



5.0 Om den tause læringa i idrett

Øyvind Førland Standal



Ein kan prinsipielt ikkje objektivere seg sjølv. Eg kan rett nok sjå på meg sjølv som eit faktum, men det inngår ikkje i dette faktum som eg ser eller konstaterer, at eg ser og konstaterer. Eg kan rett nok i andre omgang konstatere mi konstatering, men denne konstateringa som eg grip i refleksjonen, er ei anna, enn den eg lever i augneblinken.

Hans Skjervheim i *Deltakar og tilskodar*.

Innleiing¹

I ein artikkel i *Moving bodies* nr. 2 /2003 tar Liv Hemmestad opp ei kontekstuell tilnærming til coaching (Hemmestad, 2003). Hemmestad sitt prosjekt er å sjå coaching som eit verktøy i prosessen med å finne nye strategiar for læring (ibid). Dette gjer ho ved å legge vekt på pedagogiske og kontekstuelle aspekt for coaching. Her trekkjer ho inn fleire viktige perspektiv på læring: Situert læringsteori (Lave & Wenger, 1991), dupleiksmodellen til Dreyfus-brørne og Inner game modellen til Gallwey. Desse perspektiva ber i seg ei utviding av omgrepet *læring*.

Dette er eit prisverdig prosjekt, fordi idretten har bruk for å tematisere former for læring som kan framstå som alternativ til den tradisjonelle biologisk-kognitive forståinga. Denne tilnærminga står sterkt i treningslæra til idretten (Fusche Moe, 2003). Likevel vil eg hevde at Hemmestad ikkje kjem heilt i mål med prosjektet sitt. Slik eg ser det manglar ho klare referansar til kroppen. Det læringsparadigmet ho skisserer er etter mitt syn ikkje fullstendig før vi har diskutert kroppen si rolle i læringa. Skal vi verkeleg forstå fruktbare alternativ til det rådande læringssynet i idretten - ”den meddelende metode” (Hemmestad, 2003: 73) - må vi våge å gå lina heilt ut, og ta inn over oss dei konsekvensane det har at kroppar kan vere (og er) subjekt for læring utan eksplisitt tematisering. På den måten kan vi forstå meir av korleis kropp og kontekst spelar ei rolle i læringa av idrettslege dupleikar.

Omgrepet taus læring som eg nyttar i denne artikkelen er ein parafase på Michael Polanyis kjende uttrykk *taus kunnskap*. Den tause dimensjonen i kunnskapane våre kan naturleg nok ikkje overførst gjennom instruksjon. Vi må difor la kroppen arbeid i bakgrunnen for merksemda, og la den, som Drew Leder (1992) kallar det, vere nullpunktet som merksemda vår blir retta ut i frå. Dette er grunnlaget for ideen om taus læring. Eg vil her først syne korleis den tradisjonelle treningslæra, og undervisningsmetodane som følgjer med den, er prega av ei biologisk-kognitiv tilnærming, og at konsekvensen av eit slikt læringssyn kan medføre ei objektivisering av kroppen i læringsprosessen. Den levde og erfarande kroppen blir stilt på sidelina. Deretter vil eg vise til andre måtar å forstå læring, kropp og kontekst på.

Artikkelen byggjer på hovudfagsoppgåva *Embodied learning in ski instruction* (Standal, 2004)², der vi har intervjuet profesjonelle skiinstruktørar om deira tilhøve til læring og undervisning.

Kropp

Kroppsfenomenologien tilbyr oss ei forståing av kroppen, og kroppen sitt tilhøvet til verda (eller konteksten, om ein vil) som representerer eit alternativ til den kartesianske dualismen³. Sentralt i kroppsfenomenologien står filosofien til Merleau-Ponty (Duesund & Skårderud, 2003). Merleau-Ponty postulerer at vår forståing av verda er grunna i kroppen sin persepsjon av omgjevnadane og situasjonane den er i. Kroppen er då ikkje lenger utelukkande eit objekt, men ein *fenomenal*⁴ kropp som er erfarande, handlande og meiningssøkjande (ibid.). I denne samanhengen er det viktig å ikkje ende opp i ein ny monisme, der kroppen utelukkande blir sett på som eit subjekt. Kroppen er både subjekt og objekt, i høve til dei andre, og i høve til seg sjølv (ibid.). Denne ikkje-dualistiske forståinga av kroppen ligg til grunn for det læringssynet eg vil utbrodere i denne artikkelen.

Læring

Ein mykje nytta definisjonen av læring er ”relativt varig endring av åtferd som eit resultat av øving” (Atkinson et al., 1993: 253). Denne definisjonen framstår som uproblematisk inntil ein spesifiserer dei ontologiske og epistemologiske føresetnadane som ligg til grunn. Det er klart at behavioristiske, kognitive, konstruktivistiske og sosiale læringsteoriar legg til grunn ulike forståingar av tilhøvet mellom mennesket og den kunnskapen mennesket kan ha, kva eit mennesket er og kva for tilhøve det kan ha til verda.

Ei utvida forståing av læring kan vere ”ei konstant utviding av dei subjektive moglegheitene for å erfare og å leve” (Alkemeyer, 2002). Med ein slik definisjon blir læring ikkje ein aktivitet som er knytt til undervisning, men snarare eit aspekt ved kvardagslivet og ein del av livsløpet (ibid.). Vi går frå ei skolestisk til ei ikkje-skolestisk forståing av omgrepet. Ved å gjere læring til ein integrert del av sosial praksis, blir *læring* det mest grunnleggjande omgrepet, samstundes som *undervisning* ikkje lenger blir sett på som ein føresetnad for læring (Lave, 1999).

Kritikarar til dette læringssynet vil hevde at ved å gjere læring til ein integrert del av sosial praksis, blandar ein saman sosialisering (forstått som ikkje-intenderte effektar av undervisning) og læring (intenderte effektar av undervisning), og at dette er eit uakseptabelt tap for omgrepet læring (Rasmussen, 1999)⁵.

Når læring ikkje er ein separat aktivitet, men noko som skjer



heile tida, uavhengig av om vi likar resultatet eller ikkje, og uavhengig av om det lærte er intendert eller ikkje, blir deltaking ståande som sentralt (Wenger, 1998). For *individet* inneber det at læring handlar om å engasjere seg i, og bidra til, praksisfellesskapet ein er ein del av. For *fellesskapet* (t.d. eit fotballag eller anna prestasjonsgruppe) inneber det ei konstant foredling av praksisen (ibid.). Ved å legge eit slikt utvida syn på læring til grunn, kan vi forstå meir av den rolla kroppen og konteksten spelar i læring.

Den biologisk-kognitive treningslæra

Eg vil her hevde at den tradisjonelle treningslæra⁶ har ei biologisk-kognitiv slagside, og at dette har konsekvensar for korleis treningslæra i idretten tilnærmar seg fenomenet (motorisk) læring. La oss først sjå på den biologiske forklaringa:

Eit klart funn i det empiriske materialet (Standal, 2004: 53) er at skiinstruktørane meiner at *barn og unge lærer raskare enn vaksne*. Dette stemmer godt med den ålmenne oppfattinga av motorisk læring (og for den del andre typar læring, t.d. læring av eit framandspråk). Ei vanleg forklaring på dette innan treningslæra er den motoriske gullalderen (Gjerseth et al., 1992): Eit trippelpunktet mellom modning av nervesystemet, fysiske eigenskapar og kognitiv kapasitet utgjør den motoriske gullalderen, som gir eit tidsrom optimalt for motorisk læring (ibid.). Gullalderen blir etterfølgd av puberteten, der utviklinga av kroppen hemmar læring av rørslemønster. Etter at vekstspurtten er over, vil evna til å lære rørsler igjen bli ”noe bedre” (ibid.: 61). Som vaksen er det difor ikkje mogeleg å lære like raskt og godt som barn og unge, ifølgje Gjerseth et al.

Læring av motoriske dugleikar, er då slik eg forstår ”Idrettens treningslære”, biologisk determinert ettersom kvaliteten på læringa i første rekkje er bestemt av modning. Dette blir ytterlegare understreka i sitatet: ”Biologiske prosesser kan ikkje forandres ved hjelp av sosiologiske teorier” (Gjerseth et al., 1992: 63). Kva for syn på læring legg så Gjerseth et al. til grunn?

”Ved innlæring av nye ferdigheter er det meget viktig med tankemessig (kognitiv) forarbeiding for å danne seg en bevegelsesforestilling” (Gjerseth et al., 1992: 59). Gjerseth & co står såleis for det same dualistiske synet som Ryle (1949/2000) kalla ”spøkelsen i maskina”, det som i følgje Ryle er mistaket om at dugleikar er avhengig av to åtskilte prosessar; først tenking, så handling. Når ein trenar og øver seg gjennom å gjenta rørsler repetitivt, blir rørslene automatisert og lagra som ”sensorisk og kognitiv representasjon” (Gjerseth et al., 1992: 59). Filosofen Hubert Dreyfus (2002) avviser at dugleikar er lagra som mental representasjon. Meir om dette seinare, for no er det nok å vise

til Fusche Moe (2003) for ei meir utførleg utgreiing av problema ein kjem opp i dersom ein legg til grunn eit kognitivistisk syn på læring i idrett.

Slik kroppen blir framstilt i den tradisjonelle treningslæra vil eg påstå at den blir sett på som eit objekt som skal øvast og trenast til å gjere det viljen ber den om. Vi finn denne tankegangen igjen hos topidrettsutøvarar som kjem med utsegner som ”Kroppen ville bare ikke i dag”; ”Jeg var sterk i hodet, men svak i bena” (Skard, 2000: 39). Duesund (1999) syner at denne samanstillinga av kropp og øving, som jo blir til kroppsøving, viser tilbake til ein metode for mekanisk drilling av kroppen. Øving gjer meister, men det er ikkje sikkert at den beste øvinga er den som rettar merksemd *mot* kroppen.

Fleire av skiinstruktørane i materialet (Standal, 2004: 52ff) peikar på at *læringsaktiviteten til barna er forskjellig frå vaksne sin måte å lære på*. Barn har ikkje tålmod til å høyre på forklaringar, dei vil berre ut å stå på ski utan å spørje eller analysere kva dei skal gjere. Med vaksne er det annleis. Dei vil gjerne vite kva dei skal gjere og oppnå, før dei byrjar å gjere det, og dei ønskjer å vite kvifor dei skal gjere øvingane (ibid.). Dette er to forskjellige måtar å lære på, og min påstand er at denne forskjellen er ei alternativ forklaring på kvifor barn lærer raskare enn vaksne. Lat oss no sjå nærare på måtar å forstå læring på som tar kroppen på alvor, utan å rette merksemda direkte mot den.

Den tause kunnskapen hos Polanyi

Den britisk-ungarske kjemikaren og vitskapsfilosofen Michael Polanyi seier at ”vi kan vite mer enn vi kan si” (Polanyi, 1966/2000: 16). Dei fleste av oss kan sykle og symje, men vi vil alle få problem med å forklare korleis vi sykklar eller sym. Taus kunnskap dreier seg altså om det som er u-uttrykkeleg i kunnskapane våre (Jespersen, 2004).

Polanyi var inspirert av gestaltpsykologien. Grunntanken i gestaltpsykologien er at vi oppfattar gjenstandar, situasjonar osv i heile gestaltar (Jespersen, 2004). Heilskapen er meir enn summen av dei enkelte delane i ein gestalt. Eit kjent fenomen frå gestaltpsykologien er dei reversible figurane, som t.d. Rubins vase, der ein kan, avhengig av kvar ein fokuserer blikket, sjå ein vase eller to ansikt vendt mot kvarandre. Gestaltar opptrer som figurar mot ein bakgrunn. Dette gjer at vi kan skilje mellom to former for merksemd; den *fokale* som er retta mot objektet vi ser (vasen eller ansikta) og *bakgrunnsmerksemda*, som er retta mot det vi ikkje ser (eller på anna måte ikkje legg merke til⁷), men som må vere der for at objektet skal kunne stå fram.

Loland (1992) viser korleis teknikk i skikøyring kan forståast på to måtar; den analytiske tilnæringa som dekomponerer kreftene som

verkar på skiløparen. Vinklar og kraftvektorar blir analysert og samanlikna med eit ideelt rørslebilete. Den andre tilnærminga (den holistiske) ser på skikøyring som ein gestalt. Omgrep som rytme og flyt kan ikkje forståast gjennom å analysere enkeltdelane i ein sving (ibid.). Heilskapen er meir enn summen av enkeltdelane. Den tause kunnskapen i idrett uttrykkjer at dugleikar blir utført som heilskapar. Delane i desse heilskaplege dugleikane kan ikkje spesifiserast fullstendig (Polanyi, 1962). Det er den tause bakgrunnsmerksemda som er retta mot elementa som konstituerer handlinga.

I ski er utstyret - skia, støvlane og stavane – og delelementa i teknikken forsvunne inn i bakgrunnsmerksemda til den erfarne skiløparen. Ho er oppslukt i aktiviteten, og har den fokale merksemda retta utover mot terrenget og skikøyringa som heilskapar. For ein nybyrjar vil det vere annleis; ho vil legge merke til tyngda av støvlane, humpene i bakken, vinklar i kne og hofte etc. Den fokale merksemda er retta mot utstyret som framandlekamar på kroppen og kroppen som gjer motstand mot instruksjonen. Berre gjennom ein ”intelligent⁸ innsats for å konstruere ein samanhengande persepsjon” (Polanyi, 1962: 61) av det som møter ho i bakken vil desse elementa av merksemd (kjensla av utstyret, strukturane i terrenget, rørslemønsteret osv) kunne sameinast i ei fokal merksemd av heilskapen; gestalten skikøyring. Polanyi seier og at dei to formene for merksemd er gjensidig utelukkande. Dersom den erfarne skiløparen rettar merksemda mot spesielle element i teknikken, vil desse ikkje lenger vere i den tause bakgrunnen, men framstå som objekt for merksemda. Resultatet er at flyten og rytmen vil forsvinne.

Når vi legg merke *til* noko, leggje vi også merke *frå* noko. Denne grunnleggande til - frå -strukturen i taus kunnskap inneheld altså ei bakgrunnsmerksemd om detaljar og ei fokal oppfatning av heilskapar. I den flytande og rytmiske skikøyringa forsvinn merksemda mot kroppen inn i bakgrunnen. Den ekstatiske skiløparen legg merke *til* verda *frå* kroppen.

Den ekstatiske og dys-framtredande kroppen

Kroppen er karakterisert av sitt fråvere, trass i at den er svært konkret og ikkje til å sleppe frå (Leder, 1992). Dette paradokset oppstår fordi kroppen sjeldan er det tematiske objektet for merksemda vår (ibid.). Vi legg vanlegvis ikkje merke til kroppen. Erfaringa vi har av kroppen når vi legg merke *til* noko *frå* den, kallar Drew Leder *den ekstatiske⁹ kroppen*. Kroppen forsvinn frå merksemda vår. Dette er ei basal form for gløymse. Shapiro (1992) seier at å stå på ski krev at ein gir etter for gløymsla. Å gløyme, eller stenge ut, er det som gjer konsentrasjon mogeleg, og som gir oss den ekstatiske opplevinga¹⁰. Gløymsla er avg-

jerande for at vi skal kunne utfalde oss i verda, skriv Duesund (1995) og den er såleis essensiell for at vi skal kunne stå i eit tilhøve til konteksten.

Når vi skal lære nye dugleikar i idrett blir kroppen vanlegvis det tematiske objektet for merksemda. Vi får reglar og retningslinjer frå trenaren, og vi overvakar rørslene våre. Dette framtvinger ei eksplisitt merksemd mot kroppen (Leder, 1992). Kroppen opplevast då som dys-framtredande (ibid.). Særleg når vi ikkje får til det vi prøver på, opplever vi at kroppen kjem på tverke for oss. Vi legg ikkje merke frå, men til kroppen. Dette kan vi gjere fordi kroppen ikkje berre er subjekt, men også objekt for oss. Gjennom instruksjonar tematiserast kroppen, og den ekstatiske opplevinga blir avbroten. Dette skjer også til dømes dersom vi gong etter gong slår tennisserven i nettet. Vi blir merksame på oss sjølv og byrjar å reflektere over rørslene i serven. Slik sett er tematisering av enkeltdelane i ein dugleik med på å forbetre prestasjonane våre. Føresetnaden for dette er at vi igjen er i stand til å la enkeltdelane gli ned i bakgrunnsmerksemda (Jespersen, 2004).

Dugleiksmodellen:

Ei avvising av dugleikar som mental representasjon

Professorane Hubert og Stuart Dreyfus ved University of California, Berkeley har laga ein modell for utvikling av dugleik frå nybyrjar til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Denne modellen er basert på ei fenomenologisk forståing av kropp og verd. Kvaliteten på utøvinga av dugleikar er avhengig av ei paring mellom vår oppfatning av situasjonen og det aktuelle handlingsvalet vi gjer ("situation-action-pairing"). Dugleiksmodellen¹¹ skildrar ei utvikling frå ein som nybyrjar er avhengig av reglar, retningslinjer og forenklingar av læringssituasjonen, til ein som ekspert ikkje lenger følgjer reglar og retningslinjer, men handlar intuitivt som ein reaksjon på gjenkjenning av relevante mønster i situasjonen. Det er også ei utvikling frå proposisjonelle mot ikkje-proposisjonelle kunnskapar. Ein ekspert kan ikkje fullstendig gjere greie for handlingsvala sine. Han stolar altså i ei viss mon på tause kunnskapar.

I likskap med Merleau-Ponty, ser Dreyfus & Dreyfus på handlingar som ein jamn aktivitetsstraum som reaksjon på ei fornemning av situasjonen (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Persepsjon og handling er ein reaksjon på vårt behov for å oppnå eit *maksimalt grep* om situasjonen, eit behov vi ikkje kan legge frå oss (Dreyfus, 2001). Persepsjon er motivert ut i frå ei uvisse i erfaringa. Vi møter heile tida nye og ukjende situasjonar, og gjennom persepsjonen søker vi å gjere desse objekta og hendingane tilstrekkeleg (be-)gripelege for oss. Maksimalt grep er såleis eit uttrykk for at kroppen har ein tendens til å søkje å bringe

oppfattinga vår av situasjonen nærare til den optimale gestalten av situasjonen (Dreyfus, 2002).

Når ein lærer, blir ein i stand til å gjere finare diskrimineringar av situasjonen ein er i, seier Dreyfus. Det vil seie at ein ekspert er i stand til å sjå fleire og meir nyanserte aspekt i ein situasjon, samanlikna med ein nybyrjar. Denne læringa skjer gjennom den *intensjonelle bogen* (Dreyfus, 2001). Den intensjonelle bogen er ei ”tilbakemeldingss-løyfe”¹². Situasjonar presenterer seg som affordansar¹³ eller tilbod for visse handlingar, og så lenge resultatet av handlinga ikkje er perfekt, vil den intensjonelle bogen gi tilbakemeldingar slik at utøveren seinare kan gjere meir nyanserte diskrimineringar av situasjonen (Dreyfus, 2002). Bakgrunnskunnskapane våre blir stadig organisert og reorganisert. Det er viktig å understreke at dette ikkje skjer gjennom passiv mottaking av sensoriske input som blir prosessert, men at det er ein aktiv prosess der alle tidlegare erfaringar blir projisert tilbake til verda (ibid.).

Ekspertise er ikkje noko vi er fødde med, men blir tileigna gjennom omgang med ting og situasjonar, og gjennom ei slik involvering blir tilhøvet vårt til verda endra (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Leder (1992: 31) uttrykker den same utviklinga i tilhøvet mellom dugleik og kropp slik: “Ein dugleik er endeleg og fullstendig lært når noko som ein gong var ytre, forstått berre gjennom reglar eller døme, no fyller heile mi kroppslegheit”. I likskap med Polanyi ser altså Dreyfus & Dreyfus og Drew Leder læring som ein kroppsleg prosess der tilhøvet vårt til verda blir endra, noko som gjer oss i stand til å legge merke *til* verda *frå* kroppen. Difor seier Dreyfus (2002) at dugleikar ikkje er laga som mentale *representasjonar*, men blir *presenterte* til utøvarane som affordansar for effektive handlingar. Eksperthandlingar er ikkje bundne til reglar eller symbolsk representasjon, men er noko kroppane våre er retta mot (ibid.).

Tre former for læring

Jespersen (2003) viser til tre former for læring, som han hentar frå Lyons (1987). Desse er endo-, ekto- og mesolæring. Endolæringa er skildra av Lyons som ein endringsprosess som skjer på ein passiv måte (Jespersen, 2003). Det passive i denne endringa er, slik eg ser det, ikkje mangel på aktivitet, men fråver av merksemd retta mot at aktiviteten skal ha læring som resultat. Den som lærer er fullstendig oppslukt i situasjonen. Akkurat som barn i leik ikkje har eit spesifikt læringsmål med leiken sin, er fråveret av mål eit kjenneteikn ved endolæring. Det er ingen lærar som styrer, men derimot eit meir eller mindre stimulerande *læringslandskap* som set rammene for læringa (ibid.). Terrenget der skiløpinga skjer formar, saman med dei andre skilø-

parane, eit landskap for læring i alpint. Endolæring kan skildrast som ein form for kroppsleg modellæring (ibid.).

Ekto-forma for læring er kjenneteikna ved at eleven ikkje lenger er oppslukt i læringsaktiviteten. Læring dreier seg ikkje om prosess eller aktivitet, men om det oppnådde resultatet. I staden for umiddelbar handling kjem ”utspørjing om idear og omgrep” (ibid.: 217). Eit døme på dette finn vi i det empiriske materiale, der det blir skildra korleis vaksne vil vite *kva* dei skal gjere og *kvifor* dei skal gjere det, før dei byrjar å øve. Barn observerer, og så handlar dei utan å stille spørsmål (Standal, 2004). Ein implikasjon av ektolæringa er at den lærande er distansert frå kroppen. Jespersen (2003) meiner at ein kan karakterisere denne forma for kognitiv læring som ”disembodied”¹⁴.

I ei mellomstilling mellom ekto- og endolæring står meso-forma for læring. I motsetnad til i endo-forma, har ein her eit ganske klart mål med øvinga (Jespersen, 2003). Framleis tar den lærande aktivt del i situasjonen, men slik eg forstå det, vil han sette spørjeteikn ved, og ta i mot tilbakemeldingar på læringsprosessen. Likevel, i motsetnad til i ektolæring, er han ikkje ”på avstand til” situasjonen eller praksisen han lærer i. Slik eg ser det lærer han framleis *i* situasjonen, og ikkje *frå* situasjonen. Difor peikar Jespersen (2003: 214) på at ”når vi er opptatt av ei utvida forståing av læring, [...], kan både den såkalla endo-forma og den såkalla meso-forma for læring tiltrekke seg merksemda vår”.

Frå instruksjon til meisterlære

Om ein ser Dugleiksmodellen i lys av desse tre formene for læring, kan ein seie at på dei første trinna i modellen (nybyrjar og avansert nybyrjar) er den lærande avhengig av eksplisitt instruksjon frå ein lærar. Det er såleis snakk om ei form for ektolæring. Ein føresetnad i dugleiksmodellen er at den skildrar utvikling av dugleik for *ein vaksen som lærer gjennom instruksjon* (Dreyfus, 2002). Dreyfus utelet læringa til barn og unge, som han meiner er meir prega av imitasjon og prøving og feiling, for å gjere fenomenologien i dugleiksutvikling klarare (ibid.). Som det går fram av argumentasjonen min, er eg ikkje nødvendigvis einig i at det må vere slik. Min påstand er at vaksne også kan lære – og lære godt – gjennom *barnlege* læringsaktivitetar.

Vidare i dugleiksmodellen er det slik at den lærande stadig blir meir kompetent, og det blir gradvis vanskelegare for læraren å seie nøyaktig korleis situasjonar skal løysast. Den lærande må sjølv zoome inn på visse detaljar i situasjonen, og velje ei passende handling som svar på gestalten situasjonen presenterer. Læraren si rolle er meir å forstå som rettleiar enn som instruktør. Her er det i større grad snakk om former for mesolæring. Coaching kan, slik eg ser det, bli forstått som ei form for mesolæring, men som Hemmestad (2003) peikar på,

finst det mange ulike forståingar av coaching. I det skolestiske paradigme deltar læraren og eleven i to ulike praksisar; læraren underviser og eleven lærer. På same vis kan ein forstå coaching; coachen coachar og utøvaren lærer. Slik sett kan coaching berre vere ei meir moderne nemning på det tradisjonelle, skolestiske tilhøvet mellom lærar og elev. Læring som skjer etter endo-forma, slik den er skildra hos Jespersen (2003), løyser opp dette skiljet mellom praksisane som lærar og elev tar del i. Dreyfus (2001) skildrar læringsformer på det høgste nivået i Dugleiksmodellen som kan forståast som endolæring.

I modellen har eksperten utvikla ekspertisen sin gjennom erfaringar med dugleiken i relevante situasjonar. Ekspertar må også forbedre dugleikane sine. Sidan det er utallige variasjonar i situasjonane der ein øver på dugleiken, vil det alltid vere små, vilkårlege variasjonar eksperten kan lære frå (Dreyfus, 2001). Viss desse variasjonane ikkje var vilkårlege, men fornuftige og planlagde avvik, kunne ein forbedre læringsutbyttet, seier Dreyfus (ibid.). Det er openbert vanskeleg å oppnå, særleg i komplekse og dynamiske idrettar, der to situasjonar aldri er like. Dreyfus meiner difor at observasjon og imitasjon av ein som er verkeleg god kan erstatte ei tilfeldig leiting etter gode måtar å øve dugleiken på¹⁵. Dette er meisterlære, og han nærmare seg då endo-forma for læring. Utøving og engasjement i heile aktivitetar, heller enn generelle og delvise aktivitetar, er viktige aspekt ved meisterlære (Roth, 1999).

I meisterlæra skil ein mellom personsentrerte og de-sentrerte tilnærmingar (Nielsen & Kvale, 1999). Dugleiksmodellen legg vekt på tilhøvet mellom den lærande og meisteren (eller instruktøren, læraren osv), og er såleis eit døme på personsentrert meisterlære, medan den situerte læringsteorien til Lave & Wenger (1991) er døme på de-sentrert meisterlære. Ei kontekstuell tilnærming til coaching som skal vere eit alternative til skolestiske former for coaching kan truleg dra nytte av situert læringsteori, der kunnskapen eksisterer i kraft av praksisfellesskapet. I så måte blir kroppeslege læringsformer som observasjon og imitasjon viktig måtar å lære på.

Gjennom meisterlære blir dugleikar overført frå kropp til kropp (Jespersen, 1999). Imitasjon er meir enn ei kloning av ein modell. Når det er fleire modellar tilgjengelege vil ein ikkje nødvendigvis imitere alle aspekta ved modellen, men blande element frå dei forskjellige modellane. Imitasjon er då ein aktiv læringsprosess som har meir med gjenskaping enn automatisk repetering av åtferd å gjere. I motsetnad til sosialpsykologen Bandura, meiner Jespersen (1999) at modellæring ikkje er basert i eit system av kognitiv informasjonsprosessering av symbolske representasjonar, fordi slik informasjonsprosessering manglar referansar til kroppen si rolle i modellæring. Jespersen (ibid.) nyttar kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty, og viser at forståing

av rørsle er avhengig av ei kroppsleg innviing i aktiviteten, heller enn ei symbolsk opplysing. Deltaking i idrett er ei form for tradisjonsutøving, sidan den er knytt til dugleikar og vanar tileigna gjennom modellering. På den måten er vi alle ”kroppens lærlinger” (ibid.: 148), og ei kroppsleg modellering og meisterlæring må ha sin plass i idrett.

Avsluttande kommentarar

Bakgrunnen for denne artikkelen er undersøkingar gjort i høve til læring i skiinstruksjon. Ski, og særleg alpine greiner, gir særst gode døme på korleis ein kan la kroppen vere subjekt for læring utan forstyrrende instruksjon. Grunnen til dette er at alpint er ein lukka idrett i den forstand at terrenget, snøtilhøva, tyngdekrafta m.m. avgrensar fridomsgradene. Ein dyktig trenar kan i tillegg styre øvinga ved å stikke løyper som gir spesifikke læringsmål. Skibakken er såleis eit godt døme på eit læringslandsskap.

Giske (2003) viser til fleire studiar som tydar på at dugleikar som er lærte implisitt er meir robuste og gir grunnlag for betre prestasjonar samanlikna med dugleikar som er lærte ved eksplisitte læringsstrategiar. Giske viser vidare til døme på korleis situasjonar i ballspel underviser ved at utøveren får tilbakemeldingar på handlingane sine, ikkje frå ein trenar eller ein coach, men frå læringslandsskapet. Dette er gode eksempel på taus læring; altså læring som skjer u-uttrykt.

Ronglan & Larsen (2003) peikar på at den tradisjonelle treningslæra tar sitt utgangspunkt i klassiske idrettar som friidrett og turn, og at den ikkje tar omsyn til ulikskapane mellom t.d. lagidrettar og individuelle idrettar. På same viset meiner eg det er viktig at eigenartane til ulike idrettar må danne grunnlaget for korleis ein skal forstå læringsprosessar i den aktuelle idretten. Det tyder at ein ikkje automatiske kan generalisere funn frå ein idrett til ein annan. Såleis er det mogeleg at dei mest effektive læringsaktivitetane er noko ulike i ski, samanlikna med ballspel, samanlikna med turn osv. Likevel er det to faktorar som er særleg viktige i argumentasjonen eg fører. For det først at læring i idretten generelt sett er sterkt prega av instruksjon, dvs den meddelande metoden. Dessutan, det openberre faktum at idrettslege prestasjonar er grunna i kroppslege rørsler. Forstår vi kroppen som noko anna enn eit instrument som kan styrast av tanken, må dette ha konsekvensar for korleis vi organiserer læringsaktivitetane. Dette tyder at vi må ta innover oss potensialet som ligg i læringslandsskapet, dvs konteksten der aktiviteten skjer. Desse potensiala kan ikkje haustast ved å objektivere kroppen fullstendig, og gjere den til gjenstand for drilling. Kroppen er ikkje ein automat som skal styrast, men har derimot eigenskapar til å danne meinig i situasjonar utan eksplisitt tematisering frå ein trenar, instruktør eller coach.

Noter

- 1 Takk til førsteamanuensis Liv Duesund ved NIH for kommentarar til manuset.
- 2 Denne hovudfagsoppgåva er ein del av forskingsprosjektet "Læring i skiinstruksjon", eit samarbeid mellom Norges idrettshøgskole, Århus Universitet og Interski Norge, leia av førsteamanuensis Liv Duesund, NIH. Datainnsamlinga blei gjort under Interski '99 på Beitostølen, ein internasjonal konferanse for profesjonelle skiinstruktørar. I oppgåva har eg analysert seks eksplorative, halv-strukturerte intervju. Altså: kvalitativ metode. For nærare utgreiing av den metodisk framgangsmåten visast det til oppgåva.
- 3 Den kartesianske dualismen er knytt til Rene Descarte (Duesund, 1995). Kropp og tanke er i dualismen to uavhengige einingar.
- 4 Ordet fenomenal stammar frå gresk; *faínomai*, som tyder "eg viser meg". Den fenomenale kroppen er kroppen slik den viser seg for meg og dei andre (Duesund, 1995).
- 5 Rasmussen (1999: 172) har følgjande definisjon av læring: "...de *psykiske* prosesser som finner sted i *den enkelte deltaker* i den kommunikative sosial konteksten" (mine uthevingar). Læring er her altså ein indre og individuell prosess, og det ligg såleis andre vitenskapsteoretiske forståingar til grunn hos Rasmussen i høve til dei forståingane som er lagt inn i det læringsssynet han kritiserer, der læring er ein integrert del av den sosiale praksisen.
- 6 Med den tradisjonelle treningslæra siktar eg til treningslæra slik den er framstilt hos Gjersteth et al. (1992). "Idrettens treningslære" er slik eg kan forstå grunnbok i trenarutdanning, både i den frivillige idretten og i utdanningssystemet. Fusche Moe (2003) viser, som nemnt i innleiinga, at dette ikkje berre gjeld "Idrettens treningslære", men også i andre, klassiske bøker innan motorisk læring
- 7 Idrettslege gestaltar er meir enn det som presenterer seg for synet. Merksemd om kinestetiske og taktile inntrykk er også viktig.
- 8 Som Ryle peikar på fleire stadar i "Mind over machine" (Ryle, 1949/2000), er det ikkje slik at intelligente handlingar har som føresetnad at ein først tenkjer gjennom og vurderer reglar, retningslinjer eller proposisjonar før ein kan handle. Ei handling er intelligent når utøveren er i stand til å oppdage og korrigere mistak, når ein er i stand til å gjenta og forbetre suksessar, når ein kan gjere nytte av andre sine døme og så vidare (ibid.). Ryle slår fast at "intelligent praksis er ikkje teorien sitt stebarn" (ibid.: 27).
- 9 Ekstatisk tyder ute av seg sjølv. Det er altså snakk om ei kroppsleg ut-av-kroppen oppleving.
- 10 Idrettsutøvarar får like etter målgang ofte spørsmålet om kva dei tenkte på undervegs. Svaret er som regel at dei ikkje hugsar noko som helst frå løpet. Dette kan ein forstå som at dei har gitt etter for gløymsla for å gjere konsentrasjon om topprestasjonen mogeleg.
- 11 Eg vil her ikkje gå gjennom kjenneteikna ved dei fem trinna i modellen. Lesaren blir vist til t.d. Dreyfus (2002).
- 12 "Feedback-loop" (Dreyfus, 2002: 373)

- ¹³ Affordanse er eit omgrep henta frå den økologiske psykologien til J.J. Gibson. Affordansar er "ein meiningsfull og funksjonell spesifikasjon av objekta og hendingane som er tilgjengelege til å bli oppfatta og påverka" (Jordet, 2004: 21). I den økologiske psykologien blir det hevda at meining ikkje treng å bli konstruert mentalt, men snarare blir oppdaga i miljøet (ibid.) Det er såleis ein slektskap mellom Dugleiksmodellen og den økologiske psykologien.
- ¹⁴ "Embodied" og "Disembodied" er vanskelege ord å omsetje til norsk. Embodied tyder kroppsleg, men kroppsleg har konnotasjonar til kroppen som eit fysisk objekt. Embodied inneber det motsette av kroppen som berre eit fysisk objekt. Poenget til Jespersen blir understreka av eit sitat frå Lyons (1987: 123, sitert ibid.): "the way to learn something in the ecto style is to report to yourself what you already know that you know, and then tell yourself how you know it. Let your body catch up with your mind".
- ¹⁵ Det er ei viss form for sjølvmotseiing hos Dreyfus her, sidan han ønskjer å halde observasjon og imitasjon unna i dei første trinna av modellen, men innfører dei som ei brukande læringsform på seinare nivå.

Litteratur

- Alkemeyer, T. (2002): Learning With the Body and the Possibilities of a Practical Reflexivity. *European Journal of Sport Science*. 2(1).
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1993): *Introduction to Psychology*. 11th Edition. Harcourt Brace Jovanovich, Forth Worth, TX.
- Dreyfus, H.L. (2002): Intelligence without representation – Merleau-Ponty's critique of mental representation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 1 (4); 367 – 383.
- Dreyfus, H.L. (2001): *On the Internet*. Routledge, London.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1999): Mesterlære og eksperters læring. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal, Oslo; 52 – 69.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986): *Mind Over Machine. The Power of Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press, New York.
- Duesund, L. & Skårderund, F. (2003): Use the Body and Forget the Body: Treating Anorexia Nervosa with Adapted Physical Activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 8 (1); 53 – 72.
- Duesund, L. (1999): Den skolerte kroppen. *Kunnskap om idrett*. 3(2); 26 - 35.

- Duesund, L. (1995): Kropp, kunnskap og selvoppfatning. Universitetsforlaget, Oslo.
- Giske, R. (2003): Refleksjoner omkring ballspillopplæring. *Moving bodies*. 1 (2); 112 – 132.
- Gjerseth A. et al. (1992): *Idrettens treningslære*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hemmetad, L. (2003): En kontekstuell tilnærming til coaching. *Moving bodies* 1(2); 73 – 90.
- Jordet, G. (2004): *Perceptual expertise in dynamic and complex competitive team contexts. An investigation of elite football mid-field players*. Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Fusche Moe, V. (2003): Taus ferdigheitskunnskap – vegen frå informasjonsprosesser til kroppsleg bakgrunnskap. I: Fusch Moe, V. & Loland, S. (red.): *I bevegelse. Et festskrift til Gunnar Breivik på hans 60-årsdag*. Gyldendal undervisning, Oslo.
- Jespersen, E. (2004): Kropslig medvidende. Om det ufuldstændige i kundskaben. I: Chrisensen, M.K. & Wichmann-Hansen, G. (red.): *Krop, kompetence og andre ørehængere*. FADL'S forlag, København.
- Jespersen, E. (2003): Bodyscapes of the act of learning. *Theoria et Historia Scientiarum*. 3 (1); 209 – 221.
- Jespersen, E. (1999): Idrettens kroppslige mesterlære. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo; 137 – 148.
- Lave, J. (1999): Læring, mesterlære og sosial praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo; 37 – 52.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Leder, D. (1992): *The Absent Body*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Loland, S. (1992): The Mechanics and Meaning of Alpine Skiing: Methodological and Epistemological Notes on the Study of Sport Technique. *Journal of the Philosophy of Sports*. 19; 55 – 77.
- Polanyi, M. (1962): *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Routledge, London.
- Polanyi, M. (1966): *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag, Oslo. Norsk omsetjing i 2000.
- Rasmussen, J. (1999): Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal, Oslo; 167 -181.
- Ronglan, L.T. & Larsen, Ø. (2003): Ballspillanalyse - mer enn arbeidskravsanalyse. Om spillenes egenart og krav. *Moving bodies*. 1 (2); 11 – 27.

- Roth, W.-M. (1999): *Authentic School Science: Intellectual Traditions*.
I: McCormick, R. & Paechter, C. (red): *Learning and Knowledge*.
Paul Chapman Publishing, London; 6 – 17.
- Ryle, G. (1949/2000): *The Concept of Mind*. Penguin Books, London.
- Shapiro, J.B. (1992): The Subject of Risk: On the Phenomenology of
Skiing. *Philosophy Today*. 36 (3); 228-239.
- Skard, H. (2000): *Pedagogisk metode for læring av bevegelser*.
Doktorgradsarbeid, Pedagogisk forskingsinstitutt, Universitetet i
Oslo.
- Standal, Ø.F. (2004): *Embodied learning in ski instruction*.
Hovudfagsoppgåve, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Wenger (1998): *Communities of Practice. Learning, Identity and
Meaning*. Cambridge University Press, Cambridge.