme. Oplæring er adskilt fra virkeligheden, og pædagogikken er præget af færdige pakkeoplæg som konsumeres (Breivik, 1979, s. 107-15).

For at anvende livsformerne i praktisk pædagogisk arbejde indførte Breivik (1979) en «sluse model» bestående af tre 'sluser' med konkrete oplæg for hver sluse. Rationalet bag modellen var at en overgang direkte til jæger og samler livsformen ville være for krævende for industrimennesket. Slusemodellen skulle gøre deltids- (friluftsliv-)livet proportionalt og kan således tolkes som en didaktik til at sikre at deltagerne havde den fornødne *åbenhed*, og de fornødne *forudsætninger*, til *mødet* med en anderledes livsform i pagt med naturen.

*Sluse et* handler om at gå fra den dårlige industrilivsform der repræsenterer "det ureflekterte rekreasjons-friluftslivet i 'vill vekst'-samfunnet" (Breivik, 1979, s. 116) og over til den gode variant af industrisamfundet der indeholder et reflekteret og kvalitetsbevidst friluftsliv med økologiske hensyn. Her var der tale om aktiviteter som: vandring, brevandring, klatring, ski, padling og så videre (Breivik, 1979, s. 107-57). *Sluse to* går på deltidsliv indenfor jordbrugs-livsformen med udgangspunkt i «attåtnæring» da det er et lettilgængeligt alternativ til hovednæring og bestå af følgende aktiviteter: vandring og lejrliv, sejlads og fiskeri, seterliv, sankning og skovarbejderliv med mulighed for indslag af ridning, ski, truger og træfældning. *Sluse tre* omfavner jæger og samler livsformen der er den livsform der ligger længst fra industrimennesket. Her er der muligheder for oplæg både på fjeldet og ved kysten. Aktivitetsformen kan eksempelvis være vandring fra lejer til lejer med fokus på «livsbergning» i form af jagt, fiskeri eller sankning (Breivik, 1979, s. 107-57).

Den didaktiske tanke var at man gennem kurser kunne modellere de nævnte livsformer således at deltagerne, i form af et deltidsliv, kunne få erfaringer med et anderledes og tættere forhold til natur. I næste skridt kunne man eventuelt gennem individuel ændring eller samfundsændring vælge et liv i nær kontakt med naturen på heltid. Målet var ikke at vi alle skulle gå tilbage til

jæger og samler livsformen, tværtimod var Breivik en fortaler for mangfoldighed af livsformer. Han mente at forskellige livsformer havde forskellige værdier som burde beholdes, og gerne som levende livsformer (Breivik, 1979). Men kriteriet var ”at livsformen må være basert på samarbeid med natur” (Breivik, 1979, s. 152), hvilket ikke var tilfældet med industrilivsformen. Her var der rettere tale om at ”industri-livsformen nå vinner enehæredømme og raderer de andre ut” (Breivik, 1979, s. 156).

Anerkendelsen af et mangfold af livsformer kan tolkes som *subjektiverende* i lyset af at mulighederne for at præsentere *begyndelser*, fra egen livsform, knyttes til, og *begrænset* af, at andre, fra andre livsformer, kan forholde sig til disse *begyndelser* og præsentere egne. Breivik fortæller ligeledes om ”tilhørighet og hjemhørighet” til naturen og hvorledes det er vigtigt ellers løsner ”båndene til våre opprinnelige miljø løsner ikke sant hvis du ikke for egen erfaring fra det miljø for generasjoner, så er det borte” (GB). Det kan relateres til Vetlesens (2015) pointe om konsekvenserne af industrisamfundet. Livsformer og tilhørighet tager generationer at opbygge men forsvinder i løbet af en generation hvis erfaringerne derfra ikke ivaretages og videreføres. Resultatet er et drastisk tab af erfaringer samt en nedgang i mangfoldigheden af livsformer og derved et tab af fremtidige *begyndelser*. Livsformspædagogikken kan således tolkes som centeret mod den *virkelige* verden, dens *begrænsninger* og *hvordan* vi lever i og med disse begrænsninger.

### 4.3 Det krævende friluftsliv

I forbindelse med interesserne bag friluftslivs-faget argumenterede jeg for at de personlige interesser medførte en indre logik indenfor *aktivitetsretning* hvor færdigheder blev tilstræbelseværdigt for færdighedernes skyld. Breivik argumenterer imidlertid for at de krævende friluftslivsaktiviteter kan bidrage til en anden måde at erfare naturen på som jeg ligeledes vil argumentere for kan tolkes i lyset af naturmødet.

Breivik fortæller at de på friluftslivs-sektionen indirekte fik impulser ind fra organisationen Outward Bound. Blandt andet fra det som gik på ”aspektet ved oplevelse og erfaring og mestring, som gjorde at det ble et fokus på at du må utfordre deg selv i forhold til og i samarbeide med naturelementer” (GB). Dertil var friluftslivs-faget en del af en idrætshøjskole hvilket gjorde det naturligt at der var fokus på færdigheder. Selv næver Breivik: ”vi mente på Idrætshøgskolen, særlig fordi vi var her, at det å utvikle ferdigheter er noe vi kan bidra med mere enn kanskje andre institusjoner” (GB). Men det handlet ikke om færdigheder for færdighedernes skyld:

”der er knyttet en glede og et opplevelsesaspekt når du gjør aktiviteter på et høyt nivå som du ikke kan få på noen annen måte enn å utvikle ferdighetene og utsette deg for utfordringer. Du kan ikke oppleve deep flow hvis du går i langsomt ‘saggende’ tempo, pluss at det er også naturopplevelse. Det er et viktig poeng for meg fordi at noen har en slags oppfatning av at når alt går rolig og du kan sitte og suge inn inntrykkene kontrollert da, og oppleve ting så og si i full kontroll, at det er opplevelse, mens jeg mener det er like mye opplevelse når du er så og si i høy fart og på the limit, det er en annen type opplevelse av snøen, underlaget og whatever, men det er jo en opplevelse. Den er mye mere intens men det er en naturopplevelse, en opplevelse av snø for eksempel hvis du står på ski, eller i bølger, opplevelsen av bølger” (GB).

Krævende friluftsliv og de kompetencer som følger med kan således anses som en måte at utvikle andre *forudsætninger* og derved andre muligheder for at *møde* naturen. Breivik kommer med følgende konkrete eksempel:

”altså det kan du jo ta ned på et hvilket som helst nivå, for eksempel knytta til hvis du skal ta en tur i marka. Hvis du da har kompetanser knytta til: du vet hva du skal ta med deg, du vet hvordan du skal lage mat, du vet hvordan du skal tenne opp primusen, du vet hvordan du skal slå opp telt, du vet hvordan du skal velge teltplass. Alle disse faktorene de er jo utrolig viktige med tanke på muligheten for å få en opplevelse som er interessant” (GB).

Til det indvender han: ”du får selvfølgelig opplevelser hvis du er klønete og ikke kan noe av dette her, men det er jo ikke nødvendigvis den opplevelse folk søker” (GB). Breivik fortæller at det handler om ”ferdigheter som en del av, kan du si, noe mere enn akkurat ferdighetene. Vi var aldri inne på at det var viktig å bli kjempe god, for å bli god, men at du skulle bli god for å utvide opplevelses registrert dit” (GB). Det kan ydermere ses i lyset af *hilaritas* hvor det ikke kun er essensielt at engagere sindet gjennom naturoplevelsen, det er lige så vigtigt at involvere kroppen gjennom fysisk udfoldelse på et højt niveau for deraf at kunne opleve *hilaritas*. Denne altomfavnende glæde kan tolkes som fremmede for mulighederne for at møde og forstå naturen jævnført tidligere diskussioner af Faarlunds og Bollnows perspektiv på følelsernes betydning. Krævende friluftslivsaktiviteter kan heraf forstås som en arena med andre muligheder for at erfare og møde naturen, men der kan forsat være tale om et naturmøde.

Faarlund lagde troligt mest vægt på det ideologiske og var ikke så optaget af færdighedsudviklingen, selvom han selv drev med krævende friluftslivsaktiviteter. Men livsfaren som er til

stede i det krævende friluftsliv var et central element for ham, ikke mindst med tanke på *hilaritas* og forudsætningerne for at møde naturen:

”det er jo et point med livsfaren, nemlig den intensitet, den oppsluktheten, den konsentrasjonen som ingen behøver å motivere deg for som skaper denne Spinozistiske gledes, dype gledes situasjonen og mestringsgleden, de går jo hånd i hånd, de henger sammen” (NF3).

Et sidste element jeg vil fremhæve i forbindelse med mødet og det krævende friluftsliv, er det der skiller aktiviteterne fra vanlige idrætter. Indenfor idrætten har du *standardiserede* anlæg, regler og vurderingsparametre. Det krævende friluftsliv, alt efter aktivitetstype, kan derimod anses som præget af tilfældigheder i kraft at de har naturen som arena. Naturen er netop singular hvorfor standardiserede parametre ikke er fremtrædende. Som tidligere diskuteret er netop dette, at der er tale om noget der ikke er alment, men unik, essentielt for mødet. Ydermere kan udeblivelsen af standardiserede (og vejledende) parameter ses i lyset af Bollnow (1956/76) der beskriver at ”nettopp dette at det i møtet ikke gis noen veiledning [det som] utgjør møtets eksistensielle karakter” (s. 108).

## Del 5: Afrunding

### 5.1 Opsamling

Friluftslivsfaget på 70-tallet gennemgik en rivende udvikling der førte faget i flere forskellige retninger. Deraf har jeg i del 2, med afsæt i opgavens datamaterialet, lavet en analytisk opdeling af friluftslivsfagets retninger for mere eksplicit at kunne belyse udviklingen. Jeg har defineret seks retninger: en ideologisk retning, en naturlivsretning, en aktivitetsretning, en akademisk retning, en forvaltningsretning og en faglærerretning. Jeg har derefter drøftet hvorledes faget startet ud i en *aktivitetsretning*, som ”en lang marsj i lys og mørke mot et mål de aldri ble enig om” (BD, 1997, s. 1), for kort tid efter parallelt at udvikle sig mod en *ideologisk retning* med økofilosofien i fokus og ambitioner om at bidrage til samfundsændring.

Idrætshøjskolen var rettede mod forsvaret, skoleværket og idrætten. Senere blev også frivillige friluftslivsorganisationer en del af målgruppen. Det gennemgående stærkeste opdrag til Idrætshøjskolen var imidlertid uddannelsen af kropsøvlingslærere. På trods af dette fremkommer kvalificeringen af lærer i friluftsliv, og *faglærerretningen*, som negligerede i perioden. *Naturlivsretningen* med afsæt i bygdetraditionen og nyttetænkningen har ligeledes været til stedet igennem 70-tallet, men synes ikke at være så fremtræden som den ideologiske retning og aktivi-

tetsretningen med afsæt i bytraditionen og egenværditænkningen. Den *akademiske retning* og *forvaltningsretningen* har også været en del af friluftslivsfaget på 70-tallet, men de har ikke været fremtrædende.

I del 3 har jeg diskuteret fagets legitimering i perioden og argumenteret for at den kan inddeles i formelle, ideologiske og personlige interesser. De formelle interesser var drevet af forsvaret, idrætten og skoleværket samt ulykkespåsken i 1967. Jeg har argumenteret for at de formelle interesser særligt gik mod en *aktivitetsretning* og at *kvalificering* til sikker færdsel i natur var i fokus. Ligeledes kan der argumenteres for at skoleværket havde en interesse i en *socialisering* til friluftsliv. Dertil har jeg perspektivet de formelle interesser til Thomassens (2012) *vejlederperspektiv* hvor formålet er uddannelsen af arbejdskraft til friluftslivsrelaterede professioner og således bidrage til at udfylde samfundets behov.

De ideologiske interesser var drevet af naturværns- og miljøværnsbølgen, og her har jeg argumenteret for at de trak faget i en *ideologisk retning* hvor økofilosofi og samfundsændring var i fokus. Ydermere har jeg argumenteret for at de ideologiske interesser knyttet til en ideologisk retning særligt vægtlægger *subjektiveringsfunktionen*, i Biestas (2009/2011; 2022) terminologi, da de fremkommer som en modkultur til de eksisterende ordener (industriamfundet og en distanceret, abstrakt og standardiseret naturforståelse) og således appellerer til *hvem*, eller *rettere hvordan*, studenterne er *uafhængig* af disse ordener. Her har jeg også perspektiveret til Thomassens (2012) perspektiver og argumenteret for at *dannelsesperspektivet* er det mest fremtrædende i denne sammenhæng da fokuset er på den enkeltes dannelsesproces til at blive en reflekterede og selvstændig borger.

Personlige interesser var drevet af undervisernes personlige kompetence- og interessefelter. I den forbindelse har jeg argumenteret for at det trak faget i en *aktivitetsretning* hvor fokuset synes at være *kvalificering* til de krævende friluftslivsaktiviteter og tekniske færdigheder uden dybere refleksioner omkring de udvalgte aktivitetstypernes relevans for samfundet og studenterne. Derudfra har jeg perspektiveret de personlige interesser til Thomassen (2012) *skoleledelsesperspektiv* da rationalet synes at være at aktiviteter var tilfredsstillende så længe der var en god tilstrømning af studenter.

Slutteligt har jeg i del 4 diskuteret didaktiske betragtninger for friluftslivsfaget med afsæt i *naturmødet*. Ud fra en *ideologisk retning*, og Faarlund devisen: kendskab er vegen til venskab, har jeg diskuteret hvorledes *ligeværd* mellem mennesker og natur, og herunder holdninger og værdier, kan anset som centrale forudsætning for naturmødet. Jeg har berørt konceptet *alter-*

*nativ livsformserfaring* som en didaktik til at hjælpe studenterne til at erfare og møde et udvalg af alternative livsformer i pagt med naturen; en didaktik jeg har knyttet særligt op mod *naturlivsretningen* men også aktivitetsretningen og den ideologiske retning. Her forekommer både visse holdninger, værdier og færdigheder som forudsætninger for at møde en anden livsform. Jeg har også diskuteret hvorledes *krævende friluftsliv* knyttet til *aktivitetsretningen*, trods indvendingerne om de personlige interesser, kan anses som en didaktik der åbner for andre måder at erfare og møde naturen på i kraft af at færdigheder medfører andre forudsætninger.

Derudover har jeg i del 4 argumenteret for at naturmødet, specielt hvis den udøves i en ideologisk retning, kan betragtes som særligt *subjektiverende* da det omhandler: subjektets *væren i og med* verden; en gensidig præsentation og forholdstagen til egne og andres *begyndelser*; en orientering mod frihed som begyndelse; eller Selv-realiserings i Næss' (1999) terminologi.

## 5.2 Vejen videre

Opgaven er afgrænset til 70-tallet og friluftslivets spæde start men udviklingen af faget har fortsat frem til i dag. Videre studier af den resterende periode vil derfor være af interesse. Her blev *faglærerretningen* yderligere udviklet, blandt andet drevet af Mytting, Dahle og senere Abelsen. Abelsen har blandt andet arbejdet med konceptet om «det langsomme friluftsliv» som en didaktik for faglærerretningen. Ydermere blev Mytting med tiden orienteret mod Knud Illeris og ideen om «det eksemplariske» som et pædagogisk perspektiv på friluftslivsuddannelsen (IM123). *Naturlivsretningen* starter på 70-tallet men bliver mere fremtræden mod slutningen af 80-tallet. Her afholdt Dahle naturlivsoplæg ved hans småbrug på en ø ved Trøndelagskysten med sejlads og fiskeri (IM1). Ligeledes begyndte Mytting med et skovarbejderoplæg hvor studenterne skulle erfare hvordan det var at være skovarbejder anno 1912 (IM2).

Det kunne også være givende med en kortlægning af de seks retninger, præsenteret i denne opgave, indenfor friluftslivsuddannelsen på Idrætshøjskolen i dag, eventuelt sammenlignet med retningerne indenfor andre højskoler og universiteter som tilbyder friluftslivsuddannelse. Derudover har jeg i denne opgave fokuseret på naturmødet, men datamaterialet afdækket andre tematikker som jeg af hensyn til omfang og sammenhæng ikke har haft mulighed for at inddrage. Faarlund fortæller blandt andet om Hans Skjervheim og den dialogisk pædagogik, og både Mytting, Breivik og Faarlund fremhæver den klassiske situationsorienteret ledelse og læring.

Slutteligt er omfanget af Biestas værker stort, mere omfattende og komplekst end det jeg har klaret at retfærdiggøre i en datadrevet masteropgave som denne. Videre studier indenfor mulighederne for Biestas perspektiver til at belyse friluftslivsfaget kunne derfor være interessante. Både i tilknytning til legitimeringen af friluftslivsfaget, men også i forhold til hvorvidt og i hvilken grad friluftslivsfagets kan bidrage med at *udfylde formålet* med uddannelse mere generelt.

### 5.3 Eftertanker

En gennemgang af friluftslivsfaget på 70-tallet er slut. Faget favnede bredt i perioden og henvendte sig både til skoleværket, forsvaret og de frivillige organisationer. Et centralt formål var at bidrage til sikker færdsel i natur, men dertil var der ideologiske interesser centreret mod natur- og miljøvern og personlige interesser som trak faget mod specifikke aktivitetstyper, ligeledes var der forskellige pædagogiske fremgangsmåder. Jeg har således ikke fundet *et* konkret svar på friluftslivets opdrag. Jeg har derimod udledt *seks retninger* med hver deres målsætninger og pædagogiske præferencer for friluftslivsfaget på 70-tallet. Dertil har jeg argumenteret for at friluftslivsfaget på 70-tallet *kan* tolkes som særligt *subjektiverende* i form af en tilskyndelse til *hvordan* studenterne eksisterer. Opgaven har imidlertid været afgrænset til at undersøge friluftslivsfaget på Idrætshøjskolen på 70-tallet. Udfaldet kan derfor ikke generaliseres direkte til andre tidsperioder eller institutioner. Jeg håber derimod at nogle, eller alle, af de seks retninger er *genkendelige* i friluftslivsfaget i dag og kan bidrage til *refleksioner* omkring fagets fremtidige *retning* og *formål*.



## Kilder og referencer

Anvendt litteratur og historiske dokumenter der har indgået som en del af opgavens datamateriale er opdelt i kilder og referencer.

### Kilder

Her er en komplet liste over resultatet af søgende på biblioteket og i arkivet ved studiesektionen på NIH. Det er ikke alle kilder der er refereret til i opgaven. Jeg har alligevel valgt at gengive den fulde liste da kildematerialet i sin helhed har bidraget til mit indblik i friluftslivsfaget på 70-tallet. Dertil kan kildelisten være af interesse for fremtidige projekter i friluftslivsfagets udvikling. Kilder der har henvisninger i teksten eller i fodnoterne er kursiveret.

#### **Diverse skriv, planer og rapporter relateret til friluftsliv ved NIH**

*Nils Faarlund (1970a) Friluftsliv: Kurs 1 - Nordmarksturen - fottur i nærmiljø med overnatting ute*

*Nils Faarlund (1970b) Forslag til justeringer av studieplanen for det to-årige studium*

*Nils Faarlund (1970c) Rapport kurs 1 - Friluftsliv for kullet 1970-72*

*Nils Faarlund (1971) Friluftsliv: Kurs 2 vinterkurs 1970-72*

*Sigmund Haugsjå (1971) Kompendium i friluftsliv*

*Gunnar Breivik & Svein Kårhus (1972) Friluftsliv ved NIH*

*Sigmund Haugsjå (1972) Fordypningsstudium i friluftsliv*

*Sigmund Haugsjå (1973) Kort informasjon om friluftsliv ved NIH*

*Sigmund Haugsjå (1974) Om friluftsliv*

*Nils Faarlund (1975) Temaavg-pensum for hovedfagsstudium - Studieretning friluftsliv*

*Olav Nøkling (1975) Om det skriftlige arbeidet i idrettsmetodikkstudiet*

*Sigmund Haugsjå (1975) Noen refleksjoner omkring friluftsliv i skolen*

*Gunnar Breivik (1977) Handlingsprogram friluftsliv, Årsprogram 77-78*

*Børge Dahle (1997) Reisebrev 11: Ni liv – NIH's Friluftslivshistorie [Tilsendt Gunnar Breivik m.fl.]*

## **Studieplaner, fagplaner, pensumlister samt diverse skriv fra NIH**

*1968-69 (GKTK) Grunnkurset og tilleggskurset*

*1968-69 (R-TK) Semesterrapport tilleggskurset*

*1969-70 (SP-TK) Studieplan for tilleggskurs ved Norges Idrettshøgskole*

*1970-72 (SP-2) Studieplan for det 2-årige studium ved Norges Idrettshøgskole*

*1970 (N-VFI) Valgfrie idretter i studiet ved Norges Idrettshøgskole*

*1971-73 (SP-2) Studieplan for det 2-årige studium ved Norges Idrettshøgskole*

*1972-74 (SP-2) Studieplan for det 2-årige studium ved Norges Idrettshøgskole*

*1973-75 (SP-2) Studieplan for det 2-årige studium ved Norges Idrettshøgskole*

*1974-75 (SP-G) Studieplan for grunnfag i idrett ved Norges Idrettshøgskole*

*1974-76 (SP-2) Studieplan for det 2-årige studium ved Norges Idrettshøgskole*

*1975-76 (SP-G) Studieplan for for grunnfag i idrett*

*1975-77 (SP-2) Studieplan for det 2-årige studium*

*1975 (FP-M) Fagplaner for 1/2 årig mellemfag i idrett*

*1975 (FP-G) Fagplaner for grunnfag i idrett*

*1975 (SP-H) Studieplan for hovedfagsstudiet i idrett*

*1975 (SP-M) Studieplan for mellemfagstudiet i idrett*

*1976-77 (FP-G) Fagplaner for grunnfag i idrett*

*1976-77 (SP-G) Studieplan for grunnfag i idrett*

*1976 (FP-M) Fagplan for 1/2 årig mellemfag i idrett*

*1976 (SP-M) Studieplan for 1/2 årig mellemfag i idrett*

*1977-78 (FP-M) Fagplaner for 1-årig påbygningsstudium i idrett*

*1977-78 (PL-M) Pensumliste for 1-årig påbygningsstudium i idrett*

*1977-78 (SP-M) Studieplan for 1-årig påbygningsstudium i idrett*

1977-78 (SP-G) Studieplan for grunnfag i idrett

1977 (SP-H) Studieplan for hovedfag i idrett

1977 (N-PLH) Veiledende litteratur for hovedfagsseminarene

*1978-79 (FP-M) Fagplaner for 1-årig mellomfagstilleg i idrett*

*1978-79 (FP-G) Fagplaner for grunnfag i idrett - uddrag friluftsliv*

*1978-79 (PL-M) Pensumliste for 1-årig mellomfagstillegg i idrett*

1978-79 (SP-M) Studieplan for 1-årig mellomfagstillegg i idrett

1978-1979 (SP-G) Studieplan for grunnfag i idrett

1979-80 (FP-M) Fagplaner for 1-årig mellomfagstillegg i idrett

1979-80 (FP-G) Fagplaner for grunnfag i idrett - uddrag friluftsliv

*1979-80 (PL-M) Pensumliste 1-årig mellomfagstillegg i idrett*

1979-80 (SP-M) Studieplan for 1-årig mellomfagstillegg i idrett

1979-80 (SP-G) Studieplan for grunnfag i idrett

1981-82 (FPPL-G) Fagplaner og pensum for grunnfag i idrett

*1981-82 (PL-MF) Litteraturliste 1-årig mellomfagstillegg i friluftsliv*

*1981-82 (SP-MF) Studieplan for 1-årig mellomfagstillegg i friluftsliv*

1981-82 (SP-G) Studieplan for grunnfag i idrett

1981 (SP-H) Studieplan for hovedfag i idrett

## Referencer

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), s. 33-46. doi:<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. (J. Wrang, Ovs.) KLIM: (Oprindelig udgivet 2009).
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. (A. Sjøbu, Ovs.) Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2022). *World-Centered Education - A View for the Present*. Routledge.
- Bollnow, O. F. (1976). Møtet. I *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, Ovs., s. 95-145). Christian Ejlers' Forlag: (Oprindelig udgivet 1959).
- Bonde, H. (2013). Historiske kilder og kildekritik. I L. F. Thing, & L. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning* (s. 123-138). Munksgaard.
- Breivik, G. (1979). *Friluftsliv: Noen filosofiske og pedagogiske aspekter*. [Kompendium, nr. 50], Norges Idrettshøgskole.
- Breivik, G. (2019). What would a deep ecological sport look like? The example of Arne Naess. *Journal of the Philosophy of Sport*, 46(1), s. 63-81. doi:<https://doi.org/10.1080/00948705.2019.1566003>
- Breivik, G. (2020). 'Richness in Ends, Simpleness in Means!' on Arne Naess's Version of Deep Ecological Friluftsliv and Its Implications for Outdoor Activities. *Sport, Ethics and Philosophy*, s. 1-18. doi:<https://doi.org/10.1080/17511321.2020.1789719>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. (G. Lyngs, Ovs.) Gyldendal: (Oprindelig udgivet 1982).
- Corneliussen, S. K. (29. marts 2017). *50 år siden ulukkespåska: Erling henta fire døde ungdommar ned frå fjellet*. Norges Røde Kors. Hentet fra <https://www.rodekors.no/tilbudene/hjelpekorps/case-hjelpekorps-redningshistorier/erling-henta-fire-dode-ungdommar-ned-fra-fjellet/>

- Dahle, B. (2007). Min bestefars pedagogikk - en spire til anerkjennende pedagogiske arbeidsmetoder i friluftsliv. I A. Sookermany, & J. Eriksen (Red.), *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund* (s. 207-216). GAN Aschehoug.
- Dalland, O. (2017). Hvordan kunnskap blir til. I *Metode og oppgaveskriving* (s. 37-47). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv: hva - hvorfor - hvordan*. Norges Idrettshøgskole.
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv - En dannelsesreise*. Ljø Forlag.
- Goksøyr, M. (1994). Nasjonal identitetsbygning gjennom i drett og friluftsliv. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2, s. 182-193.
- Hanstad, D. V. (2018). *Kunnskap i bevegelse: Norges Idrettshøgskole 50 år*. Akilles.
- Horgen, A. (2010). Friluftslivsveiledning som arbeidsmåte. I *Friluftslivsveiledning vinterstid* (s. 18-35). Høyskoleforlaget.
- Høyem, J. (2010). Vi graver oss ned i friluftslivsfagets didaktikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 67-78. doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-07>
- Jensen, A. (2000). *Naturverdfilosofien og vegledning i friluftsliv*. [Masteroppgave, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet], Naturliv. Hentet fra <http://www.naturliv.no/jensen/naturverd.pdf>
- Johannessen, L., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. (2018). Teori og analyse. I *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 21-48). Universitetsforlaget.
- Kretchmar, R. S., & Elcombe, T. (2015). Philosophical Research in Physical Activity. I J. R. Thomas, J. K. Nelson, & S. J. Silverman (Red.), *Research Methods in Physical Activity* (7 udg., s. 245-264). Human Kinetics.
- Krogh, T. (2003). Del II: Fortolkning, kommunikasjon og tradisjonsformidling. I *Historie, forståelse og fortolkning: De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. udg., s. 213-303). Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 udg.). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2007). *Friluftsliv i Nils Faarlunds tekster: En fortolkende gjennomgang, strukturering og drøfting av friluftsliv i Nils Faarlunds skrifter 1967-2006*. [Masteropgave, Norges Idrettshøgskole], Naturliv. Hentet fra [http://www.naturliv.no/leirhaug/ho\\_faarlund.pdf](http://www.naturliv.no/leirhaug/ho_faarlund.pdf)
- Loland, S. (1996). Outline of an Ecosophy of Sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 23(1), s. 70-90. doi:<https://doi.org/10.1080/00948705.1996.9714532>
- Loland, S., & McNamee, M. (2017). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), s. 63-69. doi:<https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>
- Mytting, I., & Bischoff, A. (2008). Trend og tradisjon. I *Friluftsliv* (s. 16-55). Gyldendal undervisning.
- Nansen, F. (juni 1921). *Friluftsliv: Tale på Den Norske Turistforenings møte for skoleungdommen*. Naturakademi. Hentet fra [www.naturakademi.com/friluftsinfo](http://www.naturakademi.com/friluftsinfo)
- NIH. (u.d.). *Bachelor i friluftsliv*. Hentet 9. april 2022 fra <https://www.nih.no/studier/finnditt-studieprogram/bachelorstudier/bachelor-i-friluftsliv/>
- Næss, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle: Outline of an Ecosophy*. (D. Rothenberg, Ovs.) Cambridge University Press: (Oprindelig udgivet 1976).
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil: Utkast til en økosofi* (5. udg.). Bokklubbens Kulturbibliotek.
- personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Ronkainen, N. J., & Wiltshire, G. (2019). Rethinking validity in qualitative sport and exercise psychology research: a realist perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(16). doi:<https://doi.org/10.1080/1612197x.2019.1637363>
- Rosenberg, A. (2013). "Synfaring": Et komparativt blikk på friluftsliv og outdoor adventure education som studiefag på høgskole og universitet. [Masteropgave, Norges

- Idrettshøgskole], Brage. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171850>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. udg.). Sage.
- Skavlid, S. (2009). *Nürnbergkodeksen*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/nurnbergkodeksen/>
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *11*(1), s. 101-121.  
doi:<https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Sookermany, A. M., & Eriksen, J. W. (Red.). (2007). *Veglederen: Et festskrift til Nils Faarlund*. GAN Aschehoug Forlag.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health : from process to product*. Routledge.
- Svendsen, L. (1999). *Kjedsomhetens filosofi*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 udg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2015). Qualitative Research. I J. R. Thomas, J. K. Nelson, & S. J. Silverman (Red.), *Research Methods in Physical Activity* (7. udg.). Human Kinetics.
- Thomassen, A. R. (2012). *Hvem studere friluftsliv og hvorfor gjør de det?* [Masteroppgave], Norges Idrettshøgskole.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale : en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. [Doktorgradsavhandling], Norges Idrettshøgskole.
- Verket, L. (28. januar 2005). *Vegledning*. [PowerPoint], Naturliv. Hentet fra [http://www.naturliv.no/lars/vegledning/Vegledning\\_farger.pdf](http://www.naturliv.no/lars/vegledning/Vegledning_farger.pdf)

- Vetlesen, A. J. (2015). Technology, encounter, and the dangers of abstraction. I *The Denial of Nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism* (s. 147-93). Routledge.
- Whaley, D. E., & Krane, V. (2011). Now that we all agree, let's talk epistemology: a commentary on the invited articles. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(3), s. 394-403. doi:<https://doi.org/10.1080/2159676x.2011.607186>
- Wiggins, D. K., & Mason, D. S. (2015). Sociohistorical Process in Sport Studies. I J. R. Thomas, J. K. Nelson, & S. J. Silverman (Red.), *Research Methods in Physical Activity* (7. udg., s. 227-44). Human Kinetics.



# Bilag

## Bilag 1: Fagindhold friluftsliv

Fagindhold friluftsliv fra (NF, 1975, s. 3-4).

### NATURLERE

#### Generell naturlære (GN)

Enheten i naturen - økologisk perspektiv (GN-i)  
Livsformhistorie - antropologisk perspektiv (GN-ii)  
Opplevelsesformer og forståelsesformer (GN-iii)

#### Spesiell naturlære (SN)

Vær og Klima (SN-i)  
Vann, Vind og Strøm (SN-ii)  
Fjelllære (SN-iii)  
Brelære (SN-iv)  
Snølære (SN-v)  
Elvelære (SN-vi)  
Is på vann og vassdrag (SN-vii)  
m.m.

### FRILUFTSLERE

#### Generell friluftslivslære (GFL)

Friluftslivets historie (GF-i)  
Friluftslivets filosofi (GF-ii)  
Definisjon og innhold (GF-iii)  
Friluftslivets etikk - avledede normer (GF-iv)  
Turvalg etter evne (GF-v)

#### Spesiell friluftslivslære (SFL)

Friluftslivsgeografi (SFL-i)  
Turvalg - Krav/Forutsetninger - den enkelte gren (SFL-ii)  
Turlære - Turplanlegging og Turpraksis (SFL-iii)  
Friluftsliv i samfunnsammenheng (SFL-iv)

### VEGLEDERLERE

#### Generell veglederlære (GVL)

Friluftsliv som pedagogisk veg (GVL-i)  
Veglederlære (GVL-ii)

- 4 -

#### Spesiell veglederlære (SVL)

Veglederpraksis i den enkelte gren (SVL-i)

### FERDIGHETS- OG REDSKAPSLERE

#### Generell Ferdighets- og Redskapslære (GFU)

Bekledning (GFU-i)  
Orientering (GFU-ii)  
Mat og drikke (GFU-iii)  
Leir og Bivuakk (GFU-iv)

#### Spesiell ferdighets- og utstyreslære (SFU)

Ferdigheter for den enkelte gren (SFU-i)  
Metodelære for bruk av sikringsmidler (SFU-ii)  
Kameratredningsmetoder med førstehjelp for den enkelte gren (SFU-iii)  
Den organiserte redningstjeneste for den enkelte gren (SFU-iv)

## Bilag 2: Undervisningsoversikt for 1978-81

Undervisningsplan for perioden 1978-81 (GB, 1977, s. 13). Dette er kun en plan, det var ikke alt der blev gjennomført. Det gjelder blandt annet halvårsheden og veilederkvalifisering som en del af hovedfagsstudiet ifølge Breivik (GB).

### UNDERVISNINGSOVERSIKT FOR PERIODEN 1978-81

Undervisningen for perioden 1978-81 vil finne sted på følgende nivå:

	Nivå	Miljø	Gren	"Brukere"	Kvalifikasjoner
Grunnfag	Innføring I	Skog/vann Fjell	Kanopadling Fjellskiløping	a. Kamerat- flokk b. skole <sup>x)</sup>	
Mellomfag	Innføring II	Elv Fjell Kyst	Trad. f.l. padling, vand- ring (fjellskiløping, kystseiling) Krevende grener (friv. kurs)	a. kamerat- flokk b. skole	
Hovedfag	Veileder- kvalifi- sering	Alle miljø	Trad. fril.l. Krevende grener	b. skole c. friv. f.l. organis.	Førerkvalifikasj. Veilederkval. generell og spesiell
½-årsenhet i f.l.	Veileder- kvalifi- sering	Alle miljø	Trad. fril.l. Krevende grener	b. skole c. friv. f.l. org.	Førerkvalifikasj. Veilederkval. generell evt. spesiell
Kurs utad	Innføring Kvalifi- sering	Ulike miljø	Trad. fril.l. Krevende f.l.	b. skole c. friv. f.l.	Veilederkval. spes.

<sup>x)</sup> Egentlig er studentene ikke automatisk kvalifisert til veilederarbeid i skolen. Men de vil sannsynligvis likevel fungere i slike sammenhenger som veiledere/lærere.

## Bilag 3: NSD - meldeskema for behandling af personoplysninger



### Vurdering

**Referansenummer**

949419

**Prosjekttittel**

Tankerne bag institutionaliseringen af friluftsliv ved Norges Idrættshøjskole: Perspektiver fra nøglepersoner

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kenneth Aggerholm , kennetha@nih.no, tlf: +4794121167

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Aske Axel Christensen, askec@nih.no, tlf: +4521126804

**Prosjektperiode**

02.11.2021 - 30.06.2023

**Vurdering (1)****16.12.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 16.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

NSD vil avslutte videre oppfølging og protokollføring av prosjektet ved prosjektslutt. Vi minner om at dere må sørge for at den videre lagringen av personopplysningene protokollføres og slik følges opp av institusjon. Dere må påse at ny bruk av datamaterialet må være i tråd med personvernforordningen. Dette

kan sikres ved for eksempel å sende et meldeskjema til NSD.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Bilag 4: Samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprojektet

## «Tankerne bag institutionaliseringen af friluftsliv ved Norges Idrætshøjskole: Perspektiver fra nøglepersoner»

Dette er et spørgsmål til dig om at deltage i et forskningsprojekt hvor formålet er at *belyse tankerne bag oprettelsen af friluftslivsuddannelsen ved Norges Idrætshøjskole*. I dette skrivet giver vi dig information om målene for projektet og hvad deltagelse vil indebære for dig.

### **Formål**

Dette er et masterprojekt der ønsker at undersøge og beskrive udvalgte nøglepersoners tanker om oprettelsen af friluftslivsuddannelsen ved Norges Idrætshøjskole, og eventuelt om eller hvorvidt tankerne har ændret sig i dag.

Projektet er åbent for at ændre retning undervejs du fra hvad interviewdataene frembringer, men tager udgangspunktet i følgende forskningsspørgsmål:

«Hvilke tanker var der om oprettelsen af friluftslivsuddannelsen ved Norges Idrætshøjskole, set fra udvalgte nøglepersoners perspektiv?»

Dertil vil interviewdataene blive lagret på NIH til brug i eventuelle fremtidige student projekter eller forskning.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprojektet?**

Norges Idrætshøjskole er ansvarlig for projektet.

### **Hvorfor får du spørgsmål om at deltage?**

Du for henvendelse om at deltage i projektet, da du havde tilknytning til Norges Idrætshøjskole under oprettelsen af friluftslivsuddannelsen samt bidrog til litteraturen om friluftsliv i den periode. Du vil indgå i projektet sammen med interviewdata fra et par andre personer.

### **Hvad indebærer det for dig at deltage?**

Hvis du vælger at deltage i projektet, indebærer det deltagelse i et interview, samt et eventuelt opfølgende interview dersom det forekommer relevant. Interviewets varighed afhænger af længden og dybden på dine svar, men formodes at være mellem to til fire timer. Interviewet vil være semistruktureret med udgangspunkt i spørgsmål om dine tanker om oprettelsen af friluftslivsuddannelsen ved Norges Idrætshøjskole. Jeg tager lydoptag og notater fra interviewet.

### **Det er frivilligt at deltage**

Det er frivilligt at deltage i projektet. Hvis du vælger at deltage, kan du når som helst trække samtykket tilbage uden at opgive nogen grund. Alle dine personoplysninger vil da blive slettet. Det vil ikke have nogen negative konsekvenser for dig hvis du ikke vil deltage eller senere vælger at trække dig, og det vil ikke påvirke dit forhold til Norges Idrætshøjskole og ansatte ved institutionen.



## **Dit personvern – hvordan vi opbevarer og bruger dine oplysninger**

Oplysningerne om dig anvendes i følgende projekt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler oplysningerne konfidentielt og i samsvar med personverns-regelverket.

- Følgende vil have tilgang til oplysningerne ved Norges Idrætshøjskole: masterstudent Aske Axel Christensen, vejleder Kenneth Aggerholm samt Petter Erik Leirhaug.
- Udtalelser fra interviewene vil kunne anvendes med navn. Du vil deraf kunne genkendes i publikationer der anvender interviewdataene.

## **Hvad sker med oplysningerne dine når vi afslutter forskningsprojektet?**

Projektet afsluttes når opgaven er godkendt, hvilket efter planen senest er den 30.06.2023. Lydoptag og transskriberingsmateriale med navn vil blive lagret på Norges Idrætshøjskole på ubestemt tid. Formålet er brug i eventuelle opfølgingsstudier, bachelor og master projekter samt arkivering for senere forskning. Efter endt masterprojekt vil tilgangen til dataene administreres ved NIH af: Petter Erik Leirhaug ([petterel@nih.no](mailto:petterel@nih.no)) og Kenneth Aggerholm ([kennetha@nih.no](mailto:kennetha@nih.no)).

Du vil kun få besked om eventuelt anvendelse dataene i nye projekter, dersom du krydser af for dette ved signeringen af denne samtykkeerklæring.

## **Dine rettigheder**

Så længe du kan identificeres i datamaterialet, har du ret til:

- indsyn i hvilke personoplysninger som er registreret om dig, og at få udleveret en kopi av oplysningerne,
- at få rettet personoplysninger om dig,
- at få slettet personoplysninger om dig, og
- at sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personoplysninger.

## **Hvad giver os ret til at behandle personoplysninger om dig?**

Vi behandler oplysninger om dig baseret på dit samtykke.

På opdrag fra Norges Idrætshøjskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurderet at behandlingen af personoplysninger i dette projekt er i samsvar med personverns-regelverket.

## **Hvor kan jeg finde ud af mere?**

Hvis du har spørgsmål til studien, eller ønsker at benytte dig av dine rettigheder, tag kontakt med:

- Masterstudent Aske Axel Christensen ([askec@nih.no](mailto:askec@nih.no)) ved Norges Idrætshøjskole.
- Projektansvarlig Kenneth Aggerholm ([kennetha@nih.no](mailto:kennetha@nih.no)) ved Norges Idrætshøjskole.
- Personvernsombud: Rolf Haavik ([personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no)) ved Norges Idrætshøjskole.

Hvis du har spørgsmål knyttet til NSD's vurdering af projektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venlig hilsen

Projektansvarlig  
*Kenneth Aggerholm*

Master student  
*Aske Axel Christensen*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har modtaget og forstået informationen om projektet; *Tankerne bag institutionaliseringen af friluftsliv ved Norges Idrætshøjskole: Perspektiver fra nøglepersoner*, og har fået anledning til at stille spørgsmål. Jeg samtykker til:

- at deltage i interview.
- at oplysninger om mig publiceres sådan at jeg kan genkendes.
- at mine personoplysninger lagres etter projektslut, til brug i student projekter, opfølgingsstudier og senere forskning.
  
- jeg ønsker at blive opdateret så længe jeg lever, hver gang dataene anvendes i nye projekter.

Jeg samtykker til at mine oplysninger behandles i overensstemmelse med dette informationskriv.

---

(Signeret af projektdeltager, dato)



## Bilag 5: Interviewguide

### Disposition

- Generelle og store spørgsmål om friluftsliv ved NIH (på 1970-tallet og frem).
- Spørgsmål til 'centrale dokumenter' fra den tid, og mere specifikke spørgsmål.

### Kronologisk rettesnor

- 1968-1970, *forsvarets afdeling*: aktivitetsfag (if. Ivar)
- 1970-? *Faarlund* som konsulent: dannelsesfag og aktivitetsfag?
- 1971-197? overdraget til *afdelingen for idrætslige fag*?
  - Obligatorisk undervisning blev varetaget af lærere fra idrætslige fag, Faarlund (1975) utilfreds, konflikt?
- 197?-1975 *Sigmund Haugsjå* som seksjonsleder: videreførelse af Faarlund traditionen? Kom der indspil fra lærebaggrunden?
  - Fordybningsstudie i 1972, Haugsjå prioriterede dette.
- 1975-80 *Breivik* som seksjonsleder: videreførelse af Faarlund traditionen?
  - Handlingsplan friluftsliv 1977: vejlederstudie, hovedfagsstudie, forskning? Vægt på aktivitetsfag og almendannede fag?
  - krav om at de som skal undervise i FLL har FLLfaglig bakgrunn? (if. Ivar)
- 1980-19? *Kirsten Moe* som seksjonsleder: mod aktivitetsfag, ikke dannelsesfag

*Ivar* sin rolle? Fokus på skoleværket, faglæreuddannelse? -ansatt på fulltid i 78 -student fra?

### Spørgsmål

Hvorfor var det relevant med formel højskoleuddannelse af personer indenfor friluftsliv? Hvad var pointen med at studere friluftsliv for studenterne?

Egenverdi vs. nytteværdi?

- For individet, samfundet (ændring), miljø og bærekraft? (GB & SK, 1972; NF, 1970b)
- Varetagelse af traditioner? (NF, 1970b)
- Skoleværket, Andre professioner? (NF, 1970b, 1975; GB, 1977)

Faarlund stod på friluftslivets egenverdi. Er det korrekt at du var mere åben for nytteværdien, rehabilitering eks? (if. Ivar)

- Friluftsliv som en dannelsesvej, at vinde venner for natur har vel også nytteværdi?

- At bidrage til holdnings- og samfundsændring er vel instrumentelt brug? Ligesom terapi og rekreation?

Kan du sige lidt om friluftslivets position og relation til andre idrætter på NIH? Hvad var friluftslivets opdrag?

- Spændinger/konflikter mellem «idræt/sport» og friluftslivet?
- Afstand fra idræt og sport, konkurrence? (NF, 1970b; GB, 1977)
- Kunne idrætsuddannelserne ved NIH lære noget af friluftsliv og vice versa?

Friluftsliv i skolen, og udenfor skolen? *Educational eller recreational?* (jf. Ivar)

- Hvilket indhold skulle friluftsliv have?

Friluftsliv var først under 'andre emner'. Blev i 1974 en del af uddannelsens nu 9 (fra 7) 'aktivitetsområder'. Fordybningsstudie i 1972.

- disse ni aktivitetsområder "anses for særlig centrale med tanke på undervisning i skolen og i arbejdet med idræt udenom skolen" (1974-76, SP-2, s. 16).
  - Bre, klatring, sejlad, fjeldski er vel ikke en del af skolens friluftsliv?

Kan du sige lidt om hvordan-dimensionen? Hvilke didaktiske overvejelser og diskussioner var der om friluftsliv?

Fordelingen mellem teori og praksis, og hvorfor?

Der var meget fokus på aktiviteter, ikke så meget på hvordan? (if. Ivar)

Pædagogik og didaktik vs. metodelære vs. privatpraktiserende aktører?

- *Professionsidentitet*:
  - At lave bål i skoven kræver ingen avanceret kompetence hos læren
  - lettere at legitimere aktiviteter hvor du er *ekspert*, målet er at lære 'hard skills'
- tau og knuter og vejr og vind, og materialer og sånne ting (Faarlund traditionen?)
- identitet gennem at være ekspert? (if. Ivar)

Jeg har indtryk af at friluftslivsmiljøet på NIH på 70-tallet, tog afstand fra naturvidenskaben?

Kan du sige lidt om dette, hvad var manglerne eller udfordringerne ved naturvidenskaben?

### Spørgsmål til det skrevne

Jeg vil gerne høre lidt om dine tanker ift. skrevet af dig og Kårhus, og om diskussioner og uenigheder om fordybelsesstudiet/idrætsmetodik? (GB & SK, 1972).

- Økosofisk retning: ”en spejder- eller fortroppfunktion for å utforske og eksperimentere med alternative menneskelige livsform.” (s. 1)
- Retninger det burde være mulig å fordybe sig i uansett: En *teori-interesse*; en *teknik- og ferdigheds-interesse*; og en *praksis- og kommunikations-interesse* der berører formidling.
- Det daværende fordybningsstudie fokuserte hovedsakelig på ”*teknikk- eller beherskelsesinteressen*”, og at ”dette altså i et metodestudium hvor den praksis- og kommunikasjonssentrerte interessen på en helt annen vis burde stå sentralt”. Visse modifikasjoner ville derfor være nødvendige for å ”skape et brukbart studium i friluftsliv innenfor den nåværende ramme.” (s. 2-3)

Idrætsmetodik fokus på teknik og analyse? Ikke skriv om økologi! (ON, 1975)

I handlingsprogrammet for friluftsliv fra 1977, fremhever du både et ønske om høyere faglig nivå og mere forskning innenfor friluftsliv, samt et ønske om at studiet gav studentene en høyere (veileder) kvalifisering.

- Du nevner at studentene i realiteten kun var kvalifiserte til veiledning i grunnskolen, og at en bedre ressourcedisponering ville være å videreutdanne personer innenfor friluftsliv?
- Var det realistisk å fokusere på både det teoretiske og praktiske? Har din mening endret seg i dag?
- Hvordan vil du positionere ditt syn på friluftslivsutdanningen (sammenlignet med Faarlund og Ivar?)
- Optagelseskrav i friluftsliv, hva var det? Og fungerte det etter hensikten? Blev nivået hevet til veiledernivå?
- Blev halvårsheden en del av hovedfagsstudiet? Dvs. kom der praktisk undervisning inn?
- Du hadde tanker om en felles veileder sertifisering dengang. Kan du si noe om det? Hva tenker du om sertifiseringen i dag, NF vs. USN (høyskolen i Bø)?
- Undervisningsoversikt 1978-81 (GB, 1977, s. 13). Blev den implementert?

### **Andre spørsmål**

Hvor lenge er forsvaret tilknyttet (friluftsliv undervisningen ved) NIH?

I hvilken periode var du student på NIH? Ble du ansatt direkte etterfølgende?

FOR-UT: Stiftelsen Tverrfaglig Utvalg for forskning og høgere utdanning i Natur- og Friluftsliv?

Brekurs på NIH?

Elvepadling på NIH? Hobby?

Som sektionsleder ansatte du Ivar og fik Faarlund ind igen? – Faarlund ble stipendiat?

Har dine tanker om friluftslivsuddannelse ændrede sig i dag?