

”Lek her og nå”

- Om læringsprosesser, lek og improvisasjon i ferdighetspregende aktiviteter, konkretisert ved aktiviteten windsurfing.

Ralph Høksaas

Masteroppgaven i kroppsøving-, idretts- og friluftslivsfag

Høgskolen i Telemark, våren 2006

Institutt for idretts- og friluftslivsfag

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende, lang, frustrerende og lærerik prosess. Jeg ville skrive om noe som interesserer meg og dermed falt valget på læring knyttet opp mot windsurfing. Det å beskrive sine egne opplevelser har vært lærerikt, men også veldig frustrerende. Refleksjonen inn mot aktiviteten må ikke overdrives. Det skal bli bra å bare å pakke utstyret, komme seg på vannet en dag det virkelig blåser og nyte følelsen når jeg spretter bortover vannet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Liv Birgitte Hemmestad. Uten hennes veiledning, kunnskap, menneskelige klokskap og tilbakemeldinger hadde arbeidet med denne oppgaven vært tyngre. Hennes glødende engasjement har gjort det lettere å jobbe videre i perioder der motivasjonen ikke har vært på topp.

Min samboer Vibeke fortjener også en stor takk. Hun har støttet meg og snudd negative tanker rundt oppgaven, til positive.

Jeg vil også takke en gruppe windsurfere som slapp meg innenfor miljøet den perioden feltarbeidet varte. Samtalene var spennende.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg satt fokuset på aktiviteten windsurfing. Jeg har gjennom teori og empiri prøvd å få fram en større innsikt og forståelse knyttet til læringsprosessen i denne aktiviteten. Spesielt den delen av aktiviteten vi ikke kan sette ord på, når vi bare ”surfer”. Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin fenomenologiske læringsmodell viser jeg hvordan en analytisk tilnærming kan være lite tilfredsstillende og til og med begrensende for utviklingen av kompetanse i ferdighetspregende kontekster, som windsurfing. En språklig – eller analytisk rasjonell tilnærming blir ofte lite hensiktsmessig for surferen, den tar for lang tid og tar ikke nok hensyn til de kontekstuelle faktorene. Mange av svarene på hvordan vi skal møte disse utfordringene ligger utenfor bøkens og språkets grenser, - i den tause dimensjonen (Polanyi, 2000). Tilnærming til aktiviteten må derfor skje primært gjennom erfaring. I situasjoner der det vante ikke fungerer, når vi går på trynet, ligger også utviklingspotensialet. Med utgangspunkt i Schön (2004) beskriver og drøfter jeg læringspotensialet knyttet til refleksjon - i – handling og refleksjon – over - handling. En slik forståelse av læring gir noen pedagogiske implikasjoner. Gode læringssituasjoner skal tilretteslegges i komplekse miljøer. En mester - lærling relasjon kan være med på å skape en arena der lærlingen tilegner seg ferdigheter, kunnskap og verdier knyttet til windsurfing.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	2
Oppgavens oppbygning.....	5
2 Læring	6
3 Aktivitetens egenart.....	9
4 Noen vitenskapsteoretiske betraktninger	11
4.1 Betydningen av kontekst	12
4.2 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.....	13
4.3 Kvalitativ metode	17
4.4 Å forske i egen kultur.....	17
4.5 Mine egne opplevelser og erfaringer som data	18
4.6 Introspeksjon	19
4.7 Min tilnærming til windsurfing	20
4.8 Det kvalitative Intervju.....	21
4.9 Analyse av data	24
4.9.1 Erfaringer fra feltarbeid.....	25
4.9.2 Reliabilitet, validitet og generalisering	27
5 Menneskets læreprosess	28
5.1 Novisen.....	29
5.2 Avansert begynner.....	30
5.3 Kompetent utøver	30
5.4 Den kyndige utøverne	32
5.5 Ekspert.....	33
6 Diskusjon.....	35
6.1 Noen kritiske dimensjoner	35
6.2 De første stegene	39
6.3 Veien videre	42
6.4 Taus kunnskap.....	49
6.5 Windsurfing – alltid nye muligheter	55
6.6 Lek og improvisasjon	57
7 Tilrettelegging av gode læringssituasjoner	63
Litteraturliste	73

Vedlegg

1. Intervjuguide

1 Innledning

Windsurfing er en aktivitet som opptar meg stadig mer, og jeg tenker ofte hva er det som er så fascinerende med denne aktiviteten. Det er ulike dimensjoner som kommer fram når jeg spør meg selv hvorfor: Lek, improvisasjon, gode opplevelse, kroppslig erfaring og mestring er de mest sentrale.

Under leken med vind og vann, har jeg ofte reflektert over behovet for improvisasjon, en grunnleggende ferdighet når du befinner deg i et komplekst miljø. Vind og vann legger hele tiden nye premisser. Surferen må reagere på de umiddelbare utfordringene elementene gir. Miljøet legger altså til rette for hva som hva som kan skje, eller i Tordssons (2003) terminologi, vi må svare på naturens tiltale. Å være helhetlig tilstede er vesentlig i denne konteksten. Umiddelbare utfordringer, krever umiddelbare svar. Det kan gi muligheter og begrensninger. Alt avhenger av hvilke fysiske og mentale ferdigheter personen på brettet innehar. Eller hva slags beredskap personen på brettet har for å møte de utfordringer han står over for. Samspillet mellom situasjon, person og mål/planen med aktiviteten får stor betydning for opplevelsen og for utførelsen av aktiviteten, og er viktig. Med tanke på læring og læringsprosesser, i hvilken grad vi følger analytisk rasjonalitet eller intuisjon og improvisasjon får dominere er spennende refleksjoner knyttet til læreprosessen, og dette har en sentral plass i oppgaven.

Som et utgangspunkt for beskrivelse og drøfting av læreprosessen i windsurfing har jeg valgt å bruke Dreyfus og Dreyfus (1986) sin femtrinns fenomenologiske læringsmodell. Denne brukes for å lettere beskrive og drøfte egne og andre surferes erfaringer knyttet til overfornevnte dimensjonene knyttet til læreprosessen i windsurfing.

Dette studiet tar utgangspunkt i det konkrete, i selve aktiviteten. Det kunne selvfølgelig vært gjort annerledes. Et litteraturstudie løsrevet fra konteksten, vil også gi oss viktig kunnskap om windsurfing. Denne typen tilnærming har imidlertid sine begrensninger, spesielt knyttet til studier av mennesker og menneskelige ferdigheter (Flyvbjerg, 1991). I denne oppgaven ønsker jeg å få en dypere og bedre innsikt i og forståelse for windsurfing og spesielt læringsprosessen knyttet til denne aktiviteten. Jeg vil derfor benytte meg av en kontekstuell og praksisnær tilnærming. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i windsurfing, og bruker litteratur og

teori for å diskutere opplevelsene og læringsprosessen, i windsurfing. Jeg ønsker å ta praksisfeltet på alvor. For å imøtekomme dette, har jeg brukt meg selv, mine erfaringer og opplevelser sammen med data fra intervjuene. Med dette, ønsker jeg å sette fokus på læringsprosessen i ferdighetspregende aktiviteter som windsurfing, og håper dette kan være med å øke vår bevissthet omkring det å skape gode opplevelser, det være seg som windsurfer, trener eller lærer.

Når det gjelder windsurfing er jeg spesielt opptatt av og nyssgjerrig på den tause dimensjonen. Hva kan vi språkliggjøre av opplevelsen, når vi mestrer komplekse bevegelser i komplekse miljøer. Kan vi sette ord på dette? Hvor mye er prinsipielt taust (Wackerhausen, 1993), og hva kan vi i-tale-sette (Molander, 1996; Wackerhausen, 1993)? Kan vi gi en beskrivelse av opplevelsen når vi tar en forover loop, eller når seilet er riktig trimmet og i perfekt balanse?

Mitt prosjekt dreier seg ikke om å finne generaliserbare løsninger som gjør oss til bedre windsurferne. Jeg ønsker ikke å komme med forklarende og predikerende teorier i vitenskapelig forstand, som kan falsifiseres eller bekreftes. Slike teorier er knyttet til en naturvitenskapelig tenkemåte, som er lite anvendbar i studiet av mennesker og menneskelige ferdigheter, spesielt på høyere nivå (Flyvbjerg, 1991). Ifølge Flyvbjerg (1991) er en samfunnsvitenskapelig forskning som prøver å etterstrebe krav til kausalitet og objektivitet ikke fruktbar, fordi en slik tenkemåte utelukker konteksten. For mitt prosjekt er konteksten ikke bare viktig, men utgangspunktet for hele prosjektet. Det er her det hele startet; med meg selv på vannet i situasjoner som inneholder mestring, frustrasjon, flyt, aktiv tankevirksomhet og samspill med naturkreftene, som vann og vind, og det er denne konteksten som er mitt utgangspunkt i oppgaven.

I mitt prosjekt legges det vekt på den fenomenologiske dimensjonen ved at det er windsurferens opplevelser, både når han lykkes og når han ikke lykkes, som er gjenstand for oppmerksomhet. Fenomenologien vektlegger aktørens egne perspektiver, en beskrivelse av verden slik hvert individ opplever den. Fenomenologisk kan vi uttrykke det som et ønske om å øke sanselig følsomhet for vannets/vindens egenart og rytme, og en kroppslig innlevd forståelse av vannets måte å bevege seg (Tordsson, 2003). I dette perspektivet er det spesielt den tause dimensjonen knyttet til kunnskap som er mest interessant. I motsetning til eksplisitt kunnskap som knyttes til tradisjonell instruksjon og overføring av kognitiv kunnskap bringer den tause dimensjonen fram kravet om et alternativt kompetansebegrep, som vektlegger

refleksjon i og over praksis. I følge Schön (2004) er det særlig i det vi ”misslykkes” og situasjonens krav og forventninger overstiger vår kroppsliggjorte erfaring at refleksjon – i – handling og refleksjon – over – handling har stor betydning for læreprosessen¹.

Knyttet til sentrale dimensjoner som improvisasjon, leik og læring, vil derfor refleksjon også stå sentralt i denne oppgaven. Et annet interessant aspekt ved aktiviteten windsurfing er at det representeres en type praksisfellesskap som foregår i ”friområdene”. Kan denne typen aktivitet bringes mer inn i organiserte former, og kanskje viktigst – kan vi lære noe av disse praksisformene som vi kan ta med oss inn i andre organiserte kontekster?

Windsurfing, spesielt knyttet til situasjoner der en blir totalt oppslukt av aktiviteten – hvordan man kommer dit der ”det bare funker” og ting ”bare sitter” er fascinerende. Det er kun gjennom å være i det og erfare, vi kan gi en ærlig beskrivelse av vår opplevelse. Jeg har etter beste mulig ærlige evne prøvd å dele egne og informantenes opplevelser med dere, og drøfte dette i forhold til begrepene jeg synes er relevant for læringsprosessen. Så blir det opp til leseren å vurdere om dette har relevans.

Beskrivelsen og drøftingen som blir gjort knyttet, til opplevelser og læring i windsurfing, gir noen pedagogiske implikasjoner for idrettspedagogen. Windsurfingens utfordringer begynner på vannet og slutter på vannet. Dette får også konsekvenser for hva lags pedagogiske prinsipper vi ønsker å legge til rette for. Den tause dimensjonen er viktig i min studie. Det tause skapes og genereres i praksis og bringes videre i kunnskapsbærende praksisformer, som for eksempel meterlære og erfaringsbasert læring (Lauvås og Handal, 2000). Dette vil bli gitt noe plass til slutt i oppgaven.

Du vet aldri helt hvor historien bringer deg. I arbeidet med denne oppgaven, har jeg en plan hvilken struktur og tema oppgaven skal inneholde. Underveis i arbeidet vil det dukke opp nye tanker ettersom min forståelseshorisont utvides etter samtaler med personer innenfor miljøet, mine egne opplevelser på brettet og påvirkes av den litteraturen jeg leser, i følge Wadel (1991) en ”runddans” mellom metode, teori og data. Dette åpner nye horisonter og forståelsesmåter som videreutvikler historien.

¹ Refleksjonen er bygget inn i selve handlingen, i utførelsen av oppgaver og kan derfor ikke separeres som kunnskap for seg og handling for seg. Derfor bruker Schön gjennomgående binnestrek når han beskriver begreper som refleksjon – i – handling (Egidius, 1999).

Ut fra dette blir problemstillingen i mitt prosjekt;

”Et dypdykk i windsurfing med fokus på læringsprosessen”

Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gjør jeg kort rede for læringsbegrepet og plasserer min studie i en kontekstuell tilnærming.

Aktivitetens egenart redegjøres i kapittel 3.

Kapittel 4 er metodekapittelet. Her redegjør jeg for en kontekstuell og praksisnær tilnærming til prosjektet. Studien er influert av en fenomenologisk tenkning, men må ikke oppfattes som et rent fenomenologisk prosjekt. Videre vil jeg redegjøre for kvalitativ metode, å forske i egen kultur, med bruk av introspeksjon og kvalitative intervjuer. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg si noe om reliabilitet, validitet og generalisering i empirien min.

I kapittel 5 gjør jeg rede for med utgangspunkt i windsurfing, Dreyfus og Dreyfus (1986) femtrinns fenomenologisk læringsmodell før modellen diskuteres i kapittel 6.

I det siste kapittelet diskuteres hvilke pedagogiske implikasjoner en slik tenkning til menneskers læringsprosess, har for vår egen praksisteori.

2 Læring

Vår vestlige kultur og tradisjon innehar en rekke antakelser knyttet til kunnskap, utdanning og kompetanse (Wackerhausen 1993). Helt siden Platon har det vært en diskusjon om hva som gjør det vi holder for sant, riktig sant (Gustavsson, 2004). Innenfor denne tenkningen er kunnskapen eksplisitt og skal kunne artikuleres og uttrykkes i en uttømmende språklig form, for at kunnskapen blir troverdig (Wackerhausen 1993). I dette ligger det en forståelse av at all kunnskap om mennesket kan eksternaliseres.

Dette kan også knyttes opp mot diskusjonen om hva kunnskap er, om praktisk og teoretisk kunnskap og om ulike perspektiver eller tradisjoner som utgangspunkt for kunnskap og læring. Ryles (1949) ”knowing what” og ”knowing how” berører diskusjonen om eksplisitt eller implisitt læring, eller såkalt refleksiv eller prerefleksiv kunnskap (Wackerhausen, 1993 og Stelter, 1999). Disse dimensjonene kan også ses tilbake til Aristoteles *episteme* og *phronesis*, der førstnevnte pekte tilbake på intellektet, teori, mens sistnevnte viste til håndverk og produksjon (Steinsholt, ???). Hva slags type kunnskap som vektlegges i handlingen har store konsekvenser for surferen, og idrettsformidleren som skal tilrettelegge for gode læringsforhold.

Som en motreaksjon til det naturvitenskapelige ideal vokste det fram andre tilnærminger innen samfunns- og humanvitenskapene, som bygde på helt andre forutsetninger enn de vi har fra kunnskapen om naturen (Gustavsson, 2004). Dermed er bildet av hva som er kunnskap blitt mer mangfoldig og komplekst. Motsetningen mellom teori og praksis, mellom ”fornuft” og ”sanselighet”, mellom ”tanke” og ”følelser” er godt kjent i pedagogisk debatt (Tordsson, 2003). En følelsesbasert og kroppslig forståelse har vært en viktig motvekt til en ensidig fokusering på hva som er kunnskap.

Dersom vi tar utgangspunkt i en kontekstuell tilnærming til læring, følger det at praksis har en sentral plass. Teori og praksis ses i en dialektisk sammenheng. Teori utvikler praksis og praksis utvikler teori (Rønholt & Peitersen, 2001). Det er snarer en praksis virksomhet styrt av ønsket om å forstå, analysere og kritisere det vi driver med i den pedagogiske hverdagen (Løvlie i Dale, 1992:15). Dette gjør at vi kan se bort fra gamle og problematiske oppfatninger

som setter et kunstig og polariserende skille mellom teori og praksis (Løvlie i Dale, 1992). Praksis skaper teori. Læring baserer seg på praksis.

Ifølge Bjørgen (2001) dreier vitenskapen seg alltid om virkeligheten, dvs. at den før eller senere må rettes mot dagliglivet. Den teori som best ivaretar dagliglivets behov, er den beste. Bjørgen (2001) mener at tiden for lengst er moden for at læringsteori bør møte dagliglivet. En praksisnær tilnærming setter fokus også på vilje- og meningsdimensjon som grunnlaget for læring. "Mening og læring er det samme" hevder Bjørgen (2001:260), og mener det er nettopp meningsdimensjonen som skiller denne type tenkning om læring fra tidligere tilnærminger som bygger på behavioristiske og kognitive teorier.

Illeris (2000) er, som Bjørgen (2001) opptatt av en helhetlig tilnærming til læring, der personen og ikke teorien står i sentrum. Intelligente handlinger kan ikke forstås ut fra en analyse alene, men i relasjon mellom den som lærer og de omgivelsene læringen foregår i. At læring er situert betyr at læring må forankres i konkrete situasjoner. Med andre ord fokuseres det på kontekstuelle og sosiale aspekter med læring og tenkning. Kunnskap sees på som et produkt av personer, det miljøet og den situasjonen den oppstår i. Til forskjell fra henholdsvis en positivistisk eller en biologisk bakgrunn, nærmer en slik tenkning seg vitenskapsteoretisk en fenomenologisk forståelse av kunnskap og læring.

Læringen og det meningsskapende skjer i vårt møte med verden (Tordsson, 2003). Som nevnt er konteksten avgjørende i utviklingen av ferdigheter i komplekse miljøer, som for eksempel windsurfing. Skal windsurferens læringsprosess videreutvikles, vektlegger Schön (2004) en refleksjon - i - handling og refleksjon - over - handling. I møtet med den situasjonen gjøres erfaringer som knyttes sammen med refleksjon. Refleksjonen skal komme gjennom kroppsliggjort erfaring i den rette konteksten. Vi må prøve og feile, reflektere over hva som fungerer/ikke fungerer, og på nytt gå ut for å prøve og feile.

Ifølge Illeris (2000) er personlig utvikling, kvalifisering og sosialisering begreper som må ses i sammenheng og vil påvirke hverandre i læreprosessen. Lærerprosessen blir ikke et pensum som skal læres og reproduseres, men livslange tilegnelses-, omformings-, og utviklingsprosesser, hvor kunnskapen, forståelsen, motivasjon, holdninger, følelser, kommunikasjon og sosialitet inngår i en uatskillelig helhet under stadig forandring mot nye horisonter (Illeris, 2000). Tvert imot skal personen involveres og bevisstgjøres sin egen

læringsprosess. Hele personen skal med i personlighetsutviklingen, slik at grunnlaget for å gjøre gode selvstendige valg i den aktuelle situasjonen er tilstede. Vi kan ikke regelsette alle handlingene vi gjør, fordi vi i mange situasjoner rett og slett ikke forholder oss til regler, men ut fra fenomeners likheter og ulikheter med disse mønstrene (Wackerhausen 1993).

Læring blir da en subjektiv prosess som preges av individets forståelse, forventninger, interesser og perspektiver, og en samfunnsmessig prosess som er avgjørende for videreformidling og utvikling av både ferdigheter, kunnskap, forståelsesmåter, tenke- og handlemønstre, bevissthetsformer, holdninger og kultur og samfunnsliv i bredeste forstand (Illeris, 2000). På samme måte som Wackerhausen (1993) kritiserer Illeris (2000) en type tenkning som favoriserer et skille fag og person, slik som eksplisitt læring og naturvitenskapelige modeller.

For å forstå læring må vi sette læringen inn i dens rette kontekst. Læringen er avhengig av den sammenhengen den brukes i. Studenter har kanskje opplevd det Illeris (2000) og Schön (2004) beskriver som et *praksissjokk*. Ingen lærebøker kan gi en fullverdig framstilling av de didaktiske utfordringer vi møter i klasserommet, i gymsalen eller i andre læringsmiljøer. Schön og Agyris (i Rønholt & Peitersen, 2001) knytter dette opp mot den intenderende og faktiske praksis og de utfordringer vi møter i den praktiske situasjonen. Dersom vi har ”overvekt” med teoretisk pedagogisk ballast risikerer vi å få det såkalte ”praksis-sjokket”. Gapet mellom teori og praksis blir stort og vi mangler kompetanse i didaktisk analyse og refleksjon (Schön, 1987 og 2004), som er avgjørende for den gode praktiker. Lauvås og Handal (2000) knytter denne kompetansen til lærerens praksisteori, den enkeltes samlende handlingsberedskap for praktisk virksomhet. I siste del av oppgaven vil jeg utdype dette mer.

Som leseren vil se er konteksten, - det konkrete et sentralt utgangspunkt for mitt arbeid. Det kontekstuelle står i sentrum for min studie. De data jeg ønsker å skaffe er i liten grad beskrevet i faglitteratur på feltet. Kunnskapen sitter i kroppen. Det er nettopp samspillet mellom person, mål og situasjon som er interessant, og aller mest er jeg nysgjerrig på de situasjonene der standardprosedyrer kommer til kort. Dette retter oppmerksomheten mot opplevelsen og mot læringspotensialet i situasjonen, for surferen² og for pedagogen.

² I oppgave beskriver windsurfer og surfer samme aktivitet.

3 Aktivitetens egenart

I dette kapitlet vil jeg gi en kort teknisk/taktisk og historisk innføring i hva windsurfing er, fordi kjennskap til aktivitetens egenart er grunnleggende for å forstå de konsekvensene dette har for å utvikle kunnskap om menneskets læringsprosess i ferdighetskrevende aktiviteter, som windsurfing.³

På samme måte som snowboard og skateboard kommer windsurfing fra, bølgesurfing. Den store forskjellen fra ordinær bølgesurfing er at seilet, og ikke bølgens kraft, skaper fart på brettet. De første windsurfingsbrett dukket opp 60- tallet. Det var mange som gjorde krav på å ha vært først ute med ideen, men det var to menn fra California i USA, Jim Drake og Hoyle Schweitzer, som var først ute. Begge var opprinnelige bølgesurfere, men ble lei av å hele tiden padle surfbrettene ut gjennom bølgene for så å surfe på bølgene inn til stranden (Evans, 1991). De kom da opp med ideen og festet et seil til brettet slik at vinkraft kunne utnyttes for å komme ut gjennom bølgene.

Det er stor variasjon i utstyret som brukes. Brett og seil spesialiseres etter bruksområde, vindstyrke og bølger. De fleste utstyrproducenter tilpasser utstyret etter fire områder; freeride, racing, freestyle og wave. De to sistnevnte legger vekt på tekniske manøvrer. I freeride og racing er det å seile i plan og gjennomføre gode vendinger som gjelder. Freestyle er i dagens form relativt ny. Ulike manøvrer og tekniske triks har alltid vært en del av windsurfingens verden, da først og fremst med bruk av seilet. Nye brettdesign på slutten av 90-tallet har bidratt til utviklingen som innbefatter mer spektakulære hopp.

Aktiviteten hadde sin storhetstid på midten av 80- tallet da ”alle” skulle windsurfe, men interessen varte ikke lenge. Producentene utviklet sporten i feil retning. Utvikling av utstyr gikk i et rekordrask tempo og det ble mer og mer spesialisert mot det spesielle og ekstreme. Sporten gikk fra å være en aktivitet som foregikk under de fleste vindforhold, til en ”ekstrem-sport” der fart og mye vind ble de viktigste faktorene. Utstyret ble vanskeligere å bruke og det spesialiserte utyret krevde mye vind. Miljøer på steder uten stabile vindsystemer, som Norge, ble betraktelig mindre.

³ Vedrørende aktivitetens egenart og implikasjoner for pedagogiske og sosiologiske prosesser, vises det til Rognlan (2000).

I dag er sporten på vei frem igjen og utstyrproduzentene utvikler og tilpasser utstyr som også fungerer på steder der ikke vinden står som en stabil vegg og blåser 10 sekundmeter hver dag. Brettene er bredere noe som gjør det mulig å komme i plan i mindre vind. Seil er lettere og fungerer innenfor et større vindspekter. Utstyrbehovet blir dermed mindre.

4 Noen vitenskapsteoretiske betraktninger

"You cant't write about surfing if you aren't a surfer" (Wheaton, 2002:254).

Innenfor vitenskapen opererer Sparks (i Dowling Næss, 1998) med tre hovedparadigmer; positivistisk, fortolkende og kritisk paradigme. Den positivistiske tradisjonen vektlegger det universelle – en sannhet, og kjernen er forutsigbarhet og å kunne predikere fenomener. Tenkningen er strekt preget av Popper, med vekt på å verifisere eller falsifisere hypoteser og brukes mye innenfor naturvitenskapen (Smith, 1998). Med andre ord en slags "survival of the fittest" – metode. Slik ønsker naturvitenskapen å komme fram til generaliseringer og universelle lover. Det positivistiske paradigmet finnes også samfunnsvitenskapelig forskning: For eksempel psykoanalysen til Freud og behavioristiske tilnærminger innen psykologien.

Fortolkende og kritisk tenkemåte som var en motreaksjon på det naturvitenskapelige idealet vektlegger mening, forståelse og står sterkt innenfor flere områder av samfunnsvitenskapen. Det er denne tilnærmingen som er mest relevant for mitt prosjekt.

Det naturvitenskapelige tradisjon har vært, og er, ideal for en rekke retninger i studiet av menneskelig aktivitet (Flyvbjerg, 1991). Flyvbjerg (1991) stiller et sentralt spørsmål: *"Kan studiet af menneske og samfund være videnskabeligt i samme forstand som studiet af naturen – og omvendt"* (Flyvbjerg, 1991:41)? Ifølge Flyvbjerg (1991) vil man aldri kunne kalle studiet av menneskelig aktivitet og samfunn for vitenskapelig, hvis samfunnsvitenskapen følger den naturvitenskapelige modellen.⁴ Det naturvitenskapelige ideal vektlegger objektivitet, etterprøvnbarhet og rasjonalitet, slik at universelle lover er med på bygge teorier og paradigmer. Kumulativ forskning står sentralt i denne teoritestingen. Forskningen som bygger på et paradigme skal bygges ut og opp slik at den kan komme nærmere en sannhet (Smith, 1998).

Forskere som jobber innenfor det fortolkende og kritiske paradigme, og som jobber kvalitativt etter andre idealer enn det naturvitenskapelige, er blitt anklaget for relativisme og for "so – what" vitenskap (Flyvbjerg, 1991). For å unngå denne type kritikk, og fordi den naturvitenskapelige tenkemåte har hatt stor status i vitenskapen, har mange forskere innenfor

⁴ Med vitenskapelig mener Flyvbjerg (1991) normal vitenskapelig i "Kuhn'sk forstand".

samfunnsvitenskapen modellert det naturvitenskapelige ideal i sine tilnærminger. Det er nettopp en streben etter å modellere det naturvitenskapelig vitenskapsideal Flyvbjerg (1991) kritiserer store deler av samfunnsvitenskapen for å gjøre, og som han hevder vil gjøre at samfunnsvitenskapen vil stå svakere i fremtiden. Han sier videre at skal samfunnsvitenskapen utvikle teorier etter det naturvitenskapelige ideal må konteksten vi mennesker lever i, utelukkes, og det er nettopp utelatelsen av konteksten som er problemet i studiet av mennesker og menneskelige ferdigheter. Også Dreyfus og Dreyfus (i Flyvbjerg, 1991) kritiserer naturvitenskapens kontekstuavhengighet og regeltenkning. Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus sin fem – trinns fenomenologisk læringsmodell hevder Flyvbjerg (1991) at det naturvitenskapelige forskningsideal vil kun gi oss kunnskap opp til kompetent nivå. Skal vi ta det kvalitative spranget, det være seg som utøver eller forsker, og nærme oss et nivå der det rasjonelle svekkes og intuisjon og improvisasjon styrkes, kan ikke konteksten trekkes ut (Flyvbjerg, 1991).

4.1 Betydningen av kontekst

Mennesket befinner seg alltid i en kontekst. Den blir aldri helt lik og konteksten er avgjørende. Derfor blir det ufullstendig å gjennomføre studier på mennesker og menneskelige ferdigheter som har som mål å forklare, forutsi, og generalisere kunnskap, i hvert fall studier som fokuserer på helhetlig forståelse (f. eks. opplevelsen av windsurfing) eller studier av ferdigheter på høyere nivå. Jeg skal komme med et eksempel; Vinden er frisk og jeg er ute og leker med elementene. Bølgene begynner å bygge seg opp til store ramper. Disse muliggjør hopp og luftige sjev. En tenkt teoretisk studie har kommet fram til at når jeg treffer bølgen med en fart på 20-23 knop og har en seilvinkel 30 grader på vinden, vil jeg oppnå det høyeste svevet. Men det er ikke så enkelt. Selv om jeg ferdighetsmessig er på et høyt nok nivå, og skulle være i stand til å omsette teori til praksis, er det veldig mange faktorer som spiller inn hvor høyt hoppet blir. Vinden kan dreie noen grader, noen bølger er krappe, mens andre er lange og flate. Jeg kan bomme i timingen, når jeg trykker ned bakende på brettet for å få nesen opp på bølgetoppen. Jeg kan bli redd og psyke ut, jeg kan ha alt for mye vekt på den fremste foten, det kan være mange andre seilere rundt meg som opptar konsentrasjonen min, osv.. Poenget er konteksten. Vi befinner oss i en dynamisk kontekst, og denne er grunnleggende for vår forståelse, eventuelt tolkning av situasjonen!

Samtidig er det viktig å ikke konsekvent utelate det ene framfor det andre. ”Dreyfus - modellen legger således ikke op til et enten – eller, men et både – og i forhold til begreberne *rationalitet og intuition*” (Flyvbjerg, 1991:37). For en nybegynner som skal lære seg å hoppe på bølgene, kan en tilnærming basert på regler være gunstig slik at surferen har noe å forholde seg til (Dreyfus og Dreyfus i Flyvbjerg, 1991). Da jeg skulle lære meg å hoppe, leste jeg artikler om hopping i ulike windsurfingsmagasiner. De la vekt på to ting; trykke med den bakerste foten, og trekke inn den bakerste hånden. Dette fører til at nesen på brettet kommer ut av vannet og mest mulig vind blir fanget i seilet slik at vinden løfter deg ut av vannet. Dette var to gode regler jeg konsentrerte meg om når jeg skulle prøve det ut på vannet. Bølgene brukes som en rampe slik at brettet kommer ut av vannet. Å velge riktig bølge, var noe jeg brukte litt tid på å finne ut av. Hvordan så en god rampe ut? Dette kunne jeg ikke lese meg til. Ulike bølger måtte prøves ut. Først etter mye prøving og feiling og etter hvert mange positive mestringsopplevelser visste jeg hvilken bølgetype jeg skulle se etter. Den gode læringsprosessen var altså avhengig av konteksten.

4.2 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Mens den positivistiske vitenskapstradisjonen er opptatt av objektivitet og kausalitetsforklaringer er nyere tilnærminger som hermeneutikken opptatt av forståelse og mening og dermed plasseres subjektet sentralt (Holgernes, 1997). Mitt prosjekt plasseres i en hermeneutisk – fenomenologisk tradisjon. Dette fordi det er en beskrivelse av virkeligheten med en viss grad av fortolkning. Fenomenologien ønsker å rette oppmerksomheten til fenomenets egenverdi. Skal forskeren klare dette, mener Husserl (i Langseth 2003) at alle forventninger, erfaringer og fordommer må legges tilside før studien begynner. Måten fenomenet oppleves på må ikke bli påvirket av forskerens tidligere referanseramme. Målet er søken etter bevisstheten. Skrivningen skal flytte de ubeviste tankene til det beviste. Validitet oppnås når leseren nikker gjenkjennende til teksten.

Den fenomenologiske forskningens oppgave er å gi en best mulig beskrivelse av informantenes opplevelser, og gjennom disse søke å si noe om opplevelsens struktur (Langseth, 2003). Fenomenologien er en retning innenfor vitenskapen der målet er søken etter bevisstheten. I mitt prosjekt ønsker jeg å få en forståelse og en beskrivelse av opplevelsen i ulike ferdighetssituasjoner knyttet til windsurfing. Fenomenologisk kan vi si at vi er våre

kropper og med våre kropper er vi i verden (Merleu-Ponty, 1994). Dette gir oss førstehåndsinformasjon hvordan situasjoner oppleves. Mitt utgangspunkt er kontekstuel; surferen er i sitt rette element på vannet. Dette fører til et fenomenologisk utgangspunkt, ved at det er mine egne og andres beskrivelser og refleksjoner over egen praksis som er sentralt i empirien. Denne kunnskapen som sitter i kroppen, må beskrives av de som opplever den.

Fenomenologien er en måte å beskrive vår væren-i-verden (Merleau – Ponty, 1994). Den gir et grep til å nærme oss fenomener. I dette prosjektet legges det vekt på egne og andre surferers opplevelser. Jeg vil prøve å gi en så ærlig og oppriktig beskrivelse av disse opplevelsene. I full forvissning av at dette aldri kan gi den ”hele og fulle” sannhet, men alltid inneholde elementer av fortolkning (Flyvbjerg, 1991).

Men først noen generelle betraktninger om fenomenologi, og litt om hermeneutikken avslutningsvis.

Edmund Husserls (1859-1938), som regnes som fenomenologiens grunnlegger var opptatt av å se ”til tingen selv” (Langseth, 2003). En slik tekning gir inntrykk av en positivistisk tenkning, men Husserl fenomenologi oppstod som en motreaksjon mot deler av det vitenskapelige miljø på slutten av 1800- tallet og begynnelsen av 1900- tallet (Langseth, 2003).

Fenomenologien setter erkjennelsesprosessen i fremste rekke. Denne livsverden danner grunnlaget for å forstå verden. Siden alle mennesker er forskjellige, vil også en verden av fenomener oppfattes forskjellig før vi kategoriserer og reflekterer over dem (Langseth, 2003). Den ønsker å forklare fenomenene slik de framtrer før vi reflekterer og kategoriserer disse. Edmund Husserl retter altså oppmerksomheten mot ”saken selv”(Langseth, 2003). For eksempel å se en stein som nettopp en stein. Metoden søker etter fenomenets essens, det som gjør fenomenet til det er. Fenomenologien ønsker å se på fenomenene for oss. Det er altså *det ordinært gitte* vi søker å finne ved å bruke en fenomenologisk metode. Fenomenologien snakker om en *livsverden* (Langseth, 2003). Det er viktig å være klar over hvordan den verden vi lever i, påvirker oss.

Verden er i oss like mye som vi er i verden (Merleau – Ponty, 1994). Merleau – Ponty vektlegger den hele kroppen. Det finnes ikke et skille mellom kropp og sjel. Hjernen er ikke

en sentral som sender ut kommandoer til sine utstasjonerte enheter på bakgrunn av prosesserte inntrykk. Kroppen og omgivelsene er en rasjonell enhet. Vi påvirker omgivelsene like mye som omgivelsene påvirker oss. Dette i sterk kontrast til Descartes dualistiske tradisjon, som skiller tydelig mellom kropp og sjel (Duesund, 1995). Merlau - Ponty (1994) retter oppmerksomheten mot det subjektive erfarende mennesket. Vi *er* våre kropper, i sterk kontrast til et motstridende menneskesyn, vi *har* våre kropper (Duesund, 1995). Det holistiske menneskesynet får fram det skapende menneske. Vi lever i et samspill med våre omgivelser der vi ønsker å spille på lag. Dette får fram det lekende og improviserende menneske. Tanken om en mekanisk kropp satt sammen av ulike komponenter som skal fungere uavhengig av hverandre forkastes (Duesund 1995).

Kroppslige handlinger bygger på erfaring som setter seg i kroppen som ”kroppsskjemaer” (Merleau-Ponty, 1994). Kroppsskjema er ifølge Stelter (2002) definert som menneskets implisitte og tause kunnskap om sin egen kropps aktuelle posisjon i et handlings- eller bevegelsesfelt (2002:48). Merlau – Ponthy er en sentrale kilder for Stelter og mye av hans kroppspsykologiske forståelse er inspirert av disse. Kroppen møter først den erfarte verden. Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen (Merleau-Ponty i Duesund, 1995: 32). Skal jeg få en forståelse av hvor mye moro man kan ha på et seilbrett, må jeg oppleve dette selv i aktiviteten. Jeg kan høre hva andre sier, men det må oppleves og kjennes på kroppen før min subjektive mening blir tydelig for meg. I opposisjon til dualismens objektivisering av kroppen, er det lett å tenke at kroppsfilosofien forkynner kroppen til subjekt. Kroppen er både objekt og subjekt. Merlau – Ponty (i Duesund, 1995) sier følgende; Når min høyre arm griper om den venstre arm, er min høyre arm den subjektive som griper og den venstre er den objektive som blir grepet. I det jeg kjenner min venstre arm blir grepet, blir den subjektive som opplever den høyre som objekt. Dette fordi i refleksjon blir kroppen et objekt, som er avledet av den før-refleksive subjektive oppfattelsen av kroppen. Vi hører og blir hørt. Vi er ikke bare subjekt og objekt i forhold til andre, men også i forhold til seg selv. Sirkularitet er et helt sentralt begrep i Merleau – Ponty s forståelse av kroppen (Duesund, 1995: 33).

I det jeg hopper på en bølge er både jeg og utstyret subjekt og objekt på samme tid i samme livsverden. Det er ikke tid til å reflektere over handling jeg ”bare gjør det”. Først når jeg mislykkes med hoppet og ligger i vannet, begynner jeg å reflektere over mine bevegelser. I

denne situasjonen er jeg subjektet, og kroppen blir objekt i refleksjonen, når jeg ligger i vannet og reflekterer over hva som gikk feil.

Den kroppslige erfaringen er måten jeg opplever og beveger meg i denne virkeligheten på (Merleau-Ponty, 1994). Bevegelse er grunnleggende og iboende aktivitet hos mennesket. Å kjenne at kroppen er i en livsverden gir aktiviteten mening (Merleau-Ponty, 1994). Gjennom kroppen kommuniserer jeg med verden rundt meg. I windsurfing oppdager jeg verden og den barnlige leken gjør at erfaring og kunnskap får gode vekstforhold.

Fenomenologien er en metodisk retning som setter opplevelse i fokus. I mitt prosjekt ønsker jeg som nevnt å se på hvordan windsurfere opplever læringsprosessen og det å være i situasjoner som aldri er like. En fenomenologisk undersøkelse vil være med på å belyse disse dimensjonene innenfor windsurfing.

Det studerende menneske er en del av en livsverden. På samme måte utgjør forskningen en livsverden, og forskeren er en del av denne verden. Forskerens selvforståelse og begreper må forstå i forhold til denne verden (Flyvbjerg, 1991). Kjernen i hermeneutikken er å skape en forståelse av meningsfulle fenomener. Wilhelm Dilthey var vitenskapsfilosofen som brakte fram hermeneutikken som en forskningstradisjon. Et viktig fortolkningsprinsipp innenfor hermeneutikken, er den *hermeneutiske spiral*, som henspiller på forskerens fortolkningsprosess (Holgernes, 1997). Vi søker en helhetsforståelse knyttet til det fenomenet vi skal studere, i mitt tilfelle, læreprosessen i windsurfing. Denne tolker vi med bakgrunn i ”delene utfra helheten, og helheten utfra delene”. Poenget med spiralen er å hele tiden nærme seg den ”rette fortolkningen” av fenomenet. Gadamer er kritisk til Diltheys fokusering på den ”rette tolkningen”. Vi kan ikke utvendiggjøre vår egen forståelseshorisont og sette den i parentes når vi søker å fortolke et fenomen (Holgernes, 1997). Det kan være handlinger, muntlige ytringer eller tekster. Dette innebærer noen utfordringer for forskeren. De han skal fortolke har, siden de selv er sosiale aktører, allerede fortolket seg selv. Forskeren må da fortolke det aktørene baserer sine handlinger på, det Giddens (Thagaard, 2003) kaller en dobbelt hermeneutikk. Forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2003). ”*Derved kan det aldri bli snakk om å arbeide seg fram til den rette fortolkning ved å erstatte våre egne fordommer med de opprinnelige forståelsesmåter åndsverket ga uttrykk for*” (Holgernes, 1997:99). Gadamers hovedpoeng er; at objektivitetsidealet heller ikke ønskelig. Skal vi få innsikt i vår egen kultur

og tradisjoner, kan vi ikke legge tilside det som preger og skaper vår identitet. Målet med fortolkningen er ikke å komme med objektive svar, men fortolkningene skal være fruktbare og relevante.

4.3 Kvalitativ metode

Når kvalitativ metode brukes, er målet for forskeren å nærme seg informantens fenomenologi. Metoden vektlegger forståelse og beskrivelse av subjektens fortellinger knyttet til fenomenet. Studiet av det subjektive og hvordan verden fremtrer for den enkelte.

Det ble gjort en skjønnsmessig og selektivt utvalg av intervjupersoner. Gjennom et diskusjonsforum på internett fulgte jeg i en gruppe windsurferen som jeg mente kunne gi meg mest mulig informasjon. Da de planla en tur til Danmark, tok jeg den første kontakten på telefon. Jeg presenterte meg med navn og viste til turen de hadde planlagt. Før jeg fikk sagt noe mer om mine intensjoner med turen; kom det fra Per⁵; ”skal du være med?”

4.4 Å forske i egen kultur

Windsurfing er en aktivitet jeg bruker mye tid på og som jeg har mye erfaring med. Feltarbeidet og forskningen vil foregå i en kjent kultur. Jeg blir derfor både forsker og informant. Forskeren blir dermed en del av subjektene det forskes på (McNamee, 2005). Siden jeg skal studere en del av den virkeligheten jeg lever i, blir jeg stilt overfor noen utfordringer. Hvilke utslag vil det gi, at jeg er en del av den kulturelle praksisen jeg studerer? Wadel (1991) mener det på mange måter kan være lettere å være ”innenfor”, rent praktisk og gi verdifulle data. Kjennskap til språket, den kulturelle praksis og termologien, som f. eks spock, table top og flaka, gir meg en større mulighet til å skape en god samtalsituasjoner.⁶

”Ta som for eksempel flaka og sånne ting. Har du først lært deg upwind 360 altså for eksempel helt vanlig ikke planende, så er det jo egentlig da helt samme som en flaka

⁵ For å ivareta intervjuobjektens anonymitet, brukes fiktive navn.

⁶ Spock, table top og flaka, er tre teknisk krevende manøvrer som inneholder høye hopp og rotasjon av brett og seil.

du bare mangler visse ekstra – altså du mangler at du kjører i plan samtidig som du må poppe brettet og stupe nesa.” (Espen)

Vi kan gå ut fra at de som studeres har mange sammenfallende tanker som meg, knyttet til havet, vinden og windsurfing. Samtidig er det klare utfordringer. Med en sterk forankring i kulturen kan det bli vanskelig å få til en god beskrivelse fordi jeg tar ting for gitt. Denne nærheten til fenomenet hos informantene, men også meg som forsker, *kan* føre til en dårligere beskrivelse av fenomenet, fordi viktige deler av fenomenet kan utelates i samtalene, fordi vi rett og slett ikke tenker over det ”tatt for gitt” og som er en ”del av helheten”. Giddens (i Wadel, 1991) kaller dette for gjensidig – felles – kunnskap. Det er ikke min faglige kunnskap til fenomenet windsurfing som blir problemet, men informantenes og min gjensidige kunnskap. Allikevel kan det argumenteres for at en sterk forankring i fenomenet nettopp vil styrke beskrivelsen og gi meg tilgang til verdifulle data, som jeg ellers ikke ville fått tak i (Ronglan, 2000 og Wadel, 1991).

4.5 Mine egne opplevelser og erfaringer som data

Som en del av empirien trekker jeg fram mine egne opplevelse og erfaringer fra windsurfingen. Autoetnografi er en metode som vil styrke min forståelse av fenomenet. Det siste året har alle seildager blitt loggført i en notabok. I denne har jeg 30 håndskrevne sider med tanker og refleksjoner rundt opplevelsene jeg har hatt på vannet i 2005. Disse blir selvfølgelig subjektive og personlige, men det gjør de ikke mindre verdifulle av den grunn. Det vil fortsatt være en beskrivelse av opplevelser. Og gjennom direkte tilgang til fenomenet vil jeg lettere og mer utfyllende beskrive hvordan jeg opplever læringsprosessen i windsurfing. En slik tilnærming går i dybden og muliggjør beskrivelsen mer enn rasjonelt og analytisk, den muliggjør leseren å ta del i mine følelser og opplevelser. Jeg inviterer leseren ikke bare til å analysere, men å dele følelsen og begeistring for å skape en kontakt med opplevelsen (McNamee, 2005) For å bedre kunne skape denne kontakten, bruker jeg en historiefortellende form i presentasjonen. Å forklare rasjonelt med ord når alt stemmer; rytme i bevegelsene og timingen er tilstede, er ikke enkelt. Derfor kan autoetnografi være nøkkelen for å direkte fange den praksisen til fenomenet det forskers på (McNamee, 2005).

Samtidig er det ikke helt uproblematisk å bruke autoetnografi. Kritiske røster mener autoetnografer tilpasser sine beskrivelser slik at teorier og argumenter styrkes (McNamee, 2005). Akademiske kriterier, som validitet og generaliserbarhet lar seg ikke gjennomføre og forskerne blir beskyldt for å være narsissistiske og navlebeskuende når de spiller på leserens sympati og manipulerer følelsene (McNamee, 2005). I mitt prosjekt ønsker jeg å bevisstgjøre opplevelsene og sette ord på følelsene. Klarer jeg å "leke med", eller enda bedre, *vekke* leserens følelser har jeg akkurat klart det som er hensikten. Målet er ikke å komme med objektive svar, men er ærlig, fruktbar og relevant beskrivelse

4.6 Introspeksjon

"Introspeksjonens stora fördel är att man har direkt tillgång till de medvetna tankar och känslor som ger en viss mening åt handlingen. I det avseendet är den oöverträffad när det gäller förståelsedata på en medveten datanivå." (Eneroth, 1984: 95-96). Introspeksjon⁷ er en metode der en går inn i seg selv og beskriver det tanker og opplevelser som påvirker en i situasjonen. *"Jag försöker m a o förstå vilka käslor, tankar, värderingar, föreställningar som väks hos mej i olika situationer med avseende på företeelsen ifråga."* (Eneroth, 1984:95) Det er nettopp dette jeg ønsker å få fram i oppgaven. Hva er det de ulike situasjonen vekker av følelser, tanker og vurderinger? Innenfor menneskets læringsprosess, kan det være vanskelig å beskrive alt med ord. Introspeksjon vil gi meg direkte tilgang til mine følelser og tanker når jeg skal prøve å beskrive disse. Det kan brukes som direkte data eller som bakgrunn som øker min forståelse av informantene.

Samtidig blir det viktig å ikke bruke introspeksjon som den eneste metode. Brukes denne ukritisk blir det vanskelig å ivareta tillit hos leseren. I følge Hellevik (2002) skal det være et tillitsforholde mellom leseren og den som har utført undersøkelsen. Innenfor samfunnsvitenskapen er ikke dette mulig og for meg er det heller ikke målet. Prosjektet mitt er en beskrivelse av opplevelser og det blir opp til leseren å bedømme hvordan min beskrivelse har relevans for seg. Skal leseren kunne stole på mine data, må jeg som forsker være tydelig og ærlig i beskrivelsen av framgangsmåten, jeg har brukt.

Introspeksjon er blitt kritisert fordi forskerens tolking og utvelgelse av data blir alt for

⁷ Selvbetraktning

subjektive. Fokuset blir rettet mot hva jeg selv tenker og hvordan handlingene oppleves. Jeg har ingen garantier for at andre vil tolke situasjonen på akkurat samme måte. Sannsynligheten for det er liten, men heller ikke målet. Tolkningene og beskrivelsen av mine opplevelser vil jeg være alene om. Det kan være vel så viktig at leseren å kjenne følelsen og begeistringen, framfor å hele tiden skjønne meningen og tolkningene til forfatteren (McNamee, 2005). Med slike metodiske grep, blir jeg sårbar ifølge de kriterier modellert etter naturvitenskapelige ideal til validitet og reliabilitet. Jeg blir subjektiv og privat framfor universell, objektiv, rasjonell og fornuftig. Men prosjektet mitt bygger ikke på det naturvitenskapelige ideal.

4.7 Min tilnærming til windsurfing

For å gjøre leseren kjent med min forståelseshorisont knyttet til windsurfing, og derved få kjennskap til den livsverden min egen fortolkning er gjort innenfor, vil jeg gi en kort beskrivelse hvordan jeg ble kjent med fenomenet.

Windsurfing er en aktivitet som ble kjent med for 11 år siden. Da kjøpte jeg mitt første Brett og seil. Under oppveksten i Risør har sjøen blitt en naturlig lekeplass for meg. Sommerdagene bli brukt til lek i skjærgården med båt, vannski, dykking, bading og fiske med kammerater. Uteaktivitet fikk en sentral rolle i barndommen, og er det fortsatt. Inngangen til windsurfing var frustrerende. Windsurfingsmiljøet i Risør var lite, noe som gjorde det vanskelig å spørre andre om råd. Riktig rigging av seil og tilpassing av utstyret måtte oppdages uten konsulenthjelp fra andre windsurfere. Læringskurven var flat og jeg mistet interessen. 5 år seinere vurderte jeg å selge utstyret, men følte samtidig at jeg måtte gjøre et siste forsøk før jeg tok en endelig beslutning. Miljøet i Risør hadde i løpet av denne 5-års perioden ikke forandret seg så veldig mye, men det var en på min alder og med ganske likt erfaringsgrunnlag som meg som også ville windsurfe. Sammen fikk vi mange timer på vannet der vi prøvet og feilet, reflekterte, diskuterte og etter hvert fikk mange gode opplevelser sammen. Mestringsopplevelsene virket som en kraftig motivasjonskilde.

Etter denne litt tunge starten har interessen bare økt år for år. Det som i begynnelsen kun var en sommeraktivitet, strekker seg i dag fra april til november. Fritiden i denne perioden brukes til å dyrke denne aktiviteten. Antall seildager har økt med den økende interessen, men også som et resultat av bedre ferdigheter. I dag er jeg på vannet også når det blåser mye. Når

vinden og bølgenes størrelse øker, settes det helt andre krav. Grunnleggende ferdigheter som å seile i fotstroppe, bruke trapes og seile opp mot vinden er noe jeg brukte lag tid på å bli fortrolig med under alle typer forhold. I dag tenker jeg lite på disse tingene og kan heller rette oppmerksomheten mot f. eks søke mest mulig fart. Jeg tar noen ting for gitt og nye muligheter åpner seg for meg. Min personlige utvikling har vekket interessen for å fordype meg i fenomenet. Opplevelsen av å kunne leke med elementene framfor å ligge i vannet å slåss med utstyret har gjort meg nysgjerrig på menneskets læringsprosess innenfor bevegelse i kompliserte miljøer, og på et høyere ferdighetsnivå.

I det kvalitative intervjuet er forskeren interessert i informantens bakgrunn, tanker og personlige oppfatninger til fenomenet.

4.8 Det kvalitative Intervju

I en intervjusituasjon er det viktig å ha samtalen i fokus. To mennesker skal "tale sammen". Samtalen skal gi meg innsikt i intervjupersonens livsverden. Kontakt skal skapes mellom to personer og sammen skal de snakke om et tema som interesserer dem. Jette Fog (1994) fremhever det å vise interesse for den personen som skal intervjues og det temaet det skal snakkes om. Forskeren må være tilstede i situasjonen og komme i kontakt med han/hun. Jeg må altså høre på det intervjupersonen sier og delta aktivt i samtalen. Ikke stole på at båndopptakeren får med alt som blir sagt, slik at jeg kan følge med på intervjuguiden min og forberede neste spørsmål. Klarer ikke forskeren å være tilstede, mener Fog (1994) vesentlige aspekter ved forståelsen vil forsvinne, eller bli mistolket. Informanten er ikke en våt svamp som skal vris hardest mulig slik at all informasjon samles i "empiribøtta". I samtalen påvirkes vi av hverandre. Samtalen kan sammenlignes med det å være på vannet og windsurfe; vi vet aldri hva som kommer. Det må handles når situasjonen oppstår. Hvert intervju har og får dermed sin egen dynamikk.

Framfor en streng intervjuguide med mange tematiske spørsmål, vil jeg vil forberede en halvstrukturert intervjuguide i forkant av samtalene, men denne kommer til å brukes som hjelp, ikke som en fast intervjuguide. Samtalen skal få lov til å utvikle seg

Hvilken vei intervjuet tar blir som sagt vanskelig å spå på forhånd. Jeg har mulighet som forsker til å definere tema og spørsmål, men det blir også viktig å gi personen som sitter sammen med deg en mulighet til å komme fram. Da kommer den gode samtalen frem og det blir lettere å komme få innsikt i personens forhold til temaet og derved også til hans/hennes opplevelser. Det er altså vanskelig å definere på forhånd hva som er de ”riktige spørsmålene” (Fog, 1994). Først etter spørsmålet er stilt får jeg svar om det var det ”riktige spørsmålet”.

Hvilke forutsetninger har jeg for å gjøre gode intervjuer der dynamikken og samtalen skapes underveis? Erfaringsgrunlaget mitt som intervjuer er relativt lite, men samtidig har jeg mange års erfaring som foreleser i praktiske idrettsaktiviteter ved Høgskolen i Telemark. I denne jobben er det viktig å skape gode læringssituasjoner og få studentene til å reflektere rundt det vi situasjonen vi er i. Prøving og feiling er en viktig del, slik at vi kan erfare hva som fungerer og ikke fungerer. Ofte blir studentene fanget og oppslukt i situasjonen, og refleksjonen må ”lokkes” frem av gode spørsmål. En nyttig erfaring som jeg tar med meg inn i feltarbeidet.

I mitt prosjekt vurderer jeg det som en viktig – og ikke minst som en fordel å ha praktisk kunnskap og erfaring for å skape en god intervjusituasjon. Den gode intervjuer skal kunne handle spontant og la seg flyte med strømmen (Fog, 1994). Men samtidig skal ikke denne strømmen føre deg tilfeldig av gårde. Det er en samtale, men også en intervensjon der jeg er forsker med en hensikt å få en dypere innsikt i fenomenet. Her vil jeg få bruk for min erfaring som foreleser. Når jeg underviser i praktiske idrettsaktiviteter og øvelser skal igangsettes blir jeg ofte med for å kjenne på kroppen hvordan øvelsen fungerer. Får øvelsen fram det jeg ønsker? Er intensiteten der jeg vil den skal være? Slike spørsmål kan jeg lettere svare på etter å ha vært i situasjonen og kjent det på kroppen. Min rolle som foreleser og veileder må ikke glemmes i situasjonen. Situasjonen må derfor ikke fange all min oppmerksomhet. For å unngå dette trekker jeg meg litt ut av situasjonen og prøver å skape et overblikk sett ”utenfra”. Det gir meg en mulighet til å forberede ”gode” spørsmål til gruppen i etterkant som fanger opp hvordan de opplevde situasjonen. Dette vil jeg også gjøre under samtalene slik at de ikke beveger seg vekk fra de dimensjonene jeg ønsker å snakke om.

Alle valgene en god intervjuer gjør, kan ikke beskrives med ord for så og definer teknikker. Den sitter i kroppen, og Schön (i Fog, 1994) beskriver den som taus kunnskap. Definerer vi intervjuet som en samtale, består ikke de praktiske ferdighetene kun av (analytiske)

spørsmålsteknikker og samtaleteknikker (Fog, 1994). Den praktiske kunnskapen krever menneskelig kompetanse som utvikles og spesialiseres i hver enkelt person, og kan ikke læres som teknikker, - ganske enkelt fordi de ikke er teknikker (Fog, 1994:106).

Interesse og kunnskap om feltet det diskuteres om, er et godt utgangspunkt for en god samtale. Spørsmålene bør stilles på en slik måte at den personen du snakker med skjønner at du er oppriktig interessert og er nysgjerrig på hans/hennes, de som er ekspertene på sin egen situasjon, opplevelse av situasjonen (Hemmestad, 1997).

Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin femtrinns fenomenologiske læringsmodell kan jeg nesten karakteriseres som en avansert begyinner i en situasjon som forsker. Følger vi denne er jeg avhengig av noen regler og teknikker som kan hjelpe meg gjennom intervjusituasjonen. Men disse reglene kan bli en begrensning hvis de følges slavisk. Samtalen kan låses og jeg går glipp av verdifull innsikt i informanten sin livsverden. Min sterke forankring til windsurfing vil derfor hjelpe meg for å unngå en slik låst situasjon, der samtalen ikke flyter. Forankring til windsurfing, undervisningserfaring der jeg bruker coachingstrategier og prøver å stille ”*riktige spørsmål*”, og et levd liv, kan bidra til å flytte erfaringsgrunnlaget mitt nærmere den ”kompetente utøver” enn de laveste nivåene i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin femtrinns fenomenologiske læringsmodell.

4.9 Analyse av data

Det er viktig å ha klart for seg hvordan intervjuet skal analyseres før forskeren går ut og gjør intervjuet. Det er mange ulike tilnæringsmåter til intervjuanalysen. Tilnæringer som meningsfortetting, meningskategorisering, meningsstrukturering gjennom narrativer og meningstolkning er eksempler på ulike teknikker som brukes i analyseringen av intervjuet (Kvale, 1997).

I min analyse av intervjuene brukte jeg meningsfortetting. Metoden går ut på å fortette de uttrykte meningene (Kvale, 1997). Målet var å få fram meningen med teksten, som kom fra de transkriberte intervjuene, og slik komme fram til en mer grunnleggende betydning av læringsprosessens struktur og stil (Kvale, 1997).

Etter intervjuene ble samtale transkribert. Dette er ikke helt uproblematiske siden samtalen er en dynamisk situasjon der kroppsspråket er med på å underbygge det intervjupersonen sier under samtalen. Når samtalen er ferdig og skal overføres fra opptakeren til papir, skjer det en forandring. Den en gang dynamiske samtalen blir en fast materie hvor alt står svart på hvitt uten kroppsspråkets detaljrike tilføring (Fog, 1994). En samtale mellom et subjekt og et annet blir henvist til en tekst som kan flyttes på og tolkes mange ganger. Bruddstykker kan trekkes ut og en helhetlig mening kan forsvinne.

Først leste jeg gjennom alle transkriberte intervjuer for å få en følelse av helheten. Ut fra dette plukket jeg ut sitater, det Kvale (1997) kaller naturlige ”meningsenheter”. Disse ”meningsenhetene” knyttet jeg opp til samlende temaer som gjenspeilte meningsinnholdet i sitatet. Miljø, kroppsliggjort erfaring, refleksjon – i – handling, refleksjon – over – handling og flow ble sentrale temaer, knyttet opp mot læringsprosessen i windsurfing.

4.9.1 Erfaringer fra feltarbeid

En av de store utfordringene i mitt feltarbeid var å beskrive opplevelsene slik de fremstod for meg. Ikke tolke opplevelsene opp mot den teorien jeg bruker i studien. Uansett vil våre observasjoner og beskrivelser alltid være preget av en fortolkning, uansett hvor bevisst vi er på å være objektive.

Hovedproblemet var å *skrive ned tankene slik tanken først oppstod*. Når jeg bruker meg selv og beskriver følelsen slik den oppleves kommer jeg tettere på fenomenet. Den skriftlige arbeidsprosessen er også med på å komme tettere på fenomenet. I arbeidet med å skrive ned mine opplevelser måtte jeg uttrykke tankene mine skriftlig. De skal gjøres forståelige for leseren. Dette førte til at min forståelseshorisont bevisstgjordes for meg. Skriveprosessen ble en viktig del av den hermeneutiske spiralen. Skrivningen utvidet min forståelse og fortolkningen ble dynamisk.

En slik skriveprosess er gunstig, den er med på å bevisstgjøre min forståelseshorisont og fordommer til fenomenet windsurfing. Samtidig var det vanskelig å lage spørsmål som ”fanget” hele opplevelsen i ord. Den framtrede opplevelsen vil alltid være den delen som kan språkliggjøres.

Før intervjuene var jeg inne på tanken om å gjennomføre et gruppeintervju. På grunn av liten erfaring knyttet til en ren intervjusituasjon, gikk jeg bort fra denne tanken og gjennomførte fire enkeltintervjuer. Jeg hadde avtalt å møte informantene på stranden i Danmark slik at vi kunne seile litt sammen. Dette fordi jeg ønsket å bli litt kjent med gruppen, noe jeg mener er viktig for å få samtalen til å gli lettere. De hadde leid et sommerhus og jeg ble invitert inn på kvelden. Utover kvelden dreide samtalen helt naturlig inn på temaer jeg ønsket å snakke om. Gruppeintervjuet kom helt naturlig, men grunnet relativt lite erfaring i en intervjusituasjon valgte jeg å holde meg til den opprinnelige planen og gjennomføre samtaler med en og en. De ble derfor gjennomført neste dag. Jeg følte det ble veldig unaturlig å ta med en og en til et annet rom for å prate om akkurat det samme som emnene som foregikk rundt salongbordet.

Intervjuene var utfordrene for meg som intervjuer. Jeg var redd for å påvirke samtalen for mye. Samtidig var det viktig at jeg viste engasjement og interesse i samtalen. Det var deres tanker som skulle komme frem, ikke mine.

Under intervjuene hadde jeg som forsker muligheten til å fokusere på meningen. Jeg oppfordret personene til utdype og fortsette historiene sine og jeg kom med spørsmål som hjalp intervjuperson til å tydeliggjøre sin forståelse knyttet til læringsprosessen i windsurfing. Historier av konkrete opplevelser er med på å gi meg som forsker bedre innsikt i fenomenet. Utfordringen min var å sette seg inne i samtalen slik at jeg virkelig skjønnte hva de ønsket å uttrykke og ikke fortolke i forhold til egne fordommer og livsverden.

På spørsmål som omhandlet den tause dimensjon, hadde informantene vanskelig for å uttrykke seg. De slet med å sette ord på bevegelser og gode opplevelser og situasjoner når bevegelsene er preget av rytme og flyt. Jeg var forbredt på dette og hadde en pause mellom intervjuene. I pausen noterte jeg min opplevelse av samtalen. Alle informantene satt og viste med armer og bein mens de forklarte ulike bevegelser. Det de ikke kunne uttrykke med ord, viste de med bevegelser.

Det var et spennende miljø å være med. Lidenskapen for windsurfing var stor og praten gikk lett rundt bordet, selv om jeg var ny i gruppen.

4.9.2 Reliabilitet, validitet og generalisering

Innenfor normalvitenskap benyttes ofte tre begreper; *reliabilitet, validitet og generalisering*, som først og fremst er knyttet til kvantitativ forskning (Thagaard, 2003). Også samfunnsvitenskapen kan være opptatt av disse begrepene i sin tilnærming til fenomener. I mitt prosjekt der store deler av oppgaven baserer seg på mine egne opplevelser, blir det kunstig å bruke begreper som er fra kvantitative tilnærminger. Et kvalitativt prosjekt som mitt vil aldri oppfylle de krav normal vitenskapen knytter til begrepene *reliabilitet, validitet og generalisering*. Innholdet i disse begrepene har en annen betydning innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2003). Thagaard (2003) benytter begreper som; *troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet*. Men også disse begrepene kan være problematiske;

”Even though the criteria used in conventional research were defined as inappropriate for qualitative inquiry, attempts were made to develop their parallels under a different guise. Thus, an essentially parallel perspective developed in response to legitimisation problem in qualitative inquiry.” (McNamee, 2005)

Parallele begreper som brukes for å leitimere den kvalitative forskningen etter normalvitenskapens ideal. Det blir derfor viktig som overhodet mulig å ta med så presist, levende, analytisk og stemningsfullt min subjektive opplevelse av forskningsprosessen, slik at leseren selv kan bedømme om mitt arbeid er troverdig eller ikke. Derimot er det viktig å nevne at den totale relativismen ikke får råde fritt. Forskere som benytter kvalitative metoder, må hele tiden ha en streng, åpen, fri og kontinuerlig diskusjon (McNamee, 2005).

5 Menneskets læreprosess

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for og diskutere grunnprinsippene på de fem nivåene i Dreyfus og Dreyfus (1986) fenomenologiske læringsmodell. Dette vil jeg gjøre ved å bruke det empiriske materialet for å konkretisere og drøfte modellen. All redegjørelse tar utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986).

I boka "Mind over Machine" (1986) deler brødrene Dreyfus inn menneskets tilegnelse av ferdigheter inn i fem trinn, fra novise til ekspert. Fra novisen som er ukjent med aktiviteten til eksperten med stor kjennskap og erfaring. Dreyfus og Dreyfus opererer med fem læringsnivåer; fra novise til ekspert⁸. De setter et klart skille mellom "knowing-how" og "knowing-what", hentet fra Gilbert Ryle som introduserte begrepene. Det fleste av oss sykler, går og snakker uten at vi tenker over hvordan vi gjør det. Denne "know-how"⁹ tilegner vi oss gjennom trening, noen ganger smertefull trening. Kunnskapen tar vi for gitt, og når vi blir spurt om å beskrive hvordan vi går, klarer vi ikke overføre denne kunnskapen med ord. "Know-what" er hvis vi mot formodning klarer å uttrykke regler som beskriver hva vi skal gjøre for å få til en rytmisk og effektiv gange. Å gjenkjenne ansikter er et eksempel Dreyfus brødrene bruker for å konkretisere "know-how" kunnskap¹⁰. Vi kan gjenkjenne tusenvis av forskjellige ansikter, men å sette ord på hva som skiller de fra hverandre er vanskelig. Intuisjon og "know – how" kan må ikke forveksles med i rasjonalitet og det ubevissthet.

"Intuition or know – how, as we understand it, is neither wild guessing nor supernatural inspiration, but the sort of ability we all use all the time as we go about our everyday tasks..." (Dreyfus og Dreyfus, 1986:29)

⁸ I dag opereres det med et nivå over eksperten – fornyeren (Flyvbjerg, 1990). Jeg velger å ikke ta dette med i min oppgave fordi det har liten relevans i mitt prosjekt. Det er først og fremst det kvalitative spranget, der utøveren går fra analytisk- rasjonell til intuitivt handlende, jeg ønsker å diskutere.

⁹ Begrepet "know-how" (Dreyfus og Dreyfus 1986) er det samme som Schöns (2004) "kunnskap – i – handling"

¹⁰ Polanyi (2000) var den første som brukte dette eksempelet for å beskrive taus kunnskap.

5.1 Novisen

I det første stadiet på modellen kalles utøveren for en novise. Her starter læringsprosessen med enkle oppgaver som ikke forutsetter tidligere erfaringer. Novisen lærer å forholde seg til objektive fakta og regler som er relevante for ferdighetene. Disse reglene kan læres i en kontekstfri situasjon. Etter hvert som ferdighetene utvikles, økes også antall regler novisen må forholde seg til. Aktiviteten blir mer kompleks. Dette fører til at evnen til å gjøre andre ting samtidig, nedsettes. Simultankapasiteten nedsettes og oppmerksomheten rettes mot hovedaktiviteten. Det blir vanskeligere å snakke. Bevisstheten rettes mot aktiviteten.

I følge Dreyfus og Dreyfus (1986) har novisen ingen praktisk/kroppslig erfaring med aktiviteten og mangler referansepunkter til windsurfing. Aktiviteten er helt ukjent for utøveren. Personen opplever for første gang et problem i en spesiell situasjon, i dette tilfellet windsurfing. Utøveren har aldri vært i denne konteksten. Første steg i læringsprosessen blir å tilegne seg grunnleggende regler. Surferen vil derfor være mest opptatt av det teoretiske; regler og fakta. F. eks hvor han skal plassere beina på brettet og hendene på bommen, er vesentlig. Viktige fakta, regler og prinsipper defineres så klart at de kan gjenkjennes uten henvisning til den konkrete situasjonen, de brukes i. De kan generaliseres til å gjelde for alle tilsvarende situasjoner, novisen kan komme i. For eksempel kan vi på land lære hvordan brettet vil reagere når seilet vinkles mot bakenden av brettet, og hva skjer når det vinkles fremover? I stedet for et helhetsfokus, fokuseres det på deler av teknikken. På noen elementer av surfing. For å gi novisen en opplevelse av hvordan brettet reagerer på seilets bevegelser, kan brettets posisjon forandres med håndkraft av en annen person. Denne situasjonen er kontekstuavhengig og kan i praksis gjennomføres inne eller på stranden. Novisen bedømmer sine ferdigheter ved å vurdere, hvor godt de følger regler, de har lært. Når novisen har lært mange regler, begynner gjennomføringen å bli så kompleks at kravet til konsentrasjon øker. Dette går utover videre framgang. De første reglene er nødvendige for å få til en endring, men reglene kan fort bli en begrensning i læringsprosessen og må legges tilside, for at novisen skal komme videre (Flyvbjerg, 1991).

5.2 Avansert begynner

På det andre trinnet i læringsmodellen, begynner utøveren å gjenkjenne relevante elementer i relevante situasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Praktisk erfaring i den rette konteksten gjør dette mulig. På dette trinnet er aktivitet i den rette konteksten helt avgjørende for å stimulere denne gjenkjennelsesevnen av lignende situasjoner. Samtidig referer den avanserte begynner til både kontekstuavhengige og kontekstavhengige elementer.

Begynneren har på dette stadiet kommet seg videre fra det første trinnet i læringsprosessen ved å få *erfaring* fra aktivitet på vannet. I motsetning til det første trinnet i læringsprosessen ofte tenkte og beskyttende læringssituasjoner. Gjennom den praktiske erfaringen på vannet begynner han å gjenkjenne hvordan brettet responderer på seilets bevegelser fram og tilbake. For å komme opp på dette trinnet må læringsprosessen altså skje i det rette element. Windsurferen må komme seg ut på vannet og trene. Læringsprosessen blir nå mer kontekstavhengig selv om deler av den kontekstuavhengige læringen fortsatt er vesentlig. Konteksten blir mer og mer vesentlig. Nye situasjoner må erfares og kjennes på kroppen. Elementenes stadig forandring, som forandring i vindstyrke, fører til nye erfaringer der det som er lært ikke "holder" i neste. Erfaring på egen kropp gjennom prøving og feiling er viktig på dette trinnet, og blir enda viktigere på de neste trinnene. Det å skaffe seg erfaring fra timene på vannet, var noe alle surferne la stor vekt på. Viktigheten av å prøve og feile, og trene og trene, skaffe nye erfaringer var vesentlig for læringen. Det finnes ingen trylleformel. Sitatet vektlegger at kunnskapen må tilegnes gjennom å være i praktisk aktivitet.

"Uansett hva jeg sysler med så skal jeg liksom fikse det på en gang, men jeg har forstått at med en sånn sport må du har veldig stor tålmodighet. Du fikser det ikke på en gang. Det er trening, trening, trening før du lærer det. Så det har jeg lært." (Hilde)

5.3 Kompetent utøver

Utøveren er i handlingen med hele sin person og valgene tas i situasjonen. For å klare dette må utøveren lære seg å vektlegge hva som er viktig for å løse den aktuelle situasjonen. Bevegelsene og situasjonene begynner å bli komplekse og inneholder mange regler. Skal alle disse reglene huskes, vil bevegelsene ikke være preget av rytme og flyt. Denne

prioriteringslisten oppnås gjennom erfaring på egen kropp. I dette arbeidet føler utøveren et stort ansvar for sine avgjørelser. Det oppnås en større nærhet til bevegelsene og handlingen blir en del kroppen. Dette fører til at den regelavhengige holdningen viskes ut om kunnskapen implisitteres.

Gjennom kroppslig erfaring i rette kontekst på vannet, har surferen nå opparbeidet seg flere erfaringer fra mange kjente elementer og situasjoner. Han har opplevd seiling i varierte forhold. Samsillet mellom surfer, brett, vann og vind øker. Windsurferen har vært på vannet under ulike forhold og kjent på variasjon i vind og bølgestørrelse og opparbeidet seg en erfaringsbakgrunn som gjør at han kan gjenkjenne forandring i elementene. Han får mye informasjon og blir bedre til å velge riktigere handlinger i den aktuelle situasjonen.

Utfordringen på dette nivået er å lære seg å sortere og prioriterer. Ettersom gjenkjennelse av antall situasjoner øker, øker også evnen til å sortere og prioritere. Viss ikke surferen klarer å foreta de riktige valg og prioriteringer i situasjonene, kan han oppleve ”overload” i forhold til all informasjon som han tar inn. I feltdagboken beskriver jeg en opplevelse der jeg ikke klarer å sortere og prioritere.

”Mandag 4/4 - 05, ... mye vind, seilte med 4,5 m² og et brett på 84 liter. Var overrigga og hadde liten kontroll. Fikk ikke til noen ting. Ble redd og glemte å gjøre de tingene jeg skal gjøre. Brettet fikk hele tiden spin-out og jeg hang alt for lite i trapesen¹¹. Følte meg som en fullstendig nybegynner. Ble også veldig opptatt av alle rundt meg. Følelsen av mangel på kontroll gjorde at jeg ble redd for å krasje. Ingen god dag. Ga meg alt for tidelig. Skulle jobbet mer slik at kontrollen kom etter hvert.”

Situasjonen opplevdes som kaotisk og ikke håndterbar. Dette førte til at jeg trakk meg fra situasjonen. Hadde jeg klart å fokusere på noen riktige elementer og foretatt funksjonelle valg, kanskje ville bevegelsene hvert preget av rytme og flyt, eller om jeg hadde sluppet meg løs, være sanselig og prøvd å svare på naturens tiltale (Tordsson, 2003). Det som imidlertid var karakteriserte denne situasjonen var at jeg ikke klarte å ha fokus og foreta de rette prioriteringene, som er avgjørende for utøvere på dette nivået. Hadde jeg fokusert mer på målet, som jeg har erfart fra enklere miljøer, kunne jeg kanskje fått fram en tydelig

¹¹ En sele som festes rundt hoften eller midjen. Denne har en krok som festes til seilet og fungerer som en avlastning for armene.

målsetning. Hva skal jeg gjøre når det kommer et vindkast? For å kunne svare på spørsmålet må jeg ha et mål. Først da kan prioriteringene gjøres. Er målet å holde seg oppreist på brettet, bør jeg slippe vinden ut av seilet. Er målet en forover loop, skal det fanges mest mulig vind i seilet og finne en krapp bølge som kan brukes til hopp. Skal læringsprosessen videreutvikles til de neste trinnene er det nettopp denne kunnskapen som må videreutvikles (Flyvbjerg, 1991).

5.4 Den kyndige utøverne

Det fjerde stadiet, den kyndige utøver, har gjennomført det Flyvbjerg (1991) kaller ”*det kvalitative spranget*”. På dette nivået i læringsprosessen har utøveren truffet egne beslutninger og ikke bare fulgt regler. Den implisitte kunnskapen dyrkes sammen med den eksplisitte og baserer seg på tidligere erfaring. Utøveren tar forstøtt bevisste valg og reflektere over forskjellige alternativer. Refleksjon utøves særlig i situasjoner som byr på en overraskelse. Bevegelsene kjennetegnes av rytme, flyt og riktig timing. Det kognitive, gjennom det ubeviste og beviste er tilstede. Utøveren er dypt involvert i sine handlinger.

På dette nivået har windsurferen funnet nye individuelle løsninger som svar på de utfordringene vind og bølger gir. Han ser mer og mer bort fra lover og regler og tar bevisste valg, som er forankret i erfaring og refleksjon. Kroppen finner sin posisjon på brettet mer automatisk. Analytisk tankeprosess er lite dominerende i situasjonen, mens intuitive valg vurderes analytisk. Valg tas på bakgrunn av tidligere erfaring og en fornemmelse av hva som er en god posisjon. Det som har fungert i lignende situasjoner, brukes igjen. Handlingen på dette nivået er i hovedsak intuitiv, men refleksjon – i - handling kan ofte forekomme når handlingen ”mislykkes” (Schön, 2004).

Etter en lengre periode med mye trening føler jeg den planende jibben begynner å sitte. I feltdagboken skriver jeg;

”Lørdag 2/4-05, ...utrolig fin dag på vannet. Stabil vind og bra trykk i 5,3 m² seil og et Brett på 103 liter. Dagen begynte litt rolig. Gikk ut med 6,9 m². Det var greit med en rolig oppvarming. Jibbene satt bedre og bedre, og nå var det rett før jeg gikk ut i plan. Posisjonen på brettet følte mye mer stabil, dermed

ble det lettere å søke fart i inngangen. Brettet gikk bedre i vannet og bølgene fikk mindre oppmerksomhet. Moro å kjenne flyt i bevegelsene. Er mer på hugget og klar til å gi gass. Tankene blir positivt ladet og alt handler om å skape mer fart, mer fart. Gleder meg til i morgen... ”

I denne beskrivelsen er jeg tilstede i situasjonen og fokuserer på hele bevegelsen.

Regeltekningen legges tilside. På dette nivået kombinerer jeg, erfaringsbasert og analytisk kunnskap.

5.5 Ekspert

Eksperten befinner seg på det femte og siste nivået i læringsmodellen. Intuitiv, holistisk og synkron handling er nå i sentrum. Utøveren er i situasjonen og handlingen bygger på et stort erfaringsgrunnlag. Den rasjonelle analytiske tanken settes til side slik at kroppen med hele sitt sansende erfaringsgrunnlag får fritt spillerom. Dette er vesentlig for eksperten. Bevegelsene, og miljøene, er komplekse og krever ofte umiddelbare svar. Den rasjonelle tanken vil virke som en brems på handlingen, noe som ofte vil føre til en uhensiktsmessig handling. Dette er nivået for virtuosen. Surferens erfaringsgrunnlag gir muligheter og begrensninger på hva han kan ”få ut av” situasjonen. Valgene bygger på mye erfaring fra tidligere situasjoner, og muligheten til improvisasjon er stor. Windsurferen er fullstendig i ett med brett, seil, vann og vind. Brett og seil kontrolleres ikke som separate deler. Utstyret blir ”en del av” windsurferen. Det skilles ikke mellom subjekt (windsurferen) og objekt (utstyret).

Windsurferen gjør de rette handlingene i rette øyeblikk. Han er god på timingen og bevegelsene flyter slik Espen beskriver i dette sitatet.

”...jeg kommer nedover ser et sted hvor jeg føler faen jeg klinker til med grubby og tjum tjum – gikk clean som juling, og så faen så neste gang så bare kommer jeg inn ah jeg må kjøre triks og faen så går jeg på snørra så det synger etter , men det gjør jeg for at timingen er helt off. Hvert fall på triks du vet du kan og som du i og for seg 10 av 10 bare du treffer riktig til en vis grad. Så merker jeg det egentlig i det jeg liksom av seilerposisjon, hekter meg ut og begynner, og nei – du skjønner ting går så fort uansett og det ligger i kroppen OK at drar du med deg seilet sånn eller sånn, kaster

deg rundt eller hva enn du gjør da. Altså jeg føler at det er litt sånn at hvis timingen er riktig så merker du med en gang at det går. Om det er logisk eller ikke er så som så. Men føler det litt sånn selv om det er litt sånn et hakk fram i tid, men når du vet at forholdene foran deg er akkurat sånn du vil ha dem og du kan trikset, så går det hver gang .”

6 Diskusjon

6.1 Noen kritiske dimensjoner

Innledningsvis vil jeg rette en kritisk oppmerksomhet mot Dreyfus og Dreyfus (1986) sin fenomenologiske læringsmodell, og det første nivået i modellen. Et vesentlig spørsmål og en kritisk innvending er om et er mulig å være en slik novise det beskrives i læringsmodellen? Med utgangspunkt i Deweys prinsipp om erfaringens kontinuitet (i Stelter, 1999) kan vi si at all erfaring bygger på tidligere erfaring. Våre handlinger bygger på tidligere handlinger, som setter seg i kroppen som kroppsskjemaer (Merleau-Ponty, 1994). Med utgangspunkt i windsurfing har vi, til tross for ikke direkte kunnskap med seilbrettet, vært ”utsatt” for læringserfaringer som har betydning for aktiviteten. Vi har for eksempel kjent hvordan vinden virker på kroppen, en dag det blåste kraftig. Kanskje har vi også båret en paraply eller en større gjenstand og kjent hvordan vinden har røsket og vrenget paraplyen eller fått oss i ubalanse. De fleste som starter med windsurfing har enten sett en på tv eller en i virkeligheten, en person som seiler på sjøen. Alle disse situasjonene gir oss kroppslige opplevelser knyttet til windsurfing. Både i forhold til windsurfing og andre aktiviteter blir det vanskelig å snakke om en ren novise.

Dreyfus og Dreyfus hevder ekspertene er hinsides analytisk rasjonalitet, som også er kjennetegnet på flow hos Csikszentmihalyi (Straume, 2005). Selv om det analytiske legges tilside snakker vi ikke om en tilstand uten kognitiv virksomhet. Tankevirksomheten er absolutt tilstede (Molander, 1996). I følge Molander (1996) er abstraksjonsnivået veldig høyt. Windsurferen skal hele tiden foreta valg bygget på de krav situasjonen stiller. Kunnskap – i – handling kombineres med refleksjon – i – handling (Schön, 2004). Det foretas bevisste valg, noe som gjør det til en mental slitsom prosess (Molander, 1996).

Dreyfus og Dreyfus (1986) fokuserer først og fremst på selve aktiviteten, ”isolert” fra situasjoner før og etter som kan ha betydning for læreprosessen. Før windsurferen går på vannet legges det strategier hvilke triks som skal gjennomføres, hvilket seil eller brett som fungerer best, hvor vi skal seile, vurderinger knyttet til vinden og hvor er det bølgen bryter best. Det planlegges og bygges opp forventninger.

”Det er jo helt crazy liksom det at du aldri blir fornøyd, og når du ikke er på vannet går du bare og tenker på det liksom. Det er bare sånn det er. Hver gang man legger seg på hodeputen for å sove liksom, så gjennomgår du et eller annet.” (Per)

I følge Flyvbjerg (1991) og Molander (1996) mangler læringsmodellen dynamikk. En windsurfer kan være både ekspert og på lavere nivå i læringsprosessen innenfor samme aktivitet, for eksempel windsurfing. Han kan være ekspert på områder som å seile i plan, bruke fotstroppene og trapesen og jibbe. Derimot kan samme person være trinn i læringsprosessen som vektlegger en regelbasert tilnærming når han skal gjennomføre en forward loop, vulcan eller spock. Modellen må derfor ikke tolkes dit hen at- en gang ekspert, alltid ekspert. Flyvbjerg (1991) mener den ikke tar høyde for hvordan ferdighetene endres over tid. Argumentet han bruker er hvordan Fosbury – floppen, som engang var nyskapende i måte å hopp høye på, er i dag redusert til eksplisitt kunnskap hos novisen.

”Formuleret på en anden måde kan man sige, at modellen fokuserer på , hvordan det enkelte individ udvikler færdigheder inden for et givet kvalifikationsområde, mens den intet siger om, hvordan kvalifikationsområdet udvikler og ændrer sig og dermed intet om , hvordan de færdigheder, det er relevant for individer at beskæftige sig med på det enkelte niveau, ændrer sig.” (Flyvbjerg, 1990)

Eksperten videreutvikler seg selv og dermed også fagfeltet. Fosbury – floppen som ble utviklet av en ekspert og var nyskapende, er i dag ny eksplisitt kunnskap for novisen. Slik jeg tolker Flyvbjergs (1990) kritikk av modellen, er at den operer med regler som tilknyttes hvert trinn.

Det er lett å tenke at den intuitive ”know – how” kunnskapen skal dyrkes frem i alle situasjoner. En idealisering av eksperten, som alltid utfører den perfekte handling, er etter mitt skjønn, ikke ønskelig. Knytter vi handlingen opp mot bevegelse, vil nok Dreyfus og Dreyfus (1986) mene at erfaringsgrunnlaget ikke var tilstede for å gjennomføre situasjonen på en god måte. De mener den analytiske rasjonelle tilnærmingen bør dempes for å styrke det intuitive som det ultimate målet ved innlæring.

Jeg mener modellen er dynamisk og vi hele tiden veksler mellom de fem trinn. Har vi erfaring med aktiviteten begynner vi aldri på novisetrinnet, men de ulike opplevelsene kan knyttes opp mot ulike trinn i modellen.

Jeg vil ta med et sitat fra en av surferne som er intervjuet i prosjektet. Ikke for at det eksemplifiserer novise-stadiet, men for å vise hvordan vi tar med oss kroppslige erfaringer fra en situasjon til nye situasjoner. Sitatet under, viser til kroppens evne til å gjenkjenne tidligere og lignende situasjoner som gir oss muligheten til å ikke starte læringsprosessen helt på nytt når vi skal lære en ny aktivitet, eller gjenoppta en aktivitet som har ”ligget nede” en stund;

”...for da hadde jeg liksom snowboard bakgrunnen og jeg kunne seile og jeg hadde snowboard bakgrunnen så var det liksom sånn at jeg hadde gjennom de åra jeg ikke hadde windsurfet fått utrolig mye av de samme – samme på en måte- ja utrolig mye trening, så jeg merka med en gang jeg kom på et windsurfbrett så var det utrolig mye av de samme bevegelsene og sånne ting så jeg hadde fått mange års trening gratis gjennom snowboarding, så jeg har automatisk gått fra liksom helt sånn liksom kunne seile liksom , så plutselig selv om jeg ikke hadde seilt så var jeg ganske god da. Så det tok helt av og var utrolig fascinerende...” (Per)

Informanten synliggjør på hvordan nytten av kroppslig erfaring fra andre aktiviteter, i dette tilfellet snowboardkjøring, var positivt for hans opplevelse hurtig mestring i windsurfing. Modellen kan i så måte oppleves statisk og lite fleksibel, blant annet fordi den ikke fokuserer på denne typen overføring av kunnskap fra en situasjon til en annen.

”...; Subjektet knytter ikke enkelte bevegelser sammen med enkelte stimuli, men erhverver evnen til å reagere på en særlig slags situasjon med en bestemt type løsninger. Situasjonene kan være meget forskjellige fra det ene tilfellet til det andre, reaksjonsbevegelsene kan være overført til ett utførende organ, så ett annet, likheten mellom situasjonene og reaksjonene skyldes i de forskjellige tilfeller ikke så mye elementenes delvise identitet som deres meningsfellesskap.” (Merleau-Ponty, 1994:97)

Som en annen dimensjon bør det også poengteres at det ikke sies noe om bevegelse oppad - og nedad, som vil være naturlig i en praktisk situasjon. Fra egen erfaring vet jeg at en type læringsprosess, for eksempel den planende jibben beveger meg mellom nivåene, delvis avhengig av vær og vind, men mye også avhengig av min egen vilje, mot og tro på egen mestring (Bandura, 1977).

Begrepet, det ”kvalitative spranget”, kan tolkes slik at en plutselig hopper opp på et høyere nivå i læringsmodellen. Med utgangspunkt i mitt empiriske materiale tolker jeg det som en mer tidkrevende prosess.

”For det er ikke noe skummelt triks eller noe men det er bare noe sånn du må liksom bare du må trene og trene og trene og trene, trene, trene og det er liksom helt ned på det er liksom hele grunnlaget for windsurfing er der for windsurfing er så jævla vanskelig sport det er drit vanskelig liksom. . Det er ikke noe snarvei til å bli god liksom.” (Per)

Når en windsurfer for eksempel trener på en spock, inneholder læringsprosessen mye prøving og feiling. Han ”misslykkes”, reflekterer – over – handlingen (Schön, 2004) og prøver nye strategier for å sette spocken. Arbeidsoppgavene og målsetningen klargjøres. Etter hvert begynner bevegelsene i spocken å kroppsliggjøres. Oppmerksomheten rettes mindre mot en analytisk regelbasert tilnærming, og mer mot en helhetlig og intuitiv handling. Overgangen til de to øverste nivåene blir da mer glidende. Som nevnt tidligere bygger denne kompetansen på prinsippet om erfaringens kontinuitet (Dewey i Stelter, 1999) og utøverens evne og vilje til å ta det ”kvalitative spranget”. Bevegelsene må kroppsliggjøres gjennom å være i aktivitet i den aktuelle konteksten. Muligheten for å oppnå ekspertkompetanse ligger i vanedannelsen (Jørgensen, 2004). Merleau- Ponty (1994) snakker om vår akkumulerte viten, i form av vanetilegnelse, som utforming av ”kroppsskjema.”

Vi kan vi få framgang, for så å føle en stagnasjon. Videre er det mulig å oppleve læring på det første trinnet som direkte, holistisk og intuitiv. For eksempel barnet som lærer å krabbe. Her begir barnet seg ut på upløyd mark uten regler og logikk å forholde seg til. Barnet har ingen rollemodeller. Tilnærmingen skjer derimot gjennom prøving og feiling. Barn lærer ved konkrete eksempler. De må være i situasjonen, prøve og feile for at den skal gi mening. Det er først når barn blir eldre de lærer å forholde seg til kontekstuavhengige eksempler og

argumenter. Vi kan med bakgrunn i det overnevnte si at læringsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986) har en kritisk dimensjon ved sin ”statiske oppbygging”. Dette er et problem med stadiemodeller. Modellene kategoriserer og lager skiller der det i praksis er flytende overganger og dynamikk.

6.2 De første stegene

Hilde, som nettopp har begynt å seile, trekker fram ulike aspekter hun forholder seg til når hun er ute på vannet;

”Du og de andre guttene har jo lært seg å windsurfe, ja som du kan sykle, så du kan jo sette deg på surfbrettet isteden for på sykkel, og så har du ingen problemer med å bare seile fram og tilbake, mens en annen som er akkurat i starten og må tenke på alle elementer, føtter, kroppen og hender og vinden og brettet og seilet og bommen og alt sammen, så blir det så mye på en gang, og innen en kommer over den terskelen, så tror jeg – ja- at det blir en mer psykisk greie”

I sitatet gir hun uttrykk for frustrasjonen over alle elementene som må ”holdes rede på ” (kropp, vind, brett osv.) Sitatet viser også viktigheten av å etablere en funksjonell plan og mål for handlingen, som er avgjørende på neste nivå.

For en begynner kan det være viktig å løsrive seg fra reglene, men samtidig kan de være viktige fordi de gir et holdepunkt, og dermed trygghet! Det motsatte kan være fullstendig kaos. Da jeg begynte å seile oppsøkte jeg ofte steder det var ingen andre seilere. Dette gjorde at jeg brukte lang tid på å lære. Jeg hadde tatt et ukes kurs i Danmark og mente jeg hadde lært det grunnleggende slik at jeg kunne videreutvikle meg på egenhånd. Jeg gjorde meg to viktige erfaringer da jeg begynte på egenhånd. Den første var hvor vanskelig det er å seile i et miljø som hele tiden forandrer seg. Området jeg oppsøkte var i tillegg lite hensiktsmessig. Vinden var kastete og lite stabil (sikkert derfor det ikke var andre surfere der), noe som gjorde det vanskelig å få kontinuitet, flyt og rytme. Jeg hadde ikke før begynt å kjenne en slags gjenkjennelse i det jeg gjorde, før et vindskifte eller en litt større bølge forstyrret det vante – og brakte meg ut i en ny utfordring. Det er i slike situasjoner, de som bringer inn elementer av overraskelser og som gjør at ”det vante ikke lenger fungerer” som i følge Schön (2004) gir

størst læring, spesielt viss det følges opp av refleksjon knyttet til handlingen. Forholdene endret seg hele tiden. Som windsurfer blir jeg kastet inn i mange komplekse situasjoner ”ufrivillig”. Det kan være fine vindforhold, som passer til mitt erfaringsnivå, for så å skifte fullstendig. Det andre var å sette sammen utstyret på en slik måte at det fungerte best mulig. Forholdene og utstyret gå meg mye frustrasjon og en følelse av å famle i blinde. Tidvis fikk jeg til lite noe som førte til at interessen forsvant. Det å seile som de gode guttene på Kastelet¹² virket helt uoppnåelig. Først da jeg oppsøkte miljøet på Kastelet kom framgangen for alvor. De ga meg tips slik at det utstyret jeg hadde fungerte best mulig og tilbakemeldinger på det jeg gjorde da jeg var ute på vannet, med andre ord framfor en famlende prøve- og feiling og refleksjonsprosess – kunne jeg også støtte meg til analytisk vurderinger og regler som en støtte i situasjonen.

Denne erfaringen, støttende læringsmiljø, gode rollemodeller og innspill på regler og fakta har vært viktig for meg selv, og ble også trukket fram som vesentlig for alle surferne som er med i undersøkelsen. Regelbasert instruksjon og læring bør være med på å skape en trygghet og bidra til en positiv læringskurve for utøveren. Som vi skal se seinere vil dette også gjelde på høyere nivåer, om en i enn noe annen form. Men det er viktig for den avanserte begynner å være åpen for egne erfaringer.

Mens kontekstuavhengige elementer som regler (vind inn fra x – fører til seil i posisjon x, foten plasseres x, og armen x på bommen osv), karakteristika (når vannet ser slik ut, så...) er dominerende på 1. nivå vil det å oppnå erfaring fra det virkelige liv bli mer sentralt på neste nivå. Dreyfus og Dreyfus (1986) hevder at for stor fokus på analyse og regler retter fokus bort fra aktiviteten og det windsurferen skal gjøre. Ikke bare er det uheldig men også begrensende for ferdighetsutvikling på høyere nivåer. Istedenfor å være hundre prosent tilstede i aktiviteten rettes oppmerksomheten mot kognitive analytiske prosesser. I følge Dreyfus og Dreyfus (1986) bør tilnærmingen skje vesentlig gjennom prøving og feiling uten regler som holdepunkter. Dette er en balansekunst. Utfordringen blir å posjonere reglene i en riktig mengde til riktig tid slik at de oppleves håndterbare og ikke overveldende. Windsurferen kan faktisk få så mye å tenke på at han glemmer å være nok kroppslig tilstede i situasjonen, oppmerksomheten rettes i stedet mot bestemte kroppsdelar. Fenomenologisk kan vi si at hun retter oppmerksomheten vekk fra den sanselige, åndelige og helhetlige opplevelsen, mot ulike

¹² Område i Risør som egner seg bra til windsurfing; les stabil vind.

kroppsobjekter, for eksempel hvor på bommen vi har hendene. Poenget mitt er at bevisstheten omkring aktiviteten virker forstyrrende på handlingen, noe Hilde belyser i dette sitatet;

”... jeg kan nok å være dum av og til at jeg kanskje tenker, ok, nå skal jeg fokusere på fotstroppene, kanskje jeg tenker for mye på å bare sette føttene på fotstroppene og så glemmer man de andre greiene for du er så fokusert og titter for mye på brettet for du skal ok – her skal du ha føttene isteden for kanskje å få roen og ta en ting om gangen. Så det kan jeg føle iblant, at jeg er for mye på den i stedet for å ta helheten, men jo mer jeg har vært på vannet så må man jo liksom har den tålmodigheten – komme opp på brettet, hake deg i, gå tilbake og i med føttene, selv om jeg ikke ønsker det skal gå for langsomt selvfølgelig, men at du føler en flyt i det, så det er også en treningssak.”

Som Hilde sier; *”i stedet for å ta helheten”*. På samme måte som et musikkstykke mister bevegelsen mening når den blir fragmentert i mange deler. Dette er også poengtert av Loland (1992): En holistisk bevegelse mister sin mening, viss den skal bli plukket fra hverandre og bli analysert i de ulike delene, som til sammen danner helheten.

Gjennom praktisk erfaring i konkrete situasjoner lærer windsurferen meningsfulle elementer med aktiviteten, som en instruktør eller windsurferen selv har vanskeligheter med å beskrive (Dreyfus & Dreyfus, 1986). I følge Wackerhausens (1993) er dette din personlige tause kunnskap. Fag (windsurfing) og person er ett. Windsurferen må fornemme og vurdere hvordan den kroppslige erfaringen oppleves. Gir reglene mening og fungerer de for meg. Mens begynneren er opptatt av regler og fakta vil den avanserte begynner gjennom erfaringer fra vannet prøve å gjenkjenne relevante elementer i situasjonen. Den avanserte begynner bruker sansene aktivt i situasjonene. Det kan komme et vindkast som tidligere gjorde at windsurferen ble overrumplet og falt i vannet. Nå bruker han øynene for å se etter krusninger på vannet, eller ørene for å høre hvordan vinden øker, føler det på huden og kjenner hvordan draget i hendene øker. Denne kroppslige kunnskapen gjør at han blir bedre til å tilpasse seg og finner en gunstige posisjoner og bedre balanse opprettholdes når vindkastet kommer. Vindkastet kommer derfor ikke som den store overraskelsen, men kan etter hvert utnyttes slik at farten øker.

I motsetning til trinn 1 og 2, der surferen måler mestring som et resultat av tilstrekkelig kunnskap om lover og regler, vil den kompetente utøver være involvert i handlinger med hele

sin person, og det vil ikke være mangel på spesifikke regler som begrenser vurdering av prestasjon, men egne valg i forhold til situasjonen (Flyvbjerg, 1991). Knyttet dette opp til Wackerhausen (1993) er fag og person ikke lengre atskilt men en bruker seg selv i praksis, fordi en del av ens faglige kompetanse er en selv. Surferen er personlig engasjert i handlingen. Dette underbygger Wackerhausens (1993) og Stelters (2002) kritikk av det skolastiske paradigme, der kunnskapsinnlæring er knyttet til det eksplisitte og oppmerksomheten er rettet mot det kognitive, mot hukommelsen (Stelter, 2002). Mening og følelser knyttet til handlingen har ikke plass i denne tenkningen. Følesene ses derimot som en forstyrrende faktor (Wackerhausen, 1993).

6.3 Veien videre

Vi må være personlig involvert i prosessen. Vårt følelsesmessige engasjement er vesentlig i utviklingen av kroppslige ferdigheter, noe som også kjennetegner utøveren på tredje trinn i modellen. At kaos oppstår og ikke flyt og rytme knyttes av Dreyfus og Dreyfus (1986) til evnen til å prioritere og finne et fikseringspunkt. Balansekunsten her går på å være rasjonell analytisk oppgaveløsende og samtidig handle intuitivt. Det Tordsson (2003) kaller; ”*svare på naturens tiltale*”. Gjennom refleksjonen - i – handling og refleksjon – over - handlingen styrkes den personlige innvolvingen, og bevisstheten og erkjennelsen om problemet (Schön, 1987).

Knyttet til Stelter's (1999) inndeling av læring i implisitt og eksplisitt kunnskap, kan vi si at det eksplisitte retter oppmerksomheten mot hukommelsen. Implisitt læring er læring som utvikles i situasjonen. Ta for eksempel en windsurfer som jobber med å sette en spock. Dette trikket har han sett på video og ønsker å gjøre akkurat de samme bevegelsene hans store idol Ricardo Campello¹³ gjør i filmen. Han fokuserer på hele bevegelsen og prøver å gjøre forandringer til kravene situasjonen stiller. Han er konfrontert med en situasjon, som krever en forandring. Planen utvikler seg umiddelbart i en dialog med personen og omverdenen. Stelter (1999) hevder intensjonene i denne situasjonen har en *prerefleksiv* karakter.

Den samme situasjonen kan også ha en *refleksiv* karakter. Windsurferen er ikke bare konfrontert med situasjonen. Han er fortsatt på vannet og jobber med spocken, men i tillegg er

¹³ Mange ganger verdensmester i grenen freestyle

det en instruktør som er på stranden og gir instruksjoner til windsurferen slik at innlæringen av spocken skal gå lettere. Instruktøren kan gi verbale instruksjoner på hvilke bevegelser han bør vektlegge, som skal hjelpe han å takle situasjonen. For eksempel; se seg over høyre skulder rett etter brettet har forlatt vannet, slik at rotasjonen av brettet igangsettes.

Forskjellige undersøkelser viser at læring av en bevegelse som har foregått implisitt kan være mer stabil og suksessfull (Stelter, 1999). Særlig i komplekse miljøer er dette avgjørende. Innenfor windsurfing er aldri en situasjon lik en annen. Når læringen av en bevegelse har foregått implisitt utvikler vi handlingsstrategier, som passer i situasjonen og derigjennom kunnskap til å håndtere slike situasjoner slik de oppstår når windsurferen for eksempel tar spocken, som han har lært gjennom en dialog med omgivelsene. Læres spocken med fokus på en refleksiv tilnærming, settes instruktøren på store utfordringer. Ved eksplisitt innlæring møtes windsurferen med normer og regler av allmenngyldig karakter, men allmenngyldig er ikke ensbetydende med en sikker suksess for den ene windsurferen. Fordi reglene aldri vil kunne uttrykke de prerefleksive intensjonene som han trenger og automatisk vil utvikle i situasjonen. Windsurferen vil alltid kommunisere med omgivelsene på sin spesielle måte når han trener på spocken. Selv om prinsippene for å "sette spocken" er like vil alltid miljøet de skal "settes i" forandre seg. Windsurferen bør derfor balansere hva han skal vektlegge i tilnærmingen. En ensidig fokusering på det eksplisitte kan virke blokkerende og handlingsforstyrrende fordi;

"...eleven ikke kan fornemme, at de giver svar i forhold til hans/hendes oplevede dialog med situationen. Desuden indeholder bestemte bevægelsesopgaver, som læreren tilrettelægger, alltid en form for "intentionelt oplæg", som kan stride imod de prerefleksive intentioner, som eleven udvikler i situationen." (Stelter, 1999:119)

Konkretisert inn mot windsurfing og eksempelet ved innlæringen av spocken: Windsurferen og instruktøren har blitt enige om å jobbe med å få høyde inn i spocken. Instruktøren står på stranden og windsurferen kommer inn mot han, gjennomfører spocken og får tilbakemeldinger hva han skal jobbe med. Arbeidsoppgavene han får er å trykke aggressivt ned med tærne på bakerste fot, skyve det fremste beinet forover samtidig som du skyver bommen opp og fram, trekk det bakerste beinet opp og pek tærne nedover slik at undersiden av brettet eksponeres for vind og gir ekstraløft. Spocken mislykkes fordi oppmerksomheten rettes mot alle arbeidsoppgavene instruktøren han gir windsurferen. I dette eksemplet ønsker

jeg å vise hva som kan skje når surferen får for mange konkrete oppgaver. Ut fra egen opplevelse vet jeg at dette kan virke hemmende for utførelsen/handlingen. Dette kan forklares ut fra et fenomenologisk perspektiv – hva vi retter oppmerksomheten mot. Mot å være-i-verden, være helhetlig tilstede i aktiviteten, eller mot bestemte kroppsdelene, og derved en objektivisering av kroppen (Duesund, 1995).

Personlig involvering er grunnleggende for ferdighetsutvikling på høyere nivå i læringsprosessen (1986). Den er der hele tiden og må ikke holdes nede av regler hvordan ting løses på en best mulig måte. Vi er våre kropper og våre kropper er i verden (Duesund, 1995). Gjennom kroppen erfarer vi verden. Kroppen blir dermed det viktigste sanseorganet vi har. ”Kroppen er alltid en meningsøkende, intensjonal enhet” (Duesund, 1995:35). Når vi er i bevegelse reflekterer vi. Refleksjoner er grunnlaget i den kroppslige verden. Refleksjonen og det fysiske kan ikke skilles fra hverandre. De skaper en helhet som preges av rytme og flyt (Duesund, 1995). Kroppen er grunnlaget for refleksjon, uten kroppen er det ikke mulig å sanse verden rundt oss eller reflektere over oss selv (Duesund, 1995). I loggboken skriver jeg;

”Fredag 8/4 – 05, Dagen begynte som vanlig, rolig vindmessig. Seilte 3 timer før lunsj med seil på 5,9 m² og 5,3 m², og et brett på 103 liter. Etter lunsj blåste det som vanlig opp. Fikk en time med 4,2 m² og 84 liter brett. Endelig fikk jeg det til i kraftig vind. Nå følte jeg kontrollen var på plass. Balansen var god på begge beina, noe som førte til kontroll i hoppene. Innstillingen min endret seg radikalt. Fra å være passiv og hele tiden seile opp mot vinden, jage jeg med vinden for å søke mer fart. Utrolig inspirerende å føle det løsner i kraftig etter dager hvor jeg har følt at ferdighetene har gått tilbake. Dette motiverer til enda flere timer på vannet og ønske om videre utvikling.”

I sitatet vektlegger jeg følelsen av balanse å være i balanse og hvordan det er med på å skape trygghet og gi meg en følelse av mestring og ny kroppsliggjort erfaring. Personlig involvering er viktig slik at det åpnes for skjønn, individuelle løsninger og improvisasjon. Skal windsurferen komme opp på nivå 4, må disse egenskapene videreutvikles. Vi må være helhetlig tilstede og ”jage med vinden”. Det kvalitative spranget nås kun når individet går fra analytisk oppgaveløsning til menneskelig ekspertise (Flyvbjerg, 1991). ”Hånden” må styrkes

framfor ”ånden” (Wackerhausen, 1993),¹⁴ på dette nivået vil for ensidig fokusering på analytisk rasjonalitet være begrensende for menneskets prestasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Espen forteller om en opplevelse der han føler han har tatt et sprang ferdighetsmessig.

”Sånn som da vi var i Sør Afrika, så hadde jeg trent i syv dager kun på flaka for å få til det og var nesten sinnsyk close hver eneste dag, da var jeg ganske sånn små irritert – faen kommer’n, kommer’n da, og så plutselig satt den der.”

Har bruker et begrep som ”*plutselig satt den der*” etter syv dager med trening for å sette akkurat det trikset. I denne læringsprosessen er det to ting som skiller seg ut. Det ene er mye trening. Han har trent på en ting i sju dager og fokusert kun på dette trikset. Bevegelsene i trikset kan deles opp i mange deler, der hver del er med på å lage en regel surferen må huske. Disse reglene må så prioriteres i en rekkefølge slik at trikset kan gjennomføres. Flakaen er et komplisert triks som setter han på prøve. Mange elementer skal håndteres i et høyt tempo. Skal handlingen bli en suksess, må erfaringsgrunnlaget være på et slik nivå at mange av elementene som skal til for å utøve trikset tas for gitt. Kunnskapen må sitte i kroppen. Som Espen sier:

”Altså, når jeg skal lære et nytt triks da, så er det jo gjerne - altså jeg føler at alle triksa er - eller fra det enkleste til det definitivt vanskeligste er en helt enkelt stige. Du tar triks etter triks etter triks og jobber deg oppover føler jeg er det greieste.”

Han sier videre;

”...men det er først når du kan de andre tinga du har det andre i kroppen som skal til for å få det til.”

Det andre er bruken av ordet, *plutselig*. Det blir nesten et paradoks å bruke et ord som *plutselig* når du har trent i sju dager på en bevegelse. Bevegelsene oppleves som riktige. De treffer hans forestilling med hvordan trikset skal se ut og føles. Opplevelsen gir en ”resonansklang” fra kroppen (Wackerhausen, 1993). Han vet det er riktig, men han kan ikke

¹⁴ Den eksplisitte kunnskapen knyttes til ”ånden”, mens ”hånden” beskriver den praktiske kunnskapen (Wackerhausen 1993).

sette fingeren på det som gjør det riktig. Situasjonen har det Stelter (1999) vil kalle en *prerefleksiv* karakter. Han er tilstede med hele sin kropp og kjenner når bevegelsene stemmer. Følelsen av få det til gir en ny følelse som han ikke har kjent på før i den situasjonen. Han søker etter den gode følelsen med hele kroppen, og etter uttalige forsøk finner han løsningen. Når jeg spør han hva som gjorde at det klaffet akkurat da, vil han høyst sannsynlig ikke kunne sette ord på det; kunnskapen er taus – og han bare ”gjør det”.

Under treningen med å få til flakaen har han fått mange erfaringer og nærmet seg litt etter litt for hvert forsøk og hver dag som har gått. De syv dagene var ikke bortkastet før trikset fant ut at det ville komme fram for surferen.

Det intuitive er vesentlig for denne type læringsprosesser. Windsurferen på dette nivået handler ikke på bakgrunn av en tenkt situasjon. Handlingen bygger ikke på en analytisk tilnærming. De bevisste tankeprosessen knyttet til ferdigheten må ”legges til siden”. Han har ikke tid til å tenke; hva gjør jeg hvis det og det skjer? Handlingen bygger på den aktuelle situasjonen, og hvordan surferen responderer på denne. Det er ”hinsides” analytisk tenkning og rasjonalitet (Fyvbjerg, 1991). Han er dypt involvert i sine handlinger tilstede med oppmerksomheten rettet mot situasjonene. Eller i Tordsons (2003) terminologi; ”*han må svare på naturens tiltale.*” Standardprosedyrer og ”rett svar” kommer til kort i disse situasjonene, - ”*The case is not in the book*” (Schön i Hemmestad, 2003). Skal denne kunnskapen læres, må den læres gjennom praksis. Hvilke handlinger som skal gjennomføres når bølgen ser sånn ut eller sånn, kan ikke læres gjennom en analytisk rasjonell logikk. Windsurferen må gjennom kroppen erfare hvordan kroppen påvirkes når bølgen har en viss form og hastighet. Han må kjenne igjen mønsteret i bølgene, slik Polanyi (2000) snakker om et gjenkjennende mønster i ansikter

Jeg skal illustrere dette ved å overføre dette til egenopplevde situasjoner på vannet. Det er spesielt en manøver som jeg jobber mye med, planende jibb.¹⁵ Mitt store problem er å beholde farten gjennom hele svingen. I det øyeblikket seilet skal flippes rundt og fotskiftet skal gjennomføres mister jeg all fart. Jeg har lest det meste av det jeg har kommet over av teoretiske beskrivelser på dette og flere videosekvenser er studert nøye, uten at dette har

¹⁵ Plan; når farten blir tilstrekkelig høy, vil brette ikke lenger gå ”gjennom” vannet, men løftes ”oppå”. Den våte flaten minskes og farten øker ytterligere.

Jibb; svinge rundt med vinden fra en hals til en annen.

resultert i bedre ferdighet på vannet. Intellektuelt forstår jeg hva jeg skal gjøre, jeg husker det, men kroppen vil ikke ”gjøre det”. I det jeg spretter bortover vannet i plan og gjør meg klar til et nytt forsøk, gjennomgår jeg de teoretiske prinsippene for å lykkes. Strek fremste armen frem, trekk inn den bakerste, heng i bommen, spisse knær, bruk blikket og se den veien jeg skal. Allikevel mislykkes jeg. Situasjonen er kontekstavhengig, noe som gjør det vanskelig å snakke om en vanntett teori, eller om noen allmenne prinsipper for god handling. Det føles langt mellom teori og praksis. Det er ikke tid til å ”figure out what to do”. Den samme situasjonen oppstår aldri to ganger. Evnen til å tolke og forstå situasjonen er avgjørende for den gode opplevelsen. Denne kompleksiteten fører til kravet om en fleksibel tilpasning av den tidligere erfaring, til den nye situasjonen som oppstår (Stelter, 1999; Schön, 1987). Mitt erfaringsgrunnlag i den planende jibben er altså ikke godt nok, eller jeg får ikke forløst mitt potensialet. Eller jibben har ikke kommet til meg enda. Jeg har ikke åpnet opp nok til at den gode følelsen skal finne meg. Eller som Tordsson (2003) sier – ikke åpnet meg for naturens tiltale. Handlingene må skje intuitivt. Når de bevisste tankeprosessene kobles inn skjer ting for sent. Jeg registrerer, for så å tenke hvordan jeg bør handle. Den bevisste tankeprosessen blir en begrensende faktor og bevegelsene preges ikke av rytme og flyt. Eksperten vil derimot i en slik situasjon ”bare gjøre det” hans ”knowing-in-action og reflection-in-action” flyter sammen, på samme måte som hos den virtuose jazzmusikeren som jammer sammen med de andre i bandet (Schön, 1987). Min kunnskap – i – handling, min ”know – how” dvs. de strategier og forståelser jeg har for å møte utfordringen strekker ikke til.

Innenfor det skolastiske paradigme er det tradisjon for en språkliggjøring av aktiviteten (Stelter, 1999), og elever, utøvere og studenter utvikler kompetanse via refleksiv kunnskap og regelbaserte teknikker og ferdigheter. Dette perspektivet har lenge blitt sett på som den viktigste formen for rettmessig kunnskap (Stelter, 1999). Dette kompetansebegrepet har en smal forståelse for kunnskap. I dette perspektivet skilles fag og person, og faget er kontekstuavhengig. En kompetent fagperson, innenfor det skolastiske paradigmet, må altså være i besittelse av en omfattende og relevant databank samt relevante regelsett (Wackerhausen, 1993). Ingen av delene involverer personlige egenskaper som; følelser, opplevelser, livserfaring og livsverden. Følesene blir sett på som en forstyrrende faktor for det logiske og rasjonelle, og kompetanse blir dermed svekket (Wackerhausen, 1993). Som jeg har vist tidligere i oppgaven vil en lærings situasjon, der personen er personlig involvert med sine følelser, ha et større potensiale for læring. Når vi er involvert personlig i læringen, vil vi få et eierforhold til prosessen, og dermed rette oppmerksomheten mer mot egne interne forhold, og

framfor å skylde på ytre faktorer, som at det er gitt for dårlig instruksjon, må vi selv stå ansvarlig i læreprosessen (Dreyfus og Dreyfus, 1986; Flyvbjerg, 1991; Stelter, 1999)

Skal vi gjennomføre det Dreyfus og Dretfus (1986) kaller det *kvalitative spranget*, må den kroppslige kunnskapen får større oppmerksomhet enn den analytiske regelbaserte kunnskapen, og vi må tørre det fenomenologiske væren-i-verden, tilstede her og nå med fokus på helhet, sanselig og emosjonell opplevelse og erfaring (Tordsson, 2003). Først da er kompetansen på et så høyt nivå at utøveren kan gjennomføre det kvalitative spranget. Kompetente utøvere, [innen for eksempel feltet windsurfing], har vanskelig for å redegjøre hva deres praksis går ut på (Wackerhausen, 1993; Dreyfus og Dreyfus, 1984). Hvis eksperten allikevel skal redegjøre for sin kompetanse, er den ofte særdeles mangelfull eller direkte villedende for andre personer(Wackerhausen, 1993). Dette betyr ikke at han ikke vet eller svarer feil. Den gir mening for personen og heldigvis lar han kroppen erfare og være i det og ikke stole blindt på det bevisste (Wackerhausen, 1993). Eller i Polanyis (2000:16) terminologi; ”*Vi kan vite mer enn vi kan si*”. Eksperten kan ikke gi en beskrivelse av de reglene han følger, fordi han faktisk ikke handler ut fra regler (Wackerhausen, 1993). Det handles ut fra mønstre og fenomener, fra forskjeller og likheter. En definisjon vil være en illusjon. En redegjørelse vil leve opp til det skolastiske paradigmet krav om eksplisitt redegjørelse, men ikke kravet om sannhet (Wackerhausen, 1993).

Ensidig fokusering kun på det intuitive er ikke ønskelig. Det bør være et både og. En kombinasjon med en rasjonell analytisk tilnærming. Jeg har lest mange tekniske artikler og sett ulike videoer, som beskriver utførelsen av den planende jibben. Tankeprosessen tilknyttet aktiviteten er stor. Jeg setter stadig nye mål og reflekterer over hvordan jeg best mulig kan utføre jibben og velge av utstyr. En av informantene trekker fram hvordan de reflekterer over ulike tekniske manøvrer.

”Sitter og ser på video hele tiden og strekk ut armen der og len deg lengre framover og prøv og stå lenger midt på brettet og sånne ting.” (Per)

Windsurferene gir tilbakemelding til hverandre i stort omfang. Det reflekteres og diskuteres med hverandre etter dagen på vannet. Noe jeg selv fikk erfare under feltarbeidet. Kvelden gikk med til å se på bilder, video og dele sin fasinasjon for aktiviteten. Noe dette sitatet bygger opp under.

”Hvis du putter en person som ikke windsurfer inn i den hytta vår liksom, så er det jo bare å riste på hue – det er en gjeng med gærninger som sitter og klakker i hue på hverandre. Sånn er det jo. Så det går ikke i noe annet enn windsurfing liksom. Sånn er det jo. Man er jo faen meg en gjeng med fagidioter. Det er helt rått.” (Per)

Han bringer inn en kritisk refleksjon til windsurfere som virkelig er dedikerte, men som han sier selv; *”det er hel rått”*. Det reflekteres for å være sikker på å gjøre de mest hensiktsmessige valgene.

6.4 Taus kunnskap

Kunnskap – i – handling kjennetegnes ved at kunnskapen er kroppsliggjort gjennom mye prøving og feiling. Begrepet bygger på Polanyis (2000) teori om taus kunnskap. Polanyi (i Illeris, 2000) skapte begrepet *taus kunnskap*. For å eksemplifisere begrepet *taus kunnskap*, trekker han fram hvordan sansene våre brukes når vi håndterer verktøy, for eksempel en hammer. Til å begynne med er fokuset rettet mot hvordan hammeren ligger i hånden. Jeg kjenner på håndtaket og føler vekten av hammeren hindrer oss og gjør det vanskeligere å treffe spikeren skikkelig. Etter hvert rettes oppmerksomheten mot det å treffe spikeren. Hammeren blir en forlengelse av armen min og fokuset flyttes mot spikeren, er den hard å banke inn eller vanskelig å treffe. I denne læringsprosessen læres det direkte uten avbrutte refleksjoner.

Vi kan knyttet dette inn mot windsurfingen og hvordan jeg opplever det å bruke seilet. Seilet kan ses på som et verktøy som brukes for å fange vinden. I begynnelsen fokuseres det mye på hvordan seilet trekker i kroppen og hele tiden får deg ut av balanse. Hendene er ikke vant til å brukes på denne måten og bommen river og sliter i huden på hendene. Det fokuseres mye på hendene som blir et problem for å få til god seiling. Dette er ikke et problem som bare gjelder for novisen. Problemet med vannblemmer i hendene kommer ofte igjen etter et lenge opphold borte fra windsurfingen. Starten på windsurfingssesongen blir derfor en utfordring og oppmerksomheten rettes mot hendene som er i kontakt med bommen. I feltboken skriver jeg;

”Torsdag 7/4 2005, ...fikk til lite. Klarer ikke å holde et jevnt trykk i seilet og brettet spretter rundt uten kontroll. Sliter med dårlig hender. Store vannblemmer gjør det vondt å holde i bommen når vinden er kraftig. Dette fører til at ting gjøres halvveis. Håper kroppen kvikner til de neste dagene slik at jeg får en fin avslutning.”

Etter en stund når huden i hendene har hardnet, tenker jeg ikke lengre over hvordan hendene mine er i kontakt med bommen. Kontaktpunktet mellom bommen og hendene blir en del av min kunnskap - i – handling. De dagene alt stemmer, legger jeg ikke merke til utstyret. Utstyret og jeg fungerer som ett. Jeg legger ikke merke til bommen lengre. Seilet blir et verktøy som brukes for å skape fart og hvordan seilet brukes tas for gitt. Seilet blir ikke en begrensning, men en ”del av meg”.

Ikke alle situasjoner oppleves slik. Når det jobbes med nye ting, fungerer ikke samspillet mellom meg og seilet like bra. Min kunnskap – i – handling strekker ikke til (Schön, 2004). Situasjonen jeg er i krever andre handlinger og bevegelser enn de vante jeg har brukt. Refleksjon over handlingen kommer ofte når vår kunnskap – i – handling overraskes av noe uventet (Schön, 2004). Situasjonen tar en uventet vending og vi blir tvunget til å gjøre noen valg. Refleksjonen kommer i det øyeblikket våre vanlige handlinger og rutiner ikke strekker til. Situasjonen inneholder et element av overraskelse.

”Det er tydelig at det er èn ting at være i stand til at reflektere – i – handling og en ganske annen at være i stand til at reflektere over vores refleksjon – i – handling ved at give en god sproglig beskrivelse af den.” (Illeris, 2000:262)

Vi kan stoppe opp i situasjonen og tenke hva som ikke fungerte, det Arendt (Illeris, 2000) kaller ”*Stop-op-og-tenk*”, eller vente med refleksjonen til vi er ferdige med aktiviteten. Vi reflekterer da *over* handlingen. På samme måte som windsurferne gjorde på kvelden. Refleksjonen kan også skje mens vi gjør handlingen og omforme hva vi gjør mens vi gjør det. Vi snakker da om refleksjon – i – handling (Schön, 2004). Denne refleksjonen er bevisst, men trenger ikke være språkliggjort. En vanlig missforståelse er at dyktige praktikere reflekterer, de bare handler. Abstraksjonsnivået er tvert imot veldig høyt (Molander, 1996). På forhånd skal de lage en plan hvordan situasjonen kan løses. Å hele tiden ha noe å ta stilling til, er en mental slitsom prosess. Situasjonen gir umiddelbare svar på praktiske kunnskapen. Dermed blir praksisen ”definitiv”, handlingen tillater ikke usikkerhet. Da er den ikke kunnskap

(Molander, 1996). Under intervjuet spurte jeg Per hva han tenker på hvis det ikke går slik han har planlagt.

”Tankene som går inne i meg? Hvordan er det mulig liksom. Hva, hvorfor greide jeg bedre sist gang hvorfor kom jeg ikke like langt og du må jo ta en grundig analyse der og da ikke sant og du bare ok det gjør jeg nå og må huske på at den bevegelsen må dit den armen må fram og den må ta der og der er ikke noe rom for – det må gjøres sånn for hvis ikke tryner du, og så prøver du 10 ganger til og så merker du at nå er du litt lenger liksom og det er liksom det at du merker at du på en måte får den derre at du liksom at du har det trenger ikke være den store framgangen det at du merker at du gjøre noe mer riktig – det er liksom det som - da får det deg til å følge mye bedre med en gang og da gidder du seile lenger og kjøre på det trikset der.” (Per)

Den kyndige utøver kombinerer kunnskap – i – handling med refleksjon – i – handling i selve handlingen. Det er dette som ligger i improvisasjonens kunst. Per er tydelig på den tankeprosessen som foregår mens han jobber med nye manøvrer. Mislykkes trikset stopper han opp for å analysere hva som gikk galt i denne situasjonen. Han reflekterer – over – handling. Denne dynamikken skaper utvikling (Schön, 2004). I det ene øyeblikket er windsurferen i situasjonen med hele sin kropp, men plutselig oppstår en uventet situasjon og han kastes ut av øyeblikket. I denne refleksjonen må han ikke bare ta stilling til hva som gikk galt, men han må også prøve å beskrive hva han faktisk gjør. Refleksjonen bringer fram kroppslig erfaring som han tar for gitt. Nye strategier og planer lages for så igjen begynne å trene.

Lauvås og Handal (2000) deler refleksjonsprosessen inn i tre faser. Dette for å ha noen knagger å henge refleksjonen på. En slik struktur gjøres for at refleksjonen blir mindre tilfeldig. I den første fasen ønsker å hente fram og undersøker hva som skjedde. Hvorfor gikk jeg på trynet i denne i jibben? Var det bølgene som gjorde at jeg fikk ubalanse, eller ble jeg redd av den høye farten? Kom jeg bakpå? Det er viktig at nettopp denne situasjonen som får oppmerksomheten. Faren er at oppmerksomheten rettes mot lignende situasjoner når veilederen spør hva som skjedde. Men uansett – denne erfaringen, ubalanse og gå på trynet, er allerede kroppsliggjort. En god dialog og en god refleksjon kan være et viktig bidrag for at ikke den ”ubehaglige opplevelsen” får feste i kroppen, men brukes aktivt i læringsprosessen,

der hovedfokus handler om å være løsningsfokusert (Stelter, 2002). Dette må også ses i sammenheng med neste fase.

I den andre fasen i refleksjonsprosessen blir vi spurt om å gjenoppvekke de følelsene dette skapte i oss (Lauvås & Handal, 2000). Positive følelser må brukes og forsterkes slik at de fungerer som en drivkraft i prosessen. Samtidig er det viktig å ikke undergrave de negative følelsene.

Den tredje fasen inneholder revurdering av erfaringene. Det er i denne fasen vi skal høste av arbeidet som ble gjort i de to foregående. Med et empatisk utgangspunkt, dvs. med personen og han/hennes opplevelser og følelser i fokus, revurderes erfaringene og nye ideer kan omsettes i eksperimentering.

Min erfaring med seiling når vinden er sterk og bølgene store, oppleves ofte som kaotisk. Min evne til å improvisere over valgalternativene er ikke tilstrekkelig god nok. Jeg stopper opp i handlingen for å analysere hva jeg gjorde feil, og jeg blir kastet av brettet. Slik sett har refleksjon i handling en kritisk funksjon, - nemlig å anfekte den antatte struktur i kunnskap - i - handling (Schön, 2004). Jeg blir kastet ut av aktiviteten og ny flyt og rytme i bevegelsene må gjenskapes slik at ny kunnskap kan utvikles gjennom refleksjonen og prøving og feiling. Jeg skal konkretisere dette i et selvopplevd eksempel.

For en tid tilbake var jeg en tur i Danmark for å surfe med en kamerat og jeg skulle prøve å seile i brytende bølger for første gang. Han har surfet i mange år og har et høyt kompetanse- og ferdighetsnivå nivå. Kvelden før ble værmeldingen på internett grundig sjekket og valg av sted ble tatt på bakgrunn av vindretningen. Vi kjørte sammen mot havet og parkerte bilen, og gikk opp på de danske klittene for å sjekke forholdene slik at vi kunne velge riktig seilstørrelse. I det vi rundet toppen og så store bølger bryte” perfekt”, begynte kameraten min å juble av glede, jeg ble stiv av skrekk. Første tanken som slo meg var; skal jeg ut i de bølgene? Jeg kommer til å drukne. Vinden var ikke kraftigere enn jeg har seilt i tidligere, men det var bølgene som skremte meg. Reaksjonen baserte seg på mitt kroppslige erfaringsgrunnlag. Min makker med gode erfaringer fra lignende situasjoner så mulighetene og jublet da han tenkte på hva han hadde i vente. Jeg hadde et annet perspektiv, der det ble fokusert på egne begrensninger. Jeg følte kunnskapsnivået mitt var på et slikt nivå at jeg ikke

kunne seile i brytende bølger. Synet av bølgene og de andre surferne stemte ikke overens med mine tause forventninger. En situasjon der lek, mestring og naturopplevelse er vesentlige meningsdimensjoner, ble snudd til frykt.

Frykten måtte overvinnnes ved å begynne læringsprosessen på nytt. Fra å være den kyndige utøver når situasjonen var kjent, ble jeg på ny en som kjempet mot elementene. Ny kunnskap måtte utvikles. Jeg måtte oppsøke havet med de brytende bølgene. Jeg rigget seilet, klargjorde brettet, og gikk ut i vannet. Frykten for å bli tatt av en stor bølge gjorde mine bevegelser urytmiske og stive. Det jeg gjør på seilbrettet i et gjennomprøvd miljø, var jeg ikke i nærheten av å klare. Jeg opplevde at mine tanker, forventninger og rasjonalitet satte meg flere steg tilbake ferdighetsmessig

Det var først etter å ha gått skikkelig på trynet og blitt vasket¹⁶ godt av bølgene, at frykten begynte å slippe taket. Situasjonen ble ufarliggjort, og jeg klarte å åpne meg slik at min kroppslige kunnskap og kravene situasjonen stilte, begynte å nærme seg. Leken, mestringen og naturopplevelse kom tilbake som meningsdimensjoner i min tilnærming til aktiviteten. Jeg merket hvordan mine forventninger la begrensninger på mine bevegelser. Læringskurven ved seiling i brytende bølger, opplevdes veldig bratt. Kunnskapen var tilstede i kroppen, men kom først fram samtidig som erfaringsnivået økte, og "frykten slapp taket".

Windsurferen som er på det høyeste nivået i læringsprosessen er i ett med situasjonen, og tilpasser seg på bakgrunn av sitt store bevegelses- og erfaringsgrunnlag. Elementenes stadige forandringer krever at beslutninger tas på splittsekunder. Eksperten reagerer derfor på variasjoner snarere enn på overraskelser siden endringene aldri overskrider grensen for det kjente. Denne tilstanden kan sammenlignes med "flow experience" (Csikszentmihalyi, 1991) som karakteriseres av en tilstand der selvet forsvinner og bevegelsen eller aktiviteten fyller en fullstendig. Dyp konsentrasjon, intensivt engasjement, manglende tidsfornemmelse og bevissthet rundt sin egen person forsvinner. Surferen får en entydig tilbakemelding, som setter seg i kroppen. Følelsen av å ha fullstendig kontroll i en situasjon du er usikker på om du mestrer er tilbakemelding nok (Straume, 2005).

¹⁶ Vasket brukes når en surfer fanges i en brytende bølge og kastes rundt i denne.

Følelsen av flow oppstår når surferen opplever en passende grad av utfordring og ingen kjedsomhet i situasjonen (Stelter, 1999). Det er i dette skjæringspunktet mellom angst og kjedsomhet vi oppnår denne flow – opplevelsen. Angsten kommer når oppgavene som skal løses går utover ferdighetsnivået til surferen, og kjedsomheten utvikler seg hvis personens ferdigheter overstiger og går langt ut over det oppgaven krever. I sitatet befinner Per seg i dette skjæringspunktet.

”Jo, ja for ok, ja for et av mine mål er liksom sånn i og med at jeg er fra Østlandet og sånne ting så har jeg aldri vært noe spesiell god til å ri bølger da. Jeg har vært mye bedre på å hoppe da, som man blir når man bor på Østlandet. For man rir jo sjelden og man har sjelden fralandsvind og svære bølger liksom så jeg har jobba bevist med et i mange mange år da for å så få opp nivået der, så det er jo på en måte – og har slit følt med det i mange år – bare det å komme seg gjennom en maste høye bølger ut fra stranda i lite vind for det er jo ofte man seiler i lite vind for at bølgene skal være så rene som mulig. Det er jo et helvete på jord, så i år så følte jeg at det klaffa virkelig og det var virkelig en dag på Sunset da det var ganske hårete forhold og ofte når det er sånne forhold så får du en klump inni deg at du veit at det liksom at dette her er egentlig liksom litt over din skole, og jeg vet med meg selv at i fjor så hadde jeg ikke gått ut den dagen liksom. Det er virkelig sånn at det kiler i magen og at dette her altså du får så – dette kan gå gærent da, hvis du ikke liksom har kontroll da...”

Dette sitatet viser viktigheten og gleden av å lykkes i en krevende situasjon. Han trekker frem nettopp dette skjæringspunktet mellom angst og kjedsomhet. Situasjonen skal være passe utfordrende, men også kribble litt. I tillegg nevner han også en klar målsetning, der han ønsker å bli bedre til å ri bølger. Klarhet omkring målsetning er en viktig dimensjon både hos Dreyfus og Dreyfus (1986) og i Csikszentmihalyis (1991) beskrivelse av flow. Målsetningen er med på å unngå kaos. For å gjennomføre gode valg, bør handlingen baseres på en målsetning. I eksempelet ovenfor hadde en av surferne en klar målsetning. Han ville bli bedre til å seile og ri bølgene. Csikszentmihalyi (Straume, 2005) problematiserer en overfokusering mot målsetningen. Målet blir viktigere framfor å løse de situasjonene som oppstår langs veien for å nå dette målet. Og i følge Dreyfus og Dreyfus (1986) kan en overfokusering på det analytiske for å nå målet, bli begrensende for ferdighetsopplevelsen/læringen. Overfokusering på målsetningen kan rett oppmerksomheten bort fra selve aktiviteten. Per trekker fram den gode opplevelsen. Målsetningen var der, og fokuset lå i å løse de utfordringene bølgene og

vinden satte han i. Belønningen ligger i selve aktiviteten (Stelter 1999). Når en windsurferen får en fornemmelse av flow, har målsetningen og planen slått seg sammen. Dette fører til en altoppslukende interesse til aktiviteten, fordi det er aktiviteten som er målsetningen. Resultatet av timene på vannet overskygges av gleden surferen får av å holde på. Det trengs ingen annen belønning enn aktiviteten selv.

6.5 Windsurfing – alltid nye muligheter

Bred kroppsliggjort erfaring er avgjørende innenfor ferdighetspregende aktiviteter som alltid inneholder en ny situasjon. Samme situasjon vil aldri oppstå på eksakt samme måte, men vi kan komme i situasjoner som ligner tidligere opplevde situasjoner. Gjennom våre kroppskjema og handlinger utvikler vi vårt improvisasjonspotensiale (Jørgensen 2004). En windsurfer som har gjennomført det kvalitative spranget har kommet inn i det jeg vil kalle en ”positiv ferdighetsutviklende sirkel”. En erfaring gir tilgang til nye erfaringer, slik Espen beskriver det;

”... men da liksom det var jo et kjempe steg videre for da var du plutselig inne i enda en rotasjon på dette trikset og da har man plutselig tilgang til mange andre triksa, som man skal kunne lære seg. Og da vi var og seilte på Lista. Det var i påska i fjor - seilte litt utover og trente litt spock og litt sånn løst og plutselig så klaffa alt da og tjum tjum så var jeg rundt. Og jeg super stoked og jeg skjønnte så vidt at jeg hadde klart det liksom og lite fornøyd. Samme seansen der og hylte og skreik og mista stemmen til slutt.”

Espen trekker også fram en andre opplevelser knyttet til læringsprosessen, spesielt med tanke på ”å gå stegene”;

”...men sånn som vulcan det 180 trickset det er også sånn som – ja, Per trener mye spock. Og for å klare spock må man først har lært seg vulcan. Og vulcan er egentlig mye av de samme begrepene, for det er først en 180 rotasjon og så få trent inn slide – det å snu og skli bakover i det hele tatt bare å skli uten finne samtidig som du slipper seila og tar imot engang. Det er veldig mye som skje på en gang og de triksene er egentlig veldig vanskelige når man skal lære de som første triks da. Men etter det er

det bare å bygge på de forskjellige triksene sammen så har man, så bygger man seg oppover. Så påsken i fjor begynte jeg å sette spocken igjen da eller for første gang og det var dritgøy og etter det så er det liksom vulcan og spock da er du veldig på god gang og så bygger det seg på med alt mulig annet rart.... ”

Under et av intervjuene ønsket jeg at en av informantene skal beskrive en perfekt dag på vannet. Ole svarer;

”Ja, jeg hadde en dag i Varberg i fjor. Det var i oktober da. Det var det veldig perfekte bølger da i sånn sideshore. Jeg hadde klart å plukke riktig seil og alt var riktig trimmet og det følte jeg hadde en av mine beste dager. Det var litt sånn som seilinga satt veldig bra da. Man har ofte litt sånn. Det går litt opp og ned. Man får ikke riktig til noe. Noen dager så sitter det plutselig ja---- ”

Jeg merket at han slet med å sette ord på og beskrive opplevelsen, og ville ikke slippe tråden. Jeg spør så; Du sier seilingen sitter. Hva mener du med det?

”Nei da mener jeg at du får flyten i seilinga. Du mestrer bølgene og sånt. For noen ganger blir bølgene kanskje litt for store. Du begynner å tryne og sånn, du blir kavete. Du blir vasket og sånt. Det blir mer kaotisk seiling enn å få flyten da på en måte. At jibbene sitter og sånne ting. Det har litt med at du har kontrollen på tingene da. Det hender noen ganger at du ikke har det for eksempel har litt for stort seil går i spinn, alt blir litt hektisk da, ja som sagt når du begynner å tryne og kave så skjærer det seg veldig fort altså. Jeg hadde også en Varberg dag på vinteren da. Det var litt kaldt. Det var vel kanskje for 2 år siden. Da var jeg ikke så flink. Da var det kaldt, jævlig, ble vasket, ikke så veldig gøy egentlig, men det var litt sånn gøy å være utpå. Det var ikke noe god seiling liksom.”

Han klarer fortsatt ikke å beskrive opplevelsen. Jeg føler han ikke svarer helt på det jeg spør om, og prøver igjen; Klarer du å sette ord på hva vi føler når vi får flyt? Hvilke tanker farer gjennom hodet på oss?

”Nei det er vel kanskje det med at det er optimalt da på en måte at man har - at man æ... altså når jeg tenker på flyt i seilinga er at ting sitter på en måte da - det blir mye

gjentagelser her – æææ det er vanskelig å sette ord på det egentlig - det er det altså – men det der at du ikke tryner hele tiden at du får til ting hele tiden så ...”

Jeg presser han til å prøve å beskrive hvordan han opplever det å ha flyt i seilingen, men det han gjør er å beskrive hva det ikke er. Altså når det går dårlig og bevegelsene ikke flyter. Dette eksempelet viser det Polanyi (2000) sier når han argumenterer for at vi har lettere for å beskrive det uvanlige framfor det normale. Denne type kunnskap – hvilke typer spørsmål om hva, hvordan osv. som vi ikke kan besvare med ord – eller i talesette (Molander, 1996) er det Wackerhausen (1993) beskriver som prinsipielt taust, og derfor vil det være mye om windsurfing jeg aldri vil få besvart i denne oppgaven. I hvert fall må vi lete på andre former en tradisjonelle ordspråk, for eksempel metaforer.

6.6 Lek og improvisasjon

Callois (1961) definerer leken som: *free, separate, uncertain, and unproductive, yet regulated and make believe*”. I windsurfing, og i ferdighetskrevede aktiviteter, syntes det som at de som nærmer seg aktiviteten med en mindre analytisk tilnærming, som barn ofte gjør, blir fortore gode windsurfere i motsetning til voksne som skal gjøre alt ”etter boken” og er reddere for å gjøre feil (Jørgensen 2004). I leken er det mer åpent og utfallet av aktiviteten vurderes ikke i forhold til en standard rett/galt, slik det er mer vanlig i f. eks organiserte idrettsaktiviteter (Hemmestad 1997). Denne uforutsigbarheten er med på å gjøre leken spennende, og som sitatene undervil vise er det dette som også gjør windsurfing så spennende. Vind og vann skifter hele tiden. Derfor vet aldri windsurferen hva som kommer.

”Ikke en dag er lik liksom. Men det er det som er heftig med det. Det er det som gjør at det er så himla kult det er ikke er som å ut å løpe samme strekning hver dag. Det er noe nytt som skjer hele tiden og det er nye greier som du må tenke på for å få flyten som sagt, når du er i ulike forhold.” (Hilde)

Windsurfing bygger på leken med elementene vann og vind, og vil aldri inneholde en lik situasjon. Den samme bølgen kommer aldri to ganger og vinden kommer ofte i støt.

”For det første så har du jo aldri en arena som er lik. Du har aldri verken vind eller bølger eller utstyret ditt er likt hver gang du er på vannet samtidig som formen din er forskjellig, og det at man bare får seilt for eksempel - altså spiller du for eksempel fotball så kan du dra og spille fotball hver dag. Det kan du ikke med den sporten her. Og hver gang du drar og surfer så er det forskjellig forhold og set-upen er forskjellig og stemninga er annerledes altså og sånne ting og alle disse elementene, det er så mange variabler da som gjør at du får at det blir veldig vanskelig samtidig som det er vanskelig liksom.” (Per)

En annen trekker fram lignende tanker.

”Det er jo ikke en bølge som er lik for å si den sånn da – og det er jo også det som er så veldig fascinerende med windsurfinga, det er ingen motor som driver deg – liksom hele greia er naturkraft eller krafta i seg selv og de er ustabile og det vet man, men det er også det som gjør det spennende da at den neste bølgen kan være dobbelt så stor eller den kan være halvparten så stor eller den kan bryte sånn og sånn og det er noe av det som gjør det litt spennende.” (Espen)

Sammenligner en beskrivelse av lek (f. eks Huizinga, 1993; Olofsson, 1993 og Callois, 1961) og det som karakteriserer de to øverste nivåene i teorien til Dreyfus og Dreyfus (1986), finnes mange likhetstrekk. Den analytiske kognitive tenkningen er ikke nok for å oppleve glede i aktiviteten og mestring på disse nivåene. Det handler om improvisasjon og fornemmelse. Jeg må være tilstede i situasjonen her og nå og bare, ”gjøre det”. Det tause og kroppslige er vesentlig dimensjoner, og spenningsfeltet mellom kaos og orden driver leken og aktiviteten videre, og den stadige søken etter å oppnå likevekt er avgjørende for at utvikling skal finne sted (Piaget i Illeris, 2000). Når du har det moro, glemmer du ofte tid og sted. Leken er med på å fange øyeblikket (Huizinga, 1993). Tankene på hva du skal gjøre, og hva resultatet skal bli, forsvinner, du ”bare gjør det”.

”Ja det er jo en hva skal jeg si for noe det er jo en utrolig frihetsfølelse på en måte å være på sjøen vind naturen rundt deg det er en glede bare å stå på brettet da. Vinden som tar deg du blir bare pusha rundt. Jeg står litt på snowboard om vinteren, det helt kan sammenlignes i det hele tatt med den følelsen av å være på sjøen i det hele tatt. Det kan være at man er glad i sjøen og sånne ting, men den har liksom alt da, fart

spenning. Det er noen ganger du er ut på og blir litt redd, får adrenalinkick, sinnsykt gøy selv om du er litt redd, så er det kjempegøy i tillegg. Det er like morsomt hver gang liksom.” (Ole)

Ifølge Huizinga (1993) har mye av forskningen på lek vært konsentrert om lekens funksjonelle rolle. Fokus har blant annet vært at leken skal tjene et eller annet biologisk formål, som f. eks utvikling av motoriske ferdigheter og overføringsverdier mellom det motoriske og det kognitive. Andre tilnærminger legger vekt på leken som forbereder mennesket til de prøvelser som kommer seinere i livet, mens andre forklarer leken med at det er behovet for å kunne noe, konkurransetrang, eller maktlyst som gjør at mennesker leker (Huizinga, 1993). Felles for alle disse tilnærmingene er at de ikke tar utgangspunkt i lek for lekens skyld. Huizinga (1993) er kritisk til at leken skal brukes som et instrument for å oppnå noe. Med eksempler fra sivilisasjonen at all menneskelig kultur oppstår og utvikler seg i lek, poengterer han hvor avgjørende det er for utviklingen av en sunn kultur, at leken tas alvorlig (Huizinga, 1993). Også i nyere tid er det skeptiske røster knyttet til en instrumentalisert tenkning om lek. Selmer – Olsen (1993) og Whilhjelm (1994) er kritiske til at lek og denne delen av kulturformidlingen skal inngå i planer og nyttetenkning. Selmer – Olsen (ibid) omtaler leken som *det unyttiges nødvendighet*, og ser på leken som noe som har sin egen verdi og som drives fram av indre motivasjon av de som leker, og mener det er nettopp i dette at leken har sin verdi.

Windsurfing er en idrett jeg vil hevde ”springer ut av” leken, og er preget av et sterkt lekinnhold. Mye av leken handler om å smyge seg unna, være lur og om samarbeid (Olofsson, 1993). For meg handler windsurfing mye om nettopp dette; å leke med elementene, lure den krappe bølgen, smyge inn i vinden osv., I det øyeblikket jeg konkurrerer *mot* elementene har jeg tapt. For meg er det viktig å leke mens jeg lærer. I leken med brett, seil, vind og vann stilles ferdigheter som utholdenhet, styrke, mot, improvisasjon, osv. på prøve. Aktivitet for aktivitetens egen skyld, er en definisjon som mange bruker når lek skal beskrives (Huizinga, 1993). Mennesker rasjonalitet blir tilsidesatt i leken (Huizinga, 1993). Som nevnt skrev jeg at tiden kan oppleves som om den står stille når jeg er på vannet. Farten, bølgene, vinden og bevegelsene er ”altoppslukende”. Situasjonen krever full oppmerksomhet. Elementene gir meg muligheter og utfordringer. Jeg leker med elementene og det føles som om de leker med meg. Handlingsforløpet styres ikke langs en mekanisk tidsakse. Tiden eksisterer ikke. Jeg er i handlingen. Jeg skal ikke fra punkt a til b, jeg er - i C som favner både a og b (Jørgensen,

2004). Elementene og jeg inngår i samme leken. Jeg og bølgene er i vannet og leker med vinden i vår livsverden. Omgivelsene blir en del av meg og jeg en del av omgivelsene. Når følelsen av flyt og rytme kommer, oppleves leken total.

I lekens natur er det på den ene siden frihet, på den andre siden iboende regler og struktur (Huizinga 1993). Dersom regler og struktur forsvinner opphører leken. Det oppstår kaos. Kaos kan samtidig være utviklende, så lenge vi klarer å skape orden i kaosen. Er vi kreative og improviserer kan leken utvikles og fortsette. En windsurfer er, som lekende barn og virtuose jazzmusikere, pragmatikere (Schön, 2004).¹⁷ Gjennom kontinuerlig lek og eksperimentering finner de ulike mønstre og former som fungerer (Steinsholt, 2003). Jazzimprovisasjonen er, som leken, en form for hvileløs fare, det er stor motivasjon for å reise inn i et upløyd område. Musikeren kan miste rytme og trå feil. De stopper ikke opp for å analysere feilen slik at liknende feil kan unngås på seinere tidspunkt. Feilen repeteres og forsterkes, og utvikles mot noe nytt og spennende (Steinsholt, 2003). Lars Petersen, profesjonell windsurfer fra Danmark, har opplevd at ”feil” kan frembringe ny kunnskap. Hans evne til å improvisere i en uventet situasjon gjorde at en nytt triks så dagens lys. Petersen var ute og seilte wave og hoppet på en bølge. I luften oppdaget han en annen windsurfer som lå i vannet på baksiden av bølgen. Han kastet seg rundt i luften for å unngå å treffe surferen i vannet. I denne unnvikende manøveren oppdaget han et nytt triks. Leken videreutvikles gjennom prøving og feiling. Nye situasjoner erfares og kroppsskjema videreutvikles slik at vi i en lignende situasjon igjen opplever orden i leken.

Samspeillet er viktig, slik at lekens dynamikk ikke forsvinner med en overlegen deltaker (Jørgensen, 2004). Når barn med ulike ferdigheter leker sammen, tilpasser de beste seg de andres ferdigheter (Olofsson, 1993). Dermed blir det uforutsigbare sentralt i leken. Barn unngår ofte leker der resultatet er gitt, eller når leken oppleves som urettferdig (for eksempel urettferdige lag) (Hemmestad, 1997). Blir de overlegne dør leken ut (Olofsson, 1993). Et viktig moment er altså ikke å måle krefter mot hverandre. Målet er at leken skal vare. Leken leder ikke fram til noe, den er helt til den ikke er mer (Huizinga, 1993). Når vinden er veldig sterk og bølgene for store opplever jeg ikke windsurfing som lek lengre. Min kunnskap - i - handling er ikke tilstrekkelig (Schön, 2004). Plutselig kommer et kraftig vindkast og jeg mister kontrollen og går på trynet. Det lekende elementet i aktiviteten blir revet bort. Det blir

¹⁷ Pragmatismen eller handlingsfilosofi er i første rekke knyttet til Charles D. Peirce og videreført av John Dewey (Winther – Jensen, 1999: 129)

kaos. Bølgene velter over meg og en svømmetur etter utstyret, som vind og bølger har kastet bort, venter. Jeg registrerer at vinden har frisket på og at seilet er for stort til disse forholdene. Mine bevegelser er uten flyt og jeg blir redd for ikke å klare og komme tilbake til land. Jeg ønsker å starte leken på nytt, men bølger og vind gjør det vanskelig å få utstyret i riktig posisjon. Vi leker ikke godt sammen lengre. De river og sliter i utstyret noe som gjør det vanskelig for meg som ligger i vannet, og ønsker at vinden skal roe seg og gi meg en ny sjanse.

Samtidig føler jeg det å brått bli revet ut av leken er med på å gjøre den uforutsigbar og spennende. Leken skal leve sitt eget liv og det må ikke legges føringer hvilken retning den skal ta (Huizinga, 1993). Du vet aldri hva som kommer i windsurfing. Aktivitet som innbefatter lek med vann og vind kan altså ikke kontrolleres. Dette spenningsmomentet kan også være frustrerende. Leken kan være komplett, når vinden plutselig finner det for godt å forsvinne. Det kan sammenlignes med en gjeng unger som leker med en ball på løkka i nærheten av der de bor. Alle er oppslukt i leken da moren roper på en av ungene, som også er ballens eier. Gutten må hjem å spise middag. Han tar med seg ballen og leken rives bort.

De dagene alt stemmer og leken er total får jeg en følelse et helhetlig samspill mellom elementene og meg, noe Espen gir uttrykk for på denne måten også;

”Enten hvis du er ute bare for å kose deg og liksom at alt klaffer er en ting. Det er veldig behagelig da og ikke skal noen sånn. Ja bare være ute å seile. Alle vennene dine er der. Per, Kjell. Gjerne ja – sol, varmt, deilig. Ja, det er visse aspekter som virkelig gjør det til en god dag da. Vennene, sol, varmt, bra vind, gode forhold gjerne da at triksa sitter litt løst. Ja allting går i grunnen litt greit den dagen. Det er veldig behagelig. Da seiler man gjerne litt utpå der, synger litt, koser seg.” (Espen)

Utfordringene er til å mestre, og gir en følelse av en tilværelse kjennetegnet av lek, frihet og hevet over det rasjonelle (Henningsen, 2001). Windsurfingens evne til å fange meg i øyeblikket fascinerer meg. Jeg har tidligere i denne teksten beskrevet mine kaotiske opplevelser i leken/kampen med elementene. Heldigvis oppleves ikke alle timer på vannet slik. Opplevelsen når alt stemmer er vanskelig å beskrive, men jeg skal allikevel prøve. Når brett og seil føles lett på bein og hender, står tiden stille. Utstyret blir en forlengelse av kroppen. Objektet (utstyret) blir en del av subjektet (meg), og vi skaper en helhet. Et kraftig

vindkast betyr fartsøkning og en bølge blir en mulighet. Jeg er fullstendig oppslukt i situasjonen og i øyeblikket. Tiden står stille og naturkreftene leker sammen med meg. Bølgene gir meg utfordringer når vi møtes. Samspeillet er vesentlig for at leken skal fungere. I det øyeblikket jeg prøver å beseire naturkreftene, er leken over. Den kampen kan jeg ikke vinne, noe som heller ikke er målet. Det er ikke en konkurranse der vi måler krefter, hvem som er sterke, havet og vinden leker med meg og jeg leker med to av mine venner. Følelsen av fullstendig balanse gjør alle vanskelige bevegelser til en lek og jeg begynner å synge. Jeg aner ikke hvorfor, men bevegelser som flyter gir meg en opplevelse av rytme. Jeg begynner å synge for å forsterke denne rytmen. **Leken er her og nå!**

7 Tilrettelegging av gode lærings situasjoner

En forståelse av menneskets læringsprosess slik det er beskrevet og drøftet i de foregående kapitler, gir noen pedagogiske implikasjoner for praksis. Det vil si hvordan vi tilrettelegger gode lærings situasjoner ved innlæring av bevegelser i komplekse miljøer. Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin læringsmodell og ved hjelp av teoretiske begreper har jeg satt fokus på kunnskap i ferdighetspregende aktiviteter som windsurfing og vist betydningen av konteksten i læringsprosessen. På samme måte, som i windsurfing må lærings situasjonene tilpasses den situasjonen vi står i. Ingen enhetsteori kan gi det fulle og ”sanne” bildet av slike komplekse lærings situasjoner (Schön, 2004; Flyvbjerg, 1991). En teoretisk læringsmodell basert på universelle fakta og prinsipper vill kunne kollapse i møte med praksis. Det er dette ”praksis-sjokket” Schön (2004) ønsker å redusere når det i teorien fokuseres på den intenderende og faktiske praksis. Forskjellen på teori og praksis, på hva vi hadde planlagt å gjøre og hva vi faktisk gjør, er utgangspunktet for Schöns (2004) praksisteori. Det er nettopp i disse ”interdeterminate zones of practice”, i de ubestemte læringssonene, der utgangspunktet er ”problemet” som oppstår og som det må handles i forhold til, at utviklingspotensialet for læring ligger (Schön, 1987).

For idrettspedagogen er det viktig å kjenne til undervisningsmetoder og undervisningsprinsipper som en slags ABC for god undervisning. Men, med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin læringsmodell vil dette bare bringe oss opp til kompetent nivå, og vi vil ikke klare å håndtere de ubestemte lærings situasjonene som Schön (1987) legger vekt på. For å møte disse situasjonene/utfordringene må vi bygge opp en praksisteori som vektlegger didaktisk iaktakelse, analyse og refleksjon (Schön, 1987). Det er dette som er utgangspunktet for mine betraktninger om undervisning og læring.

Mye av den undervisningstradisjonen vi har i dag innenfor skolen og den organiserte idretten bygger på tradisjonell instruksjon med utgangspunkt i den teoretiske kunnskapen. Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven har spørsmålet om hva kunnskap er vært assosiert med teori og eksplisitt kunnskap. Det naturvitenskapelige kunnskapsideal har stått sterkt innenfor tradisjoner som undervisning og læring (Schön, 1987 og 2004; Stelter, 2002). Stelter (2002) hevder at denne type innlæringsforståelse, som er en del av det skolastiske paradigmet som har preget både skole og idretten, handler om å lære noen spesielle produkter og at

innlæringen må skje via refleksiv tenkning. Framfor et ensidig fokus på eksplisitt og refleksiv kunnskap tenkning har jeg i denne oppgaven vist hvordan læring bør ses som en prosess der opplevelser og erfaringer i den konkrete handlingen er med på å utvikle implisitt kunnskap om situasjonen, noe som er avgjørende for læreprosessen. Personen og individet settes i sentrum, og kroppen er i dette perspektivet en kunnskapsressurs. Mønsterbaserte ferdigheter er viktigere en regelbaserte ferdigheter (Stelter, 2002). Ut fra dette mener jeg at den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen bør styrkes slik at elever og utøvere kommer mer i sentrum med sine egne erfarte opplevelser.

Dette leder så til spørsmålet om hvilke metoder og roller idrettsformidleren, veilederen eller instruktøren kan ta for å tilrettelegge for læringssituasjoner som setter elever/utøvere og deres opplevelse i sentrum. Jeg vil i dette kapitlet gjøre greie for og diskutere ulike tilnærminger til dette.

Dersom vi skal ta utgangspunkt i denne type tenkning, som i fenomenologisk terminologi kan peke på læringsprosesser der innøvet kunnskap blir en del av kroppen, og der individet med sine opplevelser og følelser settes i sentrum, må vi se på andre tilnærminger enn tradisjonell instruksjon og undervisning. Læringssituasjonen må tilrettelegges for den enkelte i langt større grad enn i dag og vi bør tilstrebe læringssituasjoner som kan støtte opp om den individuelle opplevelsen. Innenfor idrett har som nevnt instruksjonsmetoden vært en vanlig innlæringsmetode. Denne metoden, som handler om overføring av kunnskap, henvender seg først og fremst til hukommelsen og ikke til personene og han/hennes følelser (Hemmestad, 2003). Som vist i drøftingen må det skapes situasjoner der eleven/utøveren, på samme måte som windsurferen føler et *personlig engasjement*, og søker etter å finne en gjenklang av bevegelsene i det han/hun gjør (Wackerhausen, 1993). Poenget her er å tilrettelegge for at samspill mellom windsurfing og konteksten. Ingen instruktør, trener eller mester kan gi tilbakemeldinger på en slik måte at feedbacken oppleves sterkere enn den gjenklangen windsurferen får når bevegelsene virkelig sitter. Dette er først og fremst fordi de verbale tilbakemeldingene henvender seg til det kognitive intellektuelle delen av oss, men den kroppslige resonansen, det som virkelig gir den gode dype læringen, og som gjør det mulig for oss å ta det kvalitative spranget, og henvender seg til sansene og følelsene (Dreyfus og Dreyfus, 1986; Stelter, 1999; Wackerhausen, 1993). Som for eksempel når "*triksene sitter løst*", for å sitere en av informantene.

Med utgangspunkt i det empiriske materialet i denne oppgaven ser vi at disse gode opplevelsene motiverer til trening, trening og atter trening. Videre viser dataene at nyssgjerrighet på oppgaven og søken etter den gode følelsen gjør at toleransen for feiling blir større. Ikke ulikt når vi i barnlig glede tålte både velt og skrubbsår og prøvde og prøvde og prøvde, og til slutt mestret kunsten å sykle. I Dreyfus og Dreyfus (1986) terminologi vektlegges kontekst, sunn fornuft, prøve og feile og erfaring som vesentlige dimensjoner i læreprosessene. Som barn er vi intuitive og oppgaveløsende, å feile er en del av oppgaveløsningen. Dreyfus og Dreyfus (1986) peker på at både barn og eksperter handler helhetlig og intuitivt og er aktive problemløsere. For disse små og store kunstnerne dreier det seg om kroppslige møter med verden.

Opplevelsene kan knyttes inn mot det vi opplever i leken. Leken forutsetter på samme måte som flow, dyp deltakelse (Steinsholt & Øksnes, 2003). Det viktige er å åpne seg opp og overgi seg for leken. Leken fanger oss ikke hvis vi står utenfor og hever oss over det som lekes. Når vi holder på med aktiviteter, kan vi ikke fokusere på det glatte grepet på golfkølla, hoppdressen har feil farge eller feil knotter på fotballsko. Da blir vi henvist som tilskuerer for alltid. Det blir ikke lek av slikt. Skal vi begi oss inn i leken fullt og helt, kan vi ikke styre lekens kurs. Vi må åpne opp og slippe oss ut i det uventende. Barnet klager ikke over at pinnen ikke ligner på et sverd. Pinnen er det perfekte sverdet og barnet er åpen til de situasjonene som oppstår. Vi vet aldri hvor det bærer. Gjennom åpenheten opplever vi at omgivelsene spiller på lag og leker med oss. Dette fører til at vi kaster oss ut i det ukjente om og om igjen. Verdien av dette kan vi ikke måle, men det er heller ikke noe poeng. Leken skal få lov til å være bare for leken skyld.

Den kroppslige følelsen av rett timing kommer i fokus, er uvurderlig. Noen husker sikkert følelsen når vi gjennomførte en perfekt golfsving, traff hoppkanten, banket ballen i krysset med høyrebeinet fra 25 meter eller suste ut av jibben i fullstendig balanse og med masse fart? Det er følelsen av mestring og flow som gjør at vi gjentatte ganger setter oss i utfordrene situasjoner. Denne følelsen er ikke noe vi får, det er noe vi selv må skape.

Hvordan kan vi skape læringsmiljøer som legger til rette og stimulerer for slik utprøving? Dette stiller krav til både den som skal lære, at han/hun selv er aktiv, og det stiller krav til oss som pedagoger. Framfor overføring av kunnskap stiller situasjonen til pedagogen andre krav. Schön (2004) vektlegger kompetanse i didaktisk analyse (også iakttagelse) og refleksjon. Å

observere, lytte og få til gode dialoger er vesentlig for å lykkes i læringssituasjonen (Schön, 1987). Dette er også vesentlige aspekter ved coaching som læringsstrategi (Stelter, 2002). Prosessen hvor vi søker ulike bevegelsesløsninger for å få ting til, som for eksempel i windsurfing, gjøres hele tiden små endringer. Hva fungerer? Hva fungerer ikke? Det som fungerer dyrkes og videreutvikles slik at det blir en vane, noe vi tar for gitt. I denne søken etter å skape sammenheng/samklang er refleksjon viktig for god læring (Schön 1983). Refleksjon med oss selv og omgivelsene.

Jeg mener en god læringssituasjon bør være stimulerende, oppgaveorientert, støttende og autonom. Trygghet kan skapes ved at det å "feile" ses som en naturlig del av læringsprosessen. Med støtte i både Schön (2004) og Flyvbjerg (1991) om verdien av det gode eksempelet vil jeg prøve å konkretisere dette ved å gi et "utsnitt" av min egen praksis, som idrettslærer ved Høgskolen i Telemark, Bø. I denne jobben har jeg mye ski undervisning. Vi legger opp til mye aktivitet der studentene settes i ulike situasjoner som utfordrer de på grunnleggende tekniske elementer, som for eksempel balanse. Framfor å bruke ord og analytiske forklaringer legger vi opp til at øvelsen og situasjonen skal undervise, eller sagt med Deweys berømte slogan; "learning by doing". For en del av studentene er ski en aktivitet de har relativt lite erfaring med. Min erfaring er at et stort fokus på analytisk tilnærming i læreprosessen forvirrer de og mange blir fokusert på rett/gal bevegelse, og hvilke regler de skal forholde seg til. Dette ser ut til å virke begrensende for læreprosessen, og er også i tråd med resonnementet til Dreyfus og Dreyfus (1986). Bevisst legger jeg opp til øvelser som gjør at studentene faller mye i starten. Det som overrasker meg de første gangene er reaksjonen når de faller. Noen ganger fører dette til at de trekker seg tilbake og ikke ønsker å være med. Grunnene kan være mange. Øvelsen kan virke skremmende og de trekker seg tilbake på grunn av redsel. Jeg tror ikke det fordi, etter de har falt er de raske med å komme seg opp og børste av seg snøen. Det virker som de ikke ønsker at andre skal se at de falt. Min fortolkning av dette er at det å feile blir forbundet med at "jeg kan ikke", framfor "nå lærer jeg noe jeg ikke kan". De er med andre ord redd for å gjøre feil knyttet til en rett/gal standard. Mitt poeng er at det fokuseres for mye på riktige og gale løsninger i den tradisjonelle idrettsundervisningen. Denne fokuseringen kan skape et miljø der det å "feile" ikke blir sett på som en naturlig del av læringsprosessen. Som idrettsformidlere blir det sårbart for eleven/utøveren dersom vi kun legger opp til undervisning der en bevegelse er mer riktig framfor en annen, og kun en type bevegelsesløsning er den rette. Regler kan være med på å skape trygghet og gi noe konkret å forholde seg til, men ensidig fokusering er lite gunstig. Kunsten for

idrettspedagogen/idrettslæreren er å balansere tilnærmingen mellom analytisk regelbasert tilnærming og en læringsprosess som fokuserer på individuell erfaring og metodisk bygger på prøve- og feilemetoden.

På samme måte som det ikke kan etableres en enhetsteori knyttet til den praktiske undervisningssituasjonen (Rønholt & Peitersen, 2000 og Stelter, 1999) finnes det heller ikke en enhetsteori om den ideelle helhetlige bevegelsesløsninger. Mye av denne kunnskapen er taus og har dessuten individuelle ulikheter hvordan bevegelsesløsninger løses. En ensidig fokusering på det eksplisitte vil i liten grad bidra til en helhetlig forståelse, og med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) vi denne kunnskapen kun gjøre oss kompetente.

Klarer vi å komme fram til allmenngjeldene regler hvordan en alpingsving, enkeltans i langrenn eller en planende jibb skal gjennomføres? Jeg tror ikke det, og derfor blir det feil å ensidig legge opp en undervisningssituasjon som ønsker å reprodusere den kunnskapen som finnes, og kun det. Som nevnt er for mye analytisk tilnærming er begrensende for prestasjoner, særlig på høyere nivå (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Utøverne, windsurfere og andre innenfor ferdighetskrevede aktiviteter, må skape sin personlige stil. En alpingsving som fungerer for en som er 165 cm høy og råsterk i beina ser kanskje annerledes ut enn hvordan han på 195 cm gjennomfører alpingsvingen rundt samme port. Det finnes mange likhetstrekk i måten de løser svingen på, men om vi står i bunnen av bakken og ser silhuetten av en skikjører på toppen, vil en trener som kjenner alpinksjørerens ulike stil ikke ha noen problemer med å skille de fra hverandre. Selv om det bare skulle skille de 5 cm i høyde og de hadde en tilnærmet lik kroppsfasong, tror jeg et trent trenerøye kan se tydelig forskjell på utøvere som har en kroppsfasong som er mer lik hverandre enn mitt første eksempel. Denne type kompetanse kan knyttes til Polanyis (2000) eksempel om å gjenkjenne ansikter, eller som Molander (1996) sier; situasjoner har ansikter Alle alpinksjørerene, skøyteløpere, windsurfere osv. utvikler sin egen stil som passer og som har gjenklang i sin egen kropp (Wackerhausen, 1993). Spør vi alpintreneren hva som gjør at han kan skille utøverne sine i løpet av et kort øyeblikk og fra en lang avstand, får han problemer med å svare. Det er et helhetsbilde som skaper en mening i det han ser og som gjør det mulig for han å skille de fra hverandre. Det er gjenkjennelse av mønstre og sammenhengen i disse mønstrene som denne kunnskapen bygger på (Molander, 1996; Polay 2000; Wackerhausen, 1993). Poenget her er den individuelle utførelsen til alpinistene.

Det er moro hver gang jeg ser en tiåring som suser bortover sletta i full balanse og har glimrende rytme i enkeldans på ski. Fullstendig oppslukt i det å gå på ski. Eller en tolvåring som spretter av gårde over bølgetoppene på jakt etter mer fart og høyde i hoppene. Ser vi på bevegelsene er de preget av rytme flyt og de har kontroll på situasjonen. Hvordan har de blitt så gode? Dersom vi igjen går tilbake til empirien forteller dataene oss om nærhet til vannet, miljø med gode modeller og om mange, mange timer på vannet og det å bli vasket er en viktig del av det å forbedre seg. De finner selv ut av hva som fungerer og er hovedpersonen som dyrker fram det som gir den gode følelsen. Dette er utviklende og får fram veldig gode ferdigheter.

Dersom vi tar utgangspunkt i en tilnærming der det å prøve og feile er en viktig del av prosessen, er refleksjonen en vesentlig dimensjon i læreprosessen (Schön, 1987 og 2004). Bruk av en veileder er et virkemiddel som kan være med på å gjøre eleven/utøveren mer bevisst. Pedagogens rolle er som veileder og støttespiller for eleven/utøveren. Dersom vi ønsker større selvstendighet hos eleven/utøveren, og at han/hun skal involveres i situasjonen med sine følelser, må vi tilrettelegge for flere situasjoner som bygger på erfaringsbasert læring. Vi må vi la eleven/utøveren først få erfare, for så eventuelt (ved behov) hjelpe de (i dialog), til å finne hensikten/meningen med handlingen og få større bevissthet omkring sitt eget utviklingspotensial (Schön, 1987). Dette er en metode vi kjenner igjen fra veiledningstradisjonen. Veiledning er ikke en ny pedagogisk virksomhet, (Lauvås og Handal, 2000). Den måten veiledningen drives på, kan spores tilbake til den tradisjonen faget har. Mesterlæren har for eksempel sterke tradisjoner innenfor håndtverksyrkene. I forhold til idrett kan aktivitetens egenart på samme måte begrense eller gi muligheter i måten det veiledes på. For eksempel i håndball som har løpende bytter, kan dette gi treneren en mulighet til å ha en dialog med spillerne under kampen.

Vekslingen mellom det å "bare gjøre det" og bruk av refleksjon må balanseres. En overdreven bruk av refleksjon, kan føre til at refleksjonen mister sin funksjon, og som vist i drøftingen opplevde jeg selv en type "overload" av refleksjon i perioder, som virket begrensende på gleden og virket negativt med tanke på mestring, i hvert fall på kort sikt. Samtidig kan det å bare prøve og feile føre til frustrasjon hvis vi ikke opplever å komme videre i læringsprosessen.

Som et ”bilde” på gode lærings situasjoner brukes ofte relasjonen mester – lærling (Lauvås og Handal, 2000). Noviser tilegner seg praktisk erfaring gjennom deltakelse i en gruppe med kompetente personer, der novisen gradvis blir et fullverdig medlem. I denne konteksten er veiledning et sentralt element. En tilnærming som har sterke tradisjoner innenfor praktiske ferdigheter, er mesterlære (Kvale og Nielsen, 1999). Denne formen for undervisning ble særlig brukt innen for håndverk, og brukes den dag i dag i mange ulike praksisfelleskap. Idrett, musikk og utdanning innenfor medisin er praksisfelleskap som benytter seg av denne formen når kunnskap skal tilegnes (Kvale og Nielsen, 1999). Lærlingen, eller en begyner, følger en mester i hans arbeid. Målet er å tilegne seg ferdigheter, kunnskap og verdier knyttet til håndverk og et yrke (Kvale og Nielsen, 1999). Mesterlære finner sted i et *praksisfelleskap* i en sosial organisasjon.

En av informantene var spesielt opptatt av å skape et godt miljø for de han windsurfer sammen med. Han var den eldste i gruppen og han trakk fram positive opplevelser knyttet til miljø da han begynte med windsurfing.

”Jeg kommer jo fra Tønsberg og jeg husker når jeg var en 12 år, så var det ganske fascinerende for jeg bodde like ved siden av Ringsvei Stranda, som på den tiden da var veldig sånn der sentralt miljø for bølgesailing og windsurfing i det hele tatt på Østlandet, og jeg var ikke gammel nok til å seile sjøl og sånne ting så jeg pleide å være på stranda sammen med de gutta som seilte den gangen da og fikk etter hvert låne litt utstyr av dem og sånne ting, så fikk lært meg å seile på den måten samtidig som fatter kjøpte et brett til meg, så når var med de på båttur å sånne ting var jeg alltid på vannet da og det var jo fram til jeg var en 15 år.” (Per)

For meg og alle de andre windsurferne var miljøet rundt en viktig inngangsport til aktiviteten. Her tilegnes faglig identitet. Trinn for trinn læres aktiviteten slik at vedkommende oppnår en identitet knyttet til windsurfingen. I dette fellesskapet observerer og imiterer windsurfere hverandre. Vi lærer gjennom handling, ved å ”herme” etter de gode (Kvale and Nielsen 1999). Dette er vesentlig innenfor mesterlæren. Ferdigheter utvikles gjennom prøving og feiling, og i dialog med mesteren.

Som nevnt i drøftingen er det ikke nok å kun fokusere på handlingen. Mesterlæren vektlegger aktiv tankeprosess i handlingen og det er hele tiden en evaluering av ferdigheter, det Schön (2004) kaller refleksjon - i – handling og refleksjon – over - handling.

Innenfor musikk er det å benytte seg av flere mestre vanlig (Nielsen og Kvale, 1999). Dette fordi det er viktig å finne sin egen stil (Molander 1996). Studerer vi kun hos en mester, er faren for å bli en kopi stor og vi står i fare for å monopolisere den tause kunnskapen (Wackerhausen, 1993). Variasjonen flere mestrer skaper, tvinger lærlingen i større grad å skape sin egen stil som baserer seg på ulike helhetsinntrykk skapt av forskjellige mestre, men vi kan fortsatt si at det i dette perspektivet også eksisterer en viss monopolisering av den tause kunnskapen.

I langrennsundervisningen ved Høgskolen i Telemark avdeling Bø, vil vi at studentene skal bli bevisste hvordan de løser bevegelsene. Ved innlæring av enkel- og dobbeldans får studentene i oppgave å gå en liten runde og veksle mellom begge teknikker. Når vi samles igjen, skal de prøve å beskrive bevegelsesyklusen med ord til en annen i gruppa. For eksempel om framoverføringen av armene i enkeldans kommer samtidig som fraskyvet med høyrefoten. I denne læringssituasjonen setter vi oss selv som lærere i parentes. Vi ønsker å bruke potensialet som ligger i studentgruppa, både i den praktiske gjennomføringen, når de alene skal finne ut av bevegelsen, og i et praktikum som etableres etterpå, der refleksjon står i sentrum, observerer vi at det er flere potensielle gode (og ofte pedagogisk flinke) mestre i gruppa.

Som vist i denne oppgaven har miljøet stor betydning for oss windsurfere, og mange miljøer vil ha sterke elementer fra mesterlæretradisjonen i seg. For å gjennomføre deler av feltarbeidet, pakket jeg utstyret og dro til varmere breddegrader med stabil vind og oppsøkte et aktivt miljø. Praksisfellesskapet ga meg muligheten til å windsurfe mye sammen med folk som er på et mye høyere nivå enn meg. Jeg fikk sett på hvilket utstyr de valgte, områder de seilte i og hva som var gjennomførbart under rådende forhold. Seilstil og ulike triks ble studert og imitert. De ga meg råd og sammen diskuterte vi oss fram til løsninger som fungerte etter masse trening. En av informantene er veldig opptatt av å skape et miljø. Han har selv positive læringsopplevelser tilknyttet et aktivt windsurfingsmiljø og jeg tolker det slik at han vil gjenskape dette.

”Det er en lagidrett samtidig som det er en individuell idrett vil jeg påstå. Og det er helt spesielt. Det er det. Pluss at jeg jobber helt målrettet – fordi er jeg 35 år og på en måte jeg det er liksom sånn jeg er. Mitt mål da, og sånn som jeg finner glede i den sporten her er at den har ligget død så veldig lenge. Den har vært veldig liten og på en måte å hjelpe og bygge sporten større og bredere og liksom på en måte få – sånn som du ser her de driver og jobber veldig mye mot ungdom og unge sånn som Espen, Ola og Nils så få de inn i sporten her og så de skikkelig gira som en pådriver da - at de på en måte oppdager den sporten her, for jeg har veldig stor tro på at vi kan bli en – få mye større bredde da. Det jobber jeg veldig mot. Det er også en veldig pådrivskraft hos meg da. Så, ja, det er vel egentlig de tingene som er - som driver meg i den sporten her – ja helt klart.” (Per)

Her jobber Per med å skape et praktikum. Et miljø der han får med seg unge windsurfere som ønsker å bli gode. Han sier videre *”...man blir ikke Norges beste windsurfer av å seile mutters alene...”*. Sammen skaper de et læringsmiljø som jobber for hverandre.

”For det første så er det de du seiler med. Så er det veldig bra stemning det at alle driver og pusher hverandre Det trenger ikke være den mest sinnsyke, det trenger ikke være dagen med størst bølger – jeg er jo egentlig en bølgesailer, men jeg seiler jo freestyle og, det trenger ikke være den dagen hvor det er de beste forholdene liksom det er like mye det at den gjengen som samles sammen driver og pusher hverandre. Du følger hele tiden at du prøver på nye ting da. Da merker du det er liksom for meg da det ultimate det at du liksom driver og dytter grensene litt da hele tiden for at det tror jeg er veldig sundt det at en for eksempel seiler en gjeng det at man driver å teste ut nye ting og man liksom blir så gira da at et eller annet inn i kroppen – du begynner og få det til også da bare for å ja bare på grunn av stemninga det er jo kanskje det kuleste med alt synes jeg da.” (Per)

Windsurferne ”pusher” hverandre til å prøve på nye ting. Den implisitte kunnskapen utfordres når de oppmunter kammeraten til å prøve på nye triks. Hvordan kan vi som lærer/trener skape en læringssituasjon som får fram elevens/utøverens evne til å ”pushe” grensene? For å si noe om dette ønsker jeg å bruke et eksempel fra egen undervisning, i full forståelse om at det ikke er noe endelig svar, men i samsvar med en tenkning om viktigheten av det gode eksempelet for denne type forståelser (Flyvbjerg, 1991).

Under telemarksundervisningen på idrett årsstudium prøver jeg av og til å skape en spesiell stemning i gruppa. Jeg ønsker at studentene skal utfordre seg selv og la terrenget undervise. Jeg kjører først og studentene følger etter i det terrenget jeg oppsøker. Det er viktig å skape trygghet og men også forventninger og spenning. Vi skal leke på ski. Hva som kommer ut av denne leken er ikke så viktig. Situasjonen skal ikke føre fram til noe. Det viktige er at leken fortsetter, skal vi klare dette må situasjonen ikke være for vanskelig. Med en overlegen deltaker dør leken ut. Situasjonen studentene settes i må ikke overstige den kroppslige erfaringen de har, men samtidig må det ligge en utfordring der for å stimulere nyssgjerrigheten. Poenget med situasjonen er ikke å skape læring, det er å skape mening. Aktiviteten blir for aktivitetens skyld, og ikke et mål om å bli best mulig. Jeg informerer studentene før vi begynner, i dag skal dere følge meg og vi skal oppsøke ulike terrengetyper og situasjoner. Vi kjører mot kantene av det preparerte området i bakken, oppsøker litt åpent skogsterreng og ulike hopp. Ved det første hoppet, kjører jeg med liten fart over. Jeg er ikke i luften. Studentene kommer så en etter en. De neste turene kjører vi innom det samme hoppet. For hver tur ser jeg studentene tar mer og mer fart. De hopper høyere og lengre. I begynnelsen preges luftferden av mye flaksing med armene og noen går på trynet. Det som er positivt er at de ikke slutter å hoppe, de fortsetter å hoppe og resultatet er det samme. Mye flaksing med armer og bein, som tegn på dårlig balanse og kontroll på hoppkanten. Deres kroppslige erfaring utfordres og nye erfaringer tilegnes. Så er vi klare for nye utfordringer; for studentene for meg. Så får vi håpe leken fortsatt kan dominere, også i øktene som kommer.

Har i denne oppgave forsøkt å gi et lite dypdykk i lærings situasjoner knyttet til aktiviteten windsurfing. Jeg håper denne oppgaven kan være et bidrag til en økt bevissthet knyttet til læring av komplekse bevegelser i komplekse miljøer.

Litteraturliste

Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J : Prentice Hall

Bjørngen, I., A. (2001): *Søken etter mening*. Trondheim, Tapir.

Callois, R. (1961): *Man, Play and Games*. New York. Free Press

Csikszentmihalyi, M. (1991): *Flow. Optimalopplevelsens psykologi*. København. Munksgaard.

Dale, L., E. Red. (1992): *Pedagogisk filosofi*. Gyldendal.

Dowling Næss, F., J. (1998): *Tales of Norwegian physical education teachers: a life history analysis*. Avhandling (dr. scient.) - Norges idrettshøgskole

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York. Free Press

Duesund, L. (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo, Universitetsforlaget

Egidius, H. (1999): *Pedagogik för 2000 – talet*. Stockholm, Bokförlaget Natur och Kultur.

Eneroth, B. (1984): *Hur mäter man "vackert"?* – *Grundbok I kvalitativ metod*. Göteborg.

Evans, J. (1991): *Jeg windsurfer*. Gyldendal

Flyvbjerg, B. (1990): *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces: fortolkning og evaluering af Hubert og Stuart Dreyfus`modell for indlæring af færdigheder*. Aalborg, Aalborg Universitetscenter.

Flyvbjerg, B. (1991): *Rationalitet og magt, Bind 1 – Det konkrete videnskabelige*. København. Akademisk Forlag.

Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt – det kvalitative forskningsinterview.* København, Akademisk Forlag

Gustavsson, B. Red.(2004): *Kunskap i det praktiska.* Sweden, Studentlitteratur.

Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap.* Oslo, Universitetsforlaget.

Hemmestad, L. (1997): “*Prosjekt allidrett*” – evaluering av en idrettsskole for barn i åtteårsalderen. Oslo, Norges idrettshøgskole.

Hemmestad, L. (2003): *En kontekstuell tilnærming til coaching. Moving bodies – mennesket i bevegelse.* Nr. 2 vol 1. Oslo. Norges Idrettshøgskole

Henningsen, E. (2001): *Fotballspilleren – motsigelse og mening.* I Sosiologi i dag, 31, nr. 1: 49-69.

Holgersen, B. (1997): *Brytninger i moderne vitenskapsfilosofi – en kort innføring.* Bergen – Sandviken, Fagbokforlaget.

Huizinga, J. (1993): *Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i leg.* Gyldendal

Illeris, K. (2000): *Tekster om læring.* Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, S. H. (2004): *På sporet av improvisasjonens potensiale.* Dr. Art.-avhandling. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo, Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. og Nielsen, K. (1999): *Mesterlære – læring som sosial praksis.* Oslo, Ad notam Gyldendal.

Langseth, T. (2003): *Bidrag til forståelsen av fjellturens meningsfulle oppbygning: en hermeneutisk fenomenologisk analyse av det å gå aleine i fjellet.* Hovedfagsoppgave i sosiologi – Universitetet i Bergen

Lauvås, P., Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkest teori.* Oslo, J. W. Cappelens Forlag a. s.

Loland, S. (1992): *Idrett som kulturaktivitet: idrettens omfang, egenart og funksjon I samfunnet.* Oslo, Norges idrettshøgskole.

McNamee, M. J., Red. (2005): *Philosophy and the sciences of exercise, health and sport – critical perspectives on research methods.* London, Routledge.

Merleau – Ponty, M. (1994): *Kroppens fenomenologi.* Oslo, Pax Forlag A/S.

Molander, B. (1996): *Kunnskap i handling.* Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB.
Nr. 4

Olofsson, B. K. (1993): *I Lekens Verden.* Oslo. Pedagogisk Forum

Polanyi, M. (2000): *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap.* Spartacus Forlag.

Rognlan, L. T. (2000): *Gjennom sesongen. En sosiologisk studie av det norske kvinnelandslaget i håndball på og utenfor banen.* Dr. Scient. Avhandling. Norges Idrettshøgskole

Rønholt, H., Peitersen, B. (2000): *Idrætsundervisning – en grundbog I idrætsdidaktik.* Institut for idræt og Forlaget Hovedland.

Straume, L., V: Building a practically Useful Theory of Flow in Organizational Psychology.
I: Rønning, B. (Red.)(2005): *Flyt en nøkkel til kreativitet og innovasjon.* Trondheim, Tapir.

Ryle, G. (1945): *Knowing how and knowing that.* Paper presentert på Meeting of the Aristotelian Society at the University of London Club, November.

Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. USA. PB Printing

Schön, D.(2004): *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus. Forlaget Klim

Selmer – Olsen, I (1993): *Det unyttiges nødvendighet*. I BARN Nytt fra forskning om barn i Norge, NAVF's senter for barneforskning Nr. 3, 131-192

Smith, M. J. (1998): *Social science in question*. London, Sage.

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003): *Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon*. Norsk pedagogisk Tidsskrift, nr. 1-2: 56-68

Steinsholt, K., Løvlie, L. (2004): *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo, Universitetsforlaget.

Stelter, R. (1999): *Med kroppen i centrum – idrætspsykologi i teori og praksis*. Dansk psykologisk Forlag.

Stelter, R. (2002): *Coaching læring og utvikling*. København. Psykologisk Forlag A/S

Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Tordsson, B. (2003): *Å svare på naturens åpne tiltale: en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Avhandling (dr. scient) – Norges idrettshøgskole, Oslo

Wackerhausen, B. og S. (1993): *Tavs viden og pædagogik*. Dansk Pedagogisk Tidsskrift.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur en innføring i kvalitativ orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, Seek.

Wheaton, B. Red. (2004): *Understanding lifestyle sports – consumption, identity and difference.* London, Routledge.

Whilhjelm, H. (1994): *Gir samfunnet rom for leken?* I BARN Nytt fra forskning om barn i Norge. NAVF`s senter for barneoforskning, Nr. 3.

Winther – Jensen, T. (1999): *Undervisning og menneskesyn – hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey.* Danmark. Akademisk Forlag A/S.