

Lærerstudenters kajakkpadling - en aristotelisk dannelsreise?

Ove Olsen Sæle ¹, Bjørg Oddrun Hallås ¹, Karl Løtveit ² og Ronny Riise ³

1 Høgskolen i Bergen, avdeling idrettsseksjonen

2 Stend Vidaregående skule, friluftslivslinjen

3 Daglig leder i God Tur Norge

Denne artikkelen belyser hvordan masterstudenters deltakelse på et forskningsseminar utendørs, med nærhet til naturen og bruk av kajakk, kan gi rom for en bred kunnskapstilegnelse og danning, personlig og profesjonsfaglig. Artikkelen bygger på et datamateriale hentet fra et seminar som inngår i et masterstudie ved Høgskolen i Bergen. Dataene drøftes i lys av Gadammers spill-teori og aristotelisk dyds- og kunnskapssyn. Vi viser gjennom drøftelsen at studentens bruk av kajakk i møte med naturens uforutsigbare krefter, der man blir spilt med av naturen selv, setter krav til utvikling av både holdninger og kunnskaper hos studentene - en vid lærings- og dannelsberedskap som samlet sett omhandler klok dømmekraft (phronesis).

School Teacher Students' kayaking - an Aristotelian formational journey

English summary

Outdoor activity is a major focal point in the Norwegian Curriculum for Physical Education (K06) from primary to upper-secondary level. This article is based upon a study involving seven students in the Master Program at Bergen University College (HiB), who attended a kayak and research seminar in the spring of 2016. The data collection methods included participant observation and analysis of the reflection-notes written by students during and after the trip, and we discuss this in the light of Aristotelian notions of knowledge. Aristoteles' thinking, which stresses that theory, reflection and action are integral elements of learning, serves as a constructive educational and analytical concept. This ancient concept of learning is applied to a formative process that may take place among students during the kayak seminar, as part of their training to become physical education teachers in schools. The article also takes the perspective that kayaking is an expression of play (Huizinga), in which the paddler is being played by nature itself (Gadamer). In such a formation context, the Aristotelian virtue Phronesis (wisdom) seems to play a central role as decisive practical knowledge.

Key words: Students, Outdoor Life, Play, transcendence, Aristotelian knowledge and formation

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å diskutere studenters egne erfaringer etter at de ble tatt med på et forskningsseminar i havgapet og en «lærings- og dannelsreise» i havkajakk. Studentenes refleksjonsnotater anvendes i drøftelsen for å eksemplifisere og tydeliggjøre hvordan de selv reflekterer og setter ord på egne erfaringer og opplevelser. Hvorvidt dette undervisningsinnholdet, som del av deres masterutdanning, ga mening for dem som kommende profesjonsutøvere, kan vi bare antyde. Undervisningen disse studentene deltok i kan også bidra i studentenes mer personlige innsikt og slik sett kan man snakke om en mulig dannelsprosess.

Kroppsøvingstudenter skal i sin utdanning oppnå kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i blant annet friluftsliv, et emne som også inngår i skolefaget kroppsøving. Ved å dyktiggjøre studentene på hvordan ulike aspekt ved et undervisningsinnhold, her friluftsliv, kan omdannes til å få betydning for den enkelte elev, altså at det som læres og gjøres har til hensikt å bidra til menneskets utvikling, kan også studentene bli bevisst på kobling mellom danning og undervisning.

Kroppsøving som praktisk-estetisk fag har grunnlag i blant annet kulturelle og estetiske uttrykksformer og opplevelser (Halvorsen, 2008 og Segberg, 2008), og inngår i en teoretisk og historisk dannelsesstradisjon hvor kombinasjon av praktisk og teoretisk kunnskap utgjør noe av fagets egenart (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Friluftsliv og uteliv er en del av en bred og lang tradisjon i Norge, og har fått en overordnet plass i skolen, spesielt i kroppsøvingsfaget. Da Læreplaner for [Kunnskapsløftet](#) blir innført med nye læreplaner for [grunnskolen](#) og den [videregående skole](#) i 2006 (K06) ble friluftsliv løftet frem både i den generelle delen og i fagplanen for kroppsøving. I Formålet for kroppsøvingsfaget vektlegges friluftsliv slik (Utdanningsdirektoratet, 2015):

Rørslekultur i form av leik, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen.[...]. Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidigheit og lære å praktisere og verdsetje trygg ferdsel og opphald i naturen.[...]. Faget skal gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye eigne grenser, i både spontan og organisert aktivitet.

Kunnskapsløftet var både en struktur-, innholds- og styringsreform hvor skolene fikk frihet til å velge metoder, definere innhold og velge virkemidler (Hølleland, 2007). Derfor er det fortsatt opp til den enkelte skole hvordan de utformer sine lokale læreplaner. Med kunnskapsreformen la man til rette for at den enkelte skole kunne utforme sine lokale læreplaner og utnytte mulighetene i lokalmiljøet/naturen. Norge, med sin omfattende kystkultur og rike tilgang til sjø, vann og elv, skulle tilsi at skolene utnyttet disse områdene til friluftslivsformål der bruk av båter, kano og kajakk inngår. Studier viser at dette ikke nødvendigvis skjedde. Data fra Skolefagundersøkelsen 2009 og 2011 (Vavik mfl., 2010; Espeland mfl., 2013) og et doktorgradsprosjekt for videregående opplæring (Leirhaug, 2015), konkluderer med følgende (Leirhaug og Arnesen, 2016, s.146):

... friluftsliv er praktisk talt fraværende i kroppsøvingsfagets operasjonaliserte læreplan på trinn 8-10 og i videregående opplæring. [...]. Lærerne oppfatter at læreplanen i forhold til friluftsliv dels setter krav som de mener det ikke er organisatoriske eller tid nok til å innfri. [...] også spørsmål om kompetanse og pedagogiske utviklingsarbeid, inkludert refleksjon over hva friluftsliv er, kan og bær være i kroppsøving.

Studier viser at det er betydelig variasjon i hvordan skolene oppfatter læreplanen og hvordan friluftsliv implementeres i elevenes skolehverdag. En av grunnene er manglende erfaringer med, ferdigheter i og kunnskaper om friluftsliv blant lærere som underviser i faget i både grunnskolen og den videregående skolen (Leirhaug og Arnesen, 2016). Én måte å endre denne praksisen på, er å arbeide sammen med og reflektere omkring temaet med lærerstudenter. Det er også av stor betydning at man i lærerutdanningen bruker naturen som en lærings- og dannelsesarena innenfor ulike fag og tema. Det vil være en måte vi som pedagoger forstår kunnskapsoppdraget på, gjennomfører undervisning på og løfter frem vilkår for danning og utdanning på (Hallås & Karlsen, 2015).

Gadamers spill-teori

Å delta i friluftslivsaktiviteter i ulike naturtyper, årstider og værforhold kan, som en ren overskuddsaktivitet, oppleves som en lek eller som å delta i et spill. Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2012) poengterer spill som en overskridende kulturell virksomhet. Han taler om spillets (play) logikk og magi som en form for transcensens eller overskridelse. Han skriver (Gadamer, 2012, s.137): «Ethvert spill dreier seg om å bli spilt. Spillets tiltrekning og fascinasjon består nettopp i at spillet blir herre over den som spiller». Han opphever her det tradisjonelle ontologiske læringsforholdet mellom læringssubjektet (den som lærer) og læringsobjektet (det man lærer). Når man går opp i spillet, blir man selv objekt og spillet blir subjektet, og man blir slik spilt med av spillet selv.

Gadamers spillforståelse minner om Johan Huizinga sin play-forståelse. Han definerer play som (1955, s. 13): "...a free activity standing quite consciously outside 'ordinary' life as being 'not' serious, but at the same time absorbing the player intensely and utterly [...] according within certain limits of space, time and meaning, according to fixed rules". Også kajakkpadling er en frivillig fritidssyssele og noe man vanligvis blir oppslukt av. Kajakkpadling er i dag både en konkurransevirkosmhet, der man bruker naturen som «playground» (risikosport), og inngår som en del at et «roligere» klassisk friluftsliv, som også skolens friluftsliv representerer, der man i begge tilfeller vil kunne oppfylle

overnevnte kriterier om play.i Det bør nevnes at kanopadling er mer utbredt i en skolekontekst enn hva kajakkpadling er, noe som kan skyldes både manglende kompetanse og ressurser.

Å bli spilt med av naturen selv, har en klar parallell til det som i antikken ble kalt tuché, som kan oversettes med slump eller tilfeldighet, en tenkning om skjebne, at ting uventet «bare skjer» (Nussbaum, 2001). Grekerne erfarte, på samme måte som vi gjør i dag, at livet er uforutsigbart. Alle har erfart at den planen du la for neste dag ikke nødvendigvis ble slik du trodde. Det intraff noe du ikke var herre over. Dette er uttrykk for et slikt tuché. Dette gjelder ikke bare i den «alvorlige verden», men også i «spillverden», krevende situasjoner som oppstår. Å padle kan fortone seg som en kontrollert virksomhet i det ene øyeblikk og bli en krevende virksomhet i neste øyeblikk, i møte med naturens uforutsigbare krefter. Å drive i en kajakk på sjøen, være i direkte nærkontakt med naturens enorme krefter, der vi hele tiden må justere oss i forhold til havets og vindens bevegelser, er uttrykk for at det er vi som blir spilt med av spillet og ikke omvendt. Det gjør kajakkpadling spennende, men minner oss også om at det er et risikoprojekt der vi gjør oss sårbare.

Leif Inge Magnussen har gitt et spennende pedagogisk bidrag til kajakkpadling med sin doktoravhandling *Læring i friluftsliv: om padlefelleskap i havgapet* (2012b). Her knytter han kajakkpadling for voksne mennesker, nært opp til Gadamer's ontologiske spill-teori (Magnussen, 2012b, s.53): «*Havet blir en inviterende lekepartner (og ikke et lekested) for padlere. I en struktur med færre padlere, blir naturen subjekt (kunstverket) og utforskeren tilskueren (Gadamer, 2004; Steinholt, 1999). [...]. Padlerne blir oppslukt av det havet gjør med dem*». I sin drøftelse av kajakkpadling som «eksistensiell» dannelse, viser Magnussen (2012a) til danningsteori størrelser som Becker (2008, s.50) og Gadamer (2004, s.10f.) sin bruk av det tyske bildung, som uttrykk for en slik «spilt med av naturen»-dannelse.

«Å gå opp i» naturen, kan skje både gjennom repeterende, langsomme kulturvirksomheter og gjennom de mer risikofylte, raske; fellesnevneren er at man er i (kroppslig) bevegelse med eller i naturen. Tommy Langseth (2016) taler om en overskridelse i naturen i tilknytning til det moderne friluftsliv, som en form for flukt fra modernitetens individualisme. Surferen som opplever et sammenfall med bølgen eller basehopperen som opplever en «komplett følelse av balanse» i luften, er uttrykk for at aktøren opphever sitt subjektet ved «å bli ett med» naturen.

Slike øyeblikks-opplevelser blir gjerne omtalt som *deep flow*, en tilstand av flyt som innebærer både dyp konsentrasjon og optimal prestasjon (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).ii En grunntanke i slike flyt-opplevelser er at kropp, psyke og miljø går opp i en felles, integrert enhet. Dette er også noe Edwin Hutchin understreker i *Cognition in the wild* (1995), der han har sett nærmere på hvordan ulike kulturer lærer seg å navigere på sjø eller i luften - blant annet kanoseiling blant beboere på øygruppen Mikronesia i Stillehavet. Hutchin oppfatter det slik at vår kognitive læring ved navigering i båt skjer i et nært samspill med omgivelsene og de man ferdes sammen med. Det skjer med andre ord innenfor en sosial-økologisk kontekst.

Gresk danning – en kombinasjon av holdninger (dyder) og kunnskaper

Vi formes av våre handlinger, av det vi gjør, gjennom å lage, skape og utføre ulikt praktisk arbeid (Andresen, 2008). Aristoteles tenkte seg at bare gjennom å erfare kunne man (praktisk) bli bedre. Øvelse gjør mester! var grekerens dannelsesmotto; ved gjentagende øving i konkrete situasjoner ble man bedre. Det var en tenkning som hadde bakgrunn i at man så på danning som realisering av menneske - slik det var tiltenkt å være.iii Danningens formål var at menneske skulle virke på sitt beste både som kulturelt og moralsk vesen.iv Og når man virket på sitt beste var det uttrykk for en kompleks kompetanse bestående av ulike former for kunnskaper og holdninger. Aristoteles forutsatte at dersom læring og danning skal forekomme, må det skje en nær kobling mellom lære og liv, mellom teori og praksis (1999, s.111f.):

Dydene derimot får vi ved at først utøver dem. [...]. For det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det. Man blir for eksempel byggmester ved å bygge og sitarspiller ved å spille sitar; på samme måte blir vi rettferdige ved å handle rettferdig, og besindige og modige ved å handle besindig og modig.

Aristoteles opererte med fire klassiske dyder, rettferdighet, mot, måtehold og klokskap (Aristoteles, 1999). Disse blir utdypet seinere i tilknytning til empirien. Samtidig er det vanskelig å skille Aristoteles' tale om danning, dyder og kunnskapssyn fordi disse er integrerte størrelser. For eksempel ble dyden *phronesis* (klokskap) både sett på som en intellektuell kompetanse og en moralsk dyd eller holdningsberedskap (Aristoteles, 1999, bok VI). Moderne skille mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger står i motsetning til klassisk danning der disse henger sammen (Asheim, 1997). Aristoteles talte om *episteme* eller *theoria*, som gjaldt den objektive viten eller påstandskunnskap (Aristoteles, 1999, bok X). I vår kontekst kan det være alt fra teori om værforhold, orientering, førstehjelp, utstyr, teknikk etc. Aristoteles opererte også med begrepet *techne*, en form for teknisk, kroppslig kunnskap (Aristoteles, 1999, bok VI). Aristoteles viste her til *techne* som kommer til uttrykk i det menneske kulturelt frembringer eller skaper noe (på gresk *poiesis*). En god frembringelse forutsetter med andre ord en som besitter en god teknisk kompetanse, som i neste omgang viser seg i en teknisk godt utført handling (på gresk *praxis*). Samtidig ble *techne* i antikken oppfattet som noe mer enn dagens *teknikk*. Det var uttrykk for en helhetlig, praktisk yrkesutøvelse som kjennetegner den erfarne yrkesutøver. Man sier gjerne: «*han hadde et godt håndlag*» om den erfarne yrkesutøver, eller «*det sitter i hendene*», som uttrykk for en slik praktisk, men også kognitiv yrkeskompetanse. Vi har det engelske ordet *skill* som uttrykk for noe av det samme, en kompetanse som i tillegg til det tekniske også omhandler en kulturell, sosial og språklig ferdighet knyttet til det fagfelt som man står i, og som uttrykk for at dette er en form for situert kunnskap.

Den totale *praktiske kunnskapen* eller totale beredskapen betegnes gjerne som *phronesis*, som kan oversettes med klokskap, eller praktisk klokskap (Brunstad, 2009; Høyem, 2016). Den kloke besitter *det gode skjønn* og evner å handle riktig i konkrete (også krevende) situasjoner. Og klokskap er noe som erverves gjennom (lang) erfaring, og kan bare læres i konkrete situasjoner. Det gjør at den kloke lettere makter å møte det forutsigbare som måtte komme (jf. tidligere begrep *tuché*). «*Den kloke er ikke bare årvåken overfor det som skjer, men også overfor det som kan komme til å skje*» (Brunstad, 2009, s.102). Den kloke har samlet opp i seg en total kompetanse der *episteme* og *techne* virker sammen, som uttrykk for den reflekterte praktiker (Schön, 1991).

Forskningsseminar i havgapet - en dannelsereise?

I forskningsbasert undervisning, som del av masterstudenter's profesjonsfaglige utdanning, er det av stor betydning å utforske hvordan studenter selv reflekterer omkring det å delta på og bidra inn i ulike didaktiske praksiser. Didaktiske praksiser blir utviklet i samspill mellom lærende og lærere og didaktikk kan forstås som både praksis og teori (Krüger, 2013). Denne artikkelen bygger på empiri fra en didaktisk praksis, et forskningsseminar med blant annet kajakkpadling for masterstudenter. Forskningsspørsmålet er: Hva uttrykker masterstudenter om egne erfaringer knyttet til et kajakk-seminar i havgapet?

Forskningsseminar var lagt til havgapet like utenfor Bergen, med varighet på tre dager. Masterstudentene skal, som del av sin utdanning, ha inngående kunnskap om hvordan ressurser i skolens nærmiljø kan være relevant for fysisk aktivitet i et skolemiljø. Seminaret ble derfor lokalisert til et av Friluftsrådets eiendommer på en øy. Innholdet handlet om teoretiske forelesninger inne og praktisk arbeid ute i sjø med kajakkøvelser. I tillegg var det samtaler og refleksjoner omkring det å ta opp didaktiske og filosofiske problemstillinger på ulike måter. Forskningsseminaret var knyttet til studentenes studieplan. I løpet av oppholdet ble studentene presentert for forelesninger om naturen som dannelsesarena og aristotelisk kunnskapsteori. Teori og praktisk arbeid ble også knyttet til forskning gjennom at studentene presenterte ulike forskningsartikler og ble utfordret til å gjøre seg refleksjoner knyttet til alle delene av virksomheten på seminaret. «Dersom friluftsliv skal kunne bidra til forståelse av ens egne livserfaringer, må man imidlertid bevisstgjøre de opplevelsene og erfaringene som er knyttet til aktiviteten» (Askildsen & Løndal, s.236, 2016).

Studien, som er en deltagende observasjon, er en vanlig metode innenfor sosialantropologien (Silvermann, 2006) der man deltar aktivt som forsker i praksisfeltet og er ute etter å få frem informantenes opplevelser og meninger på feltet. I vårt tilfelle gjelder det studentenes virke innenfor friluftsliv og kajakkpadling, der målet har vært å løfte frem lærerstudentenes opplevelser og fortolkninger av de lære- og dannelsesprosesser som de har inngått i. På denne måten plasserer studien seg også innenfor den hermeneutiske og fenomenologiske vitenskapstradisjon (Føllesdal m.fl., 1996).vii Studentenes refleksjonsnotater er tekster som analyseres og oppfattes med andre ord å

utgjøre autentiske stemmer på deres vei fra å være student til å bli lærere (Taylor, 1991). For at student-tekstene skal kunne karakteriseres som autentiske, innebærer det at a) de inneholder originale bidrag, b) at studentene har vært engasjert i forhold til egen læring og dannelse og c) at de er blitt berørt på en eksistensiell måte som har fått betydning for deres yrkesdannelse (Akslen & Sæle, 2015, s. 37).

Studien bygger på forfatterens (lærernes og veilederens) observasjoner, i tillegg til refleksjonsnotater fra de studentene som ga sitt skriftlige samtykke til dette. Refleksjonsnotaene ble skrevet av studentene i etterkant av turen, basert på løpende logg som de skrev underveis under oppholdet. Eneste føringer lagt til teksten deres var at dette skulle være egne refleksjoner hvor det ikke ble satt strenge krav til «akademisk tekst» eller litteraturreferanser. Vi påpekte at vi var ute etter å få frem deres «autentiske opplevelser og refleksjoner rundt turopplegget» (sitat), altså undervisningsinnholdet de var delaktige i. Under oppholdet ble det også avsatt tid og rom til egne refleksjoner og samtaler i mindre grupper, med utgangspunkt i de erfaringer de gjorde seg underveis.

Refleksjonsnotatene er lest av forfatterne og diskutert for å få en første felles forståelse av materialet. Deretter valgte vi å foreta en kvalitativ innholdsanalyse av studentenes tekster og benyttet en teoribasert innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). I en teoribasert innholdsanalyse er det de allerede valgte teoretiske begrepene eller teoriene som er styrende for hvordan materialet plasseres i kategorier. I vårt tilfelle ble studentenes refleksjonsnotater utforsket for om mulig å finne eksempler relevante for vårt teoretiske ståsted. Sitat fra hendelsene, som studentene hadde deltatt i, ble forsøkt sammenfattet gjennom meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009).

Studentenes erfaringer med «å bli spilt med av naturen» - spillforståelse, kunnskaper og dyder.

Å delta i kajakkpadling, som friluftaktivitet og didaktisk praksis, kan ses på som å bli spilt med av naturens krefter. Slike situasjoner vil sette krav til både gode holdninger og kunnskaper; altså en praktisk klokskap. Vi har i artikkelen her introdusert Gadammers sin spillforståelse som uttrykk for en estetisk, fenomenologisk virksomhet der deltaker går opp i og blir spilt med av det som foregår. Overført på kajakkpadling har vi sett at det er naturens krefter som padleren blir utsatt for og spilt med av, og som han eller hun må forholde seg til.

En student skriver i forbindelse med det «å gå opp i naturen»:

Det som jeg kanskje sitter sterkest igjen med etter turen er de øyeblikkene jeg føler meg fullstendig tilstede i omgivelsene. Alt fra å se fugler fly i vinden eller rett over sjøen, til de voldsomme kreftene som finnes i bølgene i sjøen [...]. Å sitte i kajakken på sjøen under en kraftig hagelbyge og høre lyden av hagel som treffer vannet».

Studenten vektlegger både naturens sterke krefter, men også naturens rolige liv, når hun legger til: «Andre øyeblikk har vært den beroligende vuggingen når jeg har stått stille på sjøen og nyt omgivelsene og den blå himmelen». En annen skriver: «Til tross for mye vind og bølger, var det herlig å bare kjenne bølgene og høre bølgenes kraft mot skjær og fjell. Rekreasjon!». En slik overskridelse i naturen, beskrives tydelig som en praktisk, kroppslig erfaring:

De beste øyeblikkene har vært da jeg har padlet og kjent at padletakene er riktige og rytmen stemmer, og jeg har følt meg ett med kajakken og sjøen. Jeg hadde også et øyeblikk da vi padlet i medvind på vei til land og jeg kjente jeg traff en bølge som jeg surfet fremover på. Eller da vi første dagen padlet gjennom et lite smug med øyen på ene siden og en klippe på andre siden i nesten rolig sjø og fikk et lite sug i magen da jeg traff en liten bølge som løftet meg opp og seilte meg bortover.

Å bli spilt med av naturen kan her tolkes som et kroppslig, sanselig uttrykk. Den samme studenten er også tydelig på at hun har beveget seg ut av komfortsonen, og inn i noe ukjent og risikofullt, men kommer ut av det med ny mestring:

Da vi siste dagen padlet igjennom samme smug i sterkere vind og høyere bølger fikk jeg en mestringsfølelse av å ha kontroll på kajakken og padle meg gjennom til andre siden, en følelse av balanse mellom ikke å ha kontroll over kreftene i bølgene og å ha kontroll over min egen kropp og kajakk.

En annen skriver:

Det å padle inn i store bølger, kjenne på spenningen, utfordre seg selv og komme utenfor komfortsonen. Å velte er ikke farlig, en vet hva en skal gjøre, du har andre i nærheten, derfor var det lettere å pushe seg selv utenfor komfortsonen. Jeg lærte å kjenne meg selv bedre, pushe grenser.[...]. Jeg prøvde uendelig mange ganger å komme meg opp i kajakken, som var halvfull med vann, halvveis oppi, veltet jeg igjen, og igjen. Her lærte jeg at å finne balansen med mye vann i kajakk er vanskelig. Denne situasjonen viste at kameratredning var det mest effektive i store bølger og mye vind.

Kajakkpadling i et fellesskap - relasjonelt og etisk lederskap

Dyden rettferdighet (*gr. dikaiosyne*) omhandler hvordan vi sosialetisk vurderer og handler. Aristoteles opererer med flere rettferdighetskategoriseringer, og sentralt i hans tenkning på dette feltet, er rettferdighet forstått som moralsk rettskaffenhet. Rettferdighet er da uttrykk for en holdning og et bestemt ønske om å handle rett og til det beste for fellesskapet (Aristoteles, 1999, bok V). Krav til slike etiske holdninger impliserer gjerne det gode og trygge friluftsliv, og fordrer etisk bevisste ledere. Hvordan lederen forholder seg til, og positivt vektlegger, fellesskapet og dets ressurser, oppfattes som en avgjørende pedagogisk kompetanse i friluftslivet og i kajakkpadling fordi man er sårbar i møte med naturen (Magnussen, 2012b; Tordsson, 2005;2010). Ledelse i friluftsliv fordrer da gjerne et relasjonelt lederskap og et praksisfellesskap som bygger på etiske kvaliteter som likeverdighet, fortrolighet, åpenhet, ærlighet og kameratskap.viii

På forskningsseminaret, med kajakkpadling som del av innholdet, var ledelse i friluftsliv svært sentralt. Den relasjonelle lederstilen var dominerende hos veilederen. Det bør presiseres at ikke bare veilederen, men også en av lærerne hadde høy formell instruktørkompetanse i kajakkpadling. De samarbeidet tett gjennom alle fasene i seminaret, og la opp til en bevisst strategi der veileder som regel hadde hoved-regien, mens læreren inntok en støttestøttefunksjon.

Gjennom praksisen i havgapet var veilederen også tydelig på at den enkelte student hadde ansvar for både seg selv og gruppen. Allerede første dagen lot veilederen alle studentene veksle mellom å ligge fremst i gruppen og lede. Da ble det påpekt at studenten hele med jevne mellomrom måtte ha blikk-kontakt med alle i gruppen, for å være bevisst på å ha alle med seg. Som en student skriver: «Studentene byttet på å ligge foran, hvor vi fikk i oppgave å snu oss hvert femte sekund for å se at alle var med. Dette er en god øvelse, for å bli bevisst på å sjekke at alle er med, og i tilfelle velt, må en stoppe opp og hjelpe». For å få til en god kommunikasjon innad i gruppen lærte veilederen studentene ulike fysiske tegn, som for eksempel å holde åren vertikalt dersom man ønsker å stoppe. En student uttrykker seg slik: «Vi fekk ta del i avgjerelsane. Å kunne påverke undervisinga og ha ein form for medbestemmelse er svært viktig i ein dannelses- og læringsprosess».

En annen student skriver: «... vi ble introdusert til lederskap innenfor rammen av denne aktiviteten eller presentert for utfordringer i form av veivalg, mer krevende sjø eller viktigheten av å ivareta seg selv, samtidig som man ivaretar de andre i det fellesskapet slik aktivitet fører en inn i». Den erfarne veilederen fortalte også om flere erfaringer med instruktører/ledere som ikke hadde klart å «utnytte» gruppens lederpotensiale, og som hadde resultert i farlige situasjoner. Vi ser at lederskap henger nøye sammen med sikkerhet, noe som leder oss over på neste avsnitt om det aristoteliske motet.

Kajakkpadling i havgapet - mot og sindighet

Kajakkpadling som risikoidrett krever mot eller tapperhet, en holdning vi inntar eller en handling vi utfører i møte med utfordringer som frembringer frykt (Varley, 2011). Aristoteles oppfatter det slik at mennesker har ulike terskler for frykt og skremsel (1999, s.53). Men «å takle frykt» er også noe man kan øve seg på, i likhet med de andre dydene, hevder han. Den modige er (1999, s.54): «Den som utholder og frykter de rette ting av rett grunn, på rett måte og til rett tid...». Motet henger også nært sammen med dyden sindighet (noen ganger også kalt måtehold eller den gyldne middelvei).ix Optimal frykt viser evne til å vurdere situasjonen og evne til beholde en «stoisk ro» i krevende situasjoner. Det betyr ikke passivitet, men tvert om aktiv handling, men likevel handlinger som bygger på rasjonelle vurderinger. En slik vurdering innebærer også å se sine begrensinger i møte med naturens utfordringer, at det ikke er noen skam å snu!

Veilederen lot alle øve på sikkerhetsrutiner i starten. Da kunne han også observere den enkeltes ferdighetsnivå. En student skriver:

Vi fekk prøve å utføre både eigenredning og kameratredning også i eksponerte forhold. Det var tydeleg at det var eit stort fokus i kurset. Om vi skal ut å padle, må vi vera kompetente til å utføre både eigenredning og kameratredning, også under meir utfordrande forhold. Dette er noko som vil bidra til ein større trygghet, at vi faktisk veit at vi kan utføre redninger når utfordringane vert litt større. På slutten av dagen fekk vi prøve ein deløving til eskimorulle, vi fekk testa prisippa under svært trygge forhold. At instruktørane stod uti vatnet og hjalp til gjore ein i utgangspunkte litt «skummel» øvelse til ein leik. Det var kjekt, og vi fekk oppleve meistring då vi fekk det til.

Aristoteles forutsetter et balanseforhold mellom mestring og utfordring for å utvikle mot (Aristoteles, 1999, bok VI). Det vil være avgjørende at man våger å bevege seg ut i risikozonen, men samtidig være trygg på at «det går bra!». Dette illustreres svært hos en av studentene som skriver:

Siste dag av teknikk kurset var veldig kjekt og utfordrende. Det å padle inn i store bølger, kjenne på spenningen, utfordre seg selv og komme utenfor komfortsonen. Å velte er ikke farlig, en vet hva en skal gjøre, du har andre i nærheten, derfor var det lettere å pushe seg selv utenfor komfortsonen. Jeg lærte å kjenne meg selv bedre, pushe grenser. Å øve på egenredning i store bølger, mellom et fjell og et skjær, ut av komfortsonen, det var verd opplevelsen.

Veilederen sørget hele tiden for å utfordre studentene i forhold til egen psyke, erfaring og ferdigheter. Han balanserte stadig mellom å gi dem støtte og utfordring. Han lot studentene få ta egne vurderinger og valg, og gav dem ikke utfordringer som lå utenfor deres kompetanseområde. Feilet de, var det likevel innenfor forutsigbare og trygge rammer. På bakgrunn av veilederens vurderinger av den enkelte student, og på bakgrunn av lang erfaring med kajakkpadling, klarte han å legge til rette for en trygg, men samtidig utfordrende læring i kajakkpadling. Dette kom særlig til uttrykk andre dagen da vinden blåste opp og veilederen valgte å ta studentene inn mot mindre værutsatte steder nærmere land:

Så, når vi kom bort til de to skjærene, med det voldsomme systemet i mellom tenkte jeg med meg selv "oi...". Instruktøren sa at de som ønsket, kunne padle gjennom og at han stod på andre siden. Personlig er jeg glad i spenning og spesielt fart, men helst i relativt tørre omgivelser – akkurat vann har jeg mye respekt for og er alltid litt skeptisk. "Tenk å klare det..." tenkte jeg. Han spurte om jeg ville være en back-up – å gjøre kameratredning om noen falt uti på min nærmeste side. Etter at to stykker, med suksess, hadde kommet gjennom, ville jeg prøve jeg og. Jeg husket han alltid snakket om å lese naturen – bruk persepsjonen. Jeg så det slo kraftig på landet lenger bak – og tenkte at de bølgene vil komme her om 10-15 sekunder, og det var relativt rolig i midte – "jeg gønner på!" ropte jeg. Til min store overraskelse gikk det jo bra!

Den samme studenten gir uttrykk for noe av det samme forholdet da han trente på eskimorullen:

Det samme når jeg lærte "eskimorullen". Den har vært "fear factor" fra dag én. Å føle meg låst under vann (pga trekket), virket skummelt. Men, med tydelige for- og undervisningsinstruksjoner, samt evaluering av hvordan jeg gjorde eskimorullen, gjorde at jeg jammen klarte den og! Jeg følte jeg var i den "syvende himmel". "Er det mulig" tenkte jeg. Øyne mine forsvant i gliset – fantastisk følelse det var å mestre egenredning i "juvet" og eskimorulle – jeg har jo tilegnet meg ferdigheter jeg aldri trodde jeg skulle klare!

Kajakkpadlingens og naturens episteme

Aristoteles oppfattet det slik at kunnskapen hadde et teoretisk aspekt ved seg (1999, bok VI). Når han taler om kunnskapens episteme tenker han på såkalt objektiv, faktisk viten eller kunnskap. Det er teori som vi vanligvis ikke setter spørsmålstegn ved, kategorisert som streng, vitenskapelig forståelse. For eksempel at summen av én pluss én er lik to. Overfører vi dette på kajakkfeltet og havet vil det utgjøre det som tilhører den mer målbare

naturvitenskapen. Aristoteles var selv biolog og opptatt av hvordan naturens krefter kunne forklares på en empirisk, logisk måte.

Vi starter padlekurset med å pakke egne kajaker, hvor vi lærte hvordan vekten skal fordeles i kajakken – det tyngste nærmest kroppen. Deretter var det på med tørrdrakt og kameratsjekk på at alle glidelåser var helt igjen, for å unngå lekkasje. Vi lærte også hvordan vi bærer kajakken på mest hensiktsmessig måte og deretter å sjøsette den.

Før padleturen startet måtte vi sjekke værmeldingen og vindforholdene utover ettermiddagen, for å kunne planlegge om det var trygge forhold for padling, samt hvor vi skulle sjøsette kajakkene på tryggest mulig måte. Vi hadde rett, og vi lærte i hvert fall å sammenligne vindstyrke med trygt farbart vann. Ut i fra vindretning og vindstyrke, måtte vi sjøsette kajakkene på andre siden av øyen

Sitatene fra studenter over viser til viktig kunnskap i friluftsliv og kajakkpadling. Det meste av denne kunnskapen handler om viten, eller episteme (Aristoteles, 1999). Værmeldingen er viktig objektiv kunnskap når man skal ferdes i naturen. Vi ble fortalt før turen at det gunstige med området vi skulle bevege oss i var at det lå innaskjærs. Det var meldt nord-østlig vindretning, som også betydde pålandsvind, som innebar at dersom man veltet ville man drive inn mot land. I løpet av disse dagene lærte studentene mye om kajakklivets og naturens episteme. Padleteknikker kan formidles som teoretisk kunnskap; å forklare instrumentelt hvordan padleåren skal håndteres i møte med havet, utfra biomekaniske lover. Man kan forklare kajakkens beskaftenhet og konstruksjon, om det er en plast- eller glassfiberbåt, om den har V- eller U-bunn og hvilke fordeler eller ulemper som følger med disse egenskapene. Selv om man også her får ulike svar alt etter hva kajakken skal brukes til, er kunnskapen likevel bygget på objektiv viten.

Samtidig er været ingen «konstant størrelse», men noe skiftende, noe som bekreftes når værvarsler ikke inntreffer. Fordi naturen/havet er en uforutsigbar, levende størrelse, kreves det at aktørene ikke bare kan foreta selvstendige vurderinger før turen, men også underveis på turen. For å utvikle en slik kompetanse, må den enkelte få ta del i planleggingen og refleksjonene, som en student uttrykker: «Å involvere deltakarane i denne refleksjonen rundt val av rute var fornuftig. Vi fekk ta del i avgjerelsane. Å kunne påverke undervisinga og ha ein form for medbestemmelse».

Kajakkpadlingens techne

For Aristoteles er kunnskap også techne (1999, bok VI), det vil si selve frembringelsen av et produkt eller i vårt tilfelle: den tekniske og praktiske utøvelse av en gitt faglig virksomhet. Vi har pekt på at denne ikke må oppfattes som en ren instrumentell virksomhet, men er sammensatt og bunner i den profesjonelles ferdighetskompetanse. Et slikt techne, også kalt kunnen, vil i vår sammenheng også innebære en kommunikativ evne til bevisstgjøre studentene på de kroppslige lærings- og dannelsingsprosesser som virker når man erverver seg havkajakk-ferdigheter. En student skriver:

Hovudfokuset i dag vart likevel ulike måtar å forflytte kajakken på. Både ulike svingteknikkar, sidelengsforflytting og støttetak stod på planen. Dette er teknikkar som har mykje å sei for kor effektivt ein kan padle. Korleis kan vi enklast svinge medan vi padler, korleis kan vi flytte oss sidelengs og ikkje minst korleis kan vi unngå å velte. Padleåra kan brukast på så utruleg mange måtar!

Det var mye teknisk innlæring på kurset, men veilederen brukte lite språket som redskap for slik innlæring. Som veileder lot han i stedet studentene «kjenne etter» hvordan kroppen responderte på ulike måter å padle på. Han var mest opptatt av at studentene skulle bli bevisst på gode funksjonelle måter å padle på og fokuserte derfor mest på at de skulle bli bevisst de kroppslige lære- og dannelsingsprosessene som foregikk. Det samme gjaldt i forhold til kameratredning. Han viste noen klassiske eksempler, som cowboyredning, en form for alene-redning, men lot samtidig studentene få prøve ut ulike måter. Veilederen viste til at teknikken må tilpasses den enkelte padler og hvilke situasjon man står oppi. Han søkte hele tiden mot de mest rasjonelle, tekniske løsningene utfra hvordan studentene «sanset» øvelsene, hvordan kroppen responderte, som gav et viktig signal på hva som var en god teknikk. For en god (erfaren) padler er padleåren og kajakken en «forlengelse» av kroppen. Antropologen Paul Connerton (1989) taler om inkorporerende praksiser, det vil si informasjon vi tilegner oss gjennom våre sosiale, kroppslige erfaringer. Man kan gjerne tale om at veilederen praktiserte en særegen estetisk pedagogikk, dersom

man legger det opprinnelige estetikkbegrepet til grunn som innebærer en helhetlig, sanselig erfaringsvirksomhet (Caprona, 2013).xi

Hvordan kajakkpadling kan være en del av en kroppslig lærings- og danningsvirksomhet, blir flere ganger også kommentert hos studentene. Her er et eksempel:

Jeg har også lært mye av instruksjonsmetoden til ([instruktøren]). Hvordan han har lært oss å padle har vært veldig interessant og lærerik. Han har latt oss oppdage og erfare ulike måter å lære på. En metode jeg vil trekke fram er hvordan han har fått oss til å bli bevisst på egen kropp. Han har bedt oss om å løse ulike oppgaver for så å bedt oss forklare hva kroppen vår gjorde da vi løste oppgaven. «Hva gjorde du da ...?» «Kjenn etter.» Vi har blitt bedt om å sette ord på hvordan og hvilke deler av kroppen vi har brukt for å mestre en oppgave. Dette har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg har brukt kroppen for å oppleve mestring i en øvelse eller teknikk, i tillegg har det vært lettere å huske hva jeg gjorde som gjorde at jeg klarte det, da jeg har gjort den samme øvelsen/bevegelsen/teknikken seinere. Denne bevisstgjøringen av kroppen er noe jeg vil ta med meg videre når jeg kommer ut i arbeidslivet. En slik metode kan jeg ikke huske å ha vært innom i utdanningen min, noe som kanskje er litt rart siden kroppen er en naturlig del av spesielt kroppsøvfaget og idrettsfaget.

Kajakkpadingens phronesis

Å utvikle aristotelisk phronesis (klokskap) i kajakkpadling forutsetter egne refleksjoner i de konkrete læringssituasjoner som man møter på havet. I vår studie ble dagene med studentene gjennomført ved at de selv skulle reflektere over hvordan kroppen og kajakken responderte på havet. De skulle også bruke kroppens sanser til å registrere hva naturen «fortalte» dem. Refleksjonen omhandler måten kroppen (subjektet) møter havet/naturen (subjekt) på. Det var om å gjøre å bli seg mer bevisst den tause kunnskapen som utøves i kajakk på havet ved å fokusere på gitte situasjoner og ved å bli seg bevisst den naturen man beveger seg i, hvordan naturens krefter virker. En student beskriver dette slik:

Han har bedt oss om å løse ulike oppgaver for så å bedt oss forklare hva kroppen vår gjorde da vi løste oppgaven. «Hva gjorde du da ...?» «Kjenn etter.» Vi har blitt bedt om å sette ord på hvordan og hvilke deler av kroppen vi har brukt for å mestre en oppgave. Dette har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg har brukt kroppen for å oppleve mestring i en øvelse eller teknikk, i tillegg har det vært lettere å huske hva jeg gjorde som gjorde at jeg klarte det, da jeg har gjort den samme øvelsen/bevegelsen/teknikken seinere.

Å foreta selvstendige vurderinger er en del av den praktiske kunnskapen der klokskapen står sentralt, som igjen bygger på egen praktisk erfaring. Studentene fikk stadig nye selvstendige oppgaver, der de skulle «kjenne etter» hva som fungerte best for dem. Den kloke besitter fleksibilitet til det tekniske, har erfart at det kan være flere funksjonelle løsninger på en konkret oppgave. Den kloke padler har erfart at ulike teknikker kan fungere, det avgjørende vil være hvilke konkret situasjon står man overfor. Veilederen utfordret studentene på ulike former for kameratredning for å gjøre dem bevisst på, og gi dem erfaring i at krisesituasjoner, for eksempel at en padler har veltet i sterkt uvær, det er fralandsvind og kaldt i sjøen, er en kompleks situasjon som krever raske og rasjonelle vurderinger og handlinger. Et par eksempler illustrerer dette:

I dag bevegde vi oss ut i meir eksponerte forhold. Vi padla blant anna i «sluser» der bølgene bygde seg opp, og fekk dermed kjent litt på å vera i meir utfordrande forhold. Vi fekk prøve å utføre både eigenredning og kameratredning også i eksponerte forhold. Det var tydeleg at det var eit stort fokus i kurset. Om vi skal ut å padle, må vi vera kompetente til å utføre både eigenredning og kameratredning, også under meir utfordrande forhold. Dette er noko som vil bidra til ein større trygghet, at vi faktisk veit at vi kan utføre redninger når utfordringane vert litt større.

Det som var lærerikt ved denne delen av kurset var at det er ikke alltid vi får til den «riktige» redningsmetoden, det viktigste er at vi redder effektivt slik at den som ligger i vannet, ikke blir liggende i vannet for lenge. Hva som er mest hensiktsmessig og effektiv måte og redde på, kan variere fra person til person og i forhold til forholdene. Ingen rednings måter er feil, noen tar bare lengre tid og er vanskeligere å utføre. Ved kameratredning blir vi også mer trygge på hverandre, og egen sikkerhet

Det ble også tydelig erfart at aristotelisk episteme «fløt sammen» med oppøvelse i «å lese» hva naturen fortalte oss. På slutten av første dagen beveget vi oss ut i mer urolig farvann, med en vindstyrke opp mot liten kuling.¹ Veilederen pekte på horisonten og spurte om den noen ganger ble brutt av bølgene, noe flere kunne konstatere. Han forklarte seinere at dette var en måte å visuelt vurdere bølgehøyde på. Et annet eksempel er hvordan fargenyansene i sjøen gir padleren informasjon om hvor og hvordan bølgene bryter. Disse persepsjonene danner grunnlaget for trygge veivalg i det dynamiske terrenget. Gitte mål (m/s) er naturviten, såkalt episteme, blir i dette tilfelle lært som erfaringskunnskap; ved å «kjenne på» naturkreftene, «se» og «lese dem», når man er i naturen og blir spilt med av disse. Med andre ord: naturviten blir registrert og lært som en kroppslig, sanselig erfarings- og ferdighetskompetanse.

Den praktisk kompetansen, uttrykt i nevnte phronesis, har vi pekt på også innehar den etiske dimensjonen, hvordan man forholder seg til andre. Det skyldes dydsetikkens forståelse av danning som et kollektivt og samfunnsmessig prosjekt; at man hører til et større fellesskap og er til for dette. Kloke, etiske vurderinger i krevende situasjoner i kajakkmiljøet innebærer også at man ser og inkluderer alle. Klokskapen som omhandler avhengighet til hverandre og fellesskapet, kom tydelig frem i øvelser som kameratredning, støtte og sjøsetting av kajakk og bæring av kajakk på land. Bare ett svakt ledd i kajakkgruppen er nok til å utsette hele gruppen for risikofylte situasjoner. Kajakkseminaret viste tydelig at veilederen fra dag én tilstrebet en «omsorgspedagogikk» der han så alle og gav dem utfordringer utfra egne forutsetninger.

Vi har pekt på at friluftsliv i form av kajakkpadling kan fortone seg som en dannelsreise, her tolket i lys av et aristotelisk dyds- og kunnskapssyn. Danning er noe som gjerne strekker seg utover selve læringssituasjonen, fordi det «gjør noe med deg», det setter noen (dannels)spor som også kan ha innvirkning på andre livsområdet. Følgende studentrefleksjon kan tjene som en avsluttende kommentar på en dyptgripende dannelsprosess, som opphold i naturen kan gi:

I etterkant undrer det meg hvordan et slikt, relativt sett ubetydelig, øyeblikk, kan ha i seg så mye, men jeg ser samtidig klarere hva det er som søkes formidlet i dette «fagområdet» natur og danning, om enn det er vanskelig å sette ord på. Men når danning handler om å forme mennesket kulturelt til å kunne være et «egnet» menneske i sitt samfunn, er jeg trygg på at den opplevelsen jeg hadde i naturen, i dette korte, men så storslåtte øyeblikket, gjorde meg til, i hvor enn liten grad, et mer «egnet» menneske i mitt samfunn.

Avsluttende kommentar

Vi har utforsket masterstudenters kajakkpadling som en mulig dannelsreise gjennom å benytte observasjon og analyse av deres refleksjonsnotater. Vi har poengtert at selv om friluftsliv er en del av norsk kulturtradisjon og inngår i norsk skole og kroppsøvingfag, er det fortsatt en del skoler som i for liten grad utnytter de mulighetene som finnes i nærmiljøene. En årsak til dette er manglende erfaring og kompetanse i friluftsliv. Vi har videre pekt på at det å ta lærerstudenter med på kajakkpadling og få dem til å reflektere rundt egen lærings- og dannelsprosess kan bidra til å gi dem nyttig friluftslivskompetanse, som i neste omgang kan bidra til et aktivt friluftsliv i skolen og kroppsøvingfaget. Vi har, med empirisk dokumentasjon, fokusert på lærerstudentenes egne refleksjoner. Refleksjoner omkring kajakkpadling og direkte, fysisk møte med havet, kan gi studenter, og andre, en følelse av overskridelse, risiko og spenning, men også utvikling og mestring. Om dette igjen fører til en form for danning har vi her diskutert. Vi har tolket studentenes utsagn i lys av aristotelisk tenkning om holdninger og kunnskap, der selve klokskapen, phronesis, synes å utgjøre en avgjørende dannelskvalitet for å takle et slikt naturmøte. Det at masterstudenter innenfor det kroppsøvingfaglige feltet deltar på forskningsseminar utendørs, med nærhet til naturen og bruk av kajakk, kan gi rom for studentenes danning, personlig og profesjonsfaglig, spesielt når det avsettes tid til refleksjonsprosesser omkring innholdet og dets betydning.

¹ Liten kuling er mer eksakt mellom 10,8–13,8 m/s. Det opereres også med andre betegnelser på vindstyrke, som *knop* (der 1 m/s ≈ 1,944 knop, ca. 2 knop) og i seiling internasjonalt *Beaufort skala* (der liten kuling tilsvarer Bf 6).

Referanser

- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O. (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askildsen, C.M. & Løndal, K. (2016). En lang skitur utenfor allfarvei. Hva er drivkraften til kvinner som deltar på friluftslivsekspedisjoner i polare strøk? I A. Horgen, M.L. Fasting, T. Lundhaug, L.I. Magnussen & K. Østrem. *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, (s.235-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andresen, A. (2008). Det udannede og det dannende – om kunst og håndverk. I P. Arneberg & G. Briseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s.143-159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap: mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Caprona, Y.C. d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember* Cambridge: Cambridge University.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Espeland, M., Arnesen, T.E., Grønsdal, I.A.R., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013): *Skolefagsundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule. HSH- rapport 2013/7*.
- Føllesdal, D., Walløe, L. og Elster, J. (1996). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Hallås, B.O. & Karlsen, G. (2015). Innledning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (red.), *Natur og danning : profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 13-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2008). *Fagdidaktikk i kunst og håndverk*. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 206-235). Bergen, Fagbokforlaget.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E.T. og Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. I *Acta Didactica Norge*, Vol. 7 Nr.1 Art.6.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. I *Qualitative Health Research*, 15 (9), s. 1277-1288.
- Hutchin, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: Mitt Press.
- Hølleland, H. (2007). Innføring i kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
- Høyem, J. (2016). Å grave kantgrop med Aristoteles. En beskrivelse av praktisk kunnskap i friluftslivsfag. I A. Horgen, M. Fasting, Lund, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (red.), *Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (27-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackson, S.A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Kelly, J.R. (1987). *Freedom to be: A new sociology of leisure*. NY: MacMillan.
- Krüger, T. (2013). *Danning og didaktiske praksiser*. PhD-søknad. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: SAGE.

-
- Langseth, T. (2016). Basehopping - opplevelser og anerkjennelse. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem (red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (257-278). Bergen: Fabokforlaget.
- Leirhaug, P.E. (2015). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. Doktorgradsavhandling. Norges idrettshøgskole. Oslo.
- Leirhaug, E.P., & Arnesen, T.E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingfaget? I A. Horgen, M. Fasting, Lund, T. Lundhaug, & K. Østrem (red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (129-152). Bergen: Fagbokforlaget.
- Magnussen, L.I. (2012a). I Feel So Alive in the Boat! *Journal of Experiential Education*, 35(2), 341-356. doi:10.1177/105382591203500205
- Magnussen, L.I. (2012b). Læring i friluftsliv : om padlefellesskap i havgapet. Doktoravhandling. Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Nussbaum, M.J. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy* New York: Cambridge University Press.
- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Segberg, U. (2008). Fagdidaktikk i kroppsøving. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 262-283). Bergen, Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O. (2013a). Fair play i kroppsøvingfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis-Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88-104.
- Sæle, O.O. (2013b). Fair play: - et dydsetisk perspektiv på idretten. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Tordsson, B. (2005). Fritid, friluftsliv og identitet. I R. Säfvenbom (red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst* (162-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Turner, V.W. (1996). *Betwixt and between : the liminal period in rites de passage*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving. Føremål. [Web Page] URL [http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal \[2016, mai 9\]](http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal%2016,mai%209).
- Varley, P.J. (2011). Sea kayakers at the margins: the liminoid character of contemporary adventures. I *Leisure studies*, Vol.30(1), 85-98.
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatoy, Ingunn, Grønsdal, I., Fadnes, P., Somoe, K., Tuset, G. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009*.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Sluttnoter

ⁱ Play er gjerne tradisjonelt blitt knyttet til (barns) lek som motsetning til konkurranseidrett (Øksnes, 2010), men play er også idrettslig virksomhet så lenge den bevarer kriteriene over (Sæle, 2013b). Play rommer ulike former for bevegelseskulturer (lek, idrett, friluftsliv etc.) som blant annet kroppsøvingsfaget også skal vektlegge (Sæle, 2013a). For en nærmere grenseoppgangen mellom play, overskridelse og kajakkpadling, se Magnussen, 2012b.

ⁱⁱ Det er flere kriterier som kjennetegner flyt-opplevelser, der transcendens er en av disse, se nærmere Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975.

ⁱⁱⁱ Danning i naturen er også i den fenomenologiske tradisjon å forstå som en tilstand av *væren*, jf. fritidssosiologen John Kelly (1987) som taler om *freedom to be*. Antikkens danningstenkning om «å virke på sitt beste» ser vi også igjen i grekernes anvendelse av begrepet «areté», som er avledet av *aristos* (best) og *agathos* (god).

^{iv} Danningstenkningen om «å virke på sitt beste» ser vi også igjen i grekernes anvendelse av begrepet «areté» (dyd), som er avledet av *aristos* (best) og *agathos* (god).

^v Asheim er en av de i Norge som har arbeidet mest med dydsetikken til Aristoteles. Han opererer vanligvis med begrepet *holdninger* i stedet for *dyder*, fordi dyder assosieres gjerne til den borgerlige dyd (god etikette) eller til noe gammelmodig.

^{vi} Som nevnt tidligere ble episteme og techne sett på som integrerte størrelser, som også er årsaken til at Aristoteles i noen sammenhenger anvender disse begrepene om hverandre. Techne blir gjerne sett på som en motsats til tidligere nevnte tuché, som skal illustrere at den erfarne «teknikker» har kontroll på situasjonen. For en nærmere utredning av techne, se Nussbaum, 2001, s.95ff.

^{vii} Innenfor hermenutikken er det subjektets forståelseshorisont som står i fokus. Man skiller gjerne mellom tradisjonell og filosofisk hermeneutikk der Gadamer plasseres innenfor den siste retningen sammen med blant annet filosofen Martin Heidegger. Her tenker man seg at leseren selv har en forforståelse når man leser andres tekster, men gjennom lesing av denne teksten kan han/hun gradvis endre disse fordommene (forforståelser) fordi teksten selv kan være meningsbærende (som primær forståelse). I fenomenologisk vitenskapsteori er det også enkeltsubjektets forståelse som har fokus, sett fra et førstepersonsperspektiv, dvs. slik det fremstår for den som erfarer det, i vårt tilfelle slik studentene opplever sine kajakk-erfaringer. Dette er en vitenskap som filosofen Edmund Husserl er kjent for å ha etablert og som nevnte Heidegger videreutviklet.

^{viii} Bjørn Tordsson (2010) taler om friluftslivets fellesskap som et *communitas*, i motsetning til *societas*. Med det mener han at friluftslivfellesskapet er avhengig av å etablere nære, personlige og faglige bånd, mens *societas* kjennetegnes av et mer flyktig, rigid og ytre organisert fellesskap.

^{ix} For en nærmere drøftelse av motet og besinnelsen, se Aristoteles, 1999, s.52 ff.

^x Donald Schön (1991) taler i den forbindelse om den blinde mannen med stokken som et eksempel på det samme, et uttrykk for kroppens tause kunnskap.

^{xi} jf. greske *aisthétikos*: «som har evne til å sanse», avledet av det greske verbet *aistánesthai*: «fornemme med sansene»), et begrep som seinere ble omdannet til det nylatinske *aesthetica*: «skjønnhetens vitenskap», som ble lansert av den tyske filosofen Baumgarten (1717-1765).