

Helga Synnevåg Løvoll

Aristoteliske perspektiv på praksisforståelser i friluftsliv



HØGSKULEN I VOLDA



MØREFORSKING

2009

Forfattar	Helga Synnevåg Løvoll
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISSN	0805-8075
Sats	Forfattar
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Vitskapsteoretisk essay 2009, Vestnorsk Nettverk, Forskarutdanninga.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

Notatserien er for ulike slag publikasjonar av mindre omfang, t.d. forprosjektnotat, foredrag, artikkelutkast o.a. Eit hovudføre mål med serien er å stimulere til publisering og fagleg debatt i miljøet. Spreiinga går i hovudsak til fagmiljøet i Volda, til eksterne fagmiljø og personar som forfattar(ar) ønskjer kommentarar frå. Kvar forfattar er ansvarleg for sitt arbeid.

Innledning

Intensjonen med denne teksten er å belyse Aristoteles' bidrag til å drøfte undervisning i friluftsliv som pedagogisk praksis. Drøftingen vil ta utgangspunkt i 2 ulike nivåer, der det første nivået vil være å gi en beskrivelse av kunnskapsformene som inngår i friluftslivspedagogisk arbeid gjennom Aristoteles begreper *techne* (regelbunden kunnskap) og *phronesis* (visdom), mens det andre nivået vil gå inn på drøftinger om undervisningspraksis i det store og hele kan betraktes som aktivitetsformen *praxis* (praktisk klokskap). Gjennom å kaste lys på kunnskapsformer og aktivitetsformer som inngår i friluftslivsundervisning, ønsker jeg å reflektere over noen av de vitenskapsteoretiske forutsetningene som friluftslivspedagogikken hviler på. Målet er ikke nødvendigvis å finne de store svarene, men å undersøke noen grunnleggende forståelser.

En friluftslivspedagogisk *praxis* kan i store trekk beskrives helt åpent som pedagogisk virksomhet der rammene er fri natur. I en svært grov beskrivelse av dette, kan vi si at friluftsliv handler om *praktisk ferdighet*, men i tillegg er friluftsliv som pedagogisk virksomhet komplekst sammensatt av intellektuelle og etiske refleksjoner om forutsetninger, innhold og væremåter. Hvis vi sammenligner friluftsliv med innendørsundervisning, der vi til en viss grad kan beskrive innendørsundervisning som forutsette møter med det kontrollerte, kan vi beskrive utendørsundervisning som uforutsette møter med *det ukontrollerte* (Dahlgren & Szczepanski, 2001 s. 50), der man gjennom friluftsliv til enhver tid er underordnet naturens og grupped medlemmenes raskt skiftende krav og forutsetninger. Betydningen av *erfaring* er viktig å trekke fram, både i et lærerperspektiv og i et deltakerperspektiv. Utvikling av snarrådighet og evne til å treffe raske beslutninger blir en viktig egenskap for læreren i forhold til primært å ivareta gruppas sikkerhet og dernest å utvikle blikk for pedagogisk interessante situasjoner ut i fra en fortløpende tolkning av hva som er mulig og ønskelig å gjøre ut i fra læringsmålene for turen/kurset. Forståelsen av praksis må dermed fange denne kontekstuelle og svært situasjonsbestemte formen for undervisning. Spesielt vil Aristoteles' drøftinger av *praktisk klokskap* utført gjennom konkrete handlinger være relevant for å beskrive denne spesielle situasjonen en friluftslivspedagog står overfor (Stonehouse, Allison, & Carr, 2009).

For å beskrive den spesielle arbeidsmåten en friluftslivspedagog står overfor, er begrepet "vegleder" utviklet (Faarlund, 1974). Dette begrepet brukes til å beskrive en metodetradisjon for hvordan undervise en liten gruppe på tur etter prinsipp om "tur etter evne"¹. Den er også verdiforankret i et økologisk perspektiv. Skrivemåten "vegleder" fungerer som en språkpolitisk synliggjøring av forskjellen på pedagogisk veiledning som en finner både i praktisk yrkesteori (Lauvås & Handal, 1990) og i generell pedagogisk litteratur (Skagen, 2004). I tillegg til at generelle prinsipper for veiledning ligger til grunn, anvendt i møte med natur, tilføyes et dannelsesperspektiv ved at undervisningen skal

¹ Jeg kaller vegledning her en *metodetradisjon*. Denne "tradisjonen" kan forstås som en sosial konstruksjon på bakgrunn av en idé eller et ideal om væremåte, mål og mening. Jeg bruker ordet "vegleder" som en beskrivelse av undervisningsformen i friluftsliv, uten å gå nærmere inn på spørsmålet om hvordan denne tradisjonen har blitt til eller om dette er en tradisjon som kan gjenfinnes utenfor det akademiske friluftslivet (friluftsliv i høgskolen).

”vise veg” til en livsstil som er preget av naturverd og bærekraft. Betegnelsen ”vegleder” blir dermed også en måte å beskrive en profesjonsutøving².

En viktig avklaring for den videre tematikken gjelder spørsmålet om *hvem* praksisbegrepet skal gjelde for. Snakker vi om praksis forstått gjennom begrepet *aktør* gjennom pedagogen (veglederen) eller oppfatter vi praksis som noe som involverer deltakerne, eventuelt også samfunnet? I mange hverdagslige sammenhenger er det et *personliggjort* praksisbegrep som presenteres (Kvernbekk, 2005 s. 160f). Det er pedagogen som står i sentrum i forhold til å forstå ”undervisningskunsten”. Når vi skal forsøke å beskrive en undervisningspraksis, er det viktig å inkludere samfunnsperspektiv på hva innholdet i denne praksisen er, for ikke å havne i en situasjon der man bare snakker om mål og innhold innenfor en sluttet krets gjennom et ”stammespråk” for spesielt innvidde, men åpner opp for at praksisen kan forstås gjennom dialog med andre. Det er viktig å lete etter et dynamisk perspektiv på hvordan praksis også kan endres i takt med samfunnet. Ved først å identifisere kunnskapsformene som inngår i denne praksisen, vil det deretter bli lettere å argumentere for innholdet i hvorfor og hvordan opplæring i friluftsliv kan eller bør foregå utover et friluftslivsfaglig miljø. En artikulering av praksis vil dermed være utgangspunkt for en kvalitetssikring i forhold til samfunnsbehov, noe som kan foregå som en *dialektisk prosess* mellom ulike miljøer i samfunnet (Kvernbekk, 2005; Skjervheim, 1996).

Aristoteles’ tekster har vært inspirasjon for mange nytolkninger i flere samfunnsfaglige og pedagogiske sammenhenger. Jeg vil ta for meg et par sentrale tolkninger, for deretter å drøfte relevans for hvordan praksis kan beskrives. Aristoteles’ distinksjoner mellom aktivitetsformene *poiesis* (tilvirkning) og *praxis* (praktisk klokskap), blir framhevet av Carr (1987) som svært relevante for pedagogikken generelt og for friluftsliv spesielt (Stonehouse et al., 2009) der praktisk klokskap blir beskrevet som en kjernekunnskap innen friluftsliv³, siden et dynamisk syn legges til grunn for å forstå kompleksiteten i en handling. Betydningen av *erfaring* og *handling* i beskrivelsene av både *poiesis* og *praxis* som ulike aktivitetsformer, med de tilhørende kunnskapsformene *techne* (regelbunden kunnskap) og *phronesis* (visdom) ser ut til å ha stor relevans for å beskrive friluftslivets praksisfelt. Jeg vil nå undersøke nærmere på hvilken måte disse begrepene kan passe til å beskrive *undervisningspraksis*.

Problemstilling:

På hvilken måte kan Aristoteles’ aktivitetsformer poiesis og praxis med de tilhørende kunnskapsformene techne og phronesis belyse praksis i friluftslivsundervisning?

² Betegnelsen ”vegleder” er noe omstridt også innenfor et friluftslivsfaglig miljø, siden dette ordet verken kan forstås som bokmålsord eller nynorskord (Tordsson, 2007). Noen ganger fungerer ”friluftslivsveileder” som et alternativ.

³ I teksten til Stonehouse et al. (2009) brukes begrepet ”Outdoor Experiential Learning”, noe som kan oversettes med utendørs erfaringspedagogikk. Innholdsmessig ligger dette svært nært det vi i Norge legger til en kjernebeskrivelse av pedagogisk friluftsliv.

Poiesis og praxis

Forestillingen om det gode blir av Aristoteles framstilt som "det som er alle tings mål" (Aristoteles, 1992 s. 235). For mennesker, som skiller seg fra andre levende vesener ved tenkeevnen og muligheten til å overveie sine handlinger, blir målet beskrevet som en realisering av det menneskelige, altså ved å gjøre veloverveide og dydige handlinger. Menneskets natur, forstått som potensial, er å fullbyrde det menneskelige gjennom dydige handlinger, først da er man menneske i aristotelisk forstand. Det å gjøre dydige handlinger blir også beskrevet som en lykketilstand, kaldt *eudaimonia*. Forståelsen av lykke ligger ikke til det hedonistiske perspektivet med vektlegging av velbehag og nytelse, men til selvrealisering eller fullbyrdelse av funksjon. Lykke er en aktivitet for sjelen (Aristoteles, 1992 s. 248). En slik lykketenkning kan legges til grunn for både et praktisk orientert liv, *bios praktikos*, og et filosoferende eller vitenskapelig orientert liv, *bios theoretikós*. Aristoteles nevner særlig tre områder for hvordan man gjennom realisering av det gode kan være lykkelig: gjennom glede eller tilfredsstillelse, gjennom politisk aktivitet og gjennom å studere (Aristoteles, 1992 s. 248).

Poiesis kjennetegnes som tilvirkning; handlinger som leder fram til et ferdig objekt, etter regelbunden kunnskap, kalt *techne*. Denne formen for kunnskap er det vi i dag kaller teknisk kunnskap eller ekspertise. Den typiske kunnskapen som knyttes til dette er håndverkerens kunnskap. I nyere pedagogisk litteratur, kan vi gjenkjenne *poiesis* som *mesterlære*, der mesterkunnskapen er målet, og prosessen fram mot dette målet vil være en *lærlingsprosess*. Tilegnelse av kunnskap er i stor grad noe som kan knyttes til en "kunnskapsoverføring", der lærlingen i hovedsak observerer og imiterer mesteren, men hvor også forståelsen av og samhörigheten knyttet til organiseringen av det sosiale fellesskapet som mesteren er en del av, spiller en vesentlig rolle (Nielsen & Kvale, 1999). Mesterlære er uløselig knyttet til den sosiale, materielle og historiske situasjon som læringen finner sted i. Et eksempel på dette kan være å bruke "den norske metoden" for skredvurdering (Snø, snøskred og redningstjeneste, 1992), der en kombinerer snøprofil med spadeprøve for å vurdere snøens bindings-egenskaper, og på grunnlag av dette sier noe om skredfaren på ett spesielt sted. Tidligere var dette regnet som en god og dydig måte å vurdere skredfare ut i fra kunnskap og erfaring. I dag er kunnskapen om skred mer sammensatt, og selv om snøprofil og spadeprøve har sin plass i skredvurderingsarbeidet, har synet på hvordan snøen binder seg sammen endret seg noe, med bl.a. innføring av filtervurderinger, kompresjonstester og stabilitetstester (Landrø & Hansson, 2007). Ny kunnskap må tillempes forestillingen om hva som er en god og dydig handling. Hva som er en god handling er ikke noe som ligger fastlagt på forhånd som noe universelt overførbart system fra en situasjon til en annen, men må tolkes inn i den aktuelle konteksten. Praktiske handlinger er et resultat av en tradisjon, men tradisjonen i seg selv gir ingen berettigelse for gode handlinger. Tradisjoner må tolkes dynamisk og gir ikke mening uten at den tolkes aktivt inn i en kontekst (MacIntyre, 1984). Skredvurderingskunnskap er et eksempel på tradisjon i endring.

Praxis skiller seg fra *poiesis* ved at det ikke er et objekt eller en ferdighet som er målet, men ved at målet ligger i realiseringen av noe som er moralsk godt. Hva som er en god handling må tolkes inn i konteksten med en målsetting om å tolke inn det moralsk gode og dydige, en kunnskap som forut-

setter *både* praktisk kunnskap basert på tradisjon og en moralsk vurdering av denne kunnskapen anvendt på den spesielle situasjonen. Hvis utgangspunktet for skredvurderingen (*poiesis*) er at denne skal utgjøre en vurdering av sikkerheten knyttet til redningsarbeidere på et sted der eksponeringen for nye mulige skred er høy, innebærer dette en overveielse som på den ene siden gir muligheten for å redde liv, og på den andre siden innebærer muligheten for å sette redningsarbeidernes liv i fare. Hva som er en god og dydig handling for personen som skal vurdere skredfare på ett spesielt sted bestemmes dermed ikke fra skredvurderingstradisjon alene, men også ut i fra en totalvurdering av risiko knyttet til avgjørelsen om det å sette i gang redningsarbeid under de spesielle forholdene er en moralsk god handling eller ikke. Det er redningslederens sammensatte og ansvarlige *handing* som er gjenstand til tolkning om det ligger en realisering av det gode. Den sammensatte og ansvarlige kunnskapen som utgjør aktivitetsformen *praxis* blir kalt praktisk klokskap, eller *phronesis*. Først gjennom kunnskapen *phronesis*, blir en moralsk dyd utarbeidet.

Praxis og *poiesis* er ulike former for menneskelige aktivitetsformer som begge tydelig kan knyttes til friluftslivets praksis. Begge former for handlinger er ledsaget av etiske prinsipper som er nedfestet i en kulturell kontekst og som knyttes opp til en forestilling om det rette og det gode. Det er disse praktiske kunnskapsformene (*techne* og *phronesis*) som har *det som kan være annerledes* som sitt kunnskapsobjekt. Disse kunnskapsformene ligger innenfor de kanskje mest interessante overveielser i pedagogikken.

Techne i friluftslivsundervisning

Techne innenfor friluftsliv kan identifiseres innenfor en rekke håndverksmessige ferdigheter, som for eksempel det å lage bål, bygge gamle, smøre ski, rigge båt, lage knuter og systemer for tausikkerhet osv., men sannsynligvis også for former for friluftsliv som ikke er like håndgripelige, men hvor det *mesterlige* element kommer inn i kraft av rollemodeller eller forestillinger om mesterlighet. Mesterlære kan knyttes til dyktighet som det å bli en dyktig skiløper, en dyktig seiler, en dyktig padler eller andre former for teknisk faglig dyktighet i en kulturell kontekst. Dagens diskusjon innenfor friluftslivsfaglige miljø om behov for kvalifisering og sertifisering av spesifikke ferdigheter innenfor friluftsliv som "bratt kort", "vått kort", "tindevegleder", "livbergingsprøve" osv. kan sammenlignes med "svenneprøver" og laugsvesenenes organisering.

Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou (1986) utviklet en modell for utvikling av mesterlighet i forhold til læringsprosessen som består av fem trinn: Nybegynner, Avansert begynner, Kompetent utøver, Kyndig utøver og ekspert. Nybegynneren kjennetegnes ved at han gjenkjenner fakta og karakteristikka for situasjonen og lærer regler for handling. Den avanserte begynneren kjennetegnes ved å ha fått egen erfaring utover læresituasjonen og gjør gjenkjennelser, avhengig av kontekst. Den kompetente utøveren kjennetegnes med atferd som begynner å bli flytende og bedre tilpasset den konkrete kontekst. Den kyndige utøver kjennetegnes ved at han forstår og organiserer sine oppgaver intuitivt, men analyserer også hva som kan skje. Eksperten kjennetegnes ved å være på et nivå for virtuositet, der intuitiv, holistisk og synkron handling er i sentrum. Mellom disse nivåene er det et kvalitativt sprang fra de tre nederste trinnene til de to øverste i det at regeltenkning gis opp som viktigste basis

for handling, og kontekst og intuisjon tar over. Når en uerfaren skal vurdere personer som utfører "den gode handling" ut i fra sitt ståsted, viser Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou (1986) at det er stor sjanse for at den uerfarne velger personer som er på nybegynnernivå og ikke på ekspertnivå, fordi den intuitive og virtuose handling utover regelbasert nivå ikke oppfattes av nybegynneren, mens regelbaserte handlinger gir større trygghet. De erfarne som selv er på de to øverste nivåene, velger derimot i stor grad ekspertene. Overført på feltet frikjøring i fjellet, kan vi ved hjelp av denne modellen stille spørsmål om uerfarne nødvendigvis velger rette personer å stole på når de skal ut å kjøre på ski. Det er *mulig* at skiteknikk står i fokus for den uerfarne og at den dyktigste *skikjøreren* kan bli vurdert også som den man har mest tillit til ved ferdsel i skredutsatt og bratt terreng. Eksperten, som riktignok også er veldig god på ski og glad i eksponert skikjøring, velger kanskje helt andre løsninger enn å kjøre den spesielle snørennen som den avanserte nybegynneren velger ut i fra en intuitiv helhetsvurdering om at denne snørennen er spesielt skredutsatt med de gitte forhold og på det spesielle stedet. Den avanserte begynner som "tør" å sette utfor fordi han er god på ski *kan* av den uerfarne bli oppfattet som dyktigere enn eksperten som kanskje velger en mindre spektakulær tur under de gitte forhold. Dette for å illustrere *mulig* regelbundet tenkning med fokus på skiferdighet. Det er viktig å framheve at dette er hypoteser innenfor feltet, men det rører ved aspekt som kan overveies og undersøkes i lys av Dreyfus' og Dreyfus' (1986) teori. Skredvurdering med gruppe, ferdsel i alpint landskap med gruppe, kameratredning i skred eller alpint landskap, ferdsel i gruppe på strømmende vann eller på åpent hav er alle eksempler på områder som krever en svært kompleks handlingskompetanse og som vil kunne rammes av denne teorien.

Der hvor faglig håndverk spiller en sentral betydning er det et generelt problem at forskning som skal beskrive dette praksisfeltet berøres av effekten av den *analytiske rasjonalitets dominans* (Flyvbjerg, 1991 s. 38). Den håndverksfaglige dyktigheten er truet av epistemisk kunnskap, viten. En tilsynelatende plausibel overveielse av en handling blir overstyrt av fornuftens evne til å sortere viktig fra uviktig informasjon gjennom analyseredskaper som bare delvis er utviklet, og som ligner på forklarende og forutsiende teorier. I vitenskaper som er preget av faglig håndverk, slik som i praktisk friluftsliv, vil en tilsynelatende fornuftig argumentasjon kunne ramme feil på et område som krever en argumentasjon som bør frigjøres fra denne formen for systemrasjonalitet, siden den kan komme til å ramme feil på kunnskapsformer som er komplekse. En teoretisk beskrivelse av "det praktiske" som ikke tar inn over seg kompleksiteten av kunnskapsformer vil kunne redusere beskrivelsen av handlingen. Dette momentet knyttes også til teorien om *taus kunnskap*⁴.

Kvernbekk (2005 s. 154) hevder at mye av årsaken til at praksis blir håndtert så ubesværet – av forskere i første omgang og i utdanningspolitikk neste omgang – er at praksis blir behandlet som en *observasjonell term* (O-term). Det er gode grunner til å hevde at begrepet også kvalifiserer til en *teoretisk term* (T-term). Når de praktisk-estetiske fagene i skolen blir vurdert i forhold til teoretiske fag, er det kanskje nettopp gjennom oppfatningen av praksis som observasjonell term? Det er den

⁴ Viser til drøftinger av Polanyi om språkets utilstrekkelighet og behovet for en epistemologi som vektlegger hvordan normer, idealer og legitimitet blir lært videre gjennom kultur og tradisjon. Dette utdypes i teoriene om *profesjonell kunnskap* og *sosial kunnskapsutvikling* (Rolf, 1991).

fysiske aktiviteten som blir observert i kroppsøving og friluftsliv. Eksempelet knyttet til Dreyfus', Dreyfus' & Athanasious (1986) modell, viser blant annet at observasjon av praksis ikke er tilstrekkelig for å oppfatte hva som er praksis vurdert på et høyt kvalifisert nivå. Praksis innebærer mer enn det observerbare for en "objektiv forsker", evt. kan man formulere det slik at dette er ikke-observerbart for den uinnvidde forskeren. Utbyttet med observasjon av praksis, hvis målet er å få innsikt i "ekspertenes" vurderinger, er avhengig av teoretisk innsikt og erfaring.

Techne i kraft av prosessen fram mot teknisk faglig dyktighet, er i høyeste grad til stede innenfor friluftslivspedagogikkens praksis, og eksemplet viser at denne kunnskapen må stå på sine egne ben, sammenvevet av teoretiske og praktiske perspektiv. Beskrivelsen av *techne* treffer noen sentrale elementer i friluftslivspedagogisk praksis, men vil ikke være en tilstrekkelig beskrivelse av den pedagogiske praksisen, for pedagogisk praksis handler om langt mer enn mesterlige ferdigheter. Mesterlighet peker hovedsakelig på en individualistisk forståelse av praksis i forhold til at det er *ferdigheten* eller *kunsten* som er målet. En person som sitter inne med "know how" eller ferdighet er ikke nødvendigvis god til å *lære vekk* kunnskapen (Carr, 1987 side 166). Kan en person som er dyktig i sitt håndverk, men som samtidig gir uttrykk for dømmende og nedverdiggende holdninger for sine elever være en god lærer? En beskrivelse av praksis må inkludere et videre perspektiv på hva som er en god handling. *Praksis* er ikke tilstrekkelig beskrevet gjennom kunnskapsformen *techne*.

Dersom vi velger å betakke undervisning i et tilvirkningsperspektiv (*poiesis*), innebærer dette dessuten at det er *ferdighetene* som er målet og at undervisningen er et middel til å nå disse ferdighetene. Mesteren eller læreren velger en instrumentell holdning til *hva* som skal læres og *hvordan* dette skal læres, noe som i sin ytterste konsekvens kan føres til et instrumentelt læringssyn etter den behavioristiske påvirkningsmodellen⁵.

Phronesis som erfaringsbasert, intellektuell kunnskap

Kunnskapsformen *phronesis* blir gitt en stor plass innen friluftsliv og det internasjonale begrepet "experiential learning", erfaringslæring. Et bilde på læringssyklus for erfaringslæring er: Konkret erfaring – observasjon og refleksjon – utvikling av ny kunnskap – anvendelse og utprøving av konsepter i nye situasjoner – tilbake til konkret erfaring osv. (Kolb, 1984). Den sykliske læringsprosessen mellom praktisk erfaring, refleksjon og vurdering er i stor grad beskrevet i kunnskapsformen *phronesis*. "Det gode" kan ikke "lages", men det må "gjøres". "Det gode" er heller ikke noe som er forutbestemt etter noen faste normer, men må tolkes inn i den aktuelle situasjonen.

⁵ Den behavioristiske påvirkningsmodellen (stimulus - respons) bygger på en grunnforståelse om at elevene skal styres i sin læringsprosess mot noen oppsatte mål gjennom valg av egnede middel for å oppnå dette. Modellen forutsetter en kausal sammenheng mellom de to komponentene. En viss sammenheng mellom ønskelige mål og middel vil være berettiget; vi har normative mål for undervisningen og tilrettelegger for læring for å oppnå disse læringsmålene, men metoden for å oppnå disse målene kan ikke fullt ut *foreskrives* i form av å peke på midler. Spørsmålet om kausale sammenhenger i pedagogikken er langt mer omfattende (Kvernbekk, 2005).

Handlingen og erfaringen kommer i fokus, men også *det rette sinnelag* er nødvendig for å utføre handlingen. Dyder handler om de rette handlinger og følelser sier Aristoteles (bok II, 6. kapittel). Følelsene og handlingene bør følge "den gyldne middelvei":

[having these feelings] at the right times, about the right things, towards the right people, for the right end, and in the right way, is the intermediate and best condition, and this is proper to virtue. Similarly, actions also admit of excess, deficiency and intermediate condition (Aristoteles, 1992 s. 255).

Det å gjennomføre en dydig handling, med den rette tolkning av situasjonen som innebærer en sammensatt tolkning av mennesker, situasjoner, undervisningsmål og undervisningsmetode, kan også beskrives som en lærers oppgave. Ut i fra tolkning av den aristoteliske tradisjonen hvor praksis inngår i etiske, sosiale og politiske sammenhenger, tolker Carr (1987) undervisning som relevant innenfor denne praksisforståelsen. Med Carr (1987) kan vi tolke at praksis i pedagogikken kan forstås som en handling som har et *mål i seg selv*. Dette er en formulering som faller i god jord i et friluftslivspedagogisk forum, der en gjerne vil fremheve at friluftsliv (underforstått i vegledningssituasjonen) ikke bare er middel til å oppnå noe annet, men også kan forstås som et *mål i seg selv* gjennom levd (friluftsliv)liv.

På bakgrunn av tidligere erfaringer og tidligere kunnskap er *phronesis* en beskrivelse av en overveiet, kontekstuell beslutning (Stonehouse et al., 2009 s. 36). Kunnskapsformen *phronesis* kan gi en verdi-full erfarings- og kunnskapsbeskrivelse:

What outdoor experiential learning *can* do well, is to provide a new way of seeing, by creating space for participants to better know themselves and others, and become more aware of their own moral journey. In Aristotelian terms, experiential learning can create opportunities for students and educators to develop their own *phronesis* (Stonehouse et al., 2009 s. 38).

Her blir *phronesis* beskrevet som en kunnskapskapital som oppnås gjennom friluftsliv, basert på erfaring og refleksjon. Denne beskrivelsen får fram kvaliteter i kunnskapsformene i friluftsliv, men et mer grunnleggende spørsmål er om bruken av kunnskapsformen *phronesis* passer for denne sammenheng. Praxis er beskrevet som realisering av det gode. Dette må innebære et samfunnsengasjement.

Praxis som samfunnsengasjement

I drøftingen av relevansen knyttet til begrepene *poiesis* og *praxis*, peker Carr (1987) på at praksis som *praxis* skiller seg fra *poiesis* ved at målet ikke er et objekt eller artefakt, men å realisere noe som er moralsk "godt" (Carr, 1987 s. 169). Dessuten er ikke praksis et instrument for å produsere "det gode".

Hvis vi ser på *praxis* ut i fra et samfunnsfaglig perspektiv, kan vi gjennom mange ulike tilnærminger studere betydningen av sosialt og kulturelt fellesskap for læring, noe som vil kunne ramme mye videre enn relasjonen mellom lærer og elever. Kunnskap, holdninger og verdier kan for eksempel studeres gjennom språk, kommunikasjon, kultur og praktiske handlinger. Perspektivet rommer et

stort spenn av samfunnsvitenskapelige teorier og diskurser⁶. I et slikt stort perspektiv kan en også spørre seg om undervisningspraksis kan eller bør skilles fra samfunnets og kulturens praksis. Er det en forskjell på samfunnets mål og undervisningens mål?

Aristoteles (1999) forklarer aktiviteter som medisin har sunnhet som mål, skipsbyggerkunst har skipet som mål, feltherrekunsten har seier som mål og forvaltningen har velstand som mål (1. bok, 1. kapittel, s. 1). Hva er så undervisningens mål?

I en diskusjon av klokskap (phronesis) skriver Aristoteles (1999, 6. bok, 12. kapittel):

Vi sier at enkelte som handler rett, likevel ikke er rettferdige, dvs. de som gjør det loven bestemmer enten ikke med vilje eller på grunn av uvitenhet eller av noen annen grunn, og ikke for handlingens egen skyld (selv om de altså gjør det de bør og det en god mann bør gjøre); således later det til at det er *hvordan* man er idet man handler som i hvert tilfelle avgjør om mannen er god. Jeg mener for eksempel at handlingen må utføres på grunn av en beslutning og for dens egen skyld (Aristoteles, 1999 s. 69).

Måten handlingen tolkes inn i konteksten vil være av avgjørende betydning for om handlingen kan tolkes som et mål i seg selv, eller som et middel til noe annet. Hvordan undervisningssituasjonen kan tolkes blir avgjørende. Handler dette om å nå noen eksterne mål, eller kan den også tolkes til å ha internt mål? I det følgende vil jeg basere min tolkning på MacIntyre (1984) og Kverbekk (2005) som representanter for ny-Aristotelisk tolkning med spesiell interesse for pedagogisk filosofi: Siden en undervisningssituasjon alltid vil handle om noen mer eller mindre uttalte mål om læring, er det rimelig å tolke at en undervisningssituasjon som innebærer en form for tvungen oppmerksomhet må vurderes *annerledes* enn for eksempel frivillig deltakelse i statsmannskunst.

Å skille mellom interne og eksterne mål

All undervisning styres av mål, alt fra store overordnede mål, inkludert nokså vage idealer, til konkrete, presise målformuleringer (Kverbekk, 2005 side 105). Det er av "det gode" å ha en velbegrunnet etisk motivasjon for undervisningen (beslutning), dette bør også ligge som et overordnet mål for all pedagogisk virksomhet. Vi finner bl.a. målformuleringer tydelig forankret i læreplaner og studieplaner, noe mer indirekte i måten vi lever i samfunnet på. Å artikulere mål for undervisningen er ikke problematisk, men det som er problematisk er å sammenligne dette med *praxis* ved å fremheve *undervisningssituasjonen* som om den har et *mål i seg selv*.

Hvem er det som oppfatter at handlingen har et mål i seg selv? Hvor ligger hensynet til *deltakernes* etiske refleksjoner og overbevisninger i dette bildet? Skjervheim skiller mellom å *overtale* og *overtyde*, der "overtale" refererer til en objektivistisk og instrumentell tenkemåte, mens "overtyde" referer til en tenkemåte som anerkjenner mennesket som subjekt i en reflekterende og selvstendig prosess (Skjervheim, 1996 s. 224). Det er grunnleggende viktig å trekke inn hensynet til andres oppfatning-er og verdier når det er snakk om noe som har *mål i seg selv*. Å hevde sine egne verdier som "sanne" eller "universelle" vil være dogmatisk eller forkynnende.

⁶ For å avgrense teksten i dette essayet går jeg ikke inn på de ulike teoriene her.

Å si at undervisningssituasjonen i friluftsliv har et mål i seg selv, innebærer et personliggjort praksis-perspektiv. I dette tilfellet kan man stille seg spørsmålet om det er *pedagogens* (veglederens) oppfatning om hva som er verdi i seg selv for han/henne som skal være gyldig for oppfatningen om hva som har en verdi i seg selv også for andre? Det er mulig at det fra deltakernes perspektiv er det *andre* handlinger som oppfattes som verdi i seg selv enn de som pedagogen har. Altså kan man stille seg spørsmål om pedagogen prøver å påtvinge deltakerne sine *egne* verdier og preferanser? *Måten* handlingen blir tolket i den aktuelle konteksten vil være utslagsgivende for om en handling som vil være verdiforankret blir oppfattet som forkynnende, dogmatisk eller inspirerende. Om handlingen frastøter seg interesse eller oppfattes som inkluderende vil være et hovedspørsmål. Hvis veglederen med overbevisning hevder at en personlig *form* for friluftsliv er et mål i seg selv, for eksempel ved enten å legge opp til fysisk harde turer, eller motsatt legge opp til svært bedagelige turer, vil en uttalelse om nettopp denne formen for tur kunne fungere slik at den passer for noen som har sammenfallende forutsetninger og interesser, og frastøter seg andre. Om friluftslivet i undervisningssituasjonen kan tolkes som "mål i seg selv" vil være betinget av om det er en korrespondanse mellom veglederens personlige verdier og preferanser og den enkelte deltakerens personlige verdier og preferanser. Verdier og preferanser er heller ikke noe som trenger å være konstante. Ideelt sett bør vel undervisningen gjøre en forskjell?

Bruker vi derimot et samfunnsperspektiv på forståelsen av *praxis*, der *friluftsliv* blir betraktet som en måte å realisere "det gode liv" for mennesker i en *frivillig* kontekst, vil en sammenligning av Aristoteles' forståelse av *praxis* være plausibel. Friluftsliv kan i en slik sammenheng oppfattes som mål i seg selv ved at mange driver friluftsliv for ikke andre mål enn *opplevelsene* ved å være i natur. Flyvbjerg (1991) gir sterke argument for å bringe *phronesis* inn i samfunnsvitenskapen. Skal man studere friluftslivets praksis som *fenomen* i samfunnet, vil denne tilnærmingen ha en høy aktualitet. Pedagogisk friluftsliv er på mange måter en etterligning av det sivile friluftsliv, der noen verdier som oppstår i det spontane friluftslivet er verdier som søkes videreført i det pedagogiske friluftslivet.

Et videre spørsmål blir hvordan *phronesis* kan beskrive kunnskapsformen i undervisningssituasjonen. For å gå videre på dette spørsmålet må vi lete etter hva som er *handlingenes mål*. *Phronesis* er kunnskapsformen som tilhører aktivitetsformen *praxis*. Å beskrive *phronesis* uten også å si noe om aktivitetsformen *praxis* blir en ufullstendig framstilling. *Praxis* oppfattes som en aktivitet som har et *mål i seg selv*.

Undervisningens mål

Macintyre (1984) gir en definisjon av 'practise', basert på nytolkning av Aristoteles, som viser at praksis, som har mål i seg selv, må forstås etter noen "standards of excellences" som er nedfelt i sosialt etablerte fellesskap:

By a 'practise' I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and

goods involved, are systematically extended. Tic-tac-toe is not an example of a practise in this sense, nor is throwing football with skill; but the game of football is, and so is chess. Bricklaying is not a practise; architecture is. Planting turnips is not a practise; farming is (MacIntyre, 1984 s. 187).

Denne definisjonen av praksis innebærer at eksemplene fotballspill, sjakk, arkitektur, jordbruk er praksis (*praxis*), mens delkunnskapen på vei mot disse formene ikke er det. I fortsettelsen av dette er det rimelig å tenke at aktivitetsformen friluftsliv kan være *praxis*, med nedfelte "standards of excellences" i forhold til hva friluftsliv er, mens delkunnskapen og ferdigheten fram mot dette ikke er det. Disse "standards of excellences" kan være både skrevne og uskrevne lover om hva som er en realisering av det gode friluftsliv i form av interne goder. Mulige formuleringer for friluftslivets interne goder kan være at friluftsliv innebærer sporfri ferdsel, kontemplasjon, særegen kulturell form, ikke-konkurransorientert livsform, mentalt og sosialt oppbyggende og en særegen form for naturestetikk, for å nevne noe. I det sosiale fellesskapet blir disse godene konstituert og videreført som mål i seg selv i form av dyder.

En undervisningssituasjon er derimot av en annen karakter. Hva som kan være de interne godene i *undervisningssituasjonen* innebærer at man ser på selve undervisningssituasjonen og analyser den. Læreren vil ta deltakerne med i en prosess for at deltakerne skal slutte seg til *praxis* friluftsliv, men veien fram dit er av en instrumentell karakter. Interne goder vil peke tilbake på læreren, noe som innebærer en individualistisk forståelse av situasjonen. Macintyre (2002) påpeker at undervisning alltid bare er et middel til å oppnå noe annet:

All teaching is for the sake of something else and so teaching does not have its own goods (Macintyre i Macintyre & Dunne, 2002 s. 9).

Han kritiserer dermed en sammenligning av undervisning og *praxis* siden undervisning aldri vil ha sine egne goder. Det finnes mange praksisformer i samfunnet. Undervisning som *samfunnsinstitusjon* er én slik praksis. Men undervisningsoppgaven vil alltid handle om å introdusere elever/studentene til et læringsstoff. I MacIntyres framstilling er praksis beskrevet med utvikling av ferdigheter, noe som bedre blir beskrevet med begrepet *poiesis*.

Med utgangspunkt i MacIntyres kritikk av *praxis*begrepet for pedagogikken, ser det ut til at vi bør holde fast ved betydningen av *poiesis* i undervisningen. Samtidig er det viktig å ta med kritikken av den forenklete, instrumentelle "input-output" modellen for læring. Med disse perspektivene i bakhodet blir det neste spørsmålet: *På hvilken måte kan man forstå relasjonen mellom å utvikle ferdigheter og en ambisjon om at læring også skal inkludere dannesperspektiv med en idé om "det dydige" som en del av undervisningens oppgave?*

Pedagogikk blir ofte beskrevet som en vitenskap for praksis (Kvernbekk, 2005). Dette må ikke forstås som at vitenskapen om praksis skal utgjøre *teori* om praksis som om forholdet er slik at teorien kan *foreskrive* praksisen. Teori kan ikke gi en metodebeskrivelse på hva som er den beste handlingen i en bestemt situasjon. Å fremstille teori som en "oppskrift" om hvordan undervisning kan utføres, leder til en teknisk rasjonalitet som baserer seg på en positivistisk praksisepistemologi (Kvernbekk, 2005 s. 147). Teori må ha *relevans* for praksis, men forholdet her bør ikke tolkes ytterliggående som om

teorien utgjør oppskriften, eller helt relativistisk som om teorien ikke har noen betydning for praksisen.

Verdivurderinger og praktiske siktemål gjelder også for mange andre vitenskaper; Det finnes generaliserbare teorier, men hva som skal forskes på og hvordan denne forskningen kan formidles og i neste omgang anvendes, reiser i høyeste grad etiske problemstillinger også innenfor andre fag.

Det finnes pedagogiske teorier, men de er av ulik type og har ingen felles natur utover at alle har parametre, abstrakte systemer, lover og postulater (Kvernbekk, 2005 s. 184).

Pedagogiske teorier er dermed ikke unike sammenlignet med andre fag. Eksempel på generelle teorier for friluftslivspedagogikken kan være teorier knyttet til motivasjon, læring, opplevelser og livskvalitet. Det finnes underliggende generaliserbare sammenhenger, men *tillempingen* av denne kunnskapen i *undervisningssituasjonen* er av etisk og dannelsesmessig karakter, der det er en vurdering av den situasjonsbetingete konteksten som angir hva som er den gode eller rette handling. Å beskrive dette forholdet som *phronesis* er ingen tilstrekkelig beskrivelse av dette forholdet. Vi må derfor lete etter andre måter å beskrive denne relasjonen.

Oppsummerende refleksjoner

Poiesis er tydelig til stede i mye av den praktiske kunnskapen som ligger i friluftslivets arbeidsområde i form av mesterlighet på mange ulike nivå. Det er vanskelig å finne en dekkende beskrivelse av *poiesis* som empirisk vitenskap uten å gjøre vesentlig reduksjon på denne kunnskapstypen. Teoretiske forståelser må innlemmes. Teorien til Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou (1986) er eksempel på det. Det vil være av stor betydning for undervisningsfeltet å artikulere *poiesis* for å løfte kunnskapstypen fram i en utdanningspolitisk sammenheng og som utgangspunkt for vurdering og refleksjon i den praktiske vegledningen i friluftsliv.

Praxis er til stede i friluftsliv som *fenomen* og som *utdanningsinstitusjon*, men undervisning (veiledning) ligger utenfor *praxis*. Den ikke har interne goder – den vil alltid være et middel. Handlingskompetansen som innebærer både ferdighet og en anvendelse av den rette ferdigheten til det rette tidspunkt, er en vesentlig kompetanse for en vegleder, men denne kompetansen er ikke tilstrekkelig beskrevet som *phronesis* fordi den ikke vil ha interne goder. Undervisning er mer sammensatt og vil alltid ha en instrumentell hensikt. Beskrivelsen av den dannelsesmessige komponenten i undervisningen i den konkrete situasjonen ligger antakelig utenfor forståelsen av praksis.

I tillegg til disse kunnskapsformene vil *episteme* (vitenskap) ligge under det pedagogiske arbeidet som teorier om bl.a. læreforutsetninger og oppfatninger om kausalitet og etikk. Hvordan disse teoriene blir anvendt vil for vitenskapsmannen eller pedagogen kunne sidestilles med anvendelse av vitenskapelige teorier innenfor andre fag.

Referanser

- Aristoteles. (1992). Nicomachean Ethics. In M. L. Morgan (Ed.), *Classics of Moral and Political Theory* (pp. 235–383). Indianapolis/ Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Aristoteles, & Stigen, A. (1999). *Ethica Nicomachea*. [Oslo]: Gyldendal.
- Carr, W. (1987). What is an Educational Practise? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163–175.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (2001). *Udendørspædagogik: boglig dannelse og sanselig erfaring*. København: Børn og Unge.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv: hva – hvorfor – hvordan*. Hemsedal: Høyfjellsskolen norsk alpincenter.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Landrø, M., & Hansson, A. (2007). *Skredfare: snøskred, risiko, redning*. Oslo: Fri flyt.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. [Oslo]: Cappelen.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue* (2. ed.). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A., & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne, *Journal of Philosophy of Education* (Vol. 36, pp. 1): Blackwell Publishing Limited.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. [Gyttorp]: Nya Doxa.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Snø, snøskred og redningstjeneste*. (1992). [Oslo]: Norges røde kors hjelpekorps.
- Stonehouse, P., Allison, P., & Carr, D. (2009). Aristotle, Plato, and Socrates: Ancient Greek Perspectives on Experiential Learning. In T. E. Smith & C. E. Knapp (Eds.), *Beyond Dewey & Hahn: Foundations for experiential education* (Vol. 1, pp. 29–41). Lake Geneva, Wisconsin: Raccoon Institute Publications.
- Tordsson, B. (2007). Går veien samme veg? In A. M. Sookermany & J. W. Eriksen (Eds.), *Veglederen. Et festskrift til Nils Faarlund*. (pp. 1995–1206). Oslo: GAN Aschehoug.