

***PÅ LETING ETTER HVA FRILUFTSLIV EGENTLIG ER - MED
UTGANGSPUNKT I ULIKE PERSPEKTIVER - OG MED ET SPESIELT
FOKUS PÅ FRILUFTSLIV I GRUNNSKOLENS LÆREPLANER***

FAGARTIKKEL TIL PEDAGOGIKK HOVEDFAG (PED 341) VÅREN 2000

Av Karl-August Haslestad

Innledning

I denne artikkelen vil jeg først og fremst forsøke å gi leserne et innblikk i et nylig avsluttet hovedfagsarbeid (Haslestad 2000) knyttet **både** til friluftsliv som en integrert del av norsk kultur og dermed særegen kulturell ytring, til friluftsliv som alternativ livsform/pedagogisk vei¹ med en egen fagdidaktikk², **og** til en studie av grunnskolens læreplaner (f.o.m. Normalplanen av 1939 t.o.m. det nye Læreplanverket av 1997) m.h.t. nettopp friluftsliv. I tillegg ønsker jeg også å bringe fram enkelte spesielt viktige perspektiver f.eks. når det gjelder å synliggjøre friluftslivets egenverdi i all pedagogisk bruk av friluftsliv.

To hovedspørsmål

To hovedspørsmål har vært styrende for arbeidet med hovedfagsoppgaven min. Det ene spørsmålet går på hva friluftsliv egentlig er, sett i et historisk og kulturelt, i et politisk og i et sosiologisk perspektiv. Det andre spørsmålet er knyttet til hvordan friluftsliv opptrer som aktivitet/tema og eventuelt arbeidsform/pedagogisk metode i grunnskolens læreplaner i den seksti år lange perioden fra og med N 39 til og med L 97.

Fire hovedkapitler

I det første av de ialt fire hovedkapitlene forsøker jeg å få fram hva friluftsliv egentlig er. Jeg tar naturlig nok utgangspunkt i **ordet** friluftsliv³, men går relativt raskt videre til historien og forskningen omkring friluftslivet. Jeg forsøker her å få fram kunnskap om friluftsliv generelt, men også om menneskers behov for og nærhet til natur, om friluftsliv som særegen kulturell ytring, om virkningene av friluftsliv, og om vanlige folks ulike, men også litt like grunner til å utøve friluftsliv. Her har jeg også et eget underkapittel om barn og unges friluftsliv, og hva det eventuelt er til forskjell fra voksnes friluftslivutøvelse. Konkrete eksempler på omtaler av friluftsliv fra 1960- og 70-tallet tas i bruk for å forklare nøkkelbegreper som *perspektiv*⁴, *definisjoner*⁵ og *aktiviteter/former/grener*⁶. Disse og

begrepene *vektlegging*⁷ og *pedagogisk prinsipp/pedagogisk metode* tas senere i bruk som analyseverktøy i arbeidet med læreplanene.

I det andre hovedkapitlet, om friluftsliv og pedagogikk, tar jeg først opp noen av de problemene som kan oppstå for det utøvde friluftslivet ved at det, f.eks. som en del av grunnskolens undervisningstilbud, ikke bare institusjonaliseres, men også pedagogiseres. Deretter går jeg, via tekster om didaktikk og fagdidaktikk generelt, over til å beskrive friluftslivets tilknytning til noen sentrale, men mer generelle pedagogiske prinsipper og metoder, og til mer spesielle ord/begreper som *miljølære*, *økopedagogikk*⁸ og *barns møte med natur*⁹. Oppsummeringen av dette kapitlet er brukt til å synliggjøre det jeg oppfatter som det enkle tradisjonelle friluftslivets fagdidaktikk. Helt konkret gjør jeg det ved å knytte viktige trekk ved veiledning i enkelt friluftsliv i dag til en mye brukt didaktisk modell i det som mange forbinder med didaktisk relasjonstenkning.

I kapitlet om pedagogisk teori til bruk i arbeidet med læreplanene gis ulike forklaringer på hva en læreplan er og eksempler på ulike måter å tolke/bruke læreplaner på. Her gis også en kort innføring i Goodlads begrepsapparat knyttet til studier av læreplaner og læreplanpraksis. Forholdet mellom læreplaner og fag berøres, og jeg argumenterer, med støtte fra flere norske forskere (Hans Tangerud, Bjørg Brandtzæg Gudem, Britt Ulstrup Engelsen og Torill Strand), for at læreplaner verken er entydige eller upartiske dokumenter.

I analysekapitlet synliggjør jeg både de konkrete spørsmålene/problemstillingene som har ligget til grunn for arbeidet med læreplantekstene, og det verktøyet jeg har brukt. Dette verktøyet tas så i bruk, først på en ikke-implementert plan (M 85), deretter på alle de læreplanene som har vært i bruk i grunnskolen like før og etter andre verdenskrig. Funn knyttet til begrepene (nå kalt verktøykategoriene) *perspektiv*, *definisjoner*, *vektlegging*, *friluftslivsgrener* og *pedagogiske prinsipper og metoder*, omtales for hver plan både i den løpende teksten og dessuten mer detaljert i egne vedlegg for hver enkelt læreplan. Funnene sammenliknet danner så et viktig grunnlag for svarene på spørsmålet om hvilken utvikling det har vært for friluftslivet i grunnskolens læreplaner.

Friluftslivet sett i et historisk og kulturelt perspektiv

Det ser ut til å være stor enighet, uansett innfallsvinkel, om friluftslivets røtter og opprinnelse i Norge. Det oppstod som det opplevelsesrettede, ikke-nytteorienterte friluftslivet på slutten av 1800-tallet, og fikk relativt raskt en sentral plass, spesielt i byborgernes kultursfære (Faarlund 1974; Gullestad 1990; Kaltenborn 1993; Helberg 1994). Mye av inspirasjonen ble hentet fra sentrale deler av Europa, men fra **både** renessansen og romantikken hevder flere (Faarlund 1974; Hegge 1975, 1978, 1985, 1993). For en rekke kontinentaleuropeere ble Norge i denne friluftslivets pionertid “et helskapens land, der naturen representerte det ekte” (Faarlund 1992), mens for oss nordmenn ble friluftslivet etter hvert et viktig nasjonalt element, “naturen ble kulturens hjem” og “friluftsliv ble en veg hjem” (Faarlund 1991). Selv om det er viktig å være klar over at innholdet og verdiene i de aktivitetene som etter hvert kom inn under friluftsliv, også i Norge, har svingt i takt med tida, så mener fortsatt mange at det i stor grad er de stadig tilbakevendende romantiske strømningene som her hjemme har virket mest nytteløsende på dragingen til friluftsliv. Det er imidlertid verdt å merke seg at enkelte forskere, når norske naturmytologier og kulturhistorien vår ses i et bredere europeisk perspektiv, mener bildet av romantikken som den store og stadig tilbakevendende kraften blir mye blekere. Nina Witoszek (1998) finner at “de norske naturmytene, inkludert det enkle naturlivet som det tradisjonelle friluftslivet representerer, også er knyttet til den lange tradisjonen fra Håvamål med en ganske klar egalitær og individualistisk ethos”. Hun hevder de norske naturmytene er både “jordnære” og “rasjonelle”, og dermed “langt fra den himmelstormende Romantikken med sine hierarkiske, følelsesbetonte og voldelige aspekter” (Ibid.). Hun mener dessuten “denne lange tradisjonen når sitt klimaks med Fridtjof Nansen som farer gjennom vinterlandskapet, stanser i betagende daler og pines av de Store Spørsmål” (Ibid.).

Men friluftslivet har, i tillegg til inspirasjonen fra Romantikken og Renaissanceen, også dype røtter i den eldgamle tradisjonen med høsting av naturressurser i utmark (Kaltenborn 1993; Faarlund 1974). Jakt, fiske, fangst og sanking av bær, sopp og andre ressurser var avgjørende for bosetting og overleving (Faarlund 1974). Slik ble friluftslivet en integrert del av overlevingen, og *overlevingsferdighetene*¹⁰ en del av friluftslivet. Mye av friluftslivet er altså fortsatt preget av en sammensmelting og en spesialisering av høstingstradisjonen - og den ikke-nytteorienterte tradisjonen (Faarlund 1974; Kaltenborn 1993). Det store mang-

foldet i aktiviteter og tilretteleggingsformer viser også hvordan både norsk og utenlandsk kultur har bidratt til å forme fenomenet norsk friluftsliv.

Friluftslivet sett i et politisk perspektiv

Går vi så fra historie og kulturtradisjon til politikk og forvaltning, så påpeker flere at den politiske bevisstheten rundt friluftsliv ikke er spesielt gammel. Ikke før på 1970- og 80-tallet finner vi i Regjeringens langtidsplaner og -meldinger tydelige referanser f.eks. til “friluftslivet og en bekymringsfull samfunnsutvikling” (Kaltenborn 1993). Først nå markeres behovet for vern av natur og sikring av friluftslivets muligheter, og det knyttes primært til det å se på friluftslivet som avlastning for en belastende livsstil, som medisin mot samfunnets egne negative sider (Faarlund 1974; Kaltenborn 1993). Friluftsliv og naturvern blir to ord i samme åndedrett, det første et middel, det andre et mål (Kaltenborn 1993). Det går m.a.o. enda noen år før forståelsen av *friluftslivets egenverdi*; at friluftslivet har mål og mening i seg selv uavhengig av verdens øvrige elendighet, får plass i offentlige utredninger og sammenhenger (Ibid.). Noen mener dette blir tydelig først langt ut på 80-tallet (Ibid.), andre hevder at den offentlige friluftslivpolitikken enda ikke helt ut tar friluftslivets egenverdi på alvor (Faarlund 1973, 1992). Det er imidlertid relativt stor enighet om at både den såkalte friluftslivutredningen (Miljøverndepartementet 1985) og den første friluftslivmeldingen (Miljøverndepartementet 1986) var viktige skritt for både en aktiv og bærekraftig¹¹ friluftslivpolitikk og en mer handlekraftig og styringsvillig friluftslivforvaltning. Og selv om flere av de klart uttrykte målsettingene i dagens friluftslivpolitikk (f.eks. målsettingen om *friluftsliv for alle*) like mye vil kunne forringe kvaliteten på friluftslivet for mange, som at flere får del i det enkle livet i fri natur, så tyder både større vilje til å legge strengere føringer for den fysiske planleggingen i retning av bedre tilrettelegging for friluftsliv i nærmiljøet, klarere avgrensninger av hva som er et akseptabelt friluftsliv målt mot overordnede målsettinger (som f.eks. *en bærekraftig utvikling*) og klare signaler om at den nye friluftslivmeldingen¹² vil bygge videre på visjonene fra den første meldingen (*Friluftsliv for alle - Friluftsliv i dagliglivet - Friluftsliv i harmoni med naturen*), på at også friluftslivets egenverdi er i ferd med å få en sentral plass i den offentlige sfæren her hjemme. I internasjonal sammenheng blir det nemlig bare mer og mer tydelig at *den norske friluftslivtradisjonen* representert ved det enkle og dermed lite ressurskrevende friluftslivet ses på som både unik og verdt å ta etter¹³, også i et bærekraftperspektiv.

Friluftslivet sett i et sosiologisk perspektiv

Ser vi friluftslivet i et sosiologisk perspektiv, og samtidig etter data som kan fortelle noe om hva som f.eks. er de viktigste grunnene til at Ola Nordmann bruker naturen så mye, viser også den foreløpig siste av de store friluftslivundersøkelsene (Aarønæs 1993) at de tre viktigste grunnene fortsatt er såkalte mentale grunner gjennom 1) “Oppleve naturens stillhet og fred”, 2) “Komme ut i frisk natur, vekk fra støy og forurensning” og 3) “Komme bort fra mas og stress. Først på de neste plassene kommer grunner som “Være sammen med familien”, “Få trim og bli i bedre fysisk form”, “Være sammen med venner”, “Oppleve blomster, trær, fugle- og dyreliv”, “Oppleve storheten i Guds skaperverk og “Komme i kontakt med naturens sjel og mystikk”. Grunner som “Sette sine evner til å mestre vanskelige eller slitsomme situasjoner på prøve” og “Oppleve spenning ved å bestige topper eller gå i krevende eller farlig terreng” kommer langt ned på lista. Ola Vaagbø som var faglig ansvarlig for denne undersøkelsen i Friluftslivets År 1993, mener materialet i den også gir dekning for en påstand om at “nordmannens ferd gjennom naturen er ein måte å meditere på” (Ibid.). Han mener undersøkelsen dessuten viser at en rekke utøvere vurderer aktiviteter som både bærplukking, jakt og fiske som motsatt til mestring og spenning, og at det faktisk er relativt få som bevisst søker dramatisk når de utøver friluftsliv (Ibid.).

Vaagbø påpeker imidlertid at de fleste utøverne også er klar over at mange turer knyttet til friluftsliv har mestrings- og spenningslementer, og at det å utøve friluftsliv selvfølgelig kan innebære å utsette seg for farer. Jeg er kommet til at det disse funnene forteller sammen med det andre undersøkelser forteller om barn og unges ønsker, holdninger og reelle praksis knyttet til friluftsliv, viser til to litt ulike begrunnelser for å ta i bruk friluftsliv som én pedagogisk, eventuelt økopedagogisk vei og metode i skolen. Den ene begrunnelsen kan altså knyttes spesifikt til det mentale og handler om opplevelse, nærhet, enhet, helhet, harmoni, stillhet, men også spenning og mestring; den andre kan vi knytte til det mer kroppslige og handler om å ta seg ut, slite, møte kroppslige utfordringer, bruke krefter og energi, møte veggen, ikke gi seg. Disse to “retningene” bringes imidlertid sammen i friluftslivet ved det at “friluftsliv er en opplevelse av [både] enhet med naturen, interaksjon i økosystemet og stimulering og engasjement som omfatter de intellektuelle, emosjonelle og motoriske elementene av personligheten - [alt] i et samspillende hele” (Faarlund 1974).

Barn og unges friluftsliv

Når det så gjelder undersøkelser og data i forbindelse med barn og unges friluftsliv, har jeg først funnet det riktig å påpeke slektskapet og skjebnefellesskapet mellom barn og unges leik i natur på barnas premisser - og friluftsliv (Grimeland m.fl. 1995; Flemmen 1991). Asbjørn Flemmen hevder, slik jeg oppfatter det, med stor tyngde at når “leiken er blitt til noe vi voksne bruker på barna for å nå politisk bestemte mål”, så synes “leiken for dens egen skyld, leikens **egenverdi** [...] mer og mer å gå tapt” - samtidig som “friluftslivet er blitt redusert til en metode enten til bruk i miljøvernet eller til å bygge opp nye holdninger i retning av en alternativ livsform” (Flemmen 1991). Han mener faktisk at “diskusjonene og uenigheten om hva friluftsliv er, hva leik er, er med på å hemme utviklingen”; nå må vi “vende tilbake til den form for friluftsliv som [for barna og de unge] viser seg å være funksjonell i praksis” (Ibid.). For at det skal kunne skje, hevder han, må leiken og dermed også friluftslivet kunne foregå i et så stimulerende miljø som det stort sett bare et variert og mangfoldig **naturmiljø** representerer. Flemmen mener det er nettopp slik barna lever “nærmere naturen enn kulturen” og at det er “naturskolen (leiken) [som] vil [...] drive fram de viktigste funksjonene for å overleve” (Ibid.). Det er slik han ser på det å legge tilrette for leik og friluftsliv i variert “småskalanatur” som en klar pedagogisk oppgave, da vil også den viktige *sjøllæringsprosessen* kunne fungere (Ibid.). For drivkraften i denne prosessen, mener Flemmen er den nødvendige spenningen som oppstår mellom den medfødte lærelysten og det aktuelle miljøet; derfor **må** leikemiljøet også by på spenning - noe tillaga leikemiljøer i dag ofte ikke har (Ibid.). Flere fagfolk og forskere (Gåsdaal 1993; Grimeland m.fl. 1995) gir forøvrig solid støtte til disse påstandene gjennom å påpeke det faktum at barn, også de litt eldre, i svært liten grad bruker spesielt tilrettelagte områder. Barn vil helst *utforske* omgivelsene, og prøver derfor å finne områder der de kan være for seg selv, bygge hytter og utøve forskjellige former for fysisk aktiv leik (Ibid.). Til slike formål er nære og lett tilgjengelige **naturområder** langt bedre egnet enn tilrettelagte og nærmest kunstige leikeområder (Ibid.).

Per Egil Mjaavatns spørreundersøkelse blant nærmere ett tusen barn og unge i grunnskolen og den videregående skolen i Sør- og Nord-Trøndelag, og sammenstillingen av data fra denne med tidligere tilsvarende undersøkelser, også i andre europeiske land, gir kanskje det til nå beste bildet av det forholdet dagens barn og unge har til friluftsliv og uteaktiviteter. I mitt arbeid har jeg bare hatt tilgang til deler av Mjaavatns materiale

gjennom å være til stede under og dessuten studere det publiserte innlegget på landskonferansen om friluftsliv i 1998 (Mjaavatn 1998). Han påpeker riktig nok at *barn og unge* er en svært heterogen gruppe, også hva uteliv og fysisk aktivitet angår, men finner faktisk at mange er fysisk passive, deltar ikke i idrett, og beveger seg i liten grad ute i naturen utover besøk på badestrande (Ibid.). Ved hjelp av tall fra undersøkelser i hele ti ulike europeiske land underbygger Mjaavatn bl.a. påstanden om at *gruppen lite fysisk aktive*, også blant barn og unge, er voksende. Samtidig ser det også ut til at *sosialiseringen til lek og fysisk aktivitet ute gjennom det å være sammen med foreldrene i slik aktivitet er spesielt viktig* (Mjaavatn 1998; Dahle 1999). De viktigste funnene knyttet til undersøkelsen i Trøndelagsfylkene mener jeg er at:

- Barn og unge viser synkende interesse for friluftaktiviteter med økende alder
- Ungdom deltar mindre i de fleste “ute i naturen”-aktivitetene enn barn i 8-12 års alderen
- Lysten hos guttene til å gå fottur avtar med alderen, mens den tiltar hos jenter i videregående skole
- Jakt og fiske er fremdeles i stor grad “gutteaktiviteter”
- Lysten til å plukke bær, sopp og blomster - og å se på fugler og andre dyr i naturen avtar tildels sterkt med alderen

Det er likevel verdt å merke seg at også Mjaavatn mener en hypotese om at ungdom i dag har langt mindre interesse av friluftsliv enn tidligere, foreløpig er altfor grunn (Ibid.). Han har større tiltro til de dataene som viser at viktige grunner til manglende interesse for friluftsliv er at **foreldrene** ikke er så flinke som man kunne ønske når det gjelder “å trekke barna med ut til aktiviteter i skog og mark” (Ibid.).

Friluftslivets egenverdi og pedagogiseringen

Da er vi også ved kjernen av det som flere nå ser på som et slags dilemma for skolens pedagogiske bruk av friluftsliv: Ved at friluftslivet da står i fare for å bli pedagogisert, kan også andre viktige og særegne kvaliteter ved det utøvde friluftslivet gå tapt. Det å utøve friluftsliv har *egenverdi*, på samme måte som at barns lek har egenverdi. Björn Tordsson (1998, 1999) påpeker at friluftslivet dessuten kjennetegnes ved at vi gjennom friluftslivet innretter oss slik at vi skaper en *kontrast til hverdagen*, i friluftslivet åpner vi oss for det uforutsette, det uventede, det ikke-rasjonelle. Men i arbeidet med å utvikle teorier om friluftsliv som pedagogikk, mener Tordsson (1999) det er viktig ikke bare å se på og gjennomdrøfte friluftslivet i seg sjøl, men også se på hvordan friluftslivet utøves idag. Selv om f.eks. Nils Faarlund allerede tidlig på 1970-tallet la noe av det viktigste grunnlaget for

friluftslivpedagogikken ved å skissere innholdet og sammenhengen i friluftslivteorien med de tre ordene *HVA - HVORFOR - HVORDAN* (Faarlund 1974) så mener Tordsson (1999) nå at det er minst ett perspektiv til vi må ha med oss for at teorien skal bli fullstendig og fruktbar: Den sosiale, kulturelle og pedagogiske konteksten for friluftsliv er en helt annen sammenliknet med før. Denne nye situasjonen mener han (Ibid.) er knyttet til en rekke endringsprosesser som hører sammen med moderniseringsprosessen og med tyngdepunktsforskyvningen fra fellesskap i samfunnet til fellesskap i gruppen. Som den viktigste grunnen for pedagogiseringen av friluftslivet, lister Tordsson (Ibid.) opp “sterk tro på friluftslivets pedagogiske dyder og muligheter”. Han (Ibid.) påpeker og at denne pedagogiseringen i minst like stor grad har skjedd utenfor grunnskolen, gjennom bruk av friluftsliv innenfor ulike prosjekter, tiltak, attføringsprogrammer, behandlingsopplegg, kursprogrammer, treningskurs og lederutviklingsprogrammer.

Mot en begrepsbestemmelse av friluftslivet - med ulike definisjoner, utdypinger, avgrensninger, perspektiver og grener

For Fridtjof Nansen (1916/1940) er friluftslivet det *naturlivet*¹⁴ vi mangler, men som alle, bevisst eller ubevisst lengter etter: “Friluftslivet er det frie, enkle livet, i ren luft, som gir det opprinnelige i oss sin rett igjen”. Inspirasjonen fra Nansen hadde da også, slik jeg ser det, en slik kraft at det gikk relativt lang tid før andre forsøkte å *definere* friluftslivet på nytt, med grunnlag i det særegne ved friluftslivet. Dette arbeidet, å definere klart, utdype og samtidig **avgrense** friluftslivet, hevder Faarlund (1973), først kom igang igjen når det å utøve friluftsliv ble et viktig *gode* i samfunnet - og det tradisjonelle friluftslivets *verdier* var truet. Men etter hvert ble dette viktige arbeidet delvis hemmet av både manglende politisk vilje til å slå fast hva som virkelig er friluftsliv, og av en rekke kommersielle interesser knyttet til *rekreasjonsutøvelse og bruk av natur i fritida*. Ved at stadig flere - tildels også friluftslivforskere, politikere og friluftslivforvaltere - gav etter for de kommersielle kreftenes ønsker om å sette likhetstegn mellom bruk av natur i fritida og *friluftsliv*, var grunnlaget lagt for en storindustri både på utstyrssida og aktivitetssida knyttet til hele feltet *rekreasjonutøvelse/bruk av natur i fritida* (Faarlund 1973, 1974, 1999a, 2000; Lien 1973; Tordsson 1996). Så da den omtalte friluftslivutredningen og friluftslivmeldingen kom i løpet av de to årene 1985-86, var det på flere måter ikke nok til å rette opp den “skaden” den norske friluftslivtradisjonen allerede var påført gjennom et tildels sterkt økende press på *det enkle og lite ressurskrevende friluftslivet*, kanskje allerede fra slutten av 1960-tallet (Faarlund 1973). Ikke alt kan tilskrives situasjonen for og presset

på det enkle friluftslivet, men det gjør det ikke lettere å tro at dette friluftslivet igjen vil kunne bli enerådende, slik det var både i den første perioden med mer fritid for arbeidere (åttetimersdagen for arbeidere lovfestet i 1919) - og i det første tiåret med mye mer fritid for enda flere nordmenn (lørdagsfri lovfestet i 1968, lovbestemt ferie/avløserordninger også for fiskere og bønder på 70-tallet) (Nedrelid 1993). Men at *den norske friluftslivstradisjonen* vil **overleve**, er jeg ikke i tvil om. Troen på det ligger først og fremst i det enkle friluftslivets bærekraftighet, en kvalitet som også ser ut til bli mer etterspurt i andre deler av verden. Mangfoldet og enheten både i mange nordmenns syn på hva friluftsliv fortsatt er - at friluftslivet omfatter ulike grener men først og fremst er enkelt liv i fri natur - og i det at svært mange også idag utøver sitt friluftsliv med grunnlag i en hovedsakelig historisk/kulturell/tematisk bestemmelse, gir ytterligere styrke overfor presset fra nye og action-pregede eller spenningsfylte friluftaktiviteter.

Friluftsliv og pedagogikk - på leting etter en didaktikk for friluftslivet

Svært mange av de tekstene jeg har funnet og så bruker for å gi *friluftsliv som pedagogisk vei og metode* et ansikt er først og fremst skrevet av kroppsøvningspedagoger med erfaring og/eller utdanning innenfor friluftslivfeltet - eller av folk med lang erfaring både fra utøvelse av og veiledning i friluftsliv. Et trekk som går igjen i stadig flere av disse tekstene, men ikke før fra litt utpå 1970-tallet, er at friluftslivet også etter hvert ønskes satt inn i det vi kan kalle "en økopedagogisk sammenheng" (Kårhus 1975; Leirhaug 1999; Brügge, Glantz og Sandell 1999), med friluftsliv som én bevisst pedagogisk vei til et liv mest mulig i harmoni med naturen.

De problemene som da kan oppstå for det utøvde friluftslivet, gjennom en for sterk pedagogisering, har jeg allerede vært inne på. Derfor vil jeg nå beskrive enkelte hovedlinjer i historien for natur- og friluftsliv brukt i pedagogisk virksomhet, for deretter å referere forsøket mitt på å sette det jeg oppfatter som viktige trekk ved veiledning i enkelt friluftsliv i dag inn i en didaktisk modell. Denne framstillingen håper jeg dessuten kan illustrere og synliggjøre hvor viktig friluftslivets egenverdi er i all pedagogisk bruk av friluftsliv.

Jeg vil hevde at allerede Comenius' bruk av *mange eksempler fra naturen* var anslag til det å bruke enkelt liv i naturen som en *oppdragende faktor*. Også gjennom hans tjueeni regler for undervisning og fire utviklingsfaser får vi inntrykk av en didaktikk som satte anskuelighet, erfaring og ferdigheter gjennom praksis og utøvelse høyt (Myhre 1967). I dag møter

vi elementer fra et slikt grunnleggende syn igjen både i Jon Bojer Godals beskrivelse av friluftsliv som *handlingsbåren kunnskap og erfaring* (1997), og i Nils Faarlunds beskrivelse av det enkle friluftslivet som en nødvendig og samtidig *eksemplarisk modell* i skolens og elevenes livsnødvendige forståelsesmangfold (1974). Flere mener forøvrig at Comenius gjennom også å framheve *leiken som uttrykk for barnas naturlige behov* ble en forløper for både Pestalozzi og Fröbel (Myhre 1967; Imsen 1997).

Fra opplysningstida er det først aktuelt å nevne John Locke som en av dem som fikk gjennomslag i den praktiske pedagogikken for *karakterdannelse gjennom fysisk fostring* og relativt bred innføring i *de fagene som fører elevene inn i naturens verden* (Myhre 1967). Deretter er det ikke mulig å komme utenom Jean Jacques Rousseau. Myhre (Ibid.) vil vi skal være forsiktige med å tolke Rousseaus kanskje mest siterte anbefaling “Tilbake til naturen ...” som et entydig “Tilbake til det enkle ...”. Det Rousseau ville ha fram, hevder Myhre (Ibid.), var at han i sammenstillingen av natur og fornuft i høyere grad *betonte natur* enn fornuft, og dermed fikk plass til følelsene og hjertets rett, en “hellig grepethet” overfor livets og naturens skjønnhet og mysterier. Gunn Imsen (1997) uttrykker seg mer entydig i sin tolkning av hva og hvor Rousseau ville. Hun hevder Rousseau satte *naturen i sentrum* for sine pedagogiske refleksjoner **samtidig** som han hadde et revolusjonært sikte med sin oppdragelsesfilosofi. Det er forøvrig verdt å nevne at Fridtjof Nansen (1916/1940) som et av våre største friluftslivforbilder nesten skriker ut: “Rousseau, du trengs mer i dag enn noensinne ...”, og at Nils Faarlund som en av 1970-, 80- og faktisk også 90-tallets mest betydningsfulle friluftslivpersonligheter her hjemme, også snakker om “å bli grepet av naturen gjennom friluftslivet”.

Både Myhre (1967) og Imsen (1997) ser ut til å være enige om at Fröbel i sin grenseløse tiltro til barns egenaktivitet og selvutvikling forutsetter et viktig utgangspunkt som også Rousseau viser til. Samtidig mener de også at Fröbels grunnsyn er **både** idealistisk **og** romantisk. I Thüringen der Fröbel drev en pensjonatskole med et godt familieliv som ideal, og der han skrev en rekke av sine pedagogiske skrifter, ble elevene oppdratt *i nær tilknytning til naturen og til arbeids- og folkelivet*; skolen hadde bl.a. hyppige *utflukter i naturen* (Myhre 1967).

Av utviklingstendenser i pedagogikken på 1900-tallet som er spesielt knyttet til natur og naturnærhet, vil jeg nå nøye meg med å nevne den tyske ungdomsbevegelsen som “var typisk for den nye livsfølelse”, de unge ville bort fra asfalt og storbyliv, *ut i naturen* på lange vandringer, i kontakt med det folkelige og opprinnelige (Ibid.). Rent pedagogisk, og

langt utenfor Tysklands grenser, bidro nettopp denne bevegelsen til å gjøre skolen interessert i f.eks. *ekskursjoner* og *leirskole* (Ibid.). En siste betydningsfull pedagog jeg vil ta med før vi igjen går til friluftsliv og pedagogikk her hjemme, er Otto Friedrich Bollnow (1969) med sitt begrep *møte*. Bollnow tenker nok med dette begrepet først og fremst på *møtet med kulturverdiene*, men han understreker også *utfordringen* fra kulturverdiene. En slik eksistensfilosofisk utdyping av begrepet *møte* blir også interessant for arbeidet med friluftsliv (Bagøien 1996), nettopp fordi *møtet med fri natur - naturmøtet* - brukes både om det som er karakteristisk for friluftslivet og om den påvirkningskraften som nærmest ligger innebygd i nettopp det å møte naturen gjennom det enkle naturlivet (Faarlund 1999b; Bagøien 1996).

Friluftsliv brukt i oppdragende og pedagogisk virksomhet i Norge

Så til det som etter hvert utvikler seg m.h.t. friluftsliv brukt i oppdragende og pedagogisk virksomhet her hjemme. Nansen er allerede nevnt som en stor inspirator og et stort forbilde for norske friluftslivutøvere. I tillegg til Nansen hadde også folk som Roald Amundsen, Karl Roll, Theodor Caspari og Helge Ingstad evnen til å inspirere unge som eldre, lærere som elever. Spesielt Nansens beskrivelser (1916/1941) av f.eks. *gleden ved å utfolde seg i fri natur - at naturmennesket i oss gjennom naturlivet kommer sitt utspring nærmere* var, i hvert fall slik svært mange av de som fortsatt hevder det tradisjonelle friluftslivets rettmessige plass oppfatter det (Faarlund 1974; Østberg 1980; Wilson 1989; Nedrelid 1993), helt til langt ut på 1970-tallet - og kanskje i enda noen tiår - den mest betydningsfulle inspirasjonen til å bruke slikt enkelt liv i naturen også i oppdragelse og pedagogisk virksomhet. I lang tid var det derfor mest snakk om å vende tilbake til oppdagerne og pionerene, gjerne representert ved Nansen. Hallvard Grude Forfangs innlegg (1967/1970) om naturopplevelsen som oppdragende faktor, på et seminar om “naturen og det moderne menneske” (Beitostølen 1967), illustrerer dette spesielt godt når han plasserer nettopp Nansen i en friluftslivpedagogisk sammenheng. Grude Forfang tar også opp spørsmålet om hvordan pedagogikken i framtida skal ta vare på og utvikle naturopplevelsen. Da påpeker han både Nansens opplevelsesmessige og i tillegg realistiske forhold til naturen (Ibid.). Han ber dessuten de som skal legge opp *en pedagogikk med naturopplevelse som både mål og middel* å merke seg at flere og flere mennesker i vårt samfunn lever i en kunstig kultivert tilstand (Ibid.). Han advarer imidlertid, allerede i 1967, mot uhemmet å bruke alle de mulighetene til naturopplevelse og detaljrikdom som ligger i den “vikarierende natur-

opplevelse i den beste teknikers regi” vi får gjennom naturfilmene - og i dag - naturvideoene: “Det kan føre til at vårt eget møte med naturen blir kjedelig, uten sensasjoner, og at vi blir sløvet for de tusen undere som forlanger vårt eget øye, vår egen luktesans, vår egen evne til å høre, smake og oppleve” (Ibid.). Det viktigste, mener Grude Forfang, må være “å la barn og unge oppleve sammenheng og helhet fra melkeveien til fossilet, fra ødemark til bygdegrender under forhold som ikke er tilrettelagt”. Han (Ibid.) avslutter forøvrig med denne klare beskjeden: “Tenker man over vårt tema om naturopplevelse og pedagogikk, så er det naturopplevelsen som må sikres for fremtidens mennesker og ikke den rigorøse timeplanstenkningen eller lærernes tilværelse i hver sin fagbås. Sett at noen skulle bli glade i trær og fortrolige med dem. Det måtte være pedagogikkens oppgave å medvirke til dette”.

De pedagogene og veilederne innenfor feltet friluftsliv jeg vil hevde har hatt tildels stor betydning for utviklingen av friluftsliv som pedagogisk vei og metode her hjemme i Norge, og sannsynligvis også ellers i Norden, men først fra litt ut på 1970-tallet, er nesten alle på en eller annen måte knyttet til de miljøene som etter hvert oppstod omkring Høgfjellsskolen og det såkalte “veglederstudiet” (Hemsedal), ved Norges idrettshøgskole (Oslo), ved flere av distriktshøgskolene/høgskolene (f.eks. Bø i Telemark, Hamar, Volda, Levanger og Alta) og ved flere folkehøgskoler. Kontakten med og mellom de store og små friluftslivsorganisasjonene som til slutt tok skrittet fullt ut og dannet takorganisasjonen FRIFO (Friluftslivets Fellesorganisasjon) og med mindre og tildels uformelle miljøer som FOR-UT (Forum for naturlig friluftsliv) og ulike natur- og miljøgrupper og/eller fora for miljøundervisning har nok også betydd mye for bruken og omfanget av friluftsliv både i grunnskolen og i den videregående skolen.

Av de personene som har betydd mye for utviklingen av friluftsliv som pedagogisk vei og metode i årene etter f.eks. 1970, nøyer jeg meg nå med å nevne Nils Faarlund. I likhet med de fleste andre som har ønsket friluftslivet velkommen i skolen, vil også han føre arven videre fra Fridtjof Nansen og de øvrige pionerene. Men på en helt annen måte enn Nansen, kanskje fordi Nansen slett ikke var pedagog og heller ikke hadde praktisk erfaring med bruk av friluftsliv som pedagogisk vei, plasserer Faarlund (1992) friluftslivet i pedagogisk sammenheng som “en gledelig veg hjem til den frie naturen”:

Begrepet hjem gir i denne sammenhengen uttrykk for naturens egenverdi og vår væremåte (preget av hensyn og trygghet). At friluftslivet betegnes som en veg minner oss om at vi ikke er kjempende og målfiksert, at vegen ikke er middel, men

mål i seg selv. Vi søker våre røtter, vi deltar i en livslang prosess, og vi gjør det med glede. Vi ferdes med glede i naturlig friluftsliv, ikke i vinnings hensikt. Vi har det ikke “gøy” med ensidige utendørsaktiviteter (friluftaktiviteter). Vi gleder oss over møtet med naturens mangfoldige helskap - den natur som får lov til å være seg selv, som en hel og som en skap [...] Fri natur blir derfor en nødvendig presisering i den tematiske [og for Faarlund også pedagogiske] bestemmelsen av friluftsliv for å få frem naturens helskap. I fri natur føler vi oss umiddelbart hjemme [...] Kjennetegn for helskap er årstidene, døgnrytmer, vekstrytmer.

(Ibid.: 16-17, med Faarlunds understrekinger)

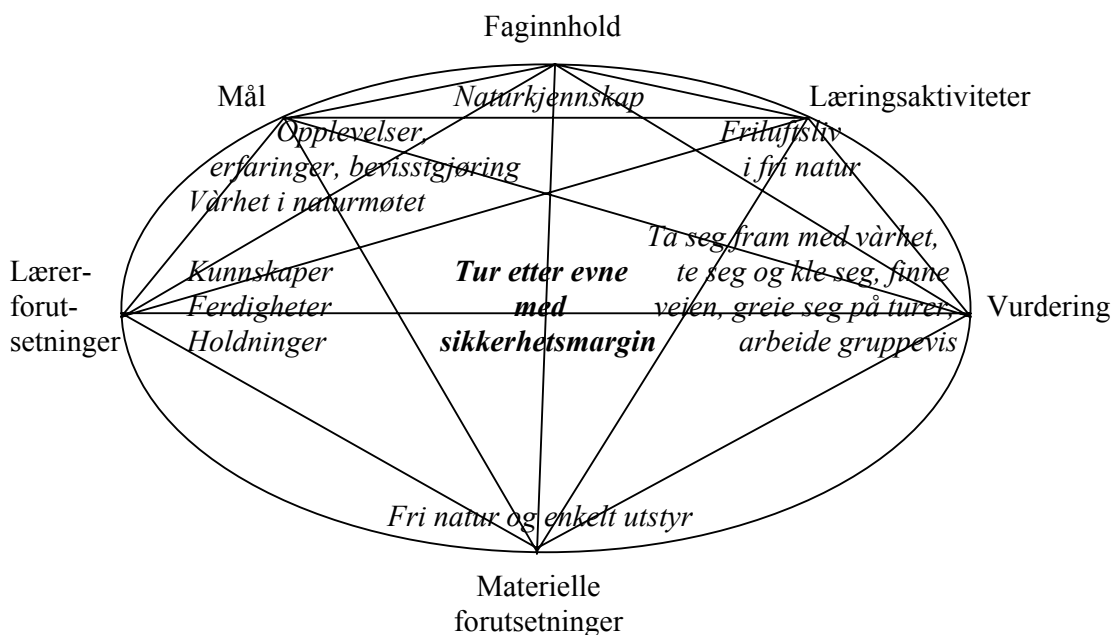
Slik blir *friluftsliv som gledelige møter med fri natur* et viktig element i friluftsliv som pedagogisk vei og metode - i friluftslivets didaktikk. Og det er i dette møtet det enkle friluftslivet også har sine pedagogiske fortrinn, det skaper nemlig få unaturlige barrierer i møtet med natur.

Friluftslivets fagdidaktikk i en kjent didaktisk modell

Bidraget mitt m.h.t. en beskrivelse av en fagdidaktikk for friluftsliv i alle sammenhenger, er altså en oppsummerende didaktisk modell. Inn i denne modellen legger jeg det jeg mener er kjernen av det mange friluftsliv-veiledere og -pedagoger i dag mener er viktige kjennetegn ved en slik didaktikk. Samtidig har jeg, både i denne artikkelen og i studien min (Haslestad 2000), pekt på faren for redusert utbytte på opplevelsessida, spesielt dersom pedagogiseringen av friluftslivet tar overhånd. Friluftslivets didaktikk må først og fremst utformes for *å hjelpe fram naturmøtet*. Også i skolen mener jeg målene for bruken av friluftsliv først og fremst må være:

- **Helhetlige** kroppslige, mentale og sosiale **opplevelser** og **erfaringer** i fri natur,
- **naturkjennskap** og **alternativ livsformerfaring** gjennom enkelt liv med enkle midler,
- **respekt for og vårhet i naturen**.

Det er slike elementer jeg mener det er mulig å plassere inn i en mye brukt didaktisk modell, f.eks. den Bjørndal og Lieberg (1978) utviklet for *didaktisk relasjonstenkning*, og da uten altfor stor fare for en *pedagogisering* av friluftslivet:



Vi ser her at jeg mener *fri natur og enkelt utstyr* er de viktigste materielle forutsetningene for opplæring og veiledning i friluftsliv. Viktige lærerforutsetninger er både *kunnskaper, ferdigheter* og *holdninger*. Ved nå bevisst å kalle dette punktet lærerforutsetninger, og ikke legge også eventuelle elevforutsetninger inn her, viser jeg at det ikke kan forventes at elevene har slike forutsetninger i forkant av opplæringen og veiledningen knyttet til friluftsliv. Opplæringen og veiledningen må ta utgangspunkt i de erfaringene, kunnskapene og ferdighetene knyttet til friluftsliv de aktuelle elevene/den aktuelle turgruppa har eller høyst sannsynlig har. Viktigheten av dette markerer jeg nå ved å legge inn *tur etter evne med sikkerhetsmargin* midt i modellen. Under friluftslivets faginnhold har jeg bare satt opp *naturkjennskap*, men det er vanlig også å ha med ulike grunnleggende friluftslivferdigheter (gjerne knyttet til de ulike grenene) her. De grunnleggende ferdighetene gitt ved setningen *ta seg fram med vårhet, te seg og kle seg, finne veien, greie seg på turer, arbeide gruppevis* har jeg tatt med som viktig i forbindelse med vurderingen. Det er gjort slik også for å unngå at stikkordene/setningene mine ved å opptre flere steder i modellen kanskje bare gjør den mindre oversiktlig. *Kunnskaper, ferdigheter* og *holdninger* kan altså også listes opp under faginnholdet og/eller målene. *Opplevelser, erfaringer* og *bevisstgjøring knyttet til naturmøtet* og *vårhet i naturmøtet* setter jeg nå opp som de viktigste målene for friluftsliv i alle sammenhenger, men jeg er klar over at både læreplaner og lærere/veiledere gjerne legger inn flere og/eller andre mål for friluftsliv i skolen enn de jeg mener er de viktigste.

Friluftsliv i grunnskolens læreplaner - fra vage anbefalinger til klare føringer?

Friluftsliv har i lang tid hatt en plass i den norske grunnskolen, men jeg vil hevde **ikke** ved at vi finner **ordet** friluftsliv brukt mange ganger allerede i Normalplanen (N 39), og/eller at læreplanene lenge har lagt stor vekt på det mange mener er det viktigste å legge vekt på når friluftsliv tas i bruk som pedagogisk vei og metode:

- **å gi elevene noe av naturlivet tilbake** (Nansen 1916/1940) - **gjennom naturopplevelser** (Hågvar 1999) **og gledelige møter med fri natur** (Faarlund 1974, 1991, 1999b)
- **å formidle naturkjennskap framfor naturkunnskap - gjennom tilstedeværelse i natur** (Bagøien 1996, 1998a, 1998b)
- **å la elevene få oppøve og utvikle sine friluftsliv- og overlevingsferdigheter gjennom utøvelse av friluftsliv i relativt små grupper (maksimalt 7-10 elever) og i trygge former etter prinsippet om tur etter evne¹⁵ sammen med en lærer/veileder** (FOR-UT 1980)

Når jeg så studerer grunnskolens læreplaner fra og med N39 (Haslestad 2000), og forsøksvis under én og samme “friluftslivlupe”, finner jeg også interessante trekk jeg nå mener alle friluftslivinteresserte skolefolk bør være klar over. Det ene er det jeg karakteriserer som “å la være å fortelle hva som egentlig **er** friluftsliv, og hva som **ikke er** friluftsliv” (Ibid.). Jeg finner m.a.o. nesten ingen gode definisjoner og eventuelt klare avgrensninger av ordet/begrepet/aktiviteten friluftsliv i læreplanene. En utvikling i retning av stadig større vilje til å definere og eventuelt avgrense friluftslivet er nemlig synlig både i friluftslivforvaltningen og i store deler av det norske friluftslivmiljøet. Først med den andre mønsterplanen (M 87) kommer det omtaler av friluftsliv jeg kan kalle forsøk på definisjoner, mens jeg så langt ikke har funnet utdypinger som også kan kalles klare avgrensninger i noen av planene.

Det andre trekket jeg har festet meg ved, er likevel en relativt jevnt økende vektlegging av, fra plan til plan, å bruke friluftsliv som middel til å øke *den økologiske forståelsen generelt*. (Både *det tradisjonelle friluftslivet* og *naturopplevelsen/-møtet* mener jeg også er blitt vektlagt i hele perioden f.o.m. N 39, men det kommer ikke spesielt tydelig fram i mange av læreplanene).

Et tredje trekk jeg merker meg, er fraværet av omtaler av friluftsliv - i læreplantekstene - som pedagogisk, eventuelt økopedagogisk, vei og metode. Og det til tross for at det her i Norge allerede fra midten av 1970-tallet faktisk har eksistert en felles didaktikk for friluftsliv som alternativ livsform/pedagogisk vei (Faarlund 1974). Jeg kan forstå at slik omtale mangler i læreplaner der aktiviteten friluftsliv bare er gitt relativt vage anbefalinger

(Jfr. Normalplanene og Forsøksplanene), men har vanskelig for å forstå det når heller ikke M 87 og/eller det nye Læreplanverket (L 97) setter *friluftslivets særegne verdier og didaktikk* mer i fokus. Til tross for at svært mange, også utenfor Europa, ser på *det tradisjonelle norske friluftslivet som det opprinnelige og ekte friluftslivet*, så viser min studie (Haslestad 2000) at det var først med mønsterplanene (M 74 og M 87) friluftslivet fikk en mer **sentral** plass¹⁶ i grunnskolens læreplaner.

Uten sterke føringer i læreplanene om også å bruke mye tid til å utøve friluftsliv sammen med elevene, har lærerne likevel lenge hatt muligheter og i tillegg brukt mulighetene til å la elevene få oppleve både friluftslivets gleder og det enkle turlivets fysiske og psykiske utfordringer. Det viser bl.a. det friluftslivet jeg sjøl og en rekke andre fikk del i som elev og/eller lærer, allerede med N 39 og F 68: Det har nemlig først og fremst vært det tradisjonelle friluftslivet - gjennom turene og utferdene, til fots eller på ski - som har vært i fokus for utøvelsen av friluftsliv i både grunnskolen og den videregående skolen disse seksti årene etter at N 39 ble tatt i bruk. Men, jeg vil hevde at *friluftslivets plass i grunnskolens læreplaner* ikke allerede på 1950-, 60- eller 70-tallet var så sentral som mange, også skolefolk, kanskje hadde inntrykk av når de så tilbake på egne opplevelser og erfaringer eller eget arbeid med friluftsliv i skolen. Var viljen til å ta elevene med på tur i nærnaturen i et par eller kanskje hele tre tiår større enn det læreplanene la opp til? Ja, det kan se slik ut. Riktig nok er det et faktum, og det er noe av det min studie (Ibid.) viser, at alle læreplanene som har vært i bruk etter siste verdenskrig har ordet og begrepet *friluftsliv* med, i det minste én gang i hver plan. Men etter hvert som ordet også ble brukt flere ganger i samme plandokument, var det likevel lenge bare å finne i fagplandelen. Og helt til å begynne med finner vi friluftslivet omtalt bare i kroppsøvingsplanen. Vi finner imidlertid, til og med i Normalplanene og i Forsøksplanene, et betydelig antall tekster/tekstdeler med andre ord og/eller ordpar i tillegg til ordet friluftsliv som, dersom vi viser vilje til å tolke dem i slik retning, også **kan** knytte til friluftsliv. Da beskriver eller uttrykker de særegne kvaliteter ved det å utøve f.eks. det enkle tradisjonelle friluftslivet. I mitt arbeid (Ibid.) omtales dette, alt etter hvor klar tilknytningen er, enten som **eksplisitt** omtale, eller bare som **implisitt** omtale av friluftslivet¹⁷. Dette har selvfølgelig fått betydning for hvordan jeg etter hvert ser på den totale utviklingen for friluftslivet i grunnskolens læreplaner.

Ser vi så på læreplanene under ett, så viser det seg at bruken både av ordet/begrepet friluftsliv, av andre "friluftslivord" (ord/ordpar) og eventuelle omtaler av friluftsliv som

emne/aktivitet/pedagogisk vei er mest synlig i kroppsøvingsplanene. Dersom vi samtidig søker etter forklaringer på det manglende samsvaret mellom de skrevne læreplanene og det at mange i skolen mener de også fram mot perioden med de nye mønsterplanene lot elevene både få oppleve og virkelig utøve en god del friluftsliv, så er det ikke usannsynlig at én forklaring kan være den **måten** barn og unge lenge ble sosialisert inn i det enkle livet i naturen, nemlig gjennom familieturer i skog og mark, til fots eller på ski, og at **oppfølgingen** av denne ønskede sosialiseringen, også slik skolen så på den, gjennom noen eller opptil flere turer og utferder i skolens regi hvert år, like gjerne ble til minner om friluftsliv i skolen som til minner om friluftsliv sammen med familie/venner.

Tar vi nå utgangspunkt i det relativt store antallet tekster og/eller tekstdeleer fra de til sammen sju aktuelle plandokumentene (N 39 by, N 39 land, Læreplan for forsøk med 9-årig skole - F 68, M 74, M 87 og L 97) som ved første blick ser ut til å ha tilknytning til friluftsliv, og så lager en tabell for antall funn av aktuelle ord og ordpar med klar tilknytning til friluftsliv, da blir den også en god illustrasjon av utviklingen m.h.t. omtalen av friluftsliv i læreplanene for hele den aktuelle tidsperioden (Ibid.): (I tabellen er de to normalplandokumentene slått sammen under N 39)

ORD/ORDPAR	N 39	F 68	M 74	M 87	L 97
friluftsliv	1	1?	10	5	12
naturliv	-	-	-	-	1
enkelt liv i natur	-	-	-	-	-
naturmøte	-	-	-	-	-
friluftsløik	1	1	-	-	1
friluftaktivitet	-	-	-	-	8
oppøve/få <u>naturglede</u>	-	2	2	-	4
oppøve/få <u>naturforståelse</u>	-	-	-	-	2
oppøve/få <u>naturfølelse</u>	1	-	-	-	-
få <u>naturinntrykk</u>	-	-	1	-	1
få <u>naturopplevelser</u>	-	-	-	3	15
på <u>tur</u>	6	2	7	4	8

Vi ser her at det er flere av de ordene/ordparene jeg mener er karakteristiske for friluftsliv og utøvelsen av det, og som jeg samtidig knytter til begrepet eksplisitt omtale av friluftslivet, vi **ikke** finner i mange av læreplanene. Det er bare ordet *friluftsliv* og ordparet *på tur* vi finner i **alle** læreplanene.

Hva er, og hvor finner vi de aktuelle læreplanenes mest omfangsrike og/eller eksplisitte omtaler av friluftslivet? Normalplanene og Forsøksplanene bruker, som vi har sett i den viste tabellen, knapt ordet friluftsliv. I de øvrige planene finner vi både dette ordet og andre ord/ordpar knyttet til friluftsliv i et tildel stort omfang. Likevel har, slik jeg allerede har antydnet, svært få av grunnskolenes læreplaner omtaler av friluftslivet som fullt ut tilfredsstillende de kravene jeg mener en idag bør stille for å kunne karakterisere en omtale som en klar definisjon og avgrensning av friluftslivet. Men friluftslivomtalene blir, slik jeg ser det, fra og med den første mønsterplanen (M 74) mye mer eksplisitte, og de får etter hvert et større omfang i hver enkelt plan. Likevel viser det seg at friluftsliv ikke er omtalt klart **eksplisitt i den generelle delen av planen** før i den andre mønsterplanen - M 87. Heller ikke i L 97, og det til tross for at denne planen har egne kapitler (i den generelle delen) om både “det miljøbevisste menneske” og “det meningssøkende menneske”, finner vi spesielt omfangsrike eksplisitte omtaler av friluftsliv. I fagplanene for kroppsøving legger imidlertid slike omtaler stadig på seg for hver nye læreplan grunnskolen får etter N 39 og F 68. Fagplanene utover kroppsøvingsplanene har likevel knapt eksplisitte omtaler. Implisitte omtaler av friluftslivet i fagplaner for fag som naturfag/natur- og miljøfag, heimstaddlære og O-fag/samfunnsfag finner vi imidlertid i de fleste læreplanene, inkludert N 39.

Et mer detaljert bilde av de mest eksplisitte og sentrale omtalene av friluftsliv for hver plan, i kronologisk rekkefølge, er nå gitt i et eget tabellvedlegg til denne artikkelen. Henvisningene i disse tabellene er gitt med plandel/fag og sidetall i de aktuelle plan-dokumentene. Her vil vi se at **Normalplanen** bare har det jeg vil kalle vage anbefalinger om å bruke friluftsliv som en del av aktivitetstilbudet overfor elevene. Først med **Forsøksplanen**, men fortsatt bare knyttet til **fag** som kroppsøving, naturfag og heimkunnskap kommer friluftslivet inn som en mer eller mindre tydelig del av arbeidet med å utdype, styrke og øke livs- og naturgleden. Forsøksplanen lister faktisk også opp eksempler på hvordan elevene praktisk kan få øve ferdigheter som er ønskelige eller nødvendige i forbindelse med utøvelse av friluftsliv. Selv om ordet og begrepet friluftsliv er brukt allerede i **den første mønsterplanen** - M 74s generelle del, finner jeg det vanskelig å tolke dette som at friluftsliv som **aktivitet** i skolen er klart eksplisitt omtalt. Slik omtale finner jeg bare i kroppsøvingsplanen. Implisitte omtaler finner vi imidlertid både i M 74s generelle del og i flere av de andre fagplanene. Det er altså først i **den andre mønsterplanen** (M 87)

friluftslivet omtales eksplisitt **både** i den generelle delen **og** i fagplandelen. Den eksplisitte omtalen finner vi likevel stort sett under faget kroppsøving. I M 87 finner jeg også tekster som inneholder økopedagogiske tanker og elementer, både i den generelle delen og i enkelte fagplaner (f.eks. for O-fag/samfunnsfag, naturfag) men det er vanskelig å tolke omtalene av friluftsliv som at friluftslivet også er tenkt brukt i en bevisst økopedagogisk sammenheng. De aktivitetene/friluftslivgrenene M 87 anbefaler skolen og lærerne å ta utgangspunkt i under stikkordet **friluftsliv**, er imidlertid høyst aktuelle i en økopedagogisk sammenheng. Det er nemlig fortsatt det enkle tradisjonelle friluftslivet M 87 anbefaler skolen å la elevene få oppleve, øve ferdigheter i, og eventuelt få utøve.

Grunnskolereformen med **det nye læreplanverket** (L 97) er en tildels omfattende reform med flere nye elementer. Viktig for friluftslivet i hele den tiårige grunnskolen, slik jeg tolker de nye planene, men mest for friluftslivet og den naturnære leiken i småskolen, er at den frie leiken i mest mulig naturlige omgivelser har fått en betydelig mer sentral plass. At friluftsliv og naturopplevelser er spesielt viktig for oss, påpekes også flere steder i L 97 enn i noen tidligere planer. Forholdene for daglige uteaktiviteter som leik i natur og/eller friluftsliv, sier det nye læreplanverket, skal det fra første stund legges til rette for. Størst oppmerksomhet m.h.t. naturleiken og nærmiljøfriluftslivet får altså småskolen, men arbeidet med leik og bevegelse i natur og/eller friluftsliv er også spesielt omtalt i planene for de to andre trinnene (mellomtrinnet og ungdomstrinnet). Det blir faktisk påpekt for **alle** trinnene at aktivitetene primært skal skje i og være knyttet til nærmiljøet. Også i L 97 er det fagene kroppsøving og det nye faget natur- og miljøfag som har fått særlig viktige roller i friluftslivsammenheng. Det er da også omtalen av friluftsliv i den generelle delens kapittel om “det miljøbevisste menneske” og i kroppsøvingsplanens innledning som gir det klareste bildet av L 97s perspektiv for og vektlegging av friluftsliv:

Mennesket er en del av naturen, og treffer stadig valg med konsekvenser [...] for naturmiljøet. [...] Opplæringen må følgelig gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur. Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidene vekslinger. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse, kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv.

(L 97: Generell del: “Det miljøbevisste menneske”: 45-48)

Friluftslivet er eit viktig innslag i den norske kulturen. Opplæringa skal fremje glede over fysisk aktivitet og over det storslåtte i naturen og dessutan fremje omsorg for dei utsette delane av naturen. Det kan gi elevane opplevingar og få dei til å forstå seg sjølve som ein del av naturen, og utvikle positive holdningar hjå dei til naturvern og miljøvern.

(L 97: Kroppsøving - innleiing - faget sin plass i skulen: 263-264)

I L 97s plan for natur- og miljøfag finner vi fortsatt ikke friluftslivet omtalt så eksplisitt som i kroppsøvingsplanen. De økopedagogiske elementene i planen for natur- og miljøfag sammen med de mange implisitte omtalene av friluftsliv gir imidlertid et godt grunnlag for å hevde at også natur- og miljøfaget i det nye læreplanverket “har friluftslivet inne”.

Samlet sett er det derfor etter min mening gode grunner for å mene at nettopp L 97 er den planen som sett i forhold til alle de andre aktuelle planene gir relativt klare føringer for utstrakt bruk av friluftsliv i skolen, tildels også som økopedagogisk vei og metode.

Avslutning

Jeg har i denne artikkelen hele tida forsøkt å få fram mangfoldet i den norske friluftslivstradisjonen og den nære tilknytningen utøvelse av friluftsliv fortsatt har til det enkle friluftslivets framvekst og historie. Det er denne historisk-/kulturelle og tematiske bestemmelsen av friluftslivet jeg mener for lenge siden kunne lagt viktige føringer for det friluftslivet grunnskolen, nå også i et bærekraftperspektiv, bør formidle. Slike føringer har nesten ikke vært synlige i noen av de læreplanene som har vært i bruk rett før og etter siste verdenskrig. Først med den andre mønsterplanen og det nye læreplanverket gis det føringer som også reflekterer den retningen for friluftslivet store deler av det norske friluftslivmiljøet - og, om enn noe senere, den nye friluftslivpolitikken signaliserte.

¹ Det er Nils Faarlund som, slik jeg oppfatter det, er først ute her i Norge med å omtale *friluftslivet som alternativ livsform/pedagogisk veg og metode*. Faarlund påpeker samtidig, og det mye klarere enn svært mange andre som skriver om friluftsliv og pedagogikk, at friluftsliv som seriøs pedagogisk vei **må** presentere livsformer som er i harmoni med de livsformene som preget menneskets naturhistoriske og tidlige, kulturhistoriske epoker. Her er Faarlund helt på linje med f.eks. Hjalmar Hegge (1978; 1993) som hevder som et grunnleggende synspunkt at *en belysning av sammenhengen mellom menneskets oppfatning av naturen og dets behandling av den, er en nødvendig betingelse for å forstå vår tids krise i forholdet til den. [...] Det er dette overordnede, historiske og filosofiske perspektivet vi må se - [...] - menneskets forhold til naturen og dermed også det vi idag kaller friluftsliv.*

² Det ser ut til å være enighet om at *fagdidaktikk* er fagenes didaktikk som handler om didaktiske vurderinger i mer konkrete innholdsmessige sammenhenger, knyttet til det vi altså omtaler som *fag* (Sjøberg 1998). Noen vil nok hevde at siden friluftsliv ikke er noe selvstendig fag i grunnskolen, så vil det også bli vanskelig å snakke om en didaktikk for friluftslivet. Den hører eventuelt hjemme under faget kroppsøving, fordi friluftslivet fortsatt er mest eksplisitt knyttet til nettopp kroppsøving. Jeg, og flere med meg, er skeptiske til å la en didaktikk for friluftslivet være så nært knyttet til kroppsøving. Det viktigste ankepunktet mot å legge friluftslivets fagdidaktikk til kroppsøvingfaget, er at det vil kunne føre til at en rekke av de av friluftslivets særegne

kvaliteter som ikke naturlig hører inn under kroppsøving går tapt. Derfor er det, slik mange norske veiledere har påpekt en rekke ganger, viktig å snakke om *én didaktikk for friluftslivet i alle sammenhenger*.

³ Ordet *friluftsliv* kom i bruk her hjemme sannsynligvis først i litterære sammenhenger. Det ser dessuten ut til å være enighet om at det var Henrik Ibsen som først tok det i bruk, i diktet "Paa Vidderne" (1859/1871). Men det er viktig å være klar over at selv om Ibsen var først ute, så var han slett ikke alene om å bruke det allerede på slutten av 1850-tallet. Østberg (1980) viser i sin hovedfagsoppgave, nettopp om begrepet friluftsliv, til en rekke andre norske diktere som tidlig tok i bruk det særnorske ordet.

⁴ *Perspektiv* i denne sammenhengen går på i hvilken grad omtalene/definisjonene/utdypingene/avgrensningene knyttet til friluftsliv representerer ett eller flere av de tre perspektivene F₁, F₂ og F₀. De to første er hentet fra Østbergs hovedfagsoppgave (1980), det tredje har jeg funnet behov for å ta i bruk for å kunne plassere tekster/tekstdeler om friluftsliv som ikke kommer inn under noen av de to første perspektivene. F₁ står her for det *samfunnskritiske*, F₂ for det *utviklingsaksepterende* og F₀ for det som verken er samfunnskritisk eller utviklingsaksepterende, men er mer *nøytralt*. Østberg finner at forskjellige interessegrupper gjennom sine omtaler av eller definisjoner av friluftsliv legger forskjellig betydningsinnhold i friluftslivet, og det i så stor grad at de to begrepene F₁ og F₂ kan brukes i analyser av aktuelle definisjoner og omtaler.

⁵ Ordet friluftsliv kan oppfattes både som en *betegnelse* og som noe med et *saksinnhold* og/eller *betydningsinnhold*. Dessuten kan ordet friluftsliv også *presiseres* ved hjelp *begrepskjenne tegn*. I dette eksemplet på en *definisjon* av friluftsliv: "Friluftsliv er fritidsutfoldelse i naturen med bruk av enkle hjelpemidler" er det da tre begrepskjenne tegn: 1) fritidsutfoldelse, 2) i naturen og 3) bruk av enkle hjelpemidler. De fleste ønsker primært en definisjon utformet som et utsagn med bare én kort setning, mens mange av dem - også for begrepet friluftsliv - viser seg å være én lang eller flere (gjerne opptil fire) litt kortere setninger. Når Østberg (1980) studerer en rekke definisjonsforsøk knyttet til friluftsliv, og i den perioden på snaut femten år hun finner antallet forsøk påfallende stort (1965-80), mener hun de kan plasseres i opptil fire ulike kategorier som: *Real-*, *regelgivende*, *bruksmåtebeskrivende* eller *begrepsavklarende* definisjoner. Hun kommer imidlertid også til at mange friluftslivdefinisjoner kommer inn under mer enn én kategori. Jeg har i min studie funnet at læreplankstene ikke inneholder så mange omtaler av friluftsliv som også kan betegnes som *definisjoner* på den måten at de inneholder klare begrepskjenne tegn og/eller klare avgrensninger av hva som er friluftsliv og hva som eventuelt ikke er friluftsliv.

⁶ Østberg (1980) bruker etter hvert, bl.a. fordi hun oppfatter en rekke av de nye og mer utradisjonelle aktivitetene som passive, ordet *former* om *friluftslivets enkeltaktiviteter*. Store deler av det norske friluftslivmiljøet bruker ordet *grener* om de forskjellige formene for friluftsliv. Mange, også frilufsorganisasjoner, forvaltere, politikere og forskere bruker idag ordet friluftslivaktivitet og/eller frilufsaktivitet. Jeg bruker helst *grener* eller *friluftslivgrener*.

⁷ Med *vektlegging* menes her hva i friluftslivet en omtale legger størst eller stor vekt på. I min studie av grunnskolens læreplaner (Haslestad 2000) har jeg brukt ialt ti ulike tilknytninger m.h.t. vektleggingen: Det enkle tradisjonelle friluftslivet, naturopplevelsen og møtet med natur, overlevingsferdigheter, økologisk forståelse generelt, leik generelt, allsidig kroppslig aktivitet i natur, spenningsopplevelsen i ulike frilufsaktiviteter, friluftsliv som arbeids- og/eller samarbeidsmetode, friluftsliv som typisk tverrfaglig og/eller integrerbar aktivitet - og friluftsliv som viktig del av en økopedagogikk for hele grunnskolen.

⁸ Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1979) definerer *økopedagogikk* som *den teoretiske og praktiske pedagogikk som tar opp problemstillinger hvor økologisk forskning og tenkning står sentralt*. Denne definisjonen utdyper de ved å liste opp økopedagogikkens formål: *Å bevisstgjøre og fremme verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige forutsetninger for å se utviklingstendensene i det totale miljø i en økologisk og sosiokulturell sammenheng*. De undervisningsmessige konsekvensene av økopedagogikken mener Bjørndal og Lieberg innebærer at elevene stilles overfor problemer hvor de både kan vurdere og handle aktivt på bakgrunn av økologisk fundert innsikt og en personlig gjennomtenkt verdiprioritering: *Det er en konsekvens av økologisk tenkning at mennesket ikke alltid står i sentrum for våre verdiprioriteringer*. Svein Kårhus (1975) mener *en økologisk fundert pedagogikk bør omfatte lærestoff og arbeidsmåter som direkte gir muligheter for elever til selv å oppleve natur*. *En [slik grunnleggende] interesse for naturen vil kunne opparbeides og forsterkes ved at følelses- og opplevelsesmessige kvaliteter gis plass i undervisningen. [...] Friluftsliv som en økopedagogisk undervisningssituasjon i natur, er spesielt viktig for at det vi ønsker å formidle av verdier og holdninger basert på økologisk tenkning, i en slik situasjon vil kunne levede gjøres på en gunstig måte*.

⁹ Tor Egil Bagoien (1998a) hevder *den erfarne og uerfarne friluftslivutøver skilles på graden av mental tilstedeværelse. [...] Den mentale bevissthet hos den erfarne karakteriseres ved tilstedeværelse i situasjonen og opplevelser rettet utad mot natur. Barn kan sammenliknes med den erfarne. Under hyttebygging har barn få bekymringer om middagen utpå ettermiddagen. Konsentrasjonen er avgrenset og barnet [er] tilstede i denne verden. Ikke bare fysisk tilstede, men også mentalt tilstede*.

¹⁰ Begrepet *overlevingsferdigheter* knyttes i friluftslivet først og fremst til de ferdighetene som er felles for en rekke grener. Det er snakk om ferdigheter/teknikker/arbeidsmåter som: *å ta seg fram i terrenget/farvannet, å kunne te seg og kle se etter været, å kunne bruke livsviktig redskap, å kunne finne veien ved hjelp av f.eks. kart og kompass og å kunne greie seg på overnattingsturer (leir/bivuakk, mat/drikke og koking).*

¹¹ Arne Chr. Stryken (1994) påpeker at et moderne, men mennesketilpasset syn sier at fordi mennesket har bidratt så sterkt til de økologiske belastningene på jordkloden så har det også et ansvar for å bøte på skadene. Dette blir en posisjon mellom det biosentrisk og det antroposentrisk synet og en rolle der mennesket må ta på seg et klarere forvalteransvar: *En må gå ikke lenger enn naturens tåleevne tillater - og en må sørge for en bærekraftig utvikling [...]. Naturen setter grenser, samtidig som mennesket har vist at det ikke har innebygde begrensninger.*

¹² Harald Ruberg (2000) gav under konferansen *Friluftsliv - i et nytt århundre. Friluftsliv i et internasjonalt perspektiv* (NIH 19. - 20. januar 2000) deltakerne interessante innblikk i arbeidet med en nye friluftsliv-meldingen (st. meld. nr. 8). De to foreløpige visjonene for meldingen er *Friluftsliv som vei til en bærekraftig utvikling* og *Friluftsliv som vei til høyere livskvalitet.*

¹³ På konferansen *Friluftsliv - i et nytt århundre. Friluftsliv i et internasjonalt perspektiv* (NIH 19. - 20. januar 2000) påpekte Børge Dahle (2000) at *norsk friluftslivtradisjon kan skildres gjennom mange [...] fortellinger, men det noen felles elementer i alle fortellingene. Det som karakteriserer kulturfenomenet friluftsliv og det som skiller fenomenet fra en internasjonal fritidskultur i natur er bl.a. at naturopplevelsen står sentralt, at utøvelsen av friluftsliv ikke er avhengig av store kostnader til reiser og utstyr, at de natur- og kulturlandskapene som tas i bruk er lett tilgjengelige fra fast bosted eller hytte, at overføringen av tradisjonen er sterkt forankret i naturlige sosiale grupper som familie og venner, og at friluftslivet ikke er avhengig av organisasjoner - en kan velge tid og sted for utøvelsen sjøl.* De "oversjøiske" innledeerne på konferansen (Andrew Brooks, Australia; Bob Henderson, Canada; Peter Higgins, Skottland) kunne referere til flere eksempler på at det norske ordet *friluftsliv* nå er på vei til å erstatte det engelske ordet for friluftsliv *outdoor activities.*

¹⁴ Nansen (1916/1940) bruker like ofte ordet *naturliv* som ordet *friluftsliv* om det enkle livet i fri natur: *Om vi kunne bringe mer av den enkle gleden tilbake over livet! - - Hva er det vi ellers gledes ved? [...] Gi dem [de unge] noe av natur-livet tilbake, det de mangler, men som alle bevisst, eller ubevisst, lenges mot, og livs-synet skal bli sunnere, livs-gleden lysere*

¹⁵ Begrepet *tur etter evne* ble sannsynligvis først tatt i bruk av Nils Faarlund (1971): *Turvalget er en del av turen og en avgjørende del av turen såvel for vår trivsel som for vår sikkerhet. [...] Hvordan skal vi så få mest mulig ut av turen i form av spenning og naturopplevelse samtidig som vi er vår ansvar [for både sikkerheten og tryggheten] bevisst? Ved å velge en tur der våre forutsetninger veier tyngre enn kravene som stilles til oss. Denne avgjørende og eneste virkelige fjellregel [tur etter evne] nekter oss ikke mulighetene til å gå enda om vi er alene, om vi har dårlig trening, om det er ugunstig værmelding, om vi har beskjedent utstyr.*

¹⁶ For å kunne bruke formuleringen *sentral plass* mener jeg altså at ordet *friluftsliv* må finnes flere ganger både i læreplanens generelle del og i fagplanene for flere fag utover kroppsøving. Dessuten bør friluftslivet også være omtalt eller gitt utdypinger/avgrensninger utover det at ordet *friluftsliv* er brukt flere ganger i samme planen.

¹⁷ Med *ekspisitt omtale* menes i min studie at også andre ord i tillegg til eller i stedet for *friluftsliv/naturliv*, f.eks. *enkelt liv i natur, naturmøte, friluftsløik, friluftslivaktivitet*, er å finne i de skrevne læreplantekestene. Jeg har dessuten valgt å betegne det at ordpar som *oppleve natur, oppøve* eller *få naturglede/naturforståelse/naturfølelse/naturinntrykk/naturopplevelser* og *på tur*, som at friluftslivet da er mer eller mindre ekspisitt omtalt. Mens når jeg ser at en læreplantekest eller -tekstdel ikke kan knyttes så klart til friluftsliv, men likevel oppfatter den som omtale av noe som er nært knyttet opp til friluftsliv, betegner det som *implisitt omtale.*