



## Erfaringslæring som kilde til kunnskapsbasert praksis

- anvendt på praksisfeltet Tilpasset fysisk aktivitet

Inge Morisbak



Utgitt av Beitostølen HelseSportsenter 2022  
[www.bhss.no](http://www.bhss.no)

ISBN 978-82-90114-12-6



## Innledning

Dette heftet er en sammenstilling av refleksjoner over på hvilken måte, og i hvilken grad, såkalt «erfaringslæring» kan være ett bidrag til å etablere en kunnskapsplattform for utvikling av Tilpasset fysisk aktivitet (TFA) som praksisfelt.

Det ble ved Beitostølen Helse- og Sportscenter (BHSS), etter 20-25 års praksis med TFA, gjort flere skriftlige sammenstillinger av teorigrunnlag for å kunne systematisere praksiserfaringer.

Denne artikkelen er i stor grad basert på 3 skriftlige kilder som omhandler temaet:

- Morisbak I. (1990) Adapted Physical Education; The Role of the Teacher and Pedagogical Practices. In: Doll-Tepper G./Dahms B./Doll B./Selzam H von: Adapted Physical Activity; An Interdisciplinary Approach. Proceedings of the 7th International Symposium, Berlin, June 1989. Springer Verlag.
- Nyquist A. (1995) Kompetanseutvikling gjennom erfaringslæring på området tilpasset fysisk opplæring. Hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole.
- Nyquist A., Morisbak I. (1998) «LOKALMILJØMODELLEN» - samarbeid og kompetanseoverføring mellom kommuner og Beitostølen Helse- og Sportscenter. Rapport fra Beitostølen Helse- og Sportscenter.

Begrepet erfaringslæring hadde på 90-tallet stor oppmerksomhet innenfor det pedagogiske fagfeltet. Ledende skoleforskere var tilhengere av, i større grad enn tidligere, å bruke erfaringslæring som «læringsmetode i alle fag» (Tiller 1989). Aksjonslæring ble i en del sammenhenger brukt som betegnelse, og avstedkom såkalt aksjonsforskning (Tiller 1993).

Temaet er minst like aktuelt som den gang, men synes nå i mindre grad å være et tema innenfor læringsteori. Kanskje er det fordi «learning by doing and reflecting» (Dewey<sup>1</sup>) ofte oppfattes som noe som bare skjer av seg selv. I retroperspektiv oppleves det imidlertid som om nytteverdien av denne læringsformen øker proporsjonalt med bevisstheten om potensialet som ligger i den, og med hvordan en strukturerer læringsformen.

Supplert med senere erfaringer og nyere litteratur om Fysisk aktivitet og funksjonshemming (FAF) tar denne fremstillingen sikte på å beskrive og reflektere over;

- hva erfaringsbasert kunnskap og erfaringslæring er
- hvordan en gjennom bevisst bruk av denne kunnskapskilden kan styrke den kunnskapsbaserte praksis med Tilpasset fysisk aktivitet.

---

<sup>1</sup> Dewey, John. Se biografi med kommentarer til hans begreper om «learning by doing and reflection»

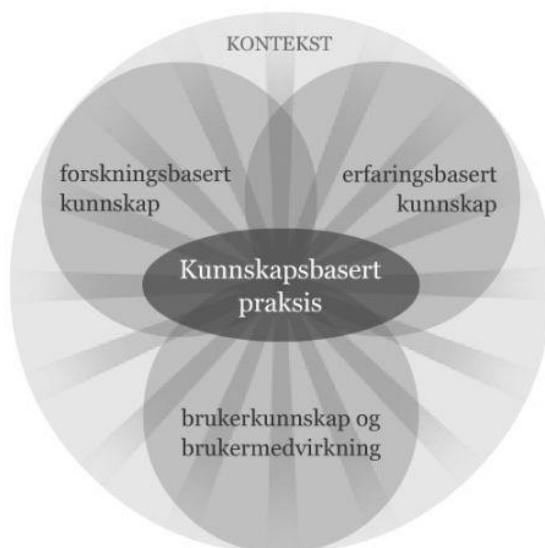
Store norske leksikon.

Målgruppen for artikkelen er;

- tjenesteleverandører (praktikere), i yrkesmessig sammenheng eller som aktører i frivillig sektor
- personer som er engasjert med organisering, utdanning, utviklingsarbeid eller forskning på feltet
- studenter som vil utdanne seg som praktikere/lærere/forskere på feltet
- personer med annen (fag)-bakgrunn enn Fysisk aktivitet og funksjonshemming (FAF) som samarbeider med praktikere på feltet

### **Kilder for etablering av kunnskapsbasert praksis**

Det er alminnelig enighet om at; Kunnskapsbasert praksis innebærer at fagutøvere bruker ulike kunnskapskilder som grunnlag for å bidra med gode tjenester i gjennomføring av praksis. Ved å kombinere forskningsbasert kunnskap, kunnskap basert på erfaringer fra utøvelse av praksis i faget (erfaringslæring), og tjenestebrukerens egen kunnskap bedrer vi kvaliteten på tjenestene våre (Helsebiblioteket.no).



[www.kunnskapsbasertpraksis.no](http://www.kunnskapsbasertpraksis.no)

Som det går frem av figuren utfyller og overlapper disse kunnskapskildene hverandre. «Settingen» for utøvelsen av praksisen vil innvirke på hvilke kunnskapskilder som er mest relevant å benytte seg av i en aktuell praksissituasjon. Det kan til tider være nyttig å reflektere nærmere over hvor kunnskapene en baserer sin praksis på kommer fra. Hvem «eier» kunnskapen? Hvor sikker er den? Hvorfor passer denne kunnskapen spesielt godt i noen tilfeller?

Et ideal for kunnskapsbasert praksis er at den, også på FAF-feltet, bygger på det som måtte finnes av relevant utviklingsarbeid og forskningsbasert kunnskap.

Har du eksempler på at din pedagogiske praksis baserer seg på aktuell og relevant forskningsbasert kunnskap?



Når praksis innebærer å levere tjenester til en bestemt gruppe er det nødvendig å bygge på tjenestemottakernes aktuelle kunnskap og deres opplevelse av mål og middel for praksisen.

I hvilken grad, og hvordan, innbefattes såkalt brukermedvirkning og brukerkunnskap i din pedagogiske praksis?

Personlig erfaringsbasert kunnskap, oppleves ofte å være mindre bevisstgjort og beskrevet enn de andre to kunnskapskildene. Derfor fortjener erfaringslæring en nærmere beskrivelse.

### **Tilpasset fysisk aktivitet**

Refleksjoner om erfaringslæring knyttes her i hovedsak til praksisfeltet Tilpasset Fysisk Aktivitet.

***TFA er en pedagogisk praksis som handler om å tilpasse fysisk aktivitet i form av lek, idrett, kroppsøving eller annen bevegelsesaktivitet til de muligheter, forutsetninger og mål en person har for sin aktivitet – som del av sin livsverden.***<sup>2</sup>

*Svar på de didaktiske spørsmåls-stilingene Hvorfor? Hva? og Hvordan? utgjør kjernekompetansen for god praksis. God kunnskap om alternative og mulig gjennomførbare aktiviteter er en nødvendig forutsetning for valg av aktivitetstiltak. En pedagogisk kartlegging av fysiske, psykiske, kognitive og sosiale egenskaper hos utøveren vil være førende for hvordan praksis tilrettelegges. TFA som praksis er utgangspunkt for profesjonell tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og holdninger på et eget fagfelt; «Fysisk aktivitet og funksjonshemming» (FAF). Begrepet FAF understreker gjennom bindeordet «og» den horisontale og gjensidige påvirkning/relasjon mellom aktivitetsutfoldelse og aktør med en funksjonsnedsettelse (Morisbak 2021).*

Hva kan du legge i begrepet pedagogisk kartlegging?

*En av de internasjonalt mest kjente lærebokforfattere på dette fagfeltet; amerikanske Claudine Sherrill, uttrykker følgende;*

*“Adapted Physical Activity (APA)<sup>3</sup> is first, and foremost, the beliefs and attitudes that enable service providers to embrace individual differences and enjoy the challenge of helping others achieve personal goals in relation to self-actualization through physical activity.”*

*“But our profession and discipline are committed to systematic, knowledge-based adaptation skills that maximizes quality of life for all through physical activity and sport” (Sherrill 1995)*

<sup>2</sup> Livsverden er et filosofisk og sosiologisk begrep som betegner den konkrete levde verden som hver av oss lever i. Se også side 11, 4. avsnitt

<sup>3</sup> Internasjonalt brukes betegnelsen APA både om praksisen TFA og fagfeltet FAF



## **Fagkompetanse basert på erfaringer**

Med fagkompetanse tenker en gjerne først og fremst på den kunnskap en tilegner seg gjennom formell utdanning for et bestemt yrke. Teoretisk kunnskap, kunnskap *om*, springer gjerne ut fra forskning med bestemte teoretiske perspektiver og spørsmålsformuleringer som har sine «objektive sannhetstester».

Praktisk kunnskap, kunnskap *om hvordan*, kjennetegnes primært ved erfaring gjennom handling og aktivitet. Verden endrer seg stadig raskere. For å mestre de oppgaver en blir stilt overfor gjennom en yrkeskarriere trengs kontinuerlig og livslang læring - også bevisst erfaringslæring.

Erfaringsbasert læring er svært personlig, og i sin natur unik. Det «å vite» kan karakteriseres på flere måter, og er ikke avgrenset til det å kjenne til faktiske saksforhold. Implisitt i erfaringsbasert kunnskap ligger det alltid et element av at vi vet mer enn vi kan gjøre rede for. Det kalles gjerne «den tause kunnskap», etter Polanyi<sup>4</sup>. Det er den særegne kunnskapen som den enkelte har integrert i sin egen personlighet og som følger bæreren. Denne kunnskapen har ofte et etisk aspekt og utgjør en viktig del av de meninger vi forfekter. All kunnskap som ikke er taus forutsetter også taus kunnskap.

For erfarne yrkesutøvere er det, i rollen som veileder, viktig å hjelpe den en veileder med å artikulere og synliggjøre den tause personlighetskunnskapen. Når en får distanse til sine praksiserfaringer kan en lettere feste begreper på dem, og gjennom å kommunisere erfaringene blir det utviklet ny forståelse og kunnskap. Utvikling av individuell kompetanse skjer gjennom selvstendige tankeprosesser, ofte knyttet til situasjonsbestemte praksiserfaringer. Spissformulert; «Kun overført kompetanse kan være inkompetanse» (Gotvassli 1994). I det ligger at hvis kunnskap fra andre kilder ikke kan kobles med egen erfaring så vil den ha mindre innflytelse. Erfaringskunnskapen er katalysatoren for tilegnelse av kunnskap fra de andre kunnskapskildene, og den er helt nødvendig for å utvikle en fullverdig kompetanse på et praksisfelt.

---

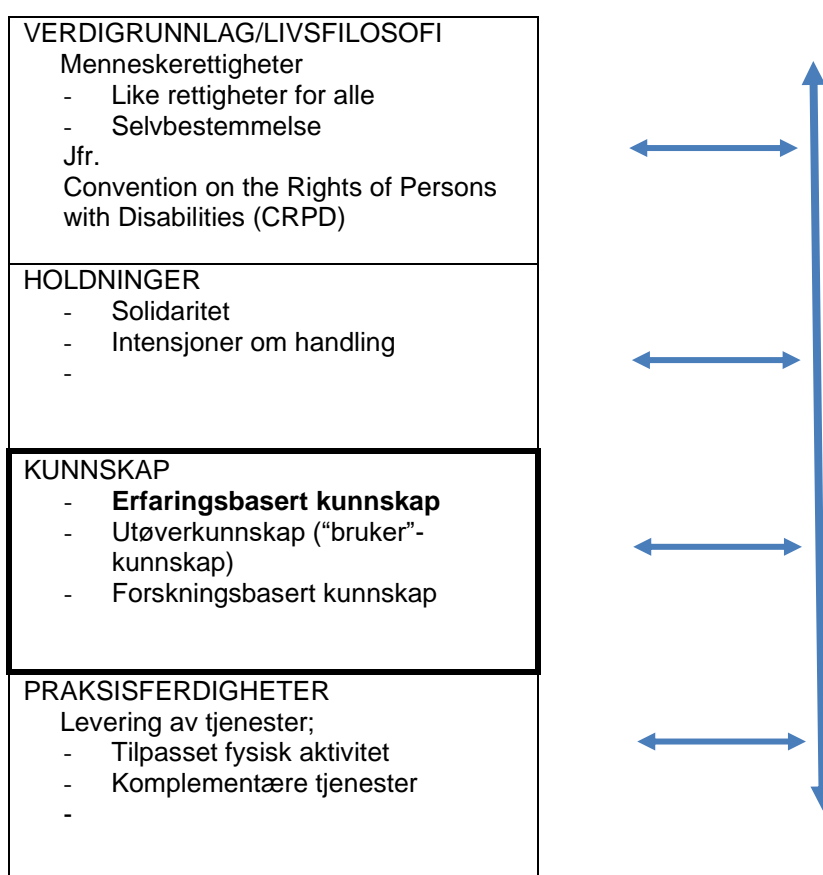
<sup>4</sup> Michael Polanyi er særlig kjent for sin teori om «tacit knowledge» (taus kunnskap). Liv Duesund (1993) beskriver/tolker dette begrepet i sin dr.avhandling Kroppen i spesialpedagogikken (s.97- 106). Hun vektlegger der særlig den delen av taus kunnskap som har med kroppslige ferdigheter å gjøre. «Ved at mennesket er en organisk helhet, forstår det og vinner kunnskap gjennom kroppen». En person er ofte ikke i stand til fullt ut å redegjøre for hva en gjør i bevegelsesaktivitet. Dette er av betydning for kommunikasjon mellom tjenesteyter og utøver. Jfr avsnittet her på side 8 om «Egen refleksjon og utøver-refleksjon»



## Kompetanse for praksis med Tilpasset fysisk aktivitet

God pedagogikk og didaktisk kompetanse karakteriseres ved at en kan begrunne sin praksis etisk og logisk. I følge Sherrill (2004) kan kompetanse på ethvert fagfelt beskrives gjennom å dele den opp i fire hovedområder; Verdigrunnlag/livsfilosofi – holdninger – kunnskap – praksisferdigheter. Det er en slik vid forståelse av kompetansebegrepet som ligger til grunn for betraktningene i denne artikkelen.

I modellen nedenfor er det satt inn noen eksempler på elementer innenfor hvert av de fire sentrale kompetanseområdene.



Er det komponenter du vil kunne erstatte eller supplere med innenfor hvert område i modellen?

Hvor kompetent opplever du at du er på de ulike områdene?  
Hva kan du gjøre for å øke generell og områdespesifikk kompetanse?



## Erfaringslæring – opplevelser, inntrykk og refleksjon

Erfaringslæring handler om den læringen som foregår gjennom refleksjon knyttet til egen praksis. Denne type læring er sentral for pedagogisk/didaktisk kompetanseutvikling, og for endring av pedagogisk/didaktisk praksis (Moxnes 1981). Et dialektisk syn på erfaringslæring er at den bygges og utvikles i en vekselvirkning mellom opplevelser, inntrykk og refleksjon (Thavenius 1983).

Forståelsesgrunnlaget (den erfaring vi forstår og kan sette inn i en sammenheng) er avgjørende for hva vi lærer. Inntrykk og reaksjoner på praksissituasjoner som formidles av andre kan også være en viktig del av forståelsesgrunnlaget og erfaringslæringsprosessen (Moxnes 1981). Ofte er det slik at tidligere erkjennelser, som ofte kan være «taus kunnskap», er blitt internalisert og statisk og kan dermed bli oversett eller glemt. De blir derfor kanskje ikke bevisstgjort som del av forståelsesgrunnlaget for videre refleksjon og læring.

Utvikling av god praksiskompetanse skal være en kontinuerlig dynamisk prosess og må ta utgangspunkt i det til enhver tid eksisterende forståelsesgrunnlaget. Erfarings-*kobling* innebærer at ulike praksis- og yrkeserfaringer møtes og brytes. Erfarings-*tilknytning* vil si at spesifikke erfaringer fra egen praksis knyttes til kunnskap av mer almen karakter (generelt forståelsesgrunnlag), til vitenskapelig kunnskap eller «bruker»-kunnskap. Erfaringslæring kan beskrives mer spesifikt gjennom å sammenligne den med «skolelæring». Læringsformene er kontraster, men utfyller hverandre:

<b>Erfaringslæring</b>	<b>Teoretisk læring – formidlet av lærer/ekspert (overført læring)</b>
Bygger på det aktuelle forståelsesgrunnlag Gir mening til det som skjer og vil skje. Orientert om nået og fremtiden	Lærer eksisterende fakta, kunnskaper og prosedyrer – orientert mot fortiden «Slik gjør vi det» eller «slik har vi gjort det»
Opplever det en gjør som viktig og nyttig	Lærer/ekspert-organisert
Går for å løse nye utfordringer i stedet for å løse gamle. Stiller spørsmålstegn ved «riktige løsninger»	Avhengig av eksperten som forvalter «sannheten» og gir de «riktige» svarene
Læring som er kjennetegnet av følelser, som kan betraktes som vel så viktig som fakta  En vet å bevege seg fra det kjente til det ukjente. Kan være angstvekkende og en behøver ofte et tillitsfullt læringsmiljø der en kan eksperimentere og ta sjanser	Er relativt angstfri. Usikkerhet er minimalisert. Konsentrert om fornuft og fakta – primært intellektuelle





## **Refleksjon (kritisk tenkning) som forutsetning for erfaringslæring**

Refleksjon er et nøkkelbegrep. Men for at erfaringslæringen skal ha størst mulig verdi for praksis må refleksjonen ikke være flyktig, men foregå systematisk og over tid – gjerne hele tiden. (Gotvassli 1994). Begrepet refleksjon kunne vært erstattet med begrepet «kritisk tenkning» (critical thinking). I kapittel 1 i læreboken Steadward/Wheeler/Watkinson; Adapted Physical Activity (2012) fremheves nettopp denne egenskapen som helt sentral for læring og kompetanseutvikling på feltet TFA. Her brukes disse to begrepene som synonymer. Når en hører ordet kritisk kan det forbindes med at noen skal peke på hva som er feil, eller hvem som har feil. Ordet betyr imidlertid opprinnelig å bedømme ut fra et kriterium eller en standard, og det har hverken positive eller negative betydninger. Å sjekke antagelser og utforske alternativer er kjernefunksjoner i kritisk tenkning med formål å forbedre den aktuelle læresituasjonen. Aktuelle kriterier for «bedre» kan være klarhet, nøyaktighet, omfang (dybde og bredde) og logikk. Kritisk tenkning kan bidra til at du kan argumentere bedre for hvorfor du tenker som du gjør, at du ser flere alternativer, at du kan beskytte deg selv mot å ta dårlige beslutninger, og der igjennom oppnå en bedre selvoppfatning knyttet til eget fagområde. Det kan være grunn til å nevne at målet ikke er å bli helt «fritenker». På et praksisområde der problemløsning og ansvar for deltakerens utbytte er sentralt, er f.eks. visse etiske standarder et grunnleggende premiss.

Schön (1991) mener overordnede spørsmål som praktikere bør stille seg er;

- Hva er det relevant å reflektere over?
- På hvilken måte kan en systematisk observere og reflektere over praksis som den allerede er? (hvordan bruke egnede observasjonsmetoder og analyseteknikker?).

Erfaringslæringens stadier kan beskrives på følgende måte (Moxnes 1981):

1. Handling og konkrete observasjoner/erfaringer (Hva skjer?)
2. Refleksjon og analyse (Hva hendte? Hvorfor hendte det? Hva betyr det?)
3. Abstraksjon, generalisering og vurdering (Hva var det godt for? Hvilke konklusjoner kan trekkes? Hva har jeg lært?)
4. Tilrettelegging av ny handling og eksperimentering på bakgrunn av det nylig lært (Hvordan kan det lært anvendes? Hva nå?)

Schön (1991) presenterer et skille, men også en sammenheng, mellom;

- Reflection *on* action – refleksjon over en handling (praksis) etter at den har forekommet
- Reflection *in* action – refleksjon direkte i en praksissituasjon

Reflection *in* action («å ta ting på sparket»), er en viktig didaktisk ferdighet.

Denne form for refleksjon kan være krevende. En praksissituasjon vil for læreren ofte kreve konsentrasjon om planlagte organisatoriske «tekniske» løsninger, som der og da kan begrense muligheten for den type refleksjon. Erfaring med lignende aktivitet og situasjoner gjør at mindre fokus går til selve gjennomføringen, og mer oppmerksomhet kan rettes mot hva som faktisk foregår der og da.

God planlegging, for å gjøre organiseringen mest mulig selvgående og intuitiv, kan frigjøre refleksiv kapasitet *in* action. Forskjellen på nybegynneren (studenten) og den erfarne praksislæreren kommer ofte frem i evnen til å takle situasjoner som en på forhånd vanskelig kan forutse.



Reflection *in action* danner et viktig grunnlag for reflection *on action*, som er grunnlag for planlegging av lignende praksis neste gang.

### **Egen refleksjon og utøver-refleksjon**

Sammen med subjektiv refleksjon over egen praksis handler det for fagpersonen om å legge best mulig til rette for refleksjon hos utøveren/brukeren, *in* og *on action*. Det bidrar til at begge parter bedre kan se «mulighetsrommet» i en praksissituasjon. “The physical educator uses the processes of cognitive dissonance, inquiry, and discovery in helping the child to better understand himself, his body, and his capacity for movement” (Steadward et al 2003). Tilnærmingen betegnes som; “The movement exploration approach; it is analogous to guided discovery and problem-solving learning styles” (ibid). På norsk kalles denne læringsformen noen ganger problemløsningsmetoden. Oppdagende læring brukes også. I praktisk utøvelse av TFA bør en tilstrebe det Standal og Rugseth (2016) benevner som «adaptive physical activity»; an intersubject meeting between the student, educator and subject matter as an active, dynamic and on-going process». Steadward et al (2003) beskriver en slik form for interaksjon mellom lærer og utøver et «Empowerment and Self-determination paradigm».

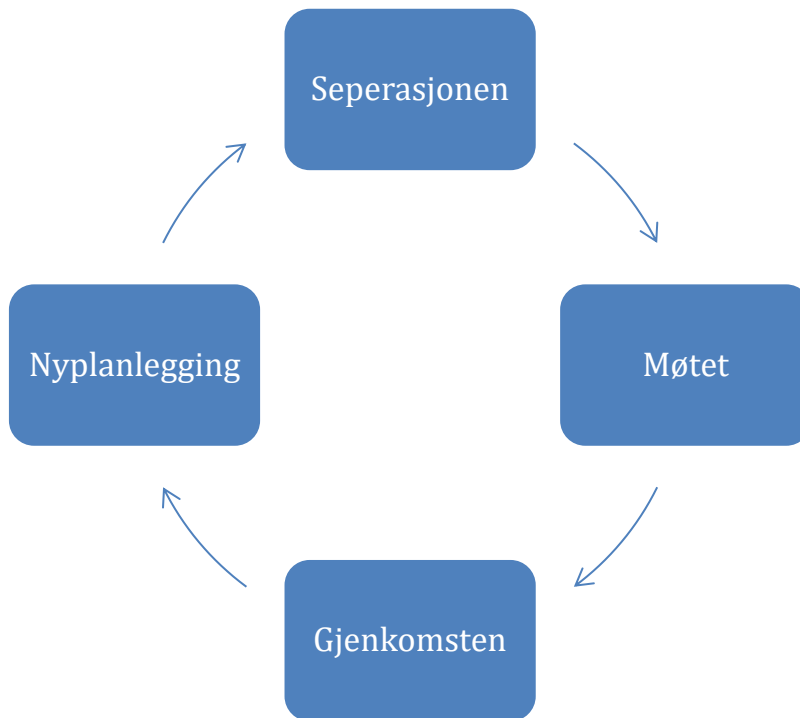
Forklar “cognitive dissonance”, “inquiry” and “discovery”.

Hva er motsatsen til problemløsningsmetode?  
Kan metodene kombineres?  
Beskriv i tilfelle et eksempel.

### **Ta vare på erfaringer**

Det er en viktig del av det å utvikle didaktisk kompetanse å etablere rutiner for å huske, registrere og å ta vare på sine egne refleksjoner i og umiddelbart etter praksissituasjoner. De kan og bør brukes som grunnlag for planlegging av nye praksis-/læringssituasjoner.

Richard (1992) utviklet en modell for erfaringslæring som han kaller «adventure-based experiential learning model». Den identifiserer fire analytiske faser;

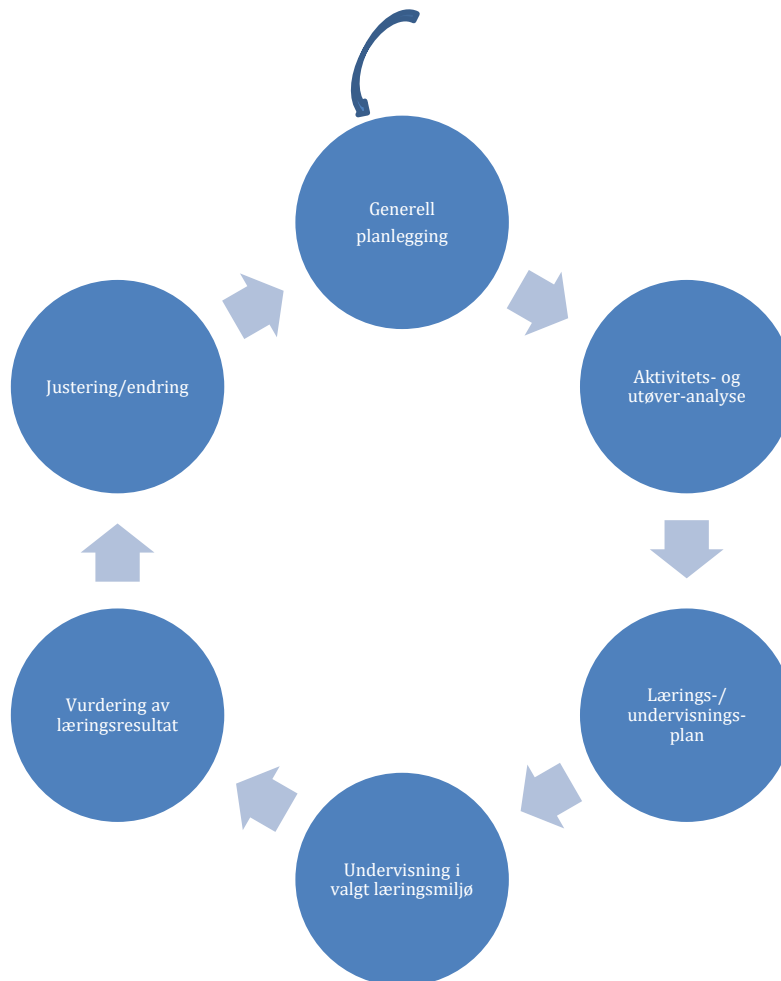


En refleksjonsprosess foregår i alle disse fasene;

- I seperasjonsfasen bryter en med det som er kjent og forsøker å finne nye veier utenom de tradisjonelle.
- Møtet med det nye og uventede kan ofte gi utfordringer og usikkerhet. Her kan prosessen noen ganger stoppe opp!
- Gjenkomsten, som gjerne bør inneholde reflekterte samtaler, kan gi erfaringene mening, struktur og relevans. Den er bindeleddet mellom det erfarte og en nyplanlegging.

Bevisst planlegging av læringsforløp, på bakgrunn av praksiserfaringer, er en trinnvis og kontinuerlig pedagogisk/didaktisk utviklingsprosess (se figuren nedenfor). Målsettinger, behov og forutsetninger endres gjerne underveis i prosessen, og planer og gjennomføring endres deretter. Noen ganger justeres og endres det mest på ett trinn, men ofte på flere, fordi de vil bygge på og være avhengig av hverandre. En erfaren fagperson har gått mange runder, og er en som er åpen for å justere og endre planer før en ny runde.

## PEDAGOGISK PLANLEGGINGSSYKLUS



### **Yrkeskulturell kompetanse**

Gjennom systematisk refleksjon over tid, i ulike praksissituasjoner og i samhandling med kolleger og andre samarbeidspartnere, vil en kunne bygge opp det en kan kalle en egen yrkeskulturell kompetanse. En fullverdig fagkompetanse er avhengig av et godt fungerende medlemskap i en kultur knyttet til et fagmiljø. Dialog med utøvere/brukere, kolleger og sine nærmeste er nødvendig for å få kunnskap om seg selv. Det blir viktig å forstå at vi naturlig har en viss distanse til det som skjer rundt oss, men ikke den samme naturlige distanse til oss selv. Yrkeskulturell kompetanse og toleranse må bygges gjennom å fange inn den personlige og de ulike samarbeidende aktørenes unike relasjon til sitt yrkeskulturelle miljø (slik aktørene oppfatter den).

Mennesket utnytter sine erfaringer om omverdenen i bestrebelsen for å komme videre (Tiller 1989). For å kunne kommunisere sin faglige kompetanse utad er det i tillegg viktig å se den i forhold til den verdibestemte (etiske), holdningsmessige og språklige oppfatning av hva som er kompetent praksis i hele samfunnet, eller i større deler av det.



## **Erfaringslæring som utgangspunkt for forskning**

For at erfaringslæring skal ha verdi som utgangspunkt for forskning, og for forskningsmessig bearbeidelse, bør praktiseren være så reflektert og analytisk i forhold til sitt arbeid som mulig. Pedagogens refleksjon kan i seg selv være en variabel av stor betydning for forskningsmessig dokumentasjon av pedagogisk yrkespraksis.

Begrepet «Livsverden» blir av Bengtsson (1994) brukt i en fenomenologisk forståelsesramme som vår subjektive erfaringsverden, våre handlinger og det som oppstår i forbindelse med dem. Begrepet livsverden tar utgangspunkt i virkeligheten som vi selv kjenner og opplever den i dagliglivet. Dersom vitenskap/forskning tar utgangspunkt i vår subjektive erfaringsverden er det store muligheter for å forene praksis med vitenskapelig kunnskap (Schön 1991, Bengtsson 1994) - særlig med kvalitativ forskningstilnærming.<sup>5</sup>

Aksjonsforskningens idé og innhold ligger nært opp til denne tilnærmingen (Tiller 1989, Carr og Kemmis 1986). Den kan beskrives som «en systematisk undersøkelse av egen praksis og egen forståelse i samarbeid med kolleger» (Tiller 1989). Hvilken type refleksjon benyttes, hva reflekteres det over og hvordan gjøres refleksjonen? Aksjonsforskning vil også gjøre krav på teoretisk filosofisk grunnlag som referanse, og krever kritisk selvrefleksjon og systematisk undersøkelse (Carr og Kemmis 1986).

Har du noen erfaringsbaserte problemstillinger du mener kan egne seg for forskningsmessig bearbeidelse?

## **Erfaringslæring som grunnlag for endring av didaktisk praksis**

Idealet om læring og endring gjennom arbeid og erfaring hviler på en overbevisning om at aktørene gjennom analyse og refleksjon over sin daglige virksomhet kan endre sin eksisterende praksis (Handal og Lauvås 1987).

Oppfatninger og holdninger følger gjerne etter, heller enn går foran, endringer i atferd og praksis (Guskey 1986). Ny praksis blir som regel først innført etter at den er prøvd ut på egne elever eller utøvere i egne omgivelser, med godt resultat. (Morisbak 1990). Observerte endringer i elevenes læring vil ofte endre holdninger.

«Modeller» for endring;

<b>«Tradisjonell» modell:</b>	<b>«Ny» modell</b>
1. Endringer i pedagogens oppfatninger og holdninger	1. Endringer i pedagogens praksis (utprøving)
2. Endringer i pedagogens praksis	2. Endring i elevenes læringsresultater
3. Endring i elevenes læringsresultater	3. Endringer i pedagogens oppfatninger og holdninger

<sup>5</sup> Opphavsmannen til en fenomenologisk forståelse av begrepet Livsverden er filosofen E. Husserl. Filosofen og sosiologen Jürgen Habermas, representerer en mer differensiert beskrivelse av begrepet. I tillegg til at det kan brukes som et subjektivt begrep som viser hvordan hver enkelt oppfatter verden rundt seg, blir også begrepet brukt om en verden som forutsetter felles opplevelser og felles forståelse som i stor grad er utematisert, som f.eks. i bestemte ideologier og trender. En «både-og» forståelse av begrepet kan utvide et teorigrunnlag for forskning. (Ref. artikler med søkeord; *Livsverden, Husserl, Heidegger*).



Fullan (1994) reflekterer over krefter som virker i en endringsprosess gjennom å gi 8 råd:

1. Du kan ikke tvinge igjennom forandringer som virkelig betyr noe (jo mer komplekse forandringer er, jo mindre kan du tvinge dem igjennom)
2. Forandring er en reise – ikke en plan
3. Problemer/utfordringer er våre venner (de er ikke til å unngå og en vil ikke lære uten dem)
4. Utvikling av visjoner og strategisk planlegging kommer senere som en del av læringen (for tidlige visjoner og planlegging kan gjøre deg blind)
5. Individualitet og kollektivismen må ha samme sjanse (selv om samarbeid er viktig, må det ikke tvinges gjennom som en ideologi uansett hva oppgaven er)
6. Hverken sentralisme (top-down) eller desentralisme (bottom-up) virker alene. Begge tilnærminger er nødvendige
7. Kontakt med «omverdenen» er kritisk for suksess (suksess krever å lære eksternt så vel som internt)
8. Hver person er en «endringsagent». (Forandring er for viktig til å overlate til ekspertene. Personlig forpliktelse/eierforhold og mestring er den viktigste garanti).

Et supplement og delvis overlappende antakelser presenteres av Hall og Hord (1987) som utviklet det de kalte en «Concern Based Adoption Model (CBAM):

1. Å forstå synspunktene til de som deltar i endringsprosessen er av største betydning
2. Endring er en prosess, ikke en hendelse
3. Det er mulig å forvente mye av det som vil skje i en endringsprosess
4. Endring oppstår i ulike former og størrelser
5. Endringen, og implementeringen av den, er to sider av samme sak
6. For å endre noe må noen endre seg først (være villig til å prøve noe annet i praksis)
7. Alle kan være en endringsagent.

## **Metoder/verktøy som kan brukes for å systematisere erfaringslæring**

Det finnes et utvalg av relevante metoder/verktøy som egner seg som hjelpemidler for systematisering av erfaringslæringsprosesser.

Metodene må være individuelt tilpasset den aktuelle arbeidssituasjon og helst være generelt aksepterte måter å registrere erfaringer på. Godt kjennskap til gruppe-medlemmer, miljø og kontekst vil også bidra til mestring av evt. utfordringer med systematisk registrering.

For å systematisere sine erfaringer fra praksis er det å føre en form for dagbok/loggbok mest aktuelt. Hver enkelt må finne sin praktiske måte å få dette til på ut fra de muligheter jobbsituasjonen gir. Kategorisering av relevante erfaringer i hovedgrupper er en form for systematisering. Etter hvert kan det bli nødvendig å lage nye kategorier (og underkategorier). Kategoriseringen er i seg selv en nyttig del av refleksjonsarbeidet.





På hvilken måte og med hvilke hjelpemidler kan du føre en loggbok?  
Hva vil være mest krevende for å få det til på en bra måte?

For ikke å bli for «nærsynt» kan det også være formålstjenlig å notere relevante refleksjoner som «dukker opp» fra andre kilder enn de direkte jobbrelaterte. «Alt henger sammen med alt» hvis vi tenker bredt nok. På den annen side trengs det avgrensninger for å holde seg til saken og for å holde seg innenfor rimelige (tids-)grenser. Avgrensningene må likevel utvikles gradvis, og ikke være for trange i utgangspunktet. Andre, men ofte mer tidkrevende, måter å samle erfaringer på kan være;

- å få hjelp fra en kollega til å observere aktiviteten fra en rolle som bisitter, og å samtale om erfaringene, kan bidra til å «huske» og til å forstå konteksten for observasjonene.
- å få gjort digitale opptak kan være et godt hjelpemiddel til å registrere og analysere hendelser som del av erfaringsrefleksjonen – alene, eller sammen med en kollega eller elev/utøver.
- åpne spørreskjema til praksisdeltakerne, tilbakemeldingsrapporter og intervjuer er noen andre aktuelle metoder.
- gruppediskusjoner er et naturlig egnet middel til individuell og kollektiv erfaringslæring.

Slike metoder vil nok være mest aktuelle i forbindelse med et planlagt utviklingsarbeid eller for forskning.



## **Oppsummering**

*Den ultimate målsetting for utdanning, formell og uformell, er å tillegge det lærende individet størst mulig ansvar for egen lærings-prosess og -resultat (Gardner 1970).*

Erfaringslæring er én måte å øke sine kunnskaper og utvikle sin kompetanse på. Erfaringsbasert læring er svært personlig. Den krever systematisk innsats over tid og kan da utgjøre en viktig del av den individuelle kompetanseutviklingen på praksisfeltet TFA.

Erfaringslæring er ofte en forutsetning for å dra god nytte av kunnskap fra andre kunnskapskilder. Forståelsesgrunnlaget formes først og fremst gjennom erfaring, og erfaringskunnskapen er selve katalysatoren for kompetanseutvikling.

Et viktig resultatmål i et arbeids-/lærings-miljø vil være økt kollektiv kompetanse i kollegiet. Det er av stor betydning at hver enkelt fagperson og faggruppe kan bringe med seg inn i samarbeidet et kunnskapsgrunnlag basert på læring gjennom egen erfaring. Det gir kredibilitet for fagfeltet en representerer.

Av rammefaktorer som må være tilstede for at formålstjenlig endring kan skje på TFA-feltet, er at det finnes et klart felles verdigrunnlag i læringsmiljøet, og at mål, planer og tjenestene som virksomheten leverer fullt ut reflekterer dette.

Det er en forutsetning at lederskapet for virksomheten, på alle nivåer, er «identisk» med det rådende verdigrunnlaget. I arbeidet med å utvikle kollektiv profesjonalitet må også betydningen av den mest mulig maktfrie samtale understrekes.

Forskjell i oppfatninger (kognitiv dissonans), basert på ulikt forståelsesgrunnlag og ulik erfaring, er selve drivkraften for erfaringslæring hos og mellom aktivitetspedagoger og tjenestemottakere/utøvere/elever/brukere.

Å initiere og vedlikeholde prosesser med erfaringslæring er en sentral del av det å etablere kunnskapsbasert praksis med Tilpasset fysisk aktivitet.



## Referanser

- Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. Didaktisk tidskrift 1-2. 21-32.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). Becoming critical; Education, Knowledge and Action Research. Lewes. Falmer.
- Duesund, L. (1993). Kroppen i spesialpedagogikken. En teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning. Doktoravhandling ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Fullan, M. (1994). Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform. London. Falmer Press.
- Gardner, J.W. (1970). The Recovery of Confidence. W. W. Norton & Company.
- Gotvassli, K. (1994). Kompetanseutvikling i skole og barnehage – mer enn kurs? Bedre skole, 4, 43-54.
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. Educational Researcher. May. 5-12.
- Helsebiblioteket.no. Kunnskapsbasert praksis. Hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis>
- Hall, G.E., Hord, S.M. (1987) Change in schools. Facilitating the process. Albany, State University of New York Press.
- Handal, G., Lauvås, P. (1987) Promoting Reflective Teaching. Mellan Keynes.
- Hiim, H., Hippe, E. (1993). Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kristensen, I. (1994) Lærerkvalifisering gjennom aksjon – et eksempel innen tilpasset fysisk opplæring. Hovedfagsoppgave i kroppsøving. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Morisbak, I. (1990) Adapted Physical Education: The Role of the Teacher and Pedagogical Practices. I: Doll-Tepper, G. et al (eds) Adapted Physical Activity. An Interdisciplinary Approach. Proceedings of the 7. International Symposium, Berlin, June 1990. Berlin. Springer Verlag.
- Morisbak, I. (2021) Beskrivelse av Tilpasset fysisk aktivitet som praksis og Fysisk aktivitet og funksjonshemning som fagfelt. Beitostølen Helseportsenter. <https://www.bhss.no/forskning/artikler-avhandlinger/>
- Moxnes, J. (1981) Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Institutt for sosialvitenskap.



- Michael, P. (2003): Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap. filosofisk tidsskrift. 38. 1-2.175-177. (Publisert på Idunn 2003-04-26)
- Nyquist, A. (1993) Erfaringslæring – et virkemiddel i veiledningen av lærere innenfor tilpasset fysisk opplæring. Oslo. Hovedfagsoppgave. Norges Idrettshøgskole.
- Nyquist A., Morisbak I. (1998) «LOKALMILJØMODELLEN» - samarbeid og kompetanseoverføring mellom kommuner og Beitostølen Helse- og Sportsenter. Rapport fra Beitostølen Helse- og Sportsenter.
- Richard, A. (1992). Adventure-based experiential learning. Mulligan, J. & Griffin, C. (eds). Empowerment through Experiential Learning. Kogan Page. London.
- Sherrill, C. (1995). Adaptation theory: The essence of our profession and discipline. In I. Morisbak, & P. E. Jørgensen. (Eds.), Quality of life through adapted physical activity and sport - a lifespan concept. Proceedings of 10th ISAPA, 1995 (pp 32- 44). Oslo & Beitostølen, Norway: ISAPA Organizers.
- Sherrill, C: (2004) Adapted Physical Education and Recreation. A Multidisciplinary Approach. Wm. C. Brown Company publishers.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, Jossey Bass.
- Steadward, R.D., Wheeler, G.D., Watkinson, J. (eds) (2012). "Adapted Physical Activity". The University of Alberta Press/The Steadward Centre.
- Standal, Ø. F., Rugseth, G. (2016). Experience, Intersubjectivity, and Reflection: A Human Science Perspective on Preparation of Future Professionals in adaptive Physical Activity. Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education), 68(1), 29-42.
- Tiller, T. (1989) Erfaringslæring. Ledelse i skolen. Hefte 12.
- Tiller, T. (1993). Kenguruskolene, det store spranget. Oslo Gyldendal Norsk Forlag.
- Thavenius, J. (1983) Liv och historia. Unposium Bokförlag, Stockholm.