

***NATURVERDFILOSOFIEN***  
***OG***  
***VEGLEDNING I FRILUFTSLIV***

**EN ANALYSE OG DRØFTING AV PEDAGOGISK PRAKSIS  
VED NORGES HØGFJELLSSKOLE**

HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

AV

AAGE JENSEN

NORGES TEKNISK – NATURVITENSKAPELIG UNIVERSITET

NTNU

PEDAGOGISK INSTITUTT

HØST 2000

<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
PROBLEMER MED Å BESTEMME ET BEGREP .....	1
EKSISTERENDE FORSKNING I FRILUFTSLIV .....	2
FORSKJELIGE FORSKNINGSPROSJEKT I FRILUFTSLIV .....	2
EN KORT PRESENTASJON AV NILS FAARLUND .....	5
"VEILEDNING MED I" OG "VEGLEDNING MED G" .....	6
METODOLOGISKE OVERVEIELSER.....	7
TEMA OG METODE.....	8
ET HERMENEUTISK METODE PROSJEKT.....	8
BEGREPSDEFINISJONER.....	9
EN KORT PRESENTASJON AV INNHOLDET I DE FORSKJELIGE KAPITLENE.....	10
<b>KAPITTEL 1</b> .....	<b>13</b>
<b>FILOSOFISK KONTEKST</b> .....	<b>13</b>
INNLEDNING.....	13
1. NOEN ANDRE NATURFILOSOFISKE STRØMNINGER .....	14
1.1 PETER WESSEL ZAPFFE OG BIOSOFIEN .....	15
1.2 SIGMUND KVALØY SETRENG OG ØKOFILOSOFIEN .....	17
1.2.1 <i>Kompleksitet og komplikasjon. Økofilosofi og økosofi</i> .....	19
1.2.2 <i>Samfunnskritikken</i> .....	22
1.2.3 <i>Meningsfullt arbeid</i> .....	23
1.2.4 <i>Tid</i> .....	24
1.2.5 <i>Flermenneske teorien</i> .....	25
1.3 ØKOSOFI T OG DEN DYP-ØKOLOGISKE BEVEGELSE .....	26
1.3.1 <i>Hva er Dyp-økologi?</i> .....	26
1.3.2 <i>Dyp kontra grunn økologi</i> .....	28
1.3.3 <i>Dyp økologi illustrert som et avledet system (Forklemodellen)</i> .....	30
1.3.4 <i>Økosofi T som eksempel på et dypøkologisk avledet system</i> .....	31
1.3.5 <i>Økofilosofi og økosofi - en kritisk sammenligning</i> .....	31
<b>KAPITTEL 2</b> .....	<b>33</b>
<b>SAMTALENE MED NILS FAARLUND, ARNE NÆSS OG SIGMUND KVALØY SETRENG</b> .....	<b>33</b>
INNLEDNING.....	33
2.1 SAMTALE ELLER INTERVJU? .....	33
2.1.1 <i>Utvikling av problemfeltet</i> .....	34
2.2 PERSONEN NILS FAARLUND OG RELEVANTE EGENSKAPER MED HAN SOM SAMTALEPARTNER SAMT EN DEL PROBLEM KNYTTET TIL DETTE .....	34
2.2.1 <i>Planlegging og gjennomføring av samtale</i> .....	36
2.2.2 <i>Samtalene med Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng</i> .....	37
2.3 NATURVERDFILOSOFIEN .....	38
2.3.1 <i>Innledning</i> .....	38
2.3.2 <i>Fomling og famling</i> .....	38
2.3.3 <i>Kjennskap</i> .....	40
2.3.4 <i>Naturverdet</i> .....	43
2.3.4 <i>Mesterlighet</i> .....	44
2.4 KOMMENTARER TIL DE FIRE BEGREPENE.....	44
2.4.1 <i>Fomling og famling</i> .....	44
2.4.2 <i>Kjennskapen</i> .....	46
2.4.3 <i>Naturverdet</i> .....	48
2.4.4 <i>Mesterlighet</i> .....	49
2.5 EN KORT SAMMENLIGNING MELLOM BIOSOFI, ØKOFILOSOFI, ØKOSOFI OG NATURVERDFILOSOFI.....	50
2.5.1 <i>Biosofien og naturverdfilosofien</i> .....	50
2.5.2 <i>Økosofien og naturverdfilosofien</i> .....	50
2.5.3 <i>Økofilosofien og naturverdfilosofien</i> .....	51

<b>KAPITTEL 3 .....</b>	<b>54</b>
<b>PÅ TUR MED NILS FAARLUND .....</b>	<b>54</b>
INNLEDNING.....	54
3.1 DELTAKELSE PÅ KURS .....	54
3.2 FORSKERENS ROLLE.....	55
3.3 ANVENDELSE AV DELTAKENDE OBSERVASJON .....	56
3.4 KJENNETEGN PÅ DELTAKENDE OBSERVASJON .....	57
3.5 DELTAKELSE OG OBSERVASJON. EN NÆRMERE BESKRIVELSE AV MIN ROLLE OG ARBEIDSPROSEDYRE .....	58
3.6 RESULTATER AV OBSERVASJONENE .....	60
INNLEDNING.....	60
3.6.1 <i>Fomling og famling</i> .....	60
3.6.2 <i>Kjennskap</i> .....	61
3.6.3 <i>Naturverdet</i> .....	64
3.6.4 <i>Mesterlighet</i> .....	64
3.7 NOEN KRITISKE KOMMENTARER TIL OBSERVASJONENE .....	65
3.7.1 <i>Innledende kommentarer</i> .....	65
3.7.2 <i>Fomling og famling</i> .....	66
3.7.3 <i>Kjennskap</i> .....	67
3.7.4 <i>Naturverdet</i> .....	68
3.7.5 <i>Mesterlighet</i> .....	68
3.7.6 <i>Avsluttende kommentar</i> .....	68
<b>KAPITTEL 4.....</b>	<b>70</b>
<b>VEGLEDNING I FRILUFTSLIV SOM DANNINGSPROSJEKT .....</b>	<b>70</b>
INNLEDNING.....	70
4.1 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ DANNINGSBEGREPET .....	71
4.2 DANNINGSINNHODET I VEGLEDNINGEN SAMMENLIGNET MED JON HELLESNES SITT UTKAST TIL ET UTVIDET DANNINGSBEGREP .....	72
INNLEDNING.....	72
4.2.1 <i>Presisering av begrepet</i> .....	73
4.2.2 <i>Fagverden og dagligverden</i> .....	75
4.2.3 <i>Tradisjon, historie og forståelseshorisonter</i> .....	75
4.2.4 <i>Danning og dialog</i> .....	77
4.3 DET EKSISTENSIELLE DANNELSESBEGREP OG VEGLEDNING I FRILUFTSLIV .....	78
4.3.1 <i>Møtet</i> .....	80
4.3.2 <i>Vegledning i friluftsliv og møtet</i> .....	83
4.4 DANNINGSBEGREPET HOS NOEN TYSKE PEDAGOGER SAMMENLIGNET MED VEGLEDNING I FRILUFTSLIV .....	84
4.4.1 <i>Ta ansvar for seg selv - og natur</i> .....	86
4.4.2 <i>Askeladden's væremåte</i> .....	87
4.4.3 <i>Begrepsparene "Bildungsinhalt" og "Bildungsgehalt" (Danningsinnhold og         danningsgehalt)</i> .....	89
4.4.4 <i>Den doble relativiteten. Fortid og framtid</i> .....	91
4.4.5 <i>Den doble relativiteten og vegledning i friluftsliv</i> .....	93
<i>A: Historisiteten</i> .....	93
<i>B: Den enkeltes forutsetninger</i> .....	95
4.4.6 <i>Den kulturelle sammenhengen</i> .....	97
4.4.7 <i>Grunnleggende problemer, relasjoner, verdier</i> .....	98
4.5 OPPSUMMERING OG EN KORT SAMMENLIGNING MELLOM DE ULIKE DANNINGSBEGREPENE OG VEGLEDNINGEN .....	99
4.6 DET TREDJE ALTERNATIVET .....	100
4.6.1 <i>Bakgrunn</i> .....	100
4.6.2 <i>Alternativet</i> .....	103
4.6.3 <i>Etiske og moralske avklaringer</i> .....	104
4.6.4 <i>Vegledning i friluftsliv og den primære og sekundære moral</i> .....	105
4.6.5 <i>Vegledning i friluftsliv som et tredje alternativ</i> .....	107

<b>LITTERATUR:</b> .....	<b>113</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>119</b>
VEDLEGG 1: .....	119
<i>Dyp-økologiens 8 punkter</i> .....	119
VEDLEGG 2: .....	120
<i>Temaliste for samtalene med Nils Faarlund</i> .....	120
VEDLEGG 3: .....	122
<i>FOR-UT's krav til veledere i friluftsliv</i> .....	122
<b>NOTER</b> .....	<b>123</b>

## Innledning

Denne avhandlingen handler om friluftsliv og vegledning i friluftsliv eller mer spesifikt om Norges Høgfjellskole, rektor Nils Faarlund og den metoden han har rendyrket under betegnelsen "vegledning i friluftsliv". Gjennom en lang prosess har han kommet fram til en egen naturverdfilosofi og i tilknytning til den vegledning i friluftsliv som metode. En presentasjon av vegledning i friluftsliv som pedagogisk praksis er hovedtemaet for dette arbeidet.

### Problemer med å bestemme et begrep

Undersøkelser (Bl.a Vaagbø, 1993) bekrefter friluftslivets sterke posisjon i landet; i det at 80% av alle nordmenn sier at de er mer eller mindre regelmessig på tur. Blant voksne nordmenn er det særlig fotturer og kortere spaserturer i nærheten av hjemmet som dominerer blant friluftslivsaktivitetene. Nå er det imidlertid svært vanskelig å definere friluftsliv selv om det er gjort bl.a. i Stortingsmelding om Friluftsliv fra 1986. Ettersom dette er et offentlig dokument blir den definisjonen av friluftsliv vanligvis betegnet som den *politiske definisjonen* av friluftsliv: (Stortingsmelding nr. 40 86/87)

*"opphold og fysisk aktivitet i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse"*

Atle Tellnes har diskutert denne definisjonen og i tilknytning til utredningsarbeidet i forbindelse med Stortingsmeldingen foreslått følgende alternative definisjon: (Tellnes, 1985)

*"friluftsliv er hensynsfull ferdsel og ansvarsfull bruk av den frie natur, hvor hovedsiktemålet er gode naturopplevelser"*

I tillegg til den politiske definisjonen nevnes også ofte en *kommersiell bestemmelse* av friluftsliv. Denne finnes ikke nedskrevet i noen form, men oppfattes vanligvis som den form for friluftsliv som synliggjøres gjennom utstyrstilbudet og ikke minst det som oftest presenteres i media.

Den tredje varianten er den *tematiske bestemmelsen* som heller ikke er nedskrevet på en slik måte at den kan oppfattes som en definisjon. Men liksom et musikkstykke er satt sammen av forskjellige tema, slik er det også med friluftslivet. Nils Faarlund har vært av dem som ivret mest for en tematisk bestemmelse av det tradisjonelle norske friluftslivet, og han har i denne sammenhengen vært særlig opptatt av blant annet å bestemme friluftslivets røtter.

### **Eksisterende forskning i friluftsliv**

Problemet med å definere begrepet friluftsliv får også konsekvenser for forskning *i* eller *om* friluftsliv. På samme måte som en kan stille spørsmål ved hva som er friluftsliv, kan en også spørre hva forskning *i* og *om* friluftsliv er.

NINA (Norsk institutt for naturforskning) etablerte på begynnelsen av 90-tallet en egen avdeling på Lillehammer som skulle lede den offentlige friluftslivsforskningen, men denne avdelingen ble av forskjellige grunner lagt ned<sup>1</sup>. Forskningen som ble utført den gangen var sterkt inspirert av amerikansk survey-forskning og et hovedsiktemål var å kartlegge folks fritidsbruk. ("Leisure – forskning") (NINA, 1993) Selv om NINA-Lillehammer ble nedlagt foregår det likevel mye friluftslivsrelevant forskning som for eksempel de velkjente levekårsundersøkelser, livstils- og livskvalitetsforskning, fritidsbruk, turisme osv.

Den forskning som knyttes mer direkte til friluftslivet (forskning *i* friluftsliv), utføres først og fremst av hovedfagsstudenter i idrett og kroppsøving, men det finnes også eksempler på andre fagområder hvor det er skrevet avhandlinger med direkte tilknytning til friluftsliv. Jeg vil derfor presentere nærmere noen av disse arbeidene.

### **Forskjellige forskningsprosjekt i friluftsliv**

Vanligvis hører et studium i friluftsliv inn under enten idrett eller kroppsøving og her er det utført mange hovedfagsarbeid, men det finnes også friluftslivsrelaterte hovedfagsarbeid innen geografi, psykologi, sosiologi osv.

Å foreta noen innholdsmessig avgrensning her kan være vanskelig. Av praktiske grunner vil jeg derfor nevne noen tendenser i de arbeid som er gjort

ved Høgskolen i Nord Trøndelag (HiNT) og dersom jeg skal driste meg til å trekke noen konklusjoner, så synes det å være en trend i retning av tema knyttet til naturopplevelse og friluftslivets verdier. Videre blir forholdet mellom naturopplevelse og naturvern drøftet i flere hovedfagsarbeid. (Eksempler på disse problemstillinger finner vi hos Sæther, 1990; Bagøien, 1992; Thorsrud, 1993; Borvik, 1996; Brun, 1997; Frenning, 1998.)

I pedagogikk er det sannsynligvis svært få arbeid som er utført i forhold til friluftsliv. Jeg har så langt klart å spore opp en oppgave: "Friluftsliv som økopedagogikk / Verdigrunnlag og retningslinjer for friluftsliv som modell i miljølæreundervisning i gymnaset" (Kårhus, 1978)<sup>2</sup> Kårhus' utgangspunkt er at miljøkrisen skyldes en spesiell naturforståelse og at økologisk tenking bør utgjøre basis for en ny pedagogikk i skolen. Han diskuterer skolens målsetting og finner at friluftsliv kan fylle en viktig rolle i en framtidig miljøpedagogikk. Han gir til slutt noen normative og metodiske retningslinjer for anvendelse av friluftsliv i miljøundervisningen. (Tordson, 1993)

Det mest omfattende arbeidet som er utført om pedagogikk og friluftsliv er vel uten tvil Bjørn Tordsson's hovedfagsarbeid ved Norges Idrettshøgskole fra 1993 som han har kalt for "Perspektiv på friluftslivets pedagogik." (Tordsson, 1993)

Friluftslivet kan utvikle visse holdninger, men Tordsson har ikke lenger den tro at friluftsliv i seg selv automatisk leder til bestemte holdninger. Det er denne erkjennelsen som har fått han interessert i "den ideologiska kontekst och den pedagogiska process, som kan bidra till att realisera dessa friluftslivets hållingsskapande möjligheter".

Vår pedagogiske innsats skal bl.a. hjelpe mennesker til å bedømme ulike situasjoner, avveie naturens krav mot egne ferdigheter; og da kreves en annen formidlingsform enn instruksjonsteknikk og egenferdighet innen de forskjellige grener av friluftsliv. Dersom vi i tillegg skal formidle opplevelser, så må formidlingsformen være ytterst mangfoldig.

For Tordsson er vegledning (i friluftsliv) en spesiell prosessorientert formidlingsmetode som kan virkeliggjøre de pedagogiske muligheter som friluftslivet inneholder. Men Tordsson er også åpen for at vegledning ikke er den eneste saliggjørende metoden, og antyder samtidig at det finnes flere muligheter.

Tordsson hevder at tradisjoner for formidling av natur og friluftsliv bygger på to metoder: Problemløsende metode og instruksjonsmetoden. Han drøfter inngående natursyn, samfunnssyn, menneskesyn og kunnskapssyn som har frambragt de to metodene, og de moment dette har i relevans til friluftslivet.

I det avsluttende kapitlet i sin avhandling tar Tordsson opp vegledning (i friluftsliv) i full bredde og ved å stille seg spørsmålet om hvordan vegledning i friluftsliv kan realisere de verdier og mål for friluftslivet som han har diskutert gjennom hele avhandlinga si så langt.

Han sier at det finnes en "vidare syfte" med vegledningen:

*"Att hjälpa människor att själva lösa problem, upptäcka skapande möjligheter hos sig själva och att samverka med andre för att bidra till att människor skall kunna lära sig at bedömma skilda situationer i friluftslivet, att väga egna förutsättningar mot naturens krav".*

Men vegledning innebærer også noe mer, nemlig "learning by doing", og dermed knytter Tordsson en direkte forbindelse til Dewey. Minst like viktig som enkelte ferdigheter er evnen til selv å løse problem, bedømme situasjoner og oppdage egne krefter. Gjennom vegledningen lærer man i og av et direkte møte med "autentiska situationer i naturen". (Op.cit.)

Hensikten med vegledningen er å formidle et direkte møte med natur, hjelpe mennesker til å lære og utvikles av dette møtet og derigjennom støtte menneskers forutsetninger til selv å gjennomføre turer med kvalitet og sikkerhet. Arbeidsmetoden åpner også for muligheter til å realisere friluftslivets overgripende verdier og kvaliteter: Glede og livskvalitet, fellesskap, samarbeid og personlig utvikling, vennskap med og ansvar for naturen, rom for refleksjon og alternativ verdiopplevelse.

Jeg vil til slutt spesielt nevne Grethe Paulsens (1997) hovedfagsavhandling i etnologi "Naturen som Veiviser. Remoralisering av Hverdagen på en friluftslivsarena". Paulsens oppgave er interessant fordi hun har fulgt veglederstudentene ved Norges Høgfjellsskole gjennom tre av deres kurs / ferder i 1996. Hun hevder at studentene ved Høgfjellskolen hadde tatt pause fra den "vanlige" utdanninga for å leve et enkelt liv nær naturen, og en rektor – Nils Faarlund – som hadde ledet skolen i over 30 år etter å ha "hoppet



av en godt betalt sivilingeniør – jobb". (Elgvin, 1998) Hun sier videre at oppgaven hennes er "en analyse av unge menneskers livsstilsvalg på en friluftslivsarena der radikale tanker fra skolens oppstart i 1967 har satt dype spor".

### **En kort presentasjon av Nils Faarlund**

Nils Faarlund er nevnt ved flere anledninger hittil. Han har vært rektor ved Norges Høgskole siden starten i 1967 og er en av de mest markante friluftslivspersonligheter her til lands siden da. Han er egentlig utdannet sivilingeniør fra NTH og var i ferd med å skape seg en lysende karriere som forsker i biokjemi, da han i 1967 brøt tvert av og startet Høgskolen.

Faarlund er født på Toten like før siste verdenskrigen. Han vokste opp på en gård som i generasjoner har drevet med framstilling av potetsprit. Oppveksten og tidspunktet medførte at Faarlund – som han selv sier – fikk "oppleve det store spillet". I barne- og ungdomsårene ble fritida blant annet brukt til speidervirksomhet og i snørike vintrer var det skihoppingen som tiltrakk oppmerksomheten.

Far til Faarlund var av den oppfatning at det var liten framtid i landbruket. Landet skulle gjenreises etter krigen, og det var et stort behov for ingeniører og teknologer. Nils Faarlund dro derfor til Trondheim og til ingeniørstudier ved NTH. Etter å ha avlagt eksamen begynner han på sin forskerkarriere som blant annet medfører at han blir sekretær i Norsk Kjemisk Selskap. Det er særlig i denne perioden han rystes av kollegaenes holdninger til de naturskadene deres arbeid medfører. I dette miljøet kunne man den gang more seg over at trærne i nærheten av industribedriftene mistet blad og nåler, eller at kyrne som beitet rundt fabrikkene fikk skranglete bein.

Gjennom fjellklatringen ble han kjent med professor Arne Næss, og i 1966 var det tid for en ferd sammen med Næss til Peter Wessel Zapffes kjære Stetind. Sigmund Kvaløy som på denne tiden hadde begynt å studere filosofi under Næss ved universitetet i Oslo, deltok også. Selv sier Faarlund at ferden i 1966 kom til å få avgjørende betydning for han. Særlig gjennom egne erfaringer utviklet han etter hvert en grundig skepsis til naturvitenskapen. Næss som på den tiden var en varm forsvarer av naturvitenskapen ("Husk det var

naturvitenskapen som vant over Hitler!") ble brukt som "sparring partner" av de to unge "opponentene" under denne ferden.

Året etter ferden til Stetind bryter Faarlund sin karriere som forsker og etablerer Norges Høgfjellskole i Hemsedal. Hovedsiktemålet med skolen var å utdanne mennesker til å kunne være i stand til å ferdes i natur til alle årstider. Det var på høy tid at noe slikt skjedde for allerede vinteren 1968 og særlig ulykkespåska i 1968 viste at det sto dårlig til med nordmenns evner til ferdes i natur til alle årstider.

### **"Veiledning med i" og "vegledning med g"**

Innledningsvis kan det kort sies at generelt er veiledning en form for "hjelp til selvhjelp". Jeg tror – uten å kunne dokumentere det – at veiledning har foregått til alle tider og har alltid vært en metode for at nye generasjoner skulle tilpasse seg naturen og kulturen de vokste opp i. Veiledning krever tid, omtanke og ikke minst erfaring fra veilederens side. Derfor ble det også til at det var de eldste som kunne gjøre dette. Nils Faarlund bruker ofte å kalle veiledning for bestefars eller bestemors pedagogikk. Det var de eldste som gjennom et langt liv hadde skaffet seg den nødvendige erfaring, som skuet både lengre og videre enn det yngre generasjonene, og som kunne tillate seg å oppdra barnebarn og oldebarn i tråd med de erfaringer som de selv hadde opplevd som verdifulle å bringe videre til sine etterkommere.

Ut fra en slik synsvinkel er veiledning like gammelt som menneskeheten selv. Jeg tror at det i alle kulturer finnes slike strømninger for å danne menneskene til et liv innenfor natur og kultur. Det Faarlund har gjort er å ta i bruk og sette navn på de samme metodene som generasjoner før oss har benyttet seg av. Han har løftet det opp til å bli en metode for å "finne veien hjem" til et liv i lage med natur, og han har forankret det i en filosofi som han har kalt naturverdfilosofien. I mitt prosjektet gjør jeg et forsøk på å finne de karakteristiske trekk ved naturverdfilosofien og samtidig vise hvordan filosofien gjøres levende gjennom vegledningen.

Nå er det her et viktig poeng å være klar over; Faarlund skiller mellom "veiledning med i" og "vegledning med g". Det er "vegledning med g" som er Faarlunds og friluftslivets metode, og det er "vegledningen med g" som er mitt

tema, som har en historie som kan knyttes til Faarlund og Norges Høgfjellskole. "Veiledning med i" er kort sagt "alt det andre". (Dette gjennomfører jeg også konsekvent ved å skrive vegledning (med g) når det er snakk om vegledning i friluftsliv som den metode som Nils Faarlund har utviklet.) Nå er det heller ikke tilfeldig at Faarlund sier at "vegledning med g" er friluftslivets metode. Med en litt enkel omskriving kan verbet uttrykkes slik: " å veg-glede". Dette passer igjen svært godt til Faarlunds utsagn om at "Friluftsliv er en veg til endring – med glede!"

### **Metodologiske overveielser**

Avhandlingen og arbeidet som jeg utført er delt i fire:

- Filosofien
- Samtalene
- Observasjonene
- Danningsteoretiske ettertanker

Etttersom naturverdfilosofien og vegledningen er så nært knyttet til personen Nils Faarlund, var det helt nødvendig å ha grunnleggende samtaler med han, for å få hans presentasjon av filosofien. Innholdet av samtalene fant vi ut måtte gjennomføres som en dialektisk prosess hvor vi i fellesskap i forkant av de egentlige samtalene arbeidet oss fram til ei stikkordsliste, som skulle fungere som en ramme for våre samtaler. I tillegg til samtalene med Faarlund hadde jeg også samtaler med Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng både fordi de kjenner Faarlunds naturverdfilosofi og fordi at Næss' Økosofi T og Kvaløy Setrengs økofilosofiske tanker er nærliggende til Faarlunds naturverdfilosofi. Dette førte meg over til en annen del av denne drøftinga, nemlig behovet for å sammenholde naturverdfilosofien med andre rådende naturfilosofiske retninger i Norge. Jeg fant det av den grunn nødvendig å presentere "den verden" som naturverdfilosofien har oppstått i og er som en del av.

Naturverdfilosofien er ikke bare en abstrakt idé, den levendegjøres i vegledningen. Det ble derfor viktig å finne ut hvordan dette skjedde gjennom å være deltakende og erfarende. Vegledning forutsetter deltakelse og gjennom

deltakelse skaffe seg nødvendig erfaring. Objektiv observasjon var derfor utelukkende.

Etter hvert som jeg nærmet meg vegledningen fra disse sidene, oppdaget jeg at vegledningens intensjon kan tåle en sammenligning med dannelsbegrepet slik det presenteres av en del tyske danningsteoretikere, deriblant også eksistensialismens diskontinuerlige møte-begrep. Sammenlignbart er vegledningen også med Jon Hellesnes sitt framlegg til et utvidet dannelsbegrep slik han presenterer det i artikkelen "Ein utdana mann og eit dana menneske". Jeg fant det derfor interessant og utfordrende å drøfte vegledningen i forhold til disse tanker.

### **Tema og metode**

I forkant av kvantitative undersøkelser er det nødvendig med en gjennomgående litteraturstudie fordi det ofte er stor forhåndskunnskap om de tema som skal undersøkes. Dette kan være mindre aktuelt i kvalitative undersøkelser, fordi emnene som undersøkes med disse metoder er i mange tilfelle ikke undersøkt tidligere og derfor er det også relativt lite litteratur om dem.

Dette er også tilfelle med naturverdfilosofien og vegledningen selv om Faarlund både gjennom intervju og artikler har presentert noe av det han står for, så er det nok rett å si at han ikke har vært den mest aktive skribenten. Vegledningen har tatt det meste av tiden. Men bevarer han har skrevet mye og særlig brukt *mestre fjellet*<sup>3</sup> som sitt talerør.

Han har skrevet en del artikler i bøker, og han er ved flere anledninger blitt intervjuet i media og det er også blitt laget en portrettfilm om han. Men mitt poeng er at det finnes ingen samla framstilling av hans filosofi - naturverdfilosofien som han kaller den. For meg så var det ikke bare å leite i bøker for å finne ut hva naturverdfilosofien innebærer. Det ble ganske tidlig klart at det måtte et intervju til, eller samtaler som jeg senere valgte å kalle det vi gjorde.

### **Et hermeneutisk metode prosjekt**

Grunnlaget for kvantitative metoder er det nomotetiske vitenskapsidealet. Dette legger vekt på å forklare fenomen og dette skjer ut fra bredt anlagte undersøkelser hvor antallet informanter er til dels meget stort og hvor metoden som blir brukt ofte er spørreskjemaundersøkelser av forskjellige kategorier. Dette kjenner vi igjen bl.a. gjennom et utall av meningsmålinger som vi stadig vekk overdynges av.

For tilhengere av et hermeneutisk vitenskapsideal er det i stor grad snakk om kvalitative forskningsmetoder og formålet er å forstå fenomen, som en oppnår gjennom grundige undersøkelser av få eller bare en persons holdninger og meninger.

En av hermeneutikkens viktigste oppgaver er å skape en "intersubjektiv forståelse" mellom mennesker og å bidra til et perseptivskifte, og at et utgangspunkt for en hermeneutisk metode er at et fenomen må forstås i en sammenheng. Ødmann har formulert det slik (siteret i Tordsson, 1993):

*"Mänskliga livsuttryck tillkommer i meningssammanhang och måste förstås i meningssammanhang. Tolkning är en kunskapsform, varigenom meningssammanhang förmedlas, såväl den tolkandes som det tolkades. Tolkning är därför hermeneutikens högsta kunskapsform"*

Ødmann (ibid.) understreker at den hermeneutiske virksomhet har til hensikt å finne meningen i det som studeres. Hensikten er å finne "bakomliggande föreställningar, förväntningar och avsikter".

Mitt arbeid er hermeneutisk i og med jeg forsøker å tolke naturverdfilosofien's levendegjøring og samtidig sette denne tolkninga i sammenheng med danningsteoretiske tradisjoner.

### **Begrepsdefinisjoner**

I kvalitativ forskning kan man definere begreper som kjennetegner forskningsområdet i forkant av undersøkelsen. Men det er mer vanlig å foreta definisjonene hvor det er mest praktisk, for eksempel under datainnsamlingen eller i forbindelse med analysen av dataene. Det finnes også eksempler på i kvalitative undersøkelser at begrepene slett ikke defineres, men det overlates til

leseren selv å finne ut av hva de måtte bety ut i fra den sammenhengen de er brukt. Det må også nevnes at begrepene ofte er kun grovt definert og at definisjonene foretas på det teoretiske planet.

Jeg har heller gjort noe forsøk på å lage presise definisjoner av de fire begrep vi kom fram til som karakteristiske for naturverdfilosofien. Det er flere årsaker til at jeg ikke har valgt å definere de. (Se i Innledningen om problemet med å gi en presis definisjon av friluftsliv) Språket blir for utilstrekkelig og det forutsettes blant annet at vi har en felles oppfatning av de begrep som benyttes til å definere det begrep som skal være hovedsiktemålet for definisjonen.

### **En kort presentasjon av innholdet i de forskjellige kapitlene**

Naturverdfilosofien har klare likhetstrekk med økofilosofi og økosofi. Ettersom Arne Næss kaller sin økosofi for Økosofi T, så kan det også sies at Faarlund's naturverdfilosofi blir Økosofi H (H'en står for Høgfjellskolen) Når Faarlund ikke har valgt å benytte den økosofiske betegnelsen så skyldes det delvis hans store betenkeligheter med å ta i bruk ord som har sin opprinnelse eller slektskap med en naturvitenskapelig tenkemåte, og det er naturvitenskapens store dominans i det vestlige samfunnet som Faarlund påstår er den direkte årsaken til at vårt samfunn er i disharmoni med natur. Selv om naturverdfilosofien viser slektskap med både økofilosofi og økosofi, så må vi heller ikke glemme Zapffes biosofiske perspektiv. Zapffe var den første som etablerte et kritisk filosofisk blikk på menneskets tilfeldige omgang med natur. Alle de tre filosofiske retninger er delvis forankret i norsk tradisjon hvor mytene om Askeladden er blitt et bilde på en økosofisk etikk og væremåte. Men teknologikritiske impulser fra Europa for øvrig, har også gitt sine bidrag til utformingen av den norske naturfilosofiske strømningene. Naturverdet har heller ikke bare norske tilknytninger og sammenligninger. Albert Schweitzer's slagord om "Ærefrykt for livet" kan også karakterisere sider ved naturverdfilosofien. Men her må det skytes inn at i naturverdfilosofien oppfattes liv som noe annet og noe mer enn det som naturvitenskapen tradisjonelt oppfatter som liv.

Det første kapitlet er en presentasjon av den filosofiske verden problemfeltet for avhandlinga befinner seg innenfor. Jeg beskriver biosofien til Zapffe, økofilosofien til Kvaløy Setreng og dyp-økologien / økosofi T til Næss.

Poenget mitt med å presentere disse naturfilosofiske tenkere så vidt grundig begrunnes med deres påvirkning og inspirasjon av Nils Faarlund. Zapffe var den første som ble lest og diskutert, senere var det Næss som ble den store inspiratoren. Vennskapet mellom Kvaløy Setreng og Faarlund stammer helt fra tida ved Eidsvoll landsgymnas da det var en felles interesse for jazz som førte de sammen. Det er den filosofiske verdenen som alle disse er med på å danne som på mange måter utgjør rammen for mitt arbeid. Den naturfilosofiske tenkingen som disse representerer, utgjør grunnlaget for både samtalene jeg gjorde både med Nils Faarlund, Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng, men også grunnlaget for den deltakende observasjonen.

Det andre kapitlet og tredje kapitlet er viet de metoder jeg benyttet i arbeidet, og de resultat jeg kom fram til. Det andre kapitlet omhandler samtalene og den prosedyren jeg benyttet i denne forbindelse. Jeg gjør rede for hvordan jeg i samarbeid med Faarlund utarbeidet en stikkordsliste som skulle danne utgangspunktet for samtalene. I tillegg til de omfattende samtalene vi hadde i løpet av sommeren 1998, må det nevnes at jeg har hatt anledning til å samtale med Faarlund også etter at vi hadde gjennomført våre hovedsamtaler. Telefon har vært brukt, og vi har møttes ved forskjellige anledninger hvor naturverdfilosofi og vegledning har vært diskutert. Faarlund har videre vært flink til å sende meg artikler han har skrevet om temaet. Kildetilfanget begrenser seg derfor ikke bare til de samtalene vi hadde.

Med utgangspunkt i de opprinnelige samtalene jeg hadde med Faarlund, snakket jeg også med Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng. Dette gjorde jeg for å få deres kommentarer til Faarlund sine synspunkter. Ettersom Faarlund - i mine samtaler med han - ofte snakker om disse to, fant jeg det naturlig å trekke de inn som kilder.

Det andre kapitlet ender med en presentasjon av naturverdfilosofien og som er resultatet av de samtaler vi hadde. Denne presentasjonen er knyttet til de fire begrepene "Fomling og famling", "Kjennskap", "Naturverdet" og "Mesterlighet" som jeg mener kan sies å være en fortettet karakteristikk av filosofien.

I det tredje kapitlet gjør jeg nærmere rede for hva som ligger i "deltakende observasjon" samtidig som jeg konkret beskriver hvordan de fire begrep som jeg drøftet i det forrige kapitlet kommer til syne i vegledninga.

Jeg deltok på fire kurs som Faarlund var hovedvegleder for og fra disse kursene har jeg omfattende notater av hva jeg observerte av interesse for prosjektet mitt. Men jeg har ved tidligere anledninger vært vegleder sammen med Faarlund og også vært kursdeltaker på kurs hvor han har vært vegleder. Det betyr at mitt erfaringsgrunnlag ikke bare omfatter de fire nevnte kursene, men strekker seg over flere sporadiske kurs og et tidsrom på 10 – 15 år.

I det fjerde kapitlet trekkes trådene sammen ved at jeg drøfter vegledningen i forhold til forskjellige oppfatninger av dannelsbegrepet. Utgangspunktet mitt ble etter hvert at vegledning i friluftsliv egentlig er et dannelsprosjekt, og derfor starter kapitlet med en liten presentasjon av dannelsbegrepet slik det har blitt oppfattet til forskjellige tider i Europa. Hoveddelen av kapitlet dreier seg om å drøfte vegledning i forhold til det diskontinuerlige dannelsbegrepet relatert til det eksistensielle møtet; videre ser jeg på Jon Hellesnes sitt utkast til et utvidet dannelsbegrep og til slutt drøfter jeg vegledningen i forhold til tanker som er preges av den tyske danningsteoretikeren Wolfgang Klafki. Ut fra disse drøftingene mener jeg derfor det er belegg for å si at vegledning i friluftsliv er et dannelsprosjekt.

Selv om Hans Skjervheim ikke var pedagog, men filosof, så var han likevel opptatt av pedagogiske problemstillinger. Hans oppfatninger av pedagogiske spørsmål gjør at også Skjervheims tanker kan plasseres innen samme danningstradisjonen. I sin litterære produksjon presenterer Skjervheim et tredje alternativ til eksisterende pedagogiske teorier som i følge Skjervheim enten er preget av mål-middel tenking eller "fri vokster". Slik jeg oppfatter vegledning i friluftsliv så kan det sies at det er et eksempel på et slikt tredje alternativ; og hele avhandlinga avsluttes med en drøfting av vegledning i forhold til Skjervheims tredje alternativ.



# Kapittel 1

## Filosofisk kontekst

### Innledning

Dette kapitlet er en presentasjon av forskjellige norske naturfilosofiske strømninger fordi disse på forskjellig vis har vært med på å inspirere Faarlund slik at han har utviklet sin egen naturfilosofiske plattform. Å utvikle en egen filosofisk basis er for øvrig helt i tråd med Arne Næss' tankegang slik det blir presentert i det han kaller "forkle-diagrammet" hvor nivå 1 utgjør den enkeltes filosofiske plattform. Målet er nemlig ikke å oppnå konsensus ved at alle eksempelvis slutter seg til Økosofi T, men at nyansene i de forskjellige filosofiene kan inspirere til videre tenking. Den presentasjonen jeg foretar, utgjør også den naturfilosofiske konteksten som er rammen eller den verden vi befinner oss i under både samtalene og den deltakende observasjonen.

Først tar jeg for meg Zapffes biosofiske perspektiv, den neste som presenteres er Sigmund Kvaløy Setreng og til slutt kommer Arne Næss sin dypøkologi og økosofi T. Alle disse tre har på forskjellig vis påvirket Faarlund. Zapffe var den første som ble lest og diskutert fordi han var den første som rettet et kritisk filosofisk blikk på mennesket og naturen relasjonen. Deretter ble det Næss som ble den store læremesteren og "sparring partneren". Selv om Faarlund har sin naturvitenskapelige bakgrunn fra sivilingeniørstudiet ved NTH utviklet han ganske raskt en meget stor skepsis til den store kontroll den naturvitenskapelige tenkemåten utøvde i samfunnet. Det er denne tenkemåten som Faarlund mener er den største trusselen mot natur og kultur. Næss delte ikke denne oppfatningen til å begynne med ("Husk at det var naturvitenskapen som seiret over Hitler!", hevdet Næss i følge Faarlund.), men deler i dag Faarlunds syn på dette i alle fall når det gjelder den rike delen av verden.

Kvaløy Setreng og Faarlund har kjent hverandre siden barndommen og utviklet vennskapet gjennom en felles interesse for jazz i tiden de gikk på Eidsvoll landsgymnas. Kanskje kan dette livslange vennskapet være en av forklaringene til at når alle disse fire drøftes og sammenlignes så er det Kvaløy

Setrengs økofilosofiske perspektiv som viser det største slektskapet med Faarlunds naturverdfilosofi. For begge to er det primære mål å endre samfunnet til et samfunn "i lage med natur". Verdensbildet er det samme hos begge, men midlene til å endre det er forskjellig. For Sigmund Kvaløy Setreng er det etter inspirasjon fra Gandhi om å søke konfliktens sentrum, mens det for Faarlund er endring gjennom glede (ved friluftslivet) som er det primære. Næss (1976) underbygger dette standpunktet ved å vise til "*... en spinozistisk lære om menneskets natur som sier at perfektionering og glede går sammen i et hele. Glede som fornemmelse er bare en abstraksjon og perfektionering er ikke annet enn en art utfoldelse av det som ligger dypest i den menneskelige natur*".

### **1. Noen andre naturfilosofiske strømninger**

Muligens er det rett å si at tanker om menneske og natur relasjonen har en særlig sterk posisjon i Norge. Årsakene til dette kan være mange, men en god del av skylden vil nok ligge i den sterke friluftslivstradisjonen vi har og har hatt. Men dette fører oss over til spørsmålet hvorfor friluftslivet har så sterk posisjon? Vår politiske og samfunnsmessige historie må nok kunne ta på seg en god del av ansvaret. Andre årsaker finner vi nok i en enestående natur som igjen har hatt påvirkning på hvordan vi har organisert oss og som har tvunget fram nødvendigheten av å ha et ettertenksomt forhold til naturen. Unionen med Danmark i om lag 400 år har sikkert også betydd mye – særlig med tanke på oppløsningen som skjedde samtidig med romantikkens reaksjon mot opplysningstidens rasjonalisme. Landet måtte utvikle sin egen identitet, noe som både malere og diktere bidro til ved å hente inspirasjon fra norsk natur. Vi kan finne forklaringer i vår eventyrtradisjon hvor mytene om Askeladden helt sikkert har spilt en stor rolle.

Jeg vil understreke at de naturfilosofiske strømninger knyttet til de personer som nevnes i innledningen til dette kapitlet, selvsagt er utviklet med inspirasjon fra andre filosofer. Gandhi's "ikke-vold" filosofi har hatt stor betydning for både Næss og Kvaløy Setreng. Ellers er Næss' arbeid med Spinoza velkjent, og har selvsagt påvirket både han og de andre. Kvaløy Setreng er opptatt av prosessfilosofien til Henry Bergson og Marx har gitt inspirasjon til hans tanker om meningsfullt arbeid. Lewis Mumford, Nicholas

Georgescu-Roegen og James Lovelock er andre som Kvaløy Setreng ofte henviser til. Både Mumford og Georgescu-Roegen er kjent for sin teknologikritikk, mens Lovelock er opptatt av Gaia-teorien. Faarlund på sin side er mer opptatt av romantikkens filosofer og av dem er det særlig Friedrich Schellings uttrykk om at "Naturen er synlig ånd, ånden er usynlig natur" som oftest blir trukket fram. På det pedagogiske plan er det nok folkehøgskolens grunnlegger N.F.S. Grundtvig som er den som har hatt mest å si for Faarlund og utviklingen av vegledningen.

### 1.1 Peter Wessel Zapffe og biosofien

Før noen av de fleste nordmenn hadde begynt å tenke på at naturens skjønnhet krevde beskyttelse, hadde Peter Wessel Zapffe allerede advart mot at veier, demninger og turisme kunne være en trussel mot den. Zapffe var den første norske tenkeren som utviklet en filosofisk kritikk av menneskets relasjoner til natur. Han var derfor på mange måter den første norske dypøkologen eller økofilosofen. Allerede i 1929 i et dikt i Tromsø Stiftstien skildrer han menneskets vilkår i lys av den såkalte entropiloven: Det prinsippet som sier at det alltid tar tid, innsats, varsomhet, kunnskap og omtanke å bygge liv og samfunn, mens det å utløse store energistrømmer til nedbryting er enkelt og lett. ( Ringen<sup>4</sup>)

Zapffe's innflytelse på utviklingen av en norsk økofilosofi er intet mindre enn imponerende. Tema som spenner fra verdien av kulturelt mangfold via betydningen av identifikasjon med naturen til en mistenksomhet overfor teknologi, har alle sammen røtter i Zapffe's verker. Zapffe baserer sin økofilosofi – som han selv for øvrig valgte å benevne biosofi – på en empirisk vurdering av menneskehetens eksistensielle situasjon hvor hans hovedverk er hans doktoravhandling som har fått det betegnende navnet *Om det tragiske*. Tragedie for Zapffe er når heltens egen storhet og tapperhet fører til hans fall og de verdier han strevde etter er irrelevant i den verden han er plassert i. Grunnleggende er det at dess sterkere mennesket søker å leve ut *sin* egenart som intelligent manipulator, som vesen med selv-bevissthet og krav til meningsfulle svar fra naturen – dess sterkere slås det ned. ( Ringen )

For Zapffe så er det tragiske ikke bare et litterært fenomen, men det er nøkkelen til å forstå menneskets eksistens. Verden vi befinner oss i rent materielt – stoff og energi tar slutt i glemselen av den tikkende entropi klokken. "Det som vi kaller natur", sier han, "viser verken moral eller årsak ; dens degenerasjon er uunngåelig , og ingenting, ikke en gang menneskets største anstrengelser kan unngå den endelige utslettelse". (Oversatt fra Reed, 1993)

Det er menneskets gave og forbannelse å forsøke å finne moral og årsak i dette sanseløse kosmos. Homo sapiens er i besittelse av en hjerne som er altfor stor, en mental og spirituell dimensjon som skiller oss fra alt annet liv. Vi har arvet en filosofisk tradisjon fra Protagoras, Berkley og Kant som Zapffe ser på som et psykologisk bedrag som det eneste som skaper orden i et kaotisk univers. Vår tro på orden er bare en illusjon:

*"Ved å oppdage denne illusjonen og bli konfrontert med den essensielle meningsløsheten i livet ansikt til ansikt er vanligvis nok til å redusere en person til noe intet". (Op.cit)*

Dette er essensen i den menneskelige tragedien: Mennesket er fantastisk tilpasset til sitt miljø. Vi er " en nobel vase som skjebnen har plantet ei eik i". (Zapffe, 1996 ) Vårt krav om en mening samtidig som det er total mangel på mening gjør vår eksistens uholdbar. Det er ikke noen "objektiv" mening i universet og alle heroiske forsøk på å skape en mening, vil til slutt ende som bytte i den lange marsjen mot entropi.

En større pessimisme er det vanskelig å finne, og Zapffe gjør ingen hemmelighet av dette triste synet på framtida, selv om han ofte presenterer det på en komisk måte som for eksempel i intervjuet med Jørgen i "Farvel Norge" eller i "Epilog?" Dette diktet er skrevet i hans siste år, og det synes som om man hører djevelens latter i bakgrunnen.

Zapffe tror ikke vi av den grunn skulle gi avkall på vår spirituelle og åndelige natur. Det finnes en mellomvei, - en vei i nær og undrende og også gledebringende kontakt med natur og medmennesker, et liv bygd på innsikt om egen begrensning, i omsorgfull medlidelse med alt som vokser og ufravikelig visner. (Ringen)

Det viktigste og våre høyeste egenskaper er å utvikle sjel og legeme, det er essensielt at vi tar vare på disse muligheter for denne utviklingen. Fri og vill natur byr på de beste muligheter og erfaringer og ikke minst inspirasjon for en slik utvikling. Dersom vi blindt utnytter våre tekniske talenter, er vi bundet til å forenkle, standardisere og utarme natur – og sammen med det potensialet for åndelig utfoldelse. For Zapffe er ikke fri natur viktig bare som en ressurs eller som en viktig del av et økosystem: Enda dypere enn som så - den er til *for oss*. Vår eksistensielle velvære avhenger av en bevaring av naturen. (Reed, 1993)

Fri natur er ikke bare nødvendig. Mye av Zapffes diktning gir uttrykk for en sterk glede for natur og en verdsetting av dens skjønnhet, stillhet og farger. Fjellklatring for eksempel er like meningsløst som livet selv, men det er ikke noe mindre vakkert for det? Naturen, selv om den bare er vakker for menneskets øye, synes å ha verdi i seg selv. Det vil være galt av oss å ødelegge verden ganske enkelt fordi den ikke er vår. Vi ferierer bare i dette huset, og da er det ikke nødvendig å sette huset i brann i det vi forlater det.

I et minneord etter at Zapffe var død skrev hans gode venn Sigmund Kvaløy Setreng at i alt han (Zapffe) skrev og tenkte, trodde han at alle av oss søker dypt inne i oss svar på et enkelt brennende spørsmål – hva betyr det å være et menneske? (ibid)

## **1. 2 Sigmund Kvaløy Setreng<sup>5</sup> og økofilosofien**

Uten å overdrive er Kvaløy Setreng blitt kalt landets ledende miljøaktivist. (Reed,1993) I de siste 20 – 30 årene er det få økologiske malstrømmer han ikke på en eller annen måte har vært involvert i. Fast bestemt på å integrere filosofi og politisk handling, har Kvaløy Setreng forbauset disse som vil skille mellom teori og økofilosofisk praksis.

Barndommens opplevelser på onkelens gård ga han små glimt av en kultur som levde i harmoni med naturens rytmer. Men mer enn de høye fjelltoppene som omkranset grenda, var Kvaløy Setreng's hjerte i elva som fløt mellom toppene. Hans økoaktivisme har først og fremst dreid seg om å hindre vassdragene å bli utbygd til vasskraft. *"Det jeg er overbevist om", skriver han, "er at det rennende vannet i gjennom landskapet griper samfunnet og sjela til de enkeltpersonene på en mer avgjørende og skapende måte enn en vanligvis har*

*lagt merke til ..... der nede, i elva, begynner vår eksistens." (Oversatt fra Reed, 1993)*

I løpet av sin militærtjeneste som flymekaniker fikk han første hånds kjennskap til en hierarkisk organisasjon som forsøkte å behandle menneske og natur som statisk og kontrollerbar. Forskjellen mellom de to miljøene ble for Kvaløy Setreng et meget godt eksempel på skillet mellom "kompleksitet" og "komplikasjon". (ibid) Mens kompleksitet er det som karakteriserer et organisk kvalitativt skapende system, er komplikasjon et resultat av mekaniske system som forsøker å stoppe tiden. Et samfunn i harmoni med natur er et komplekst system, mens vårt moderne vestlige samfunn er farlig komplisert. Denne distinksjonen går igjen i all hans tenking.

Kvaløy Setrengs gamle venn Nils Faarlund sier at Kvaløy Setreng er en "Budda-Marxist", og det er ikke vanskelig å forstå hvorfor. Kvaløy Setreng har gjort utallige reiser til Plogfuredalen i det sentrale Himalaya, og hans erfaringer gjennom å bo sammen med menneskene der, har vært med på å skape hans forståelse for Buddhistisk tid og et Buddhistisk selv. (ibid) Hans begrep "Meningsfullt arbeid" på den andre siden, har helt tydelige røtter i marxistisk tankegang. (ibid) I likhet med sin dialektiske inspirator er han overbevist om at det moderne vestlige samfunnets sosiale og politiske mønster, er en oppskrift på en økokatastrofe – og selvmotsigelsen i dette er at den ikke kan løses uten gjennom konflikt. Det er ingen grunn til å forsøke å skjule dette, kompromisser tjener svært ofte de sosiale strukturer som de forsøker å erstatte. I likhet med Marx tror Kvaløy Setreng at de akademiske beskrivelser av et problem er ubrukbare såfremt de ikke blir overført til handling.

Handling i seg selv er den beste lærer i hvordan et samfunn fungerer, og det er mye mer verdt enn månedsvis med seminarvirksomhet. Planlegging og grundige analyser er fortsatt nødvendige, men hans forslag om "å hoppe i elva" for å se hvor den fører hen, er bedre enn å vente på akademisk motvilje til å sette i gang før en har alle svar. (ibid)

Selv om Kvaløy Setreng er tilhenger av Gandhi's ikke-vold, blir han likevel så frustrert at han har anbefalt å bruke dynamitt mot anleggsmaskineri. Delvis i solidaritet med en islandsk gruppe som blåste en demning i lufta, seilte Kvaløy Setreng og flere andre til Island med nybygde modeller av gamle åfjordsbåter i 1974. Denne ferden inspirerte Kvaløy Setreng til hans tanker om

"mangfolds-mennesket". (ibid) Et individ er satt sammen av en bunt av flere personligheter som er skilt fra hverandre og fra andre individ bare med en "semipermeabel membran". Evnen til å svømme i forskjellige strømmer er en sikkerhet mot å bli druknet av motstanderne. Den beste måten å vinne over det standardiserte og spesialiserte samfunnet, er å ha en rekke talenter, å være en "super-amatør".

### 1.2.1 Kompleksitet og komplikasjon. Økofilosofi og økosofi

Det vi behøver er å utvikle et levedyktig nytt paradigme – et nytt verdensbilde – eller en ny måte å oppfatte på, tenke og leve på. (Reed, 1993) De ideene som har vært lansert de siste årene er for konvensjonelle og konservative, og de passer bedre til å skjule problemene enn å vise dem, derfor er de på mange måter farlige. Gjennom alle politiske aksjoner i Norge ble det arbeidet med en ny filosofi som tok for seg samfunnet og mennesket i naturen relasjonene. Fra 1969 ble den måten å tenke på kalt for *økofilosofi*. Det ble laget mange definisjoner på økofilosofi, men siden økofilosofi kjennetegnes gjennom handling, så er det bedre å definere en "økofilosof" enn økofilosofi.

En økofilosof er en person som er opptatt av følgende trekk og som aldri glemmer den innbyrdes sammenhengen mellom dem (ibid):

- Studier av globale økosystem og lokale subsystem og av mennesket og grupper av mennesker som dynamiske enheter og med forskjellig dybde av kompleks integrasjon med dette systemet, hvor det sistnevnte er oppfattet som en selvregulerende makro-organisme i samspill med energi og materie. Oppmerksomhet er vendt mot prosess, kommunikasjon og strukturelle endringer.
- I dette studiet og ved å forsøke å bruke alle menneskelige egenskaper – intellektet, følsomhet, intuisjon og praktisk erfaring – å fatte og bevisst integrere så mye som mulig av det totale nettverket av avhengighet og dynamikk i livsprosessene. Slik at denne innsikten og varheten kan være rettet mot

- en kritisk vurdering av relevant vitenskap, teknologi og økonomisk/politisk synspunkter og regjeringer, deres grunnleggende forutsetninger og påvirkninger på menneskelige holdninger og aktiviteter, så vel som deres relasjoner til natur og samfunn, og mot
- en formulering av verdier, normer og strategier som er relevante for å styrke homeoesen og en fortsatt vekst av organisk kompleksitet i det totale økososiale systemet, og en kritikk av verdier, normer og foretak som synes å svekke homeoesen og svekken denne veksten.
- Økofilosofi er her å oppfatte som noe mer enn bare en akademisk disiplin i tradisjonell betydning. (ibid) Det er å betrakte som et totalt engasjement; en aktivitet og en tankeretning som synes å være noe mer enn bare valgt, men heller en tvingende nødvendighet som en slags respons på den krisen som vi opplever i verden i dag og som krever dyptpløyende endringer av våre oppfatninger av den anglo-amerikanske sivilisasjonen. I en slik ekstraordinær situasjon må de begrensningene som den akademiske tradisjon setter – verdinøytral og strengt intellektuelt – i det minst for øyeblikket, bli brutt ut av.

Denne oppfatningen av økofilosofi var opprinnelig tenkt som et slags handlingsprogram som ble forsøkt fulgt etter hvert som forskjellige grupper utviklet seg. Men så dukket det opp på den norske scenen det næssianske begrepet "økосоfi", og de to begrepene ble blandet sammen i media. Økofilosofi - gruppa (som hadde sitt utspring fra Universitetet i Oslo) som startet mens Næss<sup>6</sup> var opptatt med andre ting, ønsket å beholde terminologien som det ble startet med av forskjellige grunner: De ønsket å "okkupere" betegnelsen på et tidlig tidspunkt fordi den sannsynligvis ville bli tatt i bruk av den akademiske verden og da bli en rent beskrivende og verdinøytral filosofi som for eksempel økologiens filosofi. De ønsket ikke at dette skulle skje. Det skulle ikke være mulig å gå på et universitet og studere en akademisk disiplin som er opptatt av økokrisen og som gjør en student inaktiv. En kombinasjon av økologi og filosofi skulle gi et signal om involvering. I USA har betegnelsen "dypøkologi" blitt brukt for å beskrive det de hadde til hensikt. Men Kvaløy Setreng ville ikke forkaste



"filo" som en del av begrepet. De ønsket å gi et signal om at det var et engasjement knyttet til kjærlighet. *"Vi ville søke forståelse og arbeide politisk stadig vekk inspirert av kjærligheten til naturen og kjærlighet til den menneskelig deltakelsen i naturen. Vi assosierer "økosofi" mer med en ren intellektuell aktivitet."* (Oversatt fra Reed, 1993)

Næss ønsket også et akademisk nøytralt beskrivende felt, og tenkte at "økofilosofi" skulle reserveres til det. Men før det ble mulig å diskutere dette med han, hadde han gitt ut den første utgaven av "Økologi, samfunn og livsstil" samt mange artikler. Siden den gang har vi vært nødt til å forholde oss til to begreper.

Det kan ha en hensikt å bruke to begrep siden de dekker forskjellige hensikter og innhold og også har forskjellig tilnæringsmåter. En av Næss sine definisjoner på "økosofi" er som følger (op.cit):

*" a philosophical system ( synthesis) that treats nature as diversity-in-unity, views human beings as parts of nature, and enlarges the field of validity of the norms of natural rights to encompass all of nature".*

Et annet sitat fra Næss om forskjellen på økofilosofi og økosofi (Ariansen, 1992):

*"Økofilosofien søker i første rekke å beskrive og forklare. Økosofien søker i tillegg å gi normer, både de grunnleggende og de som mer eller mindre klart synes å være forutsatt i økologiske og økofilosofiske undersøkelser som tilsynelatende er av rent beskrivende karakter. Økosofen kan altså tillate seg å forkynne som en ekte del av sin filosofiske gjerning. "*

Denne definisjonen fører til at Næss må bruke mye tid på å diskutere teorier om dyrs rettigheter og "mennesket som en del av", mens økofilosofi gruppa kan sies å være mer antroposentrisk og bruker det meste av sin tid på organisering av menneskenes samfunn, hvordan menneskelig kulturer utvikler seg og endres.

Kanskje reflekterer dette to ontologier – et system og systemrelasjoner ( I Næss sitt tilfelle er det Spinoza som er kilden til inspirasjonen) mens den andre

er det prosessen som er grunnleggende for alt. I alle fall føles det slik at begge kompletterer hverandre. Begge engasjerer mennesker til å arbeide for saker som må gjøres og sannsynligvis mennesker med forskjellig bakgrunn og temperament vil finne inspirasjon i begge tilnæringsmåtene.

### 1.2.2 Samfunnskritikken

Kvaløy Setreng kontrasterer to forskjellige slag samfunn: Industrivekst-samfunnet og Livsnødvendighetssamfunnet og gir en beskrivelse av hva som skiller disse to samfunnene. Det er i denne sammenhengen at han drøfter forskjellene på begrepene – kompleksitet, pseudokompleksitet og komplikasjon. (Reed, 1993) Med kompleksitet mener han dynamiske, irreversible, sjølstyrende, målretta og fruktbare mangfoldskonflikter. Begrepet er svært omfattende og det omfatter mangfoldet i tilværelsen rett og slett. Det er et kvalitetsmangfold i motsetning til kvantitetsmessige sammensetninger. Et menneske lever komplekst når det utnytter sine muligheter og evner til bevisst opplevelse og handling i samspill med kvalitativt ulike aktiviteter og miljø. Her reknes selvsagt med ulike samhandlings- og kommunikasjonsforhold til andre mennesker og menneskegrupper. Det er grunn til å si at evnen til å leve på mange ulike kvalitetsplan særkjenner mennesket og gjør det så tilpasningsdyktig. Det er grunnleggende for mennesket at det strever etter å øke sin egen kompleksitet – evnen til å mestre omgivelsene bedre.

Med begrepet komplikasjon mener Kvaløy Setreng den statiske, reversible, eksternt styrte og standardiserte maskinstyrte. (ibid) En datamaskin er et eksempel på dette. Den oppfatninga at virkeligheten kan deles opp i enkelte biter som kan isoleres og måles – altså kvantifiseres – ligger til grunn for den effektive måten industrivekstsamfunnet får oversikt og styring over mennesker og natur på. En slik virksomhet på kvantifiseringsplanet blir kalt for komplikasjon.

Komplikasjon kjennetegnes av sammensetninger som finnes i logikk, regning og matematikk. Det er heile tida snakk om en og samme kvalitet. Vi bruker et avgrensa tall av symbol og regler for å sette disse sammen. Disse symbola går inn i stadig vekslende mønster, men mønsteret hører til samme kvalitetsplan. Det kan når som helst føres tilbake til en viss mengde og type størrelser ved hjelp av gitte regler. Disse størrelsene skal alltid oppfattes og

behandles på samme måten av de forskjellige menneskene som får å gjøre med de. Komplikasjonssamfunnet kan i enhver situasjon ble fullstendig beskrevet ved referanse til de fem mekanistiske parametrene høyde, bredde, dybde, masse og tid. (ibid)

Tekniske innslag i miljøet til et menneske kan være til hjelp til å bygge ut kompleksiteten. Men dersom mennesket først og fremst mestrer omgivelsene sine gjennom teknikk, fører det til en dominans på komplikasjonsplanet, og det mangfold av kvaliteter som et menneske kan frambringe, blir redusert. Hovedtendensen i industrivekstsamfunnet er at mangfoldsmiljø blir erstatta av en slags "teknisk kapsel". Et "apparatmiljø" kommer til å stå mellom mennesket og naturen, og mellom enkeltmenneskene. Derfor kan vi si; "Når "apparatmiljøet blir tjukkare", aukar graden av komplikasjon, dvs. at mengda av kvalitetsplan minkar i det komplekset mennesket er del av". (Hofseth / Vinje. 1975)

Pseudokompleksitet er en menneskelig oppfinnelse for å holde oss opptatt med forskjellige aktiviteter gjennom massemedia, turisme, hobbyer, skoler osv. men på et slikt grunt nivå som vi finner i en fornøylespark – uten å tilby trening eller utvikling som gir de bedre forutsetninger til skapende samhandling med natur eller et menneskeskapt samfunn. Miljømessig pseudokompleksitet er den type samhandling som ikke fører til en endring av personligheten etter handlingen.

### 1.2.3 Meningsfullt arbeid

Utgangspunktet til Kvaløy Setreng – de to forskjellige samfunnstypene: Livsnødvendighetssamfunnet og industrivekstsamfunnet leder oss over til et annet viktig poeng hos han – meningsfullt arbeid. (Reed, 1993) I følge propagandaen fra industrivekstsamfunnet så er livsnødvendighetssamfunnet enkelt, primitivt og et standardisert samfunn. Kvaløy Setreng's poeng er at det er akkurat motsatt som er tilfelle. I livsnødvendighetssamfunnet var / er det slik at i prinsippet kunne ethvert arbeid bli utført av alle, men det krevde et bredt spektrum av talenter både intellektuelle, intuitive, emosjonelle og praktiske. I industrivekstsamfunnet er det blitt slik at arbeid stort sett må utføres av spesialister. Arbeidet er blitt administrativt fragmentert og overlatt til tusenvis av spesialister. På den måten blir livet komplisert i stedet for komplekst.

Meningsfullt arbeid kjennetegnes ved disse fem punktene (Vinje, 1994):

- *Verksemd som er naudsynt for at mennesket og gruppa det høyrer til, skal greie seg; det vil seie at det er knytt eit alvor til arbeidet som ikkje andre aktivitetar har, arbeidet må gjerast*
- *Resultatet av verksemda – om det er varer eller tenester – er ikkje til skade for natur- eller samfunnslivet på stutt eller lang sikt, men tener tvert om til å styrkje det.*
- *Arbeidet må vere så utfordrande at den einskilde og fellesskapet må ta i bruk eit vidt mangfald av evner (fysiske og mentale), og såleis får utvikla den ibuande kompleksiteten sin.*
- *Arbeidet må styrkje evna til samarbeid og kjensla av lojalitet med andre deltakarar i fellesskapet.*
- *Arbeidet må vere slik at born og andre grupper også kan gjere ein innsats.*

#### 1.2.4 Tid

Et forhold som særlig skaper problem for oss i den vestlige kulturen, er i følge Kvaløy Setreng vår dårlige oppfatning av tid og da mener Kvaløy Setreng "menneskelig" eller "naturlig" tid til forskjell fra klokke-tid. (Reed,1993) Vår klokke-tid er en fysisk betegnelse redusert til rom, til projeksjoner på et papir eller en dataskjerm. Kvaløy Setreng's anbefaling er å gjenskape tiden i betydningen av en prosess hvor alt det vi foretar oss i dag må bygge på tidligere erfaringer og erfaringer fra videst mulig gruppering av forskjellige samfunn. Med dette mener Kvaløy Setreng det samme som Gandhi når han sier at det finnes ingen vei til fred fordi "veien er målet".

Tankene til Kvaløy Setreng knyttet til tid og rom er inspirert av buddistisk tankegang. (ibid) Hovedpoenget i den buddistiske tradisjonen er at når buddistene sier at verden lider så betyr det for dem "we are time but we think we are space". Vi tror vi agerer i en rom-tilværelse som igjen innebærer at vi

kontinuerlig kolliderer med oss selv og alle andre. I buddistisk tankegang er vi del av en tids-strøm og er deler av en kjede av begivenheter med ingen begynnelse eller slutt. I denne strømmen forsvinner individet, skjønt det er nesten umulig for oss å godta det. I våre pyramidale samfunn søker vi etter det individuelle. Vi er tilbøyelig til å gjøre dette, men vi er også født med en frihet til å kvitte oss med denne tilbøyeligheten.

Den tiden som Kvaløy Setreng snakker om er den samme som Henri Bergsons *varigheten* (la durée): Det er en kvalitativ, subjektiv oppfatning som fører direkte inn i livet til menneskene, ikke abstrakt som klokkeslett og målbar bare som maskiner. Kvalitativ tid er en måte å definere et menneske på: hun eller han er bevegelse. (ibid.)

### 1.2.5 Flermenneske teorien

Det siste poenget som jeg vil nevne som karakteristisk for Kvaløy Setreng sin økofilosofiske tenking er det han av og til kaller for en "Flermenneske teori". (ibid) Han sier vi er omgitt av et kommunikativt nettverk som gjøres mulig på grunn av "semipermeable membraner" (billedlig uttrykt) som omgir hvert menneske og som samtidig inkluderer dette mennesket i en større og total organisme. Det som Kvaløy Setreng snakker om er forskjellig fra det som vi kjenner som "splittet personlighet". Han har i tankene en radikal utnyttelse av det enorme potensialet av kompleks og dyp inntrenging i virkeligheten. Han tar tak i det indre livet og egenskapene for å forklare mennesket i stedet for den tradisjonelle metoden ved å begynne med det enkelte individ og så ut mot samfunnet. På denne måten trekker Kvaløy Setreng den konklusjonen at ethvert menneske har en rekke forskjellige personligheter som blomstrer ved anledning og som erstatter eller kompletterer hverandre eller er i konflikt med hverandre. En konflikt som kan være ødeleggende eller fruktbar. Som en konklusjon på dette sier Kvaløy Setreng at i den økopolitisk kampen så behøves folk med mjuke semipermeable membraner. Eller sagt på en annen måte så behøves folk med mange kvaliteter i seg, og det er heller et spørsmål om å utnytte det forskjellige mulighetene som ligger i det å være et menneske. Det å utvikle et menneske vil si å bli en del av et større helhet gjennom å bli mer og mer kompleks.

### 1.3 Økosofi T og den Dyp-økologiske bevegelse

Næss hevder at det er for beskjedne mål i den grunne miljøaktiviteten og at det er behov for en dyp økologi. (Sessions, 1995) Dette synliggjøres blant annet gjennom IUCN (International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources) og i UNEP (United Nations Environmental program) som begge er "thoroughly anthropocentric" og fordi all argumentasjon rettferdiggjøres "exclusively in terms of their effects upon human health and basic well-being". (op.cit)

Næss anbefaler en økosentrisk etikk:

*"A new ethic, embracing plants and animals as well as people, is required for human societies to live in harmony with the natural world on which they depend for survival and well-being." (op.cit)*

Bevaringstanken er lettere satt ut i livet av de som er glad i det som skal bevares og som er overbevist om at det de er glad i "is intrinsically lovable". *"Such lovers will not want to hide their attitudes and values, rather they will increasingly give voice to them in public. They possess a genuine ethics of conservation, not merely a tactically useful instrument for human survival."* (op.cit)

Det Næss er inne på her er det som ofte omtales som naturverntanken i friluftslivet. Friluftsliv legitimeres og er ønskelig fordi det fremmer naturvern. Faarlund sier det samme på sin litt underfundige måte om at friluftsliv er en "veg til endring – med glede". "Friluftsliv er et stevnemøte med natur".

#### 1.3.1 Hva er Dyp-økologi?

Så langt har Næss slått fast at den grunne miljøaktiviteten har for beskjedne mål og at den har behov for en dyp-økologi. Det må derfor være nærliggende å utdype nærmer hva han mener med en dyp-økologi. Næss har understreket gang etter gang at dyp-økologi ikke er et begrep i seg selv, men at det er en bevegelse. Derfor er Næss opptatt av å bruke betegnelsen den "Dyp-økologiske bevegelsen". Nå er det imidlertid vanskelig å definere en bevegelse, men som Næss sier "there is no reason why supporters of

movements should adhere exactly to the same definition, or to any definition, for that matter". (op.cit)

Sammen med den amerikanske økosofen Georg Sessions har Næss arbeidet ut åtte punkter som tilhengere av den "Dyp-økologiske bevegelse" må slutte seg til og som danner fundamentet i bevegelsen. Disse åtte punktene har et dobbelt siktemål. De skal uttrykke viktige poeng som den store majoriteten av tilhenger godtar, videre gir de uttrykk for at de som tar avstand fra et eller flere av punktene, ikke kan betraktes som tilhengere av den "Dyp-økologiske bevegelse". (Se vedlegg 1.)

I det første punktet understrekes det biosentriske programmet. Med det mener Næss at alt levende streber etter selvutfoldelse. "Strebenen innebærer at alt levende søker å bevare seg selv" (Ariansen,1992) Men Næss utvider i punktet forståelsen av hva som er levende. Elver, økosystemer osv. vil komme med under denne oppfatningen.

I det andre punktet er Næss inne på det samme som er grunnleggende i Kvaløy Setreng sin økofilosofi, betydningen av mangfold (kompleksitet) og at det ikke er det samme som kompliserthet. "Storbyens eksistensform er ikke kompleks, men komplisert og har derfor ikke egenverdi" (op.cit)

Det tredje punktet er et avgjørende punkt i dyp-økologien i den forstand det er mulig å avgjøre om et behov er vitalt eller ikke. Av mange blir det hevdet at uten klare kriterier her, "kan dypøkologien ikke være en operativ plattform for handling". (op.cit) Nå er det imidlertid klart at Næss ikke tenker seg en engang for alle bestemmelse av hva som er vitale behov, men behovene "må sees på bakgrunn av naturomgivelsene og eksisterende kulturmønstre". (op.cit) Hva som er vitalt er også et spørsmål om psykologisk tilvenning; en må regne med at overgangen til et mindre materialistisk liv må skje gradvis. Det vil si at mange av de materiell goder vi i dag opplever som vitale, godt kan unnværes. Ariansen (1992) antyder at Næss muligens er av den oppfatning "at når grensen trekkes av den enkelte ut fra en ekte omsorg for å skåne andre biotiske "samfunnsmedlemmer", så vil mange behov uten videre bli oppfattet som ikke-vitale, som behov man kan avstå fra å få tilfredsstillt".

Økonomisk vekst, slik en vanligvis forstår dette begrepet, er uforenlig med de fem første punktene mener Næss. Vekst av dette slaget kan ikke innpasses innenfor rammene av en "bærekraftig utvikling", som vanligvis

defineres på den "grunne måten", dvs. som en utvikling som tar hensyn til naturens rammer "for å få tilfredsstillt menneskers behov". (op.cit) Det som kjennetegner dagens verdssystem er at det favoriserer sjeldne objekter og objekter som kan selges som varer slik at stort konsum er prestisjefyllt. Økonomien blir stadig mer internasjonalsert og slagordet "Tenke globalt, handle lokalt" duger ikke lenger fordi det må handles globalt også. I dette arbeidet er den tredje verdens regjeringer lite handlekraftige og Næss trekker av den grunn den konklusjon at utspill på regjeringsnivå ikke nødvendigvis er noen god vei. "Utenomparlamentariske organisasjoner som handler globalt – fra grasrot til grasrot – kan være gunstige. Alternativ teknologi er også viktig". (op.cit)

### 1.3.2 Dyp kontra grunn økologi

Det er ikke enkelt sånn uten videre å avgjøre hva som er grunn og dyp økologi. I en tidligere upublisert artikkel i (Sessions, 1995) "Deepness of questions and the deep ecology movement" utdyper Næss dette nærmere. En av forskjellene på dyp og grunn "concerns a willingness to question and to appreciate the importance of questioning every economic and political policy in public". Gjennom en sammenligning av de to bevegelsene ( dype og grunne) så sier Næss at den relative dypere spørringen i betydning problematisering (som han sammenligner med det tyske Problematizierung) som er typisk for den Dypøkologiske bevegelse "is quite manifest". Men så fortsetter han med at dyphet ikke bare må omfatte systematisk filosofisk dyphet, det må også gjelde "deepness of proposed social changes".

I artikkelen "The deep ecological movement" i Sessions (1995) gir Næss en rekke eksempler på forskjell i mellom grunn og dyp økologi. Når det gjelder synet på forurensing så sier Næss at den grunne tilnærminga hevder at vi ved å bruke teknologi skal kunne rense luft og vann. Spredning av forurensende virksomhet er også antydnet som en løsning ved at forurensende industri blir flyttet til u-land. I motsetning til dette så hevder Næss at i den dype tilnærmingen til forurensingsproblemet så vil forurensingen bli vurdert fra et biosfærisk synspunkt og ikke bare fokusert på menneskets helse, men heller på livet som helhet samt livsbetingelsene for enhver art og system.



Som et konkret eksempel hevder han at grunn tilnærming til sur nedbør tenderer til å forlange mer forskning framfor handling eller rett og slett finne arter som er mer tolerante mot sur nedbør. Dyp tilnærming tar for seg det som foregår i det totale økosystemet " and calls for a high priority fight against the economic conditions and the technology responsible for producing the acid rain". (op.cit)

Av særlig interesse for mitt prosjektet er Næss's grenseoppgang mellom grunn og dyp tilnærming angående "Education and the Scientific Enterprise". I en grunn tilnærming til problem knyttet til ødeleggelsene av miljøet og ressursknapphet forlanges det å få utdannet "eksperter" som kan gi råd om hvordan en kan fortsette å kombinere økonomisk vekst "with maintaining a healthy environment". Vi har behov for en "dominating and manipulative" teknologi for å kunne hanskes med planeten vi bor på, når den globale økonomiske veksten gjør ytterligere skader på miljøet mer og mer synlige. Vitenskapelig foretaksomhet må fortsette å prioritere "harde vitenskaper" (fysikk og kjemi). "High educational standards with intense competition in the relevant "tough" areas of learning will be required". (op.cit)

I den dype tilnærmingen sier Næss at dersom "sane ecological policies" danner grunnlaget, så må utdanningen konsentrere seg om en økt oppmerksomhet mot "non-consumptive goods" og mot slike forbruksvarer det er nok av til alle. Rådet han gir utdanninga er å "counteract the excessive emphasis upon things with a price tag". Dessuten må vi skifte fra "harde" vitenskaper til "mjuke" samtidig som betydningen av lokale og globale kulturer vektlegges. Utdanningsmålet til "World Conservation Strategy" må gis høy prioritet, men innenfor en dypere ramme av respekt for biosfæren.

På dette punktet er nok Faarlund og Næss helt på linje. Næss foreslår økt oppmerksomhet i retning av ikke-forbruksvarer og forbruksvarer det er nok av til alle. Tenker vi natur og friluftsliv her, kan det vises til slagordet om å bruke uten å forbruke. Forslaget om å skifte fra harde til mjuke vitenskaper er også noe Faarlund har sansen for i og med sine nådeløse kritikk av naturvitenskapen. Næss sitt poeng om å vektlegge betydningen av lokale og globale kulturer, kan finne en parallell i Faarlund sitt fortettede uttrykk: "Naturen er kulturens hjem" hvor han egentlig på en mer presis måte enn det Næss antyder, uttrykker den nære sammenhengen det er mellom natur og kultur.

### 1.3.3 Dyp økologi illustrert som et avledet system (Forklemodellen)

"Dypheten" i dypøkologien innebærer at det skal være mulig å føre miljørelevante standpunkter tilbake til grunnleggende normer og verdier og at standpunktene følger av disse grunnleggende verdiene. Dette innebærer et stort og omfattende system av normative og deskriptive setninger som utgjør en helhetlig virkelighetsoppfatning. Dette er noe Næss for øvrig er kjent med fra Spinoza som også utviklet et slikt system (Jfr. Spinoza's Etikk.)

Øverst i forklesystemet står de normene som uttrykker de dypeste normative oppfatninger en person har, holdninger som ikke går tilbake til enda dypereliggende holdninger. (Ariansen, 1992). I den andre enden av systemet kan man hente ut de dagsaktuelle utfordringer med de praktiske handlinger. Det som befinner seg mellom ytterpunktene er "tette logiske forbindelser som knytter sammen grunn-normene med handlingsanvisningene ved hjelp av mellomliggende, avledede normer og tilføyde faktiske beskrivelser av verden". (op.cit) Den som velger å handle ut fra et sånt system har da nødvendigvis en veldig "dybde" i sine standpunkter: Dagens aktuelle standpunkter kan begrunnes ved hjelp av begrunnelseskjeder som fører tilbake til de grunnleggende normene. Det er et slikt begrunnet totalsyn som Næss kaller for økosofi. Næss mener at flere kan ha sine egne økosofier. Selv har han kalt sin økosofi for Økosofi T hvor T'en symboliserer hytta hans – Tvergastein.

Nå kan det selvfølgelig være slik at flere sett premisser fører til de samme konklusjonene, slik at flere forskjellige normsett kan lede til samme konklusjoner når det gjelder de økologiske problemene. Det er nettopp en slik visjon Næss ser som en plattform for det han kaller den *dypøkologiske bevegelse*.

Næss skiller mellom fire nivåer i sine begrunnelseskjeder fra normsettet til de direkte handlingsdirektiver. Nivå 1 representerer de grunnleggende normene. I Økosofi T er den grunnleggende normen "Selvrealisering!" som må oppfattes som en positivt anbefalt norm og må derfor leses slik: "Verdsett selvrealisering!".

Nå skal det i følge Næss være mulig ut i fra forskjellige normsett på nivå 1 å dedusere seg fram til et bestemt sett normer – åtte i tallet – som utgjør nivå 2, og det er disse normene som utgjør det samtlende manifest for den

dypøkologiske bevegelsen. Ved å tilføye ytterligere deskriptive premisser til de åtte punktene vil man kunne bygge ut et omfattende sett av spesifiserte, aktuelle, programmatisk normative standpunkter (ibid) Det er dette som utgjør det tredje nivået i forklesystemet til Næss.

Men ennå er det et stykke igjen fra de allmenne politiske programerklæringer som nivå 3 oppfattes som og til daglige beslutninger om hvilke handlinger som bør settes ut i livet. Næss har derfor funnet det tjenlig å angi et fjerde nivå der man utleder direkte handlingsanvisninger. Til sammen så utgjør disse fire nivåene det som Næss opprinnelig kalte forklediagrammet.

### 1.3.4 Økosofi T som eksempel på et dypøkologisk avledet system

Økosofi T har bare en grunnleggende norm: Selvrealisering! Næss bruker ikke dette i en trang og individuell betydning, men ønsker å gi det en utvidet mening basert på skillet mellom stort og omfattende Selv og et trangt og egoistisk Selv.<sup>7</sup>

Det store og omfattende Selv omfatter alle livsformer på jorda sammen med sitt individuelle selv. Uttrykt med få ord vil den grunnleggende normen lyde :*"Maximize (long-range, universal) Self-realization!"* (op.cit) En annen og mer dagligdags måte å uttrykke denne grunnleggende normen vil være å si *"Leve og la leve"*. En logisk følge av et høyere nivå av Selv-realisering oppnådd av en person og videre økning av dette, jo mer er en avhengig av økningen av Selv-realisering av andre, og økt selv-identifisering innebærer økt identifisering med andre. En naturlig konsekvens av denne identifiseringen blir da altruisme. (ibid) Dette igjen fører oss over i en hypotese som angår en uunngåelig økning av identifiseringen med andre når ens egen selv-realisering øker. *"As a result we increasingly see ourselves in other beings, and others see themselves in us. In this way, the self is extended and deepend as a natural process of the realization of its potentialities in others."*<sup>8</sup> (op.cit)

### 1.3.5 Økofilosofi og økosofi - en kritisk sammenligning

Arne Næss sier at virkelig *dyp* økologi dreier seg om å være engasjert i naturens indre verdi. (ibid) Kvaløy Setreng innrømmer at han er mer antroposentrisk enn Næss. Næss føler oftere en nærhet til organismer som er fjernt fra det menneskelige univers. Disse fascinerer han svært og Kvaløy

Setreng sier selv at mange av hans egne personligheter er opptatt av det samme. Men som Kvaløy Setreng sier så er det viktig å ha sterke følelser overfor natur, så må vi likevel konsentrere oss om samfunnet og mennesket ellers vil alt det som vi verdsetter bli ødelagt fordi vi har så knapt med tid.

Kvaløy Setreng sier at hans måte å tenke på og se tingene på vanskelig kan la seg beskrive i den vestlige verdens logikk. Han har i mange år vært kritisk til Næss sin tendens til å formalisere systemer. Det er ikke feil det som Næss gjør, men det passer ikke den måten Kvaløy Setreng tenker på. Slik Kvaløy Setreng ser det så åpner den måten Næss tenker på, ikke nok opp for de muligheter som finnes. Det begrenser våre synspunkter fordi det er en statisk måte å beskrive verden på. Det hjelper oss ikke til å se hvordan alt flyter og at det ikke er skarpe grenser. Vi kan bli blindet av disse systemene og bare gjentar dem gang etter gang.

## **Kapittel 2**

### **Samtalene med Nils Faarlund, Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng**

#### **Innledning**

Metoden som brukes for å belyse et problemfelt er alltid interessant. Intervju er en velprøvd metode for å nærme seg dette. Selv om det i prinsippet var et intervju jeg brukte, så velger jeg likevel å kalle det vi gjorde for samtaler. Kapitlet inneholder en nærmere beskrivelse av hvordan vi gikk fram for å få en best mulig framstilling av naturverdfilosofien. I dette kapitlet nevner jeg også de samtalene jeg hadde med Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av naturverdfilosofien slik Faarlund la den fram, og en sammenligning med økosofi T / dypøkologi og økofilosofien i Kvaløy Setrengs versjon.

#### **2.1 Samtale eller intervju?**

Selv om jeg har valgt å kalle det vi gjorde for samtaler så er det likevel det som i forskningslitteraturen stort sett betegnes som et intervju som danner den forskningsmessige rammen for det som skjedde.

Knudsen (sitert i Kruuse, 1996) bestemmer begrepet intervju ved å avgrense det fra samtalen og forhøret. I samtalen så prøver partene gjensidig å forstå hverandre i en "magtfri utfoldelse af symmetriske rollebeføjelser". (Op.cit) Dette forstås da slik at begge parter i løpet av samtalen har like stor rett til å spørre og kommentere. Knudsen antyder her en slags likeverdighet - en symmetri. Intervjuet er derimot asymmetrisk i den forstand at det er bare intervjueren som har rett til å spørre.

Kvale (1984) definerer et kvalitativt forskningsintervju som et intervju som har som formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden slik at man kan tolke betydningen av de beskrevne fenomen og "dermed forstå den interviewedes livsverden".

Kruuse (1996) klassifiserer det kvalitative intervjuet i to grupper : Det halvstrukturerte og de ustrukturerte kaller han for åpne intervju, mens de strukturerte eller standardiserte som for eksempel spørreskjemaer for lukkede intervju.

Hvis jeg skal prøve å klassifisere mitt arbeid sammen med Faarlund i tråd med den gruppering som Kruuse (ibid) foretar så vil jeg kalle det for et åpent, halvstrukturert intervju eller samtale.

I motsetning til kvantitative studier så er det i kvalitative studier ikke nødvendig med mange forskjellige variabler for å belyse fenomenet. I mitt tilfelle så vil fenomenet være Nils Faarlund og for å belyse det han står for, vil intervjuet med han være den ene variabelen som jeg benytter - og den andre vil være observasjonene. Men dette er dog likevel en sannhet med modifikasjoner fordi jeg har også – som fortalt tidligere – hatt samtaler og intervju med to av de personene som har stått han nærmest når det gjelder utviklingen av den filosofien som han står for - Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng. Selv om jeg vurderer det som verdifullt å få deres vurdering av det Faarlund står for, så er det et spørsmål om tid og aktualitet for temaet hvor stor vekt det egentlig bør vektlegges i et prosjekt som mitt.

### 2.1.1 Utvikling av problemfeltet

Kruuse (1996) hevder at det ikke er så vanlig i kvalitative undersøkelser "å ha hypotesen eller hypotesene klar på forhånd". Det er noe som lages når først når datainnsamlingene er klar, inntil da fungerer de bare som rammer for arbeidet med datainnsamlingen. Dette vil fungere som en arbeidshypotese i det forestående arbeidet. I etterkant av denne prosessen er det ikke uvanlig å induktivt sette opp den endelige hypotesen. Selv om jeg hadde god kjennskap til temaet før jeg startet arbeidet, er det riktig å si at selve problemfeltet om at vegledning i friluftsliv er et danningsprosjekt; ble utviklet etter hvert og framsto klarere og klarere når jeg begynte å se en helheten i arbeidet.

## 2.2 Personen Nils Faarlund og relevante egenskaper med han som samtalepartner samt en del problem knyttet til dette

Jeg har hatt den glede å kjenne Faarlund siden vi møttes for første gang langt inne i Nordmarka i Oslo tidlig på 80-tallet. Før den tid hadde jeg kjent han

gjennom artikler han har skrevet og gjennom det preg han har satt på debatten om det norske friluftslivet. Særlig interessant var det å følge med nyheter og presentasjoner av det som i ettertid er blitt kalt "Ferden til Tseringma".

Forhåndskjennskapen jeg hadde til Faarlund bidro utvilsomt til å lette prosessen i forkant av samtalene våre da vi satte oss ned for å enes om de tema som vi skulle prate om. Under samtalene våre kunne jeg komme med innspill og kommentarer med utgangspunkt i det samarbeidet vi har hatt gjennom flere år. Forhåndskjennskapen til Faarlund er også et faremoment. Dette er noe som kan gjøre forskeren blind. Forskeren behøver ikke nødvendigvis å se alle problemstillingene og har sannsynligvis lett for å se verden fra akkurat samme synsvinkelen. De kritiske spørsmåla kan lett forsvinne. Dette forholdet er det viktig at forskeren er klar over. Men samtidig som dette kjennsksforholdet kan være en ulempe, er det også klare fordeler med det. I mange tilfelle kan det være et tegn på at forskeren gløder for det samme tema og problemstillinger som den intervjuede. Dette kan være med å gi framstillinga en spesiell glød og framelske et godt og inspirerende språk.

Vinteren 1984 deltok jeg på kurset "Nordisk fjellferd vinters tid" med Faarlund som hovedvegleder. De inntrykk jeg fikk fra dette kurset gjorde at jeg tok initiativ til å arrangere tilsvarende kurs med Faarlund som hovedvegleder. Jeg var også med som vegleder sammen med Faarlund. Disse seminarene skjedde i regi av FOR-UT Stiftelsen for naturlig friluftsliv. Vi har også samarbeidet om andre saker i FOR-UT.

Jeg har i alle disse årene opplevd Faarlund som veldig positiv og imøtekommende. Han har vist og viser et brennende engasjement for friluftslivet som "en vei til endring med glede". Han er ingen mann av få ord, men vet å kunne uttrykke seg på en logisk og reflekterende måte. Han har stor evne til å fornye sin kjennskap til natur og samfunn. Han argumenterer med styrke mot en uheldig samfunnsutvikling som han håper å kunne endre til det bedre samtidig som han mener "at det er for sent å være pessimist nå".

Hans evne til å uttrykke seg - ved hjelp av tidvis mange ord - kan by på både fordeler og ulemper sett fra mitt ståsted som samtalepartner. Det er ikke nødvendig å komme med utspekulerte spørsmål for å finne ut hva Faarlund står for. Et stikkord kan ofte være nok for å få en omfattende og utdypende forklaring. Dette forholdet representerer selvsagt også en stor fare da det er den

intervjuede som "styrer" intervjuet slik at intervjueren ikke slipper til med kritiske spørsmål og dermed ikke egentlig får godt nok fram hva den intervjuede mener. Det var blant annet for å sikre dette at jeg kontaktet både Sigmund Kvaløy Setreng og Arne Næss for å få høre deres kommentarer til det Faarlund står for.

Et mangeårig vennskap med Faarlund har også vist meg at jeg i trygghet kan spørre, diskutere og få svar på forhold som jeg har spekulert på både i forbindelse med dette prosjektet og i andre sammenhenger. Vi har møttes jevnlig også etter at samtalene var over, og vi har selvsagt også snakket sammen på telefon. Han har videre alltid sendt meg kopier av artikler og innlegg som han holdt i forskjellige sammenhenger. Informasjon som har vært til stor hjelp for å underbygge det han står for. Dette viser den positive og hjelpsomme siden ved Faarlund samtidig som han viser sin interesse for prosjektet.

Poenget med å presentere litt om min kjennskap til Faarlund og min egen bakgrunn, er ikke tilfeldig fordi det har betydninger i metodisk henseende. Mine egne erfaringer spiller avgjørende rolle for valget av perspektiv. Dette innebærer igjen at metoden jeg har brukt, har et klart hermeneutisk preg og dermed slik å forstå at en gitt betrakningsmåte betinger en gitt konklusjon og utgjør selv samtidig grunnlaget for en slik konklusjon.(Kjørup, 1990 sitert i Kruuse, 1996)

Jeg har ikke i samtalene vært ute etter å finne kritiske sider ved både naturverdfilosofi og vegledning i friluftsliv, og det er nok av personer som er kritisk til det Faarlund står for. Det viktige for meg har vært å få Faarlund til å gi en noenlunde samla og sammenhengende framstilling av sin filosofi og hvordan den levendegjøres.

### **2.2.1 Planlegging og gjennomføring av samtalene**

Men ettersom det ikke fantes noen samla framstilling så var det heller ikke bare å starte på et intervju. Det måtte en grundig planlegging til i forkant. Jeg dro derfor til Hemsedal sommeren 1998 for å starte forberedelsene.

Jeg hadde da lest igjennom det jeg hadde kommet over av det Faarlund hadde skrevet og sammenholdt med den kjennskapen jeg hadde til han gjennom utallige møter og samtaler fra tidligere tider. Vi satte derfor opp ei liste med stikkord som vi begge mente det måtte samtales om for å få klargjort naturverdfilosofien og vegledningen så godt som mulig. (Se vedlegg 2.) For å



sikre meg at det ikke var blitt glemt noe vesentlig, ble denne lista sendt til Faarlund umiddelbart etter at den var ferdig skrevet slik at han kunne lese gjennom den og grunne på om det var noe vi hadde glemt i de første samtalene våre. Da jeg så etter et 14-dagers opphold dro tilbake til Hemsedal, var grunnlaget lagt for å samtale videre med Faarlund om naturverdfilosofien.

Kruuse (1996) hevder med belegg i Yin (1986) at kvantitative undersøkelser stiller spørsmål av typen: "Hvem, hva, hvor, hvor mange og hvor mye", mens kvalitative undersøkelser gjerne stiller spørsmål om "hvordan og hvorfor". Spørsmålene er åpne og stilles ikke i en på forhånd bestemt rekkefølge, men naturlig ut fra samtalens forløp.

Jeg hadde heller ikke formulert noen konkrete spørsmål i forkant av samtalene, men samtalene ble ledet etter det velkjente mønstret "Hva?, Hvorfor? og Hvordan?" der jeg i Hva – delen konsentrerte oppmerksomheten mot personen Nils Faarlund, hans oppvekst, utdanning, erfaringsbakgrunn osv. Jeg mente at dette var av betydning for å forstå bedre *hvorfor* Faarlund var blitt den han er. Denne delen av intervjuet arbeidet vi oss kronologisk igjennom, og da vi tidsmessig var kommet fram til 1967 da Faarlund starter Norges Høgskole, endret samtalene karakter til å dreie seg mer om Hvorfor? og Hvordan?

Ellers så stemmer intervjuet / samtalene godt med det Kruuse (ibid) sier om at spørsmålene var åpne og ble stilt naturlig ut fra samtalens forløp.

### 2.2.2 Samtalene med Arne Næss og Sigmund Kvaløy Setreng

Jeg har hatt lange samtaler med begge disse for å få høre deres synspunkter på naturverdfilosofien. Ettersom Faarlund er sterkt knyttet til det både Næss og Kvaløy Setreng står for, så er det særlig relevant at disse to fikk anledning til å kommentere sider ved samtalene som angikk dem i særlig grad. Dette har i praksis foregått slik at jeg i forkant av intervjuet har sendt de ei utskrift av de samtalene jeg hadde med Faarlund. Selvsagt ble det også anledning til å kommentere andre sider ved det Faarlund ga uttrykk for gjennom samtalene. Intervjuene jeg gjorde med Kvaløy Setreng og Næss ble innholdsmessig styrt av intervjuet jeg gjorde med Faarlund.

## 2.3 Naturverdfilosofien

### 2.3.1 Innledning

Dette avsnittet er en presentasjon av naturverdfilosofien og er resultat av de samtaler vi hadde. Vi kom fram til at det er fire begrep som kan være noenlunde beskrivende for innholdet i naturverdfilosofien, og samtidig også karakteristisk for vegledningen. Begrepene er valgt slik at de understreker at vegledning er en prosess. De fire begrepene er følgende:

- Fomling og famling
- Kjennskapen
- Naturverdet
- Mesterligheten

Det er en sterk indre sammenheng mellom disse fire begrepene. Denne sammenhengen gjør det av og til vanskelig å beskrive de hver for seg fordi de representerer helheter som går inn i nye helheter. Det er også en veldig nær sammenheng mellom filosofien og vegledningen. Av og til er det slik at det er to sider av samme sak og at filosofien **er** vegledningen. Denne nære koblinga mellom filosofien og vegledningen vitner om en stor grad av gjennomtenking både filosofisk og pedagogisk. Faarlund er verken fag-filosof eller fag-pedagog, men det er kanskje nettopp dette forholdet som har gjort det mulig å utvikle denne filosofien og pedagogikken. Problemet er ofte å kunne skue på tvers av faggrensene, som det synes Faarlund har klart gjennom vegledningen. Det virker som han har klart å åpne det som Habermas kaller for "eit kommunikativt rom"(Hellesnes, 1999) mellom de ulike ekspertkulturene. "Utdifferensiering og innkapsling av ulike ekspertkulturar, kulturell utarming og fragmentert medvit kallar Habermas for indre erosjon". (op.cit)

### 2.3.2 Fomling og famling

"Fomling og famling er fortsettelsen av barndommens leik-ytringer", hevder Faarlund, og fortsetter med å påstå at "leiken er barnets måte for å orientere seg i verden, og for å skape sin egen verden og egen sjølførståelse".

Det er gjennom fomlinga og famlinga at vi hele tiden og hele livet igjennom skaffer oss de nødvendige erfaringer for å kunne fare "var-lig, for den som er vår, blir vår, når fri natur viser sine iboende krefter". (Faarlund i innlegg på Naturfilosofisk seminar – 1996)

Fomling og famling er starten på veien fram mot *mesterlighet*. "Vi utvikler ferd-igheter som er-faringen forlanger av oss. Vi fomler og famler oss til kjennskap. Da er det godt å ha gode hjelpere - bestemor og bestefar – som selv har fomlet og famlet som barn , som foreldre, fomlet seg til mesterlighet" (Op.cit)

Det er gjennom prosessen med fomling og famling at vi skaffer oss erfaring med "stadig nye grunnmønstre ..... og vi kan finne ut av mønstre som vi ikke har sett før fordi vi har hele tiden samlet på mønstre og erfaringer", hevder Faarlund og mener at vi hele tiden samler mønstre og øver oss opp til å kjenne igjen mønstre gjennom å fomle og famle. Men da er det nødvendig å være deltakende "og vegledning krever deltakelse".

"Det å fomle og famle er en måte å skaffe seg kjennskap på", sier Faarlund. Det overlates til den enkelte eller til den enkelte sammen med gruppa eller det overlates til gruppa. Forskjellige løsninger blir prøvd ut, og løsningene blir prøvd ut mot hverandre. Stadig vekk gjøres det nye og praktiske erfaringer for i "vegledning i friluftsliv driver man ikke med abstrakt instruksjon – eller man prøver i alle fall å gjøre det til et minimum" er Faarlunds påstand. Man oppsøker situasjonen eller prøver å skape situasjoner eller tar tak i skapte situasjoner som levendegjør kjennskapet. Det er dette møtet med en virkelig situasjon som har grobunn i seg til å bli et eksistensielt møte.

Nysgjerrigheten er langt fra statisk, det er en løpende symbolsk bevegelse. Det nysgjerrige sinn kan ikke nærme seg, gripe eller fordøye hva det søker uten å famle og fomle seg fram uten å gjøre feil. "Det er meningsløst å straffe en som gjør feil som er en logisk følge av nysgjerrighet", hevder Faarlund. Så snart dette feilkomplekset, denne skyldfølelsen, blir eliminert, blir deltakernes eget erfaringsgrunnlag en del av dialogen mellom veglederen og deltakeren.

### 2.3.3 Kjennskap

Fomling og famling leder oss over i kjennskapen fordi deltakeren er i situasjonen og skaffer seg erfaringer fra situasjonen, hevder Faarlund Både bevisst og ubevisst utvikles det da mønster i vår tenking som kan kjennes igjen og som med tid og stunder kan skjernes i egenminnet. Møtene med den frie naturen utvikler naturkjennskapen. Kjennskapen som blir til i møtet mellom mennesker utvikler vennskap. På samme måten utvikler natur-kjennskapen seg til naturvennskap.

"I naturverdfilosofien er kjennskap en betegnelse på et begrep som sier at du både har fått tak i sammenhengen og at denne sammenhengen samtidig er "kjøl og ror" for dine handlinger", påstår Faarlund. Etter hvert som en øver opp ferdigheter, forholder en seg til denne helskapen. ("Det som er helt og har en skap, en væremåte, en gestalt".) Kjennskap er også veien til å gjenkjenne og ta på, komme nær, bli fortrolig med, se og høre, bruke alle sanser og fornemmelsen ved. Kjennskap handler om en måte å forstå livet på. "Kjennskapen blir dermed en vei til forståelse, og kunnskap blir en annen vei", sier Faarlund.

Kjennskap er noe personen kan tilegne seg ved å "være i virkeligheten". Dette er ikke noe som kan tilegnes ved å lese i ei bok, men det forutsetter deltakelse fra personen, i følge Faarlund. Det blir et subjekt – subjekt forhold mellom personen og en annen realitet.

I naturverdfilosofien er kjennskap en betegnelse på et begrep som synliggjør en sammenheng. Det innebærer at en person som har kjennskap til et eller annet også oppfatter den sammenhengen dette er plassert inn i. Denne sammenhengen er med på å gi denne personen "kjøl og ror" som Faarlund sier. Gjennom kjennskapen blir vi fortrolig med og kjent med grunnmønstrene. Dette er hele menneskehetens fellesminne som har blitt skapt i løpet av den tiden vi har eksistert på jorda, hevder Faarlund og viser i denne sammenhengen til Carl G. Jung<sup>9</sup>.

Dette felles minnet som vi har arvet, må friskes opp og vårt egenminne oppøves. Et møte med natur slik som friluftslivet gir oss mulighet til, "frisker opp vårt egenminne slik at vi får ta del i dette fellesminnet eller dette grunnmønstret som vi kan få del i og ikke minst forholde oss til som en slags rettesnor for vår livsførsel", mener Faarlund og fortsetter med at i tillegg til dette arketypiske

grunnmønstret samler vi hele tiden også nye mønstre og ny erfaring. Når vi så møter nye mønstre kan vi sammenholde disse med de vi allerede har og finne ut av de, forstå de. "Det er denne evnen vi øver opp når vi går mot ura for å vurdere om den er trygg og ferdes i". Vi kombinerer våre erfaringer med vurdering av form og farge på fjellet for å avgjøre om dette kan være et farlig eller trygt område.

Dette er noe vi kan få til dersom vi utvikler kjennskapen slik vi har mulighet til å gjøre det i friluftslivet, og dette er viktig mener Faarlund fordi " flere får være med på lignende erfaringer i lignende situasjoner, så vil det bli et stadig større fellesskap som kan snakke sammen fordi de har samme verdensforståelse og verdiforståelse". Men så er det slik at noen har sterkere talenter enn andre til å få tilgang på dette fellesminnet. Dette kan rettes opp ved stadig å ferdes i fri natur og møtes i fri natur. På den måten får vi en stadig strøm av mønstre å forholde oss til og til å gjenkjenne.

Den store styrken med den gjenkjennende tenkingen (eller mønstergjenkjennende tenkingen) er at den gir en forståelse og mulighet til å handle på en naturvennlig og menneskevennlig måte. Dette samtidig med at den gir trygghet i krevende situasjoner da det er behov for å lete i minnet for å være skapende, for å finne løsningene og dermed også en mulig for å være handlekraftig, skapende og askeladdaktig i sin væremåte. Samtidig med utviklingen eller som et ledd i utviklingen, har vi mulighet til å grunne på sammenhengene og å grunne på det uutgrunnelige, og en anledning til å betrakte livet som noe mer enn bare å spille bingo eller hoppe paradiset. På den måten kan vi se verdiorienteringen vår i en større sammenheng og i forhold til mange slags kjennskap – menneskekjennskap, samfunnskjennskap og kulturkjennskap.

"Dette er *underbevist* tenkning i forhold til bevisst regeltenking" , sier Faarlund og legger vekt på *underbevist* (med en s) for samtidig å understreke at en slik tenkemåte har lav status. Det er den samme egenskapen vi finner hos Askeladden i de norske folkeeventyrene. Askeladden viser en enestående evne til å sammenligne mønstre og tilsynelatende snuble over løsninger på spørsmål uten svar i følge Faarlund og trekker dermed linjene bakover til det fenomenet som blir kalt serendipitet etter fortellingene om De tre prinser fra Serendip - det landet som vi i dag kaller Sri Lanka.

For å nå fram i samfunnskritikken, gjaldt det å finne fram til et selvforklarende språk, hevder Faarlund og sikter delvis til den krisen som oppsto rundt Høgfjellskolen tidlig på 70-tallet. Det måtte være et språk som ikke var fra naturvitenskapen, men et språk som hang sammen med en deltakende og forstående tenkemåte og arbeidsmetode. Dette språket tvang fram en skarp profilering og uttrykksmåte og som ga Faarlund den forståelse at dersom man skulle endre så var språket viktig. Ikke bare at det er makt, det er også tankens redskap og de hjelper oss til å forme verden. For Faarlund blir dette også et forsøk på rydde og renske bort ord og uttrykk som hører hjemme i naturvitenskapens mekanistiske tankegang. Det handler om en annen innstilling til natur og en annen uttrykksmåte enn den naturvitenskapen gir.

Fra Sigurd Skirbekk<sup>10</sup> hentet Faarlund uttrykket "Forståelsen konstituerer situasjonen", og han tolket uttrykket til Skirbekk slik at "det er tenkemåten som er bestemmende for hvordan vi forstår virkeligheten".

I naturverdfilosofien gis det uttrykk for en endring av levemåte, ikke bare det at vi skal gjøre det best mulig for oss selv, men det handler om å endre og *bidra* til endring – og endring med glede. Derfor blir det viktig å finne ord som gjør at en kan nå fram til andre med sin kjennskap og på den måten dele den kjennskapen. Men ikke bare å dele denne kjennskapen, men også å få del i kjennskapen fra andre. Da blir det viktig å sette ord på - "å artikulere" – slik at man kan utdype, utveksle, fomle og famle videre sammen eller inspirert av andre. På den måten mener Faarlund at vi kan "lete i generasjoner før oss, og søke i andre kulturer etter deres kjennskap".

Å sette ord på er en kunst som ikke er vitenskap. Det er vanskelig å sette ord på kjennskapen, men Faarlund mener at det er viktig å forsøke. Når man oppsøker situasjonen som levendegjør kjennskapen, når man deler situasjonen, så kan man sette ord på den. Men ikke alltid!! "Av og til er det helg i fjellet", sier Faarlund og siterer C.W. Rubenson (1914) Da kan det være en situasjon det ikke *passer* å sette ord på. Man kan der og da dele kjennskapen, opplevelsen og erfaring uten å bruke ord.

I mange tilfelle er det både givende og greit å bruke ord, blant annet for å redusere misforståelser, så det blir mulig å snakke med den som er der og da. Ved at flere får være med på lignende erfaringer og i lignende situasjoner, så blir det et større fellesskap som kan snakke sammen og ikke minst forstå

hverandre. "Da er det greitt å unngå fremmedord eller abstrakte ord, men bruke mest mulig selvforklarende, greie og enkle ord", hevder Faarlund.

Gjennom bevisst bruk av språket kan veglederen bidra til endring, men vegledning forutsetter også deltakelse. Veglederens oppgave er i følge Faarlund, å legge til rette for eller oppsøke situasjonen slik at deltakerne kan få et møte med natur; og da er det bare gjennom kjennskapen slik Faarlund definerer den at et slikt dyptpløyende møte kan finne sted.

### 2.3.4 Naturverdet

Naturverd og naturverdtenkinga innebærer den frie naturens iboende verdi "som kjøll og ror for et skapende liv", slik Faarlund framstiller det. Men dette gjelder ikke bare et skapende fri-luftsliv i en fri natur, det er likeså viktig å få endret samfunnet til et samfunn i lages. Faarlund sier det slik at samfunnet må erkjenne at "naturen er kulturens hjem".

Både natur og mennesker har verdi i seg selv – iboende verdi, men naturverd er også egenverd og med det menneskets naturens verd *for* noen. Dette forutsetter sporløs ferdsel eller at vi må "berøre jorden lett" i følge Faarlund og bruke natur uten å forbruke natur ved at natur lider overlast ved utfoldelse av friluftsliv. Noe som Faarlund mener må være normativt for valg av utstyr, klær, mat og ikke minst transport.

"Naturverdet krever at vi tar vare på de tradisjonelle verdier". Med denne påstanden mener Faarlund særlig romantikkens verdier som bryter med opplysningstidens mekanistiske oppfatning av at natur kan styres og forstås i tråd med mekanikkens lover, og dessuten romantikkens rom for emosjonalitet.

Naturverdet innebærer et vennskap med natur skapt gjennom kjennskapen til natur. Et ekte vennskap som karakteriseres av trygghet og medansvarlighet. Kjennskapen er gjerne skapt gjennom et unyttig ( i materiell forstand), men dog så verdifylt møte. "Det er ikke et møte med et *det*, men et *jeg – du* møte", hevder Faarlund og knytter samtidig møtet til Buber's eksistensielle møtebegrep. Kjærlighet, harmoni og inderlighet preger dette møtet. Men det kreves ydmykhet og hengivenhet å møte natur på en slik måte for det gjelder å være skapende ved å føye seg etter natur og naturens rytmer.

### 2.3.4 Mesterlighet

De tre andre begrepene forenes i dette fjerde og siste. Det er dette som er Askeladdens væremåte. For å løse livets gåter kreves det i følge Faarlund "årvåkenhet, innlevelsessevne og kløkt av den som skal ha håp om å lykkes". Det er ikke snakk om rå kraft eller kjekkaseri for å være som Askeladden, det er andre egenskaper som behøves. Vi må øve oss i være "leug" slik at vi kan være mesterlige ved å føye oss (etter natur).

Med rotfeste i naturverdfilosofien og gjennom Vegledning i friluftsliv blir spørsmålet For Faarlund hvordan vi skal "(ut)-danne Askeladder". "I møtet med de gode hjelperne – hjemlig kultur, fri natur – fikk Askeladden sin dannelse, ikke bare ut-dannelse".

## 2.4 Kommentarer til de fire begrepene

### 2.4.1 Fomling og famling

Det er et viktig å være klar over at gjennom å fomle og famle så gjøres det ikke feil. *Prøving og feiling* og *fomling og famling* kan lett oppfattes som synonyme begrep, men slik er det ikke. Fomling og famling er et nødvendig skritt i utviklingen av kjennskapen slik Faarlund oppfatter begrepet, og dermed er det et nødvendig skritt i læringsprosessen. Når en deltaker famler så oppfattes det mer som om en nesten er i ferd med å gjøre en feil, men så kan en trekke seg tilbake før den helt store ulykka skjer. Det ligger med andre ord et sikkerhetsaspekt innbakt i famlinga og dermed uttrykkes en annen viktig side ved vegledningen – nemlig trygghet og sikkerhet og som fører oss over til uttrykket "Ferd etter evne" eller "Å velge tur etter evne". Det har vært knyttet stor usikkerhet til hva dette uttrykket innebærer, men en bevissthet knyttet til begrepsparene prøving og feiling i motsetning til fomling og famling så burde det være klarere hva "Ferd etter evne" betyr. Dette krever erfaring vil mange si, og det er nettopp det fomling og famling dreier seg om.

Faarlund er en av dem som sterkest har tatt avstand fra "high sensation seeking" – kulturen som etter hvert har utviklet seg mer og mer. Basehopping, juving og "off-pist kjøring" (eller "piss off" som Faarlund sier) er uttrykk fra den nye trenden. I følge Faarlund bruker disse utøverne naturen som "Sparring partner" for å få oppnådd sine "adrenalin kick". Dette blir en skarp kontrast til det



Faarlund hevder om vennskap med naturen og friluftslivet som en "veg hjem" (til tryggheten). Gjennom disse enkle begrepene – fomling og famling – synliggjør Faarlund samtidig en grunnleggende annen holdning til naturen – nemlig ved å være skapende gjennom å føye seg etter naturen, eller det å være på lag med naturen. Dette som en motsetning til den holdningen som i hovedtrekk dreier seg om å kontrollere og styre naturen. Det som da kan skje er at det blir valgt en "Ferd over evne".

Barndommens lek får sin fortsettelse i fomlinga og famlinga, men på den annen side så avsluttes aldri fomling og famling. Vi fomler og famler gjennom hele livet. Dette fordi det er snakk om å fomle og famle seg fram til forskjellige grunnmønstre; eller uttrykt på en annen måte å erfare seg fram til nye mønstre. Inne i dette ligger også det å grunne på det uutgrunnelige, for det å grunne på det uutgrunnelige innebærer fomling og famling. Vi kan nemlig ikke forvente å finne svar på alle spørsmål, vi må la noe forbli ubesvart. Spørsmål om framtida er eksempel på slike spørsmål som vi ikke kan forvente å få alle svar på, men å grunne på framtida er noe helt annet.

Det som kjennetegner fomling og famling er at en samler mønstre og øver seg opp til å kjenne igjen mønstre gjennom å fomle og famle; eller for å uttrykke det på en annen måte: "Det å skaffe seg kjennskap". Vegledning i friluftsliv vil innebære at deltakerne "får anledning til å gå på jakt etter" for å finne igjen flere mønstre og få forskjellige mønstre til å henge sammen. Men dette forutsetter deltakelse. Det må nødvendigvis være slik at de som opplever vegledning og får sjansen til å fomle og famle må være deltakende. (Et eksempel kan synliggjøre dette bedre: Når en er alene og skal bevege seg i en eller annen retning i et mørkt rom så er det ens egne ferdigheter en må stole på og er avhengig av. Eksemplet viser også at det forutsetter deltakelse for å bevege seg i det mørke rommet. Det er ingen andre å stole på, en kan ikke forvente at noen gir ordre om hvor en skal bevege seg for å unngå å kolliderer med andre gjenstander i rommet. ) Med største forsiktighet forflytter en seg uten å løpe noen risiko fordi en har famlet eller følt seg fram.

Det er dette som kan karakteriseres som situasjonorientert læring , men det igjen setter krav til lederskapet som også må være situasjonsorientert. Det er den aktuelle situasjonen som er avgjørende for hvordan vegledningen skal utvikle seg. Det vil virke både komisk og absurd å gi en teoretisk og dermed

abstrakt innføring i hvordan et menneske skal forflytte seg i et mørkt rom. De fleste rom har forskjellig møblering så muligheten for å gi regler for hvordan dette skal kunne gjøres synes noe vanskelig.

### 2.4.2 Kjennskapen

Kjennskapen - slik Faarlund definerer den - er et nøkkelbegrep i naturverdfilosofien og vegledninga. Kjennskap innebærer at en "har fått tak i sammenhengen og at denne sammenhengen samtidig er "kjøl og rør" for dine handlinger". Dette må tolkes slik at det å ha kjennskap innebærer noe etisk godt. Carl G. Jung som har inspirert Faarlund gjennom sin arketypiske tenking, er inne på noen lignende etiske betraktninger som de Faarlund legger i kjennskapsbegrepet. I sin litt grove inndeling av mennesketyper kategoriserer Jung to rasjonelle typer som "tänkande och kännande". (Hopcke, 1996) Termen rasjonell benyttes av Jung fordi begge disse funksjoner "använder normer for strukturering och beslut". (Op.cit) Tenkendefunksjonen strukturerer og beslutter i tråd med regler for analyse og logikk; "kännandefunksjonen strukturerar och beslutar på grundval av värden och individuelt värde." (Op.cit) Jungs bruk av ordet *känsla / kännande* omfatter det man vil kalle emosjoner, men det går langt videre enn dette og over til områder "för moral och värderingar och omfattar individens etiska känsla för saker och situationer". (Op.cit)

Rundt 1970 oppsto det en hard konflikt rundt Høgfjellskolemiljøet mellom de som fulgte hovedstrømmen i studentopprøret og som ville revolusjon og ville styrte det bestående og på den andre siden de som ville forsøke med "endring med glede". Arbeidsmetodene ved Høgfjellsskolen ble utsatt for sterk kritikk. Men denne kritikken førte noe godt med seg fordi det gjorde det mulig å finne fram til arbeidsmåter og uttryksmåter – ikke minst språklige.

Studentopprøret kritiserte bruken av språk for å utøve makt. De som hadde makt i form av naturvitenskapelig ekspertise og abstrakt språkføring, brukte dette aktivt ved å snakke slik at folk ikke forsto og på den måten utøve makt.

Språket sin funksjon som mellompersonlig uttryksmiddel er meningsskapende og grunnleggende. Språket er en samling av redskap for et sosialt fellesskap, og forholdet mellom språk og erfaring etableres av menneskelige handlemåter og praksis. "Det menneskelege språket blir eit

konglomerat av praksisar eller instituerte handlemåtar som artikulere ei gitt livsform. Språket er vårt språk, og vår verd blir til for oss, konstituerer seg, gjennom dette språket". (Åmås / Larsen, 1994)

Uttrykket "kjøl og ror" er et godt eksempel på Faarlund's streben etter å bruke mest mulig selvforklarende ord og uttrykk. Dette er et uttrykk fra sjøen hvor kjølen er med på å holde retninga på båten slik at den ikke så lett driver av i forhold til den ønska kursen. Men samtidig vet vi også – særlig i når det gjelder de gamle bruksbåtene – så er kjølen også med på å hindre båten i å gå rundt. På de gamle bruksbåtene ble kjølen utformet slik at de fungerte slik vi i dag kjenner det som en slingre-kjøl på de mer moderne utgavene av større båter.

En forståelse av roret er enklere. Det er roret som benyttes for å endre kursen, men samtidig er det også med på, sammen med kjølen å holde en stø kurs. Hvis vi tenker tilbake til de gamle bruksbåtene med seil så er det et samspill mellom flere forhold som er med på å holde kursen. Trimminga av seilet og balansen (plassering av lasten, justering av tyngdepunkt osv.) bidrar til å holde eller eventuelt endre kursen.

Faarlund sier at kjennskapen skal gi personen kjøll og ror. Ut i fra det som er sagt ovenfor så er dette noe som personen selv delvis kan påvirke – ha styringa med. Roret er nemlig det hjelpemidlet som personen kan ta i bruk for å endre kursen. Hvis vi ennå en gang tenker tilbake til de gamle bruksbåtene og høvedsmannens valg når kursen skulle endres, så var det valg som ble tatt med utgangspunkt i årtiers erfaring med seiling i møte med natur. For høvedsmannen var det å "velge tur etter evne" i enkelte situasjoner valget mellom liv eller død.

Faarlund sier at vi gjennom kjennskapen blir fortrolig og kjent med grunnmønstrene eller arketyperne som Jung kaller det samme. Dette er delvis et omdiskutert tema i psykologien / filosofien. I samtale med Arne Næss sier han at han ikke er enig med Faarlund og Jung i detaljene i tilknytning til dette, men han er enig i tendensen. Samtidig bekrefter Næss at Spinoza har noe lignende i tankene når han skriver om *menneskets vesen*.

Denne direkteheten som vegledningen muliggjør og som ligger i Faarlund's kjennsapsbegrep, er en forutsetning for det eksistensielle møtet. Vegledningen gjør det mulig å møte en konkret virkelighet, " en plutselig

hendelse, som – selv om det nok til en viss grad kan være forberedt – likevel slår ned som et lyn i mennesket og ryster det i dets innerste". (Bollnow, 1966)

### 2.4.3 Naturverdet

Naturverdet rommer både normative og pedagogiske implikasjoner, der det pedagogiske veves inn i det normative slik at den indre sammenhengen mellom de karakteristiske begrepene opprettholdes. Vi er kjent med menneskeverdet – naturverdet sidestilles og synliggjør et avhengighetsforhold med menneskeverdet, og naturverdet utvikles gjennom *kjennskapen*. Naturverd er med andre ord ikke noe statisk, men uttrykk for en endringsprosess hvor det hele tiden er snakk om å ta de små skritt mot stadig større naturverd.

"Det som har iboende verdi har en status som gir det (en eller annen grad av ) moralsk beskyttelse mot overgrep" hevder Ariansen (1992). Man kan tenke seg at visse objekter ( for eksempel i natur) "har" denne verdien og at vi dermed for en eller annen grad av etisk forpliktelse overfor dette objektet som kan være levende vesener, men også landskap eller økosystemer.

Ariansen drøfter forskjellen på instrumentell verdi og egenverdi og sier at hvis noe "har verdi som middel, så må det finnes et mål som dette midlet skal være med på å realisere". (Op.cit.) Hvis natur oppfattes som instrument eller middel for menneskelig bearbeidelse, så kan man spørre hvilke mål denne instrumentelle verdien skal realisere. Et mulig svar her kan være trygghet mot sykdom, sult, kulde osv. Trygghet kan derfor sies å ha verdi i seg selv eller egenverdi. Både for det som har egenverdi og for det som har instrumentell verdi gjelder det at verdien er relativ til den / dem som opplever verdien som et direkte eller indirekte gode i følge Ariansen (Ibid.)

Naturverdbegrepet til Faarlund er av en slik karakter at natur både har en iboende verdi og en egenverdi. Det er opplagt at natur for Faarlund har en iboende verdi. I praksis synliggjøres dette gjennom holdningen at både dyr og planter har rett til å få leve uten at de blir ødelagt av mennesker. Om fjellet (berget) sier Faarlund at "vi må være snille mot det" og mener blant annet at det ikke skal bores hull i det for å få festet (u)nødvendige bolter under klatring.

Ariansens presisering av *egenverdi* gjør at naturverdet også innebærer dette begrepet. Faarlunds fortattede utsagn om at "Friluftsliv er en veg til endring med glede" indikerer noe av dette. Det vil si at verdien av friluftsliv er

relativ til den / dem som opplever verdien som et direkte eller indirekte gode. Natur eller friluftsliv har egenverdi for noen – nemlig de som "nyter" denne verdien.

#### 2.4.4 Mesterlighet

"Dette er Askeladdens væremåte", sier Faarlund, og mener med det et helhetlig menneske som er i ferd med eller har lyktes med å løse noen av livets gåter. Det kan være gåter av det enkle slaget som for eksempel å mestre telemarksvingen i dyp snø og til å mestre de mer eksistensielle spørsmål mennesket til enhver tid tumler med.

Den tsjekkiske politikeren og forfatteren Vaclav Havel hevder at "Vi trenger radikalt å forandre menneskets holdning overfor verden. Vi trenger å frigjøre oss fra den hovmodige forestillingen om at verden bare er en rebus som det gjelder å løse, en maskin som man bare trenger å finne en bruksanvisning til – at verden bare er en samling informasjon som kan puttes i en datamaskin i det håp at det før eller senere kommer ut en universell løsning". (Kommunismens endelikt i *Aftenposten* (morgen) 28/2/1992)

I naturverdfilosofien er det Askeladdens væremåte som er svaret på den utfordringa som Vaclav Havel kom med. Men *mesterligheten* er ikke en beskrivelse av en statisk slutttilstand, men en tilstand som stadig utvikles i tråd med nye utfordringer og forutsetninger og muligheter som ligger i mennesket. Det er et ledd i den aldri avsluttende dannelsesprosessen. Det som gjør en til et menneske som lever i harmoni og lage med natur.

Witoszek (1998) sier det slik: "Det går en kraftledning fra hans (Askeladdens) karismatiske person og økologiske tankesett til dem og deres bedrifter (Nansen, Amundsen, Heyerdahl og Næss) Askeladdeeffekten i norsk kultur skriver seg i stor grad fra den erindringsbanken landet har i bondekulturen..... De gamle folkeeventyrene byr på en utfordrende europeisk versjon av verdier vi vanligvis assosierer med Østen. Kanskje kan jakten på en levedyktig vestlig økologiske etikk begynne her?"

## **2.5 En kort sammenligning mellom biosofi, økofilosofi, økosofi og naturverdfilosofi**

### **2.5.1 Biosofien og naturverdfilosofien**

Jeg har allerede antydnet at Zapffe var den første som knytter en direkte forbindelse mellom økologi og filosofi. Derfor er det naturlig at biosofien blir den retningen som er med på å inspirere de andre retningene. For Faarlund og Kvaløy Setreng er det helt klart at Zapffe er en stor inspirasjonskilde. Når Zapffe antyder en mellomvei, - en vei i nær og undrende og gledelig kontakt med natur og medmennesker, et liv bygd på innsikt om egen begrensning, i omsorgsfull medlidelse med alt som vokser og ufravikelig visner, så er det ingen vesentlig meningsforskjell med naturverdfilosofien. Men den store forskjellen er biosofiens kulturpessimisme og synet på mennesket som et *tragisk* vesen. Dette synet er motsatte av Faarlund som er en likeså stor kulturoptimist når han til stadighet gjentar: "Det er for sent å være pessimist nå!" Denne forskjellen skyldes nok at naturverdfilosofien er så nært knyttet til vegledning i friluftsliv og at Faarlund har erfart og vurdert at det er grunn til optimisme. "Veg-glede - en vei til endring med glede" er Faarlund's fortettede uttrykk for egne erfaringer og muligheter som vegledningen gir.

### **2.5.2 Økosofien og naturverdfilosofien**

Økosofien og dyp-økologien inneholder selvsagt også mye sammenfallende med naturverdfilosofien. Det som Faarlund først og fremst reagerer mot er det systematiske og akademiske preg som denne retningen kjennetegnes med. Som Faarlund sier det: "Dyp-økologien og økosofien er laget for det akademiske miljøet i de vestlige deler av USA." Dette som en kontrast til Faarlund som har noe så virkelighetsnært som det norske friluftslivet som utgangspunkt for sin filosofi. Igjen må vi tilbake til det som begge i utgangspunktet har som intensjon med sine ideer – nemlig samfunnsendring. Begge bygger på den tesen at det ikke står særlig bra til med Moder Jord og det livet som er her, og derfor er det nødvendig med endringer. Faarlund har gått til folkedypet og pusset støvet av en metode som han har rendyrket under navnet Vegledning i friluftsliv, mens Næss har det akademisk - filosofiske som utgangspunkt. Det er ingen uenighet om at vi har behov for begge retningen,

men Faarlund med alle sine erfaringer med vegledningen har gjort han optimistisk. Det er nok Næss også når han sier: "Jeg har stor tro på det 22. århundre", og antyder at endringene ikke vil komme så raskt som Faarlund synes å tro.

I sin presentasjon av forskjellene mellom grunn og dyp økologi gir Næss en rekke eksempler på forskjellene mellom de; blant annet også angående utdanning og vitenskapelige foretak. Utdanninga må rette oppmerksomheten mot forbruksvarer det er nok av til alle og søke å få stoppet etterspørselen etter ting som har en prislapp, og mener med det at det materielle forbruket må ned. Selve prinsippet her er nok Faarlund enig i, men når Næss nokså upresist sier utdanning og kanskje tenker på det ordinære skoleverket, så vil nok Faarlund være mer skeptisk til at en virkelig kan lykkes med det ut i fra de erfaringer han har med vegledning i friluftsliv og skoleverket.

Næss sier at vi må få et skifte fra "harde" vitenskaper til "mjuke" og mener en overgang fra de naturvitenskapelige til de humanistiske. Nå hevder Faarlund at Næss har nærmet seg hans syn på naturvitenskapen. Fra Næss sitt forsvar av naturvitenskapen ("Husk at det var naturvitenskapen som seiret over Hitler!") til det han i dag hevder, i følge Faarlund, at naturvitenskapen tar fra oss virkeligheten dens innhold. Men Næss gjør en viktig reservasjon når han skiller mellom naturvitenskapen's rolle i vår del av verden og i den fattige verden. Han mener fortsatt at naturvitenskapen må spille en viktig rolle i den tredje verden for å øke den materielle velstand. I vår del av verden har vi ikke behov for ytterligere økning av den materielle velstand, hevder Næss.

Kvaløy Setreng sier at både Næss og Faarlund er mer økosentriske enn han; og påstår på den annen side at han er mer homosentriske enn de to. Ut i fra min kjennskap til alle disse tre, er jeg enig med Kvaløy Setreng i denne karakteristikken. Dette forholdet bekreftes også av den kritikken som kan reises mot Faarlund i sammenligningen mellom danningsbegrepet til Hellesnes og Faarlund, hvor Faarlund i liten grad tematiserer menneske – menneske relasjonene. ( Se avsnitt 4.2)

### 2.5.3 Økofilosofien og naturverdfilosofien

Det er nok økofilosofien's verdensbilde i Kvaløy Setreng's versjon som er mest sammenfallende med naturverdfilosofien. Kvaløy Setreng's sterke

vektlegging av å styrke de komplekse enheter i samfunn og natur samtidig som han hevder at det verste en kan gjøre mot et menneske er å ta fra det muligheten til å oppleve mangfold. "Den viktigste måten å skaffe seg ny erkjennelse på, er å søke konfliktens sentrum" sier Kvaløy Setreng og siterer Gandhi. Det samme prinsippet finner vi igjen i vegledningen, men da ikke som en konflikt, men som et ledd i å skaffe seg kjennskap gjennom fomling og famling.

Prinsippet om å søke konfliktens sentrum preger selvsagt også Kvaløy Setrengs samfunnsengasjement og ønske om å endre samfunnet. Om dette sier Faarlund at han har valgt en nærmest umenneskelig vei, selv om han i utgangspunktet er helt enig i at en samfunnsendring er nødvendig. Men utgangspunktet er forskjellig for disse to. Kvaløy Setreng støtter seg til eksistensialismen og en tidlig marxisme, mens Faarlund heller mot ideene til de tyske filosofene Schiller og Hegel. For å endre samfunnet har Faarlund valgt veg- glede; samfunnsendring med glede.

Kvaløy Setreng karakteriserer Faarlund som en "naiv optimist" og det ut fra sin trening i marxistisk tankegang og analyse av de krefter som bestemmer det som skjer i samfunnet. Kvaløy Setreng tror ikke det er mulig gjennom friluftsliv å endre samfunnet hvor friluftslivet skal dra massene med seg som en slags omvendelse. Han begrunner det med at stadige utspring fra friluftslivet blir grepet av kommersielle krefter (jamfør den kommersielle definisjon av friluftsliv) og tjent penger på (for eksempel telemarkkjøring); noe som Kvaløy Setreng hevder er bevis for kapitalismens store fleksibilitet.

Når Kvaløy Setreng tar opp meningsfullt arbeid som grunnlag for samfunnet så mener jeg vi her finner parallellen til det Faarlund vil med friluftslivet. Kvaløy Setreng's tanker om meningsfullt arbeidet har han hentet fra Marx, men også Gandhi og E.F. Schumacher er med som inspirasjonskilder. Vi må heller ikke glemme alle de erfaringer Kvaløy Setreng har samlet i nær kontakt med sherpaene i Nepal. Dette har ført til at Kvaløy Setreng finner store likheter i menneskelig samhandlingsprosesser mellom små tradisjonelle norske bygdesamfunn og tilsvarende små samfunn blant sherpaene. "Det er større likhet mellom Buset-grenda og Rolwaling, enn det er mellom Buset-grenda og Oslo".



Faarlund er også inspirert av sherpakulturen fra Rolwaling, men for han har det utviklet seg til å bli vegledning i friluftsliv, og han har satt sammen disse erfaringer med folkelige lærdomstradisjoner i bygdenorge. Et felles utgangspunkt for både vegledningen og meningsfullt arbeid er en konkrete praksis og et interesse-felleskap. Kvaløy Setreng sier det slik: "Dersom det ikke er naturens og arbeidets vilkår som slik binder oss i hop, kan vi gi opp å forstå og å handle meningsfullt for en bedre framtid. Det trengs et fellesskap for å få dette til, og individenes private idêverdener er som en ferietur og ender lett i tivolieffekter". (Sætereng, 1986) Interessefelleskapet er for Kvaløy Setreng et meningsfullt arbeid og for Faarlund det verdifylte friluftslivet. For begge er det samfunnsendring som er den uttrykte hensikten.

## **Kapittel 3**

### **På tur med Nils Faarlund**

#### **Innledning**

I dette kapitlet presenteres deltakende observasjon som metode. Jeg argumenterer også for hvorfor deltakende observasjon er egnet for mitt prosjekt. Min rolle blir derfor nærmere beskrevet samt resultater fra den deltakende observasjon blir presentert.

#### **3.1 Deltakelse på kurs**

Problemfeltet mitt tilsa at jeg måtte undersøke hvordan naturverdfilosofien ble levendegjort gjennom vegledning i friluftsliv. Det var ingen tvil om at dette måtte skje gjennom deltakende observasjon, både fra min side og fra Faarlunds side var det enighet om det. Vi planla derfor at jeg skulle delta på en del av de kursene han var hovedvegleder for. De tre første kursene fant sted på sensommeren 1998 og det siste vinteren 1999.

Det første kurset jeg deltok på var myntet på medlemmer i Røde Kors Hjelpekorps og temaet var redning på klippe. Kurset fant sted i Hemsedal. Det andre kurset var et ukers klatrekurs i Hemsedal for kadetter fra Hærens krigsskole i Oslo.

Rett etter avslutning av krigsskolekurset dro vi direkte til Sognefjellet til et åpent kurs om ferdsel på bre. Vinteren 1999 deltok jeg på et snøkjennskapskurs i Tydal for medlemmer av Tindegruppen ved NTNU.

Faarlund hevder at generelt er det vinterkursene som er de beste for å få levendegjort naturverdfilosofien. Selv synes han at for eksempel klatrekursene på sommeren ofte får for mye preg av teknikk – enten klatreteknikk eller redningsteknikk hvor til og med helikopter blir brukt – og mindre av naturmøtet. Etter dette skulle en forvente at vinterkurset i 1999 best synliggjorde naturverdfilosofien, men dessverre ble dette kurset preget av svært dårlig snøforhold i kursområdet. Min vurdering er derfor at brekurset på Sognefjellet var det som best presenterte den sammenhengen jeg ville undersøke.

Selv om Faarlund hevder at klatrekursene ofte preges av mye teknikk, så var det likevel spennende å oppleve hvordan han gjennom ord og handlinger likevel på en utmerket måte klarte å få fram de naturverdfilosofiske tankene. Det ble en ekstra utfordring for han å klare dette og dermed ble filosofien synliggjort og kontrastert bedre, noe som egentlig lettet arbeidet mitt.<sup>11</sup>

Nå er det ikke bare fra disse kursene jeg har erfaring med Faarlund som vegleder. Jeg har deltatt på andre kurs han har holdt (Første gangen var i 1984), og jeg har vært vegleder sammen med han. Mitt erfaringsgrunnlag er derfor mye større enn det som de fire nevnte kursene ga.

### **3.2 Forskerens rolle**

Buford Juncker (1960) foretar en firedelt gruppering av forskerens rolle:

- Den fullstendige deltakers rolle: Dette er spionens måte å arbeide på fordi forskeren er skjult for forsøkspersonene når datainnsamlingen foregår.
- Deltaker som observatør er den rolle forskeren har når han for eksempel er ansatt på en institusjon og forsøkspersonene vet at de inngår i en undersøkelse.
- Observatør som deltaker er en forsker som drar ut for å gjøre observasjoner og intervju. Forsøkspersonene vet at de inngår i en undersøkelse.
- Den komplette observatør er helt skjult for forsøkspersonene som ikke vet at de blir iaktatt, eller at observatøren trer fram i offentlighet og forteller at han vil offentliggjøre alt som han legger merke til eller får vite.

Jeg vil karakterisere min forskerrolle som "observatør som deltaker". Deltakende observasjon er en metode som opprinnelig stammer fra antropologisk forskning. Gjennom selv å delta i en sosial sammenheng og i den virksomheten som studeres, så kan forskeren få innsikter og erfaringer som ikke kan nås gjennom ytre observasjon. Det gjelder framfor alt mønster i

samhandlingen og internaliserende normer, som deltakerne selv delvis eller bare delvis kan artikulere gjennom direkte samhandling.

### **3.3 Anvendelse av deltakende observasjon**

Jorgensen (1989) hevder at deltakende observasjon er særlig anvendelig når fenomenet som skal undersøkes er lite kjent. Nå er det selvsagt et høyst diskutabelt spørsmål om vegledning i friluftsliv er lite eller godt kjent. Dersom vi ser fenomenet fra et fagpedagogisk synspunkt, er det slik jeg påpekte bl.a. i innledningen et lite kjent fenomen. Men innenfor de forskjellige studier i friluftsliv er det nok derimot et meget kjent fenomen. (Se innledningskapitlet)

Deltakende observasjon passer aller best når visse minimale forhold er til stede, hevder Jorgensen. Dette blir presisert videre til

- Problemet dreier seg om menneskelige meninger og samhandlinger sett fra en deltakers side.
- Fenomenet er avgrenset i størrelse og plassering slik at det kan studeres som et kasus og dermed passer som en kasus-studie.
- Problemet kan studeres ved hjelp av kvalitative data samla gjennom direkte observasjon.
- Når observatøren kan få tilgang til en passende situasjon.
- Det er observerbart i dagligdagse situasjoner eller miljø.

Vurderes disse punktene opp mot de kursene jeg deltok på, så høver det utvilsomt godt å benytte deltakende observasjon. De kursene jeg deltok på ga fin anledning til å observere det jeg var ute etter. Vegledning og naturverdfilosofi handler mye om dette med meninger og samhandlinger mennesker i mellom.

Jorgensen (ibid.) understreker dette med minimale forhold. Relaterer vi dette til vegledning i friluftsliv, så er det her et krav om at gruppestørrelsen ikke skal være over 6 – 7 deltakere (FOR-UT Trantjernseminaret 1979. Se vedlegg 3. ) og at kursenes varighet helst skal være en uke. Tidsaspektet er viktig for at menneskelige meninger og samhandlinger skal få utvikle seg.

### **3.4 Kjennetegn på deltakende observasjon**

Jorgensen (1989) setter opp følgende 7 kjennetegn på deltakende observasjon:

- *A special interest in human meaning and interaction as viewed from the perspective of people who are insiders or members of particular situations and settings;*
- *Location in the here and now of everyday life situations and settings as the foundation of inquiry and method.*
- *A form of theory and theorising stressing interpretation and understanding of human existence*
- *A logic and process of inquiry that is open-ended, flexible, opportunistic, and requires constant redefinition of what is problematic, based on facts gathered in concrete settings of human existence.*
- *An in-dept, qualitative, case study approach and design.*
- *The performance of a participant role or roles that involves establishing and maintaining relationships with natives in the field*
- *The use of direct observation along with other methods of gathering information.*

I mitt prosjekt så er det ikke det første punktet til Jorgensen (ibid.) som i utgangspunktet var av størst interesse. Primært var oppgaven min å erfare hvordan Faarlund levendegjorde naturverdfilosofien. Sekundært var deltakernes reaksjon på dette. Hovedhensikten med vegledningen er ”å vinne venner for natur”. Siden min hovedtese er / var at vegledning i friluftsliv er et dannelsingsprosjekt, så ble det også av interesse å erfare hvordan deltakerne reagerte på vegledningen.

Det sterkeste uttrykket for dette ga krigskolekadetten som under kursavslutningen sa: ”Naturen har hatt mye mer å si meg. Naturen har gitt meg mye. Det er mer der ute enn det jeg er klar over. Vi har sett naturen fra et annet perspektiv. Dette er en verdi som jeg er forpliktet til å ta vare på!”. Eller en annen kadett som utbrøt en av dagene på tur: ”Dette kurset er mye bedre enn Miljøkurset.<sup>12</sup> To uker her oppe hadde vært bra!”

Dette perspektivet henger også sammen med det tredje punktet i kjennetegnene til Jorgensen nemlig at tolkning og forståelse av menneskelig eksistens skjer gjennom en slags teori. Dette leder oss over i den danningsteoretiske sfære og mulighetene til å vurdere det jeg observerte i forhold til Klafki, Bollnow og Hellesnes sine tanker.

Jorgensen sier videre i det fjerde punktet at *”.....process of inquiry that is open – ended, flexible, opportunistic and requires constant redefinition of what is problematic...”* Det er nettopp dette som skjedde med mitt prosjekt at jeg gradvis kom fram til påstanden om at vegledningen og filosofien er et dannelsingsprosjekt. Studier av pedagogiske ideer kombinert med oppklarende samtaler og observasjon ledet meg fram til denne oppfatningen. Tidligere erfaringer med vegledning har også bidratt til et slikt standpunkt. Dette forutsetter en åpen og fleksibel prosess med en konstant redefinering av problemet. Sagt med Faarlund sine ord var det snakk om en ”fomle og famle fase” som etter hvert gikk over til å bli ”kjennskap”.

### **3.5 Deltakelse og observasjon. En nærmere beskrivelse av min rolle og arbeidsprosedyre**

Jorgensen tar også opp forskerens deltakelse og det å observere samtidig som en samler informasjon. Forskeren kan være kjent eller ukjent for

de øvrige deltakerne, eller at deltakerne blir selektivt informert om forskerens rolle.

Det er fast rutine på alle kurs Faarlund er vegleder for at de starter med en presentasjon av deltakerne. Jeg var intet unntak i så måte, og da benyttet jeg anledningen til å fortelle om det prosjekt jeg holdt på med og hvorfor jeg deltok på kurset. (Faarlund fortalte også om min rolle under kurset.) For å være mest mulig deltakende på lik linje med alle andre, deltok jeg i diskusjoner og praktiske gjøremål på lik linje med alle de andre. Jeg gjorde mine notater når det var naturlig at de andre også noterte, for eksempel ved kveldssamlingene. Men mine notater var kanskje av en annen karakter enn de øvrige deltakerne sine notater.

Noe av det viktigste med deltakende observasjon er å gjøre notater så raskt som mulig. Jorgensen sier at forskeren vil bli tvunget til å være avhengig av husken og at en ikke må vente for lenge før en gjør sine notater. Jo lengre en venter med å foreta nedtegning, jo mer vil bli tapt fra bevisstheten hevder Jorgensen og understreker betydningen av faste rutiner for å gjøre notater og nedtegninger. Jeg brukte rutinemessig et par timer hver kveld før jeg gikk til ro for å tenke igjennom dagen og gjøre notater om det som hadde skjedd. Disse ble igjen reinskrevet ved første anledning.

Jorgensen skiller mellom fokusert og ufokusert observasjon. Ufokusert observasjon innebærer å skaffe seg oversikt over de generelle trekk i det menneskelige landskapet, samle informasjon om mennesker og begivenheter. Jeg benyttet mer av det Jorgensen omtaler som fokusert observasjon. I utgangspunktet var det klart hva jeg skulle observere – hvordan Faarlund levendegjorde naturverdfilosofien. Men det ville vært galt å ikke vurdere hvordan det helhetlige samspillet mellom han og kursdeltakerne skjedde, og da ta med i vurderingene og notater hvordan kursdeltakeren forholdt seg til vegledningen. Det var denne helheten som bidro til at jeg kom fram til den endelige problemfeltet.

Denne prosessen som hadde sitt utgangspunkt i en personlig erfaring oppnådd gjennom direkte deltakelse er som Jorgensen (op.cit) sier *"... is an extremely valuable source of information...."* Den deltakende observasjon gjorde det mulig å føle det som foregikk slik deltakerne opplevde det. Om dette sier Jorgensen at ved å verifisere informasjon fra egen erfaring er det mulig å

oppnå en slags forståelse av de spesielle nyansene i det livet som skal studeres.

Jorgensen sier videre at etter ei tid i felt vil det komme fram spørsmål og styre deltakende observasjon. Forskeren blir oppfordret til å være åpen og fleksibel og må kunne bevege seg i flere retninger og at feltnotater må gjøres så langt energien strekker til. Det Jorgensen her hevder tolker jeg slik at selv om problemstillinger dukker opp og "styrer" interessen, så er det likevel viktig å være åpen for å kunne oppdage nye sider ved fenomenet. Dermed blir grundige feltrapporter viktige slik at en gjennom etterarbeidet kan gripe tak i det som forskeren finner interessant i forhold til den problemstilling som skal undersøkes.

### **3.6 Resultater av observasjonene**

#### **Innledning**

I denne delen vil jeg sammenholde observasjonene og det jeg opplevde på kursene sammen med Faarlund med det vi kom fram til under samtalene. Jeg vil prøve å vise med eksempler hvordan de fire begrepene som karakteriserer naturverdfilosofien kommer til syne i vegledninga. (Jeg vil understreke også her at mine erfaringer med Faarlund som vegleder ikke begrenser seg bare til de fire kursene jeg deltok på.)

#### **3.6.1 Fomling og famling**

*Fomling og famling er fortsettelsen av barndommens leikytringer; gjennom fomling og famling erfares nye grunnmønstre; det er en måte å skaffe seg kjennskap på og å føye seg etter eller "være på lag med naturen".*

Klatrekursene for Krigsskolen startet med at vi fikk prøve å klatre på små steiner eller skrenter hvor fallhøyden var knapt en meter. Vi tomlet rundt på disse steinene, fikk prøvd klatreskoene og fikk erfaring med hvor lite som skulle til før at skoene ga et trygt feste på steinene og skrentene. Denne "leiken" fortsatte vi med da vi kom til den "Store steinen" hvor fallhøyden var 3 – 4 meter. Det egentlige formålet med å bruke "Steinen" var å få lært seg kameratredning når en befinner seg i bratt lende. Men alle var ikke opptatt med



dette – de andre fortsatte å tomle på denne steinen både oppover og langsetter. Mens vi var på "Steinen" fikk vi også prøve å bruke tau som sikring mens vi klatret.

Den første dagen av brekurset på Sognefjellet var vi ikke på breen i det hele tatt, men vandret rundt og oppsøkte snøflekker både på relativ flat mark og i hellinger. Dersom en mister fotfestet under vandring på breen vil brevandreren lett rutsje av gårde i vill fart og med uante konsekvenser. Det er derfor rimelig å trene på å få stoppet en slik ferd før det er en realitet. Derfor dro vi til ei snøfonn med relativ bratt helling og hvor vi skulle la oss skli nedover for så å få stoppet ferden ved hjelp av isøksa. Forskjellige løsninger ble valgt, vi kikket på hverandre for å se hvordan andre kursdeltakere løste utfordringen. I denne fomle og famle-fasen bidro ikke Faarlund noe vesentlig, men kom bare med en del korte kommentarer.

Etter å ha brukt en del tid på denne aktiviteten, var tiden komme for å prate om de erfaringer vi hadde gjort? Hva var den mest hensiktsmessige posisjon å holde isøksa i under gang? Hvordan skulle en holde i skaffet? Hvordan skulle kroppen vries? Skulle øksa holdes nært kroppen eller langt fra kroppen? Utstrakte armer eller bøyde armer? En rekke slike problemstillinger ble diskutert med utgangspunkt i de erfaringer som deltakerne hadde gjort. Samtalene skjedde deltakerne imellom og mellom deltakerne og veglederen som i utgangspunktet er den mest erfarne.

Under øvelsene i forbindelse med redning på klippe skjedde det samme. Ståltaug med redningsmann skulle fires ned for å hente opp en "skadet" person. Dette krever at en vinsj festes trygt på egnet sted. Hele tiden under arbeidet med å få festet vinsjen og under nedfiring og opphenting, stoppet Faarlund opp og drøftet hvilke erfaringer som kursdeltakerne gjorde. Hva har vi funnet ut nå? Hvilke erfaringer har vi gjort nå? Er dette en trygg og sikker forankring? Gjennom slike utfordringer blir deltakerne stadig vekk tvunget til å tenke igjennom sine handlinger og sette ord på sine erfaringer. Dette blir da bidrag som gradvis er med på å bygge opp en kjennskap til den enkelte deltaker.

### 3.6.2 Kjennskap

*Kjennskap oppnås gjennom å skaffe seg erfaringer fra situasjoner; som viser at personen har fått tak i sammenhengen; gjennom kjennskapen blir en*

*fortrolig med grunnsmønstrene og at denne sammenhengen er normativt for personens handlinger; kjennskap handler om en måte å forstå livet på; kjennskapen kan det være vanskelig å sette ord på, men dette kan det øves på, samtidig som det kan være situasjoner hvor kjennskapen deles uten at en skal sette ord på den.*

Under brekurset på Sognefjellet ble vi oppmerksom på røyskatten som nøye undersøkte alle muligheter på jakt etter mat. Under et slikt "møte med en av de som bor her" ble det snakket om, undret seg over de muligheter dette lille dyret har for å overleve i dette karrige høyfjellslandskapet. En beundring over å takle disse utfordringene gikk over til en beundring av den eleganse og iherdighet som røyskatten viste under sin søken. Kjennskapen til røyskatten ble bedre gjennom å se på, men også prate om adferden. Beundringen ble et uttrykk for en positiv holdningen som stadig utvikles i forhold til dyret.

Det samme skjedde i møtet med fjellvåken opp under Smørstabbreen på Sognefjellet der den "hang" høyt over oss på utkikk etter mat. På en særdeles elegant måte blir våken "stående" i lufta hvor den tilsynelatende hviler på vinden og hvor den med ørsmå forandringer i vinge- og stjertposisjoner flytter på seg uten å anstrenge seg unødvendig. Samspillet mellom fuglen og vinden utvikler den samme beundringen og den positive holdningen som møtet med røyskatten gjorde. Dette er ikke mulig å få fram uten i virkeligheten å ha *møtt* disse to.

Det samme skjer også i møtet med fjellet uttrykt gjennom "å gripe og bli grepet" av fjellet. Når vi klatret på "Steinen" eller i ura var vi nødt til å se, kjenne på og vurdere berget for å finne et godt tak for fingrene eller for å plassere støvelen på et trygt sted. Når vi klatret var det ikke prestasjonen, men det å mestre som sto i fokus. Vi utviklet kjennskapen til fjellet gjennom å kjenne på, føle oss fram med fingrene hvor det kunne være et godt tak. Det som var avgjørende for om det var et godt tak eller feste var den kjennskapen vi hadde opparbeidet oss gjennom tidligere erfaringer helt fra barndommens viltre leik.

Utvikles en slik kjennskap til fjellet, blir også fjellet "levende", det blir noe som vi ønsker å ta vare på og som vi ikke vil skade. Dette forholdet kommer fram i vegledningen ved at det aldri brukes bolter som bores og hamres fast i

fjellet. Slike bolter blir stående inntil de tæres bort. I vegledningen søker en etter små sprekker og kløfter hvor forankringer kan gjøres. Alle hjelpemidler fjernes etter bruk, og hender det at noe setter seg fast i sprekker og lignende blir de forsiktig lirket løs igjen. Det skal ikke vises at vi har vært der. Denne holdningen uttrykker Faarlund gjennom oppfordringer om "Å være venn med fjellet. Være snill med fjellet. Vi må ikke skade fjellet."

Vi vandrer langsomt opp den bratte lia for å komme fram til stedet på sørsida av Skurvefjell hvor den lille gruppa av krigsskolekadetter har planlagt å klatre. Vi finner en plass hvor vi har god oversikt over fjellveggen det skal klatres i. Faarlund finner det nødvendig at deltakerne får et helhetlig inntrykk av den bratte veggen som skal besøkes, men vel så viktig er å få kadettene med på å vurdere sikkerheten av å klatre i dette området. Faarlund ber de rette oppmerksomheten på form og farge på ura under den bratte fjellveggen og ber de vurdere om det er trygt å nærme seg stedet der klatringa skal foregå. I en slik situasjon må kadettene ta i bruk den mønstergjenkjennende evnen. Helheten eller mønstret av form og farge, tid og sted osv. settes sammen med de erfaringer som kadettene allerede har fra lignende steder og situasjoner og blir med i vurdering av om det er trygt å nærme seg klatrestedet. Det samme skjer også med fjellet som det skal klatres i. Vurderinger om det er fast og fint fjell å klatre i har sitt utgangspunkt i helheter av former og farger. Det er i slike situasjoner at den naturvitenskapelige analyse kommer til kort fordi den forutsetter oppdeling (analyse) i mindre deler. Den mønstergjenkjennende evnen som oppøves gjennom kjennskapen tar alltid tak i helheter og sammenhenger. En vurdering av trygghet og sikkerhet slik Faarlund gjorde med kadettene er derfor langt bedre enn en analyttisk framgangsmåte. Dessuten kan denne vurderinga skje gjennom å kaste et blikk på stedet. (Jf. Det gestaltontologiske arbeidet til Arne Næss; for eksempel en upublisert artikkel fra 1985 som han har kalt "Gestalt-ontology and gestalt-thinking". Han omtaler det samme i artikkelen "Ecosophy and gestalt ontology" første gang publisert i *The Trumpeter* 6, 4 (1989) opptrykt i Sessions, 1995)

### 3.6.3 Naturverdet

*Naturverd innebærer den frie naturens iboende verdi, men også naturens egenverd. Naturverdet krever at vi tar vare på romantikkens tradisjonelle verdier og etablerer et vennskap med natur.*

Vi gikk alltid forskjellige ruter fram mot Smørstabbreen de dagene vi var der oppe. Dette gjorde at vi stadig oppdaget nye sider ved fjellet; nye formasjoner og nye planter. Nye "møter med de som bor der oppe" fant sted og stadig flere "kjenninger" møtte vi på dette viset.

Det ble selvsagt spørsmål hva disse "kjenningene" het. For Faarlund som vegleder var det ikke å presentere navnet umiddelbart, men ved hjelp av en "omsnakking" fikk han deltakerne til selv å komme fram til navnet. "Åkeren til haren" ble harerug; "Den som har fjellet kjært" ble fjelltjæreblom osv.

Ved å omtale plantene som kjenninger han møtte, gjennom omsnakking av navnet ga han uttrykk for at plantene var mer enn bare en plante og plantene ble noe mer enn bare navn. Gjennom sine stadige møter med fjellplantene hadde han fått kjennskap til dem. Derfor ble det selvsagt kommentert og for Faarlund ble det derfor feilaktig og rystende da han ble presentert for en opprevet plante med spørsmål om hva denne het. I naturverdtenkinga har planten rett til å få stå i fred. Det er en slik holdning som han prøvde å få kursdeltakerne til å innta gjennom å gi uttrykk for et *møte* med planten, gjennom navnsetting, ved å vise at ved å bøye seg ned å kikke på planten; så får en bedre kjennskap til den enn å se på et avrevet eksemplar.

Denne eksemplariske måten å få synliggjort naturverdet gjennom kjennskapen, er et typisk trekk ved Faarlund som vegleder. Han "møter stadig venner i fjellet", han vil være "venn med fjellet" når han har i tankene alt levende både planter og dyr, men også det som av naturvitenskapen vanligvis defineres som ikke-levende.

### 3.6.4 Mesterlighet

*Det er mesterligheten som er Askeladdens væremåte. Gjennom mesterligheten kan vi ved å være leuge føye oss etter natur og i tråd med de verdier som naturverdet innebærer.*

Vi går med isbrodder på blåisen på Smørstabbreen. Lange og mange brodder som skjærer seg inn i isen og gjør det stødig og trygt å gå. Men fotstillinga er viktig for at vi skal kunne gå trygt. "Gå bred-bent" sier Faarlund som stadig minner oss på dette inntil at det gradvis blir naturlig å gå slik. Vi kjenner at dette blir naturlig og gir stødighet og trygghet.

Det samme skjer på "Steinen" i Hemsedal. Mesterligheten utvikles gradvis, deltakerne blir mer "leuge" og kan tillate seg å slappe av og ta tak i nye utfordringer, nye måter å bevege seg på, nye steder å kravle rundt på "Steinen". Dette skjer også når vi "leiker" oss i snøfonna ved at vi sklir på glatte regnbukser nedover og prøver å stoppe farten ved å sette isøksa ned i snøen.

Men mesterligheten dreier seg ikke bare om de konkrete bevegelsesmønstre, det dreier seg også om indre kvaliteter knyttet til verdier og holdninger og den mønstergjenkjennende evnen. Alt dette oppøves gjennom den prosessen som starter med fomling og famling, men det er ikke tilstrekkelig bare å fomle og famle. Bildet blir ikke komplett før det også settes inn i en tankemessig sammenheng som kompletterer den underbevisste tenkingen slik at det danner et naturlig hele. Det er da først at en nærmer seg Askeladdens væremåte. Samtalene i kretsen etter at dagens økt gjør dette mulig. Da benytter Faarlund anledningen til å ta opp de tunge filosofiske og verdimessige spørsmålene. Dette skjedde særlig under snøkjennskapskurset vinteren 1999 hvor ivrige studenter fra NTNUI var ute etter å diskutere friluftslivets verdier med Faarlund. Men disse samtalene er rutine på alle kurs Faarlund holder. Det var under en slik samtale at Krigsskolekadetten kom med det sterke utsagnet som er referert tidligere i dette kapitlet.

### **3.7 Noen kritiske kommentarer til observasjonene**

#### **3.7.1 Innledende kommentarer**

Et resultat av de samtaler jeg hadde med Faarlund, var utarbeidelsen av de fire begrepene: Fomling og famling, kjennskap, naturverdet og mesterlighet. Så langt i dette kapitlet har jeg forsøkt beskrevet hvordan disse begrepene dukket opp i vegledningen. Nå er det imidlertid på sin plass å spørre om begrepene er dekkende for det som skjedde under vegledningen eller om de

bør revurderes til fordel for andre eller om det er nødvendig med flere begrep for å kunne gi et godt nok bilde av det som foregår under vegledningen.

Et forhold som mer går på personen Nils Faarlund må også nevnes i slike sammenhenger. De som deltar på kurs hos han, kjenner gjerne til hva han står for, er nysgjerrige på å bli bedre kjent med han osv. (Dette er imidlertid ikke tilfelle med krigsskolekursene hvor kadettene av ledelsen blir sendt på kurs. ) Men Faarlund kan tidvis som vegleder være noe provoserende overfor kursdeltakerne dersom han finner det nødvendig. De fleste som frivillig deltar på kurs hos han, har såpass selvtillit at dette betyr mindre. Men for noen få kan det virke mot sin hensikt og at tanker om kjennskap og naturverd faller i grus, og dermed blir den motsatte hensikt resultatet.

Poenget med å nevne dette er at det ikke er sikkert at mine observasjoner hadde vært de samme med kursdeltakere hvor deltakerne hadde vært like godt motivert på forhånd slik som det var på de kurs jeg deltok på. Unntaket her er krigsskolekadettene som av ledelsen er sendt på kurs og ikke på en måte har valgt det frivillig. Men når det er sagt så må vi også være klar over at kadettene er en type ungdom med høg selvbevissthet, høg nasjonalfølelse og dermed også villig til å forsvare landets natur, høg intelligens og ikke minst vant til å tilpasse seg og utføre det arbeid som er pålagt dem. Mine inntrykk fra kurset sammen med kadettene var likefullt meget positivt. Kadettene ga uttrykk for at de hadde store forventninger til kurset og ved kursavslutning og vurderinger under veis ga de uttrykk for at de satte stor pris på det kurset de deltok på. Meldinger jeg har fått fra Faarlund både tidligere og ved senere kurs er gjennomgående svært positive tilbakemeldinger fra kadettene.

### **3.7.2 Fomling og famling**

Grovt sett så er det nok rett å si at vegledningen alltid innledes med fomling og famling, men det er ikke absolutt. Her må vi se bort fra kritiske og farlige situasjoner fordi da må veglederen være leder og må kunne gi ordre. Men det gjelder også i andre situasjoner at fomling og famling utelates. Veglederen – og det gjelder også Nils Faarlund – er tidvis instruktør, og som instruktør må det vises og fortelles hvordan ting skal gjøres. I utgangspunktet er det veglederen som er den mest erfarne i gruppa, men det bør ikke være slik

at deltakerne må gjøre alle de erfaringer som veglederen har gjort tidligere. Det skal ikke være nødvendig å oppfinne hjulet på nytt hver gang. Derfor er det ei stor utfordring og kanskje en av de vanskeligste oppgave for en vegleder å kunne vurdere når det er nødvendig med fomling og famling og når kan det gis tilnærmet instruksjon. Konklusjonen må derfor være at fomling og famling er vesentlig i vegledningen, men det gjelder ikke absolutt.

Faarlund har ved anledning sagt at en vegleders viktigste egenskap er å kunne holde munn (for å la deltakerne fomle og famle). Dersom Faarlund skal kritiseres for noe som vegleder så er dette et av de forhold det er aktuelt.

### 3.7.3 Kjennskap

Den betydning Faarlund legger i dette begrepet blir helt klart ivaretatt i vegledningen. Nå er det ikke noe enkelt betydningsinnhold for begrepet rommer mye. Etter min vurdering er det viktigste betydningsinnholdet i begrepet at det er normativt og uttrykker "den etisk gode vilje". Faarlund sier at det "gir kjøll og ror til dine handlinger", og slik jeg tolker C.G. Jung så er han også av samme oppfatning. Men her må det også komme inn et tidsaspekt og da tror jeg ikke at kursdeltakere i løpet av et kurs over ei uke har skaffet seg den nødvendige kjennskapen slik at den nødvendige samfunnsendringa vil finne sted. Dette vil være for enkelt og naivt, selv om kadetten fra krigsskolekurset ga uttrykk for noe annet. (Se tidligere)

Et annet forhold som også spiller inn er at de som deltar på kurs hos Faarlund på forhånd har en viss kjennskap til hva han står for og ellers heller ikke er ukjente med friluftsliv. De har allerede skaffet seg en god porsjon kjennskap til natur. I slike tilfelle kan et ukes kurs bidra til at deltakerne får satt ord på forhold som de allerede har en slags fornemmelse av.

Kjennskapen er også veien inn til grunnmønstrene og hele menneskehetens fellesminne, hevder Faarlund og åpner dermed for en debatt om Jung og hans teorier. Nå er dette et meget omdiskutert tema som ikke skal tas opp her, men temaet har stor aktualitet i diskusjoner knyttet til utviklingen av et økologisk Selv (Se bl.a. Stoknes, 1996)

### 3.7.4 Naturverdet

De samme innvendinger som nevnes om kjennskapen kan også knyttes til naturverdet. Det er etter min mening ikke mulig å avgjøre i løpet av relativt korte kurs å avgjøre om deltakerne har tilegnet seg holdninger som kan sies å være preget av naturverd. Igjen er det spørsmål om tid og i hvor stor grad de har dette inne før deltakelse på kurs.

### 3.7.5 Mesterlighet

I tilfelle dette begrepet er det nødvendig å diskutere på hvilket område mesterlig oppnås. Mesterlighet kan også tolkes som en slags fysisk ferdighet, og da er det klart at dette kan oppnås i løpet av kurs av så vidt kort varighet som en uke. Mesterlighet kan for eksempel dreie seg om hvordan en skal holde og bruke isøksa under vandring på isen. "Det er viktig å lære seg handverket", som Faarlund sier.

Men det er en viktigere og langt mer omfattende side med mesterlighet som neppe lar seg realisere i løpet av en ukes kurs. Når Faarlund sier at mesterlighet er Askeladdens væremåte som krever "årvåkenhet, innlevelsessevne og kløkt", så oppnås det ikke i løpet av kort tid. Men for dette begrepet som for de to foregående så er det spørsmål om tid og forutsetninger.

### 3.7.6 Avsluttende kommentar

Som en ramme for vegledningen mener jeg fortsatt at de fire begrepene er dekkende for det som skjer. De gir kanskje ikke et helt korrekt bilde av hva som skjer i løpet av kort tid, men i et langt tidsperspektiv trår disse begrepene klarere fram og gir et bedre bilde av hva som kan utvikles hos impliserte personer.

Det går heller ikke klart fram fra disse begrepene det historiske aspektet ved vegledningen. Slik jeg selv har gjort er det mulig å tolke en historisk vinkling inn under disse begrepene, men begrepene som sådan gir ikke (godt) nok uttrykk for historisiteten i vegledningen.

Det samme kan også sies om dialogen eller samtalen. Den er kanskje heller ikke tatt nok vare på i begrepene selv om det også her ligger under som en forutsetning for å utvikle de personlig kvalifikasjoner.



Begrepene uttrykker holdninger, beskriver og gir forklaringer på menneskets relasjoner til natur. Ettersom som det er snakk om vegledning i friluftsliv så må det nødvendigvis dreie seg om mennesket forhold til natur. Men begrepene sier egentlig ingen ting om natur. Det kan selvsagt diskuteres om det burde ha vært tatt med i en slik sammenheng, men om det er nok med en slags udefinert felles forståelse av hva (fri) natur er. Vegledning i friluftsliv skal – i følge Faarlund – foregå i fri natur. Det vil med andre si at vegledning i friluftsliv ikke kan foregå på et klasserom eller lignende. Selv om det er mange som problematiserer hva som skal forstås med fri natur, så velger jeg likevel å stole på at den udefinerte, intuitive forståelsen av hva det er, er tilstrekkelig i denne sammenhengen.

## Kapittel 4

### Vegledning i friluftsliv som dannelsingsprosjekt

#### Innledning

Det som etter hvert utviklet seg til å bli hovedtesen var påstanden om at vegledning i friluftsliv er et dannelsingsprosjekt<sup>13</sup> og har sin filosofiske og verdiorienterte plattform i naturverdfilosofien – konkretisert gjennom fomling og famling, kjennskapen, naturverdet og mesterligheten. Det er en kombinasjon hvor både filosofi og praktisk handling er tett vevd inn i hverandre. Kort kan det sies slik: Danning er en form for selvoppdragelse; og gjennom vegledning i friluftsliv får deltakerne anledning til det.

Jeg vil særlig konsentrere oppmerksomheten mot arbeidet til Jon Hellesnes, Otto F. Bollnow og Wolfgang Kalfki . Slik jeg ser det representerer disse tre henholdsvis den åndsvitenskapelige, eksistensialistiske og kritiske dannelsingsoppfatning. Jeg akter ikke å drøfte nærmere hva disse retningene generelt er opptatt av, men heller konsentrere meg om synspunktene til disse tre nevnte personene.

Klafki's synspunkter samsvarer mye med den praktiske gjennomføringen av vegledningen, Bollnow's møte-begrep finner vi igjen i vegledningen i menneskets møtet med natur og i Hellesnes' utkast til et utvidet dannelsingsbegrep finnes likhet blant annet i samfunnskritikken, det normative og historiske aspektet ved vegledningen.

Praksis og dialog leder oss over til Hans Skjervheim, og det han kaller for "eit tredje alternativ". Her diskuterer Skjervheim; og i tråd med det samme som Bollnow hevder at pedagogiske teorier om oppdragelse i hovedsak er av to kategorier: Den ene har sitt opphav i teorier om den tekniske mål-middel modellen som grunnmodell i pedagogisk tenking, mens den andre har sitt opphav i Rousseau's tanker om "fri vokster". Skjervheim skisserer et tredje alternativ som innebærer at "påvirkning" (mål-middel tenkinga) og "fri vokster" blir formidlet gjennom et tredje – det som Skjervheim kaller for "der geltungstheoretische Differenz". Jeg konkluderer med å påstå at Vegledning i

friluftsliv kan representere et "Tredje alternativ" slik Skjervheim gjør rede for det.

#### 4.1 Et historisk tilbakeblikk på dannelsesbegrepet

Dannelsesbegrepet er en oppfinnelse av det tyske borgerskapet, slik som Nilsen (1992) bekrefter. Det oppsto i den form - som vi i dag kjenner det - som et resultat av opplysningstidens tanker om en universell fornuft som alle mennesker er delaktige i og som alle har rett og plikt til å utvikle. Selv om det var slik von Wright (1996) hevder med støtte i Werner Jaeger's "The Ideals of Greek Culture" at "kulturen til dei gamle grekarane speglar att særskilde mønster eller ideal for menneskeleg oppseding og utvikling ..... ei medviten forming av karakteren i samsvar med eit visst idealbilde av mennesket"; så er likevel opplysningstidens tanker sosialt forankret i et lærd borgerskap som finner legitimasjon for sine tanker om likhet og politisk frihet i den universelle fornuft og tilsvarende dannelsesprosess. (Hohr, H.<sup>14</sup> Pers.med.)

Men danningen er ikke bare påvirket av opplysningstidens strømninger, ifølge Slagstad (1999) var perioden fra 1884 – 1940 folkedanningens storhetstid i Norge. Opptakten til dette skjedde gjennom 1840-tallets gjennombrudd for folkeligheten i romantisk drakt. Det er denne ideen om at ethvert folk er kjennetegnet av en bestemt åndelig forfatning eller karakter, en folkeånd som er resultat av en historisk utvikling. (Jmfør von Wright. Se ovenfor.) Dette gjennombruddet hadde sin "basis i eldre, folkelige lærdomstradisjoner i bygdenorge". (Op.cit)

Men en fare her er at dette kan medføre en viss erkjennelsesteoretisk relativisme inn i danningstanken dvs. sannheten er avhengig av den spesifikke kultur. (Hohr, H.: Pers. med.)

Denne folkeligheten var dypt inspirert av tysk idèliv, men folkeligheten tok en annen retning i Norge enn i Tyskland hvor det kort sies at det går en "katastrofal historie fra Herder til Hitler" (Op.cit), noe som den nevnte relativsimen kanskje har bidratt til. I Norge og i de skandinaviske land for øvrig ble folkeligheten en *demokratisk* pregende kraft. (Ibid)

Folkedanningen tar form i opposisjon mot den universalistiske lærde kultur og leter etter folkets egenart hos de mindre skolerte, særlig hos de som er knyttet til naturen, bønder og fiskere

"Selskabet for Folkeoplysningen Fremme" ble etablert i 1851, og dette selskapet var i den første tiden folkeopplysningens store koalisjon, og selskapet skulle i sitt virke forene det romantiske motiv med det utilitaristiske motiv om nyttig, anvendbar kunnskap i tråd med 1830-tallets "ideologiske revolusjon" (Op.cit) Selskapets virke ble grunnleggende for norsk pedagogikk i teori som i praksis.

Selskapets tidsskrift "Folkevennen" ble redigert av Ole Vig. Folkeopplysningens "indre Væsen" for Ole Vig skulle være folkelig, den skulle styrke folkets selvfølelse og selvspekt. Dette trekket – folkeligheten – "skulle bli samlende for norsk skolereformisme gjennom 1800-tallet og videre fremover". (Op.cit)

Dersom vi skal søke etter noen av de ideologiske røttene til vegledningen, så må vi begynne å lete i de forskjellige danningstradisjonene slik de i dag fremtrer. Dette tror jeg er årsaken til at jeg har funnet likhetspunkter mellom vegledningen og tankene til tyske danningsteoretikere som Bollnow, Buber og Klafki, men også hos Hellesnes og Skjervheim og det romantiske folkedanningsideal.

## **4.2 Danningsinnholdet i vegledningen sammenlignet med Jon Hellesnes sitt utkast til et utvidet dannelsingsbegrep**

### **Innledning**

En sammenligning av Hellesnes og Faarlund kan tidvis være komplisert. Begge to er for eksempel opptatt av historiens betydning i dannelsingsprosessen. Faarlund søker å finne friluftslivets røtter, noe han påstår å ha funnet i den romantiske bevegelsen. Det er et greitt historisk standpunkt, men når han også argumenterer for friluftsliv med utgangspunkt i Jung's arketypiske teorier, oppstår en fare for at han beveger seg over i det ahistoriske feltet.

Men stort sett så trekker begge i samme retning. Begge benytter seg av fornuften i sine argumentasjoner. Faarlund argumenterer mye med utgangspunkt i romantikken, men også ut fra sin forståelse av *kjennskapen*. Det

er sannsynligvis rett å hevde at det er en logisk sammenheng mellom disse to forholdene. For Hellesnes er det først og fremst prosessen som fremmer danningen og som innebærer et mer diskursorientert fornuftsbegrep.

Forholdet til vitenskap kommer også til syne i forbindelse med dette. Faarlund er ikke imot vitenskap som sådan, og han er helt på linje med Hellesnes om en rasjonell praksis som integreres i hverdagens handlingsrefleksjonssammenheng. Faarlunds sterke kritikk gjelder naturvitenskapen og dens dominerende rolle i samfunnet. Han ser for seg andre former for vitenskap om natur knyttet til hans definisjon av kjennskapsbegrepet som i korthet innebærer at den naturvitenskapelige subjekt – objekt relasjonen oppheves. Innholdet i kjennskapsbegrepet muliggjør også en aksept for "folkelig forskning" og dermed blir også "taus kunnskap" en side ved Faarlunds vitenskapsoppfatning.

I forholdet mellom danning og dialog sier Hellesnes at bevissthet om den Andre gir oss bevissthet om eget ståsted, kropp og adferd. Hellesnes sier at bevisstheten oppstår gjennom et avhengighetsforhold hvor forståelseshorisonter glir over i hverandre under forutsetning av at en er villig til å åpne seg for den Andre. En parallell til dette hos Faarlund finner vi i samtalen som handler om "å dele erfaringer".

Denne betydningsforskjellen mellom Hellesnes og Faarlund kan skyldes forskjellige referanserammer, og det kan godt være at Hellesnes burde utvide sitt dannelsbegrep til også å omfatte samspillet mellom menneske og natur. Men når dette er sagt så kan det motsatte sies om Faarlund nemlig at hans dannelsbegrep ikke nok tematiserer menneske – menneske relasjonen. Akkurat dette er en svakere side ved naturverdfilosofien; menneske – menneske relasjonen er ikke fraværende i vegledningen, men Faarlund sier at dette forholdet har mange andre tatt seg av, for *han* er det natur – menneske relasjonen som har vært viktig; blant annet med det argument at så få har tematisert dette forholdet.

#### 4.2.1 Presisering av begrepet

Hellesnes presenterer sitt utkast i essayet "Ein utdana mann og eit dana menneske". (Se Dale, 1992) Essayet ble første gangen trykt i *Pedagogikk og samfunn* i 1969. Dette er mer eller mindre midt i studentopprøret eller i

kjølvannet av det. Det kan være verdt å merke seg dette fordi noen av formuleringene og standpunktene er tidstypisk for denne perioden.

Hellesnes innleder med å presisere begrepet ved å sammenligne utdanning med danning. Når det gjelder utdanning så er det ikke urimelig å si at den har en begynnelse og slutt, men slik er det ikke med danning fordi den varer livet ut og har heller ikke noe begynnelsestidspunkt fordi når vi er så gamle at vi kan begynne å danne oss selv, er vi allerede dannet av andre, i følge Hellesnes.

Nå er det nok riktig å si at vegledning i friluftsliv på en måte har et begynnelsestidspunkt, men når Faarlund hevder av fomling og famling er en fortsettelse av "barndommens leikyttringer" så kan en med en viss sannhet si at også dannelsingsaspektet i vegledningen ikke har noe begynnelsestidspunkt. Når det gjelder *mesterligheten* så er det hele tiden understreket at det ikke er noe endelig, men starten på stadig nye prosesser slik som dannelsingsbegrepet til Hellesnes forutsetter.

Hellesnes er opptatt av at danning innebærer en problematisering av samfunnet som totalitet og de enkelte funksjoner i samfunnet. Et samfunn som mangler denne problematiseringa betrakter Hellesnes som et totalitært samfunn. Nå sier ikke Hellesnes noe nærmere hva han mener denne problematiseringa skal dreie seg om. Faarlund er opptatt av å *endre* samfunnet når han sier at friluftsliv er en "vei til endring med glede". Faarlunds utgangspunkt er at vi lever i et samfunn som ikke "er i lage med natur". Slik jeg her tolker Hellesnes vil hans problematisering innebære en form for samfunnskritikk noe som Faarlund også gir uttrykk for.

Videre påstår Hellesnes at danning har å gjøre med "refleksjon over den erkjennende subjektiviteten og daglegverda som alltid er utgangspunktet". Oversikt og forståelse har sin bakgrunn i "daningsfremjande utdanning" som innebærer refleksjon over dagligverden og den erkjennende subjektiviteten. I vegledningen kan dette tolkes som en refleksjon av og om kursdeltakeren og friluftslivet. Faarlund uttrykker dette som "å dele erfaringer"; og da rommer uttrykket erfaringer både med natur og i natur og mennesker i natur.

"Daninga kan korkje brukast eller misbrukast, for daninga er det vi brukar og misbrukar ut i frå", sier Hellesnes. Dette er kanskje det sterkeste uttrykket Hellesnes bruker og som viser at hans dannelsingsbegrep innebærer ei

verdiorientering. For Faarlund er det naturverdet som blir den høyeste norm og understreker dermed verdiorienteringa i vegledningen. (Sammenlign her med Økosofi T og "Self-realization" som i praksis innebærer det samme som det Faarlund legger i naturverdet.)

#### 4.2.2 Fagverden og dagligverden

Distinksjonen Hellesnes gjør mellom fagverden og dagligverden er nyttig særlig med tanke på forskning *i* og *om* friluftsliv. Fagverden består av abstrakte størrelser som henger sammen ved hjelp av teori, mens dagligverden består av konkrete størrelser som henger sammen. Dersom vi tar utgangspunkt i dagligverden hindrer vi absoluttering og tildekking; noe som kan skje dersom alt blir gjort til gjenstand for det vitenskapelige blikket. I sammenheng med dette advarer Hellesnes både mot scientisme og naivitet, men hevder videre at *"danning har med respekt for om ikkje med fiksering av daglegforståinga å gjere. Ei utdanning som misser kontakten med daglegverda, dvs. med praksis og med politikk, er ei utdanning som fremjar avdanning og naivitet"*.

Friluftslivet representerer dagligverden og vegledningen - med utgangspunktet i fomling og famling – og tar alltid tak i den konkrete "daglegverden"; og kan heller aldri miste kontakten med den konkrete virkeligheten. Dersom dette skulle skje så er det ikke lenger snakk om vegledning i friluftsliv, men så lenge kontakten med dagligverden opprettholdes slik som forutsetningen er, så må grunnlaget være der for å kunne påstå at vegledningen fremmer danningen, slik Hellesnes hevder.

#### 4.2.3 Tradisjon, historie og forståelseshorisonter

Forholdet mellom det vi forstår og det vi forstår ut fra viser en gjensidighet i følge Hellesnes. Det vi forstår ut fra kalles for en forståelseshorisont og mellom det forståtte og forståelseshorisonten må det være en dialektisk vekselvirkning. Dersom denne stopper så er ikke forståingshorisonten en del av danningen, men en størkna forståelseshorisont vil virke ideologisk, mener Hellesnes.

Det forholdet som Hellesnes er inne på her ivaretas i vegledninga ved hjelp av prinsippene om fomling og famling. Skal disse fungere i praksis slik som Faarlund beskriver det, må det være et dialektisk forhold mellom det

forståtte og forståelseshorizonten. Fomlinga og famlinga innebærer i prinsippet at deltakeren hele tiden må bevege seg mellom det kjente og forståtte og det ukjente og uforståtte på en slik måte at forståelseshorizonten hele tiden utvides. Meningsinnholdet i Faarlund's kjennskapsbegrep tyder på det samme. Kjennskapet blir resultatet av dialektiske prosesser slik som Hellesnes beskriver.

Danning har med tradisjon og historie å gjøre, hevder Hellesnes. Men understreker samtidig at det er ikke hvilket som helst syn på tradisjon og historiesyn som muliggjør danning. Han ser blant annet en fare ved at historikeren "tek med seg sin eigen, samtidsfarga forståingshorisont, sitt eige meiningsuniversitet" og forstår fortida i lys av "notida og notida i lys av fortida". Historisk innsikt, sier Hellesnes; "går inn i den refleksjonen som viser til og opplyser praksis..... Praksis er vår måte å leve saman med andre på, vår måte å skape livsgrunnlag og løyse autoritetsproblem på..... Praksis er "det same som" daning i ein analog forstand ....." Danning innebærer at vi er noe i verden, og ikke noe vi er i ånden. Vi danner oss gjennom kulturell selvforståelse og ved å leve denne forståelsen ut i praksis. Et menneske som da er uten fortid, uten en livshistorie, er "ein levande dauing, eit menneske utan identitet".

Vegledning i friluftsliv handler mye om historie og tradisjon, men også praksis slik Hellesnes presiserer innholdet i begrepet. Faarlund er for eksempel opptatt å ivareta det "tradisjonelle norske friluftslivet" og har brukt mye tid på å søke etter røttene til det, og mener å ha funnet de i "den romantiske bevegelsen". For Faarlund er det viktigste poenget med romantikken at det var en protestbevegelse mot opplysningstidens mekanistisk pregede tankegods. Han er også opptatt av at den romantiske perioden var på sterkeste og mest intense samtidig som Norge "våknet" etter 400 års "natten" under Danmark. Den "nye" nasjonen skulle skape seg en identitet, og det skjedde blant annet ved at norske malere dro til utlandet for å male norsk natur. Det må heller ikke glemmes i denne forbindelse at våre diktere som for eksempel Wergeland gradvis også oppdaget landets natur.

Det er denne forståelsen av romantikken som har bidratt til å utvikle Faarlunds fortettede uttrykk om at "Naturen er kulturens hjem", og det er i denne ånden at vegledningen foregår og muliggjør dermed det som også



Hellesnes er opptatt av at historisk innsikt må opplyse praksis som gjør det mulig å leve sammen med andre, skape livsgrunnlag og løse autoritetsproblem.

#### 4.2.4 Danning og dialog

Det er bevisstheten om den Andre som gir oss bevissthet om eget ståsted, kropp og adferd, hevder Hellesnes. Danning vil derfor ikke eksistere dersom vi var alene i universet. Min egen forståelseshorisont klargjøres gjennom bevissthet om den Andres forståelseshorisont, og det oppstår et gjensidig avhengighetsforhold hvor horisontene glir over i hverandre og begge forstår noe de ikke forsto før. Det er dette som er dialog i følge Hellesnes.

En parallell til dette oppstår gjennom det som Faarlund omtaler som "å dele erfaringer". Naturmøtet gir oss mulighet til å friske opp vårt egenminne slik at vi får ta del i fellesminnet eller grunnmønstret, hevder Faarlund. Når flere gjør lignende erfaringer, så vil det bli et stadig større fellesskap som kan snakke sammen fordi de har samme verdensforståelse og verdiforståelse. På den måten er også samtalen eller dialogen sentral i vegledningen. Når kursdeltakerne samles i kretsen utveksles det erfaringer enten spontant og uformelt eller i mer organisert form og innhold.

Hellesnes fortsetter med at det er " eit gjensidig føresetnadstilhøve mellom handling og forståing. I og med at min eigen forståingshorisont er konstituerande for forståinga mi, er den òg konstituerande for det eg gjer eller meiner meg å gjere". Min forståelseshorisont er også konstituerende for min forståelse av andre og av andre sine handlinger, sier Hellesnes.

"En god vegleder må kunne evne å bruke minst mulig ord", sier Faarlund. Det som kan sies å være i hans tanker i denne forbindelse, er veglederen som forbilde for kursdeltakerne (eller andre). Gjennom sine handlinger synliggjør Faarlund sine verdivalg uten at ord nødvendigvis må brukes for å øke forståelsen. Ved bevisste valg av utstyr, klær osv. så *viser* Faarlund at han er "venn med fjellet", som han selv sier. "Den Andres gjerningar vekker refleksjonen over min eigen forståingshorisont", er Hellesnes sitt uttrykk for dette.

Dette forholdet gir et helhetlig bilde av vegledningen. Vegledning er ikke bare forbeholdt språket, men veglederen vegleder også gjennom

handlinger. Et karakteristisk trekk ved vegledningen er handlinger i en konkret virkelighet. Vegledningen dreier seg minst mulig om abstrakte forhold.

Dialogen er et vilkår for danningen, påstår Hellesnes, og fortsetter med at det derfor er viktig å åpne seg for andres måte å forstå på. Men en forutsetning for at dette kan skje er at det er et tillitsforhold mellom de personer som deltar i dialogen. Hellesnes er også av den oppfatning at det ikke er spørsmål om å være absolutt åpen, fordi "om ein er open i begge endar, vil lite sitje att".

Det er flere sider ved vegledningen som ivaretar dette forholdet. Antall kursdeltakere er ideelt sett satt til maksimum 6 – 7 deltakere. En av årsakene til at gruppa ikke skal være større er for å ivareta og gi mulighet for å utvikle positive relasjoner mellom deltakerne. Alle kurs innledes med en presentasjonsrunde for at deltakerne skal få bedre kjennskap til hverandre. Dersom gruppa er for stor, vil det være vanskelig å få til dette.

Hellesnes sier det er viktig "å åpne seg" for andres måte å forstå på. Nå kan det reises spørsmål med hva Hellesnes egentlig mener med "å åpne seg" for andre. For Faarlund er det viktig at det først må etableres en form for tillitsforhold mellom deltakerne før det er snakk om "å åpne seg" noe videre for de andre i gruppa. Han sier at det er først den 3 – 4 dagen i løpet av kurs på en ca. 7 dagers varighet at deltakerne har klart å få det nødvendige tillitsforholdet slik at det er mulig "å åpne seg" for hverandre.

#### **4.3 Det eksistensielle dannelsesbegrep og vegledning i friluftsliv**

Eksistensfilosofene hevder i følge Bollnow (1966) at det i mennesket finnes en innerste kjerne som blir kalt "eksistens". Denne kjernen unndrar seg enhver vedvarende forming, fordi den realiserer seg bare i øyeblikket, og forsvinner igjen. Videre finnes det ikke på det eksistensielle plan noen kontinuitet, og derfor er det heller ikke mulig å ta vare på det man har oppnådd utover øyeblikket, og dermed gis det heller ingen kontinuerlig framgang. Dette er en oppfatning som framhever nødvendigheten av alltid å begynne på nytt.

Dette standpunkt synes å være uforenlig med de overleverte pedagogiske forestillinger om at "all oppdragelse - hvordan man enn oppfatter den – synes i det minste å forutsette en viss mulighet for å forme mennesket".

Dersom det i det hele tatt skal finnes noe slikt som oppdragelse, må mennesket være mottakelig for påvirkning – mennesket må kunne formes. Ethvert forsøk på å oppdra vil være meningsløs dersom denne forutsetning mangler. (ibid.)

I likhet med Skjervheim (Se Dale, 1992) så sier Bollnow (1966) at det grovt sett kan sies å være to hovedoppfatninger av oppdragelse: Den ene oppfatningen er at oppdragelsen er analog med en håndverkers arbeid. På samme som en håndverker kan forme sitt materiale etter en bestemt plan, så former oppdrageren mennesket som er betrodd han etter et bestemt mål. Den andre oppfatningen hevder at "kunsten består i nettopp ikke å gripe inn, men la barnet få utvikle seg naturlig". (Bollnow, 1966) Noe tredje alternativ synes ikke å finnes, hevder Bollnow. (Men det er nettopp det Skjervheim skisserer. Se senere.)

Bollnow karakteriserer begge de nevnte oppfatninger enkelt med: Kontinuitet og plastisitet. Samtidig spør han etter muligheten for en "diskontinuitetens pedagogikk" og om det "ikke kunne tenkes at det fantes former for påvirkning som var egnet til å gripe inn i det eksistensielle og som en ikke godt kunne nekte navnet oppdragelse?" Bollnow mener at det ikke er snakk om utelukke de kontinuerlige oppdragelsesformer, men å komplettere de med en rekke diskontinuerlige oppdragelsesformer. "For dersom eksistensfilosofien overhodet skal bli pedagogiske fruktbar, så kan det bare skje gjennom en teori som regner med diskontinuerlige oppdragelsesformer". (Op.cit.) Menneskelivet er "stykkevis kontinuerlig", kontinuerlige forløp veksler med diskontinuerlige avbrytelser, og disse diskontinuerlige avbrytelser kan best forstås fra et eksistensielt synspunkt. De gamle oppdragelsesformer beholder fortsatt sin gyldighet, oppgaven består i "å sette de to områder i det rette forhold til hverandre". De forskjellige oppdragelsesformer gjelder også forskjellige sjikt i mennesket.

Bollnow forsetter å nevne en del diskontinuerlige fenomener som alle på sin måte kan ha et visst slektskap med tesen om at vegledning er et dannelsingsprosjekt. Det vil føre for langt og blir for perifert å gå inn på alle, så jeg velger å konsentrere meg om det mest aktuelle, nemlig *møtet* fordi det er særlig aktuelt i vegledningen.

### 4.3.1 Møtet

Begrepet møte er blitt et nøkkelbegrep i vår tid selv om det ikke er noe nytt fenomen, hevder Bollnow (1966). Det har eksistert i tysk språk fra gammelt av og har i dette en alminnelig godtatt betydning. Dette til tross; det moderne møtebegrepet har utviklet seg i det vesentligste i to forskjellige etapper og ordet blir brukt på to tydelige forskjellige måter.

I den første utviklingsfasen knyttes begrepet til Martin Buber. Han angrep den rådende subjektivismen og idealistiske trenden i tiden og framhevet at livet bare kunne utfolde seg i et fellesskap og i vekselvirkning med et annet du. For Buber er alt liv et møte, og han har en oppfatning av et møte som en nådegave som gir en en takknemlig følelse av lykke. (Bollnow, 1966)

I tilslutning til Buber's oppfatning av møtet, ble det av flere utviklet videre. Romano Guardini tar for eksempel sitt utgangspunkt i den ensidighet som han synes preger den klassiske dannelsesstanke. For Guardini blir det å møte "situasjonen på en ansvarsbevisst og skapende måte" som blir det vesentligste i et forsøk på å motvirke den pedagogiske subjektivismen, som bare betrakter dannelsesprosessen fra en side, nemlig mennesket som et opplevende og utfoldende vesen. (ibid.)

Erich Weniger fortsetter utviklingen av møte-begrepet. Han betraktet didaktikk som "en lære om det åndelige møte mellom generasjonene og som det dannende møte mellom de unge og den åndelige-historiske verden". (op.cit) I 1938 da nazistene forsøkte å absoluttere det germanske i historien og bare ville beskjeftige seg med fremmede kulturer i den grad de samstemte med det germanske, talte Theodor Litt med ettertrykk om "møtet i historien".

I virkeligheten ble det utviklet to møtebegrep: Et videre og et trangere. Det trange møtebegrepet var først og fremst et eksistensielt møte med et annet menneske. Det videre møtebegrepet åpner også for en eksistensiell konfrontasjon med en ikke-menneskelig virkelighet. (ibid.)

Krigens opplevelser førte til at begrepet møte fikk en ny og spesiell betydning. (ibid.) Alt var i oppløsning, men der det fant sted et møte, der fantes det noe virkelig som mennesket ble konfrontert med. Den nye bruken av ordet knyttet seg særlig til det teologiske området. "Et møte med Gud" dreide seg om en virkelighet man støtte på, som slett ikke var behagelig, men hard og kantet og som trådte mennesket i møte med et ubønhørlig krav. Denne tilspissede,

utfordrende og i dypeste forstand eksistensielle karakter hadde man også for øye når man talte om møtet med et annet menneske, møte med en dikter og hans verk, møte med en historisk epoke, *møte med et landskap* (min utheving) eller et område av virkeligheten som teknikk og matematikk.

Et møte med et landskap forholder seg likedan som et møte for øvrig: *"at mennesket gjennom dette landskap blir så grepet og rystet at det får livsavgjørende betydning for det, at det i dette bestemte landskap først og fremst egentlig blir seg selv. Det er da riktig å tale om en stor og sterk opplevelse av et landskap, der en virkelig oppdaget og lærte dette spesielle landskap å kjenne"*. (Op.cit.)

Bollnow nevner også møtet med læreren. I oppdragelsesprosessen kan det komme til et slikt møte, og det er "da en skjebneavgjørende hendelse", men da er det ikke et møte mellom lærer som lærer eller elev som elev, men et møte mellom mennesker.

Det det nå kommer an på er å bestemme det eksistensielle møtebegrepet så nøyaktig som mulig. "I møtet stilles mennesket alltid overfor noe overraskende og tilfeldig som er uavhengig av planleggingen", sier Bollnow. Det innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, noe som trer det i møte som skjebne, noe som er annerledes enn det som en ventet seg. Det er derfor at møtet blir "karakterisert som en diskontinuerlig hendelse, som kaster mennesket ut fra en utviklingslinje det hittil har fulgt og det til å begynne på noe nytt". Det er på en måte to virkeligheter eller to virkelighetsoppfatninger som støter sammen. Det er dette som gjør at møtet får sin eiendommelighet, sin hardhet og sin uunngåelighet. "Mennesket blir "rystet" i møte med en virkelighet som ikke viker unna for hans egen virkelighet". (Op.cit.) Mennesket må "forandre sitt liv". Det er dette ubønhørlige kravet om forandring som møter mennesket og som kaster mennesket tilbake på seg selv og "tvinger det til å ta en beslutning på eget ansvar" uten at det gis noen veiledning. Det er dette som gir møtet dets eksistensielle karakter.

Mennesket blir stilt på prøve i møtet og i denne prøven blir menneskets ekthet prøvd. Så det er først gjennom møtet at mennesket kan ha sjansen til å bli seg selv. Dette kan ikke skje i ensomhet, men i et møte. Dersom det i det hele tatt skal komme i stand, må det aksepteres av mennesket, det må godtas

og det krever full innsats. "Bare hvor mennesket blir truffet i sin innerste kjerne, fullbyrdes den prosess som vi betegner som møte". (Op.cit.) Dette er strengt tatt en tidløs prosess som bare kan bli fruktbar i et langvarig livsforhold.

Det er mulig å trekke en del pedagogiske konsekvenser av det skisserte møtebegrepet. Bollnow sier at "undervisningen får som oppgave å formidle et slikt møte, selv om man nok nøyerer må undersøke i hvilken forstand man her kan tale om formidling" Framfor alt kan oppdrageren "gjennom sitt personlige forbilde gi eleven en fruktbar, åpen , undrende og mottakelig holdning"; slik at forberedelse og bearbeidelse gjør at elevene vet hva som skjer med dem når det kommer til et møte.

Oppdrageren kan ikke framkalle et møte , men oppdrageren må vite hva som skjer i møtet. Bollnow hevder at det er både et motsetningsforhold og gjensidighetsforhold mellom "møte og dannelse". Danning er en form for organisk tenking hvor mennesket skal "bringe de muligheter til utfoldelse som ligger nedlagt i det" på samme måten som en plante som utvikler seg fra et frø. Konfrontasjonen som skjer i møtet er av en annen art hvor det overhodet ikke blir stilt spørsmål om menneskets behov, forventninger eller mulig indre berikelse.

I følge klassisk dannelsesteori må man stilles overfor det som er forskjellig fra en selv for å utvikle sin egen individualitet. For det er først på denne måten at man kan komme ut over sin egen individualitets begrensning og avrundes til et sluttet hele. Det var dette Theodor Litt i følge Bollnow mente da han snakket om "det historiske møtets vesen". (Se ovenfor) Men det er ikke snakk om å utfolde "sitt eget indre til en harmonisk avrundethet, men om det som er fullstendig forskjellig fra det, om menneskets selvrealisering i streng forstand".

Når det er snakk om danning så dreier det seg om en allsidig og harmonisk utfoldelse i følge Bollnow. Mens et møte derimot betyr noe "skjebnebestemmende, og der det vederfares mennesket, gripes det fullt og helt". Et møte vil alltid utelukke alt annet, og "møtet er ektere jo mer umiddelbart og fullstendig mennesket gripes".

Bollnow mener ikke at møtebegrepet slik han skisserer det ikke representerer en "nedvurdering av dannelsesbegrepet", og det er ikke snakk om å "erstatte dannelsesbegrepet med møtebegrepet". Men møtet og

danningen er som et dialektisk forhold. Danningsarbeidet har den oppgave å bidra til at alle menneskets evner og krefter får utfolde seg til et rikt og differensiert hele, og som i følge Bollnow danner forutsetningen for det egentlige møtet. Oppdrageren kan altså ikke framkalle et møte, men han må vite hva som skjer i møtet, og han kan i sin holdning og gjerning – både i oppdragelse og undervisning – orientere seg i retning av møtet. Han kan framfor alt gjennom sitt personlige forbilde gi eleven en fruktbar, åpen, undrende og mottakelig holdning.

### 4.3.2 Vegledning i friluftsliv og møtet

Vegledning i friluftsliv kan ikke *formidle* et møte i den betydning som det antydes her, fordi i vegledningen drives det minst mulig med formidling. Men gjennom vegledningen *gis det muligheter* for den enkelte til selv å komme fram til, oppdage, erfare, erkjenne osv. Veglederens oppgave og utfordring blir å legge til rette for et møte i den eksistensielle betydningen. Mennesket blir ikke styrt, men får hele tiden en mulighet til å velge oppmerksomheten mot natur for at den skal bli den beste og mest verdifulle. Bollnow hevder at det er et dialektisk forhold mellom møtet og danningen og at danningsarbeidet skal bidra til at menneskets forutsetninger får utfolde seg til et rikt og differensiert hele. Innenfor vegledningen er det også slik, men her er det kjennskapen og naturverdet gir rammene og innholdet for denne utfoldelsen. Veglederen må være klar over hva som kan skje i et møte for å kunne være et forbilde på en slik måte at deltakerne blir undrende og mottakelige for møtet.

Vegledningen muliggjør et direkte møte med natur uten noen forstyrrende mellomledd. Disse mellomleddene (eller hjelpere) kan være alt fra en overivrig lærer som skal *formidle* det *han eller hun* finner nødvendig å bringe videre eller det kan være ei lærebok, bilder eller fortellinger osv. I en slik situasjon blir det lett at det er lærerens oppfatning og opplevelse av natur som blir fokusert. I vegledningen er det alltid alles erfaringer som er av interesse.

Kjennskapen er et uttrykk for og en beskrivelse av et direkte og verdifylt møte mellom et menneske og en virkelighet. Det blir ikke satt noe imellom. Kjennskap er ikke noe forsøk på en abstrahering, men konkret og virkelighetsnært. Mennesket er *i* situasjonen.<sup>15</sup>

En veldig enkel måte å uttrykke dette på er å si at man blir "grepet og ikke er den samme etterpå". Dette understreker betydningen av at møtet med natur skjer etter evne og ikke over evne. Det er møtet som griper en og som merker man er av samme slag. Møtet er en dypere formulering eller en annen måte å identifisere seg på. Det handler om å "gripe fjellet og bli grepet av fjellet", som er en svært fortettet formulering av dette.

I professor Næss' gestalt-ontlogiske arbeid påstår Faarlund at Næss hevder at naturvitenskapen fratar virkeligheten dens innhold. Identifikasjon med fri natur er ikke mulig ut i fra kunnskapen og naturvitenskapen – fordi det er forbudt å være deltakende. Det er forbudt å skaffe seg kjennskap og dermed så er det heller ikke mulig å erfare at man er av samme slag. Ved at man ikke er av samme slag så blir man en fremmed. Under slike omstendigheter så vil muligheten for et eksistensielt møte vanskeliggjøres om ikke umuliggjøres.

#### **4.4 Danningsbegrepet hos noen tyske pedagoger sammenlignet med vegledning i friluftsliv**

Vegledning i friluftsliv kan klart sammenlignes med visse strømninger i pedagogikken. Det må ikke nødvendigvis forstås slik at naturverd og vegledning er inspirert av disse strømningene, men jeg ser det slik at vegledningen er sammenlignbar med disse strømningene, og da er det særlig den danningsteoretiske tyske pedagogikken. I Norge har vi selvsagt alltid vært påvirket av det som skjedde i Europa, og fram til siste verdenskrig var det i norsk pedagogikk en sterkere innflytelse fra europeisk tankegang enn i etterkrigstiden. Dette i tillegg til at vi selv har en del pedagogiske tradisjoner å ta vare på. (Slagstad, 1999)

I etterkrigstidens tyske danningsteoretiske pedagogikk finnes navn som Wolfgang Klafki, Theodor Litt, Hermann Nohl, Erich Weniger og Otto Willmann. Alle disse har på forskjellig måte vært opptatt av det som på tysk heter "Bildungslehre" eller "Danningslære". Buber og Bollnow – som allerede er nevnt - kan også sies å tilhøre denne tyske tradisjonen, men med et annet utgangspunkt enn de forannevnte.

Den danningsteoretiske pedagogikken er rimelig nok myntet på undervisning og skole. Vegledning i friluftsliv er noe helt annet enn undervisning. Men det burde ikke hindre en i å sammenligne dannelsingsinnholdet



i vegledningen med danningsbegrepet slik det oppfattes og brukes av de nevnte tyske pedagogene.

Det er feil å anta at alle som bruker begrepet danning har en klar oppfatning av hva det inneholder og innebærer, men at de sammenholder det med sine egne metafysiske ideer eller ideer avledet fra sitt eget verdensbilde. (Klafki, 1958) På den andre siden hevder Klafki at betegnelsen kan være nyttig dersom vi enes om en bred – ikke rent formell – forståelse av danning slik som for eksempel Litt (1963) bruker begrepet.

I følge Myhre (1997) så hevder Klafki at de tradisjonelle danningsteorier lar seg dele inn i to grupper: De materiale som har sitt tyngdepunkt i kultur og samfunnsliv, mens de formale i utviklingen av evner og anlegg hos det enkelte individ. I tilslutning til dette skapte Klafki ideen om den kategoriale danning som alltid er en dobbelsidig prosess. "På den ene siden (den materiale) trer innholdet i kulturen frem for et subjekt, og på den annen side åpner subjektet seg for dette innholdet. Gjennom denne prosessen utvikles det hos individet – gjennom møtet med de forskjellige kulturområder – begreper, kategorier og metoder som setter det i stand til å fatte det egenartede ved de forskjellige kulturområder, og arbeide og utvikle seg videre" (Op.cit.) Sentralt i denne tenkinga er det *eksemplariske prinsipper* som kort og konsist kan formuleres slik (Op.cit.)

*Sentrale fenomener i den åndelige verden kan bli klargjort for elevene ved hjelp av et undervisningsemne som de virkelig forstår, mens på den annen side slike sentrale fenomener bare blir tildekket ved en stadig økende stoffmasse som de ikke forstår og som derfor snart blir glemt igjen.*

Theodor Litt formulerte i følgende forståelse av danning (Klafki, 1958):

*When we refer to a person as educated (gebildet) .... We mean at least that this person has succeeded in establishing a certain degree of order in the whole of his existence, in the wide variety of gifts, opportunities, drives, and achievements he incorporates, linking the one to the other in the appropriate relationship, guarding against overemphasis, but also against suppression of the particular. However, a person can never, never create order within himself,*

*unless he has regulated his relations to the world in an appropriate man. If we regard the one side by side with the other, we may use the term Bildung for any state of mind of a person that puts him in a position to impose order on himself, as well as on his relations to the world.*

Jeg tror ikke at noen kan ha noen vesentlige innvendinger mot denne definisjonen – i seg selv. Men det som skiller er vel ulik vektlegging av mennesket som lærende vesen innen de forskjellige pedagogiske retningene. Det konseptet som denne forståelsen er en del av har utviklet seg til en danningsteori for åndsvitenskapelig pedagogikk. (Klafki, 1958)

#### **4.4.1 Ta ansvar for seg selv - og natur**

"When we refer to a person as educated (gebildet) ....we mean at least that this person has succeeded in establishing a certain degree of order in the whole of his existence". (Op.cit.) Denne presiseringa fra Litt tolker jeg slik at det er den enkeltes ansvar å få orden på hele sin eksistens eller væren. Det er et spørsmål om å lykkes med det, og det krever en innsats fra personene for å få det til. Det er ikke tilstrekkelig bare gjennom arv å få orden på sin eksistens, men krever aktiv deltakelse fra personen. Gleden over å lykkes eller å mestre blir også mye større når personen har gjort en innsats selv. Men som vi skal se senere så forståes dette ikke slik at personen står helt alene. Det er hele tiden snakk om en hjelp til selvhjelp.

Bollnow (1966) har et eget kapittel om rådgiving. Til sammenligning med veglederen så spiller rådgiveren en mer aktiv rolle. Rådgiveren kan gjerne presentere et løsningsforslag, mens veglederen i langt større grad vil overlate til deltakeren å komme fram til løsninger. For veglederen i friluftsliv blir oppgaven å oppsøke eller invitere til situasjoner hvor deltakerne selv må foreta verdivalg som det nødvendigvis ikke finnes fasitsvar på, men at løsningen ligger i situasjonen og i samhandlinga mellom deltakeren og veglederen. Deltakeren blir av veglederen gitt anledning til å fomme og famle i situasjonen (under forutsetning av at sikkerheten er tilstrekkelig ivaretatt) for å skaffe seg kjennskap og "erfare gamle og oppdage nye mønstre", slik Faarlund formulerer det.

I en slik situasjon må gleden ved å lykkes eller å mestre være langt større enn om deltakeren har opplevd instruksjon eller rådgivning, fordi gjennom vegledning må deltakeren være langt mer aktiv og får et langt større ansvar selv for å prøve å komme fram til løsninger. (Jfr. Foros, 1983)

Erich Weniger skriver i sitt essay "Bildung und Persönlichkeit" (Klafki, 1958) at "Bildung" i prinsippet forblir i livets forgård, det gjør klart for beslutninger i livet, beslutninger som gjør at en person utvikler personligheten. Med referanse til Bildung som et resultat av en dannelsingsprosess, beskriver Weniger det som "en tilstand hvor en person kan ta ansvar".

I vegledning i friluftsliv er det å ta ansvar et karakteristisk trekk, ikke minst få anledning til å ta ansvar både for en selv, sine medmennesker og natur. Det er bare deltakeren som kan fomle og famle; og fomlinga og famlinga kan bare gjøres i forhold til en selv. Vegledning forutsetter ikke at noen andre fomler og famler på ens vegne. Det ligger i vegledningens natur at noe slikt ikke kan foregå.

#### 4.4.2 Askeladden's væremåte

Vi fortsetter med Litt's (1963) presisering av dannelsingsbegrepet:

*..... establishing a certain degree of order in the whole of his existence, in the wide variety of gifts, opportunities, drives and achievements he incorporates, linking the one to the other in the appropriate relationship, guarding against overemphasis, but also against suppression of the particular.*

Fomlinga og famlinga - som Faarlund ser på som en fortsettelse av barndommens leikyttringer - fører oss over i kjennskapen som utvikler naturverdet som til slutt forenes i mesterligheten (det å mestre). Det er mesterligheten som er Askeladdens væremåte. Det er ikke en endelig tilstand, men noe som stadig skal utvikles i tråd med nye utfordringer og forutsetninger og muligheter som mennesket er i besittelse av. Det som kjennetegner Askeladdens "leuge evne til å gjette gåter" er i følge Faarlund hans evne til skjelnende tenking som er nødvendig for å kunne fomle og famle; i motsetning til atskillende tenking (naturvitenskapens tenking); kjennskap i motsetning til

kunnskap og forstående; tolkende mønstertydende tenking i forhold til regeltenking og logisk tenking.

Faarlund fortsetter med å beskrive Askeladden slik: "Noen måtte holde gløden i grua ved like, noen måtte hente veden og kløyve den. Det var ikke en passiv kjennskap som Askeladden hadde avvist, men en kjennskap som han stadig anvendte og gjorde han i stand til å håndtere situasjoner som han ikke hadde møtt før. Askeladden er skapende ut i fra det han selv hadde drevet det til og det som han hadde lært av andre. Askeladden er en levendegjøring av den leuge, den skapende – som skaper sitt liv". (Jfr. establish a certain degree of order ) Ved å lære naturen å kjenne og gjøre sine veivalg på en skapende måte ved å føye seg inn i den frie naturens væremåte, skaper Askeladden sitt liv. (Jfr. in the wide variety of gifts, opportunities, drives and achievements he incorporates, linking the one to the other in appropriate relationship, guarding against overemphasis, but also against suppression of the particular)

Men ennå er vi ikke ferdig med Litt (1963) og hans refleksjoner:

*....."However, a person can never, never create order within himself, unless he has regulated his relations to the world in an appropriate manner. If we regard the one side by side with the other, we may use the term Bildung for any state of mind of a person that puts him in a position to impose order on himself, as well as on his relations to the world".*

Kjernen i vegledningen i friluftsliv handler om nettopp dette å ledsage en person slik at han selv kan få "regulates his relations to the world". I følge Faarlund så må vi gjøre våre veivalg etter den "kjøl og ror" som ligger i kjennskapen. Vi må gjøre våre veivalg etter felles verdier. Faarlund bruker et bilde på dette: ".....å se på himmelens stjerner som verdiene. Alle kan gå etter de samme verdiene, etter de samme stjernene, men vi trenger ikke nødvendigvis gå i flokk på jorda". Men dette krever trygghet. Trygghet er en absolutt forutsetning for skapende evne eller for mesterligheten. Når mennesket har en verdiorientering ut fra naturverd og menneskeverd så trengs også trygghet til å leve ut og levendegjøre disse verdiene.

#### 4.4.3 Begrepsparene "Bildungsinhalt" og "Bildungsgehalt" (Danningsinnhold og danningsgehalt)

I følge Klafki (1958) er det viktig i fortsettelsen av drøftingene av danningsbegrepet å få en forståelse av begrepene "Bildungsinhalt" (Content of education) og Bildungsgehalt (Substance of a content of education) . Otto Willmann (1957. Sitert i Klafki, 1958) sier at det er "Bildungsgehalt" som det er saken dreier seg om, og han gjør et forsøk på å presisere innholdet slik:

*"...There are different degrees of internalisation of what is presented: Some matter penetrates through to the roots of inner growth, the rest remains peripheral. From among the whole of an object of instruction, we distinguish its educational substance (Bildungsgehalt) and comprehend the latter as those elements of the former where subject matter can begin to take root and be internalised, and on whose retention the value of the learning and the practising essentially depends.... Teach in such a way that what is given is learned ....and that its substance (Bildungsgehalt) can take effect."*

Bildungsinhalt er som en organisk kraft som ligger i innholdet i seg selv, som har avgjørende innflytelse på oppfatninger og tanker gjennom assimileringprosessen og på den måten resulterer i en indre organisering. Bildungsgehalt er noe "klokt", noe vitalt, noe usynlig som må fattes. (..... *can take effect*)

Dette sitatet fra Willman er helt klart myntet på klasserommets undervisningssituasjon, men med litt velvilje er det også mulig å overføre dette til vegledning i friluftsliv. Da kunne oppfordringa Willmann kommer med avslutningsvis ha vært følgende: "Veglede på en slik måte *that what is given is learned .... and that its substance can take effect*".

Forskjellen mellom Bildungsgehalt og Bildungsinhalt kan kanskje forstås bedre med en metafor om et voksende tre. Treets røtter holder det fast til grunnen og samtidig er det gjennom røttene det samme treet får vann og næring til fortsatt vokster. Den grunnen / massen som treet står i støtter opp treet, verner mot uttørring osv. Det er helt nødvendig at denne massen er til stede. (Bildungsinhalt) Men noe deler av den massen treet står i trenger inn

gjennom røttene og inn i treet og skaper vokster. For å bruke pedagogikkens ordbruk så vil det si at dette stoffet er blitt internalisert i treet og dets substans (Bildungsgehalt) kan virke i treet.

Selv om disse to begrepene selvsagt ikke nevnes i forbindelse med vegledning i friluftsliv så kan det likevel være fruktbart å sammenligne de med begrepene som vi har samlet oss om når det gjelder naturverdfilosofien og slik Faarlund selv uttrykker det: "Kjennskapen tillater og krever deltakelse og medleving. Dermed blir tilskuer-kunnskapen "avpersonifisert" verdi-løs. Den innlevende kjennskapen derimot forutsetter "personifisering" – deltakelse – og gir på den måten kjøll og ror til tanker og handlinger. Kjennskapen er altså verdi-full".

Overført til metaforen med treet som vokser, så blir det kjennskapen som trenger inn gjennom røttene og gir vokster til treet. Det er kjennskapen som blir "kjøll og ror" for dine handlinger. Det er kjennskapen som blir "internalisert", og som er dekkende for begrepet Bildungsgehalt. I naturverdfilosofien er kjennskap noe som sier at "du har fått tak i sammenhengen og at denne sammenhengen samtidig er "kjøll og ror" for dine handlinger. Kjennskapen er veien til å gjenkjenne, men også ta på, komme nær, bli fortrolig med, se og høre, bruke alle sanser og fornemmelsen ved noe. Kjennskap handler om en måte å forstå livet på. Kjennskap blir en vei til forståelse".

I Vegledning i friluftsliv skilles det ikke mellom metode og innhold. Allerede under ferden til Tseringma oppdaget Faarlund dette. Oppholdet i Plogfuredalen (Rolwaling) ble en mektig inspirasjon både for å kritisere naturvitenskapen, men også å "fremholde en naturforstående måte å leve på ut i fra en naturforstående måte å lære på". Under oppholdet i Plogfuredalen ble det tydelig å se hvordan danningen foregikk, ved at barna fra de var bitte små var med i arbeidssituasjoner og lekte seg til ferdigheter hvordan arbeidet skulle gjøres. Likevel var dette et samfunn uten konkurransemotivering hvor leken blant barna ikke var basert på konkurranse, men rolleleiker. Dette ga Faarlund en tydelig pekepinn om at det ikke bare var snakk om HVA man lærte - hvilke ferdigheter – og hva en fikk ut av hvordan naturen hang sammen, men HVORDAN man lærte.

Vegledning i friluftsliv gir den enkelte deltaker selv anledning til å fomle og famle seg fram til kjennskapen med sin verdiorientering uttrykt i metaforen

om "kjøl og ror" for sine handlinger. Læringen skjer gjennom at den enkelte må selv ta ansvar og av veglederen må bli gitt mulighet innenfor sikkerhetens grenser til å få fomme og famle for å skaffe seg kjennskap og dermed utvikle naturverdet for å oppnå mesterlighet. I vegledning i friluftsliv henger alt dette sammen i motsetning til sitatet fra Willmann hvor det tilsynelatende er slik at læreren selv velger metode.

Danningsgehalt er videre i følge Willmann en organisk kraft i innholdet og som har en avgjørende innflytelse på oppfatninger og tanker ved at de blir assimilert i den enkelte. Substansen er visdomsaktig og visdommen i innholdet er skapende krefter.

Dette er sterke ord som vi kan sammenligne med Faarlund sine beskrivelser av Askeladden. Ved å orientere seg bredt i forhold til mange naturnære kulturers måte å te seg på i forhold til natur og dens vegledning av unge, så har vi gjenkjent denne måten Askeladden ble Askeladd på.<sup>16</sup>

Askeladden har tilegnet seg denne "danningsgehalten" – han er dannet. Askeladden har utviklet en skapende evne og en leug og verdiorientert væremåte. Dette gjør han i stand til å oppdage muligheter som vi ikke har drillet inn, som vi ikke har greidd å beregne. Det er veien gjennom kjennskapen som har gjort dette mulig for Askeladden. Han skaper sitt liv ved å lære naturen å kjenne, og lære sine medmennesker å kjenne og gjøre sine veivalg på en skapende måte ved å føye seg inn i den frie naturens væremåte. Askeladden har fattet dette usynlige, vitale og visdomsaktige – som Willmann sier – for at noe skal mestres. Han har ikke tilegnet seg visdommen ved å "gå i Per og Pål – skolen". Han har kommet dit han er gjennom et "møte med fri natur" og ved å "grunne på det uutgrunnelige" samtidig som han satt og rotet i grua og opplevde flammenes skapende mangfold. (Jfr. Witoszek, 1998)

#### **4.4.4 Den doble relativiteten. Fortid og framtid**

Weniger og Herman Nohl tok opp tankene til Willmann om danningsgehalten (Bildungsgehalt). (Klafki, 1958) Willmans tolkninger antydte at begrepet i seg selv, uavhengig av personen som tilegner seg det, har et visst innhold eller verdi som bidrar til danning. Det Weniger og Nohl hevdet var at det var en dobbel relativitet som var bestemmende for essensen i danningsinnholdet (Bildungsinhalt). Verdien kan først bli slått fast bare med

referanse til de som tar del i dannelsingsprosessen og samtidig satt inn i "a particular human, historical situation in mind, with its attendant past and the anticipated future". (Jørgensen og Helleland som sier at en person uten fortid er "ein levande dauing".)

Nohl (1949. Sitert i Klafki, 1958) understreker det første relative poenget: "What is the sense of this requirement in the context of the child's life, for its development and the increase of his or her faculties? And what potential does the child have for coping with the demands?" Dette er en konkret tolkning av Martin Buber's tese om at bevisst og viljestyrt undervisning alltid er en "seleksjon av den aktive verden".

Det andre poenget er den historiske relativiteten<sup>17</sup>. I følge Weniger: (1952. Sitert i Klafki, 1958)

.....has gained formative (bildende) impression in contact with a component and detail of culture , with particular poetry, painting, music, constitutional doctrine , or with a historical or religious personality. He now possesses them, figuratively speaking, they now belong to him. The very fact that this is possible is the peculiarity of the human mind: An entity complete in itself, such as a sonata, an historical life, a poem, a cultural epoch..... can be grasped and possessed by a person and yet remains unspent and independent. But for the person "educated" by this entity (der durch dieses Gebilde gebildete) , it has become his property; he has experienced the values concealed therein as educational values (Bildungswerte) **and possesses them.**

Videre er det en påstand hos Weniger at andre også har erfart og eier den samme dannelsende kraft. "Thus we learn to term something an asset that is generally experienced by larger groups as formative (bildend)".

Men så langt er bare en side av den historiske karakteren med dannelsingsinnholdet (Bildungsinhalt), beskrevet. Den andre siden blir synlig så snart som en legger merke til i følge Klafki at "historicity, not only looks backwards, but also points towards the future".

Weniger fortsetter å utdype dette når han sier:



*"..... what he experienced with his generation, must for future generations also become an asset , that is, will evoke the same experiences of education and must produce the same figure of an educated person (gebildeter Mensch)".*

Det pedagogiske prinsipp i følge Weniger's hypotese blir å:

*"..... reflecting on the existential concentration in which the human, historical world is given to us in our life context, from the perspective of the tasks that arise in our specific and individual situation".*

Dette betyr derfor at alt som påstås å ha danningsinnhold (Bildungsinhalt) også har gyldighet for framtida for de som skal dannes – framtida hvor dannelse er antatt å skulle utstyre unge mennesker – og det må antydes uten å bli falskt – og avgrense elevens framtidige muligheter for å fatte beslutninger.

Dette mener Klafki betyr at alt som påstås å ha innhold i undervisningen (Bildungsgehalt) også må ha gyldighet for framtida for de som skal bli (ut)-dannet *"..... the future for which education is supposed to equip the young people and that it must thus anticipate (vorgenehmen) without being falsely premature".*

#### **4.4.5 Den doble relativiteten og vegledning i friluftsliv**

##### **A: Historisiteten**

Det er to forhold som Klafki er inne på her: Undervisninga må alltid ta utgangspunkt i forutsetningene til eleven og for det andre må danningsinnholdet settes inn i en historisk sammenheng. For å ta det siste først - å sammenligne danningsteoriens understreking av å synliggjøre en historisk sammenheng - så finnes likhetspunkter i Faarlund's kjennskapsbegrep og i forlengelsen av dette – Askeladden's mesterlighet. Men la oss nå i første omgang se på hvordan selve innholdet i vegledninga har et tidsaspekt i seg.

Kjennskapen handler om mønster og mønstergjenkjenning. Gjennom erfaring så danner vi nye mønstre og erfarer gamle. Hele denne prosessen er avhengig av et visst historisk tidsperspektiv. Her er det snakk om erfaringer som er bare sekunder gamle til erfaringer som spenner over millioner av år.

Deretter kan vi - i følge Faarlund - ved å lese antropologenes skildringer, se redskapen, høre historier om andre kulturer til andre tider, så kan vi få del i deres kjennskap og trekke deres kjennskap inn i vår, med vår kjennskap. Vi kan også for fremtiden etterlate oss kjennskap som fremtidige generasjoner kan dra inn og dra nytte av. Det som Faarlund hevder her, er tilnærmet likt med Wenigers tanker.

Faarlund's tanker om Askeladden bekrefter det samme. Askeladden har sansen for å sammenholde sin kjennskap med generasjoners kjennskap. Samtidig hadde han bestemor og bestefar som hjalp han med å utdype sin egen kjennskap og sammenholde med deres kjennskap. Den norske friluftslivstradisjonen er den mest levende overlevering vi kan få av Askeladd-tradisjonen og Askeladd-myten. Ved å levendegjøre friluftslivstradisjonen i form av en naturverdfilosofi så gjør vi bruk av de rådene som eventyrene om Askeladden gir oss. Vi gjør bruk av den kulturarven som ligger i Askeladd-eventyrene. Askeladden er en levendegjøring av den leuge, skapende – som skaper sitt liv ved å lære naturen å kjenne og lære sine medmennesker å kjenne og gjøre sine veivalg på en skapende måte ved å føye seg inn i den frie naturens væremåte.

Faarlund er også opptatt av å sette den norske friluftslivstradisjonen inn i en historisk sammenheng. Så langt har jeg forsøkt å synliggjøre at selve innholdet i vegledning settes inn i en sammenheng som i tid peker både bakover og framover. Vegledning i Friluftsliv er en vei til endring "med glede" for en gang i framtida å få et samfunn i "lage" med natur.

Vi kan ikke snakke om en norsk friluftslivstradisjon dersom det ikke er mulig å sette friluftslivet inn i en historisk sammenheng. Faarlund hevder at røttene til den norske friluftslivstradisjonen finner vi i den europeiske romantikken. Allerede på begynnelsen av 1800-tallet skjøt kritikken av moderniteten fart. Det kartesiske paradigmet hadde ikke fått anledning til å utvikle seg så veldig lenge. Den industrielle revolusjon ble etter hvert merkbar i Frankrike, Tyskland og England.

Det var borgerskapet som tok i bruk den naturvitenskapelige tenkemåten til industrireisning. Men det var også de samme som etter hvert vendte seg i avsky bort fra ringvirkningene av den industrikulturen de var med på å skape. De søkte til fri natur for å få frisk luft og rekreere seg (selv om dette ordet ikke

var oppfunnet på den tiden.) De var blitt inspirert av forskere og kunstnere til å møte "de edle ville, de som var foredlet i sin oppvekst og den dannelse de fikk i den frie natur", som Faarlund sier.

Norge var ved siden av Sveits og visse andre trakter i Alpene, det siste stedet i Europa hvor man ikke hadde industrialisering, hvor man rett og slett var usivilisert og derfor besto innbyggerne der av "edle ville". I denne epoken som har fått navnet romantikken utvikles denne forestillingen om at det er i møtet med den frie natur at man foredles som mennesker.

Noe annet som også begeistrer Faarlund er at romantikken i følge Stoerig (1987) var en protestbevegelse mot den naturvitenskapelige tenkemåten og mot den tidlige moderniteten. Dermed så snubler Faarlund over fødselen og barndommen til friluftslivstradisjonen, "som er et ektefødt barn av den europeiske romantikken og grunnen til at Norge har en særmerkt og enestående og sterk friluftslivstradisjon, er den betydning som naturtilhørigheten hadde for det nasjonale gjennombruddet".

Med støtte fra Stoerig (1987) hevder Faarlund at Schelling er epoken's fremste talsmann. Hos Stoerig huskes Schelling først og fremst for formuleringen: "Naturen er synliggjort ånd, ånden er synliggjort natur". Romantikken viser ikke bare veien bort fra byen, det urbane og det skolastiske regelbindende dannelsesideal, men viser veien bort fra dette skarpe skillet mellom sjelen og legemet, mellom ånd og materie som Descartes gjorde.

### **B: Den enkeltes forutsetninger.**

Litt (1963) er inne på noe lignende som Klafkis første poeng om at undervisningen må gripe tak i den spesielle situasjonen for elevene (deltakerne), deres forutsetninger bakgrunn osv. Klafki fortsetter videre med at dersom elevene (deltakerne) har internalisert og tatt til seg dette dannelsingsinnholdet vil det gjøre dem i stand til *"to produce a certain order"* (Op.cit.) i seg selv og samtidig i forhold til verden rundt dem og til å *"assume responsibility"* for å baske med utfordringene *"and take the free chances of life"*.

Dannelsingsinnholdet og læringa vil representere en slik orden eller muligheter for en slik orden. Klafki sier at elevene / deltakerne må få øynene opp for verdiene og dannelsingsinnholdet og det kan bare skje gjennom en undervisning som karakteriseres av

*"...they are always specific contents, are examples that represent a larger set of cultural contents. A content of education (Bildungsinhalt) must always make fundamental opportunities, general principles, laws, values and methods understandable".*

Det som påvirker forståelsen av det generelle ved hjelp av det spesielle, er det som Klafki kaller dannelsingsgehalt. (Bildungsgehalt). Det spesielle er alltid en del av det generelle.

Dersom vegledning i friluftsliv og naturverdfilosofien betraktes i lys av dette, så er det gjennom fomling og famlings-fasen at deltakerne – med sine muligheter og forutsetninger – virkelig får anledning til å ta tak i sine muligheter og forutsetninger, men også skjelne mellom sine muligheter og forutsetninger. Den erfarne veglederen som ikke nødvendigvis behøver å kjenne alle muligheter og forutsetninger som deltakerne sitter inne med, må veglede slik at deltakerne selv oppdager det som bor i dem. Resultatet kan være overraskende for både deltakeren og veglederen. Det er situasjonen som er utfordringa, og det finnes ikke nødvendigvis noen regler for hvordan situasjonen skal løses. Det er da en må søke til verdiene. Faarlund liker å referere til et seminar i lederutvikling hvor oberst Arne Pran (Arne Pran ble landskjent i forbindelse med tragedien i Vassdalen i 1986 hvor 17 soldater ble drept i snøskred) definerte en krise som en situasjon hvor innøvde løsningsmetoder ikke lenger virket fordi løsningene ikke lå innafor det regelverket eller den regeltenking som var innøvd. Derfor sa Pran at hvis man skulle mestre, hvis man skulle komme ut av kriser og katastrofer, så må ledelsen foregå ut fra verdier.

Klafki (1958) fortsetter med en forutsetning om at elevene skal internalisere og ta til seg dannelsingsinnholdet. Dette er også interessant i forhold til vegledningen, og igjen er det situasjonen som er det sentrale og da i kombinasjon med kjennskapen. Deltakerne skaffer seg kjennskapen gjennom å være i situasjonen, og det er fomlinga og famlinga som åpner for denne muligheten. Da kommer over til et annet viktig begrepspar - å skjelne og å adskille.

Gjennom å fomle og famle så lærer deltakerne seg "å skjelne" (oppleve, erfare, se, føle osv. forskjell på) – den skjelnende tenkemåten. Ved å skjelne så

bryter vi ikke med helskapen, men vi finner fram i et stort mangfold og en svær helskap. Å skjelne handler om å være i situasjonen – være ansikt til ansikt med. Man kan grunne over situasjonen hvor det handler om å skjelne ved å bruke noe som en har utviklet i situasjoner sammen. På denne måten kan det også danne seg et "skjelnende fellesskap" – en felles oppfatning av hva som er forskjeller; vi kan knyttes til det samme kulturfellesskapet som er generelt erfart av andre – også i fravær av situasjonen.

Den skjelnende tenkemåten er en motsetning til den "adskillende" tenkemåten som karakteriserer naturvitenskapen sitt skille mellom subjekt og objekt og som kan knyttes til eksperimentelle metoder og prøving og feiling. Et forsøk på å skape et kulturfellesskap med utgangspunkt i den "adskillende" tenkemåten vanskeliggjøres (er helt umulig) nettopp fordi det erfarende subjektet er skilt fra objektet.

Kjennskapen er og blir på den måten konkret og meningsfull (og verdifull) i motsetning til kunnskapen som blir abstraherende og verdiløs, i følge Faarlund. Ut i fra en slik tankegang som Faarlund presenterer, så må det være mulig å oppfylle Klafkis forutsetning om internalisering av dannelsingsinnholdet. (Jamfør også Litt (-63) sin definisjon av Bildung som også er klart verdiorientert ..... "succeeded in establishing a certain degree of order in the whole of his existence".)

#### 4.4.6 Den kulturelle sammenhengen

Det som karakteriserer en slik danningsteoretisk undervisning slik som Klafki presiserer det, er at det spesielle og særegne er deler av en større kulturell sammenheng (.... a larger set of cultural contents)

Forholdet mellom naturverdfilosofi og vegledning er slik at noen ganger er vegledningen naturverdfilosofien. I slike situasjoner er det ikke fruktbart å skille vegledningen og filosofien. Vegledningen og filosofien er vevd sammen i en helhet. Særlig synlig er dette forholdet i forbindelse med fomling og famling og kjennskapen. Teori og praksis synes her å være særlig sammenfallende.

Men til tross for den indre sammenhengen mellom vegledningen og filosofien, så er det fortsatt slik at filosofien er ramma som vegledningen forholder seg til. Faarlund hevder at røttene til den norske friluftslivstradisjonen finnes i romantikken. Nå er det flere oppfatninger av hva romantikken var for

noe, men Faarlund baserer sine oppfatninger på den tyske idêhistorikeren Stoerig (1987). (Se tidligere) Det er tankene om romantikkens betydning for det norske friluftslivet som blir lagt fram i samtalene i kretsen rundt bålet ved dagens slutt. Dette norske fenomenet blir satt inn i en kulturell kontekst slik Klafki antyder det.

Et av Faarlund's hovedpoeng med sine overveielser over romantikkens innhold er påstanden om at romantikken var en protestbevegelse mot opplysningstidens naturvitenskapelige tenking. Denne kritiske holdning til naturvitenskapen samsvarer derfor godt med påstanden om at romantikken var et opprør mot den naturvitenskapelige tenkemåte slik den ble utformet av 16-1700 tallets tenkere som Descartes og Bacon.

Kritikken synliggjøres i vegledninga knyttet til Faarlund's bruk av kjennskapsbegrepet. Hans oppfatning er den rake motsetning til det verdifrie og abstraherende kunnskapsbegrepet som naturvitenskapen forholder seg til. (Se tidligere)

Dermed er det mulig å trekke en del linjer som viser sammenhengen mellom innholdet og prinsipp i vegledninga gjennom den verdiorienterende kjennskapen til det romantiske opprøret mot det verdifrie naturvitenskapelige tenkesettet. Denne sammenhengen som her skapes må kunne sies å være et svar på Klafkis krav om en kulturell sammenheng i undervisninga (vegledningen).

#### **4.4.7 Grunnleggende problemer, relasjoner, verdier**

Klafki understreker at dannelsingsinnholdet (Bildungsinhalt) alltid må ta tak i det grunnleggende / fundamentale problem, relasjoner, verdier osv. og gjøre disse forståelig for elevene. (Det "Eksemplariske prinsipp")

Vegledning i friluftsliv tar alltid tak i noe av det mest grunnleggende for mennesket – menneskets relasjoner til natur. Dersom vi ser stort på det – og det bør vi – så kan ikke mennesket eksistere uten at det står i ett eller annet samhandlingsforhold til sine omgivelser. For å leve må vi trekke pusten, spise mat osv. Ser vi bort fra disse grunnleggende behov, så er det nok mange som ikke nødvendigvis betrakter natur som noe grunnleggende. Innen diverse religioner og avskygninger av langt flere, innrømmes det at et liv i kontemplasjon anses for vel så viktig som et liv i lage med natur. Men fra

Faarlund sitt ståsted er ikke dette en aktuell problemstilling, selv om han nok godt kan forstå andres synspunkter på dette.

Oppfordringa fra Klafki til slutt om å gjøre disse grunnleggende forhold forståelig for elevene, er nok langt bedre gjennom vegledning i friluftsliv fordi alt er så konkret og sammenhengene er så øyensynlige og har dermed lett for å gå inn i meningsfulle sammenhenger for deltakerne. Graden av meningsfylde er avhengig av i hvor stor grad deltakeren er til å gripe eller fatte sammenhenger.

#### **4.5 Oppsummering og en kort sammenligning mellom de ulike dannelsesbegrepene og vegledningen**

Den åndsvitenskapelige retningen som i min avhandling er representert med Klafki's tanker, presenterer i utgangspunktet synspunkter på hvordan en kan nærme seg og løse skolens oppgaver på. (Gundem, 1991) Slik Klafki med flere presenterer dette, dreier det seg mye om organisering av skolehverdagen og utvalg av lærestoff. De store spørsmål kan kort sies å være knyttet til undervisningens Hva?, Hvilke?, Hvorfor?, Hvordan? og Når?

Den kritiske retningen har sitt utgangspunkt i Frankfurtersosiologene med Habermas i spissen. Studentopprøret på slutten av 1960-tallet kan sies å henge sammen med denne retningen. Jeg har også plassert både Skjervheim og Hellesnes som representanter for den kritiske dannelsesoppfatningen. Retningen kjennetegnes rimeligvis med å være svært samfunnskritisk, men også kritisk i betydning valg av referanser.

Eksistensialistene hevder i utgangspunktet at mennesket ikke kan formes, det er "noe" i menneskets indre som blir kalt for eksistens og som unndrar seg enhver form for påvirkning. Men slik Bollnow presenterer det så må eksistensialismen for å bli pedagogisk fruktbar gå ut i fra en teori som forutsetter diskontinuerlige oppdragsformer slik at det likevel er mulig i noen små korte øyeblikk å påvirke. Dette som resultat av en mer tilfeldig prosess for eksempel i møte mellom mennesker eller møte med et landskap. Påvirkningen skjer diskontinuerlig, tilfeldig og ubevisst.

Nå har det hele tiden vært et poeng hos meg at element i vegledningen er sammenlignbar med alle disse tre retningene. Men dersom jeg skal foreta en gradering av dette slektskapet så er nok den eksistensielle dannelsesoppfatning som *totalt* står fjernest fra vegledningen. Dette vil jeg blant annet begrunne med

at vegledningen er en langt mer bevisst prosess enn den mer ubevisste tanke som ligger bak den eksistensialistiske pedagogikk.

Både den kritiske og åndsvitenskapelige viser større slektskap med vegledningen, men da på forskjellige områder i forhold til vegledningen. Vurderes det ut fra vegledning i praksis så er det naturlig at den didaktiske og åndsvitenskapelige viser størst sammenheng. Didaktikken er i utgangspunktet praktisk orientert.

Uttrykket fra Faarlund om friluftsliv "som veg til endring med glede" knytter bånd til den (samfunns-) kritiske dannelsesoppfatningen som jeg hevder både Hellesnes og Skjervheim er representanter for. Det er også nødvendig å gå tilbake til det som skjedde med Høgfjellsskolen og Faarlund i forbindelse med studentopprøret. Faarlund ble kritisert for å være elitistisk gjennom å ta tak i verdenshistoriens store tenkere som grunnlag for sine argumentasjoner. Dette tvang da fram andre referanser noe Faarlund etter hvert fant i romantikkens folkelige danningstradisjon og hvor det selvforklarende språket ble viktig for han.

## **4.6 Det tredje alternativet <sup>18</sup>**

### **4.6.1 Bakgrunn**

I sin artikkel "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi" (Dale, 1992) tar Hans Skjervheim opp spørsmålet om " den tekniske oppfatninga av pedagogikkens sitt vesen er adekvat, om den tekniske mål-middel-modellen er adekvat som grunnmodell" når en vil prøve å forstå hva pedagogikk er. Han innfører i denne sammenhengen skillet mellom teoretiske og praktiske vitenskaper.

Teoretiske vitenskaper konstitueres gjennom den indre sammenhengen i det saksområdet de handler om. På grunnlag av teoretiske vitenskaper kan vi utforme teknikker, dvs. få til målrasjonell eller instrumentell handling. Dermed kan vi gripe inn i "ein del prosessar og styre dei i ei retning vi ønskjer". (Hellesnes, 1999) På denne måten kan teoretiske vitenskaper gi oss mulighet til å foregripe og kontrollere handlinger.

Praktiske vitenskaper har praktisk interesse hvor det gjelder ikke bare å



finne ut hvordan noe er, men kunne gripe inn i det som hender, kunne endre tingene sin gang. Praktiske vitenskaper kan ikke ha noen teoretisk vitenskap som basis. (ibid.) Men en praktisk vitenskap *tar i bruk* resultat fra de teoretiske vitenskapene. Vurderingsgrunnlaget er moralske standarder og hensynet til "symmetri i det mellommenneskelege feltet".

Det store mistaket i samtidskulturen går ifølge Skjervheim (ibid.) ut på å overse skillet mellom teoretiske og praktiske problem. Dersom en gjør det, tror en det er mulig å utvikle teoretiske vitenskaper som dekker det praktiske feltet slik at en kan avlede en teknisk eller instrumentell løsning. På den måten tror en at det kan finnes ei instrumentell løsning på samhandlings- og kommunikasjonsproblema. Det er dette som Skjervheim kaller det *instrumentalistiske mistaket*.

Skjervheim hevder at pedagogikk er en praktisk disiplin, og han stiller seg spørsmålet om en teknisk oppfatning av pedagogikk er adekvat. (ibid.) Er den tekniske mål-middel-modellen "adekvat som grunnmodell når ein vil prøva forstå kva pedagogikk er?" Dette hevder Skjervheim er et avgjørende pedagogisk-filosofisk grunnproblem, og hensikten er å vise at den tekniske oppfatninga av pedagogikken ikke er adekvat, at den tekniske mål-middel-modellen ikke kan brukes som modell i pedagogisk tenking. Skjervheim ser ikke bort fra at det kan være "teknoide spørsmål" i pedagogikk, men den tekniske modellen kan ikke være grunnmodellen.

Hovedinnvendinga mot dette kan i følge Skjervheim formuleres slik (Dale, 1992):

*"I den pedagogiske situasjonen har ikkje den praktiserande pedagogen det herredømet over materialet som er føresetnaden både for teknikken og for kunsten, ifølgje den klassiske oppfatninga. Pedagogen kan ikkje forma sitt materiale – elevane – på same måten som ein bilethoggar kan forma eit stykke marmor til ein statue, eller ein ingeniør kan forma stål og krom til ein bil. Føresetnaden for teknikken er eit subjekt/objekt forhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet. I den pedagogiske situasjonen er det derimot*

*tale om eit subjekt/subjekt forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læraren kan forma elevane*

*på ein måte som i det heile kan vere analog med den måten teknikaren formar sitt materiale på".*

Den andre hovedteorien i pedagogikken går tilbake til Rousseau. Her er det ikke tale om å forme elevene, men om fri vokster. Eleven er ikke et materiale som kan formes, men et individ under utvikling. Dette går som regel sammen med en kritikk av samfunnet og samfunnets normer som setter for trange grenser.

Til grunn for disse to hovedteoriene ligger ulike oppfatninger av mennesket:

A.

Den tekniske oppfatninga av pedagogikken bygger på en mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket er et objekt som kan studeres som andre objekt. Finne lover som gjelder – og påvirke slik en ønsker. Denne oppfatninga har vært hevdet på en radikal måte av John Watson - opphavsmannen til behaviorismen.

B.

Den andre typen bygger på en biologisk oppfatning av mennesket og i tillegg et moralteologisk premiss. Mennesket er et bio-psykologisk vesen langt mer komplisert enn planter og dyr og forskjell på dyr, planter og mennesker er av kvantitativ art og ikke kvalitativ. Mennesket er dessuten godt fra naturens sin side, men dersom det ikke er godt så er det fordi det har blitt ødelagt av oppdragelsen og livet i samfunnet. Mennesket må derfor få utvikle seg i samsvar med sin natur, uten autoritære inngrep utenfra.

Disse to typene er idealtypiske. De eksisterende pedagogiske typer er ikke så enkle å rendyrke. Men svært mange av de eksisterende teorier kan en se som variasjoner av en av disse, eller av begge. Som metaforiske stikkord for disse to typene bruker Skjervheim "å påvirke" om den tekniske modellen, mens den biologiske modellen er "fri vokster".

#### 4.6.2 Alternativet

Skjervheim sin tese er at det finnes et tredje alternativ – det dialektiske alternativ (Dale,1992). Ved å ta utgangspunkt i Sokrates prøver Skjervheim ut de to tidligere nevnte hovedteoriene og kommer til svaret at Sokrates påvirket ungdommen og lot de vokse fritt, og han påvirket ikke ungdommen og lot de ikke vokse fritt. Dette fører Skjervheim over i hva det vil si å bruke disse orda bokstavelig og hva det vil si å bruke de metaforisk. Dersom vi tar orda bokstavelig vet vi hva de betyr, men da kan vi ikke forstå sokratiske praksis. Prøver vi å forstå sokratiske praksis ved ikke å ta de bokstavelig, vet vi ikke hva de betyr – og da kan vi heller ikke forstå sokratiske praksis. Derfor innfører Skjervheim tanken om alternativene "påvirkning" mot "fri vokster" formidlet gjennom et tredje. Det er dette tredje han kaller for "der geltungstheoretische Differenz". (Op.cit)

Som eksempel på dette drøfter Skjervheim forskjellen på episteme og doxa – mellom rett innsikt (episteme) og bare mening (doxa). Det er forskjellen mellom disse to som også er forskjellen mellom retorikk og dialektikk. Retorikken er en overtalelseskunst og det finnes to slags overtaling: Det ene fører til tro uten innsikt, den andre fører til innsikt. Kriteriet for om kunsten (talekunsten) fører til målet er om han er effektiv, om han frambringer de meningene hos folk som talekunstneren ønsker å frambringe. Om denne formen for kunst bruker Skjervheim uttrykket "*å overtala*". I motsetning til dette står den delen av talekunsten som er formidlet gjennom skillet ("der geltungstheoretische Differenz") mellom episteme og doxa. Her gjelder det ikke for enhver pris å overtale den andre, men å framelske innsikt. For å betegne dette bruker Skjervheim uttrykket "*å overtyste*".

Både å "overtale" og "overtyste" handler om å påvirke andre. Skillet mellom disse kommer klarest fram når en ser de fra den handlende sitt synspunkt. Å overtale forutsetter et subjekt / objekt forhold. Den andre er objektet som gjennom overtalingskunsten skal manipuleres dit subjektet ønsker. Å overtyste forutsetter et subjekt / subjekt forhold eller et jeg / du forhold. Her gjelder det ikke for enhver pris å overtale den andre, men å oppnå samme innsikt for begge parter. På den måten har en sjansen til å utvikle en ekte dialog som bare er mulig dersom en stiller seg inn under forskjellen ("der

geltungstheoretische Differenz") på episteme og doxa – mellom sann innsikt og bare meninger.

Så lenge påvirkningsteoriene ikke er formidlet gjennom "der geltungstheoretische Differenz" – etableres et herre / knekt forhold der prinsippet er at eleven skal lyde blindt eller der pedagogen skal manipulere på en så subtil måte at eleven gjør det han skal – det vil si det pedagogen vil – uten at en først er klar over at han blir manipulert. Det første er den autoritære oppdragelse, det siste er den tekniske oppdragelsen som i tilfelle må bygge på de positive vitenskapene (Jfr. positivismen) om mennesket. Ved en slik manipulering opphever en den ekte dialogen, en risikerer å bli kommunikasjonslaus i forhold til det en skal påvirke.

#### 4.6.3 Ethiske og moralske avklaringer

Et hovedsynspunkt hos Skjervheim er i følge Hellesnes (1999) at "det ikkje er tillate å handsame personar berre som middel, men at dei er mål i seg sjølve. I grunnleggjande tyding dreiar det seg om symmetri mellom personar og respekt for det faktum at vi forstå verda på ulike måtar."

I en annen grunnleggende artikkel av Skjervheim, "Etikken og dagleglivet sin moral" (fra 1968) skiller han mellom primær og sekundær moral. (Dale, 1999) Med primær moral forstår han den delen av etikken som dreier seg om handlinger som "ikkje har noko mål utanfor seg sjølv". Disse handlingene er rette om de blir utført i samsvar med en rett målestokk, og det er først mulig i et samfunn der "ei viss elementær tillit mellom medlemmene er til stades, og ei slik tillit er berre mogleg der eit visst minstemål av dygd er til stades".

Med sekundær etikk forstår Skjervheim den delen av etikken som dreier seg om rette handlinger som fører til det en ønsker. Handlingen blir her dømt etter hensikten og det virkelige resultat. Hovedsaken i den sekundære etikken er det poetiske i å skape, framstille, produsere noe og hvor det gjelder å kunne noe i "fagmessig forstand". Skjervheim argumenterer for at den sekundære etikken (framstille noe med vellykket resultat) forutsetter den primære (gjensidig tillit). Påvirkning og profesjonell ledelse av barn og ungdom forutsetter i følge Dale (1999) i sin tolkning av Skjervheim, en primær moral. Innenfor dette fellesskapet av gjensidig tillit har den sekundære etikk sin

adekvate plass som virkningsfull påvirkning. På den måten får en innen en dialektisk metode et samspill mellom den primære og sekundære etikken.

Det som er Skjervheim's poeng er at dersom "mål / middel-skjemaet" i den sekundære etikken og den fagmessige praksis løsrives fra den primære etikken, omgjøres den fagmessige praksis til et spørsmål om teknikk. Dermed misforstår en pedagogikken som vesentlige "teknisk-poetiske spørsmål" og en ser ikke at profesjonell pedagogisk praksis dreier seg om "etisk-poetiske spørsmål". Den pedagogiske kunsten og den fagkyndighet i å oppdra barn og unge blir omgjort til teknikk. (ibid.)

#### 4.6.4 Vegledning i friluftsliv og den primære og sekundære moral

Jeg velger å starte med de etiske og moralske avklaringene. Er det mulig å få dette på plass så bør det også være mulig å finne forbindelseslinjen mellom vegledningen og "Det tredje alternativ".

I sine tanker rundt den primære og sekundære moral så knytter Skjervheim "det tredje alternativ" veldig tett til et bestemt syn på mennesket. Spørsmålet er om det er mulig å avklare Faarlund sitt syn på mennesket i forhold til dette.

Det er minst to måter å nærme seg dette på. Den ene måten er å prøve å få avklart hva slags etisk menneske Faarlund er og prøve å få kartlagt det nærmere gjennom intervju og grundige observasjoner, gjerne ispedd med samtaler gjort med hans nærmeste.

Det nærmeste jeg har gjort i en slik sammenheng var i samtale med Arne Næss primært for å få hans kommentarer til Faarlund sin filosofi. Da jeg konfronterte Næss med at Faarlund synes at hans filosofi er for mye preget av naturvitenskapens økologi, så svarte Næss med å råde Faarlund til at han ikke behøvde å ta opp dette i sin institusjon, og så fortsetter Arne Næss med denne meget sterke karakteristikken av Faarlund: "På 50-årsdagen til Faarlund så fremhevet jeg at han ikke er fanatiker. Han er ikke fanatiker. Det blir ofte sagt. Fordi han har *ikke stygge ting* å si om motstanderne. En fanatiker har stadig stygge ting å si om motstanderne".

Den andre og kanskje den beste muligheten til å få avklart de etiske implikasjoner på er å ta tak i naturverdfilosofien – og vurdere innholdet i den for

samtidig å se på hvordan Faarlund gjennom ord og handling eventuelt fyller opp de etiske krav som Skjervheim setter til "Det tredje alternativ".

Med utgangspunkt i den primære moral – altså handlinger som "ikkje har noko mål utanfor seg sjølv" - så er dette i samsvar med en rett målestokk og først er mulig når det er et visst minstemål av tillit mellom medlemmene til stede.

Ett hvert kursopplegg i regi av Faarlund starter alltid med at kursdeltakerne og veglederen presenterer seg selv, bakgrunn, forutsetninger osv. Formålet er først og fremst selvsagt å skaffe seg kjennskap til kursdeltakerne, deltakerne får kjennskap til hverandre og kjennskap til veglederen.

Men det ligger i kjennskapens vesen at den gir trygghet og tillit, ("Kjøl og ror til dine handlinger".) nettopp det samme som Skjervheim mener bør ligge i den primære moralen – "viss elementær tillit og eit visst minstemål av dygd". (Dale, 1999)

Når det gjelder den sekundære moral som dreier seg om det poetiske med å framstille noe med vellykket resultat, så sier Faarlund "at en må først lære seg håndtverket" – HVA er friluftsliv – før en kan gå videre til HVORFOR og HVORDAN friluftsliv. All kursvirksomhet enten det er snakk om et kurs noen få dager eller det gjelder det 2-årige veglederstudiet så er det gjennomført etter samme mønsteret. Her ser vi igjen at det er tanken om *kjennskap* som levendegjøres.

Den primære og sekundære moral kan ikke løsriveres fra hverandre, men i følge Dale (1999) så er det et samspill mellom dem. Kjennskapen i Faarlund sin oppfatning av den, blir den brua som binder sammen de to formene for moral som Skjervheim drøfter.

Hvis blikket vendes mot "Det tredje alternativ" så ligger det allerede i kortene gjennom den påvisningen som er gjort i forhold til primær og sekundær moral at vegledning i friluftsliv kan knyttes til dette alternativet. I Det tredje alternativet så står disse to moralformene i et samspill med hverandre: Dersom den profesjonelle praksis (den sekundære etikken) rives løs fra den primære (gjensidig tillit) så omgjøres praksis til kun et spørsmål om teknikk.

#### 4.6.5 Vegledning i friluftsliv som et tredje alternativ

Enhver pedagogisk virksomhet vil på en eller annen måte påvirke noen. For Skjervheim er det springende punkt hvordan dette skjer. Det tredje alternativet forutsetter at en stiller seg inn under "der geltungstheoretische Differenz" – forskjellen på episteme og doxa. For å skille dette så bruker Skjervheim verbene *å overtale* og *å overtyde*, hvor det siste innebærer et subjekt / subjektforhold som er forutsetningene for en ekte dialog og dermed en dialektisk metode. (Det tredje alternativ)

Jeg vil derfor prøve og vise at vegledning i friluftsliv og Faarlund kan sies å stille seg inn under skillet mellom *å overtale* og *å overtyde* og at vegledning i friluftsliv kan sies å gi sann innsikt og ikke bare meninger, men at vegledning i friluftsliv også inneholder element av "overtydning".

Skjervheim mener at pedagogikk i første rekke er en praktisk disiplin og hvor grunnproblemene i den pedagogiske filosofien er de samme som grunnproblemene i filosofien. Overfører vi dette til friluftslivet, så kan vi si sammen med Skjervheim at vegledning i friluftsliv er en praktisk disiplin og at grunnproblemene i naturverdfilosofien er de samme som grunnproblemene i filosofien, og de er i følge Skjervheim "kva som er sant i motsetning til falskt, kva som er rett handling i motsetning til å handle galt, kva som er verkeleg innsikt i motsetning til berre meining". (Dale, 1992)

For å vende tilbake til det egentlige formålet: Ei vurdering av om hvorvidt og hvordan Faarlund i sin naturverdfilosofi og gjennom vegledningen stiller seg inn under "alternativet påverknad – fri vokster" formidlet gjennom det tredje ("der geltungstheoretische Differenz") og er med på å framelske innsikt ("å overtyda") eller om vegledningen bare skaper meninger ("å overtala"). For å overtyde forutsetter Skjervheim et subjekt / subjekt forhold mellom veglederen og deltakeren, mens det er preget av et subjekt / objekt forhold når en forsøker å overtale.<sup>19</sup>

Skjervheim skiller mellom "verkeleg innsikt" eller "berre meining". Et grunnleggende prinsipp i vegledningen er "Ferd etter evne". Formålet er at deltakerne gjennom vegledningen skaffer seg den nødvendige innsikt slik at de selv blir i stand til å avgjøre hva som er "ferd etter evne". Dette innebærer en innsikt i egne kvaliteter og forutsetninger, men også grundig kjennskap til natur

fordi det er bare gjennom kjennskapen at deltakerne har mulighet til å skaffe seg innsikt.

Norsk Riksmålsordbok (1937) forklarer innsikt med følgende: "(Fra tysk *einsicht*) Det å kunne se inn i tingene, forholdene og derved forstå dem. Forståelse, kjennskap, kyndighet ( i noget som skyldes erfaring og arbeid)". Tolker vi dette videre så må det bety sjølstendig tenking og resultatet av innsikt må være trygghet og handlekraftighet. Faarlund vil si om det samme at en gjennom kjennskapen har utviklet den mønstergjenkjennende evnen og at "situasjonene er sjelden helt like og får vi mye øvelse i å sammenligne mønstre og tilsynelatende tilfeldig snuble over løsninger på spørsmål uten svar". (Jamfør også "Mesterligheten")

For Faarlund så eksisterer av den grunn ikke begrep som "nødsituasjon, nødbivukk osv." En vegleder eller deltaker som har den nødvendige innsikt skal ikke komme opp i situasjoner som mange vil omtale som en nødsituasjon. For en person som har utviklet den nødvendige innsikt eller kjennskap så vil det ikke eksistere situasjoner preget av nød. Begrepet er hentet fra en tenkemåte som forutsetter helt andre premisser i forholdet til natur enn de Faarlund står for. Nå er det selvsagt slik at enkelte situasjoner er mer krevende enn andre, men da er det viktig å være "leug" og være "skapende ved å føye seg". Underforstått å ikke kjempe mot natur, men være i et skapende fellesskap med natur.

Gjennom kjennskapen utvikles altså i følge Faarlund "handlekraftighet og trygghet". Slik innsikt oppfattes så er det slik at personene som har den nødvendige trygghet og handlekraftighet også er i besittelse av innsikt. Uten innsikt så har de vel heller neppe hatt den nødvendige trygghet til å gå de veier som en måtte ha tiltro til. Faarlund har en sjelden sterk tiltro og trygghet i det han gjør og står for, noe som kan tilskrives den innsikt han har fomlet og famlet seg fram til gjennom et langt liv i lage med natur. Gjennom den skjelnende tenkemåten i motsetning til den atskillende har han tilegnet seg den nødvendige trygghet som gjør han i stand til å være den merkesteinen han er. Når han en sjelden gang blir tvunget inn på andre arenaer så oppleves det som konfliktylft. (For eksempel i forholdet til flytransport).

Gjennom fomling og famling utvikles kjennskapen som fører til naturverdet og mesterligheten. Et resultat av denne prosessen er at innsikt



utvikles. Det er dette som Skjervheim setter som et grunnleggende krav i "Det tredje alternativ". *"Kriteriet for om kunsten (dvs. retorikken) fører til målet er om han er effektiv, om han frambringer dei meiningane hjå folk som talekunsten ynskjer å frambringa. Lat oss for dette bruka uttrykket å overtala. I motsetning til dette står den delen av talekunsten som er formidla gjennom skilje mellom episteme og doxa. Her gjeld det ikkje for kvar pris å overtala den andre, men å framelska innsikt. Lat oss for dette bruka uttrykket å overtlyda"*. (Dale, 1992)

For å fortsette videre med Skjervheim; så sier han også at den innsikta som ikke bare er i stand til å "gjere greie for andre ting, men også for seg sjølv, den innsikta forutset det Platon kaller dialektikk". Dialektikk er en "overtlydingskunst" og ikke "overtalingskunst". Dialektikken forutsetter et subjekt / subjekt forhold hvor "verkeleg innsikt må vere den same for baa to". Dette oppnår en gjennom en ekte dialog som bare er mulig dersom en stiller seg inn under skillet av episteme og doxa.

Skjervheim påpeker også en rekke uheldige sider dersom en ikke klarer å skape en ekte dialog. Jeg vil ikke gå nærmere inn på disse, til det blir de litt for perifere for mitt tema. Men en advarsel fra Skjervheim vil jeg ta med fordi det passer godt inn i Faarlund sin filosofi og vegledning. Skjervheim sier at forsøkene på å løse menneskelige problem som tekniske problem (Han tenker her på tekniske løsninger på "oppsedingsspørsmåla".) "fører ikkje til det ein ynskjer, men til noko heilt anna, nemleg framandgjerung, Entfremdung". Dette er helt utenkelig i Faarlund sin pedagogikk – han som siden 1967 "har arbeidet på heiltid for å vinne venner for natur"; han som i artikkelen i Reed / Rothenberg' bok "Wisdom in the open air" (Reed, 1993) beskriver friluftsliv som "A way home". For Faarlund er poenget det motsatte nemlig å hindre fremmedgjøring overfor natur eller bringe mer eller mindre fremmedgjorte tilbake til natur.

Dette subjekt / subjekt forholdet synliggjøres på forskjellig vis i Faarlund's filosofi og praksis. Nå er Faarlund veldig opptatt av å skape et subjekt / subjekt (jeg / du) møte med natur og å ha en ekte dialog med natur. Det er nok mulig å overføre Skjervheims tanker også til en slik tankegang som Faarlund presenterer her. Men det som er mest aktuelt for dette prosjektet (mitt) er å vurdere dette subjekt / subjekt forholdet mot vegledning i friluftsliv. ( I forbindelse med ferden til Tseringma sier Faarlund at han ble oppmerksom på at HVA man lærte hadde betydning for HVORDAN man lærte. Se tidligere)

Subjekt / subjekt - forholdet symboliseres først og fremst gjennom en del av de ritualer som kjennetegner vegledningen. Når gruppa skal samles så skjer det ved enhver anledning at en enten sitter eller står i kretsen. (Kretsen er symbol på flere ting – det er det som ikke har begynnelse eller slutt, det er det som preger naturens rytmer, gjentakelser, sammenheng, fellesskap osv. Dessuten kan en også se kretsen som et symbol for en annerledes tenkemåte enn den "firkantede tenkemåten" (Les: Naturvitenskapen). På vinters tid spiller bålet samme rollen.)

Hensikten bak denne symbolbruken er også at veglederen går inn som et likeverdig medlem av gruppen. Selv om veglederen (Faarlund) er den som har den lengste og bredeste erfaring (men det er ikke nødvendigvis alltid slik) så skal ikke veglederen skille seg ut ved å stille seg opp foran gruppa eller sette seg høyere enn de andre. Selve organiseringa symboliserer at det skal være et subjekt / subjekt forhold og at veglederen skal gå inn som et likeverdig medlem av gruppa. Det er dette som skal åpne for det som Skjervheim kaller den "forutsetnadslause samtalen".

"Opprinnelig skulle Norges Høgsfjellskole være et fagmiljø for håndtverket friluftsliv", sier Faarlund. I første omgang tenkte han ikke at det han den gang drev med egentlig handler om læring, så det tok en stund før HVORDAN – temaene dukket opp. (Jmfør ferden til Tseringma i 1971.) Som høyt utdannet naturvitenskapsmann oppdaget Faarlund at som leder var det ikke nok å være ekspert og å kunne. En leder må kunne hanskes med situasjoner som ikke inngikk i det register av kunnskap som eksperten hadde med seg. Det betyr at for å være leder må en være i stand til å skape. Derfor hevder Faarlund at det er forskjell på ledelse som betyr at man snur bunken og lederskap hvor en skaper løsninger som en ikke har lært inn. For å være skapende leder og finne ut av situasjoner som en ikke har møtt før, så er det viktig at lederskapet er tilpasset situasjonen. (Se også tidligere om oberst Arne Pran)

"Noen ganger må man rope "Løp!", men i de fleste situasjoner kan en ta seg tid og spørre: "Hva gjør vi nå?" For å få den nødvendige trygghet til å tørre å ta deltakerne med på råd er man nødt til å gå gjennom en åpen læreprosess med mulighet til å fomme og famle.

Naturverdorientert lederskap vil da for Faarlund si at en får øve seg på veivalg i fellesskap, dette å bidra til at disse veivalgene i fellesskap har felles kjøl og ror, dette å bidra til å utvikle verdier og forsterke verdier og gjøre folk opptatt av å treffe veivalgene etter vurderinger. Veglederskap i naturverdfilosofien vil si å utvikle muligheter for et fellesskap hvor felles verdier gjør at man går etter de samme stjernene. Naturverdfilosofien slik Faarlund forsøker å levendegjøre den gjennom vegledningen, er en skole i lederskap.

Poenget hos Faarlund her at dette må utvikles i fellesskapet – et fellesskap av vegledere og deltaker. Gjennom å dele erfaringen med hverandre utvikles dette videre. Alt dette gjøres mulig gjennom subjekt / subjekt relasjoner i gruppen hvor deltakerne og veglederens erfaringer er to likeverdige sider av samme sak.

Gjennom å ta del i andres erfaringer innser vi at vår erfaring utgjør ett av mange perspektiv på noe, og hvor de forskjellige perspektiv er like verdifulle enten de kommer fra veglederen eller deltakeren. Når alle perspektiv kompletteres og korrigeres gjennom andre sine opplevelser, så kan absolutt alle i gruppa få en rikere forståelse.

Når vegledningen har slike grunnleggende utgangspunkt så forutsetter det et subjekt / subjekt forhold mellom deltaker og vegleder og med dette som utgangspunkt kan ikke veglederen betrakte de andre medlemmene som objekter. Dersom det skjer så blir det et herre / knekt forhold i følge Skjervheim, der *"prinsippet er at eleven anten skal lyde blindt, eller der pedagogen skal manipulera på ein så subtil måte at eleven gjer det han skal – det vil seia det pedagogen vil – utan at den første er klår over at han vert manipulert"*. (Dale, 1992)

Gjennom å dele erfaringene som Faarlund så sterkt understreker kan en makte å skape en ekte dialog, og gjennom en dialektisk prosess få en økt erkjennelse ved å sette ord på erfaringene og relatere disse til de andres erfaringer.

Avslutningsvis kan jeg konkludere med at gjennom vegledningen slik Faarlund gjennomfører den så ligger det i den måten - i seg selv – den blir gjennomført på, mulighet for å påvirke gjennom å overtale. Nå kan vi ikke rive selve metoden løs fra verken situasjon eller veglederen (Faarlund). Enhver vegleder må finne sin form, og det er opp til enhver om en vil stille seg inn

under skillet mellom episteme og doxa. Men etter tolkning både av metode, personen Faarlund og filosofien så foregår dette (stille seg under skillet mellom episteme og doxa) og dermed synes vegledning i friluftsliv sammenlignbart og sammenfallende med "Det tredje alternativet" slik Skjervheim beskriver det i artikkelen "Eit grunnprobleme i pedagogisk filosofi".

Faarlund påvirker, men han stiller seg inn under skillet mellom episteme og doxa. Hans innerste mening er ikke å overtale, men å overtøye. Noe annet er en logisk umulighet fordi det Faarlund ønsker er å skape et ekte, forpliktende vennskap med natur basert på noen grunnleggende verdier. Dette mener jeg faller sammen med det som Skjervheim kaller for "å framelska innsikt".

## Litteratur:

- Ariansen, Per. 1992. *Miljøfilosofi. En innføring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bagøien, Tor Egil. 1992. *Barns naturtilhørighet til et nærfriluftsområde*. Hovedfagsarbeid i kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag
- Bollnow, Otto F. 1966 *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius & Sønners Forlag, Oslo.
- Borvik, Gunnar. 1996. *Friluftsliv i folkehøgskolen – idrettslig utfoldelse eller økologisk forpliktelse?* Hovedfagsarbeid i kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag
- Brun, Ståle. 1997. *Situasjonsopplevelser av friluftsliv*. Hovedfagsarbeid i Kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag
- Bruun, Chr. *Folkelige Grundtanker*, Hamar 1878. S 301. Sitatet er hentet fra Slagstad, 1999
- Buford Juncker, H. 1960. *Field work: An introduction to social science*. Chicago: University of Chicago Press. Sitert i Kruuse, 1996.
- Dale, Erling L. 1999. *De strategiske pedagoger*. Gyldendal Ad Notam, Oslo.
- Dale, Erling Lars (Red). 1992. *Pedagogisk filosofi* Ad Notam Gyldendal, Oslo. Boka inneholder en samling artikler hvor blant annet Hans Skjervheim er representert med artikkelen *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. Jon Hellesnes er representert med artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep*.
- Elgvin, Dag. 1998. En foreløpig upublisert artikkel for *mestre fjellet*. Artikkelen er datert 24. august 1998.

Foros, Per B., 1988. *Ansvar og fellesskap I skolen* Universitetsforlaget, Oslo, 3. opplag.

Frenning, Ingrid. 1998. *Formidling av friluftsliv vinter på leirskole. Tematisk, politisk kommersiell?* Hovedfagsarbeid i kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag.

Faarlund, Nils: En rekke artikler er aktuelle. Nedfor følger en oversikt over viktige titler:

Faarlund, Nils: *"Vi må spille på lag med fjellet"* Intervju i Forsvarets Forum. Udatert.

Faarlund, Nils: *"Er vår naturverd-friluftslivstradisjon "gammeldags"?"* Innlegg på NIH konferansen om perspektiv på friluftsliv ved sekelskiftet 2000

Faarlund, Nils: *Natur-livsfilosofiske tanker i Per-ogPål tider.* Innlegg på naturfilosofisk seminar i 1996.

Faarlund, Nils: *Søkelys mot forskning om Norsk Friluftsliv – tematisk bestemmelse og levendegjøring av verdier.*

Faarlund, Nils: *Friluftsliv – ferd etter evne og det skadeforebyggende arbeidet.*

Faarlund, Nils: *Identification is not the Goal – it is the way.* 1996. Festskrift til professor Arne Næss.

Faarlund, Nils: *Friluftslivets naturmøte som veg til et liv i lage.* Udatert

Faarlund, Nils: *Askeladdens gåtefulle veg.* Udatert

Faarlund, Nils: *Vegledning i friluftsliv – Askeladdens skole.* 1998. Årbok for Hallingdal folkehøgskole

Gundem, Bjørg Brandtzæg. 1991. *Skolens oppgave og innhold*. Universitetsforlaget, Oslo.

Haslestad, Karl August. 2000. *På leting etter hva friluftsliv egentlig er – med utgangspunkt i ulike perspektiver – og med et spesielt fokus på friluftsliv i grunnskolens læreplaner de siste nesten seksti årene*. Hovedoppgave i pedagogikk hovedfag. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hellesnes, Jon. 1999. *Om Hans Skjervheim*. Det norske samlaget, Oslo.

Hofseth, P / Vinje, A. (red.) *Økologi, økofilosofi*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo. 1975.

Hopcke, Robert. 1991. *Jungs psykologi* Bokførlaget Natur og Kultur, Stockholm. Svensk utgåva.

Jorgensen, Danny. 1989. *Participant Observation. A methodology for human studies*. Sage publications.

Jung, C.G. *Analytisk psykologi*. Cappelen fakta. Norsk utgave i 1972, 1992

Kalfki, Wolfgang. *Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction*. Dette er opprinnelig en artikkel som første gang ble publisert i *Die Deutsche Schule* (1958) med tittelen *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* og senere i *Auswahl* (1962) Vol. 1, 14. utgave fra 1977. Den oversettelsen som jeg har brukt ble første gang publisert i *Journal of Curriculum Studies* (Taylor & Francis Ltd. London) (Årstall ikke oppgitt)

Kruuse, E. 1996. *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag. København.

Kvale, S. 1984. *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, 1984, 4 (3/4 )

Kårhus, Svein. 1978. *Friluftsliv som økopedagogikk / Verdigrunnlag og retningslinjer for friluftsliv som modell i miljølæreundervisning i gymnaset*" Hovedfagsarbeid i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Litt, Theodor. 1963. *"Naturwissenschaft und Menschbildung"*. Heidelberg: Quelle & Meyer. 1963 Sitert fra W. Klafki: Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. Se Klafki, 1958.

Myhre, Reidar. 1997. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie. 2. utgave* Gyldendal Ad Notam forlag, Oslo.

Nilsen, Inge M. 1992. *Fra allmenndannelse til økt allmennutdanning* Paideia forlag. Stamsund.

NINA, 1993. *Evaluering av NINA's friluftslivsgruppe på Lillehammer*. Utdrag. Direktoratet for Naturforvaltning, Trondheim

Nohl, H. (1949) *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: G. Schulte-Bulmke. Se Klafki, 1958.

Norsk Riksmålsordbok. 1937. Bind 1 Annet halvbind spalte 2169 H. Aschehougs & Co, Oslo.

Næss, Arne. 1976. *Økologi, samfunn og livsstil*. Universitetsforlaget. Oslo.

Paulsen, Grete. 1997. *Naturen som veiviser. Remoralisering av hverdagen på en friluftslivsarena*. Hovedfagsoppgave i etologi, Universitetet i Bergen, 1997

Reed, Peter. 1993. *Wisdom in the open air*. University of Minnesota Press. Minneapolis.

Rubenson, C.W. *Vor sport* i Norsk Tindeklubs Årbok 1914, Stenske forlag, Oslo 1914, gjengitt i *mestre fjellet* 25. (1977)



Sessions, George (red) 1995. *Deep ecology for the 21<sup>st</sup> century* Shambala, Boston & London.

Slagstad, Rune. 1999. *De nasjonale strateger*. Pax forlag, Oslo.

Stoknes, Per Espen. 1996. *Sjelens landskap*. J.W. Cappelens Forlag A.S., Oslo

Stoerig. H.J.: 1987. *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. s 436. Fischer. Frankfurt. 13. utgave.

Stortingsmelding nr 40 1986/87. *Om friluftsliv*

Sætereng, Sigmund. 1986. *Marxisme i tivoliet*. Innlegg i Ringen nr. 38 1. juni 1986

Sæther, Eivind. 1990. *Erfaringsbasert friluftsliv, naturopplevelse, ansvar for natur*. Hovedfagsarbeid i kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag.

Tellnes, Atle. 1985 *Friluftsliv – vegledning, opplæring og informasjon. Rapport T – 598*, Miljøverndepartementet 1985)

Thorsrud, Kristin. 1993. *14-åringers tanker om naturmiljøet, framtida, friluftsliv og ansvar for natur*. Hovedfagsarbeid i kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag

Tordson Bjørn. 1993. *"Perspektiv på friluftslivets pedagogikk"* Hovedfagsarbeid i idrett. Norges Idrettshøgskole.

Vinje, Arne. 1994. *Menneske, natur, kultur*. Landbruksforlaget, Oslo.

von Wright, Georg Henrik. 1996. *Å forstå si samtid. Essay*. Omsett av Knut Olav Åmås. Det Norske Samlaget. Oslo.

Vaagbø, Ola. 1993. *Den norske turkulturen*. Rapport skrevet for FRIFO april 1993.

Witoszek, Nina. 1998 *Norske naturmytologier* Cappelen, Oslo.

Yin, R.K. 1986. *Case study research design and methods.*: Sage Publications. London.

Zapffe, Peter Wessel. 1996. *Om det Tragiske*, Pax, Oslo.

Ødmann, 1977. Per-Johan Ødmann: *Tolkning, forståelse, vetande. Preliminär version*. Pedagogiska institutionen, Stocholms universitet. Sitert i Tordsson, 1993.

Åmås, Knut Olav og Larsen, Rolf. 1994. *Det stille Alvoret*. Det Norske Samlaget, Oslo.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:**  
**Dyp-økologiens 8 punkter**

**Vedlegg 2:**  
**Temaliste for samtalene med Nils Faarlund**



**Vedlegg 3:**  
**FOR-UT's krav til veledere i friluftsliv**

## Noter

---

<sup>1</sup> Det er nå på nytt etablert en egen avdeling av NINA på Lillehammer med hovedvekt på friluftslivsforskning.

<sup>2</sup> Etter at dette ble skrevet har Karl August Haslestad levert sin hovedfagsavhandling. (Haslestad, 2000)

<sup>3</sup> *mestre fjellet* er tittelen på et blad som er utgitt av Norsk alpincenter a.s. Redaktør av bladet er Nils Faarlund. Siden første nummeret kom ut i 1967 er det nå gitt ut 44 nummer.

<sup>4</sup> Ringen var den skriftlige kontakten for et nettverk av personer og grupper som levde og arbeidet på grasrotnivå. Nettverket ble startet høsten 1985, da en rekke grupper fra Norge og Sverige møttes på Nesodden ved Oslo. Ønsket var at personer og selvstyrte grupper knyttet kontakter med hverandre for gjensidig inspirasjon og støtte. Den skriftlige kontakten som ble kalt Ringen har opphørt å eksistere. Men i alle de år den eksisterte hadde Sigmund Kvaløy Setreng en artikkelserie han kalte Skrift i grus. Her presenterte han vanligvis personer som det var verdt å lese mer om. En av disse personene som blir presentert der er Peter Wessel Zapffe. Sitatene jeg bruker når jeg refererer til Ringen kommer fra denne artikkelen til Kvaløy Setreng. Hvilket nummer av Ringen det har stått i har det ennå ikke lyktes meg å få svar på, ettersom det er en kopi som er kommet meg i hende. Jeg bruker også Ringen som kilde ved andre anledninger.

<sup>5</sup> Sigmund Kvaløy Setreng brukte opprinnelig bare Kvaløy som etternavn, men etter at han flyttet til heimgården til mora tok han også i bruk etternavnet Setreng. Han studerte filosofi under Arne Næss. For Kvaløy Setreng er det viktig å integrere filosofisk tanke og politisk handling. I sin økofilosofi bygger han mye på forskjellen mellom "kompleksitet" og "komplikasjon" hvor det første karakteriserer levende system, mens det andre er et resultat av mekanistiske system.

<sup>6</sup> Arne Næss var professor i filosofi ved Universitetet i Oslo inntil 1971. Han er kjent som grunnleggeren av den dyp-økologiske bevegelse. Hans filosofiske posisjon i denne sammenhengen har han kalt Økosofi T. Hans ry som filosof skriver seg opprinnelig fra semantikk, men interessefeltet omfatter også Spinozas etikk, Gandhis ikke-volds etikk, skeptisisme og vitenskapsfilosofi.

<sup>7</sup> Her passer det å introdusere begrepet Økologisk selv som Næss lanserte for første gang i en forelesning ved Murdoch University, Western Australia i 1986. I denne forelesningen gir han denne enkle definisjonen av Det økologiske selv: "The ecological self of a person is that with which this person identifies". (Sessions, 1995)

<sup>8</sup> Jamfør med Kvaløy Setreng som tidligere er sitert for å hevde at å utvikle et menneske vil si å bli mer av en større helhet gjennom å bli mer og mer kompleks. Faarlund er inne på noe lignende når han snakker om et kjennskaps-fellesskap.

<sup>9</sup> Dette er et viktig poeng hos Jung. En nærmere framstilling av dette kan finnes i for eksempel C. G. Jung: *Analytisk psykologi*. Cappelen fakta. Norsk utgave i 1972, 1992

<sup>10</sup> Sigurd Skirbekk er professor i sosiologi ved Universitetet i Oslo.

<sup>11</sup> Under redningskurset på klippe hadde vi av forskjellige grunner god anledning til å prate om det forholdet etter at kursdagene var over.

<sup>12</sup> Obligatorisk kurs for kadettene på Krigsskolen.

<sup>13</sup> Vi opplever ofte at begrepsparet *danning / dannelse* blir brukt om hverandre for å betegne det samme. Nilsen (1992) sier det slik: "..... peker tilbake til Tyskland, der ordet "Bildung" er et verbalsubstantiv med betydningen "skapning", "danning", "forming". Typisk for verbalsubstantiverer at de rammes av en betydningsendring. Fra å betegne aktiviteten i en *prosess* går de over til å betegne en *tilstand* som er et resultat av prosessen, for til slutt å betegne et håndgripelig produkt"..... "Etter noen års bruk kommer det tyske "Bildung" til å betegne "det ferdige bilde", "skikkelse" eller "skapning". Men i 1780 – 90 årene

---

betyr det selve "prosessen". I dette arbeidet vil jeg så langt det er naturlig bruke "danning" i tråd med det Nilsen drøfter.

<sup>14</sup> Høhr. Hansjörg. Dr. philos ved Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet. Høhr har vært min veileder under dette prosjektet.

<sup>15</sup> Det er ikke snakk om noe enten eller her. Jeg utelukker ikke at det kan være nødvendig med ei bok og en formidlende lærer også. Men det er en annen vei til forståelse enn den som jeg mener vegledningen er opptatt av. Poenget er å ha intensjonene klart for seg.

<sup>16</sup> "Askeladdens skole" er ei betegnelse som Faarlund ofte bruker om vegledning i friluftsliv. Dette i motsetning til "Per og Pål - skolen" (Ofte bruker han også "Per og Pål – tider" som karakteristikk av den tida vi lever i) , som er Faarlund sin omtale av det som tradisjonelt oppfattes som "kunnskapsskolen". Selv sier han at han har gått på "Per og Pål – skolen" dvs. NTH.

<sup>17</sup> Dette er også poenget hos Rune Slagstad i hans artikkel i Aftenposten 28. november 1998. "Hva slags lærere trenger vi i dagens skole?" Sandvins pedagogikk ble legitimeringsvitenskap for det teknokratiske reformregime, hevder Slagstad. Resultatet ser vi i dag: Et skolesystem med diffus identitet, en lærerstand med svak selvfølelse – og en pedagogisk vitenskap som søker å kompensere mangel på indre kjerne med ekspansjon utover i en uendelig rekke av bindestreks-pedagogikker. Arbeiderpartiet tok under Gerhardsen's regime ikke noe oppgjør med de sterke kapitalgrupper. I stedet valgte de en regulerende konfrontasjon med bærerne av de kulturelle dannelsesstradisjoner. Systematisk fraværende i Hernes sine reformdokumenter som i reformenes gjennomføringsfase, var derimot det demokratisk-kommunikative motiv. Skolen så vel som dens bærere – lærerne – ble i bemerkelsesmessig grad løsrevet fra sin egen historie. Oppgaven er å reetablere pedagogikken som en normativ dannelsesvitenskap. Lærene må igjen bli synlige i det offentlige samfunnsrom og stå frem i samfunnsstriden som lærere – som kunnskapsformidlere og verdibærere.

<sup>18</sup> "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi" skrev Skjervheim i 1968, og artikkeln "Etikken og dagleglivet sin moral" kom ut i 1964. Selv om det er fire år mellom de så henger de likevel sammen. Flere av temaene som nevnes i 1964 artikkelen tas også opp i 1968 artikkelen. Slik jeg skriver og omtaler "Det tredje alternativ" så er det ikke noe Skjervheim selv har brukt på denne måten. Det er helt og holdent mitt påfunn. Men i artikkelen fra 1968 skriver han: "Min tese er nå at det finst eit tredje alternativ. Dette alternativet kan vi kalla det dialektiske, og eg skal prøva klargjera kva det tyder": Det er denne formuleringa som har fått meg til å bruke uttrykket "Det tredje alternativ" som da omfatter tema både fra artikkelen fra 1964 og 1968.

<sup>19</sup> Et viktig forhold som jeg vil holde bort fra disse vurderingene er i tilfelle det oppstår akutte kritiske situasjoner. Da er det ikke rom for verken å overtale eller å overtude, men det er et spørsmål om å gi eller motta ordre.