

# Aikido – en udviklingsproces i mesterlæreperspektiv



## Indledning

*Denne tekst består af uddrag fra en bacheloropgave i psykologi, hvor jeg beskæftigede mig med aikido som kulturel mesterlæreproces – altså hvor den tekniske træning ses som kun en del af en større proces, hvor aikidoudøveren tilegner sig en hel (japansk og filosofisk) kultur eller livsstil, der samtidig kan fungere som metafor for andre aspekter af tilværelsen.*

*Idet opgaven derved også kom til at være en psykologisk skildring af (dele af) det forløb, man gennemgår, når man vælger at træne aikido, kan den have interesse også for andre end opgaverettere ved et universitet – og det er i dette håb, den hermed bliver stillet til rådighed også for andre læsere.*

Christian A. Stewart-Ferrer<sup>3.dan</sup>

**Reishin Dojo - Odense**

Tegning: John Madsen

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

...

## Definitioner

...

Ligeledes vil ordet *aikido* optræde jævnlige, og ordet henviser til en japansk kampkunstform, som historisk set er udviklet som en primært ikke-våbenbærende kampstil, der anvender bevægelsesmønstre samt undervisnings- og træningsformer, som er hentet fra klassisk japansk sværdfægtning. Herudover må det nævnes, at aikido primært baserer sig på anvendelse af kast- og ledlåsteknikker, samt at aikido rummer en ikke-voldsfilosofi som en central del af sit tankegods.

Inden for aikido, som i lighed med megen anden japansk kulturel virksomhed er hierarkisk af struktur, bruger man to typer rang: *kyu*, som principielt defineres som elevgrader, og hvor udøveren bærer et hvidt bælte; og *dan*, som principielt defineres som mestergrader, og hvor udøveren bærer et sort bælte. For at undgå forvirring bør det påpeges, at den første graduering, man deltager i, fører én frem til 5.*kyu*. Den næste fører så frem til 4.*kyu* og så fremdeles; der tælles med andre ord nedad m.h.t. *kyu*-grader. Efter 1.*kyu* kommer 1.*dan*, derefter 2.*dan* og så videre; med andre ord tælles *dan*-graderne på normal vis.

...

*[Herefter følger i den oprindelige tekst et afsnit, der introducere Lave & Wengers mesterlæremodel; dette afsnit er i denne udgave flyttet om bag i teksten (s. 17), så eventuelt interesserede har mulighed for at se den; men det følgende kan godt forstås uden.]*

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

## Aikidoudøverens ”normale” udviklingsforløb

### Den enkelte træningstime

Først og fremmest er det nødvendigt at gennemgå, hvordan en normal træningstime i aikido foregår (den følgende fremstilling er, hvor intet andet er nævnt, baseret på forfatterens egne observationer gennem ni års træning i aikido).

Man træder ind i træningssalen med et buk. Selve træningstimen indledes så med en kortvarig meditation, efterfulgt af en ”åbningsceremoni”, hvorunder man bukker først for grundlæggeren af aikido, dernæst for instruktøren henholdsvis eleverne. Under sidstnævnte buk fremsiges ordet ”One-gaishimasu”, hvilket er japansk og svarer meget godt til det engelske ord ”Please” – det underforståede budskab er, at instruktøren retter en henstilling til eleverne om at træne flittigt og ihærdigt, mens eleverne med det samme ord retter en anmodning til instruktøren om at dele ud af sin indsigt. Efter åbningsceremonien følger opvarmningen, som på nogle punkter minder om normal idrætsopvarmning, på andre punkter derimod rummer særprægede elementer beregnet på at varme eksempelvis håndleddene op, så der ikke opstår småskader under træning af de teknikker, hvori håndleddene står centralt. Såfremt der er en førstegangstrænende nybegynder til stede, vil instruktøren se mest før opvarmningen henvende sig direkte til vedkommende med et smil og en opfordring til at tage det roligt, ikke være nervøs, blot følge med de andre, så godt vedkommende kan, samt endelig føle sig fri til at spørge, hvis vedkommende er i tvivl om noget.

Herefter følger så selve træningen. Denne består primært af demonstrationer af de givne øvelser, efterfulgt af træning af øvelserne i par: man bukker for hinanden, og et bestemt angreb udføres af den ene partner, hvorefter en bestemt forsvarsteknik udføres af den anden. Efter fire gennemførelser – to til hver side – bytter partnerne roller, og sådan fortsætter man, indtil der gives signal til ophør, hvorefter man bukker for hinanden igen, og en ny teknik introduceres – og så fremdeles. En gang imellem er der også før denne del af træningen et element, som optræder, når der er førstegangstrænende nybegyndere til stede: hvis instruktøren anser det for påkrævet (normalt er det selvindlysende), mindes forsamlingen om ”tage hensyn til de(n) nye”, hvilket er en eufemisme for at opsøge vedkommende som partner(e) til øvelserne, således at vedkommende garanteres en erfaren partner/erfarne partnere til i hvert fald den første øvelse.

Undertiden træner man så frie teknikker, dvs. valgfri responsa på enten valgfri eller på forhånd fastlagte angreb; disse træningsrunder finder ofte sted i grupper på mellem tre og otte deltagere, således

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

at de enkelte udøvere trænes i at håndtere flere modstandere. Ligeledes trænes undertiden sværd- eller stavfægtningsteknikker med to formål – dels at understrege en bevægelsesmæssig pointe, hvilket i adskillige tilfælde faktisk gøres bedst med et redskab, dels at bibringe udøverne evnen til at håndtere våben af forskellig art.

Afslutningsvis følger så en kort meditation, efterfulgt af en lille ceremoni, der i høj grad ligner åbningsceremonien, bortset fra, at det anvendte japanske udtryk i dette tilfælde er ”Arigato gozaimashita”, hvilket betyder ”mange tak” – for instruktørens vedkommende, fordi folk har trænet omhyggeligt og opmærksomt, for elevernes vedkommende, fordi instruktøren har styrket deres evner og indsigt udi aikido.

De højtgraduerede bærer foruden den klassiske hvide dragt også en slags sort buksenederdel, kaldet en *hakama*. Det tager en del tid at tage dette klædningsstykke af og folde det korrekt – en procedure, som normalt foregår i træningssalen efter endt træning. Således samles de højtgraduerede og taler uforpligtende sammen – ofte med emnet ”aikido”. De laveregraduerede sætter sig som regel i periferien af ”hakama-folder-gruppen”, hvorved de dels overværer proceduren for korrekt foldning af hakama’en (noget, som de også selv en dag skal kunne), dels lytter til de historier, der fortælles, og de synspunkter, som udveksles. Disse kan være om alt fra opvisninger over japanske restauranter i København over træningserfaringer fra Japan til en anbefaling af den bedste skrædder til at få folderne i hakama’en syet fast og således gjort permanente – alle ting, som *også* er en del af det at være aikidoudøver.

### **Af en aikidoudøvers levnedbeskrivelse ...**

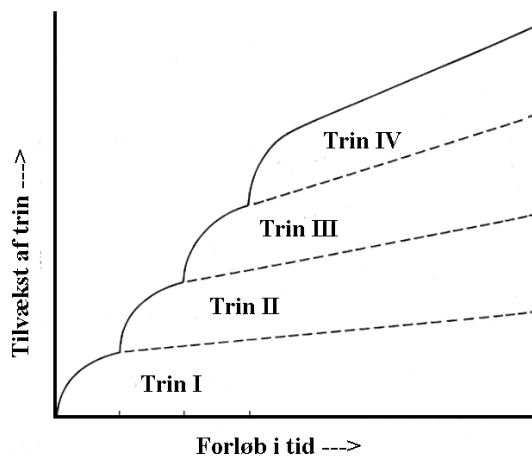
På længere sigt gennemløber aikidoudøveren følgende udvikling (igen baseret på forfatterens observationer), som jeg mener at kunne opdele i fire trin. Jeg skal for god ordens skyld gøre opmærksom på, at man sagtens kan se denne opdeling som parallel til Dreyfus & Dreyfus’ (1999), med den forskel, at deres Stadium 4 og 5 tilsammen udgør, hvad jeg her kalder for trin IV. Der er dog også en anden, basal forskel: jeg finder det centralt at understrege, at trinene ikke *afløser* hinanden, men derimod er *parallelt fungerende overbygninger* på de underliggende trin, som imidlertid fortsætter med at være i drift (jeg følger her Sterns princip for udviklingsfaser, se Stern 1995, s. 42, fig. 2.2, som danner grundlag for nedenstående figur til illustration af aikidoudøverens udvikling).

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

### Trin I (begynder):

I den første tid koncentrerer udøveren sig om at lære basale bevægelsesmønstre, enkle teknikker, og de yderst nødvendige faldteknikker, uden hvilke træningen senere i ens udviklingsforløb kan være ikke blot ubehagelig, men decideret farlig. Eftersom de fleste træningstimer har form af fællestræning, hvor udøvere på alle niveauer træner sammen, vil nybegynderen ofte befinde sig i selskab med en mere erfaren udøver. Således er det sådan, at nybegynderen ikke blot undervises af instruktøren, men også af sin mere erfarne træningspartner. Men hvis nybegynderens træningspartner er en anden nybegynder, må man blot efter bedste evne spørge hinanden til råds om, hvilken arm der skal hvorhen, indtil instruktøren iler med anvisninger.



### Trin II (ca. 5. – 4.kyu):

Senere i forløbet koncentrerer udøveren sig om dels konsolidering og perfektionering af det allerede tilegnede, dels nyerhvervelse af mere avancerede teknikker. På dette trin oplever udøveren nu også gentagne gange at træne med mindre erfarne partnere og derfor være underlagt et medansvar for disses udvikling, dels i form af overbærenhed og venlig opmuntring, hvor dette kræves, dels i form af deciderede tekniske tilrettevisninger, hvor dette er muligt. Således får den viderekomne udøver en fredelig, uformel forsmag på instruktørrollen.

### Trin III (ca. 3.kyu – 1.kyu):

Når udøveren efterhånden er blevet meget øvet, får denne på ad hoc-basis tildelt mere synlige roller i instruktionen. Disse har dels form af begrænsede opgaver såsom instruktion af førstegangsdeltagere i faldteknik samt foreståelse af opvarmningen eller dele heraf, dels form af deltagelse i instruktionen som instruktørens træningspartner – den, på hvem instruktøren demonstrerer de teknikker, der skal gennemgås. Således bliver den meget øvede udøver efterhånden vænnet til at have et vist undervisningsansvar samt at være ”i rampelyset” som den, begynderne føler det passende at rette spørgsmål til. På dette tidspunkt vil udøveren normalt være iført to klædningsstykker: det ene er den normale træningspåkledning, som er en hvi[d], pyjamas-lignende dragt, der kendes fra både karate

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

og judo, og som omtales ved den japanske benævnelse *gi*. Det andet klædningsstykke, som bæres fra et rangtrin, som udøveren gennemsnitligt er ca. to år om at komme frem til, er en slags sort buk-senederdel, den ovenfor kortfattet omtalte *hakama*. Sidstnævnte klædningsstykke har været normal påklædning til formelle begivenheder af traditionel art i de sidste sekshundrede år, og er stadig i brug ved f.eks. bryllupper. Inden for aikido har *hakama*'en som antydning ovenfor en rangangivende funktion, hvilket yderligere sætter fokus på udøveren som en person med indsigt og det dermed forbundne ansvar for andre.

Men det er vigtigt at bemærke, at også på trin III fortsætter konsolidering og perfektionering af det allerede tilegnede, ligesom trin III-udøveren stadig vil have behov for basale instruktioner i nye teknikker samt tips fra mere erfarne og vidende træningspartnere.

Trin IV (ca. 1.kyu/1.dan - → ):

Endelig vil udøveren nærme sig det berømte sorte bælte, og det er i tiden omkring dettes tilegnelse, at udøveren får sine første fuldgyldige undervisnings erfaringer. Når udøveren er nået til dette niveau, vil en instruktør på et tidspunkt bede udøveren om at forestå en enkelt undervisningstime, hvor instruktøren selv deltager som ”menigt medlem”, og efter denne begivenhed vil udøveren have lejlighed til at fungere som vikar i flere tilfælde, hvor instruktøren har forfald. Således vænnes udøveren til at bære undervisningsansvaret på egne skuldre – hvorved vedkommende også når frem til den gammelkendte, pædagogiske indsigt, at man lærer allermest om et emne af at skulle undervise i det.

Og heller ikke på trin IV slipper udøveren for de lærings- konsoliderings- og perfektioneringsaktiviteter, der hører de foregående trin til.

En enkelt kommentar bør knyttes til betydningen af rang. Aikido har, som de andre kampkunstformer, gradueringer, som indplacerer udøverne på forskellige niveauer i et hierarki. Interessant nok lægges der i aikido ikke vægt på forherligelse af bæltegrader, men på det ansvar, primært for andre, som erhvervelsen af en højere position i hierarkiet medfører. Man lægger derfor stor vægt på at minde udøveren om ikke at overvurdere betydning af grader, hvilket ville bremse udøveren i dennes udvikling, idet udøveren så ville føle sig presset til at opretholde en facade, fremfor blot at træne videre i erkendelse af, at rejsen på ingen måde er afsluttet endnu. Denne påmindelse finder normalt sted, første gang en udøver møder til træning efter erhvervelse af et af de to mest synlige rangsymboler: *hakama*'en samt det sorte bælte. Samtlige højeregraduerede gør ved denne lejlighed alt, hvad

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlære perspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

de kan, for at modarbejde udøverens teknikker, hvilket medfører, at udøveren selv oplever den pågældende træningstime som en dundrende fiasko. Således går udøveren fra dén træningstime med en fast overbevisning om, at der endnu er mange, mange ting, der skal arbejdes med – og således kan udviklingen fortsætte. Ligeledes er dette ”chok” den bedste forebyggelse af den arrogance, som en nykåret sortbælteindehaver ellers hurtigt kunne udvikle, til stor skade for sine mindre erfarne træningspartnere, idet disse så ikke ville blive mødt med forståelse og opmuntring, men med nedladenhed og ligegyldighed, hvilket ikke er synderligt udviklingsbefordrende.

### **Aikidoudøverens udvikling i mesterlæreperspektiv**

I fremstillingen af aikidotræning er det indlysende, at instruktørens rolle regnes for ganske betydningsfuld. Men kampkunst i almindelighed og aikido i særdeleshed er i høj grad kendetegnet ved betydningen af praksisfællesskabet: ”Training partners should always be approached with gratitude and respect” (Stevens 1985, s. 25). Dette fællesskab er også kendetegnet af, at formålet ikke er at nedkæmpe en modstander, men at fuldkommengøre sig selv (id., s. 26) – og dette betyder, at træningen i sig selv ikke er midlet, men målet: ”There is no ’answer’. There is no ’solution’. There is practice” (Leonard 1985, s. 93).

Som ovenfor nævnt indledes og afsluttes hver træningstime med en ”formel”, som ordlydsmæssigt er ens for instruktør og elever. Det er naturligvis ikke tilfældigt, at det samme ord anvendes, idet sigtet er at understrege fællesskabet mellem instruktør og elever. Interessant nok er det normale ord for en instruktør ordet ”sempai”, hvilket direkte oversat betyder én, der er ældre. Heri ligger det budskab, at vedkommende på den ene side har en vis status i kraft af sin større erfaring, mens vedkommende på den anden side netop blot er endnu en elev, som simpelthen har lidt større erfaring end de øvrige. Klubbens ledende instruktør bærer normalt den japanske titel ”sensei”, hvilket betyder én, der har levet før – ikke i reinkarnativ betydning, men i den forstand, at vedkommende har gennemlevet det forløb, som eleverne og sempai’erne er midt i. Heller ikke en sensei regnes for fuldkommen; den højeste rang i de japanske kampsystemer er 10. dan, og denne grad tildeles normalt aldrig nogen – netop i erkendelse af, at ”aldrig løses mand af lære”, som DLHs motto så sandt påpeger. Med andre ord: igen og igen understreges den pointe, at alle i træningssalen befinder sig på den samme vej – blot på forskellige stadier.

En spændende faktor i aikido er, at mens lydighed overfor instruktøren er en nødvendighed, understreges det i træningsreglerne for aikido, at ”[t]he teachings of your instructor constitute only a

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

small fraction of what you will learn. Your mastery of each movement will depend almost completely on individual, earnest practice” (Uyeshiba 1978, s. 174). I og med, at aikido ikke kan trænes uden en partner, skal denne bestemmelse forstås således, at instruktørens anvisninger er en rettesnor, men at mestring af kunsten kun opnås gennem en selvstændig tilegnelsesindsats – som nødvendigvis må finde sted inden for praksisfællesskabets rammer.

Som det fremgår af ovenstående skildring af strukturen i en aikidotræningstime, er der forskellige ting, man som udøver forventes at tilegne sig. Udover teknikkerne er der også forskellige ritualer, som udøveren skal ikke blot kende, men også kunne anvende på rette tid og sted, ligesom et vist kendskab til japansk må erhverves i træningskarrierens løb. Med andre ord gælder den samme sandhed for aikidoudøvere, som Lave & Wenger så hos skræddermestre, nemlig at man ikke blot tilegner sig et sæt færdigheder, men en kultur – in casu den japanske i almindelighed og den, der hører til japansk kampkunst, i særdeleshed.

Interessant nok er det sådan, at bukket på vej ind i og ud af træningssalen kun undtagelsesvis er noget, man instrueres i af instruktøren. Normalt er det sådan, at nybegynderen følger efter nogle andre udøvere ind i salen og ser dem bukke, hvorefter nybegynderen gør ligeså, simpelthen for ikke at falde udenfor. Det tilsvarende fænomen gør sig gældende med hensyn til bukket for partneren umiddelbart før træning af en bestemt øvelse: den mere erfarne partner bukker, og nybegynderen svarer med et buk.

Af ikke-tekniske kompetencer er det berømte japanske buk måske det mest synlige, men som ovenfor nævnt er der også et par japanske sætninger, der skal tilegnes. Alle disse elementer læres først i det omfang, de er nødvendige for at navigere sikkert gennem træningen, men derefter melder spørgsmålene sig med hensyn til f.eks. oprindelsen af disse buk samt deres udformning, hvorefter den spørgende sættes ind i disse faktorer. Men eftersom det måske vigtigste kendetegn ved det japanske samfund er betydningen og den smidige funktionalitet af hierarki, er den spørgende netop i kraft af spørgsmålene om buk og sætninger faktisk solidt på vej ind i ikke blot kampkunstkultur, men også japansk kultur.

I denne sammenhæng er det i øvrigt på sin plads at påpege, at årsagen til den store vægt på japansk kultur i en ellers dansk træningssal er, at japansk er fællessproget inden for aikido, ligesom japansk adfærd er, hvad der forventes af en aikidoudøver – uanset hvor i verden, vedkommende måtte deltage i en træningstime eller –lejr. At tilsidesætte de kulturelle og sproglige aspekter ville således

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

være at berøve udøveren muligheden for at træne alle andre steder i verden: kort sagt et tab af muligheden for at indgå i aikidokulturen!

Jeg vil ikke undlade at påpege, at hvor en liberisk skrædderlærling ikke blot ønsker at lære at sy, men at være skræddermester og indgå i denne subkultur samt i verden med status af skræddermester, så ønsker aikidoudøveren heller ikke blot at lære et sæt teknikker, men at tilegne sig status af aikidomester, både inden for aikidos subkultur, men også i verden som helhed – for et centralt aspekt af aikido er netop muligheden for at interagere mere vellykket med sin dagligdag i kraft af de holdninger og tilværelseshåndteringsmetoder, man erhverver sig inden for aikido (se herom senere).

Den kendsgerning, at nybegynderen opfordres til at slappe af og blot følge med efter bedste evne, ser jeg som en meget tydelig markering af periferitetens legitimitet: ved selve udtryksformen er der åbnet op for, at nybegynderens præstationer vil ligge mærkbart under det gennemsnitlige niveau, og at dette faktum er både naturligt og fuldt ud acceptabelt.

En tilsvarende betragtning må gælde for den mere erfarne udøver. Som ovenfor nævnt har man tidligt et medansvar for mindre erfarne træningskammeraters udvikling. Også dette adfærdsmønster bliver sjældent beskrevet eksplicit af en instruktør, men er noget, udøveren selv har oplevet under nybegynderfasen, hvorfor vedkommende senere hen vil vælge en tilsvarende adfærd – tilegnet via praksisfællesskabet. Det interessante er så, at denne uofficielle medinstruktørrolle også er et eksempel på legitim periferitet, idet den pågældende udøver netop kun forventes at bidrage til kollegaens træning i det omfang, vedkommende selv formår at gøre det – altså uden noget overordnet ansvar eller forventninger om et vist mål af indsigt, som påhviler instruktøren.

Dette gælder også de to sidste trin: det er legitimt at begå småfejl, de første gange man forestår opvarmningen eller underviser nytilkomne i faldteknik; ingen forventer, at en udøver på trin III besidder det forkromede overblik. Og ligeledes har den førstegangsendervisende instruktør en vis kredit at trække på.

Endnu en betragtning om periferitetens legitimitet handler om uvidenhed. Når nybegynderen er i tvivl om noget, vil vedkommendes naturlige reaktion bemærkelsesværdigt nok ikke være at spørge instruktøren, altså en trin IV-udøver, men derimod at spørge en trin II- eller en trin III-udøver. Såfremt den adspurgte kender svaret, får nybegynderen det straks, men i modsat fald vil den adspurgte straks henvende sig til den *højststående* tilstedeværende udøver og stille denne det pågældende spørgsmål. Således tilegner nybegynderen sig implicit forståelse af uvidenhedens legitimitet: hvis

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

der er noget, man ikke ved, er det helt i sin orden at spørge – også når man er på trin II og trin III (og, opdager man sidenhen, også når man er på trin IV!).

Endelig er det vigtigt ikke at undervurdere betydningen af *fortællingen* i aikido. Som ovenfor nævnt udveksles der efter endt træning ofte erfaringer og historier, der som regel drejer sig om viden, som på en eller anden måde regnes for at høre sammen med det at være aikidoudøver. Jeg husker blandt andet nedenstående fortælling, som kom som et led i en samtale, der havde som udgangspunkt, at to nybegyndere havde udtalt sig om, at de følte sig meget hensynsfuldt behandlet af os, der var til stede. [QQ], som med rang af [n.] dan og mange års erfaring var den mest statushavende i lokalet, forklarede smilende, at han altid havde ment, at netop behandlingen af nybegyndere var meget illustrativ m.h.t. folks tilgang til aikido, og fortalte så, at han en del år tidligere havde trænet hos X (en herboende, japansk aikidoinstruktør), hvor en gruppe sortbælteindehavere fra en anden klub var kommet på besøg. Visitten var forløbet rart og hyggeligt, indtil en af de besøgende, NN, havde fået en lokal nybegynder som træningspartner. NN havde med holdning og mimik tydeligt tilkendegivet, at vedkommende fandt den ugraduerede træningspartner lidet spændende. Efter ganske kort tid, hvor NN havde fastholdt sin attitude, havde X med et brøl beordret træningen standset og herefter på det skarpeste irettesat NN i alles påhør, fordi NN havde udvist fuldkommen uacceptabel respektløshed og arrogance. Irettesættelsen var endt med, at NN fik ordre til øjeblikkeligt at forlade træningssalen og aldrig sætte sin fod på stedet igen.

Jeg har valgt at gengive ovenstående beretning forholdsvis udførligt, fordi den netop tjener som eksempel på en oplevelse, der i genfortalt form er med til at styrke den adfærd og træningskultur, man gerne ser hos ”den gode aikidoudøver”. Der er ingen tvivl om, at ingen i lokalet efter [QQ]s beretning var i tvivl om, hvad der er den rette holdning at møde en nybegynder med.

Endnu et eksempel på fortællingen som både formidling af et aspekt af fællesskabsemnets essens og beskrivelse af det tilstræbte adfærdsmønster ses hos Dobson (1985).

### **Sekundærfordele og overførselsmuligheder**

I kraft af, at Lave & Wenger (1991) fokuserer på selve praksisfællesskabet og netop vælger at nedtone det traditionelle fokus på personens udvikling, er det på basis af Lave & Wenger begrænset, hvor meget man kan sige om indflydelsen af aktiviteten på personen og tilegnelsen af kognitive og adfærdsmæssige sekundærfordele, idet sådanne nødvendigvis må ses i sammenhæng med en per-

Denne tekst er en forkortet udgave af:

Stewart-Ferrer, C.A. (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

son. Kort kan man sige, at personen ifølge Lave & Wenger (1991, s. 122) er blevet til "... a practitioner ... whose changing knowledge, skill, and discourse are part of a developing identity – in short, a member of a community of practice". Således må man se på, hvad man forventer, at man som aikidoudøver har tilegnet sig af viden og færdigheder.

Som ovenfor nævnt er mesterlære ifølge Lave & Wenger et spørgsmål om ikke blot at tilegne sig et fag, men at forandre sin identitet ved tilegnelsen af såvel faget som hele den tilhørende kultur. Således må jeg anse det for en logisk følge, at denne identitetsforandring netop også kommer til at gøre sig gældende ikke blot i en snæver, lukket social sammenhæng, men i hele individets måde at agere på i forskellige sammenhænge. Denne opfattelse findes stærkt understreget hos Dreier (1999, især s. 92), som endvidere ekspliciterer, at "det tidligere lærte forandres i bevægelsen fra én handlekontekst og ind i en anden" (ibid.) – med andre ord er læring en uophørlig proces, som endda rummer det meta-aspekt, at man lærer noget i én sammenhæng og derefter lærer, hvordan det anvendes i en anden kontekst.

Et rent sportsspecifikt eksempel anføres af Cox (1998, s. 32) og omhandler en undersøgelse, der påviser, at børn og unges sportsdeltagelse har en klar effekt på personligheden: af positive tilegnelser fra sport nævnes større udadvendthed og stabilitet (ibid.).

### **Udøverens tilegnelser fra elevpositionen**

Et af de ting, man som udøver tilegner sig, er evnen til – og oplevelsen af evnen til – at håndtere konflikter og stress bedre (Dobson & Miller 1993, s. 125 og s. 143; jf. Bonde 1989, s. 48). Dette rapporteres også i et interview af såvel S som H [*udeladt bilag*]. Eftersom selve formålet med en kampkunst netop er at træne udøverne i og derved sætte dem i stand til at håndtere konflikter, kommer dette ikke som en stor overraskelse. At også stresshåndteringsevnen stiger, hænger sammen med, at stress jo ikke er en følge af et højt aktivitetsniveau, men en følge af, at organismen virker voldsomt belastet i en grad, så der opstår tvivl om, hvorvidt de krav, der stilles til organismen, kan honoreres. Som det formuleres i folkemunde: man bliver ikke stresset af det, man når, men af det, man ikke når. Kampkunstræning er så en fordel, fordi udøveren netop trænes i at reagere hurtigt, effektivt og hensigtsmæssigt – hvilket netop er redskaber til ikke blot at håndtere belastende situationer, men også *vide*, at man evner at håndtere sådanne situationer.

Og som Bonde understreger (1989, s. 25), er det faktisk *målet* i kampkunst, at erfaringerne fra træningssalen skal overføres til hverdagen, hvad enten dette handler om hurtige og rigtige reaktioner i

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

krisesituationer eller evnen til ikke at lade sig kue af ”nederlag”, men fortsætte med de opgaver, der ligger foran én. (Bonde 1989, s. 26).

Interessant nok nævner H i et interview [*udeladt bilag*], at han føler sine sociale færdigheder generelt forøgede i kraft af aikidotræningen. Dette kan dels skyldes aikidos immanente ikke-voldelighed (som ses af, at teknikkerne netop er udvalgt ud fra deres ikke-kvæstende egenskaber), ligesom en del af de moralske belæringer i aikido understreger, at korrekt aikido handler om at skade modstanderen mindst muligt (se f.eks. Dobson 1985), dels muligvis fornemmelsen af at være i stand til at håndtere, hvad der måtte opstå af problemer; men jeg vil ikke undlade at fremsætte den teori, at det sociale aspekt kunne skyldes, at aikido som tidligere gennemgået rummer en højt udviklet benyttelse af praksisfællesskab og legitim perifer deltagelse. Den gentagne oplevelse heraf må nødvendigvis give udøveren en generelt i stigende grad positiv tilgang til omgang med andre mennesker.

Et andet eksempel på udbytte er en alment mere disciplineret adfærd, som børn i Maruyamas eksempel (Maruyama 1984, s. 204; jf. også Hansen 199?, s. 81) overfører til hjemmet. En mere organiseret, metodisk og virkelighedsaccepterende tilgang til tilværelsen er et uundgåeligt aspekt af kampkunsttræning, idet kampkunst som praksisfællesskab (se Uyeshiba 1978, s. 174) er præget af, at den tilegnede viden kan være farlig for udøverens træningspartnere, såfremt den ikke trænes under ordnede forhold og med accept af den virkelighed, der udgøres af instruktionerne.

Herudover nævner S [*udeladt bilag*] i et interview, at han oplever sin koncentrationsevne som styrket. Hertil kan siges, at træningen jo foregår som partnerøvelser – normalt med et ikke ringe antal repetitioner af den samme teknik, før man går videre til den næste teknik. Således er mange tilbøjelige til at miste koncentrationen efter nogle minutter, hvilket de bliver opmærksomme på, når den trænede teknik pludselig mislykkes, som oftest grundet manglende præcision i timingen.

Endelig er der træningen i at overvinde begrænsende selvopfattelser og frygt (se Crum 1997, s. 218), som ganske enkelt handler om, at aikidoudøveren via sin træning efterhånden lærer, hvor meget af vedkommendes manglende kompetence, der er reel, og hvor meget, der ligger i sindet; herved bliver udøveren i stand til i højere grad at vælge sin forholdemåde til de foreliggende situationer.

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

Endnu en gang er det et spørgsmål om Lave & Wengers understregning af mesterlæreprocessen som en proces, der handler om udvikling af ikke blot deltagerens viden og færdigheder, men hele identitet.

### **Udøverens tilegnelser fra instruktørpositionen**

Man kan sige, at aikido i tilegnelsesmæssigt perspektiv har den kolossale fordel, at der er tale om en meget synlig, forståelig og konsekvensafslørende arbejdsmetafor: ”[Aikido] is a very effective, very systematic way to understand, on a deep level, some basic principles, to articulate them in practice rather than in simple theory. The feedback is immediate” (Stone & Meyer 1995, p. 55). Tilsvarende betragtninger gør sig gældende for t'ai chi ch'üan (se Ferrer, 1997).

Aikido repræsenterer en tilgang til konflikthåndtering, som baserer sig på ikke-aggressiv kommunikation i stedet for konfrontation. Som man kan forestille sig, kan dette bruges som metafor for tilgangen til tilværelsen i almindelighed, og lige præcis denne form for overførselsværdi er genstand for en del litteratur, som udover tilgangens almengyldighed ikke undlader at komme ind på betydningen heraf for virksomhedsledelse, samarbejdsrelationer og kundepleje (se f.eks. Crum 1987; Dobson & Miller 1993; Ferrer 1995).

En i psykologisk sammenhæng måske mere fagspecifik betragtning omhandler aikido som brugbar model for en forståelse og anskueliggørelse af Brief Strategic Therapy. Saposnek (1985) gennemgår arbejdsprincipperne for denne terapiform, paralleliseret grundigt med de tilsvarende principper for bevægelse og respons inden for aikido, samt praktiske eksempler på erfaringer fra hans terapeutiske praksis.

Herudover kan nævnes mine egne observationer fra min undervisningspraksis – i særdeleshed som en konstruktiv og dialogskabende måde at håndtere de konflikter, der uvægerligt opstår omkring karaktergivning, og hvor det er af afgørende betydning for elevens fortsatte positive udvikling, at det er klart, at læreren ikke er en modspiller, men en medspiller og vækststøtte.

Endvidere vil det for enhver lærer stå klart, at det i begyndelsen af denne opgave beskrevne forløb af en normal aikidotræningstime på adskillige punkter afviger fra forløbet af en normal latintime; således giver mine personlige erfaringer som aikidoinstruktør mig mulighed for meget spændende og idéskabende refleksioner over mine erfaringer som lærer i den danske gymnasieskole (se Ferrer 1996).

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

## **Kampkunsttræning som muligt interventivt redskab**

En logisk følge af fremhævelsen af det personlige udbytte, der kommer af aikidotræning, er naturligvis spørgsmålet om, hvorvidt dette kan bruges i interventiv sammenhæng. Der foreligger mig bekendt ingen større undersøgelser af kampkunst i dette perspektiv; til gengæld findes der en interessant case story, hvor den anvendte kampkunst var karate (Hansen 199?, s. 81-85):

Beretteren, som er socialpædagog og karateinstruktør, stødte på et tidspunkt på en 14-årig dreng, som var kendetegnet ved meget voldsom og aggressiv adfærd, med det resultat at såvel klasselæreren som moderen imødeså fremtiden med stor bekymring. Efter et stykke tids kontakt til drengen samt et længere arbejde med mange instanser for at iværksætte projektet, lykkedes det at få lov til at lade drengen træne karate. Beretteren fulgte op på sagen, og et interview halvandet år efter træningens påbegyndelse gav følgende udsagn fra drengen selv:

”Da jeg begyndte på karate blev jeg mere stille, jeg fik kontrol over mine aggressive evner. Karaten gav mig styrke til at holde op med at slås ... Jeg tror, at disciplinen giver styrken til ikke at slås. Nu er jeg helt normal og slås ikke, og laver lektier som jeg ikke gjorde før i tiden. ... Jeg ville gerne være en der hjælper børn til at have det bedre, hvis de slås ... Ved at give dem noget sport, som karate f.eks. til at lære at beherske sig” (Hansen 199?, s. 84-85).

Som Hansen selv er inde på, betyder dette ikke, at kampkunsttræning er løsningen på alle adfærdsproblemer (ibid.), men det er dog tankevækkende, at drengen ikke blot oplever sig selv som mere rolig og velfungerende (et indtryk, som moderen i øvrigt bekræfter, id. s. 84), men også har et ønske om at anvende sine erfaringer til at gavne andre.

Der er naturligvis tale om en enkelt case, men hvis man ser på det ovenfor omtalte udbytte af aikidotræning, står det klart, at aikidotræning ville være et muligt interventionsredskab ifølge flere tilgange til netop børn og unge med adfærdsproblemer (se f.eks. Hughes & Kemenoff 1997, s. 168, om såvel konflikthåndtering som attribution; se også Conoley & Haynes 1997, s. 186, om betydningen af sport samt af erfaringer med ledende roller som succesoplevelser).

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

## Diskussioner

...

En pointe, som jeg mener er sørgeligt overset ..., er, at også begynderen er en model for den mere erfarne, idet vedkommende netop møder hver teknik med en åbenhed, som den mere erfarne skal koncentrere sig for at holde fast i, i stedet for at se hver ny teknik gennem forudfattedhedens briller og dermed måske miste vigtige detaljer; det er dette, man inden for japansk kampkunst giver den meget positivt mente betegnelse *begyndersind!*

Endvidere mener jeg, at man er nødt til at medtænke mesterens rolle, idet praksisfællesskabet nødvendigvis har en oprindelse et sted. Cox (1998, s. 265) påpeger trænerens/instruktørens rolle m.h.t. skabelsen af et "task-mastery-oriented climate", hvilket jeg finder er en dækkende beskrivelse af det funktionsdygtige praksisfællesskab; og mine egne erfaringer som aikidoinstruktør har vist mig, at instruktøren er på meget hårdt arbejde for at skabe et funktionsdygtigt og hensigtsmæssigt træningsklima, hvis den gruppe, der skal instrueres, består af folk, der ikke har nogen baggrund i eller erfaring med kampkunst – hvorimod instruktøren kan tage en hel del for givet, hvis den gruppe, der undervises, fortrinsvis består af udøvere med blot en smule erfaring, iblandet nogle få nytilkomne.

...

... manglende vægt på mesterens rolle har også den konsekvens, at man kan være tilbøjelig til at overse den pointe, som Bonde (1993) med rette meget gør ud af, nemlig at disciplen ikke *kopierer*, men *efterligner* mesteren, idet sidstnævnte implicerer en aktiv, bevidst proces, som netop handler om, at udøveren *tilegner* sig den givne viden og færdigheder – i betydningen, om man så må sige, at gøre dem *til sine egne* – hvorimod førstnævnte virker meget mekanisk og upersonlig<sup>1</sup>. ...

... individer lærer via forstærkning – dels ud fra personlige oplevelser, dels ud fra observerede oplevelser. Tilsvarende er begrebet self-efficacy (se Brun 1986, s. 92 ff.) af meget stor betydning. I den foreliggende sammenhæng kan det f.eks. forklare den tidligere omtalte aikidogevinst i form af muligheden for at overskride grænser og frygt: udøveren gør erfaringer, som reviderer vedkom-

---

<sup>1</sup> Det skal i denne forbindelse nævnes, at japansk kampkunst har en tradition, der nøje svarer til at "gå på valsen" inden for vestlig mesterlære: i forne tiders Japan forlod disciplen kampkunstskolen for at rejse landet rundt og træne hos andre i et længere tidsrum, således at vedkommende erhvervede sig indblik i andre måder at kæmpe på ("musha-shugyo", se f.eks. Ratti & Westbrook 1973, s. 179). Interessant nok synes Lave & Wenger (1991) ikke at komme ind på traditionen med at "gå på valsen".

mendes selvopfattelse med hensyn til evnen til at håndtere ekstreme og/eller frygtfremkaldende situationer.

...

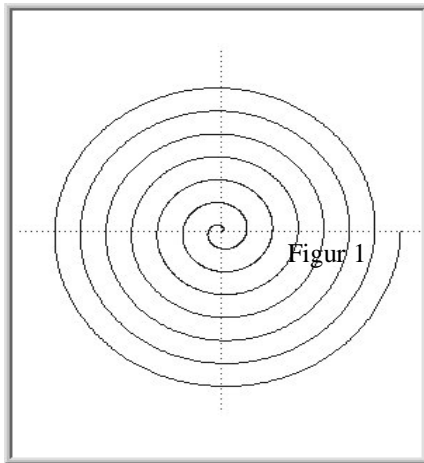
Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

**[Særligt appendiks for denne udgave: En præsentation af Lave og Wengers mesterlæremodel samt af to tidligere skildringer af mesterlære inden for (kamp)sport:]**

**Mesterlære ifølge Lave & Wenger – alment og specifikt**

I Lave & Wengers (1991) fremstilling kan mesterlære karakteriseres som en udvikling, hvor den lærende indgår i et sæt sociale omstændigheder, som kan være mere eller mindre formelt strukturerede, og under hvilke den lærende gradvis tilegner sig de færdigheder, som hører ”mesteren” inden for feltet til. Når jeg sætter ordet ”mester” i anførelsestegn, hænger det sammen med, at Lave & Wenger opererer med mange forskellige læringsfelter (hvilket netop også er grunden til, at man kan postulere, at der er tale om et almengyldigt, psykologisk fænomen, og ikke blot en underholdende antropologisk anekdote fra de varme lande); således er en tørlagt alkoholiker ikke en ”mester” i traditionel forstand, men i den forstand, at vedkommende mestrer en bestemt færdighed – in casu ikke-drikkeri (se Lave & Wenger 1991, s. 80 ff.).



Et centralt begreb hos Lave & Wenger er ”*legitim perifer deltagelse*”, som dækker over, at individet under processen ikke lærer for at opnå gruppe-medlemskab, men nærmest det modsatte (Lave & Wenger 1991, s. 53), således at læringen er resultatet af gruppe-medlemskabet, men også i sig selv en del af dette fællesskab. Således er man som legitim perifer deltager på vej fra periferien af gruppen mod centrum, hvor det legitime består i, at ens periferitet regnes for fuldt ud acceptabel. Det vigtige er således, at man er *deltager* – med andre ord, at man befinder sig i processen, som omhandler det givne emne, man er lærling i. Således vil jeg beskrive den lærendes vej mod mestringen af det givne emne som en spiralbevægelse (se figur 1) fra periferien

over gradvist større indblik til mestring, idet den lærende ofte vil kunne se både den vej, der ligger foran vedkommende og den vej, vedkommende allerede har gået – med den forskel, at den foranliggende vej kun kan ses ”udefra”, hvorimod den allerede tilbagelagte vej også kendes ”indefra”; anderledes udtrykt kan man sige, at man har *udsigt* til det, der fremtidigt skal tilegnes, mens man har *indsigt* i det allerede tilegnede, således at graden af mestring er ligefremt proportional med omfanget af indsigt.

Det er vigtigt at hæfte sig ved de tidligere omtalte sociale omstændigheder - *praksisfællesskabet*. Allerede tidligt i monografien (Lave & Wenger 1991, s. 34-5) bliver det gjort klart, at begrebet situeret læring nærmest skal ses som en indgangsportal til det centrale, nemlig den nedenfor beskrevne legitime perifere deltagelse; med Lave & Wengers ord (id., s. 35): ”... learning is not merely situated in practice ...; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world”. Som Lave & Wenger selv udtrykker det (id., s. 34), er situeret læring en bro mellem den tanke, at ”cognitive processes (and thus learning) are primary”, og den opfattelse, at ”social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics” (ibid.).

En interessant pointe i denne forbindelse er, at det ikke blot er det åbenbare ”pensum”, om man så må sige, der tilegnes, men faktisk en hel *kultur* (Lave 1999, s. 40), ligesom målet for de liberiske skrædderlærlinge ikke er at sy, men at indtage positionen som praktiserende skræddermester (Lave 1999, s. 46), eller med andre ord at indgå som deltager i den

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Unpubl. bacheloropgave.

tilegnede kultur. Således vil jeg mene, at man sammenfattende kan sige, at man ikke blot tilegner sig en mikrokultur, f.eks. skræddermestrenes, men også en makrokultur, f.eks. den liberiske.

Med hensyn til mikrokulturen kan man endelig være opmærksom på *fortællingens* rolle, idet en del af kulturtilegnelsen netop foregår (Lave & Wenger 1991 s. 105 ff. et passim) ved at lytte til de mere erfarne deltageres fortællinger og, efterhånden som basis for sådanne opstår, begynde at bidrage med egne fortællinger.

Udover ovenstående beskrivelse af Lave & Wengers teori i almen form finder jeg det væsentligt kort at skitsere nogle på basis af teorien senere udviklede, mere specifikke tanker; med andre ord forholder det sig således, at en påvisning af lighedspunkterne mellem mesterlære og japansk kampkunst ikke sker for første gang med denne opgave – men at denne opgave til gengæld vælger et andet, og efter min opfattelse ganske vigtigt, fokus end det hidtil anvendte.

I en artikel om emnet kampkunst og mesterlære bruger Bonde (1993) en del plads på at påvise, at kampkunst, især japansk kampkunst, ligger tæt op ad mesterlæretaditionen; jeg vil dog kraftigt understrege, at Bonde i forhold til Lave & Wenger er meget fokuseret på *mesteren* i stedet for på den sociale kontekst, hvori mesterlæren foregår.

Til gengæld omfatter Jespersens (1999) fremstilling af mesterlære inde for idræt ikke til fulde den ekstreme grad af mere intim, men dog formaliseret ”partnermesterlære”, som efter min opfattelse kendetegner aikido, idet eksempelvis fodbold og gymnastik kun i mere begrænset omfang har ansvarsbetonet partræning og selvudvikling på programmet. Jespersen (1999, s. 167) har et eksempel på uofficiel og ganske *uformaliseret* kammeratmesterlære, som minder lidt om aikido – men det springende punkt her er netop, at det er fuldstændigt uformaliseret og regnes for en kammeratlig håndsrækning, et tip, hvorimod der inden for aikido er tale om en fuldt bevidst og formaliseret form for træningsstøtte.

Således må det konstateres, at det mest specialiserede skrift på området kampkunst og mesterlære (Bonde 1993) mangler en gennemgang af betydningen af Lave & Wengers praksisfællesskab – i mine øjne en meget, meget central af træningen, både på kortere og på længere sigt – hvorimod Jespersens (1999) mere generelle skrift om idræt og mesterlære kun inddrager den uformelle udgave af praksisfællesskabet, som – vil jeg vove at påstå – netop ikke er det bedste eksempel på, hvad praksisfællesskabet virkelig formår, når det anvendes fuldt bevidst.

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

### **Bilag 3: Anvendt litteratur**

- Bak**, M. og Ravn, A.R. (1979). Kvalitetskriterier for forskningsarbejde. I Broch, T. et al. (red.) (1979): *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning*. Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne, c/o Institut for Organisation og Arbejdssociologi.
- Bandura**, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. N.Y.: W.H.Freeman & Co.
- Bonde**, H. (1989). *JUDO – den milde vej*. København: Borgen.
- Bonde**, H. (1993). Kampkunstens mesterlære. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 41, 2, 1993, s. 98-109.
- Conoley**, J.C. & Haynes, G. (1997). An Ecological Approach to Intervention. I D’Amato, R.C. og Rothlisberg, B.A. (1997): *Psychological Perspectives on Intervention*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.
- Cox**, R.H. (1998). *Sport Psychology*. 4th ed. Boston, Mass.: WCB/McGraw-Hill.
- Crum**, T. (1987). *The Magic of Conflict*. N.Y.: Simon & Schuster/Touchstone.
- Crum**, T. (1997). *Journey to Center*. N.Y.: Simon & Schuster/Fireside.
- Danielsen**, E. (1996). *Psykologiens Mozart. Introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole*. Kbh.: Dansk psykologisk Forlag.
- Dobson**, T. (1985). A Kind Word Turneth Away Wrath. I Heckler, R.S. (ed.) (1985): *Aikido and the New Warrior*. Berkeley, Cal.: North Atlantic Books.
- Dobson**, T. & Miller, V. (1993). *Aikido in Everyday Life. Giving in to Get Your Way*. 2nd ed. Berkeley, Cal.: North Atlantic Books.
- Dreier**, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Dreyfus**, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Dyhr**, L. og Schmidt, L. (1995). Interviewet som forskningsmetode. I Lunde, I.M. og Ramshøj, P. (1995): *Humanistisk forskning indenfor sundhedsvidenskab*. Kbh.: Akademisk Forlag
- Ewen**, R. B. (1993). *An Introduction to Theories of Personality* (4th ed.). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Ferrer**, C.A. (1995). Konflikt, kamp og menneskekundskab. I *Information*, 25. april 1995, s. 8.
- Ferrer**, C.A. (1996). Sensei og Sokrates. I *Gymnasieskolen* nr. 15, 1996, s. 20-21.

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer**, C.A. (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

- Ferrer, C.A.** (1997). Når kampkunst bliver til livskunst. I *Gymnasieskolen* nr. 11, 1997, s. 16.
- Gleitman, H.** (1995). *Psychology*. 4th ed. N.Y.: W.W.Norton & Company.
- Gleitman, H. et al.** (1999). *Psychology*. 5th ed. N.Y.: W.W.Norton & Company.
- Hermansen, M.** (1998). *Læringens univers*. Tredje udgave. Århus: Klim.
- Hughes, J.N. & Kemenoff, S.M.** (1997). A Cognitive-Behavioral Approach to Intervention. I D'Amato, R.C. og Rothlisberg, B.A. (1997): *Psychological Perspectives on Intervention*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.
- Jespersen, E.** (1999). Idrættens kropslige mesterlære. I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P.S.** (1989). Om kvalitative analyser og deres gyldighed. I *Nordisk Psykologi*, Vol. 41, 1989, s. 25-41.
- Jørgensen, P. S. et al.** (1993). *Risikobørn – Hvem er de – Hvad gør vi?* Kbh.: Det Tværministerielle Børneudvalg.
- Katzenelson, B.** (1994). *Homo Socius – Grundlaget for menneskeligt samkvem – Socialpsykologisk grundbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Kruuse, E.** (1996). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. 2. rev. udg. Kbh.: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvale, S.** (1992). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. I Fog, Jette og Kvale, Steinar (1992): *Artikler om interviews*. Århus: Center for kvalitativ metodeudvikling, Psykologisk Institut, Århus Universitet
- Lave, J. og Wenger, E.** (1991). *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J.** (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- LeDoux, J.** (1998). *The Emotional Brain*. London: Phoenix.
- Leonard, G.** (1985). On Getting a Black Belt at Age Fifty-Two. I Heckler, R.S. (ed.) (1985): *Aikido and the New Warrior*. Berkeley, Cal.: North Atlantic Books.
- Lundin, R. W.** (1996). *Theories and Systems of Psychology* (5th ed.). Lexington, Mass.: D.C. Heath & Co.
- Maruyama, K.** (1984). *Aikido With Ki*. Tokyo: Ki no Kenkyukai H.Q.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.)** (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.

- Poulsen, A.** (1994). *Børns udvikling*. Kbh.: Gyldendal.
- Ratti, O. & Westbrook, A.** (1973). *Secrets of the Samurai. A Survey of the Martial Arts of Feudal Japan*. Rutland, Vermont/Tokyo, Japan: Charles E. Tuttle Co., Inc.
- Saposnek, D.T.** (1985). *Aikido: A Model for Brief Strategic Therapy*. I Heckler, R.S. (ed.) (1985): *Aikido and the New Warrior*. Berkeley, Cal.: North Atlantic Books.
- Schultz, D. P. og Schultz, S. E.** (1996). *A History of Modern Psychology*. Fort Worth, TX, / Orlando, FL,: Harcourt Brace.
- Stern, D.** (1995). *Barnets interpersonelle univers* (2.udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Stevens, J.** (1985). *Aikido – The Way of Harmony*. Boston/London: Shambhala.
- Stone, J. & Meyer, R.** (red.) (1995). *Aikido in America*. Berkeley, Cal.: Frog, Ltd.
- Uyeshiba, K.** (1978). *Aikido*. Tokyo: Hozansha.

Denne tekst er en forkortet udgave af:

**Stewart-Ferrer, C.A.** (2000). *Aikido belyst i Lave & Wengers mesterlæreperspektiv*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubl. bacheloropgave.