

# HVA ER SPRÅKETS ROLLE I KROPPSØVINGSFAGET?



Jan-Erik Molteberg  
Master i idrett og friluftsliv  
Institutt for idrett og friluftsliv Høgskolen i Telemark  
Våren 2007

## SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven går jeg fenomenologisk til verks og forsker på min egen undervisning for å finne svar på spørsmålet: ”Hva er språkets rolle i kroppsøvingsfaget?”. Spørsmålet har fått ny aktualitet i og med den nye lærerplanen Kunnskapsløftet, gjeldende fra 2006. I følge denne planen skal elevene ikke bare kunne utføre ulike ferdigheter i kroppsøvingsfaget, de skal også utvikle ferdigheter i å reflektere, språkliggjøre og samtale om sine ferdigheter. Av dette følger at lærere må kjenne til og kunne bruke kroppsøvingsfagets sentrale språklige handleformer, i denne oppgaven kategorisert som ”innramming og organisering”, ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon” og ”veiledning”. Kroppsøvingsfagets språklige handleformer skaper rom for læring og rom med mening. Gjennom levd liv i disse rommene bys eleven språk, tanker, følelser og bevegelser. De lærer og utvikler et ”ytre” og ”indre” språk for sin kroppsøving.

Oppgaven viser hvordan språket er integrert i alt som skjer i kroppsøvingsfaget og konkluderer med at undervisning i kroppsøvings forutsetter språk. Det betyr at jeg, i likhet med Kunnskapsløftet, ser mer positiv på språkbruk i kroppsøvingsfaget enn hva som har vært vanlig. Jeg mener at språket er til støtte ved læring av bevegelser. Vesentlig er det også at språket, ved sin fleksibilitet og skapende kraft, gir unike muligheter til å drive tilpasset opplæring.

Jeg støtter meg først og fremst til kroppsfilosofien til franskmannen Maurice Merleau-Ponty, men også til språkteorien til russeren Mikhail M. Bakhtin. De knyttes sammen fordi de skrev og tenkte ut fra en situasjonell forståelse av henholdsvis kropp og språk. Den første viser sammenhengen mellom kropp og språk, den andre knytter en tilsvarende språkforståelse til kommunikasjon. Deres utgangspunkt er at vi forstår verden ut fra kroppens forståelse av omgivelser eller konkrete situasjoner. Kroppserfaringene fra konkrete situasjoner er grunnleggende for kroppens evne til å lære ut fra *tenkte* situasjoner. På dette grunnlag påstår jeg for det første at skal elever lære kroppsøving må de lære språket som hører til aktiviteten. For det andre at språket er en formidler mellom person og omverden. Kropp og språk er altså integrert på en måte som overprøver motsetningen mellom det å kunne utføre bevegelsen og å kommentere den. Som det tredje gir språket roller, talemåter, tenkemåter og ord for følelser, relasjoner og saksforhold. Språket gir sanseopplevelser av hvem *jeg* er. Disse tre momentene

er en utdyping av hvordan språkets referensielle, appellative og ekspressive funksjon blir aktivisert i kroppsøvingsfaget.

Språk og bevegelser blir altså ved levd liv del av elevenes kroppskjemaer, både i konkrete og virtuelle rom. Denne viten om læring av språk og bevegelser, samt kunnskap om språklige handleformer har gjort min egen undervisning mer gjennomtenkt og i større grad tilpasset den enkelte elevs muligheter. Hvilken ”effekt” mine språkkunnskaper har hatt for elevene har jeg ikke forsket på. I den grad det er mulig å måle ligger det utenfor rammene for denne oppgaven.

**NØKKEWORD:**

**Kroppsøving, Kunnskapsløftet, pedagogikk, tilpasset opplæring, språk og kropp, lek, språkhandling, M. Merleau-Ponty.**

# INNHold

FORORD .....	6
TUSENBEINETS VAKRE DANS .....	7
1. INNLEDNING .....	8
Bakgrunn og problemstilling .....	8
Kunnskapsløftet er en ”literacy”-reform .....	9
Forskning på egen praksis – empiri og metode .....	11
Oppgavens oppbygning .....	14
Tusenbeinets vakre dans .....	16
2. PREMISSE OG DEFINISJONER .....	17
Kroppsøvfaget .....	17
Rammer for elevenes aktiviteter i kroppsøvfaget .....	18
Kropp og språk – et teoretisk utgangspunkt .....	20
Kommunikasjon på skolen .....	23
Språk og kontekst .....	25
Oppsummering .....	27
3. KROPP, ROM OG LÆRING .....	28
Å gå inn i et nytt rom .....	28
Kropp og rom .....	29
Mennesket som kroppslig og språklig bevissthet .....	31
Kroppsskjema og kroppsbilde .....	34
Konkrete og abstrakte bevegelser .....	36
Oppsummering .....	38
4. ROM OG REGLER .....	39
Innramming .....	39
Spill og språkspill .....	41
Undervisningens dramaturgi .....	43
Språkskapte erfaringsrom i undervisning .....	44
Oppsummering .....	46

5. TILPASSET OPPLÆRING .....	48
Elevenes forutsetninger .....	49
Læring er overskridelse .....	51
Fri lek – med hoppetau og rokkeringer på isen .....	54
Lek og undervisning .....	55
Leketøyet .....	56
Regulert lek - ”Haien kommer” .....	57
Konkrete bevegelser i virtuelle rom .....	58
Språk og undervisningsmåter .....	59
Oppsummering .....	60
6. SPRÅKLIGE HANDLEFORMER .....	62
Språket som sans .....	62
Oppdagende læring .....	64
Språklige handleformer .....	66
Omsorg og oppdragelse .....	68
Instruksjon (vise og forklare) .....	72
Veiledning .....	76
Oppsummering .....	80
7. JEG OG MEG – DEN INDRE SAMTALEN .....	81
Lærer og elever i roller .....	81
Den indre samtalen .....	83
Læringsstrategier .....	85
Overskridelse og språk .....	87
Oppsummering .....	89
8. SPRÅKETS ROLLE I KROPPSØVINGSFAGET .....	91
Språket er integrert i alt vi er og gjør .....	91
Språket i kroppsøvfingsfaget påvirker elevenes selvopfatning .....	92
En kommentar til læreplanen Kunnskapsløftet .....	93
Sluttord .....	95
9. LITTERATURLISTE .....	96

## FORORD

Etter 25 år som yrkesaktiv, nesten 20 av dem som allmennlærer og kroppsøvlingslærer, var det et privilegium å få ta fatt på masterstudent i idrett og friluftsliv i 2004. Motivasjonen lå i lysten til å lære, interessen for pedagogikk og i ønsket om en faglig oppdatering som kroppsøvlingslærer. Jobb som lærer i barneskolen og studier parallelt har gitt travle og krevende år, men det har også åpnet for et fruktbart og inspirerende vekselbruk mellom praksis og teori.

Masteroppgaven er et svar på spørsmålet ”Hva er språkets rolle i kroppsøvlingsfaget?”. Svaret er forpliktet på den nye lærerplanen Kunnskapsløftet og er gitt ved å sammenstille mine erfaringer som kroppsøvlingslærer med en fenomenologisk forståelse av kropp og erfaring og en pragmatisk forståelse av språk som samhandling.

En oppgave er ikke et solo-spill og derfor er det noen å takke. Takk til kona mi, Eli Glomnes, for mange års samtaler om pedagogikk, filosofi, oppdragelse og språk. Takk for stor utholdenhet med en skrivende mann i alle de siste års ferier og helger. Takk til min kunnskapsrike veileder Bjørn Tordsson for faglige samtaler, gode og kritiske lesninger og for råd og oppmuntring til å skrive masteroppgaven i en fagessayistisk sjanger. Takk også til biveileder Pål Augestad for utforskende samtaler og påminnelsene om å tydeliggjøre oppgavens problemstilling. Til slutt takk til mine elever for mange års stimulerende fellesskap.

Bø, våren 2007

Jan-Erik Molteberg

## **Tusenbeinets vakre dans**

Det var en gang et tusenbein som hver morgen gledet alle dyra i skogen med sin grasiøse og virtuose dans. Den eneste som ikke gledet seg, var naboen til tusenbeinet, padda, som syntes det ble altfor mye ståk med all denne tilstrømmingen hver morgen. Derfor gikk den en dag bort til tusenbeinet og sa: ”Siden jeg er en stor beundrer av dine danseferdigheter, er det en ting jeg må få klarhet i: ”Når du skal sette ned fot nr 1000, gjør du det da samtidig med at du løfter fot nr 999, eller løfter du den akkurat litt før eller etter?” Og det gikk nøyaktig slik padda hadde beregnet: Når tusenbeinet ble tvunget til å tenke gjennom hva hun egentlig gjorde, ble hun forvirret, og da hun neste morgen skulle utføre dansen sin, gikk alt i stå. Ifølge fabelen danset hun aldri mer.

# 1. INNLEDNING

## Bakgrunn og problemstilling

Fabelen om tusenbeinet gir et anslag til refleksjon over mine egne erfaringer som kroppsøvingslærer i grunnskolen. Tusenbeinet kan danse, selv om det ikke er i stand til å forklare hvordan, slik barn kan snakke uten å kunne grammatikk. Fabelen forteller hvordan padda med overlegg forvirrer når den ber tusenbeinet om å sette ord på hva det gjør når det danser. Analyse og vurdering forutsetter språk, men også når vi underviser i praktiske ferdigheter, som i kroppsøvingsfaget, er vi avhengige av språk. Hvordan kan så en lærer ordlegge seg slik at eleven ikke hemmes i utfoldelsen, men utvikler ferdighet og forståelse gjennom både å snakke om og å utføre bevegelser? Jeg ønsker å utforske språkets rolle ved læring av praktiske ferdigheter i kroppsøving. Ved å sammenstille konkrete erfaringer fra undervisning med filosofi om kropp og språk vil jeg gi et bidrag til forståelse av den pedagogisk-didaktiske virkeligheten. Jeg tror, i tråd med *Læreplanen for Kunnskapsløftet*<sup>1</sup>, at kunnskap om språk og språkbruk gjør oss til bedre kroppsøvingslærere. Tilnærmingen kan sies å være *filosofisk pedagogisk*, slik det bl.a. kommer til uttrykk hos amerikaneren John Dewey (1859-1952).<sup>2</sup> Han sammenholder filosofi og pedagogikk og tenker ”filosofisk-pedagogisk”. Min utfordring har vært å skrive ”pedagogisk-filosofisk”.

I løpet av skriveprosessen med denne masteroppgaven har jeg til tider kjent meg forvirret som tusenbeinet. Problemstillingen ”Hva er språkets rolle i kroppsøvingsfaget?” har ofte vært utgangspunkt for samtaler i familieselskaper, på lærerværelset eller på fest. Alle har erfaringer med kroppsøving, og spørsmålene kommer lett over bordet. Etter en stund vet min samtalepartner mer om hva jeg burde skrive om enn jeg selv vet. I min munn har orda blitt til bomull, og i tanke og tale er ord og begreper i ferd med å løse seg opp. Jeg spør meg: ”Hvorfor driver jeg med dette? Alt er sagt tidligere og bedre av andre.” Heller ikke i relasjonen masterstudent – veileder unndras jeg fra denne sårbarheten. Den andres innspill fortsetter å leve som en stemme inni meg mens jeg skriver, og deres kritikk eller oppmuntring leder meg lenge etter at samtalen er avsluttet. Samtidig er det også slik at spørsmålene fra andre har gjort det mulig å trenge dypere inn i problemstillingen. Utfordringen skjerper

---

<sup>1</sup>Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Midlertidig utgave 2006.

<sup>2</sup>Krokmark. *Den tidløse pedagogikken*, 2006 s. 269.

Krokmark skriver: ”Dewey er en ekte talsmann for den filosofiske pedagogikken. Det betyr at han tar like mye hensyn til begge disse områdene, og at hans tenkning i så måte kan betraktes som integrert filosofi og pedagogikk. [...] Hos Dewey er forbindelsen mellom de to områdene så sterke at hans pedagogikk best kan forstås som den praktisk-eksperimentelle siden av hans sosialpragmatiske tenkning.”



tanken, presisjonsnivået øker, og jeg får bedre grep om stoffet. Språket kan heldigvis løfte fram den stemmen i tusenbeinet, eleven eller studenten som oppmuntrer og heier fram best mulig resultat. Et mål med denne oppgaven er å stimulere til økt bevissthet om språkets rolle ved læring av fysiske ferdigheter i skolen, og dermed bidra til at flere elever får større utbytte av kroppsøvfingsfaget.

### **Kunnskapsløftet er en "literacy"-reform**

Vi har ferdigheter som vi ikke kan beskrive, og vi kan beskrive ferdigheter som vi ikke kan utføre. De ulike skolefagene har hatt ulik vektlegging av evnen til å *utføre* i forhold til evnen til å *beskrive*. Musikk, kunst- og håndverk og kroppsøving har tradisjonelt hatt hovedvekt på praksis, men vi har sett i de siste læreplanene en økende tendens til at også disse fagene blir "teorifag". Undervisning i kroppsøving har som målsetting at elevene skal oppøve fysiske ferdigheter, men ikke nok med det, de skal i følge Kunnskapsløftet også utvikle ferdigheter i å reflektere, språkliggjøre og samtale om sine ferdigheter. "Dei skal og få øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget."<sup>3</sup> Kroppsøving i skolen innebærer altså både at elevene lærer å danse, og at de evner å si noe om hva de gjør når de danser. Elevene skal klare det tusenbeinet ikke klarte. Det betyr at å kunne er noe mer enn ene og alene å kunne gjøre, selv i kroppsøving.

Den nye lærerplanen for grunnskolen forplikter dermed læreren til å kjenne til de enkelte fagenes spesifikke språkbruk. I denne sammenhengen handler det ikke om grammatikk, men om fagets retoriske praksiser. Hvordan får elevene "øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget"? På hvilket nivå skal elevene kunne "reflektere over verksemda"? Hvordan snakker en om det en gjør i kroppsøvfingsfaget? Dette er det gjort lite eller ingen forskning på. Derfor trengs det tilnærminger til språkbruk i kroppsøving som handler om "hva språket brukes til, og hvordan og når det brukes".<sup>4</sup> Professor i tekstvitenskap Kjell Lars Berge skriver om planen:

---

<sup>3</sup> Kunnskapsløftet s. 151.

<sup>4</sup> Krokmark. *Den tidløse pedagogikken* 2006, s. 70.

"Hva? Hvordan? Når?", er Johann Amos Comenius' (1592-1670) tre hovedspørsmål til undervisning. I *Tenkingens alfabet* – spør han også med hvilke hjelpemidler? Hans didaktiske fokus ligger i å utvikle undervisningens hvordan-aspekt. Han forsøker å forme en universell undervisningsmetode, en *dikakografi*. Dette prosjektet leser vi om i *Didactica Magna* skrevet i perioden 1629-1631.

Som kjent har Stortinget nettopp vedtatt en slik "literacy"-reform<sup>5</sup>. At den ble enstemmig vedtatt, sier noe om hvilken vekt man tillegger reformen. I alle fag i skolen blir det nå en oppgave for læreren å være oppmerksom på *hva* elevene bruker språk til allment og i de ulike fagene, dessuten *hvordan* de bruker språket.<sup>6</sup>

Berge er opptatt av at hvert fag må bli bevisst sine tekstnormer og dermed sin retorikk. Det vil si at i tillegg til den allmenne bruken av språket, har hvert fag eller hver fagtradisjon noen språktrekk og sjangere som læreren bør være seg bevisst. Ulike kommunikasjonssituasjoner følger ulike normsett for hvem som sier hva til hvem på hvilken måte. Disse normsettene er som oftest ikke uttalt. De styrer praksisene våre, men vi analyserer dem sjelden. Når vi nå pålegges å forholde oss til dem i undervisningen, er det nødvendig med en bevisstgjøring, og dermed artikulering av de underliggende premissene og normene for hvordan vi kommuniserer i kroppsøvfingsfaget. Denne masteroppgaven er en refleksjon over disse grunnlagsproblemene og dermed et bidrag til å kaste lys over fagets retoriske praksiser.

I kroppsøvingslitteraturen omtales ofte språket som et av lærerens redskaper. Språkbruk knyttes til begrepet "feedback", som er lærerens eller omgivelsenes tilbakemelding til elevene. Den språklige feedbacken beskrives som viktig, men anbefales brukt med forsiktighet. Rådene er gjerne: "Det gjelder å være sparsom med tilbakemeldinger"<sup>7</sup> eller "For at eleven skal forstå hvordan en øvelse skal se ut, må den forklares enkelt og presist."<sup>8</sup> Denne språkessimismen kommer enda tydeligere til uttrykk i følgende sitat fra W. Timothy Gallway: "I was beginning to learn what all good pros and students of tennis must learn: that images are better than words, showing better than telling, too much instruction worse than none, ...".<sup>9</sup> Utsagnene forteller ikke bare om begrenset tro på språket, de avslører også manglende kunnskap om og unyanserte refleksjoner over forholdet mellom språk, kropp og læring. Kunnskapsløftet uttrykker en større tiltro til språket som støtte for læring enn det som uttrykkes i sitatene over. Generelt sett vil jeg si at Kunnskapsløftets syn på språk er fremmed for kroppsøvingsfaget. En vellykket time i kroppsøving i grunnskolen preges av mye aktivitet og lite ord, eller? Vet vi egentlig hvordan og hvor mye vi bruker språket?

---

<sup>5</sup> Dette er *min note*. Skaftun, *Å kunne lese Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. 2006 s. 13. Skaftun kommenterer literacy-begrepet og sier at det ikke har fått noen god oversettelse til norsk. Han anbefaler at det engelske ordet tas inn i stedet for de foreslåtte "skriftkyndighet", "språkferdighet" og lignende.

<sup>6</sup> Maagerø, *Språket som mening* s. 14. Berge har skrevet forordet i boka.

<sup>7</sup> Skard. *Pedagogisk metode for læring av bevegelser*, 2000, s 94. Avhandling for graden dr. polit.

<sup>8</sup> Madsen og Irgens, *Slik lærer du å svømme*, 2005, s. 120.

<sup>9</sup> Gallway. *The Inner Game of Tennis* 1997, s. 7.

I undervisningen, forstått som en kommunikasjonssituasjon, er lærerens og elevens språkbruk sammenflettet og umulig å skille helt fra hverandre. Dette forhindrer ikke at jeg i denne oppgaven først og fremst er opptatt av lærerens språkbruk; hva læreren bruker språket til og hvordan han/hun bruker det i møte med elevene. Jeg forutsetter at læreplanen og læreren legger premisser for hvordan faget utformes, for de kravene som stilles og for den konkrete praksisen i hver enkelt gymsstime. Lærerens språkbruk er en invitasjon og til en viss grad en avgrensning av hva elevene kan svare, og dermed er språkbruk uatskillelig fra didaktikk.

Jeg har lett etter modeller og forståelser av språk som noe mer enn redskap for informasjonsoverføringer, instruksjoner og feedback. Det finner jeg i tilnærminger hvor all språkbruk, også de samtaler vi har med oss selv, forstås som former for samhandling. Så forskjellige filosofer som russeren Mikhail M. Bakhtin og franskmannen Maurice Merleau-Ponty utdyper på ulike måter språk som handling og samspill. De vektlegger relasjon, normer og integrasjon, og viser at språket er integrert i alt vi er og gjør. Jeg tror at disse perspektivene er nødvendige for å forstå språkets rolle ved læring av fysiske ferdigheter. Eksempelvis forstår M. Bakhtin undervisning som flerstemmig kommunikasjon.<sup>10</sup> Den er et kor av stemmer, både lærerens og elevenes stemmer, som deltar i et mangfold av språklige praksiser eller språkspill, for eksempel: å trøste, rose, påstå, forklare, informere, organisere, fortelle, veilede, korrigere og vurdere. Kommunikasjon blir altså *ikke* forstått som en lineær stimulus-respons-prosedyr informasjon blir overført, men som et brokete (polyfont) samspill der vi fordeler roller og skaper roller, og der de indre stemmene klinger med. Det er forskjell på å banke tepper og å banke på døra. Det er bare i det siste tilfellet jeg kan få svar. Nettopp det uforutsigelige ved svaret er kjennetegnet ved menneskelig kommunikasjon. En norm er noe annet enn en naturlov. Selv om vi følger regler, og deltar i mer eller mindre fastlagte språkspill eller sjangere, er det alltid mulig å svare noe annet enn forventet, noe en lærer stadig får påminnelser om.

### **Forskning på egen praksis – empiri og metode**

Denne avhandlingen skrives etter nærmere 30 år i arbeid (7 år som veileder og lederutvikler for barn, ungdom og voksne i Norges KFUK-KFUM, og ca 20 år som allmenn- og kroppsøvingslærer i barneskolen). I fagessayets form vil jeg reflektere over og bearbeide egne

---

<sup>10</sup> Tønnesson, *Tekst som partitur*, 2003, s. 79. Avhandling for graden dr. artium. Inspirert av bl.a. Bakhtins tanke om flerstemmighet presenterer han en dialogisk "autopoiesis-modell."

erfaringer ved å sette dem i forhold til teoriene. Jeg tror på eksemplene, fortellingene<sup>11</sup> og situasjonene fra egen yrkesutøvelse som basis for erkjennelse og forskning.<sup>12</sup> *Små steder – store spørsmål*<sup>13</sup> er tittelen på ei bok av sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen. Slike ”små steder” som åpner for ”store spørsmål” finner jeg i helt dagligdagse kroppsøvingstimer. Ut fra min problemstilling og teoretiske forankring gir det seg selv at bruk av kvalitative forskningsmetoder er de mest aktuelle. Pål Repstad sier i *Mellom nærhet og distanse*<sup>14</sup> at ”selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene ved fenomener”. Ved bruk av kvalitative metoder går jeg ”til saken” eller fenomenene for å se og beskrive hvordan de framstår. Jeg skal ikke ”telle fenomener” slik det er vanlig ved bruk kvantitative metoder. I stedet analyserer jeg egne erfaringer og praksiser som elev og lærer.

Om sjangeren ”fagessay” sier Jo Beck-Karlsen at: ”Essayet er en sammensatt og personlig prosaform, der refleksjon over erfaring bærer teksten.”<sup>15</sup> Om skrivningen sier han: ”Essayskriving er personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikt å forstå og skape forståelse.” For meg er essayformen en metode for å forske i læreryrket. Jeg vil finne kunnskap om språkets rolle i kroppsøvingundervisningen gjennom å sette erfaringer og praksis inn i en teoretisk sammenheng, og samtidig se teoriene i lys av erfaringene. Framstillingen skiller seg dermed i noen grad fra strukturen en tradisjonelt finner i vitenskaplige arbeider, og som gjerne bygges bit for bit i teoridel, metode, presentasjon av data og drøfting av resultatet. Min samling av empiri er ikke systematisk på annen måte enn at jeg har valgt eksempler som viser ulike sider ved kroppsøvingfaget i barneskolen: skøyter for 5. klasse, innebandy for 6. klasse, turn (bukkehopp) for 7. klasse og dessuten et nybegynneropplegg i jazzballett for voksne. Ut over dette bringer jeg inn empiri fra hele kroppsøvingfeltet, fra svømming, spill og leker, ski, turn, håndball, fotball osv. Eksemplene rommer ulik grad av føringer, regler og språkbruk. De varierer med hensyn til ekspressivitet, om de er individuelle eller felles, og om de utøves ute eller inne. Erfaringene som kommer fram i praksisfortellingene, er basis for refleksjon, og min tilnærmingen til forskning og teori

---

<sup>11</sup>Engel, Rønholt m.fl. *Bevegelsens poetikk*, 2006, s. 14. ”Ifølge Polkinhorne (1988, 1995,1997) har forskerne inden humaniora lært, at praktikere arbejder med ’narrativ viden’. De er optagede av folks fortællinger og bruger enkelte historier (’case histories’ eller ’case stories’), samt fortællende forklaringer (narrative explanations’) til å forstå andres handlinger.”

<sup>12</sup>Hiim, ”Læreren som forsker”, 2003. Artikkel.

<sup>13</sup>Hylland Eriksen. 1993. *Små steder store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*.

<sup>14</sup>Repstad, *I mellom nærhet og distanse*, 2002 s. 13.

<sup>15</sup>Beck-Karlsen, *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*, 2003 s. 19.

føyer seg inn under det Hangaard Rasmussen<sup>16</sup> beskriver som fenomenologisk metode. Grunnlaget i denne metoden er at vitenskapen vokser fram ut fra refleksjon over det konkrete sanselige.

Den sansemæssige kontakt med verden er den levende grund, hvorpå og hvorfra videnskabelig tænkning rejser sig. Vitenskabelige begreber er utænelige uden kroppens oprindeligt sansemæssige kontakt med verden. Den levede verdens forhold til videnskaben sammenlignes måske bedst med geografis forhold til landskab, hvor mennesket oprindeligt har lært hva en skov, en mark eller flod er. Videnskaben er en sekundær bestemmelse eller forklaring af den levede verden.<sup>17</sup>

På et vis er også selve skrivemåten en del av metoden<sup>18</sup>. Jeg etterstreber en observasjon av egen praksis, beskriver hendelsene så etterrettelig som mulig, lar den teoretiske refleksjonen opplyse erfaringen, og skriver meg fram til ny innsikt. Den vitenskapelig intersubjektiviteten kan ikke sikres på annen måte enn at språket er klart nok og resonnementet tilgjengelig, slik at det blir mulig for leseren å følge meg og å svare på det som blir sagt. Som Bakhtin sier: ”Same kor monologisk ei ytring er (td eit vitskapleg eller filosofisk verk), og same kor konsentrert ho er om emnet sitt, kan ho ikkje anna enn i ein viss grad vere eit svar på det som allereie er sagt om dette emnet eller problemet, sjølv om det at ho er eit svar ikkje får eit klart ytre uttrykk.”<sup>19</sup>

Forskning på egen lærerpraksis har vært spennende og utfordrende. Den bød på overraskelser og kunnskap om egen språkbruk, men også forståelse for at mine praksiser er lært og del kroppsøvingsfagets språkbrukstradisjon. For å øke tilfanget av empiri tok jeg forvinteren 2005 opp to av mine undervisningsopplegg i innebandy på lydbånd. Opptakene skjedde i ”min egen” 6. klasse. Jeg oppdaget at jeg snakket mer enn jeg trodde, og at jeg ofte viste og forklarte samtidig, altså at jeg utførte handlingen (viste bevegelsen) samtidig som jeg forklarte hva jeg gjorde. Kanskje er den viktigste i arbeidet med denne oppgaven at i kroppsøvingsfaget er språk og kropp integrert på en måte som overprøver motsetningen mellom det å kunne utføre handlingen og å kunne kommentere den. Samme tankegang som fører fram til fenomenologiens overskridelse av skillet mellom subjekt og objekt, tror jeg vi kan overføre til forholdet mellom kropp og språk. ”Via kroppens centrale placering som formidler mellom person og omverden har fænomenologien overvundet det klassiske skillet

---

<sup>16</sup> Hangaard Rasmussen. *Kroppens filosof- Merleau-Ponty*, 1996. Hangaard Rasmussen er en troverdig fortolker av Merleau-Pontys kroppsfilosofi og er ved det en viktig sekundærkilde i oppgaven.

<sup>17</sup> Ibid: s. 56.

<sup>18</sup> Engel, Rønholt m.fl. s. 14-15 om narrativ formidling av kvalitativ forskning.

<sup>19</sup> Bakhtin. *Spørsmålet om talegenrane*, 2005, s. 36.

mellom subjekt og objekt, som er kendetegnende for den traditionelle og positivistiske erkendelsesteori og videnskapsoppfattelse.”<sup>20</sup> Kan vi bytte ut *kroppen* med *språket* i dette sitatet? Det vil da lyde: ”Via *språkets* centrale placering som formidler mellom person og omverden har fænomenologien overvundet det klassiske skillet mellom subjekt og objekt, som er kendetegnende for den traditionelle og positivistiske erkendelsesteori og videnskapsoppfattelse.”

Veien fra ”små steder” i min egen undervisning fører til store spørsmål og teoretiske grunnlagsproblemer. Merleau-Pontys fenomenologiske forståelse av kropp og erfaring, og pragmatikkens forståelse av språk som samhandling<sup>21</sup>, åpner for fruktbar ”pedagogisk – filosofisk” refleksjon. Arbeidet plasserer seg ved det innenfor en fenomenologisk tilnærming til idrett og kroppsøving.<sup>22</sup>

### **Oppgavens oppbygning**

Kapittel 2 ”Premisser og definisjoner” angir premissene for kroppsøvingsfaget. Kunnskapsløftet, den nye lærerplanen fra 2006, styrer langt på vei hva som skjer i skole og undervisning. Den sier at alle elever, også i kroppsøving, skal få tilpasset opplæring. Mitt anliggende er imidlertid ikke læreplanen, men undervisningen. Det er en viktig premiss at læring skjer kontekstuellet og forutsetter samhandling mellom elever og lærer. Kapittel 2 kommenterer forholdet mellom den konkrete samhandlingssituasjonen og de premissgivende rammene. Dessuten presenterer jeg mitt pedagogiske grunnsyn og oppgavens teoretiske plattform.

I kapittel 3 ”Kropp, rom og læring” bruker jeg erfaringene mine som nybegynner på jazzballett til å utdype sammenhengen mellom kropp og språk. Jeg viser hvordan språk og bevegelser læres på samme vis, gjennom levd liv og deltakelse i ulike rom. Relevante begreper hentet fra Merleau-Pontys *Kroppens fenomenologi* er, ”kroppslig bevissthet”, ”kroppsskjema og kroppsbylde” og ”konkrete og abstrakte bevegelser”.

---

<sup>20</sup> Stelter. *Kroppen i centrum*, 2000, s. 102.

<sup>21</sup> Svennevig. *Språklig samhandling*, 2001. Her presenterer Svennevig en gjengs betegnelse for pragmatikk; ”språk i bruk”.

<sup>22</sup> Rønholt & Peitersen. *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*, 2002 s. 64.

Kapittel 4 "Rom og regler" utdyper tankegangen fra kapittel 3 og knytter det til språk og sjangerteori. Sjangere er normstyrte, sosiale praksiser, og de gir dermed rammer for hvordan de enkelte utsagnene skal forstås. Kroppsøvfagets mange ulike innramminger er et svært viktig trekk ved den fagspesifikke språkbruken. Innramming knytter jeg til dramaturgi, som her betyr å skape handling gjennom undervisningsoppleggets struktur, rytme og rollefordeling.

Kapittel 5 "Tilpasset opplæring" tar utgangspunkt i læreplanens krav om tilpasset opplæring og viser med et konkret eksempel hvordan tilpasset undervisning kan gjennomføres i tråd med denne oppgavens kroppsforståelse. Det vil i første omgang synes som om jeg her beveger meg bort fra oppgavens hovedproblem; språkets rolle, men som det går fram av det foregående og de følgende kapitlene, er språkbruk slett ikke fraværende selv om det ikke gis eksplisitt instruksjon eller korrigeringer av elevenes bevegelser. Kapitlet viser hvordan språk i lek og fantasi skaper rom for konkrete bevegelser.

Kapittel 6 "Språklige handleformer" knytter forbindelsen til kapittel 3 og 4 viser hvordan språket støtter læringen og hvordan læreren handler med språket (utfører språkhandlinger). Jeg spesifiserer de aktuelle og relevante kategoriene av språkbruk jeg har funnet i min undervisning dvs. "innramming og organisering", "omsorg og oppdragelse", "instruksjon" og "veiledning". Kapitlet innledes med temaene: "Språket som sans" og "opplærende læring".

Kapittel 7 "Jeg og meg – den indre samtalen" fører resonnetet videre og tilbake til individet, den enkelte elevens kropp og språk og selvoppfatning. Jeg påviser i dette kapitlet hvordan kroppsøvfagets språklige sjangere og tilfang av sosialt skapte roller gir eleven kroppskjemaer for tale- og tankevirksomhet. Kapitlet viser hvordan elever prerefleksivt og refleksivt fører indre dialoger, og hvordan de ved sin kognitive kapasitet kan utvikle egne læringsstrategier slik Kunnskapsløftet foreskriver.

I kapittel 8 "Språkets rolle i kroppsøvfaget" summerer jeg opp og sier at: *Språket er integrert i alt vi er og gjør i kroppsøvfaget og språket i kroppsøvingstimene påvirker elevenes indre dialoger og selvoppfatning.* Jeg avslutter med noen kommentar til læreplanen Kunnskapsløftet.

### **Tusenbeinets vakre dans**

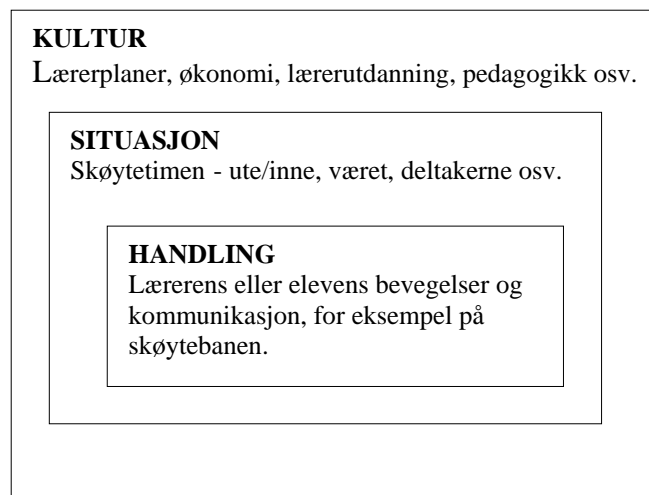
Håpet er at denne oppgaven gir praktisk og teoretisk forståelse for hvordan vi som kroppsøvingslærere bruker språket når vi underviser. Jeg minner om fabelen ”Tusenbeinets vakre dans”. Den illustrerer problemområdet og gir en gjenkjennelse som fort kan forlede oss til å tro at en lærerpraksis med minimal bruk av språk er best. Mitt utgangspunkt er ikke å argumentere for lite eller mye språkbruk, heller ikke at padda skulle latt være å si: ”Når du skal sette ned fot nr 1000, gjør du det da samtidig med at du løfter fot nr 999, eller løfter du den akkurat litt før eller etter?” Jeg registrerer at spørsmålet var umulig å svare på for Tusenbeinet, det førte til lammelse av både stemme og danseføtter. Hvordan kan vi snakke slik at elevene både kan svare og danse?



## 2. PREMISSE OG DEFINISJONER

### Kroppsøvfaget

Skolen kan studeres på mange ulike nivå, og for å vise samspillet mellom nivåene, og for å tydeliggjøre hva jeg i det følgende vil si noe om, tegner jeg skolen som flere bokser inni hverandre. Modellen under viser at kulturen, undervisningen og handlingene som utføres er relatert til hverandre. Om fokus rettes mot handlingen, for eksempel å legge over på skøyter, ser vi forbindelsene til en 'situasjon' hvor en lærer, i bestemte omgivelser, på et bestemt tidspunkt har gitt en oppgave til bestemte elever. 'Situasjoner' er på sin side knyttet til 'kultur', som her betyr læreplaner, lærernes utdanning og pedagogikk.



Enhver handling opptrer i en konkret situasjon, og står i forhold til en kultur. Handling, situasjon og kultur virker på hverandre, men å si hva som virker mest, eller hvilken virkning de enkelte delene har, er ikke mitt prosjekt. Jeg vil bruke modellen for å fastholde den dynamiske relasjonen mellom ramme og handling. Modellen er hentet fra en innføringsbok i lingvistikk og pragmatikk: *Tekst og kontekst*<sup>23</sup>. Modellen brukes om alle typer formidling, ikke bare verbaltekster og den understreker hvordan en bestemt ytring framkaller den konteksten vi forbinder med ytringen (f.eks. "Nordvestlig kuling på kysten. Stort sett oppholdsvær." som aktualiserer konteksten "værmelding".) og hvordan bestemte kontekster (kultur/sjangere og situasjoner) impliserer en bestemt språkbruk.

<sup>23</sup> Vagle, Sandvik og Svennevig, 1993. Min modell er en variant av modellen på s. 27.

Et annet begrepspar som viser til den samme dynamikken som tekst og kontekst, er forgrunn og bakgrunn. Det som får vår oppmerksomhet, utgjør forgrunn, det andre utgjør bakgrunn. Å skjelle mellom forgrunn og bakgrunn er et godt redskap for å forstå og forske på dynamikken og kompleksiteten i skole og undervisning. Forgrunn og bakgrunn former hverandre, slik at ved skifte av forgrunn framtrer en endret bakgrunn, og ved endring av bakgrunn gir det seg en ny forgrunn.

A relationship between two orders of phenomena that mutually inform each other to compromise a larger whole is absolutely central to the notion of context (indeed the term comes from the latin contextus, which means “a joining together”). From this perspective the relationship between focal event and context is much like that between “organism” and “environment” in cybernetic theory.<sup>24</sup>

Ved vekselvis å flytte fokus, dvs. å skifte forgrunn, synliggjøres kompleksiteten i skolen som utdanningsinstitusjon. Med denne modellen forsøker jeg å fange inn samspillet mellom de rammebetingelser som læreplaner gir, og samtidig gi rom for at den konkrete undervisningssituasjonen styrer hva som blir den aktuelle handlingen.

### **Rammer for elevenes aktiviteter i kroppsøvfingsfaget**

I 2006 kom den første læreplan som gjelder for hele det norske skoleløpet. Planen har fått navnet Kunnskapsløftet og omfatter alle elever fra barneskolen til og med videregående skole. Denne planen sier:

Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn, og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultatet skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdighetene skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold – likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet.<sup>25</sup>

Lærerne er gitt mandat fra foreldrene og samfunnet til å legge til rette for elevenes læring. Til tross for mange likhetstrekk med den frivillige idretten, har kroppsøvfingsfaget sin egen kontekst eller utgjør sitt eget sosiokulturelle felt, i og med at skolen er en obligatorisk, institusjonalisert og profesjonalisert oppdragelsesvirksomhet. Ut fra utdanning, ferdigheter, planlegging og kommunikasjon med elevene skal læreren oppfylle læreplanens intensjoner. Tidspunktet for når elever undervises i hva, og antallet undervisningstimer på ulike klassetrinn, er fastlagt politisk. Den enkelte undervisningsøkt står i en sammenheng med

---

<sup>24</sup> Goodwin og Duranti red, *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*, 1992 s. 4.

<sup>25</sup> *Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, - Midlertidig utgave juni 2006*, s. 3.

undervisningsplanen for året, fagplaner for faget gjennom 13 skoleår, og skoleinstitusjonen forøvrig. Undervisningen skjer vanligvis i grupper, sammensatt ut fra alder, ikke ut fra ferdighetsnivå. Læreren er hovedaktøren i interaksjonen med elevene og har stor innflytelse, påvirkningsmulighet og frihet til å variere undervisningssituasjonene. Den største utfordringen er å tilrettelegge, vise og snakke slik Kunnskapsløftet krever: ”Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Tilpassningen av undervisningen skal skje både for elever med særlige vansker og for de med evner og talenter utenom det vanlige.”<sup>26</sup>

Kroppsøvingfaget er et praktisk-estetisk fag, ikke et teorifag. For eksempel skal ikke elevene i femte klasse først og fremst utvikle teoretisk viten om skøyteferdighet, de skal oppøve en praktisk ferdighet i å gå på skøyter. Skøyteundervisningen kan ikke gjennomføres i klasserommet. Heller ikke kan elevene lære å gå på skøyter ved å se på de andre elevene eller høre på lærerens instruksjoner. Elevene må ut på isen, de må være i bevegelse med skøyter på beina. Uten bevegelse ingen ferdighet!

I skole og undervisning tilrettelegges situasjoner som gir elevene best mulige forutsetninger for læring ut fra deres ferdighetsnivå. *Hva* som tilrettelegges, *hvordan* og *hvorfor* tilretteleggingen utføres har gitt ulike undervisnings- og kunnskapstradisjoner. I pedagogisk teori er det vanlig å foreta en grov deling ved å skille mellom to kunnskapstradisjoner:

*En teoretisk kognitiv- og en praktisk erfaringsbasert.* I den teoretisk kognitive tradisjonen er det en tilbøyelighet til å se på språket som noe ”utvendig”, noe som har sin parallell i synet på kunnskap som ”utvendig”. Språket og kunnskapen knyttes til det som er nedskrevet i bøker, til det som er konstant, til det som uttrykkes eksplisitt, og kunnskapen kan følgelig deles opp i passe store biter og fordeles og kontrolleres. Ved denne tenkningen fjernes kunnskapen fra egen kroppens bevegelser og handlinger. I praktisk erfaringsbasert kunnskapstradisjon er derimot deltakelse, vår omgang med verden, forutsetningen for læring. Læreplanene i den norske skolen har vokst fram i det spenningsfylte, og etter min mening fruktbare, feltet mellom disse to tradisjonene, og har gitt kroppsøvingfaget en plass i den praktiske og erfaringsbaserte tradisjonen. Selvsagt har også teoretisk kunnskap sin plass i en praktisk erfaringsbasert kunnskapstradisjon, for eksempel kunnskap om regler, liksom også teorifag

---

<sup>26</sup> *Kunnskapsløftet 2006* s. 33.

krever deltakelse, men det er likevel en vesentlig forskjell på å kunne utføre noe og å kunne beskrive noe.

### **Kropp og språk – et teoretisk utgangspunkt**

I denne oppgaven støtter jeg meg først og fremst til kroppsfilosofien til franskmannen Maurice Merleau-Ponty<sup>27</sup>. (1905-1961), men også til språkteorien til russeren Mikhail M. Bakhtin (1895-1985), særlig verkene; *Kroppens fenomenologi* (Merleau-Ponty i 1945) og *Spørsmålet om talegenrane* (Bakhtin 1979 [1953]). Merleau-Ponty var filosof, barnelege og pedagog. Bakhtin var litteraturforsker, filolog og filosof. Så vidt jeg vet, hadde de ingen kontakt, og i verkene over finnes det heller ingen referanser dem imellom. Grunnen til at jeg kobler dem sammen her, er at de skrev og tenkte ut fra en situasjonell forståelse av henholdsvis kropp og språk. Deres utgangspunkt er at vi forstår verden ut fra vår kroppslige tilstedeværelse i omgivelsene. Og språket er en nødvendig del av denne tilstedeværelsen og vår interesse eller vårt engasjement i verden og hverandre.

Et viktig trekk i Merleau-Pontys kroppsfilosofi er avvisningen av en dualistisk tenkemåte. Han legger vekt på sammenhengene mellom det vi er vant til å se som mer eller mindre motsetningsfylte dikotomier: kropp og tanke, handling og språk, indre og ytre, det spontane og det reflekterte, å kunne og å vite, artikulert kunnskap og uartikulert kunnskap. I følge Merleau-Ponty skjer egenkroppens læring i konkrete situasjoner<sup>28</sup> og kroppserfaringene fra disse situasjoner er grunnleggende for kroppens evne til å lære ut fra *tenkte* situasjoner. Kognitiv forståelse av det vi gjør i kroppsøving må derfor ha sin basis i erfaringsbaserte og oppdagende undervisningsmetoder, spesielt overfor barn. Å lære gjennom å ”gjøre” handler likevel ikke om å ”snu fortegnene” ved å marginalisere vår kapasitet til å lære ut fra vår evne til å tenke.

I følge Merleau-Ponty er talen en modalitet (væremåte) ved kroppen, og språket læres på samme måte som bevegelser gjennom sansing og samspill i konkrete situasjoner. Han

---

<sup>27</sup> Jf. Dag Østerbergs omtale av Merleau-Pontys filosofi i forordet til *Kroppens fenomenologi* (1994). Han oppfatter den som en sjeldenhet i vestlig filosofi, fordi Merleau-Ponty så radikalt avviser motsetningen , kropp-sjel, subjekt-objekt osv.

<sup>28</sup> Forholdet mellom ”situasjonell læring/konkrete situasjoner” og ”posisjonell læring/abstrakte situasjoner” forklares kapittel 3.

likestiller gester og tale og sier at ”Talen er en ægte gestus, og den indeholder sin mening, ligesom en gestus indeholder sin.”<sup>29</sup>

Taleevnen er en indre og en ytre aktivitet samtidig. At vi kan ha en forestilling om tanke uten tale, skyldes i følge Merleau-Ponty at vi gjør bruk av det språket vi allerede har, når vi tenker. Tankevirksomheten, eller de ”indre samtalene”, er hos barn svært ofte uttrykt som kommentarer til tegningen mens de tegner, eller til aktiviteten mens de bygger med klosser eller kjører lekebiler i sandkassa. Talen er lært, men ikke kopiert. Barnet bruker det repertoaret det har fått kreativt. De ordene, reglene, normene som gjelder i omgivelsene, blir internalisert, men ikke uten medvirkning av barnets interesse og motivasjon, kreativitet og opposisjon. Med Merleau-Ponty kan vi si at talen er like dypt integrert i oss som de andre sansene; følesansen, synet, hørselen, smaken og luktesansen. Samtidig er talen et mønster for mening som vi lærer av og i den kulturen vi lever i:

Alt er menneskeskapt og alt er naturlig hos mennesket, kunne man si, i den forstand at der ikke finnes et eneste ord, ikke en eneste adfærd, som ikke i en vist omfang skyldes den simple biologiske væren – og som ikke på samme tid unddrager sig dyrelivets enkelhet, og ved en slags *løsrivelse* og en evne til tvetydighet, som kunne være definitionen på mennesket, drejer den vitale adfærd bort fra dens mening.<sup>30</sup>

Det at språket er et betydningssystem som også finnes løsrevet fra kroppen, gjør det mulig å forholde seg til slikt som har hendt for lenge siden og slikt som aldri vil hende. Historie, fantasi, drøm og vitenskap er avhengig av språket som strekker seg ut over her- og nå-situasjonen. Det vi gjerne kaller den kognitive evnen (og imaginasjonen) er knyttet til muligheten for å forholde seg til det som formidles via tegn, enten det er ord, tall eller andre symboler. Språket er altså både intimt forbundet med den individuelle kroppen, og et system som gir mulighet for distansering og objektivisering av kunnskap og drømmer. Vår kognitive kapasitet gjør det også mulig lære språk og bevegelser løsrevet fra brukssituasjonene. Vi kan lære ved å tenke, bevege oss og snakke ut fra en tenkt situasjon, men det er språkets konkrete kroppslige forankring, som er nøkkelen til denne evnen.

I *Spørsmålet om talegenrene* studerer Bakhtin ”språket - i - bruk”. Hans utgangspunkt er ”ytringa” som ”talekommunikasjonens eining”. Han sier at; ”Det essensielle (konstitutive)

---

<sup>29</sup> Merleau-Ponty 1994 s. 149.

<sup>30</sup> Ibid: s. 157.

kjennemerket til ytringa er at ho er *retta til nokon, ytringas adressivitet*.<sup>31</sup> I det ligger at alle våre ytringer er styrt av forventning om et svar<sup>32</sup>. Å forstå en ytring er ikke å kunne kopiere den, men å kunne svare på den, sier han. For Bakhtin er samhandlingen det vesentlige kjennetegnet på kommunikasjon.

Bakhtin oppfatter ytringen som en del av et sansbart samspill hvor det høres, føles, sees, lyttes. Derav hans musikalske metafor ”polyfoni”, altså flerstemmighet. Polyfonien i ytringen viser seg ved adressiviteten. Vi tilpasser oss det tenkte svaret, innvendingen eller bifallet, og slik er de andres stemmer med i det taleren sier. I samtale med andre (eller med oss selv) har vi ulik grad av bevissthet om de stemmene som påvirker oss og preger ytringene våre. Noen stemmer rir oss som en plage, andre oppmuntrer, og atter andre hvisker oss umerkelig noe i øret. Kommunikasjonen er i følge Bakhtin en dialog<sup>33</sup>, et samspill av stemmer som har sine særmerkte og gjenkjennelige intonasjoner knytta til ulike ytringer. Om talesjangrene sier Bakhtin:

Å lære å snakke tyder å lære å byggje ytringar (for vi talar i ytringar og ikkje i einskilde setningar og sjølvstilt ikkje i einskilde ord). Talegenrene organiserer talen vår mest på same måte som dei grammatiske formene (syntaktiske). Vi lærer å støype talen vår i genreformlar, og når vi høyrer ein annans tale, gissar vi genren allereie før dei første orda, vi anar omfanget (dvs. den omtrentlege lengda på taleheilskapen), den kompositoriske oppbygginga, og dannar oss på førehand ein idé om slutten. Vi har med andre ord heilt frå byrjinga ein idé om taleheilskapen som seinare vert differensiert i taleprosessen. Dersom det ikkje eksisterte talegenrar, og vi ikkje mestra dei, dersom vi var tvinga til å skape dei for første gong i taleprosessen, dersom vi fritt og for første gong måtte byggje opp kvar ytring, ville talekommunikasjon vere nesten omogeleg.<sup>34</sup>

Dette skrev Bakhtin om språk. Jeg mener det er en parallell mellom Bakhtins ’talegenrer’ og bevegelsessjangrer. Felles for tale- og bevegelsesytringer er at de alltid er del av et samspill, de er rettet til noen, og de får sin gyldighet ut fra at de kan bli besvart. Likens er det slik at tale- og bevegelsessjangrer har sine relativt stabile trekk knyttet til ulike gjenkjennelige ytringer, eller tegn. Dersom en hver ny situasjon forutsatte ”ny-bygging” av aktivitetene (bevegelsessjangerne) ville tilegnelsen av bevegelser bli tilnærmet umulig. Samtidig er hver handling og hver ytring ny. Den er særegen og individuell, og når jeg foretrekker Bakhtins

---

<sup>31</sup> Bakhtin 2005 s. 38.

<sup>32</sup> Ibid: s. 13. Om grensene for ytringen skriver han slik: ”Grensene for ytringa - talekommunikasjonens eining – vert definerte ved byte av det talande subjektet, dvs byte av talar. Alle ytringar i frå ein kort replikk (på eir ord) i kvardagsdialogen, til ein stor roman eller ein vitskapeleg traktat – har ei absolutt byrjing og ein absolutt slutt: før ho tek til har vi andre ytringar, etter at ho er slutt har vi andre sine svarande ytringar (eller i det minste den tause, aktivt svarande forståinga til den andre, eller eventuelt ei svarande handling basert på ei slik forståing.)”

<sup>33</sup> Bakhtins forståelse er beslektet med Bubers ”jeg- du” forståelse.

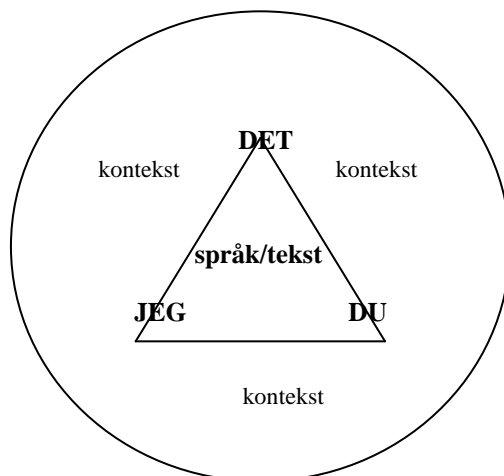
<sup>34</sup> Ibid: s. 21.



eksempel ved å bygge inn at informasjonsoverføring skjer ved hjelp av et signalsystem (for eksempel språk) og at den kan forstyrres av alle mulige former for 'støy'...' <sup>36</sup>

Dette er en modell som kan passe for propaganda og manipulasjon. Kommunikasjonen søker ikke svar, men en på forhånd kalkulert respons. Jeg avviser, i tråd med Merleau-Ponty, at læring skjer som resultat av stimulus-respons i menneskets nervebaner eller som en bevissthetstilstand knyttet til talen eller bevegelsene. Læring skjer i utførelsen, og i samspill med omgivelsene. Jeg skriver i den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapstradisjonen, som legger vekt på at eleven oppdager og utprøver og utforsker bevegelsen *før* hun presenteres for den *rette* bevegelsen. Det betyr for eksempel at eleven går ut på isen, prøver ut og oppdager hvordan det er å gå på skøyter. Sanseropplevelsene og erfaringene i møtet med isen, blir elevens utgangspunkt for å lære i situasjonen. Læringen på isen skjer i stor grad oppgaverelatert. Kunnskap i denne læringstradisjonen oppfattes ikke som kumulativ, hierarkisk og additiv. Elevene lærer ut fra meningsfylte helheter som rommer mer enn summen av delene, og helhetene bærer med seg en kunnskap som ikke umiddelbart kan ordsettes. <sup>37</sup> Men selv om vi lærer mer enn vi har ord for, er ikke språket irrelevant for praktisk erfaringsbasert læring. Situasjonene er slett ikke språkløse.

Med Bakhtin og Merleau-Ponty ser jeg språket som sentralt også i den praktiske erfaringsbaserte læringen. Modellen som viser kommunikasjonen i den erfaringsbaserte kunnskapstradisjonen kalles "rom-modellen". <sup>38</sup>



Grunninnsikten i vår kommunikasjonsmodell er, enkelt og greit at *noen* snakker *med noen* om *noe* ved hjelp av språk (et eller annet tegnsystem) i en *kontekst*. <sup>39</sup>

<sup>36</sup> Vagle, m. fl. 1993. *Tekst og kontekst*, s. 59.

<sup>37</sup> Jf. Polanyi, *Den tause dimensjonen*. 2000.

<sup>38</sup> Berge m fl. (red.) *Å skape mening med språk. En innføring i systemiskfunksjonell språkteori*.

<sup>39</sup> Vagle, m. fl. *ibid*: s. 55.



Modellen viser kommunikasjon som deltakelse i et fellesrom og ikke som en lineær prosess. Rom-modellen er inspirert av ulike tekstvitenskaper fra retorikk til diskursanalyse og er inneforstått i de fenomenologiske tenkemåtene. Rom-modellen viser hvordan både sender og mottaker er deltakere. Slik overprøves rør-modellens skille mellom subjekt og objekt, og kommunikasjon sees som samhandling i stedet for informasjonsoverføring. Mennesket erkjenner, slik Merlau-Ponty uttrykker det, gjennom en levd kropp i utveksling med sine omgivelser. Mennesket er ”intensjonalt” og det har teoretiske og praktiske ressurser å ta i bruk i læringssituasjonene. Vi er som mennesker rettet mot verden og de fenomener vi står overfor. Vi lærer mer enn vi kan artikulere, og likevel deler vi denne kunnskapen både språklig og gjennom de praksisene vi tar del i.<sup>40</sup>

### **Språk og kontekst**

Læring skjer kontekstuel. Det betyr blant annet at ordene får mening ut fra situasjonen de opptrer i. Aktivisering av relevante rammer er derfor en viktig side ved kommunikasjon. Skolen og kroppsøvingfaget er kultur- og situasjonskontekster som gir bakgrunn for den enkelte timen i kroppsøving. For eksempel har aktiviteten ”håndball i kroppsøving” andre rammer enn idrettslagets håndball. For å forstå de konkrete handlingene og ordene som brukes, må en forstå hva som forgår, og det som foregår, er i stor grad definert ved innrammingen. Med elevenes brokete bakgrunn er det å aktivisere relevante forståelsesrammer slett ikke noen enkel sak.

Forbindelsen mellom forgrunn og bakgrunn (handling og situasjon) kan også leses ut fra det som i språkteorien kalles implikaturer<sup>41</sup> og presupposisjoner.<sup>42</sup> Implikatur vil si at utsagn blir meningsfulle bare dersom konteksten tas i betraktning. Utsagnet: ”Ingen yttersko!” får ulik mening avhengig av konteksten; for eksempel som plakat på døra til gymsalen eller som del av retningslinjer for hva som kan leveres til loppemarked. Særlig i muntlig språkbruk utnytter

---

<sup>40</sup> Den erfaringsbaserte og situerte læringstradisjonen har røtter i den tyske reformpedagogikken i 1920-årene og i den nordamerikanske pragmatismen. ”Mesterlærebegrepet” og begrepet ”situated learning” kjenner vi bl.a. fra Jean Lave (Lave og Wenger, 1991) som også samarbeidet nært med de danske psykologene Steinar Kvale og Ole Dreier. Kvale gav i 1993 ut boka *Pædagogisk rehabilitering af mesterlæreren?*

<sup>41</sup> Vagle m.fl. *Tekst og kontekst*, 1993 s. 98.

”Vi har i mange tilfeller helt klare intuisjoner om at noe er uttrykt indirekte. I dagligspråket har vi mange navn på dette: å hinte, insinuere, underforstå, lese mellom linjene, antyde osv.”

<sup>42</sup> Ibid: s. 116. ”En presupposisjon er en proposisjon (elementær sakspåstand) som ikke er satt fram som en eksplisitt påstand eller ytring. Det klassiske eksempelet er: Har du sluttet å slå kona di?”

vi konteksten maksimalt, og vi kan til og med si det motsatte av hva vi mener uten å bli misforstått. Implikaturene er særlig tydelige ved spøk og ironi eller i andre tilfeller hvor en bokstavelig forståelse faktisk innebærer misforståelse. Implikaturer er imidlertid virksomme i all språkbruk. Vi sier ofte ikke mer enn det som synes nødvendig i situasjonen. Derfor er muntlig språkbruk tilsynelatende mer upresis enn skriftlig. Utnyttelsen av konteksten gjør at vi kan økonomisere med språkinnsatsen. ”Ta i mot!” fungerer fint i en situasjon der en kaster noe til noen. I skrift trenger vi å vite hva som kastes, hvor og til hvem for å se poenget med utsagnet. Dessuten er det slik at vi gjenkjenner ”Ta i mot!” som et muntlig utsagn som tilhører avgrensede situasjoner, det vil si sammenhenger der et slikt utsagn får mening. Spørsmålet: ”I hvilke tilfeller ville man si...?” hjelper oss til å aktivisere relevante bakgrunner for utsagn, og dermed utnytte implikaturene for å skape mening i det vi sier og hører. Implikatur er altså en måte å aktivisere bakgrunnskunnskap på. Vel og merke er ikke denne bakgrunnskunnskap konstant, men blir aktivisert ved den aktuelle språkbruken. Utsagnet framkaller en bakgrunn, og bakgrunnen styrer hva vi oppfatter.

Presupposisjon er en synlig implikatur, det er grammatikalske markeringer av hva som er underforstått. For eksempel: ”I dag skal vi jobbe litt med noe som heter pasningsskygge” er et utsagn som forutsetter at den som hører ytringa ikke vet hva pasningsskygge er. Konvensjonene for hvordan vi presenterer kjent og ukjent informasjon, gjør at vi kan sjonglere med forgrunn og bakgrunn mens vi snakker. Eksemplene fra svømmeundervisning under viser hvor selvfølgelig vi gjør dette. ”Flyt på magen som en ubåt”, forutsetter at elevene vet hva en ubåt er, og samtidig at de ikke tar sammenlikningen bokstavelig. ”Innta linjeholdning” forutsetter at eleven vet hva det innebærer, ellers ville læreren måtte si noe sånt som: ”nå skal vi ligge på en måte som heter linjeholdning. Linjeholdning er... og ser slik ut...”. Når læreren sier; ”Gjør et kroppért hopp, altså som en ball, fra bassengkanten”, gjøres det implisitte eksplisitt, for å sikre at eleven forstår beskjednen.

Hva som trenger definisjon, hva som forutsettes kjent kan være vanskelig nok i samtale mellom to, og det er ikke enklere overfor en skoleklasse. Å bli snakket ”over hode” eller ”gjort liten”, handler nettopp om hvor mye en regner som bakgrunnskunnskap. Ytringens adressivitet, hvem en regner med at mottakeren er, hvilke kunnskaper, innvendinger eller interesser de har, styrer hvordan vi snakker. Læreren ”former elevene” gjennom tiltalen og elevene kan kjenne- eller ikke kjenne seg igjen som den læreren snakker til. Per oppfatter seg ikke som adressat når læreren forklarer klassen hvordan man skal få til å flyte i vannet (innta linjeholdning), han har vært medlem i svømmeklubben i tre år.

## **Oppsummering**

Undervisning som kommunikasjon dreier seg om innramming, om forståelse av hva som foregår innefor ulike kontekster og hvordan kontekstene påvirker hverandre dynamisk. Undervisning bygger på viten om hvilke regler som gjelder, hvilke roller som står til disposisjon og hvilke tegn som fungerer. Et studium av språkets rolle i kroppsøvingsfaget må, etter mitt skjønn, ha med alle disse perspektivene. Skolen gir *rom* for kunnskap. Det er et møtested for å dele kunnskap gjennom handling. ”Delt kunnskap” forutsetter deltakelse, både i aktiviteten og i språket, og jeg spør meg hvordan vi oppnår dette?

### 3. KROPP, ROM OG LÆRING

I dette kapitlet utdyper jeg oppgavens teoretiske basis bygd på Merleau-Pontys kropps- og språkforståelse. Hovedtesen som forsvares er at bevegelser og språk læres på samme vis, dvs ved kroppslig nærvær i ulike situasjoner. For å konkretisere teorien bruker jeg mine erfaringer som nybegynner på jazzballett. I tre semestre (2004-2005) oppsøkte jeg og en kamerat høyst ukjente rom for å lære å danse. I kapitlet legger jeg grunnen for at undervisning i kroppsøving må gi elevene konkrete erfaringer eller også bygge på tidligere konkrete erfaringer. Mine semestre på jazzballett viser hva som skjer, selv med gymlæreren, når det forutsettes bevegelser og språk "eleven" ikke har nedfelt i sine kroppskjemaer.

#### **Å gå inn i et nytt rom**

"Danseinstitutt" står det på døra. Bygårdens trapper fører meg opp og inn i rom jeg bare kjenner fra film. Mitt liv med trening, lek, ballsport, løping langs vei og vandring i fjell, kjennes langt borte, det er gjort til bakgrunn. Den trange gangen er overfylt av forventningsfulle jenter. Foreldre henter, bringer, avtaler og venter. Ytterøyet henges opp, det skiftes til dansesko. Det snakkes dempet som i garderoben foran en viktig fotballkamp. Avventende, lyttende og med alvorlig glede venter de yngste på at musikken skal opphøre bak den store døra, slik at de kan tre inn i salen. Jentene på 16 år, med mange år i danseskoene, ankommer i siste liten, de slår av mobilen og hilser kort på venninnene. Dette minner lite om stemningen i guttegarderoben på barneskolen. Ytterst på en stol, langs veggen i den overfylte gangen sitter jeg. Situasjonen er påtrengende. Jeg skifter mellom intens sansbar tilstedeværelse og distansert blick på eget nærvær. Hvordan finner jeg feste i et rom fylt av jenter, med vegger tapetsert med bilder fra de siste 20 års vår- og juleshow? Dansende barn og unge på tå, andre i luftige sprang, alle i flotte kostymer. Ikke en eneste gutt ser jeg på bildene, og jeg lurar på om det er frekt, overmodig eller dumdrilig å være på stedet.

Musikken stilner. Endelig åpnes den store døra av svette dansere. Vekslingen går som smurt, uten tap av tid; dette kan de. I løpet av to minutter står nye uthvilte barn klare til dans. Sjøl blir jeg stående avventende i gangen, usikker på vekslingen og hvilket rom jeg nå begir meg inn i. Jeg følger ryggen til min kollega, uten å overbevises av hans kroppsspråk. I det han stiger over dørstokken framstår han i tre ekstra utgaver, det samme gjør jeg. Rommet er kvadratisk, 5x5 meter, med speil på tre vegger og store vinduer mot gata. Jeg finner min plass

bakerst i rommet, holder i bøyene som er festet langs veggene og retter blikket mot min danselærer. I mine øyne er hun eldre enn meg. Inn mot veggen står vi avventende, tre menn og fem kvinner, alle mellom 35–51 år. Jeg tenker litt stolt at øyeblikket er historisk. Ikke bare for meg, som spent står på startstreken, men for instruktøren og hennes danseinstitutt. Aldri før har tre menn stått i denne 'speilsalen' klare til utfoldelse. Kan hende er det ikke bare vi langs veggen som er spent på hvordan dette skal gå.



### **Kropp og rom**

Hvordan er forholdet mellom kropp og rom? Erfaringene av å skifte rom (omgivelser), om en er ute eller inne, i larm eller stille, gir ulike opplevelser av egen kropp. Er det trangt eller åpent? Ulike rom gir ulike handlingsmuligheter. Merleau-Ponty skriver ”Min krop er for mig så langt fra kun et brudstykke af rummet; der ville tværtimod ikke være noget rum for mig, hvis jeg ikke havde en krop.”<sup>43</sup>. Organisme og omgivelser kan betraktes som en komplementær enhet, lik fotballspilleren og banen, skiløperen og terrenget, svømmeren og vannet, danseren og musikken. Vi fungerer like selvfølgelig i kjente rom som hjertet slår sine

---

<sup>43</sup> Merleau-Ponty, 1994 s. 46.

slag i kroppen. Denne tause viten/kunnen om hva som passer hvor, hvordan en går og sitter og oppfører seg, eller hva ulike situasjoner krever av oss, er oftest bakgrunn. Først når noe ikke går som det skal, når det blir pinlig eller fremmed, trer egenkroppens forhold til omgivelsene fram som forgrunn.

Ubehaget og fremmedheten i jazzballettens rom ble tydelig for meg. Å være der innebar uvante situasjoner og omgivelser, ukjente hensikter og tiltaler. Veien fra oldboysfotballen til dansende småjenter i speilsaler er lang. Føttenes fortrolighet i fotballskoene får sin motsats ved de samme føttene i glatte, bøyelige dansesko. Jeg spør meg om jeg noen gang vil kunne bebo dette rommet, kjenne meg hjemme, utføre de forventede bevegelser ikledd trikot og dansesko. I forståelse med Merleau-Pontys tenkning er jeg allerede på vei til svaret, i og med at jeg er i rommet med *egenkroppen*. Rommet og bevegelsene blir inkarnert i min kropp gjennom deltakelse. Slik vi som barn gradvis blir vevet sammen med verden, gradvis inntar nye arenaer og aktiviteter, er mitt kroppslige nærvær i dansestudioet en forutsetning for å bli fortrolig med denne aktiviteten. Egenkroppen, selv i sitt femtiende år, er ikke en endelig størrelse. Den endrer seg ut fra handlinger styrt av en kroppslig rettethet som sier ”jeg kan”. Jeg handler på bakgrunn av allerede levd liv, og finner tilknytningspunkter til erfarte rom og bevegelser. Jeg, som en kroppslig bevissthet, er i et samspill med min fortid, mulig framtid og den aktuelle situasjonen. Egenkroppens overskridende løsninger i situasjonen er i neste øyeblikk fortid eller levd liv. Dette skjer i hovedsak ordløst. Kroppen lærer, vet og kan prerefleksivt; den lærer uten at tanken trenger å ledsage handlingen. Det gjør at jeg hver gang jeg har lyst på kaffe slipper å planlegge hvordan koppen skal føres til munnen. Men så er det altså også slik at jeg til en viss grad kan artikulere hva jeg gjør. Det er hva jeg prøver på i denne oppgaven, og som kameraten min og jeg gjør i bilen på vei hjem etter dansetimen. Fordi vi *ikke* får til dansetrinna, blir kroppens forhold til omgivelsene forgrunn. Vi får behov for å tenke, spørre og snakke med hverandre. Ved å tenke og snakke flytter vi det implisitte og uartikulerte fram til forgrunn.

I Merleau-Pontys filosofi *er* mennesket kropp, det *har* ikke kropp. Mennesket *er* bevissthet, det *har* ikke bevissthet. Han avviser oppsplittingen i opposisjoner som subjekt-objekt, indre-ytte, sjel-legeme, ånd-materie, fysisk-psykisk, kropp-bevissthet, som forklaringsmodeller på den menneskelige eksistens. Merleau-Pontys arbeid gir alternativer til et dualistisk menneskesyn. Hans kroppsførståelse skiller heller ikke språket fra kroppen. Språket er en ”modalitet” eller en del av vårt nærvær i de situasjoner vi befinner oss i. Vi lærer bevegelser

og vi lærer språk på samme måte, der vi lever. Bevegelsene og språket blir til når vi beveger oss og når vi snakker i verden. Gjennom kroppens overskridende ”jeg kan” eksisterer vi som kommuniserende kropper i dynamisk samspill. Egenkroppen (mennesket) er en sansende kropp, den er historisk, den forteller hvem vi er, den husker, har språk, vaner, ferdigheter og ønsker. Verden eller omgivelsene er inkarnert i våre kropper. Vi sanser og handler *nå*, og er på håpefullt vis aldri helt de samme i de neste øyeblikk, i morgen eller til neste år. Å være levende kropp er å være i endring. Vi skaper oss og skapes kontinuerlig i møte med omgivelsene. Å bevege seg og å snakke er intensjonale handlinger som skaper ny mening med utgangspunkt i egenkroppens møte med omgivelsene. Gjennom kroppen oppfatter og uttrykker vi oss selv.<sup>44</sup> Min kroppslige tilstedeværelse i verden er min eksistens.

Er det i denne kroppstenkingen plass for frustrasjonene, fremmedheten, fortvilelsen over en kropp som kjennes som en ting, eller bein som ikke lystrer? Ja, splittelsen i kroppen som er min og kroppen som er meg, er drøftet av Merleau-Ponty. Når jeg ser på meg i speilet, er det mine øyne som ser mine øyne, ikke bevisstheten som ser på kroppen, men *jeg* som ser *meg*. Ved smerte eller utilstrekkelighet trer kroppen fram for oss som noe vi må pleie eller disiplinere. Utsagn av typen ”Lytt til kroppen”, ”Ta vare på kroppen” viser til kroppen som *min*. Da er kroppen som ”objekt” gjort til forgrunn. Vi kjenner det igjen i utsagn som ”Beina ville ikke!”, ”Kroppen lystret ikke!” når idrettsutøvere mislykkes. Når de lykkes, blir kroppen sjelden omtalt på denne måten. Da er kroppen *jeg*. ”Jeg hadde en god dag!” Kanskje er det et dårlig tegn når kroppen er forgrunn? Å trives med aktiviteten, å la seg oppsluke eller rive med, er jo å glemme seg selv, ikke sant? Hva da med speilsalen på jazzballetten?

### **Mennesket som kroppslig og språklig bevissthet**

Kroppen min er både en ting blant andre ting, og den er den subjektive realiteten som er meg. Fordi kroppen og følelsene er knyttet sammen, oppleves kroppen som min i kraft av mine handlinger. Ved å handle, noe som forutsetter bevegelser eller bruk av språk, oppdager jeg mine begrensninger og ferdigheter. Jeg opplever meg som en varig levende kropp. En kropp som også evner å vende oppmerksomheten mot det jeg til daglig tar for gitt, for eksempel pusten, svelgingen, hjerterytmen, artikulasjonen, komposisjonen av ytringen, pauser, ordvalg,

---

<sup>44</sup> Arnold *Meaning in movement, Sport and Physical Education*, 1979 s. 5. Arnold sier i forståelse med Merleau-Pontys tenkning: «In conclusion then, the animate organism becomes constituted for me as mine in such a way that it both *is* me, and *express* me.»

osv. Kroppen er altså ikke bare et orientingssenter i verden. Den er også selvorganiserende sammensatt av komplementære og samarbeidende sanser. Vi er i verden med sansene våre, medregnet språket. De styres ikke av en overordnet styringsmekanisme eller ett bestemt organ. I mottaket av fotballen fra en medspiller, leser jeg meg som aktuell mottaker, ser ballen, hører medspillerens tilslag på ballen, oppfatter avstand og tid, justerer min posisjon i forhold til motspiller og tar imot. I henvendelsen fra en samtalepartner blir jeg aktuell mottaker, hører samtalepartnerens ytring, ser, lytter og lar meg berøre. Jeg forholder meg til det språklige uttrykket og innstiller meg på å svare fra det øyeblikket henvendelsen kommer. Eksemplene viser hvordan egenkroppen i situasjonene aktiviserer sansene og samarbeidet sansene i mellom for å overskride situasjonene - vel og merke uten at jeg tenker over det.

Vi fødes inn i en verden der språk og bevegelser fins som ferdige mønstre, som objektive avleiringer. Det kan få oss til å tro at språk og bevegelser er noe "utvendig". Språket fins som konstant system, nedtegnet og konservert i ordbøker og fagbøker eller som muntlige, allerede skapte, overleveringer av ord, vendinger og uttrykk. Bevegelser på sin side oppfattes som uforanderlige genetiske eller bevegelsesteknikker uavhengig av kultur. Hangaard Rasmussen sier noe om språket, som også gjelder for bevegelser, at: "Er sproget først kommet ind i verden, antager det en slags 'evigheds karakter', der synes at udslette ethvert spor af, at det oprindeligt er blevet sat ind i verden af et talende, og det vil sige kropsligt gestikulerende subjekt."<sup>45</sup> Faktum er at på nytt og på nytt lærer levende barnekropper språk og bevegelser spontant, "i verden" gjennom handling og aktivitet. Spedbarnet forstår ikke foreldrenes tale eller bevegelser bare ut fra deres symbolverdi, men de forstår fordi ordene, den voksnes gester utgjør meningsfylte handlinger i de situasjoner de opptrer i. Språket er en kroppslig modulasjon: "Kroppen skifter 'toneart', alt efter om den taler, leger, tegner, spiser osv".<sup>46</sup>

Tredje semester på jazzballetten var vi ti utøvere, to menn og åtte damer. For første gang "fikk vi navn", nye som "gamle". Slik oppdaget jeg hva hun med hestehalen het, og at Anne ikke het Anne, men Hanne. Erfaringen av å bli tiltalt med navn og å kunne tiltale andre med deres navn, er eksempel på hvordan språket gir identitet. Å få ord for de eller det som omgir oss, eller for det vi gjør på jazzballetten, er å få (be)grep på verden gjennom språket. Vi sanser med språket. Min kropp og talen som er inkarnert i denne, setter meg altså i kontakt med de tingene og menneskene som finnes i verden. Kroppen er mitt orienteringspunkt i

---

<sup>45</sup> Hangaard Rasmussen, *Kroppens filosof* s. 99.

<sup>46</sup> Ibid: s. 99.



verden. Jeg er ”her” i forhold til min danseinstruktør som er ”der”. Ved å flytte meg ser jeg en ny bit av henne, eller en kjent side viser seg på en ny måte. Egne og andres forflytninger i rommet bringer en kontinuerlig i kontakt med nye sider ved objekter og mennesker i verden. Det er muligheten til bevegelse som muliggjør kontakt og relasjoner til andre mennesker. Jeg kommuniserer gjennom å se, høre, berøre, smake, lukte og danse og snakke med dem. Den språklige samhandlingen gjør det mulig å dele kunnskap og å ha kontakt med andre mennesker.

Verken talen eller bevegelsene er i følge Merleau-Ponty et resultat av stimuli og respons i menneskets nervebaner, eller en bevissthetstilstand knyttet til et bestemt bevegelses- eller ordbilde. Han sier at ”I den fulde verden, hvori den konkrete bevægelse finder sted, udhuler den abstrakte bevægelse en refleksions- og subjektivitetszone, den føjer et virtuellet eller menneskligt rum til det fysiske rum.”<sup>47</sup> Språket åpner tankerom, både for analyse og fantasi, og de språklige registrene jeg behersker kan sammenlignes med bevegelsesmønstrene jeg mestrer. Merleau-Ponty beskriver slektskapet mellom bevegelser og språk slik:

For ordbilledet gjelder det samme, som vi ovenfor sagde om ”bevægelses-forestillingen”: jeg behøver ikke forestille mig det ydre rum og min krop for at kunne bevæge den i det. Det er tilstrækkeligt, at de eksisterer for mig, og at de konstituerer et vist handlefelt udspændt omkring mig. På samme måde behøver jeg ikke at forestille mig et ord for å kende det og for å uttale det. Det er tilstrækkelig, at jeg besidder dets artikulatoriske og lydlige væsen som en af min krops modulationer, en af dens mulige anvendelser. Jeg henledes til et ord, ligesom min hånd ledes hen til det sted på kroppen, hvor det stikker, ordet udgør et særlig sted i min språklige verden, det er en del af mit utstyr, jeg kan forestille mig på den måde, nemlig ved at uttale det, ligesom kunstneren kun har én måde at forestille sig sitt værk på: han må skabe det.<sup>48</sup>

Språket og bevegelsene er redskaper som dynamisk utvikles og kvesses for best mulig å fylle de menneskelige hensikter. Gjennom situasjoner utvikles våre bevegelses- og språklige ferdigheter. *Ferdighetene er kroppslige uttrykksformer i et bevegelig subjekt i konkrete situasjoner.* Det at ferdighetene er individuelle, står ikke i motsetning til at det utvikles rimelige stabile typer eller sjangere av kroppslige ytringer. De ulike bevegelses- og språklige sjangerne knytter seg til ulike bruksområder og situasjoner ut fra hensikter, temaer, spilleregler og stil. Ved dette er bevegelser og språk gjenkjennelige selv om de er uoverskuelige i omfang og variasjon; fra det hverdagslige ”hei” til en kjenning, tannpussen på morgenkvisten, fotballspillerens ”gå på løp” til den profesjonelle danserens kunstneriske og

---

<sup>47</sup> Merleau-Ponty, 1994 s. 59

<sup>48</sup> Ibid: s. 146.

ekspresive bevegelser på scenen. Uttrykkene avgrenses ved at det handlende subjekt gjør gjenkjennelige bevegelser, det vil si bevegelser som er til å forstå. Avgrensningen knyttes til om handlingen gir mening, og et viktig kriterium for mening er at handlingen (ytringen) muliggjør svar. Ytringene er også gjenkjennelige som utkast, som prøving, og de kan være kommunikativt fullstendig funksjonelle slik barnets ”dade” kan bety ønske om sjokolade.

Det er tre viktige moment å ta med videre herfra. *For det første:* Kroppsøvingsfaget med gymsal, svømmehall, fotballbane eller skøytebane representerer for mange elever store utfordringer i det de kommer til ukjente rom med for dem uklare krav. Min ubekvemhet i speilsalen ga meg en påminnelse om dette. *For det andre:* Når en ikke finner sin plass i rommet, eller kjenner seg ubekvem med situasjonen, er det nesten umulig å flytte oppmerksomheten bort fra seg selv. En blir ikke deltaker. *For det tredje:* Slik språk er kommunikativt selv om det ikke er korrekt (jfr. barnespråket) kan bevegelsene være gjenkjennelige, meningsfulle og verdsatte selv om de er langt unna det optimale. De keitete, feilende forsøka på dans, gjenkjennes nettopp som forsøk. Læring skjer gjennom prøving og feiling, forbedring og perfektjonering, og på et hvert trinn eller sted kan bevegelsene betraktes som fullstendige og meningsfulle – også når de er forsøk og fortsatt langt unna den utførelsen som etterstrebes.

### **Kroppsskjema og kroppsbilde**

Differensieringen mellom *jeg* og *meg*, altså kroppen som jeg og meg som objekt utdypes ved begrepene ”kroppsskjema” og ”kroppsbilde”. Vi fødes til verden med psykiske og fysiske disposisjoner og forutsetninger, det vi kaller medfødte (arvede) egenskaper. Gjennom å bebo verden lærer vi ferdigheter som utvider, utvikler og nyanserer våre egenskaper. Egenskapene blir det vi *er*, eller har av kunnskap i møte med nye situasjoner. I denne sammenheng er begrepene ”kroppsskjema” og ”kroppsbilde” opplysende. Kroppsskjema er kroppens tidligere erfaringer nedfelt som et repertoar av mønstre for handling. I det konkrete rom gir kroppsskjemaet en prerefleksiv viten om kroppens plassering i rommet. I neste omgang betyr det at vår plassering i situasjonen (rommet, vannet, på isen) er flettet inn i de prosjektene vi er involvert i. Plasseringen er *situasjonell*<sup>49</sup>, og kroppen eksisterer i et rom bestemt av situasjonens hensikter og muligheter. Når vi svømmer som ”fisken i vannet”, er i diskusjon med en venn eller heier fram en klassekamerat i lek, tenker vi i liten grad over hva vi gjør i

---

<sup>49</sup> Merleau-Ponty 1994 s. 43-44.

situasjonen. Vi lever i et rom med et nettverk av mulige handlinger. Det samme gjelder for vår språkbruk: ”Jeg henledes til et ord, ligesom min hånd ledes hen til det sted på kroppen hvor det stikker.”, sier Merleau-Ponty i sitatet foran.<sup>50</sup> Ved de omtalte 50-åringenes inntreden i jazzballetens rom ble det tydelig at dette rommets bevegelser og språk ikke var del av deres kroppsskjemaer. De var ikke sikre i sine handlinger.

Med ”kroppsbilde” forstås det eksplisitte bilde eller den oppfattelse den enkelte har av sin egen kropp. I dette ”bildet” inngår også den oppfattelse vi har av egen tale. Kroppsbildet etableres på grunnlag av kroppsskjemaet, slik barn fra å være ett med sine handlinger, gradvis gjenkjenner seg selv som atskilt fra og som noe annet enn sine omgivelser. Mennesket kan aldri se hele egenkroppens fysiske uttrykk. Vi kan ikke se vår egne øyne eller vår egen rygg. Orda våre, som en del av vårt kroppslige uttrykk, kan vi forestille oss og gjøre til forgrunn ved å tenke og uttale dem. Men vi kan heller ikke helt og fullt overskue vårt språklige repertoar, eller vår språklige verden. Kroppsbildet, eller kropps- og språkbevisstheten skifter, slik speilbildet skifter, avhengig av synsvinkler, relasjoner og hva som gjøres til bakgrunn for egenkroppen. På samme måte som tilegnede kroppsskjemaer er kulturelt bestemte, er oppfattelsen av hvordan ens egen kropp framtrer, også kulturelt preget.

50-åringenes inntreden i jazzballetens speilrom påtvang dem et bilde av kroppens famlende bevegelser. Når blikket gled fra følg-meg-bevegelsene til instruktøren, fortalte speilet at bevegelsene var oppstykkede og urytmiske. I speilet ble armene gjenoppdaget, og de var i posisjoner utenfor kontroll. Bevegelsene var langt unna målbevegelsene som ble presentert av instruktøren foran, men også langt unna utøvernes ønskede bilde av egenkroppen i bruk. Speilet bekreftet dessverre mye av det utøverne ikke ønsket å se.

Å utvikle et sterkt ”jeg kan” - , altså gi erfaringer av en mestrende kropp er et viktig mål i kroppsøvingfaget. Selvbetraktningen, vurderingen av egen innsats satt opp mot målbevegelsen, har også sin plass i faget jf. Kunnskapsløftets ord om ”evne til å reflektere over sin egen innsats i faget”. For meg er det klart at læring av nye ferdigheter krever mot til å feile, famle og å forsøke igjen. Å se seg selv, sitt speilbilde, gir ikke nødvendigvis et ”jeg kan”. Spørsmålene blir derfor hvordan speilet (eller kroppsbildet) kan bli hjelp for å lære

---

<sup>50</sup> Hangaard Rasmussen, 1996 s. 91. Hangaard Rasmussen skriver: ”I sin fenomenale fremtoning er kroppskemaet en 'horisont af muligheder', der baner vej for, at barnet efterhånden bevæger sig hen og frem mod noget eventuelt nyt.”

bevegelser? Og, hvordan språkbruk (oppmuntring så vel som kritikk) kan fungerer som et støttende speil for utviklingen av elevenes kroppsskjema? Ved læring av bevegelser er det lærerens utfordring å spille på forbindelsen mellom elevenes kroppsskjema og kroppsbilde, (mellom egenkroppens ”jeg” og ”meg”<sup>51</sup>) eller mellom det som Merleau-Ponty benevner som ”konkrete og abstrakte bevegelser”.

### **Konkrete og abstrakte bevegelser**

Merleau-Ponty skriver om ”konkrete” og ”abstrakte” bevegelser. ”Konkrete bevegelser” og det jeg her omtaler som ”konkret tale” har sitt utgangspunkt i en *situasjon* og de er *spontane*. Det er bevegelser lært slik vi ser det hos barn og voksne i hverdagsliv, lek, spill, samtale eller kjærlighet. Slik den situasjonen vi er i og den/de vi snakker med framkaller ord og samtaleformer, toneleie osv. som passer, utfører vi de bevegelsene som passer til situasjonen vi er i. Og slik språkbruken framkaller en situasjon<sup>52</sup>, er bevegelsene styrende for hva slags situasjon som skapes. Tilpasningen av språk og bevegelser er ikke resultat av en plan, men noe vi gjør. Vi er det omgivelsene inviterer til, og skaper situasjonen ved det vi gjør.<sup>53</sup>

Eksempler på ”konkrete” bevegelser er at jeg kjører til danseinstituttet; girer, styrer, snakker med min pasasjer, og finner parkering. Jeg tar av meg ytterskoa, hilser, kommenterer været og sier at jeg trivs best bak i rommet, for så å stille ved veggen i påvente av beskjed. Dette gjør jeg uten særlig planlegging eller refleksjon over hvor kroppen er eller hva den utfører. Jeg beveger meg og handler førbevisst. Når det er såpeglatt på veien, eller jeg leter etter de riktige orda for ikke å såre en venn, brytes rytmen og jeg tvinges til en bevissthet om handlingene. Bevegelsene og talen har skiftet fra å være situasjonell og førbevisst til å bli posisjonell og reflektert. De har skiftet fra å være konkrete til å bli abstrakte.

Abstrakte bevegelser og ”abstrakt tale” har sitt utgangspunkt i en *posisjon* i rommet eller i det meta-språklige univers, grammatikken. ”Still dere i posisjon tre”, ”still på linje” fordrer at det utføres bevegelser ut fra forholdet mellom kroppsdeler eller ut fra kroppens plassering i en gitt posisjon i rommet. Med abstrakte bevegelser forstår Merleau-Ponty: ”Bevægelser der

---

<sup>51</sup> Jf. kapittel 7 ”Jeg og meg – Den indre samtalen”

<sup>52</sup> Dette utdypes i kapittel 4, 5 og 6. Her kommer det fram hvordan vi med språket skaper rom, spilleregler og kunnskap.

<sup>53</sup> Arnold 1979, s. 27. Arnold sier: “Spontaneous such as those that occur in play activities, are like love-making, fundamental to and characteristic of what it is to be an embodied person. [...] In spontaneous action I do not say I must do this then that. I simply perform like this! It is as if on impulse I do what I want.”

ikke retter sig mod en faktisk situasjon, så som at bevæge arme og ben på kommando, eller strække og bøye en finger”.<sup>54</sup> Abstrakte bevegelser (og abstrakt tale) er løsrevet fra det virkelige, fra møtet mellom kroppen og rommet, de er henvist til vår forestillingsevne. Fra kroppen som bevegelsens bærer i rommet, blir kroppen nå bevegelsens mål. Det er *kroppen* som skal lære, og oppmerksomheten retter seg mot knær, føtter og tær eller mot å finne de rette ytringene, de orda som er grammatisk korrekte. Merleau-Ponty skriver:

I den fulde verden, hvori den konkrete bevægelse finder sted, udhuler den abstrakte bevægelse en refleksions- og subjektivitetszone, den føjer et virtuelt eller menneskligt rum til det fysiske rum. Den konkrete bevægelse er således centripetal, medens den abstrakte er centrifugal, den første foregår i væren eller i det virkelige, den anden i det mulige eller ikke-væren, den første hænger fast i en given grund, den anden udfolder selv sin grund. Den normale funktion, der muliggør den abstrakte bevægelse, er en ”projektions”- funktion, hvorigennem bevægelsens subjekt tilvejrbringer et frit rum foran sig, hvor det, der ikke eksisterer naturligt, kan antage et skin af eksistens.<sup>55</sup>

Instruktøren lærte oss jazzballettens ”fagbevegelser” posisjonelt. Det vi skulle lære, fikk vi uttrykt i bevegelser og tale, bit for bit. Utfordringen lå i å sette sammen de foreviste og beskrevne bevegelsene til en stadig lengre dans. Utgangspunktet var delene, ikke helhetene. Det ble ikke åpnet for spontane bevegelser etter musikken. Vi nistirret på instruktørens bevegelser, lyttet til det hun sa, prøvde å finne støtte i musikkens rytme, og handlet i håp om at det vi gjorde, spilte vår læremesters bevegelser. Etter beste evne utførte vi abstrakte og posisjonelle bevegelser ut fra instruktørens eksplisitte instruksjoner. Instruktørens intensjoner var kanskje at hennes bevegelser bevisst og prebevisst skulle sanses relasjonelt: at instruktørens bevegelser skulle bli mine gjennom sanselig delt fellesskap, fra individ til individ. Dette skjedde i svært liten grad. For meg ble det posisjonelle forsøk på kopiering<sup>56</sup>, fordi jeg ikke fikk/hadde bevegelsene som del av mitt kroppsskjema, men skulle få speilbildet til å stemme med instruktørens bevegelse. Hvordan kan en best mulig skape nye læringssituasjoner der nye bevegelser blir integrert? Fantasien er en vei mellom det konkrete og det abstrakte.

---

<sup>54</sup> Merleau-Ponty 1994 s. 47.

<sup>55</sup> Ibid: s. 59.

<sup>56</sup> Å benytte metaforen ”kopiering” om dette samsvarer ikke med en fenomenologisk tenkemåte om læring av bevegelser. Bevegelser lar seg ikke ”kopiere” slik kopimaskiner avfotograferer, eller dublerer et bilde. Heller ikke er det slik at bevegelsen oppstår i min kropp, uavhengig av situasjonene og instruktøren. Jeg kopierer altså ikke bevegelser, men ”gjør det samme som” min danseinstruktør ved mitt sansbare nærvær i rommet. Selv ikke mine tidligere utførte bevegelser er jeg i stand til å kopiere, de blir tilnærmet like ut fra tilnærmet like situasjoner, men er ikke ”automatiserte” i den forstand at hver ny bevegelse er identiske med eller en kopi av den forrige.

Å være menneske, til forskjell fra dyr, er å kunne skape seg et virtuelt rom, et fantasirom som bærer ”skinn av eksistens”. I dette erkjente rommet kan danseren på bakgrunn av konkrete, erfarte bevegelser projisere til abstrakte bevegelser i et virtuelt rom, føyd til det fysiske rom i dansestudioet. Språk gjør refleksjon mulig og gir mennesket opplevelsen av å ha et handlingsrom. Ut fra dette rommet skisserer jeg utkast til bevegelser eller tale etter eget ønske eller som svar på instruktørens ytring. Som kropp, dansende eller på skøytebanen, talende engelsk eller norsk, lærer vi gjennom både abstrakte og konkrete handlinger. Dette er vårt fortrinn framfor klodens øvrige skapninger. Vi kan handle både bevisst og prebevisst, abstrakt og konkret, posisjonelt og situasjonelt.

### **Oppsummering**

På jazzballetten manglet jeg ferdighetene, og dermed også kroppsskjemaer som muliggjorde gjengivelsen av dansebevegelser. Jeg var dårlig tilpasset og ble ”tvunget” inn i det posisjonelle rom. Kroppen ble et uhåndterbart instrument, og mitt indre kor av stemmer sang nærmest enstemmig: ”Dette får du ikke til.” Kroppsøving er et skolefag for alle elever, uansett funksjonsdyktighet og fortrolighet med fagets rom. Elevene har krav på lærere som gir dem tro på at bevegelser kan læres, og voksne som skaper situasjoner som ikke fratrar elevene deres følsomhet og dømmekraft. I skolen står vi overfor elever som strever med å forholde seg til sin egen kropp, som ”ikke kan” det som forventes, eller som tror de ”ikke kan”. De trer inn i gymsalen like lite husvarme som jeg var, i det jeg gikk inn i jazzballettens rom. Forskjellen er at elevene ikke kan velge seg ut av rommene. Prerefleksivt og refleksivt svarer de på rommenes tiltaler og lærerens ytringer. Som dårlig tilpasset presses noen elever mot veggene og vil helst være usynlige, andre reagerer med atferd som ødelegger undervisningen. De bryter rommets spilleregler og tar belastningen med en sur og sint lærer.

Konklusjonen min så langt er at undervisning i kroppsøving må bygge på egenkroppens konkrete erfaringer og møte eleven der han eller hun er. Undervisningen må skape konkrete og virtuelle rom for utforsking av nye kroppsskjema. Målet er at elevene får utforske og utfolde sine uferdige bevegelser og utvikle et indre språk som sier: ”Jeg kan!”

Til slutt presiserer jeg at *språket er en nøkkel også i praktisk-estetiske fag, for med språket skaper vi rom og spilleregler, kunnskap og kontakt*. I det neste kapitlet viser jeg hvordan elever og lærere skaper regler og læringsrom i kroppsøvingfaget.

## 4. ROM OG REGLER

Det kroppsøvningsfaget lett overser, er de språklige dimensjonene som er integrert i aktiviteten. Regler, aktiviteter og ferdigheter læres samtidig. Vi kan si at *språket konstituerer aktiviteten*, og dermed aktiviseres ulike regelsett og roller. I dette kapittelet vil jeg vise hvordan lærere og elever skaper rutiner, regler og læringsrom i kroppsøvningsfaget. Jeg bruker begrepet ”innramming” og legger i det at språkbruk skaper, regulerer og gjør kontekster tydelig. Dette skjer i samspill med elevene, likevel er det læreren som ved sin ”dramaturgi” er satt til å iscenesette disse mulighetene. Når jeg i dette kapittelet anvender metaforer fra drama/teater, spiller jeg på dramaturgiens evne til å forføre og frambringe bevegelseshandlinger.<sup>57</sup>

### **Innramming**

Som fersk førsteklasseleer i kroppsøving lærte jeg at 6-7 åringer først og fremst trenger omsorg og hjelp til å orientere seg. Elevene er i fremmede rom og synes det er vanskelig å forstå hva som skjer, og hvor det skal skje. Alt er nytt på skolen, læreren er ennå fremmed, og språkbruken er ikke den de kjenner fra barnehagen. Noen har ”grue-vondt i magen”. Elevene er 20-25 i gruppa, de støter sammen, slår seg, er redde for ballen eller får ikke tak i den. Dessuten finnes det medelever som er store og voldsomme. Den første høsten gråter en eller to elever i hver time. For at timene ikke skal gå i stå, trengs det i en normal klasse en ekstra voksen som trøster og oppmuntrer.

Førsteklassesituasjonen viser behovet for innramminger og illustrerer et særtrekk ved kroppsøvningsfaget; at hver eneste aktivitet må konstitueres i rommet. Uterommet på vår skole er vanskelig i så måte. Med uoverskuelige flater, tre håndballbaner og fem fotballbaner er rommet grenseløst for 6-7 åringene. De går seg bort, finner ikke sine posisjoner og forsvinner utenfor min rekkevidde. Utrygge og urolige elever trenger tydelige rammer. Til tross for flott høstvær, trekker vi derfor inn i gymsalen de første timene. Der finner elevene vegger som avgrensninger, og de hører hva jeg sier. De avledes ikke av vaktmesterens traktor, heller ikke av fly på himmelen eller kattungen til naboen som gjerne vil være med i timen.

---

<sup>57</sup> Forbindelsen mellom drama/teater og kroppsøving er for øvrig synlig i de fleste norske gymsaler. Gymsalene er et flerbruksrom, gjerne med scene i den ene enden. Eksempelvis samler jeg ofte mine elever på scenekanten.

En vanlig norsk gymsal bærer i seg lange tradisjoner for hvilke aktiviteter som forventes i rommet. Her er markeringer til ballspill, ribbevegger, bom og ringer fra taket. Ofte lyder det fra elevene i det de kommer inn i gymsalen: ”Hva skal vi gjøre i dag?”. Spørsmålet uttrykker elevens søken etter tegn eller innramminger i rommet som forteller dem hva som skal skje.

I motsetning til klasserommet med pulter og faste plasser, har ikke elevene faste plasser i gymsalen. Derfor forutsetter alle gymtimer en innramming av mer eller mindre kjente aktiviteter. Rommet skapes på nytt hver kroppsøvingstime. Dette skjer til en viss grad ved de redskapene og lekene som er satt fram, men først og fremst er innrammingen språklig, ved at læreren sier hva som skal foregå. Aktivitetene; dansen, leken, innebandyen eller dramatiseringen, aktualiserer rommet som dansegulv, som stedet for kampen mellom katt og mus, som innebandybane eller scene.

Selv etterstreber jeg bestemte ytringer som etter hvert integreres som ritualer. Jeg plystrer og sier; ”Sett dere på scenekanten”, ”Still opp ved veggen lengst unna scenen!”, ”Finn plassen i midtsirkelen”, ”Stå langs den sorte streken” osv. Ved denne type ytringer plasseres elevene posisjonelt i rommet, inntil en vegg, på en strek, en benk, bak ei kjele, i et hjørne osv. Dette tjener flere formål; Vi skaper over tid ”... et felles repertoire, der omfatter spesifikke rutiner, ord, ritualer, gestus, symboler, konventioner og historier”<sup>58</sup>, som Rønholt sier. Elevene skjønner hvor de skal stå, jeg får øyekontakt med gruppa og kommer i posisjon til å få fortalt hva som skal skje i fortsettelsen.

Denne type ytringer, som er fulle av imperativer, vil noen betrakte som utslag av kroppsøvingfagets arv av disiplinering. Eksersis, linjegymnastikk og militær disiplin er imidlertid fjernt fra mine idealer. Likevel hevder jeg at uten innramming blir ikke elevene godt situert. De trenger å skjønne hva som foregår for å kunne delta. ”Still bak meg på ei rekke” eller ”Guttene på denne banehalvdelen, og jentene på den andre” er direktiver som sikrer kontakt og oppmerksomhet, og de definerer et utgangspunkt for leken eller spillet. Når jeg sier; ”Vi skal leke Stiv Heks”, er innrammingen kjent. Elevene vet hva som skal skje, hvilken rolle heksa har og hva de selv skal gjøre. De kjenner reglene. Dersom aktiviteten er ukjent, fordres det en ny-innramming av situasjonen. Da gis det mer detaljerte beskrivelser av hvor i rommet aktiviteten skal skje og hvilke handlinger som forventes. For eksempel; ”Som dere ser, så har jeg laga en firkant av kjepler. Vi skal prøve på noe nytt. Dere skal bare være

---

<sup>58</sup> Rønholt. *Bevægelsens poetikk – om den æstetiske dimensjon i bevægelse*. 2006 s. 29. Rønholt refererer her Wenger, 1988.p. 110.



inni firkanten. Før ballen med kølla, gå på kryss og tvers, uten å kollidere med de andre.”<sup>59</sup>  
Uansett ny eller gammel aktivitet, forutsettes det en innramming.

### **Spill og språkspill**

Språket er en forutsetning for, og uatskillelig fra lek og spill. Språket er nærværende også der det ikke snakkes, fordi spill uten innramming og regler er umulig. Det blir ikke ”slåball” uten balltre, tennisball og et flatt område, slik det heller ikke blir slåball uten reglene for hvordan området og redskapene skal brukes. Reglene definerer aktiviteten og foreskriver bestemte handlinger i situasjonen. I idrett er reglene autoriserte og nedskrevet. I lek og spill er aktivitetene og reglene sjeldnere nedfelt i bøker og derfor i større grad åpne for lokale tilpasninger. Vi kan si at innrammingen av disse aktivitetene er mindre formaliserte. Når de lokale eller private tilpasningene eller endringene blir store, skapes en ny lek. Idéen ”Legskabeloner” er skolens svar på sjonglering med innrammingene. I boka *Leg og læring* av H. Chr. Nilsen defineres skabelonen slik:

En legskabelon tager utgangspunkt i en idé og en ramme, der omfatter det fysiske miljø, deltagerantallet samt brug af eventuelle redskaber/materialer. Gennem et aktivt samspil mellem deltagerne indbyrdes eller deltagerne og underviseren **udvikles idéen** – under hensigtsmessige aspekter – og inden for de fysiske rammer.<sup>60</sup>

Lægs-kabelonens utgangspunkt er mer åpent enn den allerede etablerte leken eller idrettsaktiviteten. Gjennom dialog etableres ny aktivitet basert på ny-inngåtte avtaler framfor aktivitet styrt av ferdige regelsett. Elevene er medskapere av situasjonen og etablerer nye leker ved sine avtalte regler. Når innramminger mangler eller oppløses, oppstår det umiddelbart ønske og behov for nye innramminger og regler for lek. Uansett nivå på samspillet skapes det en form for struktur. Spill og lek får sin mening ut fra dette, de blir til å kjenne igjen, og dermed mulig å delta i. Tilsvarende tanker finner vi i filosofen Ludwig Wittgensteins formuleringer om språkspill. Språkspillene kan være mer eller mindre regulerte. De har oppstått over tid, som del av våre livsformer i dagliglivssituasjoner relasjonelt og spontant. Wittgenstein sammenlignet språkspill med sjakkspill. I sine *Filosofiske undersøkelser*<sup>61</sup> viste han at slik språkets regler er obligatoriske (tvingende) og samtidig arbitrære (vilkårlige) er også sjakkreglene vilkårlige og samtidig tvingende.

---

<sup>59</sup> Undervisning i kroppsøving februar 2006.

<sup>60</sup> Nilsen. *Leg og læring – om bevegelse og tenkning*, 1989 s. 19.

<sup>61</sup> *Filosofiske undersøkelser* 1953, norsk utgave.

Sjakkspillet kunne hatt andre regler, slik reglene i fotball, bordtennis og ishockey kunne vært annerledes. Men når reglene er etablert, må de følges, ellers glir vi over til et annet spill. Dagliglivet er preget av et utall ulike språkspill som glir over i hverandre. De følger mønstre som er gjenkjennelige nok til at vi skjønner hva som forgår, og de er i kontinuerlig fornyelse – som leksekabelonen. Formaliserte og etablerte regler er ikke ensbetydende med at samtalene eller håndballkampene blir like. Innenfor rammene av de regelstyrte aktivitetene finnes det et utall ulike handlingsalternativer. Her ligger spillets fascinasjon; at det ikke er så forutsigbart at det mister sin spenning. Til tross for reglene, finnes det ikke to like håndballkamper. Friheten og begrensningene knyttet til regelverket gir aktiviteten dens skapende potensial. Å spille og snakke er å være i en dialog som styres av eksplisitte og implisitte regler. De handlinger (ytringer) som utføres, får mening i de situasjoner de blir brukt. De blir forstått som bevegelser og språkbruk fordi innrammingen er gjenkjennelig og ytringene skjer i tråd med spillets regler. Når vi har rimelig felles forståelse av reglene, blir vi forstått av våre med- og motspillere og det vil si at vi er i stand til å delta.

Forståelse og ferdighet forutsetter verken grammatisk fullstendige setninger eller objektivt riktige bevegelser som logisk kan analyseres. Språkets og bevegelsenes tilsynelatende omtrentlighet kan være fullverdig, funksjonelt og tilstrekkelig til å skape mening i situasjonen. ”Slå ballen”, er for eksempel mer presist i innebandy enn det mer utførlige: ”Før kølla langs gulvet slik at den treffer ballen slik at den triller i retning av der jeg står”. Like lite som skriftspråket i dets akademiske form er målet eller malen for de retoriske praksisene i kroppsøvfingsfaget, er idrettens ekspertutførelse målet eller malen for elevenes praksis. Aktivitetene i kroppsøving skal være meningsfulle og relevante for *alle* elevene, og derfor må kroppsøvingstimer rammes inn som noe annet enn idrettens trening og konkurranser og som noe annet enn det elevene organiserer selv. Et eksempel på det siste er fotball, som er en populær aktivitet for to tredjedeler av elevene, og dermed lett å ty til også for en ubetenksom kroppsøvingslærer. I sin verste variant overlater læreren styringen til elevene; Per og Ola trekker hvert sitt lag og bestemmer hvem som spiller hvor, og hvem av dem som dømmer. Fra dette dramaet kjenner vi ytringen ” Du kan ta resten”. Selv har jeg opplevd læreren som dømte fotballkampen fra bilen. Fløyta ga signaler ut av bilvinduet. Denne læreren drev ikke undervisning. Å undervise innebærer å ta ansvar for timens dramaturgi.

At læring skjer kontekstuellet eller situasjonelt betyr at handlingene, de enkelte bevegelsene, læres og forstås i forhold til rammer og regler, det vil si at en skjønner hva som foregår. Vi

smiler av sjuåringen som midt i fotballkampen oppdager et fly på himmelen, eller den som *gir* ballen til medeleven i stedet for å *kaste* den i kanonball. Å skjønne hva som foregår, er forutsetningen for å skjønne hva som forventes, og begge deler er nødvendig for å være godt situert. Hovedpoenget med dette avsnittet er å minne om at aktivitetene er regelstyrt selv om de er ”uferdige” forsøk, underveis. Men som Bakhtin sier, så må vi ha en slags foregripende forståelse for å kunne delta. Kroppsøvfingsfaget må bygge denne forståelsen, ikke fortsette at elevene allerede har den.

### **Undervisningens dramaturgi**

Uttrykt i et dramatisk språk kan vi si at *Kunnskapsløftet* er rammefortellingen om kroppsøvfingsfaget. Den enkelte time i fotball eller dans er avledet av denne ”store” fortelling. Timene er ”mindre fortellinger” sammensatt av episoder eller situasjoner. Betingelsene i en episode er et svar på innrammingen. Skiftene av innramming utgjør timens dramaturgi. Læreren er dramaturgen, forstått som den som ”lager handling”. Han/hun former et manus ved å sette ”undervisningsepisoder” i en struktur.

Læreren iscenesetter gjenkjennelige *undervisningsepisoder*. Episoden er en avgrenset og meningsfull innrammet helhet, som bygger videre på forrige episode, og som forutsetter en ny episode. I kroppsøvingstimens dramaturgi gjenkjennes de som timens oppstart, oppvarming, hovedaktivitet og avslutning. Disse episodene kan i sin tur være sammensatt av del-episoder. Elevene varsles om episodeskifter gjennom pragmatiske partikler som ”ja vel”, ”ja”, ”ok”, ”øy, folkens!” ”da er vi klare”, ”vær så god” eller plystring. I mange tilfeller bruker læreren flere slike markører ved episodeskifte, for eksempel plystring og ”ja”. Slike markeringer gir læreren elevenes oppmerksomhet, og de gir elevene et forvarsel om ny beskjed. Når elevene er sosialisert i kroppsøvfingsfagets ”rom”, skjønner de hva de ulike språklige markørene fordrer av atferd. De kjenner med andre ord de språkspillene som hører til faget. I undervisning er rutiner for episodeskift faktisk helt avgjørende for om timen oppleves slitsom eller ikke. Klasser som regnes for urolig eller bråkete, mangler gjerne rutiner for episodeskift.

En dramaturgisk vellykket episode, eller time, skal eksplisitt og implisitt by elevene på bevegelsesløsninger de har eller ved deltakelse i aktiviteten får forutsetninger for å utføre. Læreren og elevene må eksempelvis finne ut når ”støttehjula” på sykkelen skal tas av. Dvs når stabiliteten ved støttehjula blir et hinder for videreutvikling av sykkelferdigheten. Da må

eleven bys en løsere innramming, ut i det ustabile eller destabiliserte, framfor tryggheten i det stabile. Eleven må våge spenningen ved prøve å sykle uten støttehjul.

Timens dramaturgi handler om hvordan læreren ved de valgte episoder skaper ”spenning”, i undervisningen.<sup>62</sup> Et spenningsnivå som gjør det mulig for elevene å utnytte situasjonens muligheter og å overskride dens betingelser. Det vil si at hver episode har sin egen spenningsstruktur, som i sum utgjør den enkelte timens rytme. Skiftene mellom timens episoder skaper en rytme av tiltaler eller spenninger som åpner for de intensjonale handlinger som fremmer ønsket læring. Det finnes altså ulike dramaturgier; ”måter å lage handling på” i en time. Når dramaturgien er gjennomtenkt ut fra konteksten, øker sjansene for at elevene gis hjelp til å finne de overskridende bevegelsene. Dramaturgien eller timens ”narrativitet” gjør at elevens tidligere etablerte ferdigheter erfares som betydningsfulle i inneværende episode. Øyeblikkets mestringsopplevelse gir et motiverende ”frampek” mot den aktivitet og læring som venter i kommende episoder.

### **Språkskape erfaringsrom i undervisning**

Dramaturgens oppgave er å skape *erfaringsrom*, konkrete og abstrakte rom for sansing. Disse rommene etableres ut fra mer eller mindre regulerte innramminger. Innrammingene kan være ”løse” eller ”stramme”<sup>63</sup>. Det er elevenes forutsetninger, omgivelsene og oppgaven som avgjør situasjonens behov for løs eller stram innramming.

”Fektekamp”, er eksempel på en stramt regulert lek skapt ut fra en løs innramming. Den var en løst innrammet ”legskabelon”. Etter idé av Haldor Skard utstyrte jeg elevene mine med en bunke aviser og en stor rull gjennomsiktig teip. Elevene rullet en del av Aftenposten til et sverd for deretter å surre dette inn med teip. Teipen skulle hindre at sverdet gikk i stykker etter første fektekamp. Innrammingen var altså: En åpen gymsal og ett sverd til hver. Elevene satt i ring rundt midtsirkelen i gymsalen. Følgende beskjeder ble gitt; Sverdene er harde, kjenn her! (Jeg lot alle elevene kjenne mitt sverd mot sin rygg). ”Gå to og to sammen og fekt, ikke slå slik at det gjør vondt for noen andre.” Etter en stund ble elevene spurt; Hvilke regler for fektning trenger vi for at det ikke skal gjøre vondt”. Svarene kom raskt; ”Ikke i hodet, ikke

---

<sup>62</sup> Kaldestad og Knudsen. *Dramatikkboka*, 1994 s. 54. ”Tekstens dramaturgi dreiar seg om måten historia blir fortalt på, m.a. om korleis ein skapar spenning.”

<sup>63</sup> Ravn. *Flux*, 1999 kapittel 5. Ravn skriver om å leve livet løst eller stramt og skiller mellom bløte, svake, slappe, løse former og harde, sterke, stive, faste former.

i nakken, ansiktet osv.". Deretter spurte jeg; "Hvordan skal vi leke med sverdene?".

Sammen og etter en del timers eksperimentering skapte elevene en lek som fikk navnet "Fektekamp". En lek som selvfølgelig kan utvikles og tilpasses, men som slik den nå er regulert, vil kunne lekes av alle kategorier elever. Den kan lekes av elever fra barneskole til videregående. Leken er et sjørøverslag hvor to lag i hver sin sjørøverskute (tilnærmet halve



gymsalen) beskytter sine skatter (6-8 baller). Samtidig røver de skatter fra motstanderens skute. Innendørs avgrenses skutene av veggene, og 2 meter åpent hav (gulv rundt salens midtstrek ). For å borde fiendens skute må sjørøverne balansere over benker. Utendørs ligger skutene helt inntil hverandre enten underlaget er gras eller snø. Skattkammeret og båtenes (banens) ytre rammer markeres med kjegler. Blir eleven truffet eller berørt av fiendens sverd må han umiddelbart legge seg ned. "Skatten" må slippes slik at andre, venner eller fiender, kan ta den. Den som blir felt må telle til 30 eller 50 for å bli

levende. Leken "spilles nå ut fra et etablert rollesett. Skapelsesprosessen skjedde i et samspill mellom elever og lærer. Utgangspunktet var en løs innramming med meddiktende og problemløsende elever. Kombinasjonen sverd (eller pinner) og gutter, påfører dessverre medelever før eller siden gråt og fortvilelse. Utgangspunktet for å skape lek med sverd er derfor utfordrende og behovet for en "dommer" ble tidlig i prosessen erkjent som nødvendig av utøverne. Skolen har i dag fått en lek som reguleres av en stram innramming. I dag lærer nye elever "fektekampens" etablerte regler og rollene som følger av disse. Elevene er overraskende flinke til å overholde reglene.

Dramaturgien og innrammingen er langt fra løs når jeg lærer 2. og 3. klassinger å svømme. Den er stram, slik den må være, når 2. klassingene sitter sårbare på bassengkanten: Mari, er flaska opp på klorvann og har svømt og stuft fra før hun kunne krabbe. Hun er datteren til badevakta. Muslimen Dora, sitter ved siden, redd for å bli sett. Hun har skiftet på doen, og dusjet etter at de andre gikk ut i bassenget. Per, tynn som en spiker, fryser. Karl ankommer, fulgt av sin oppasser. Han kan ikke svømme og skjønner ikke hvor det er dypt. Han har ikke lyst til å bade. Svømmeundervisningen forutsetter en dominerende og tydelig ”stemme”, en lærer som begrenser noen bevegelsesmuligheter og gir frihet til andre. Dramaturgien har en struktur og progresjon hvor hver episode peker mot den etterfølgende. Gjennom sanselig vanntilvenning og øving på ferdighetene ”dykke”, ”flyte”, ”gli” og ”framdrift” blir elevene svømmedyktige. Innenfor sikre rammer åpnes det for å erfare vannets og kroppens egenskaper i lekpregede øvelser. Trygghet og kontakt er basisen for læring, ikke minst i svømmehallen. Derfor er det økt lærertetthet, gruppeundervisning og stramme innramminger i svømmeundervisning. Elevene skal alltid vite hvor læreren er, og hva som er deres bevegelsesområde.

### **Oppsummering**

Undervisning i kroppsøving handler om variasjon av innramming. Det handler om å vite når elevene trenger stabilisering gitt i stram innramming, og når aktiviteten fordrer løse rammer som åpner for saksvarende destabilisering. Eksempelvis er ytringen: ”Dans etter musikken”, for løs for de fleste dersom dette ikke er en kjent innramming. Løse rammer og tilsynelatende stor frihet, gir ikke nødvendigvis stor aktivitet. Det kan like gjerne gi stor usikkerhet og overlate rommet til de sterkeste. Er aktiviteten kjent, kan samme aktivitet skje med en løser innramming. Aktiviteten kan da også lettere flyttes fra et fysisk rom til et annet, fra gymsal til skolegård eller fra skolegård til skibakke. Under utviklingen av ”Fektekampen” var hensikten at løs innramming ga en prosess hvor elevene selv erfarte og bestemte seg for hvor stram eller løs innramming som krevdes for at leken skulle fungere. Elevene var dramaturger, de skapte handling. De skapte ved sin innramming et erfaringsrom med regler og roller som får elever til å føle seg godt situert.

At elevene er med på å skape rammer, regler og roller, gir dem et godt utgangspunkt for å forstå språkets rolle i kroppsøvingsfaget. Reguleringsfunksjonen i språket er virksom i alle fag, men kroppsøvingsfaget ser ut til å være det faget der denne språkfunksjonen er mest

framtreddende. For kroppsøvingslærere som skal undervise etter Kunnskapsløftets ”literacy-program”, er det avgjørende å kunne reflektere over hvilke retoriske praksiser som er virksomme i vårt fag. Vi har sett hvordan språket virker skapende og regulerende gjennom at vi ved språket skaper rom og regler. I det neste kapitlet skisserer jeg et lekpreget skøyteopplegg, som i motsetning til opplegget på jazzballetten, åpner for tilpasset opplæring for alle i klassen.

## 5. TILPASSET OPPLÆRING

I dette kapittelet vil jeg gi eksempler på kompleksiteten i undervisningssituasjoner i kroppsøving og illustrere hvordan tilpasset opplæring kan skje i tråd med den kropps- og språkfilosofi som er uttrykt i kapitlene foran. Kapittelet konkretiserer språkets evne til å



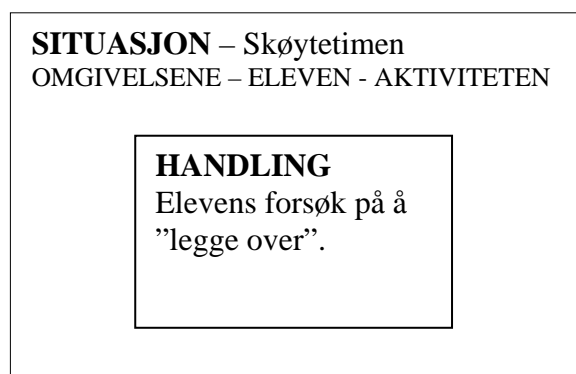
ramme inn (regler) og å lage virtuelle rom (leken) og viser også språket som en viktig forutsetning for tilpasset opplæring. Jeg tar utgangspunkt i den viktigste premisen, presentert i kapittel 2; ”Opplæringen skal tilpasses den enkelte.”<sup>64</sup> Hvordan er det mulig i en klasse på 24 elever? Det følgende caset fra skøytebanen viser en lærer som når langt i å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger. Læreren skaper godt situerte elever ved bruk av røkkeringer, hoppetau og lekaktiviteter. I motsetning til 50 åringene på jazzballetten

---

<sup>64</sup> *Kunnskapsløftet* 2006 s. 4.



”gjør elevene som de vil”. De beveger seg spontant og leker. Kapittelet eksemplifiserer hvordan *lek og fantasi som språkskapte aktiviteter åpner for ”konkrete bevegelser i virtuelle rom”*. Jeg viser hvordan tilpasset opplæring krever tilrettelegging av elevens handlingssituasjon slik at den framelsker ønskede bevegelser og ferdigheter. I tråd med rammemodellen i kapittel 1 viser jeg hvordan undervisningssituasjonen og elevenes handlinger virker dynamisk på hverandre. Handlingen beskrives i dette kapittelet ut fra dynamikken mellom forgrunn og bakgrunn, dvs mellom handlingen ”omgivelsene”, ”eleven” og ”aktiviteten”:



### Elevenes forutsetninger

Kompetansemålet i Kunnskapsløftet, etter 4. og 7. klasse er ganske beskjedent når det gjelder skøyter (og ski): ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne bruke ski og skøyter der det ligg til rette for det.” Dette er altså målsettingen for elevene i mitt case, for Terje, Marte, Anne og Halvor som bor et sted der det er skøyteis om lag to måneder i året. På tross av de naturgitte forholdene møter disse elevene på isen med svært ulike erfaringer og forutsetninger for å forflytte seg på skøyter. Terje, Marte, Anne og Halvor er ikke virkelige elever, men ”finnes” likevel i norske skoleklasser.<sup>65</sup> Casets elever, har på lik linje med de 20 andre i klassen, rett til opplæring tilpasset sitt ferdighetsnivå. Læreplanen av 2006 sier:

Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.<sup>66</sup>

<sup>65</sup> I tråd med Max Weber kunne man brukt begrepet ”idealtyper”, en konstruksjon hvor delene, men ikke helheten er empirisk belagt.

<sup>66</sup> *Kunnskapsløftet* 2006 s. 10.

Dessuten skal læreren "... medverke til at elevene opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle saman med andre."<sup>67</sup> Hva dette innebærer illustreres når jeg svært kort presenterer mine fire elevers forutsetninger for å stille til årets første skøytebane:

**Terje** har store sosiale problemer og er svært utsatt i klassen. Terje er prestasjonsorientert og unngår tapssituasjoner. Ofte møter han ikke til gymskole eller han stikker av når noe blir vanskelig. I dag møter Terje på skøytebanen uten skøyter. Allikevel har han allerede tøyde grensene sine ved at han ikke har blitt igjen på skolen. På spørsmål om hvor skøytene er, svarer han: "Jeg liker ikke skøyter, jeg får det ikke til".

**Marte** liker seg på skøyteisen. Hun bor like ved skøytebanen og har ofte med seg venninner hjem etter skolen, og sammen går de på skøyter. Marte har kunstløpsskøyter og har lært seg å gå bakover av ei jente i 7. klasse. Marte kan "legge over", særlig til den ene sida. Hun gleder seg til å vise de andre jentene og læreren at hun klarer en slags piruett.

**Anne** kom flyttende fra havgapet ved skolestart i 5. klasse og har ikke gått på skøyter før. Hun har lånt uslipte, nesten passe, hockeyskøyter på skolen. Anne vil gjerne lære å gå på skøyter, men er svært ustø og redd for å dette og slå seg. Hun låser knærne og får bein stive som stokker. Anne kommer ikke av flekken og trenger læreren eller en medelev å støtte seg til.

**Halvor** er sønn av gymlæreren på ungdomsskolen. Han fikk sitt første skøytepar, i størrelse 25, som 2-3 åring. Halvor danser på skøyter i alle retninger med pucken klistret til hockeykølla. Han har lekt seg til ferdigheter og blir ut fra disse regnet med når ungdommer og voksne spiller på kveldstid. Halvor lykkes i de fleste idretter og er godt likt av læreren og har høy status i elevflokk.

I møte med Terje, Marte, Anne og Halvor blir det tydelig at nordmenn ikke er født med skøyter på beina. Ferdigheten(e) å gå på skøyter ligger ikke i genene, de modner ikke for så å blomstre i femte klasse. Skøyteferdighetene er ikke det som modningsteoriene<sup>68</sup> betraktet som

---

<sup>67</sup> Ibid: s. 151.

<sup>68</sup> Sigmundsson & Haga red. *Motorikk samfunn*, 2004 s. 27. Modningsteorier om motorisk utvikling fra 1900 tallet har i hovedsak bygd på ideen om at utvikling var forutbestemt. Den grunnleggende ideen er at nervesystemet modnes på en bestemt måte som fører til en bestemt atferd, og at det eksisterer en enveis påvirkning mellom struktur og funksjon.

en artsspesifikk (fylogenetisk) milepæl uavhengig av arv og miljø. Halvor er allerede som femteklassing ”ekspert” på skøyter, selv uten å ha fått undervisning. Med en far som gymmlærer har vi både arv og miljø som god forklaring på hans flinkhet, men hvordan lærer, utvikler og løser han stadig nye situasjoner på isen? Sett i et fenomenologisk perspektiv har han (organismen Halvor) tilegnet seg ferdighetene relasjonelt i møte med oppgaver og omgivelser. Det tradisjonelle skillet mellom utvikling og læring viskes ved dette ut, og det skilles ikke mellom fylogenetiske (artsspesifikke) og ontogenetiske (individspesifikke) ferdigheter.

På skøytebanen skilles ikke handlingene fra omgivelsene. Å gå på skøyter forutsetter is, kropp og skøyter. Gjennom gradvis tilvenning, lek og øving blir lærerens og elevenes språkbruk en utvidelse av deres kropper slik stokken er det for den blinde mann.<sup>69</sup> Halvors skøyter er en utvidelse av kroppen, slik orgelet er det for organisten når han spiller. Likevel er det fortsatt mulig å skjelne skøyta fra foten, eller talen fra kroppen, i analytisk øyemed. Også i denne sammenhengen er det på plass med en påminnelse om at uansett hvilket element vi gjør til forgrunn i undervisningen så spiller bakgrunnen med.

Fokuset på enkeltelevne viser deres ulike forutsetninger. De fire på isen er omgivelser for hverandre, de er i en dynamisk situasjon (kontekst) med en global og lokal struktur. Handlingene de utfører eller det de sier, har en forbindelse til en fortid og en framtid. Inn i denne nå-situasjonen skal læreplanens krav oppfylles: ”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.”<sup>70</sup> Spørsmålet blir derfor hvordan Halvor og Terje, som hvert sitt ytterpunkt, skal undervises? Hva gjør læreren og hva sier han for at disse to og resten av klassen skal lære å gå på skøyter?

### **Læring er overskridelse**

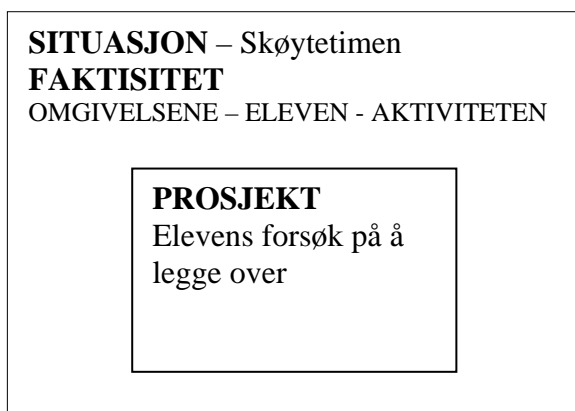
Å møte elevene der de er, og i neste omgang føre dem til nye steder, er målet med undervisningen. Trygghet i situasjonen er en forutsetning for aktive elever. Med fenomenologiens begreper ”faktisitet”, ”prosjekt” og ”situasjon” gis vi et verktøy som også kan brukes til å forstå didaktiske situasjoner på jazzballetten, i gymsalen og eller på

---

<sup>69</sup> Jf. Merleau-Pontys eksempel med den blinde mann og stokken.

<sup>70</sup> *Kunnskapsløftet* 2006 s. 10.

skøyteisen.<sup>71</sup> I denne sammenheng oppfatter jeg ”prosjekt” synonymt med ”handling” og ”faktisitet” som situasjonens ”betingelser”<sup>72</sup>:



Prosjekt/handling og situasjon påvirker hverandre gjensidig. Å stå på skøyter er en aktivitet som fordrer bestemte del-prosjekter. På skøytebanen bys det derfor bestemte overskridende handlinger for at skøyteferdigheter skal læres. Læring er en form for overskridelse, og med ei så sammensatt gruppe som en skoleklasse, er det overskridelser på mange nivå. Skøytene må for eksempel kantstilles for å få tak i isen, noe som er forutsetningen for framdrift. Vi mestrer i ulikt tempo og med ulike resultater overgangen fra å gå på beina til å gå på skøyter. Elevenes medfødte egenskaper, fysisk og psykisk, er forskjellige. De har også utviklet og forbedret seg ulikt gjennom vekst, modning og aktiviteter. Egenskapene er ressurser de møter opp med ved innlæring av nye skøyteferdigheter. Det er deres kroppsskjema. Nye lærte skøyteferdigheter utvikler i sin tur den enkeltes egenskaper. Lærerens utfordring er å tilrettelegge for handlinger som videreutvikler elevenes egenskaper.

I speilsalen på jazzballetten var jeg ”dårlig situert”. Det var dårlig samsvar mellom situasjon og prosjekt, derfor kjente jeg meg utilpass. Annes stivhet viser hvor skummelt hun synes det er å prøve å gå på 2-3 millimeter tykke skøytejern. Hun er dårlig situert og reagerer spontant ved å tilpasse seg den nye situasjonen, gjennom å endre eller justere sitt prosjekt. Ankler og knær

---

<sup>71</sup> Tordsson, 2002 s. 39. ”Begrepene ”prosjekt” og ”situasjon” forstås slik: Når vi handler – generelt formulert – for å oppnå noe, da befinner vi oss med Jean-Paul Sartres ord i et prosjekt. Vi benytter situasjonens muligheter for å overskride dens betingelser. Våre prosjekter ordner på denne måte hvordan vi forholder oss til vår livsverden, og ulike prosjekter ordner livsverden forskjellig. Verdens kvaliteter og egenskaper fremtrer gjennom våre prosjekter.”

<sup>72</sup> Jf. I dynamisk systemiske tilnærminger (DST) beskrives disse fenomenene ved begrepsparet ”constraints” og ”frihetsgrader”. Referanser her er Karl M. Newell og N. Bernstein.

låses, og behovet for ei hand å holde i uttrykkes umiddelbart. Annes kropp, egenkroppen, er en problemløser som utfordres av en situasjon uten stabilitet, hun har ikke feste for føttene. Annes forsøk på å gå på skøyter er en overgang fra en stabil foretrukket og godt situert situasjon i vanlige sko, til en ustabil tilstand på skøyter. Denne variabiliteten mellom stabilitet og tap av stabilitet oppstår ved endringer i situasjonen.

Det er i dette utviklingsfeltet eller risikofeltet Halvor befinner seg når han går ut på isen på uslipte, rosa, myke bandyskøyter som ikke er hans egne. Halvor mestrer faktiskiteten i situasjonen basert på kroppens tidligere bevegelseserfaringer. Kroppen hans kommuniserer dynamisk med omverdenen og finner løsninger på de utfordringene som framstår på isen og ender opp som godt situert. Terje opplever seg derimot dårlig situert, han er i spenningsfeltet mellom det stabile og ustabile ut fra en annen situasjon. Det forventes at han skal gå på skøyter, likevel blir han stående med skoene på. Presset i situasjonen fører til at han oppsøker en annen situasjon med andre prosjekter. Han går tilbake til skolen og oppsøker ved dette en situasjon som kjennes mer stabil.

Om eleven stiller seg bakerst i gymsalen, går bort fra banen eller rett og slett lar være å møte opp, er dette sterke signaler om hvor ubekvemme de er i situasjonen, hvor dårlig situerte de er. Utfordringen er å endre faktiskiteten, det vil si tilrettelegge situasjonen slik at elevene er trygge nok til at overskridelser kan finne sted. Det finnes ikke ferdige, lettvinde eller strategiske oppskrifter for å få en elev til å bli byens beste skøyteløper, men det går an å benytte situasjonens muligheter for å overskride dens betingelser.

Når elever i en undervisningssituasjon står overfor et ”jeg kan ikke” forsøker kroppen som selvorganiserende å finne løsninger. Når dette ikke går, for eksempel ved læring av ferdigheter som er nye og teknisk krevende, kreves det viljestyrte og planlagte handlinger for å lære. Elevene må gjøre bevisste valg i sine tilnærminger til å lære nye bevegelser. Å være vitne til elevers grenser i en situasjon utfordrer lærerens som didaktiker og pedagog. Det er ikke bare skøytens skyld at eleven detter. Problemet kan løses ved å gjøre helheter eller deler av disse til forgrunn. Gjennom lærerens tilrettelegging og elevenes trening og utforsking, kan eleven overskride sine grenser og ved det tilegne seg nye ferdigheter.

Men hvordan klarer læreren å gi Terje, Marte, Anne, Halvor og klassen et undervisningstilbud slik Læreplanen forutsetter? Læreren i dette caset tyr til leker og lek.

### **Fri lek - med hoppetau og rokkeringer på isen**

Det er lagt ut hoppetau og rokkeringer på skøytebanen, og det lukter bål på isen. Det skal grilles på bålet i pausen, ilden skal ikke slukkes før klassens utvidede gymtime er ferdig kl.13.00. Kontaktlæreren er også til stede, uten skøyter, men i trivelig prat med Terje oppe ved bålet. Aktiviteten på skøytebanen er stor, ”elevene gjør som de vil”. Selv før læreren sa at ”lekene” skulle tas i bruk, var mange elever i gang.

**Terje** hadde ikke skøyter på beina, men fant etter tips fra kontaktlæreren isskrapa og utnevnte seg selv til banemannskap og brøytebil. Halvveis i jobben fattet han interesse for hoppetauene og rokkeringene. I gymmen er Terje av de beste til å hoppe tau, men hva kunne han klare på isen? Motvillig tok han på seg hjelm, for så etter en del forsøk å hoppe over 50. Å rokke var vanskeligere for Terje, etter noen dårlige forsøk ble rokkeringene til tunneler for Anne og noen flere som synes det var morsomt. Etter ei stund gikk Terje opp til bålet, tok seg en kjeks, og snakka med kontaktlæreren. Etterpå trakk han ned mot isen igjen, fant isskrapa og fortsatte som banemannskap.

**Marte** tok sine piruetter med rokkeringen og tauet i hendene, hun danset ”gymnastikk modern”, kastet ringen opp i luften, tok i mot med den andre hånda. Hun klarte å ta piruetten inne i rokkeringer som lå på isen. Da Halvor holdt ringen i skulderhøyde, klarte hun etter noen forsøk det også. Det artigste, og kanskje farligste, var da hun hoppa tau. Hun klarte tre hopp, det klarte ikke engang Halvor. For en gangs skyld hadde hun skikkelig nytte av piggene på kunstløpsskøytene.

**Anne** liker rokkeringer, hun har en personlig rekord på over 60. På isen er det uaktuelt å prøve, inntil hun finner ut at hun har hjelp av snøkanten. Der tør Anne prøve, med litt snø rundt skøytejerna får hun det til. Etterpå prøvde hun på isen, men falt på ”alle fire”. Der sto Terje med rokkeringene som tunneler å krype igjennom. De ble ei lang rekke til slutt, de gjennomførte damefotball-landslagets krabbende feiring av skåring. I samarbeid med gymlæreren prøvde Anne å gå fram og tilbake over hoppetauet. Til tross for litt knekk i anklene kom hun seg over, etter hvert også uten støtte. Til slutt ble hun dratt sakte rundt av en medelev.

**Halvor** bandt beina sammen slik at det ble umulig å forflytte seg uten hjelp fra en kamerat. Han løste opp tauene og laget seg ei løype av hoppetau og rokkeringer. Han tok ett skjær i

hver rokking og hoppet over tauene. To ganger datt han, og ble spist opp av ”tau-krokodillene”. Så gikk det bra, og da var det tid for å utfordre gymlæreren. Det var da Halvor sa: ”Vi må gjøre det vanskeligere, det må være lengre mellom ”steinene!”. Etterpå knøyt Halvor sammen flere hoppetau. Disse la han ut på isen som en slange. Sammen med Marte og noen andre prøvde de å gå baklengs med ei skøyte på hver side av tauet.

### **Lek og undervisning**

Som lærer eller instruktør kan man tre inn på skøytebanene eller på jazzballetten med en innramming eller metodikk som kan plasseres på en skala fra *løs* til *stram*.<sup>73</sup> I caset fra skøyteisen vektlegger læreren en løs innramming for innlæring av skøyteferdigheter. Ved det flyttes fokuset fra læreren som ”kopieringsoriginal” over til aktivitetene og til elevens spontane og kreative utprøving av bevegelser i møte med omgivelsene. Læreren kan ikke, som i skibakken, endre underlaget ved å bygge kuler og staup. I stedet endrer han faktisiteten ved å legge fram hoppetau og rokkinger, leke ”Haien kommer”, få med seg kontaktlæreren, lage bålplass for grilling osv. Ved det skaper han nye i situasjonen som eleven utfordres til å ta fatt på. Læreren legger til rette for situasjonell læring, han sørger for at elevene ved deltakelse i leker og lek utvikler grunnleggende skøyteferdigheter ut fra konkrete og spontane bevegelser.

Det er ulike meninger om bruk av lek som metode i undervisning. Kritiske røster sier; ”Leken tar for lang tid.” eller ”Leken hører barndommen til, ikke skolen.” Lekteoretikere begrunner gjerne sin avvisning ved å si: ”Lek som metode strir mot lekens natur”. Leken skal være autotelisk, dvs ikke ha formål utover seg selv.<sup>74</sup> Lek, i denne betydning, synes umulig som metode i skolen. Praksisen og læreplanene forteller likevel at det lekes i skolen, på tross av den konstruerte samværformen, tidsbegrensingene og mangelen på frivillighet<sup>75</sup>. Lærere erfarer at leken kan brukes som metode, som: kulturformidler, atspredelse, grunntrening, oppvarming, sansemotorikk, emosjonell stimulans, sosial-, kognitiv- og bevegelsesmessig læring m.m. Lek og læring er ikke motpolarer. I stedet løfter leken fram sider ved situasjonen gjennom å utgjøre et (intensjonelt) prosjekt. Leken og lekene skaper et virtuelt rom med muligheter for læring.

---

<sup>73</sup> Rønholt og Peitersen 2002. På s. 322 skriver Lis Engel om ”åben og lukket metode”, noe jeg oppfatter som beslektet med min bruk av begrepene ”Løs og stram innramming”.

<sup>74</sup> Jf. Huizingas, 1963. *Homo Ludens: Om kulturens oprindelse i leg*.

<sup>75</sup> Nielsen, *Leg og Læring*, 1989 s 14.

## Leketøyet

Tauet blir til ei leke, eller får sitt uttrykk, først når det blir lekt med, slik partituret blir til musikk når det blir spilt, eller slik fotball blir fotball når ballen tas i bruk og aktiviteten følger spillereglene. Lek, musisering eller maling har ikke sin motivasjon knytta til læring. Det er en prosess; en måte å *være* på! Leken er slik sett autotelisk i sitt vesen, her i ligger også det foran omtalte paradokset som oppstår når leken brukes heterotelisk i undervisningen.

I kroppsøvingen benevnes rokkeringer, tau, erteposer og lignende som ”småredskaper”.

I denne språkbruken ligger at de skal brukes til noe bestemt. De er *verktøy* og hjelpemiddel utformet ut fra bestemte hensikter. Leketøyet derimot genererer muligheter, det åpner for det virtuelle. Forskjellen på *leketøy* og *verktøy* (redskaper) beskrives slik av Hangaard Rasmussen: ”Verktøy eksisterer i kraft af, at det realiserer muligheter. Legetøj i kraft af, at det iscenesætter muligheder.”<sup>76</sup> Verktøjet kan funksjonelt sett være mer eller mindre lukket, derav uttrykket spesialverktøy. Det samme gjelder for leketøy (og leker) slik vi får illustrert det ved å tre inn i norske barns lekerom. Der finns det også ”spesialleker”, mer lukkede i sine tiltaler. Graden av leketøyenes spesialisering, gjort eksplisitt i utformingen, begrenser og styrer lekens uttrykkside. På tross av lukketheten, eller for den saks skyld åpenheten, i leketøyets utforming, evner barn å leke ved enten å spille på eller å overskride egenskapene ved lekene. Rokkeringer blir til hus, tunneler eller fangehull, køller til sverd og steiner til brød. Det er barnets overgivelse til objektene som gir liv til taustumpen, som gjør elever til banemannskaper eller brøytebiler. I følge Hangaard Rasmussen gir barnet (eller den voksne) seg over til lekene. Situasjonens subjekt går fra å være eleven til å bli leken. Han sier: ”Det egentlige subjekt i barnets leg er med andre ord legen, der framstiller sig selv gennem legetøjet og det legende barn.”<sup>77</sup> Ut fra denne forståelse kan vi spørre: ”Hva gjorde rokkeringene og hoppetauene og leken med elevene på isen. Hva lokket de fram av fantasi og bevegelser? Hvilke virtuelle rom skapte de?

I leken skilles det ikke mellom den lekende, leketøy og leken. Slik sykkelen og tastaturet er ett med egenkroppen blir leketøy ett med den lekende. Først når eleven forstyrres av andre eller samhandlingen med leketøy forstyrres brytes magien. Det skjer når medelever plutselig begynner å leke midt i ”krokodilleelva” til Halvor. Lekene på isen hadde tiltrekningskraft på elevene. Anne ”rokket”, Marte hoppet tau, Halvor hoppet på steiner i ei elv. Terje skapte seg

---

<sup>76</sup> Hangaard Rasmussen. *Legetøjets virtuelle verden*. 2001, s.26.

<sup>77</sup> Ibid: s. 57.



om til en brøytebil. Eksemplene viser variasjonen med hensyn til å benytte lekene i tråd med tradisjonen og det å omskape lekene og seg selv til andre objekter i leken. Denne variasjonen er et resultat av en svært ”løs” undervisningsmetodikk. At denne åpenheten snevres noe inn når elevene tar del i ’Haien kommer’ skal vi snart se.

### **Regulert lek – ”Haien kommer”**

Etter en felles pause med grilling og sjokoladecake, lyder lærerens plystring fra isen. Det er tid for ”Haien kommer”. Isflata er omskapt til hav, der den farlige haien råder grunnen. Den har sitt ”sirkelformede hus” midt i ”havet”. I god avstand, mot hjørnene, bor makrellene, torskene, laksene og piraiene i sine runde ”hus”. Etter tur, styrt av læreren, slippes fiskene ut i det åpne havet. De ”stimer” rundt haiens hus, motsols, i sirkler. Avhengig av avstand til huset sitt og ferdighet, ”svømmer” fiskene i variert tempo, rundt den farlige haien. Haien er for anledningen Terje uten skøyter på føttene. ”Haien kommer”, lyder det fra læreren. Fiskestimen løser seg opp i alle retninger. Med eleganse eller med knall og fall, søker de raskeste vei til sitt hus og fristed. Som på et blunk, ved å bli berørt av haien, blir to makreller til haier, blodtørstige og klare for hogg i neste omgang.

Etter første omgang med ”Haien kommer” stilte læreren spørsmålet: ”Hva gjør dere med føttene når dere sirkler rundt haien?” ”Legger over”, kom det raskt fra flere i klassen. Marte fikk vise hvordan det kunne gjøres. ”Ser dere at hun danser Zorba?”, sa læreren. Før han fikk svar sa han: ” Nå skal vi danse Zorba! - Gå sammen tre og tre, ta tak om skuldrene til hverandre, slik vi gjorde det i musikken.” Sett høyrefoten foran den venstre, stå på høyre, så venstre fram igjen osv.” Etter utprøving, latter og litt knuffing, ga læreren nye instruksjoner: ”Prøv aleine, rundt eget eller andres hus. Vil du gå større svinger velger du å gå rundt haiens hus.” Læreren beveget seg rundt, ga råd om å låse ankelen, legge seg over, stå på hver skøyte og etter hvert bøye i knærne. Han tok noen elever tilside viste og beskrev noe han kalte en ”sparkesykkelsving” (”sirkelskyv”): ”Tenk at dere står på en sparkesykkel” Stå på venstre skøyte, slik! Tyngden skal være på ”sparkesykkelen”, bøy litt i knærna, spark fra, utover og bakover, flere ganger etter hverandre slik at du går rundt i en sirkel. Slik! Få se om du kan sparkesykle!”

## Konkrete bevegelser i virtuelle rom

I en fenomenologisk tenkemåte ligger forutsetningene for lek i menneskets evne til å overskride egenkroppens fysiske eksistens. Vi evner å skape et virtuelt rom, et opplevd handlingsrom som bærer "skinn av eksistens". I dette rommet blir refleksjon og fantasi mulig. Fantasien er en modalitet ved egenkroppen, og ikke til å skille fra bevegelsene, talen, tanken eller omgivelsene. Elevene tenker ikke først; "Nå skal jeg være en fisk, for deretter å fantasere og så starter de å leke makrell." De har heller ikke lagret ferdige replikker, regier eller rollebesetninger som hentes fram etter refleksjon over hva som passer når. De "avkoder" heller ikke lekekameratens ytringer for så å beslutte seg for saksvarende respons. En slik "lek" ville gå i stå, bl.a. som et resultat av mangel på fantasi og tempo.

Metaforer har kraft i seg, de påvirker både elevers tanker og handlinger. I lekmetaforen "Haien kommer" fantaserer, leker og tenker elevene på samme tid. Metaforen som virkelighetsskapende er med på å påvirke livet på isen på mange måter. Den endrer faktisiteten ved å gi orden, struktur og retning til elevenes tanker, erfaringer og handlinger.<sup>78</sup> Elevene *er* i leken og skaper og skapes til fisker. Det innebærer at eleven i et og det samme både er seg selv og en hai. Det skjer slik hockeykøller blir til sverd eller slik gras, regnvann og småstein blir til den lekreste middag. Hangaard Rasmussen sier om fantasien og forestillingsevnen:

Fantasiene eller forestillingene er tilstede som kroppens usynlige representanter og finder deres særlige form og indhold i selve uttryksakten, og det vil sige de kropslige, gestuelle handlinger. Bevegelsene går verken fra det ydre til det indre eller omvendt. Det går fra det usynlige til det synlige og omvendt i en stadig spiralbevægelse, hvor tavsheden finder stadig nye former at udkrystallisere sig i.<sup>79</sup>

Barn eller dyr i isolasjon lærer ikke å leke. På samme vis som det krever tid i fellesskap og kroppslig nærvær i varierte omgivelser for å lære å tale, kreves det sosiale relasjoner for å utvikle lek og lære å leke. Lek er kontekstavhengig og konkret. Det betyr at når vi skal definere eller gjenkjenne handlinger som lek, skjer det ut fra konteksten. Ut fra levd liv, knyttet til ulike kulturer, materialiserer det seg tradisjoner, kulturer og arenaer for lek. Barn trekkes mot leken og de lekende. De leker for å leke, men høster selvfølgelig erfaringer som går ut over selve leken.

---

<sup>78</sup> Svare, *Livet er en reise – Metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*, 2002 s. 23.

<sup>79</sup> Hangaard Rasmussen, 1996 s. 131.

Fra spedbarnsalderen til langt inn i ungdomsalderen (for noen inn i alderdommen) tiltrekkes vi av leken og de lekende. Likevel er det slik at vår *sansbare tiltrekning*<sup>80</sup> av lekene avtar med alder. Ved vår evne til språkliggjøring, bys vi ikke bare leketøyets tiltale ("du")<sup>81</sup>, men oppfatter også leken med et metakognitivt blikk. Det innebærer at leketøyet også forestiller eller *framstiller* noe. Hangaard Rasmussen sier i tråd med Ernst Cassirs begreper: "Med stigende alder sker der i legen en "udskilning" (Aufdifferenzierung) i retning af, at legetøyet først og fremst forestiller noget (Darstellung). Jo yngre barnet er desto mer ligger accenten på legetøj som umiddelbart udtryk."<sup>82</sup> Denne forståelse plasserer mine elevers lek med lekene på skøyteisen som: "et fænomen, der udspiller sig mellom udtryk og fremstilling".<sup>83</sup> Eller sagt med mine ord; mellom det konkrete og det virtuelt skapte rom.

### **Språk og undervisningsmåter**

Terjes manglende deltakelse på skøytebanene har flere årsaker, til dels årsaker verken han eller læreren har oversikt over. Det kan handle om utstyr, relasjonene til de andre i klassen, til læreren, prestasjonsangst, språkbruken, motivasjon, manglende skøyteferdigheter, iscenesettelsen osv. Terjes situasjon preges av ambivalens. Sett fra utsiden har det likevel skjedd noe med Terje i løpet av tredje økt. Han oppholder seg stort sett på isen, deltar i leken og stikker ikke til skolen. Når det "skjærer seg" trekker han seg tilbake til bålet, oppsøker kontaktlæreren, for å så vende tilbake til isen. Dette er stor framgang for Terje, gjort mulig fordi læreren har endret faktisiteten i situasjonen og lagt til rette for at Terje kan være del av klassen. Sannsynligheten taler for at Terje i løpet av nærmeste framtid tar på seg skøytene.

Kritikere av en løs eller åpen undervisningsmåte vil mene at Terje "aldri" vil lære å gå på skøyter hvis han ikke får klar beskjed om hva han skal gjøre og om hvordan han skal oppføre seg. Kan hende kommer en frustrert kontaktlærer til vår gymlærer og sier:

---

<sup>80</sup> Hangaard Rasmussen 2001 s.113. I Ernst Cassirs trebindsverk: *De symbolske formers filosofi* omtaler han tre forskjellige symbolfunksjoner som strukturerer menneskets verden: *Sansning av uttrykk* (Ausdruckswahrnehmung), *framstillingsfunksjonen* (Darstellung) og *den rene betydningsfunksjonen* (reine Bedeutung).

<sup>81</sup> Ibid: s. 120: "Især det mindreårige barns måte at percipere verden er karakteriseret af, at genstandene taler som et "du" til barnet. De har med et uttrykk fra Cassirer en "fysiognomisk fremtreden". De kan skifte form fra det ene øjeblik til det andet."

<sup>82</sup> Ibid: s. 125.

<sup>83</sup> Ibid: s. 125.

- Nå må det stilles krav til Terje! – Vi må kalle en ”spade for en spade”. - Terje har jo ikke tatt ett eneste skøyteskjær! Han utnytter situasjonen og er en unna-sluntrer som ødelegger isen og leken for de andre. Dessuten undergraver han autoriteten vi har som lærere når han får gjøre som han vil! Det er på tide at Terje får dette i klartekst; ”Enten så stiller du med skøyter, på isen, eller så får foreldrene dine komme å hente deg! – Vi kan i hvert fall ikke ha deg sosende rundt på isen.”

Kan hende henger kritikeren også på:

For øvrig har jeg ingen tro på at det går an å leke seg til skøyteferdigheter. Se på Anne!  
- Vel - hun er tryggere enn hun var, men det går for seint. Hun må få presise instruksjoner. Ja, om hvor armene skal være, om tyngdeoverføring og om vinklingen av skøytejernene, hun kommer jo ikke av flekken. *Du* må jo forklare hvordan hun skal gjøre det!

Utsagna viser til en sammenheng mellom språklige taleformer og valg av undervisningsmåter. Ønsket om posisjonell instruksjon, eller det som gjerne omtales som ”presise beskrivelser”, trekker i retning av lukkede metoder, enten det gjelder læring av bevegelser eller sosiale ferdigheter. Språket blir et *verktøy* eller et redskap som realiserer muligheter. Eller sagt på en annen måte; lukkede metoder fordrer beskrivende talemåter og abstrakte bevegelser. Opplegget som er gjennomført på skøytebanen viser en annen gjensidighet mellom språk og metode. I dette tilfellet avtar lærerens instruksjoner med økende grad av lekpreget situasjonell undervisning. Kan hende snakkes det mindre fordi sjonglering med faktisiteten avlaster læreren som hovedpersonen i timen. Konsekvensen er at lærerens språkbruk begrenser seg til å gi rammebetingelser for elevenes aktivitet. Språkbruken er med å gi rom for elevenes utprøving. Talen setter muligheter i scene, slik leken gjør det. Talen går fra å være et ”verktøy” til bli et ”leketøy”

### **Oppsummering**

Å lære å gå på skøyter eller danse er ”å lære å gå på nye måter”. Vi lærer et ”andre eller tredje språk”. Lærerens jobb er å legge til rette for at så skjer. Valg av metoder henger sammen med synet på kropp, kunnskap, språk og læring, med hva som skal læres og hvem som skal lære. En fenomenologisk tenkemåte vektlegger en situasjonell og åpen undervisning overfor barn, men underkjenner ikke barns forutsetninger for lære ad kognitivt vei. Den kan heller ikke, ut fra sitt oppgjør med den dualistiske tenkemåte, se på disse ulike tilnærmingene til læring som

motsetninger. Så vel den kontekstuelle/situasjonelle som den kognitive/verbalt instruktive tilnærmingen er vevd sammen og uttrykker kroppens ”jeg kan”.

Talen på sin side kan som handling åpne for et mangfold av aktiviteter, ikke minst ved at vi ved språket kan skape virtuelle rom som utgangspunkt for konkrete bevegelser. Vi kan fortelle, dramatisere, leke og spille. Lek og virtuelt skapte rom er i seg selv ingen garanti for at Terje eller Anne lærer å gå på skøyter. Lærerens valg av lek må sees i forhold til aktivitetene som skal læres. Selv lekaktiviteter må prøves mot spørreordene; *hva, hvordan* og *når*, om det skal fungere som tilpasset undervisning. Dersom det skjer, gir lek godt situerte elever som tør lære noe nytt.

Tilpasset opplæring handler om elevenes muligheter til å utføre hensiktsmessige handlinger/prosjekter i ”situasjonen”, eller sagt på Bakhtins vis; om lærerens (og situasjonens) ytringer er til å svare på for elevene, dvs om ytringas adressivitet (tiltale). Her i ligger den store forskjellen mellom undervisningen på jazzballetten og den på skøytebanen. Opplegget på skøytebanen favner både Terje og Halvor, de kan begge gjennom lek, leketøy og fantasi få utbytte av undervisningen. Tilpasset undervisning forutsetter at elevene får leke og utforske. Presis språkbruk handler ikke om ”hvor skapet skal stå”, men om de språklige handleformene læreren bruker er til å forstå og svare på for alle i klassen.

## 6. SPRÅKLIGE HANDLEFORMER

Å lære å snakke og å bevege seg er uatskillelig fra sosialt samvær.<sup>84</sup> Vi lærer å snakke og lærer samtidig handlingsmønstre og handlingsmuligheter. Slik får ulike fagmiljøer og skolefag sin retorikk. Fokus i dette kapittelet er kroppsøvingslærerens retorikk, dvs. hvordan læreren handler med språket i sin undervisning. Jeg samler språklige handleformer i fire hovedkategorier: ”innramming og organisering” (der lek og spill kan betraktes som en spesifisering av innramming), ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon” (vise og forklare) og ”veiledning”. Synet på språk som handling henger for meg sammen med oppfattelsen av språk som en sans. Gjennom (bl.a.) språksansen oppdager elevene kunnskapen i de konkrete og språklig skapte rommene. Å lære er slik sett å oppdage. Dette er bakgrunnen for at jeg innleder dette kapittelet med temaene: ”Språket som sans” og ”Oppdagende læring”.

### Språket som sans

For de som bodde i Larvik, betydde ”å sanse” det samme som å huske. Bestefaren min sa: ”Jeg sanser godt at vi planta disse granplantene etter krigen, de var dårlige.” Å sanse var å ha ord og språk for opplevelser og hendelser, det var å ha hukommelse. Eksemplet illustrerer en fundamental kroppslig forbindelse mellom sansing og hukommelse og språk. Språket er uatskillelig fra levd liv, og det å tenke og snakke gjør det mulig å huske og dele erfaringer, så vel som å planlegge og drømme. Språket gir begreper som gjør at vi begriper fortida, nåtida og framtida. Språket oppstår og oppdages i samhandling, enten vi ser på TV, leser, diskuterer, svømmer eller spiller innebandy. Vanligvis uttrykkes det ikke eksplisitt at språkevnen er en sans. Når språket bringes inn blant de andre sansene i kroppsøvingsammenheng, knyttes det gjerne til den ’akustiske sansen’. Utgangspunktet er da *hvordan* vi hører mer enn *hva* vi hører. Den akustiske sansen knyttes til evnen til å ”lytte til en forklaring” eller ”høre beskrivelsen av øvelsen”. En fenomenologisk tilnærming til språket og sansene innebærer at hørselen er mye mer enn registrering av lyd, og synet er langt mer enn en teknisk oppfattelse av farger og former. Vår rettethet mot omverdenen gjør at vi skaper mening i det vi ser og hører; vi trekker slutninger og forstår det nye i lys av det vi har erfart, og i denne meningsskapingen er språket en nøkkel. Å navngi er en måte å finne ut hva noe er, hva som forgår og hva som forventes. Å

---

<sup>84</sup> Jf. hvordan Merleau-Ponty påviste sammenheng mellom kropp og språk og Bakhtins sammenheng mellom språk og kommunikasjon.

høre beskrivelsen av øvelsen er lite verdt, selv om du kan gjengi den ordrett, dersom orda ikke har mening for deg. For at orda skal gi mening, må de være koplet til konkrete erfaringer, også når det er snakk om undervisning i kroppsøving.

Nye aktiviteter og nye begreper kan introduseres gjennom det vi kaller tilvenning.

Vanntilvenning er basis i svømming, stell av hest er første oppgave i rideopplæringen, og balltilvenning er grunnlaget for ballaktiviteter. Min begynneropplæring i innebandy starter med tilvenning til redskapene ball og kølle. Ballen føres med kølla i ulike retninger, langs streker, baklengs m.m. Elevene balanserer kølla på en finger, på panna eller skoen. Ballen kastes opp i luften, ligger på håndbaken eller i nakkegroppa. Kontinuerlig aktiviseres elevenes



visuelle, akustiske, taktile, vestibulare og kinestetiske sanser.<sup>85</sup> I dette spillet oppdager elevene både sine egne ferdigheter og ballen og køllas egenskaper. De erfarer hvor fort ballen ruller, at det svir når ballen eller kølla treffer leggen, og at det finnes ulike måter å bruke redskapene på. Men elevene finner også ordene for redskapene og reglene for aktiviteten. De lærer ordene innebandyball, kølle, kølleskaft, (kølle)blad, løfte, vippe, knehøyde, pasning, pasningsskygge, skjerming, fotarbeid, mål, forsvar, angrep osv.

---

Irgens og Madsen. 2005, s. 101. De gir følgende forklaring på den taktile, vestibulare og kinestetiske oppfattelsen: "Den taktile sansen eller berøringssansen aktiveres når hud berører omgivelsene."

"Vestibular oppfattelse lokalisert til de indre øre, er kroppens evne til orientering i rommet, til balanse og til å oppfatte trykk." "Den kinestetisk sansen oppfatter kroppens bevegelser og spenninger i muskler og sener, dessuten vinklene i leddene og hvordan kroppen beveger seg i forhold til tid og rom."

Hver aktivitet har et vokabular som omfatter både redskapene og reglene. Slik er hvert spill også et språkspill, og det å kunne spille, forutsetter både språk- og bevegelsesferdigheter. I tilvenningen er det derfor viktig at det etableres et vokabular, for i neste omgang å gjøre instruksjonen forståelig. Mange lærere sukker oppgitt over at elever ikke får meg seg det de sier. Er det hørselen det er noe galt med? Sjelden, men det er ikke sjelden at en undervurderer betydningen av at tilvenning innebærer innføring i et nytt vokabular. Sansene, innbefattet språket, utfyller og samarbeider selvorganiserende når vi beveger oss. Eksempelet under illustrerer dette. Det viser at språksansen er i bruk og utvikles ved tilvenning til og oppdaging av nye aktiviteter. I det følgende utforsker 6. klassingene ballen og kølla som benyttes i innebandy<sup>86</sup>:

- Lærer: - Nå skal dere få eksperimentere litt. Dere skal finne andre måter å bevege dere på i salen. Slå ballen på nye måter og bruk kølla på andre måter enn dere har gjort til nå.
- Tor: - Sånn? (Tor slår ballen med skaftet.)
- Lærer: - For eksempel. Bare sett i gang.  
Ja det var biljard. (Per støter ballen med enden på kølleskaftet.)  
Der løfter du den ja. (Snakker til en ny elev.)
- Kari: - Går det an å gjøre sånn her da? (Har ei kølle i hver hånd og slår ballen vekselvis med disse køllene.)
- Lærer: - Jaa, det går an.  
Ta en titt. Sverre gjorde noe her. - Nå hermer dere etter Sverre. Løft den opp på bladet og gå rundt, balanser med den. Legg den opp på bladet. Viss du (sagt til flere) får til å la den ligge på bladet kan du prøve å bøye deg ned og opp igjen uten at den detter av.

Ved lekpreget utforskning og ved språklige kommentarer blir elevene fortrolige med ballen, kølla, bladet og skaftet. Det å få ordene som hører til innebandy er en vesentlig side ved det å bli fortrolig med aktiviteten.

### **Oppdagende læring**

Språket er ikke et sekundært virkemiddel i innlæring av fysiske ferdigheter. Det er integrert i vår situasjonelle, konkrete, kroppslige måte å være i verden på. "Oppdagende læring" kjennetegnes ved at elevene oppdager kunnskapen i de konkrete og språklig skapte rommene. Å lære er slik sett å oppdage. Oppdagende læring vektlegger spørsmål mer enn forklaring. I svømmehallen spør jeg; "Hva gjør du for å flyte som en ubåt?" eller i innebandy; "Hva er det som gjør at det er vanskelig å ta ballen fra Per? Hva gjør han med føttene?" Eleven hjelpes til å oppdage eller gjenoppdage viten om seg selv, oppgaven og omgivelsene, altså handlingssituasjonen. De "lærer å lære", de blir problemløserer. Magnar Grenstad forklarer

---

<sup>86</sup> Kroppsøvingstime i februar 2006.



begrepet ”oppdage” slik:

Å oppdage vil egentlig si å legge merke til noe som har vært der hele tiden. Jeg har bare ikke sett det før. Dette kommer klart fram i det tyske og det engelske ordet for oppdage (h.h.v. ”entdecken” og ”discover”), som begge betyr ”Å ta dekket bort”. Når jeg oppdager noe, så betyr det egentlig at jeg avdekker noe, jeg drar teppet bort”, for å bruke et teaterspråket, til side, og så *ser* jeg. Noe tilsvarende ligger jo også i det norske ordet opp-dage: Noe kommer opp i dagen. Ofte kan det sidestilles med begrepene fatte, begripe eller forstå: Noe har gått opp for meg og blitt klart. ”Nå forstår jeg det!”<sup>87</sup>

Elever får aha-opplevelser, de opplever og føler at de kan mer enn de trodde.<sup>88</sup> I oppdagende læring, ser våre teoretiske og praktiske kunnskaper dagens lys ut fra sammenhengens opplevde betydning. Gymsalen og aktiviteten som utøves er et ”meningsreservoar”, hvor kunnskapen får sitt uttrykk i konkrete bevegelser. Språket er et tilsvarende univers hvor elevene oppdager mening, slik førsteklassingen gjorde etter å ha stavet ordet ”hilse” fire ganger; hun ble grepet av innholdet og ropte høyt ut i klasserommet: ”Jeg kan lese, jeg kan lese! Jeg kan hilse!”

Oppdagelse og tilegnelse skjer gjennom aktivitet som kan være stramt eller løst innrammet. At læring skjer i stramme rammer, innebærer ikke at undervisningen ikke er oppdagende. Risiko, økonomisering av tid, og elevenes motivasjon kan være faktorer som fordrer stramme rammer. Det er for eksempel grenser for hvor lenge kølla skal balanseres på panna når det er innebandy som skal læres. Det er heller ikke hensiktsmessig at elevene for hver ny bevegelse som skal læres må gjenoppdage alt det mange andre allerede har erfart som lurt. Eleven bys derfor noen snarveier, selv når det legges opp til oppdagende læring. Det er et poeng å vite hvor i bassenget det er dypt eller at en bordtennisracket bør holdes på en bestemt måte for å få til hensiktsmessige backhand- og forhandslag i neste omgang. Gjennom lærerens analytiske tilnærming uttrykt i timens dramaturgi hjelpes derfor elevene til å oppdage nøkkelbevegelser og strukturer i ferdigheten som skal tilegnes. Eleven skal finne støtte i lærerens mest mulig sikre språk og bevegelsesuttrykk og samtidig utvikle og oppdage sine egne. Slik legges det en grunn for at læring ikke er å gjenta, men å oppdage. Det finnes løsninger verken jeg som lærer eller elevene kjenner.

---

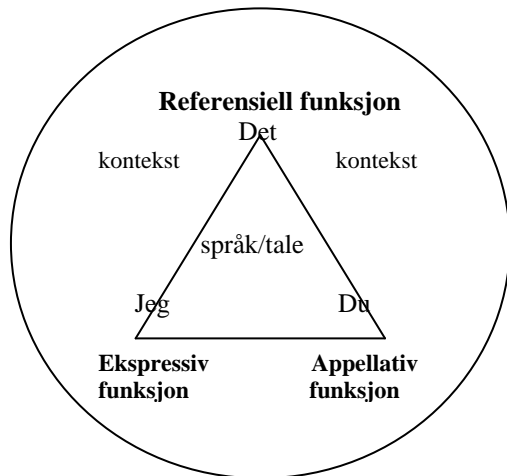
<sup>87</sup> Grenstad, *Å lære er å oppdage*, 1993 s. 17.

<sup>88</sup> Det bør tilføyes at Aha-opplevelser ikke er forbeholdt den ”oppdagende læring”.

## Språklige handleformer

Uttrykket ”språklige handleformer” er en lett omskriving av pragmatikkens<sup>89</sup> uttrykk ”speech acts” og Wittgensteins ”språkspill”<sup>90</sup>. Poenget i pragmatikken er at når vi snakker sammen, kommuniserer vi aldri bare en lydsekvens eller et grammatisk innhold, vi utfører alltid en handling. Disse handlingene er for eksempel å takke, hilse, rose, kreve eller fortelle. Innrammingen er vesentlig for hvordan språkhandlingene blir oppfattet. Spørsmål dukker opp både i forhør, skoleprøver, i reklame, gåter, vitser, i fortellinger, og som retoriske grep i taler, og innrammingen avgjør hvordan vi reagerer på dem, eller hvilke svaralternativ som er relevante. Innramminger er altså det vi også betegner som sjanger.

De språklige handleformene knytter seg til språket som referensielt, ekspressivt og appellativt (relasjonelt)<sup>91</sup>, og denne måten å betrakte språket på, hører sammen med et menneskesyn som ser fornuft, følelse og handling som tre uatskillelige sider ved mennesket. Rom-modellen, presentert i Kapittel 2, illustrerer kommunikasjon som deltakelse i et felles rom. Denne modellen kan også utvides til å si noe om hvordan språket kan brukes i bestemte kontekster, altså hvilken *funksjon* språket har:



Den referensielle funksjonen gjør det mulig å representere ytre saksforhold, mens den ekspressive funksjonen gjør det mulig for en sender å uttrykke sine egne følelser og erfaringer – sitt eget ”indre”, sin personlighet, sin subjektivitet. Den appellative funksjonen retter seg mot mottakeren i den hensikt å påvirke henne til bestemte oppfatninger, følelser eller handlinger.<sup>92</sup>

Ethvert språklig utsagn (ytring) blir meningsfullt for oss ut fra at det er begrepsmessig forståelig (*DET* - den referensielle funksjonen/logos), og at det er pålitelig i den forstand at vi

<sup>89</sup> Glomnes, 2005: *Alt jeg kan si*, s. 51. Pragmatikk er studiet av språk i bruk. Glomnes forklarer det slik: ”... pragmatikk kan defineres som studiet av *kontekstens bidrag til ytringers mening*. Pragmatikk er en innfallsvinkel til studiet av språk som tar utgangspunkt i at språk er kommunikasjon, og det betyr blant annet at alle ytringer står i en sammenheng.”

<sup>90</sup> Jf. Det som skrives om språkhandling hos bl.a. Searle 1969, Vagle m.fl. 1993 og Glomnes 2005.

<sup>91</sup> Denne tredelingen finner vi igjen i retorikkens begreper, logos, ethos og pathos.

<sup>92</sup> Vagle m.fl. 1993, s. 71-72.

tror at taleren mener det hun/han sier (*JEG* - den ekspressive funksjonen/ethos), og vi forstår hva utsagnet har med oss å gjøre eller hva det er ment som (*DU* - den appellative funksjonen/pathos). Disse tre sidene er mer eller mindre til stede i enhver ytring. En konsekvens av det, er at vi kan misforstå eller svare på de ulike sidene ved ytringen. For eksempel når eleven sier: ”Jeg har så vondt i magen”, kan en svare først og fremst på det referensielle innholdet og prøve å finne ut hva som feiler eleven. Eller en kan ha mer eller mindre tillit til eleven og forsøke å finne ut om han er oppriktig. Uansett vil vel en gymlærer oppfatte appellen i utsagnet og forstå at det er ment som en grunn til ikke å delta i gymtimen.

Språkbruk er regulert av grammatiske regler, men de pragmatiske reglene er vel så viktige for å kunne forstå og gjøre seg forstått. Det er altså mulig å skjønne ordene uten å skjønne meningen med et utsagn, men bare der ordene gir mening, kan vi delta. Dette er grunnleggende premiss i en kontekstuell eller situasjonell forståelse av språk og kommunikasjon. Avstemmingen og tilvenningen er nødvendige for at språkspillene skal gi mening og deltakelse for elevene. Ellers risikerer de å få beskjeder de ikke forstår, og kjeft for noe de ikke vet at de har gjort galt. Abstrakte begreper og forklaringer bygger på konkrete erfaringer, slik abstrakte bevegelser knytter an til de konkrete, og for å skape rom for læring, må læreren ramme inn, avstemme og gi tilvenning og ved dette gjøre elevene tilstrekkelig kjent med situasjonen til at de kan svare på den.

De fire språklige handleformene/språkhandlingene jeg mener er sentrale for kroppsøvingsfaget er: ”innramming og organisering”, ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon” (vise og forklare) og ”veiledning”. Denne grovinnndelingen gir meg et verktøy for å analysere og vurdere min og andre læreres språkbruk i kroppsøving. Ved å studere vekslingen mellom disse språkhandlingene, framtrer anvendte praksiser og metoder. I disse observasjonene ligger et potensial til å bli en mer reflektert kroppsøvingslærer. ”innramming og organisering” innbefatter ”Lek og spill” er grundig presentert i kapittel 4 og 5 og tas derfor ikke opp igjen i denne sammenhengen. Særtrekket ved ”innramming og organisering” påpeker jeg likevel; *Språkhandlingen er sjangerstyrende, og den er ved sin evne til å skape rom overordnet de andre språkhandlingene.* ”Innramming og organisering” definerer aktiviteten. Vi kan si at innrammingen av timen fungerer som sjangeren gjør for lesningen av en tekst. Den sier hva som skal foregå; er det lek, konkurranse, øvelse eller en prøve? I det følgende presenterer jeg de hovedtyper språkhandling som i mer eller mindre grad følger enhver språklig ”innramming og organisering”. Det er ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon

(vise og forklare)” og ”veiledning”.<sup>93</sup> Disse språkhandlingene domineres (som ”innramming og organisering”) i ulik grad av den referensielle, appellative eller ekspressive språkfunksjonen.

### **Omsorg og oppdragelse**

Jeg har valgt å sette omsorg og oppdragelse i samme bås selv om vennlig trøst og irettesettelse er to helt motsatte språkhandling. De er likevel gruppert sammen her fordi de *ikke* har direkte med det faglige innholdet å gjøre. ”Omsorg og oppdragelse” er kategorien for kontakt, altså er den preget av språkets appellative (relasjonelle) funksjon.

”Å gå til en time” innebærer å forflytte seg til rom med ulike føringer for hva som skal skje. Læreren forlater personalrommet etter en håpløs eller interessant diskusjon om barneoppdragelse, og elevene møter til timen forelska eller etter å ha sloss med en i parallellklassen. Vi bærer med oss dagens og årelange erfaringer, følelser og stemninger i det vi møtes på trappa inn til gymsalen: ”Nå kommer Jan-Erik” sier Per med forventning i stemmen. ”Kan du ikke låse opp hos oss først i dag?”, lyder det fra ”jentetrappa” noen meter borte. Jeg overhører spørsmålet, de vet at jeg låser opp deres dør innenfra etterpå. Ole stikker meldingsboka si opp i ansiktet mitt og sier; ”Jeg har ødelagt kneet på håndballen”. At han i første frikvarter spilte for fullt på håndballbanen kommenterer jeg ikke. Et streif av glede når meg ved synet av Peders svette pannelugg og varme kinn. Han har spilt håndball i frikvarteret framfor å krangle med andre. Jeg har registrert at Anders mangler gymtøypose, det betyr at han bor hos pappa denne uka. Ole ser dårlig ut, der han står aleine til høyre for trappa. Raslingen i nøkkelknippet gir meg en trang passasje til gymsaldøra. Yttertøyet henges opp, elevene snakker lite sammen. Peder spør glad for å få bekreftet det han vet: ”Vi skal vel ha innebandy i dag?”.

Jeg kjenner meg trygg og heldig som får være gymlærer. Elevene som inntar gymsalgulvet er husvarme og trygge. De tar ball og innebandykølle, finner ei løype mellom kjegler, skyter i veggen eller går sammen og kjemper om å kontrollere ballen. Bjørg blir sittende på scenekanten. Jeg tilbyr henne ei kølle. Hun tar den aller nødigst imot. Jeg vet hun kvier seg

---

<sup>93</sup> Rønholt og Peitersen 2002. s. 166-170. Forfatterne presenterer lærerens handleformer som: Instruksjon (muntlig), forevisning (praktisk), samtale og veiledning, stille oppgaver og bedømme (muntlig/skriftlig eller praktisk).

for innebandy, hun er redd for køller og baller som svir. Rett før jeg skal plystre for å samle alle ved scenekanten kommer Ole diskret til meg og sier<sup>94</sup>:

Ole: - Jeg har så vannvittig vondt i magan.

Lærer: - Har du det?

Ole: - Jeg er så løs.

Lærer: - Du vil ikke prøve da?

Ole: - Neei,

Lærer: - OK. Sitt her, også får du se assen det går. Sleng deg med viss du kan.

Ole: - Ja

Slik møtes vi en vanlig ukedag til time. Slik står det noe på spill for liten og stor. Gjennom samspill, innramminger og ritualer sikres en sammenveving og stemming. Det etableres forhåpentligvis en felles "toneart" i undervisningssituasjonen. Daniel Stern sier om denne avstemmingen:

At følge og afstemme sig med vitalitetsaffekter gør det mulig for det ene menneske at være sammen med det andet i den forstand, at man på næsten kontinuerlig basis er fælles om de samme indre oplevelser. Det er netop heri, vores oplevelse af samhørighetsfølelse består, oplevelsen af at være afstemt med en anden. Det føles som en ubrudt linie.<sup>95</sup>

Avstemmingen til de andre skjer i et samspill og kan oppfattes som en side ved adressiviteten, ved at vi gjetter og foregriper forventede svar fra adressaten når vi lager våre ytringer.<sup>96</sup> Det skjer prebevisst og reflektert i bevegelser og språk. Stern påpeker at det i en undervisningskontekst alltid er til stede en "følelstone". Det står følelser på spill. Han bruker begrepet "vitalitetsaffekter" og legger i det *mer* enn det vi til vanlig regner som følelser som sorg, glede angst. Han utvider følelsesrepertoaret til å gjelde mer flyktige opplevelseskvaliteter. De kan beskrives som bevegelser (og språkbruk) som er avtagende, stigende, svevende, eksplosive. "De vil udløses ved forandringer i motivationstilstande, lyst, spænding, og være knyttet til alle de vitale livsprocesser, som at trekke vejret, at blive sulten, at skille sig av med avfallsstoffer, falde i søvn, vågne etc."<sup>97</sup> Stern påpeker at bevegelser og språkbruk utløser følelsesformer som krever avstemming. Slik en mor løftes og løfter barnet inn i et følsomt nærvær og samspill utfordres vi til det samme overfor våre elever. Språkets kontaktfunksjon er forutsetningen for all språkbruk og alle språkspill. De språklige

---

<sup>94</sup> Opptak fra undervisning i februar 2006.

<sup>95</sup> *Spædbarnets interpersonelle univers* 2000 s. 97.

<sup>96</sup> Bakthin, 2005 s. 40 og kapittel 1. i oppgaven.

<sup>97</sup> Engel, Rønholt  
m.fl. 2006 s. 45.

kontakthandlingene kan derfor ikke begrenses til lærerens trøst eller vennskapelige prat i garderoben før og etter timen. Heller ikke kun til ørets registrering av lyd. Språklig kontakt og kommunikasjon innebærer bruk av alle kroppens sanser. Å snakke om ”språk som sans” får sin berettigelse ut fra dette perspektivet på språket. Det vektlegger evnen vi har til å skape kontakt med lyd, mening og ulike følelsesvitaliteter.

Omsorg og oppdragelse er det relasjonelle limet i undervisningen. Denne språklige handleformen dominerer ved oppstart og avslutning av timene, men er innvevd i hele timen og i alle aktiviteter. Den er uatskillelig fra ferdighetsinnlæringen og gjør elevene godt situerte slik at de får mot til å oppdage og utforske gymsalen og aktivitetene som tilbys. Overfor førsteklasingene (og 7. klassingene) skjer omsorgen ved å trøste når de har slått seg og gråter; for eksempel ” Stakkars deg. Nå slo du deg fælt. Trenger du noe plaster eller? ...Nei, vel. Sitt litt på benken før du fortsetter du.” I svømmebassenget skjer det når Kari for første gang skal hoppe fra 3 meteren. Hun ser mot meg som står under brettet og spør: ”Er det farlig? Jeg tør ikke. Hvor dypt er det?” Jeg svarer:” Dette tør du. Jeg teller til tre, også ser vi at du tør. Er du klar? Bra! En – to –tre!” Slik telles Kari ut for brettet, - for så å dukke smilende opp av vannet og klar for neste hopp. Da uten min telling. På skøyteisen skjedde det når Terje søkte til kontaktlæreren oppe ved bålet. Ved timens oppstart skjer det når Ole har vondt i magen eller når Karl spør:

- Karl: - Kan du knyte lissa mi?  
Lærer: - Knyte lissa? (Lærer hjelper eleven)  
- Sånn – den der da? Det herre må du ha i lekse tror jeg. Det må stå på lekseplanen at du skal øve på å knyte lisser. Sånn!  
Karl: - Jeg pleier ikke å gjøre det, så da trener jeg ikke på det.  
Lærer: - Ja, har du borrelås da eller?  
Karl: - Det også.

Poenget her er ikke å diskutere om det er rett oppdragelse eller omsorg å knyte lissa for eleven, heller ikke om eleven skal ut på gymgulvet med løs mage. Først og fremst vil jeg vise at det som sies får betydning for forholdet mellom elev og lærer og dermed for undervisningssituasjonen. Det skapes andre situasjoner om jeg i situasjonene over sier; ”Knyte lissa! Det må du klare sjøl.” eller ” Ut på gulvet med deg, spring på do når du trenger det. Dette klarer du!”

Språkbruk som disiplinering og oppdragelse skjer både eksplisitt og implisitt. Det skjer implisitt ved lærerens forbilledlige språkbruk og gjennom timens og aktivitetenes spilleregler.

Eksplisitt oppdras elevene når læreren regulerer eller stopper elevens uønskede atferd. Dersom læreren ofte må korrigere, blir læreren og elevene slitne og ikke særlig glad i hverandre. Heldigvis er det lite behov for irettesettelser overfor de 24 elevene som sitter foran meg på scenekanten. Likevel vet jeg svært godt hvem som må "holdes" i rommet og aktiviteten. Jeg vet at 2-3 av guttene i noen aktiviteter "siver" unna. De søker et oppholdssted på siden av det organiserte. Deres ønske er inne på scenen, skjult av sceneteppet. I dette rommet vil de leke fritt, småprate, finne et rullebrett eller leke mørkegjemsel.

Så skjer det altså et stykke ut i timen. Aktiviteten og gleden er på topp, men noen mangler. Jeg tyr til språklige direktiver for å "få dem på banen igjen":

- Lærer: - Et øyeblikk, dere. Kom her! (Går mot elevene som er på vei opp på scenen). Kom igjen!  
(Motvillig flytter de på seg). Ned her. Du også Petter. Bort her.  
Petter: - Men hvorfor det?  
Lærer: - Hvorfor - , jo fordi dere skal være med. Kom igjen. Jeg vil ikke ha dere her oppe på scenen.  
Petter: - Vi kolliderte, og jeg har skada meg i beinet.  
Lærer: - Den kollisjonen er ikke så farlig. Det kan jeg ikke tro.<sup>98</sup>

Sakte, men uten flere innvendinger beveget disse elevene seg ut på gymsalgulvet. Jeg oppnådde hva jeg ønsket, å få elevene i aktivitet på det sted der jeg ville ha dem. "Vi kolliderte, og jeg har skada meg i beinet", sa Petter. Appellen er klar, han og den andre eleven ønsker ikke å være med i den aktiviteten som foregår. I løpet av noen sekunder måtte jeg forholde meg til det referensielle innholdet i Petters ytring: "Jeg har skada meg i beinet". Jeg overså det referensielle innholdet, jeg stilte ingen spørsmål om skadeforløpet osv. Det som i språkspeillet ble styrende for mitt svar var mangelen på tillit til eleven(e) (det ekspressive). Jeg oppfattet ikke Petters ytring som pålitelig. Dette forklarer mine direktiver for få elevene ut på gulvet.

Grensesetting utfordrer oss som gymlærere. Vi kan ikke la være å handle. Det er spesielt vanskelig, som her, når vi ikke tror på det elevene sier. Eksempelet gir ingen fasitløsning på hvordan å skjøtte oppdragelse når eleven ikke følger opplegget. Det viser hvor lett vi kan trå feil, samtidig viser det at utøvelsen av "omsorg og oppdragelse" oppøves ved erfaring og bør praktiseres med intuisjon. Dessuten at det kan ligge god omsorg i å hindre at elevene får gjøre som de vil. Og det viser at en ikke kan undra seg relasjonen. Enten en plasserer seg nært eller distansert, over eller ved siden av, er en i et forhold til den en snakker med.

---

<sup>98</sup> Undervisning i kroppsøving i februar 2006.

### **Instruksjon (vise og forklare)**

Lærerens instruksjon blir tradisjonelt kategorisert som verbal eller kroppslig. Språklig er instruksjon en kobling av forklaringer, beskrivelser og direktiver. De kroppslige handleformene kan være å vise øvelsen, vise bilder/video eller å modellere. Tale og bevegelse er to sider av samme situasjon. Å vise og forklare forutsetter hverandre, enten livredning læres via video eller eleven introduseres for reglene i ”slåball”. Samspillet mellom bevegelse og tale blir tydelig når jeg i fortsettelsen fokuserer på den språklige handleformen ”instruksjon”. *Instruksjon har hovedvekten på den referensielle og den appellative språkfunksjonen.* Imperativformen (appellen/du) viser at lærerens instruksjon kommer før elevens utførelse. Dette illustreres i følgende introduksjonen til fingerslag i volleyball: ”Hold hendene foran panna slik, når du tar i mot ballen. Språk litt med fingrene og hold dem lett bøyd slik (viser). Sett pekefingrene og tomlene slik at det blir en trekant. La fingrene ligge som ei skål under ballen.” Ytringen formidler et saksinnhold, hvordan noe skal gjøres eller hva noe er. Den skal skape tydelige bevegelsesbilder for at eleven skal skjønne hva han/hun skal gjøre.

Et hvert spill har som sagt sine reguleringer og mønstre for samspill. Begrepet ”pasningsskygge” beskriver et grunnleggende bevegelsesmønster i ballspill. De som mestrer ballspill utnytter dette mønsterets muligheter og begrensninger. De skjønner hvor de må stå eller bevege seg for å få ballen fra medspiller eller om mulig, ta den fra motspiller. De vet at de må ut av pasningsskyggen selv uten å kjenne begrepet. Min erfaring som lærer viser likevel at svært mange, av ulike grunner aldri kommer seg ut av pasningsskyggen og i posisjon til å motta ballen. De trenger påminnelser, trening på og instruksjoner for å være på rett plass. Jeg må vise og forklare i gymsalen, aller helst i spill, hva en pasningsskygge er. Slik oppdager elevene hva pasningsskygge er, og de ser nødvendigheten av å komme seg ut av denne ”skyggen”. Verbal instruksjon er nytteløs uten vokabular og vokabular læres i praksis. En kamerat, som ikke driver med ballspill, leste det som står over om pasningsskygge, og sa: ”Jeg skjønner fortsatt ikke hva en pasningsskygge er”. Hans kommentar illustrerer språkets begrensninger når det løsrives fra utførelsen av bevegelsene. Hans manglende kroppsskjemaer favnet heller ikke ”Kreuf-finte”. For at han skulle forstå hva ei Kreuf-finte var, gikk jeg ut på gulvet med fiktiv ball og kølle. Jeg viste og forklarte, og han forstod. Langt lettere enn om jeg satt på stolen og sa: ”Finta er oppkalt etter en av tidenes beste fotballspillere. Her brukes den i innebandy. Det er en tverrvending hvor du setter køllebladet



vinkelrett foran ballen, trekker den mot og mellom beina dine som er plassert omtrent 30 cm fra hverandre. I det ballen forlater kølla og ruller mellom beina dine, snur du deg raskt rundt, tar tak i ballen og beveger deg i en ny retning. Da har du slått en tunnel på deg selv.” Selv om forklaringene er aldri så analytiske og presise, er de vanskelig å forstå for voksne så vel som for elever som ikke har spilt innebandy. Det språket som er forankret i praksis, er det som hjelper oss til å forbedre praksis og til å kunne snakke om det vi gjør. Eksemplene under viser hva jeg gjorde og sa for at elevene skulle oppdage pasningsskyggen i innebandy. I min undervisning instruerte jeg før start, mens de spilte og da jeg stoppet spillet. Når du leser mine instruksjoner vil du få bekreftet hvor vanskelig det er å forstå det de fleste tilstedeværende i gymsalen skjønnte.

#### Pasningsskygge før spillet:

- Lærer: - Er det noen her som kjenner igjen det med pasningsskygge fra andre ballidretter?  
Bjørn: - I fotball.  
Lærer: - Har dere hørt om det i håndball?  
Vidar: - I alle lagspill.  
Lærer: - Kan jeg låne Berit og Torill.  
Viss du står der Berit. Og du Torill er på lag med Berit. Jeg er motspiller. Du (Berit) har ballen. Stå litt lenger unna. Og du kan enten beholde ballen sjøl, eller du er opptatt av å få spilt den til Torill. Jeg er opptatt av å få tak i ballen - Jeg prøver å finne meg et sted å stå som er mellom deg og Torill, eventuelt mellom deg og mål. For noen ganger er det viktigere å passe på mål enn å passe på motspiller.  
Jeg finner meg altså en posisjon hvor jeg står mellom Berit og Torill. Og bak meg nå, oppstår det som kalles pasningsskygge. Jeg kaster skygge over der som Berit står.  
Hva blir Berits oppgave nå Tor?  
Tor: - Å flytte seg.  
Lærer: - Riktig – Hun må ut av pasningsskyggen, til den ene eller andre sida. Der kan hun få ballen.  
  
Lærer: - Det er tre ting vi skal trene på når vi nå skal spille; Pasningsskygge, skjerming og Kreuf-finta. Jeg kommer til å stoppe spillet noen ganger og si: ”Hvordan står dere nå? Eller; ”Der var du flink til å gå ut av pasningsskyggen!” Pluss at jeg kommer til å til å skryte når dere tar ei Kreuf-finte. Eller når jeg synes at dere skjerner ballen godt. Det er de tinga vi øver på.

#### Pasningsskygge uten stopp av spillet:

- Lærer: - Der er du flink til å bevege deg Petter, ut av skyggen.

#### Pasningsskygge ved stopp av spillet:

- Lærer: - Plystring.  
- Stopp et øyeblikk nå. - Bare stå helt stille.  
- Hørte dere hva Sverre sa? Petter stod her nede, og hadde ballen, også kommer Sverre og sier: ”Med bak”. Sverre bevega seg ut her, ut av skyggen for å få ballen. Han fikk den av Petter. Det er akkurat sånn dere må bevege dere.  
Lærer: - Da kan dere fortsette.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Undervisning i kroppsøving i februar 2006.

Hvor, om det er før, under eller etter spillsituasjonen, min forklaring av pasningsskygge forstås best, kan diskuteres. Selvfølgelig kan man også være uenige om hvor omfattende forklaringene skal være. Generelt etterstreber jeg tilbakemeldinger med størst mulig nærhet til utøvelsen. Da oppdager elevene sammenhengen mellom ordet pasningsskygge og den praksisen ordet beskriver. Ordet får mening og gir mening til situasjonen.

Å skape bevegelsesbilder ved språkbruk forutsetter lærerens kompetanse til å kjenne til og til å formidle kjernepunktene i en bevegelse. For å forsikre seg om at elevene vet hva oppgaven går ut, eventuelt om de kjenner kjernepunktene i fingerslaget kan det være tjenelig at læreren sier: ”Før dere nå (på nytt) prøver på fingerslaget, forklar og vis partneren hvordan fingerslag skal utføres, ledd for ledd.” Eller: ”Før vi nå trener på pasningsskygge i spill, gå sammen tre og tre og forklar og vis hverandre hva vi mener med pasningsskygge. Gi tegn til meg dersom dere trenger hjelp.” En slik summing tar ett eller to minutter, og sikrer en forståelse av hva oppgaven går ut på. Det er også til hjelp for dem som ikke våger å si: ”Jeg vet ikke hvordan vi gjør det?” Dessuten gir det elevene ord for det de skal gjøre. De forklarer for seg selv og for partneren.

Når læreren viser og forklarer gjør han/hun det til forgrunn som antas å gi læring for elevene. Læreren skaper et bevegelsesbilde ved å artikulere (og vise) det som eleven skal utføre. Eksempelet under viser at jeg i noen tilfeller prater mye og med stort engasjement. Her er språkbruk som gir klare assosiasjoner til lek. Denne nærheten mellom forklaring og bevegelse ble illustrert i eksemplet om pasningsskyggen, men blir enda tydeligere når jeg går med bandykølla i ei løype mellom benker og kjegler og viser mens jeg sier:

Her en benk og der står Knut, han må reise seg opp. Så skal jeg prøve å skyte i mål og få ballen tilbake. Ikke skyt så hardt at det gjør vondt for dem. Kommer bort her til Bjørn, skyter en gang til, han redder bra. Så tar jeg med ballen bort i hjørnet her, rundt den kjegla også går jeg sikk sakk her. (pause) Kommer bort hit prøver å skyte inni der, får'n tilbake. Her kommer jeg da, også skal prøve å treffe den, - der bomma jeg. Bare ett forsøk - der, også prøver jeg å treffe inni der, der var jeg god, får'n tilbake også går jeg bort hit, skal jeg prøve å vippe den oppi bøtta, det klarte jeg ikke, å så skyter jeg inni der igjen, også tar jeg ei ny runde.<sup>100</sup>

Mine kommentarer, forklaringer og visninger har sin parallell i barns lek. Barn kommenterer lekene og leken mens de leker. Med språket forsterkes lekens fantasiverden. Forestillingsevne og konsentrasjonen skjerpes ved at barnet snakker seg gjennom det som foregår. I eksempelet

---

<sup>100</sup> Undervisning i kroppsøving i februar 2006.

skaper jeg mening og sammenheng ved å bevege meg, kommentere det jeg gjør, snakker høyt med meg selv, samtidig som jeg viser og henvender meg til elevene. Jeg skaper bevegelsesbilder gjennom å vise og forklare, her nærmest gjennom å dramatisere. Jeg lager en ”forestilling for elevene”. Jeg leker og spiller det jeg vil at elevene skal gjøre. Å skille språk og bevegelser i denne forestillingen er umulig. Vi er i presens eller nåtid, og det jeg sier kan ikke skilles fra min kropp, slik det heller ikke er mulig å skille min kropp fra omgivelsene.

Instruksjon er *formidling av bevegelsesbilder*. Lærerens utgangspunkt er at elevene i sitt kroppsskjema har de språk- og bevegelsesferdigheter som skal til for å svare på hans forklaringer og visninger. Instruksjonen regnes for vellykket når elevenes bevegelsesutkast overskrider det han eller hun kunne fra før. Ved instruksjon er lærerens utfordring å formidle bevegelsesbilder som gjør at alle elevene lærer noe nytt. Ola skal komme *opp på* bukken på laveste nivå, Kari skal overskride den på høyeste nivå. ”Instruksjon” som undervisningsmåte gir føringer for kollektiv undervisning og har derfor klare begrensninger som tilpasset opplæring. Læreren snakker gjerne til hele klassen eller store grupper av elever. Til sammenligning innebærer skøyteopplegget i kapittel 5 et individperspektiv på undervisning, som åpner for stor grad av tilpasset opplæring.

Å instruere er å formidle hvordan bevegelser eller bevegelsesmønstre utføres på hensiktsmessige måter. Elevene lykkes når handlingen de utfører har likhetstrekk med det foreviste bevegelsesbildet. Det betyr for eksempel at elevenes bevegelser skal kunne gjenkjennes som en funksjonell og lovlig skjerming av ballen i innebandy. I innebandy eller andre samspill er kriteriet for funksjonalitet praktisk eller pragmatisk. Det gis ikke karakterer for stil eller rytme. I lagspill etterstrebes et samarbeid hvor hver spiller har ulike oppgaver og posisjoner på banen. Målet er å få til samhandling som fører til nettkjenning. På ”min” jazzballett var kriteriet for funksjonalitet estetisk, i den forstand at det jeg og de andre gjorde skulle ligne den foreviste dansen. Summen av bevegelsene skulle være *ett* bevegelsesuttrykk. Vi skulle framstå enstemmig, målet var framsyning på juleshowet. Derfor var graden av regulering ekstrem. Bevegelsesuniverset skapt av leken på skøytebanen, var dominert av lyst, spontanitet, engasjement og samhandling. Der var målet at alle skulle utfolde seg ut fra sitt individuelle nivå, og verken regler eller estetikk satte begrensninger for aktivitetene. Indirekte ble hensiktsmessige bevegelsesmønstre stimulert. Kroppsøvfaget inneholder aktiviteter med ulike typer krav og ulike innramninger, og dette åpner for en fruktbar fleksibilitet i bruk av undervisningsmåter. Uansett hvilken aktivitet det er tale om, mener jeg at læreren må

reflektere over hvordan han eller hun kan gi elevene språk for det de gjør. Med språk blir det lettere å sanse, forstå og huske det en lærer.

## **Veiledning**

”Veiledning” er en kommuniserende undervisningsmåte mest brukt overfor mindre grupper og enkeltelever. Veiledningen er ikke ’ekstern’<sup>101</sup> på den måten at det kommer noen utenforstående som veileder elevene. Den er ”intern”, dvs. at elevene (”veisøkerne”) og læreren (”veileder”) skaper de situasjonene hvor veiledningen skjer. Elevene og læreren er overlatt til hverandre i et reflekterende fellesskap hvor det gis veiledning i form av oppmuntring, korrigerende og vurdering. *Veiledning er preget av den ekspressive og appellative språkfunksjonen, i og med at den inneholder vurdering og rettleiing.* Ekspressiv fordi eleven i dialog med læreren finner ord (og bevegelser) som uttrykker den subjektive opplevelse av bevegelsesutkastene. Her ligger også faren for at eleven (og læreren) i veiledning blir for selvopptatte og selvkritiske. Appellen bl.a. fordi læreren stiller spørsmål som aktiviserer elevens refleksjon.

Veiledning kjennetegnes ved elevens oppdagende læring og forutsetter at læring skjer kontekstuell. Veiledning tar utgangspunkt i *elevens utførte bevegelser*, i motsetning til instruksjon som starter med *lærerens bevegelser*. Eleven ”kopierer” altså ikke i lærerens foreviste ”perfekte” bevegelse, men søker selv å finne hensiktsmessige bevegelser. Ut fra forsøkene reflekterer elev(er) og lærer over hva som kan gi støtte til elevens læring. Å bli veiledet er å være i en prosess, der veilederen vender elevenes oppmerksomhet i de retninger han/hun tror at ferdigheter kan oppdages og læres. Det etterstrebes en *vi*-opplevelse. Det er *vi*, klassen (eleven) og læreren i situasjonen, som oppdager og eller gjenoppdager noe. *Vi* er i en læringsprosess, beskrevet av Grenstad slik:

En læringsprosess er mangeartet: Jeg kan reflektere, analysere, se føle, kjenne etter, undre meg, bruke fantasien, sitte å gjenta noe for meg selv for å høre hvordan det høres ut, bevege meg på forskjellige måter for å kjenne etter hvordan kroppen fungerer, prøve ut hva jeg egentlig mener ved å formulere ulike utsagn høyt for meg selv, osv.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> En ’ekstern’ veiledning er det når veilederen kommer utenfra for å se hva lærer NN gjør sammen med sine elever. Det kan være en kollega, en PPT ansatt eller en veileder fra en Høgskolen.

<sup>102</sup>Grenstad, 1993 s. 133.

Veiledning går tett på eleven enten hun går i 7. klasse eller er en masterstudent. Det står mye på spill når det vi gjør skal korrigeres og vurderes. Mottakelighet for veiledning krever åpne og godt situerte elever og lyttende lærere. Sårbarheten kan være mer eller mer synlig for omgivelsene. Tydelig hos jenta i rullestol, lam i ei bilulykke to år tilbake, lite tydelig og lett og glemme i møte med gutten født med delvise lammelser i venstre arm. Han deltar uten å skille seg ut i handball, er skeptisk til volleyball, mens "håndstående" er utelukket. Hos andre er sårbarheten forsøkt skjult i aggressivitet og utagerende oppførsel, for eksempel hos gutten med lav impuls kontroll og dårlige følelser for ball. Han har utviklet en "allergi" for ball og ballspill. "Allergianfallene" kommer før aktiviteten starter eller i løpet av de første 5 minuttene med basket eller handball. Mislykkes han med et mottak, smeller det. Selv velmente utsagn fra medelever: "Ta den da" eller "kom igjen, stå på" aktiviserer aggresjon og fører til utmeldelse. Han er kontinuerlig i forsvarsposisjon og ikke veiledningsbar. Han trues av både ros og ris.

Heldigvis er ikke dette hele bildet. Men som kroppsøvingslærer vet jeg at rett ord på rett sted på mystisk vis gjør at en elev får til en bevegelse eller et bevegelsesmønster. Jeg vet også at de eksplisitt stilte spørsmål eller instruksjoner andre ganger skaper forvirring, som i fortellingen om *Tusenbeinets vakre dans*. Språkbruken er altså ikke så forutsigbar som vi skulle ønske eller kanskje tror. Jeg har sans for dette utsagnet: " - Det er en *kunst* å formidle et godt bilde av et bevegelsesmønster, tilpasset elevens alder, psykomotoriske forutsetninger og læretrinn."<sup>103</sup> Denne kunstneriske evnen besitter vi i mer eller mindre grad. Jeg tror den kan oppdages, stimuleres og framelskes.

Når eleven har utført handlingen, er den utførte bevegelsen utgangspunkt for samtalen. Lærer og elev finner ord for de handlingene som eleven har utført. Dette er et arbeid som gir eleven bilder eller meg- forestillinger om det fingerslaget hun/han utfører. Eleven utvikler kroppsbilder. For eleven å observere seg selv for så å skulle ordsette det, er ikke umiddelbart lett. Det trengs trening, og mange bevegelsesutkast for å framkalle orda og tankene om det vi gjør. Lærerens språklige bidrag i dette arbeidet er ikke bare å beskrive. Det er å stille spørsmål, for eksempel: "Hvor mange fingerslag klarte dere sammen?", "Hva slags lyd blir det når fingrene dine treffer ballen?", "Gjør det vondt i fingrene?", "Studer makkeren din når hun slår slagene, fortell henne hva hun gjør!", "Hvor står du i forhold til nettet?", "Skrur

---

<sup>103</sup> *Slik lærer du å svømme*, 2006 s. (Kursiveringen er min.)

ballen?”, ”Hvor er ballen i forhold til nettet?”, osv. Ved å holde sammen det som er ”sett” av læreren og eleven gir det eleven bilder av hva han/hun gjør. Det blir også tydelig om bevegelsesutkastet befinner seg langt unna eller nært målbevegelsen eller læringsmålet. Avstanden mellom bevegelsesutkast og målbevegelse er utgangspunktet for en mulig forbedring og korrigerende av bevegelsen(e).

Elever lærer gjennom prøving og feiling, og gjennom øving. Underveis skjer det rett som det er at elevene ikke lykkes. Da utfordres lærerens pedagogiske evner. Hans/hennes kyndighet ligger da i å ha et knippe handlemåter for å korrigere mangelfulle eller feillærte bevegelser. Dersom eleven ikke starter fingerslaget i beina, kan rådene være: ”Følg meg når jeg utfører ti ”luftfingerslag” (dvs. uten ball).”, ”Start slaget med å neie rett under ballen” eller ”Gjør det vi gjorde da vi trente på skudd i basketball” eller slik det står beskrevet i et læreverk for videregående: ”Stå med bøyde knær og god avstand mellom beina. Albuene og håndleddet skal også være bøyd.”<sup>104</sup> Korrigerende er et felles arbeid for elev og lærer for å oppdage løsninger. Det er å se muligheter, å tro at det i undervisningssituasjonen åpent og skjult ligger handlinger og språk som fører eleven til ønskede ferdigheter.

Korrigerende handler om hvordan utførelsen kan forbedres, dvs. på hvilken måte avviket mellom utført bevegelse og målbevegelsen kan reduseres. Læreren bør ikke være for snar med å si hva eleven bør gjøre annerledes. Av erfaring vet jeg det kan være vanskelig. Her er det noe å lære fra matematikkundervisningen hvor man opplagt ikke gir eleven svaret på oppgaven, men lar han/henne arbeide for å finne det. Slik bør det være i kroppsøvingstimene også, at eleven er problemløseren. Forutsetningen for at eleven selv kan løse oppgaven, eller korrigere sine egne handlinger, øker når hun har et bilde av og ord for sine forsøk. Eleven spør seg ”Hvordan var mitt/mine forsøk?” Da oppdager hun også selv hvor bevegelsen skal korrigeres og hvilke bevegelsesutkast som hun tror fører fram til en funksjonell bevegelse. Hun får også en bevissthet om hva det er viktig å spørre læreren om. Med læreren som god modell blir ikke elevens ytring følgende konstatering: ”Jeg klarer det ikke”, men i stedet: ”Hva er feil med *fingerslagene*?”<sup>105</sup>

Vurdering eller korrigerende handler *ikke om å finne feil ved eleven*. Men hvordan kan vi unngå at det oppfattes slik? Det er jo vitterlig eleven som utfører handlingen. Svaret ligger i språkets objektiviserende eller referensielle evne, at vi språklig kan skille handlingen fra den

---

<sup>104</sup> J. Dieserud, J. Elvestad, A. O. Brunen, *Trening Helse Trivsel*, 1998. s. 198.

<sup>105</sup> Jf. Kapittel 3 om kroppsskjema og kroppsbilde.

som utfører den. Vi kan snakke om pasningssskyggen, fingerslaget, posisjon 2 eller smashen i volleyball uansett hvem som utfører den. Når handlingen blir subjekt, som i eksempelet: ”Den serveren har en fin bue over nettet.” eller ”Armen din berørte nettet.”, dempes opplevelsen av at det er eleven som blir vurdert. I stedet er det handlingen eller prestasjonene som står i fokus, ikke eleven. I motsatt fall, om lærerens vurdering domineres av den ekspressive språkfunksjon, forsterkes elevens opplevelse av å bli vurdert eller også å være feil.<sup>106</sup> Faren for overdreven selvkritiske elever øker når eleven gjøres til subjekt f eks: ”Du serva ballen i en fin bue over nettet.” eller ”Du berørte nettet med armen.” Eleven med ballvegring led under dette, for han ble ros like vanskelig som ris. Han ble fanget i det situasjonelle og evnet ikke å skape en reflektert distanse til sine handlinger og ble trolig et offer for overdreven selvkritikk. I møte med en slik elev er lærerens oppgave å hjelpe eleven til å finne ord og ved det skape distanse til situasjonen og atferden som følger av denne.

Elever i barneskolen får ikke karakterer, men vurderes i forhold til tydelig uttrykte kompetansemål.<sup>107</sup> I Kunnskapsløftet står det: ”Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på de ulike trinn. Dersom en elev åpenbart ikke har utbytte av eller er i stand til å arbeide med bestemte mål i læreplanen, gjelder de ordinære unntaksreglene i opplæringsloven.”<sup>108</sup> Min elev i rullestol, eller eleven med ”allergi” for ball, skal altså ha kompetansemål ut fra sine forutsetninger, og kan derfor ikke presenteres for de samme bevegelsessituasjoner eller mål som de andre elevene i klassen. De må ha individuelle og tilpassede mål. Det betyr at når Kunnskapsløftet sier at elevene etter 7. trinn skal kunne: ”praktisere trygg bruk av sykkel som framkomstmiddel”, må læreren konkretisere spesifikke, lokale og individuelle mål for hva elevene skal gjøre.

Vurderingens utgangspunkt er elevens og lærerens fortolkning av den utførte bevegelsen eller aktiviteten. Fortolkningen bidrar vesentlig til å skape elevens selvforståelse, og uansett hvor

---

<sup>106</sup> Gallwey 1997.

I ”The Inner Game-tenkningen” fokuseres det på utøvernes indre dialoger og kort sagt framstiller den to konkurrerende sider i oss. På den ene side det indre språklige og reflekterende ”Self -1”, som sier hvordan noe bør gjøres (”telling”). På den andre siden ”Self -2”, den situasjonelle oppmerksomhet (”doing”) som fremmer prestasjonene ved å sette sansning i utøvelsen framfor refleksjon. Jeg deler mange av Gallweys synspunkter, men savner en nyansering av språket som støttende for læring, situasjonelt og posisjonelt.

<sup>107</sup> I mange års fravær av karakterbøker eller vurderingsbøker i barneskolen skal elevers ferdigheter i fremtiden dokumenteres i en ”portofolie”, digitalt eller i perm. Portofolien skal følge elevene i hele det 13-årige skoleløpet og vise elevens skoleprestasjoner. I dette ligger at vurdering skjer underveis i det daglige skolearbeidet og at elevene (og foreldrene) får dokumentert utviklingen eller elevens læringshistorie. Elever og lærere bestemmer sammen hva som skal settes inn i ”permen”.

<sup>108</sup> *Kunnskapsløftet*, s. 39.

mye vi prøver å skjelve mellom sak og person, er språket grunnleggende relasjonelt, og det er ”jeg” som utfører handlingen. Vi kan dermed ikke unngå at enhver veiledning og vurdering er personlig og setter spor i elevens selvforståelse.

### **Oppsummering**

Språket som sans var utgangspunktet for dette kapitlet. Jeg håper å ha vist at språket er med i alle ledd i læring av fysiske ferdigheter. Lærerens oppgaver er kategorisert som fire språklige handleformer; ”innramming og organisering”, ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon” og ”veiledning”, og ved dette viser jeg at språkbruken i kroppsøvningsfaget handler om mer en tilbakemelding og instruksjon. Språket er i bruk også der hvor aktivitetene rammes inn, der elever gis omsorg og oppdras og der vi tradisjonelt regner faget som språkløst, for eksempel i lek og spill. Og alt dette hører til kroppsøvningsfaget slik det er definert av læreplanen.

Både oppfattelse, forståelse, hukommelse og meddelelse forutsetter språket. Ved å forske på språkbruk har jeg oppdaget at til lærerens språklige praksiser knytter det seg svarende språklige praksiser hos elevene. Det vil si at når jeg forklarer eller viser et bevegelsesbilde, svarer eleven ved å forklare for seg selv. Når jeg beskriver elevens bevegelser har eleven allerede reflektert eller pre-reflektert en oppfattelse av det utførte. Språklig veiledning handler om å kroppsliggjøre det talte og å språkliggjøre det kroppslige. Dvs. å sette ord på det som gjøres og/eller å sørge for at det blir mulig å gjøre det som sies.

Elever har ulike forutsetninger for å sette ord på sine handlinger. Som lærer er jeg satt til å oppøve og modellere disse ferdighetene hos elevene. Elevene ”lærer å lære” gjennom deltakelse i språklige handleformer. Lærerens språkbruk, hva han/hun sier om og til eleven får avgjørende betydning som er reservoar for hva eleven i neste omgang sier til og om seg selv (og andre). I neste kapittel skal vi se nærmere på forholdet mellom kroppsskjema og kroppsbilde og selvoppfatning.



## 7. JEG OG MEG - DEN INDRE SAMTALEN

Kunnskapen i kroppsøvingfaget er både fysisk og språklig. Gjennom aktiviteter og vokabular, ved spill og regler, oppøves elevenes ferdigheter i faget. Samtidig lærer de noe om seg selv, hva de er flinke til og hva de ikke kan. De integrerer lærerens og klassens stemmer i sin selvforståelse, og målet for undervisningen er selvsagt at det språket eleven lærer, skal åpne for overskridelse og læring. I dette kapitlet viser jeg sammenhengen mellom kroppsøvingfagets språkbruk og elevens indre dialoger og selvoppfatning. Begrepene ”kroppsskjema” og ”kroppsbilde” er igjen anvendbare. Den indre samtalen kan forstås som dialogen mellom ”jeg” og ”meg” skapt i spennet mellom elevens kroppsskjemaer for tale og tanke (jeg) og de kroppsbilder (meg) eleven har av seg selv som tenkende og talende. Den indre dialog er altså en samtale mellom egenkroppens ”jeg” og ”meg” formet av bl.a. kroppsøvingfagets flerstemmighet.

Merleau Ponty beskriver forholdet mellom tale og tanke slik: ”Taleren tenker ikke før han taler, og ikke engang mens han taler; hans tale er hans tanke.”<sup>109</sup> Han sier videre; De talende subjekt tenker like så lidt den mening, han udsiger, som han forestiller sig de ord, han anvender.”<sup>110</sup> Slik tanke ikke skilles fra de tidligere omtalte ”konkrete bevegelser”, skilles ikke tanken fra den ”konkrete talen”. Både talen og tanken bruker vi i det hverdagslige prerefleksivt ut fra våre kroppsskjemaer. Jeg påviser i dette kapitlet hvordan kroppsøvingfagets språklige sjangere gir eleven kroppsskjemaer for tale- og tankevirksomhet. Men vi besitter i tillegg evnen til å innta et metaperspektiv på våre bevegelser, vår tale, ja også våre tanker.

### Lærer og elever i roller

Som kroppsøvingslærer står jeg hver eneste høst overfor nye klasser, og allerede etter første time vet jeg mye om gruppas historie. Jeg merker raskt hva slags innramminger, ritualer og strukturer de har levd i. Elevenes folke- eller skoleskikk kommer til syne, og rollene i gruppa trer fram. Rollene, *forstått som etablerte forventninger vi har til hverandre*, er uatskillelige fra sosialt liv. Klasserommet, fotball, haien kommer og samtalen gir ulike rollesett, og utfordringen som lærer er å handle slik at elevene finner seg til rette i de rollene som spillet

---

<sup>109</sup> Merleau-Ponty 1994, s. 145.

<sup>110</sup> Ibid: S. 145.

og situasjonen krever. Såkornene for å ende opp godt situert legges i de første skoleårene. Da kroppsliggjøres ulike roller i eleven ved deltakelse i skolens rom. Det gjelder både rollen som venn og lekekamerat og mer fagspesifikke roller som leser eller som ”konge” i kanonball.

Rollefigurene eller modellene er mange; klassekamerater, søsken, eldre elever på skolen og ikke minst lærerne. Dersom 2. klassingene hører 7. klassingene plystre og klappe under en forestilling i gymsalen, gjør de det samme. Dersom læreren ikke rydder sitt kateter, øker sjansene for at elevene roter i klasserommet, og kommer læreren for seint, gjør elevene det. Gymsalen rommer mange mulige roller. Rollene skifter med innrammingen og relasjonen mellom elevene. Det vil si at elevene i løpet av en time innehar mange roller. Her er rom for apekatten, verdensmesteren, den modige, den redde, den frekke, oppmuntreren, forsvareren, angriperen, den som aldri får det til, unnasluntreren, og den som alltid har vondt et sted. Rollene er ekspressiver, de synliggjør elevene i klassen og kan være kryptiske i den forstand at den reddeste eleven framstår som den tøffeste. Rollene strukturerer og gir mønstre for atferd, språk og bevegelser, og språk og bevegelser gir roller og strukturer. Etter denne oppgavens resonnement er ”rolle” den sosiale eller relasjonelle siden ved elevens kroppsskjema og kroppsbilde. Rollene tilegnes i levd liv i klassens flerstemmighet og former individenes ’selvoppfattelse’ som kroppsovingselever. Selvoppfattelse forstår jeg i tråd med R. Stelter:

Individets selvoppfattelse bygger på prinsippet om selvorganisasjon (autopoiesis). Det er en affektiv- kognitiv struktur, som former opplevelser og perceptioner via en ’indlemmelse af omverdenen’ til en subjektiv omverden eller til en individuell virkelighet. Kropsselve og selvoppfattelsen danner et felles system.<sup>111</sup>

Stelter forstår kroppsselve som individets prerefleksive viten om seg selv, som bringes med inn i og som konstitueres i møte med omverdenen. I disse møtene er kroppen vårt sanseorgan, en formidler mellom selvet og omverdenen. Det er denne sanseprosess som gjør at vi hver i sær skaper vår individuelle virkelighet. Vi erfarer som et ’jeg’ skilt fra omverdenen. Vi oppfatter oss ’selv’ og får en selvoppfattelse og forståelse av hvem vi er. Vi stiller med ferdigheter, forestillinger, følelser, opplevelser, ulike relasjoner osv. i kjente og ukjente rom.

Mine elever stiller til timene med et ’kroppsselv’ og derav en selvoppfattelse skapt i levd liv. Noen får vondt i magen når de står foran ”bukken” i gymnastikken, mens andre fryder seg. Situasjonen skaper, slik det gjorde for meg på jazzballetten, indre og ytre dialoger. I disse

---

<sup>111</sup> Stelter, 2000, s.126.

tilstandene vil elevene knytte seg til egne etablerte og rommets tilgjengelige roller. Det foreligger visse mønstre, kroppsskjemaer i individet, men på sett og vis også i rommet, i kulturen eller i det kollektive. Petter framstår som apekatten, mens Ole må sette seg fordi han har vondt i beinet. Vigdis på sin side er fast bestemt på å klare å komme seg over bukken og klarer det. Målet er at individene, til tross for ulike selvpoppfattelse, kan ende opp som modige og utprøvende. De skal, som kroppsøvingselever, utvikle en identitet og fornemmelse som godt situerte. I det ligger at læreren formidler forventninger til elevene som samsvarer med de forventninger elevene har, eller i det minste bør ha til seg selv. Hovedpersonen i romanen Kretadøgn hadde møtt en lærer som mestret denne avstemmingen. Eleven sa om sin gymlærer:

Det lyder som en ønskedrøm, men hun brakte både de lubne og klossete og de magre og keitete med et ømt smil. Hun forsikret oss om at hver eneste kropp besto av skjulte talenter som før eller siden ville komme til sin rett. Hun nevnte kanskje ikke ordet nytelse, men det lå i luften.<sup>112</sup>

En trenger ikke være god i idrett for å være godt situert i kroppsøvingfaget.

### **Den indre samtalen**

I slutten av forrige kapittel sa jeg: ”Lærerens språkbruk, hva han/hun sier om og til eleven blir hva eleven i neste omgang sier til og om seg selv (og andre).” I dette ligger at læreren ved sin dramaturgi, eller språklige innramminger og språkspill, regisserer et univers der elevene utvikler et repertoar av roller, regler og mønstre for språkbruk. De lærer begreper og normene for når man sier hva og hvem som kan si hva til hvem. Det skjer i skapende etterligning. Det skjer i ”mimesis”<sup>113</sup>, forstått som noe annet enn blind etterligning. Mimesis er: ”..en aktiv proces, hvor den involverede person skaber sin egen version af for eksempel en bevægelse.” Elevene utvikler sitt språklige og bevegelsesmessige kroppsskjema. Det skjer i møte med kroppsøvingfagets fysiske rom og spesifikke språktrekk. Bakhtin sier at våre ytringer er definert av den ”spesifikke kommunikasjonssfæren de opptrer i.” Av det følger at det i ulike undervisningssituasjoner eller fag følger ulike typer ytringer, av Bakhtin omtalt som talesjangere. Han sier: ”Kvar einskild ytring er sjølvsagt individuell, men kvar språksbrukssfære utarbeider seine *relativt stabile typar* av slike ytringar, som vi kallar

---

<sup>112</sup> Tove Nilsen, *Kreta døgn*. 2003.(?)

<sup>113</sup> Engel og Rønholt m.fl. 2006 s. 72. Jf. Ricoeurs teori om ”den trefoldige mimesis”, utviklet på bakgrunn av Aristoteles tanker om mimesis.

*talegenrar.*”<sup>114</sup> I tråd med Bakhtin er undervisning en flerstemmig dialog hvor lærer og elev kontinuerlig avleser og skaper mening i ytringer. Eller sagt med D. Sterns begrepsapparat; bevegelser og språkbruk i undervisning utløser følelsesformer som krever avstemming, ikke som en imitering av den annens ytring, men som et svar hvor elevens stemme legges inn til lærerens som i en flerstemmighet. Dynamikken viser at spillet mellom overtatte og nye stemmer skaper gjenkjennelige ytringer og sjangere det blir mulig å svare på. Men det betyr selvsagt ikke at kommunikasjonen er forutsigbar. I dialogens dynamikk skapes det kontinuerlig nye og overraskende ytringer.

Kommunikasjons- eller taleevnen er en indre og ytre aktivitet samtidig. Talen som indre aktivitet blir i følge Merleau-Ponty mulig fordi vi allerede har et språk. Vi har et språk å tenke med som gir tankevirksomhet (indre samtaler). Våre indre tale har sin parallell i hvordan vår ytre tale og våre bevegelser aktiveres ut fra de situasjoner vi er i. De framkalles av situasjonen og skaper situasjonen. De er ”spontane” og ”konkrete” parallelt med det jeg i kapittel 3 kalte ”konkrete bevegelser” eller ”konkret tale”. Eller de kan være ”abstrakte” svarende til ”abstrakte bevegelser” og ”abstrakt språkbruk”. I den indre talen eller samtalen gir det seg slik skiller mellom ”konkrete” (situasjonelle) og ”abstrakte” (posisjonelle) tankehandlinger. Konkret tankehandlinger skjer *spontant*, det skjer *nå* (i presens), i bevegelsen og/eller i talen. Abstrakte tankehandlinger skjer på basis av levde øyeblikk og med de tanker og handlinger som fulgte disse situasjonene. Det er nåtidig kognitiv aktivitet i spennet mellom det fortidige tenkte og det som blir mulig å tenke om framtiden.

Når elever mestrer en aktivitet, er de ikke engasjert i sin egen tenkning. Deres tenking er en rettethet i situasjonen. Elevenes tanker er, som bevegelsene og talen, drevet av en dyp og grunnleggende operativ intensjonalitet. Merleau-Ponty omtaler denne rettetheten eller oppmerksomheten som ”The operative intentionality”<sup>115</sup>. ”The operative intentionality” er den handlekompetanse vi har i våre bevegelsesmessige og språklige kroppsskjemaer. I nye situasjoner og aktiviteter blir elever bevisst sine tankeevner og tankeaktiviteter. Da kreves det en annen type intensjonalitet. Merleau-Ponty har kaldt den ”The intentionality of the act”. I det ligger evnen til ønske- og viljeshandlinger. Elevene *vil* eller *vil ikke* (unnlater) finne

---

<sup>114</sup> Utdrag fra sitat brukt i oppgavens innledning.

<sup>115</sup> Engel, Rønholdt m.fl. *Bevegelsens poetikk*, 2006 s. 50.

løsninger som overskrider situasjonen. De orienterer seg ut fra en individuell- og kollektiv situasjonsbeskrivelse for å finne ut hva de skal tenke eller gjøre.<sup>116</sup>

Før jeg går videre i mitt resonnement vil jeg understreke at tankeevnen får vi både implisitt og eksplisitt på tilsvarende måte som vi lærer bevegelser. Implisitt får vi evnen til å tenke i vår omgang med verden. Eksplisitt kan vi øve på å tenke målrettet; logisk og strategisk eller/og kreativt og nysgjerrig. Jeg vil også presisere min bruk av metaforen ”stemme”. Å ha indre stemmer eller høre ”indre stemmer” handler ikke om å høre stemmer som fra en radio. I så fall kan det være påkrevd med behandling. ”Stemme” er et bilde på tankevirksomheten som indre samtaler. De ordene, reglene og normene som gjelder i omgivelsene, blir internalisert som indre stemmer eller tanker. Språket er altså både intimt del av elevens kropp og samtidig et system som åpner for en distansering, der jeg kan se på meg, snakke om meg og vurdere meg selv, aktiviteten eller relasjonen jeg står i. Refleksjonen (speilingen) gir meg selvoppfatning

Å lære å tenke innebærer altså mer enn å få evnen implisitt, det innebærer eksplisitt tanketrening. Logikk er en ekstremvariant i å oppøve tankeevnen. Idretten har sin variant i mental trening eller taktikkforberedelser. I kroppsøvingen innebærer eksplisitte tankehandlinger å tenke over og utvikle strategier for egen læring dvs.: Sette seg mål, legge planer, vurdere handlingsalternativer, velge handlinger og reflektere over utførte handlingsforsøk. Det er viktig å presisere at denne type kognitiv trening ikke skjer gjennom programmering av elevenes måte å tenke og tale på. Jeg forutsetter at eleven allerede har egne strategier, og at de ut fra sin individualitet finner nye strategier. Lærerens oppgave er etter mitt syn å finne fram til hvordan en kan undervise slik at en stimulerer dynamikken mellom det overtatte og nyskapende, mønsteret og det individuelle.

### **Læringsstrategier**

I følge *Læringsplakaten* i Kunnskapsløftet skal skolen: ”stimulere elevene og lærlingene/kandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”.<sup>117</sup> Strategiene etableres implisitt som svar på deltakelse i undervisning og eksplisitt når læreren modellerer og ordsetter teknikker og prosedyrer elevene skal ta i bruk for å lære. Sammen

---

<sup>116</sup> Stelter, 2000 s. 75.

<sup>117</sup> *Kunnskapsløftet, Læringsplakaten* s. 31.

reflekterer de over mulige veier for eleven til å nå læringsmålet. Slik beskrives ferdigheten elevene skal lære i Kunnskapsløftet:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid.<sup>118</sup>

Jeg er altså i godt selskap når jeg er opptatt av læringsstrategier. Det er en pågående diskusjon om læring i skolen, hvor læringsprosessene stadig får nye navn og innpakninger. Vi kjenner slagordene; elevene skal ”lære å lære”, og de skal ”ta ansvar for egen læring”. ’Intelligens(er)’ har blitt et stuereint ord, for øvrig øker antallet av dem stadig; fra ”Six thinking hats”<sup>119</sup> til Gardners ”Multiintelligens kategorier”, foreløpig åtte. Det snakkes om elevenes dominerende ”læringskanaler” og ulike ”læringsstiler”. I dette markedet av læringsstrategier står vi i fare for å bli mer opptatt av metodene og deres fortreffelige teknikker enn av elevene. Eller motsatt, troen på elevene blir for stor, som om læreren kan tre av og elevene i stedet undervise seg selv.

Elever lærer å lære kontekstuell. Det skjer i de foran omtalte språkspillene: ”organisering og innramming”, ”lek og spill”, ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon”(vise og forklare) og ”veiledning”. Hvilke læringsstrategier de lærer, avhenger av de språklige handleformer som er i bruk, hva som skal læres og elevenes alder og erfaring. Overfor førsteklasinger begrenser det seg derfor i hvor stor grad læringsstrategier kan læres eksplisitt. Implisitt i ”lek og spill”, vil de derimot kunne leke seg til læringsstrategier. Dette utelukker likevel ikke innsnitt av samtaler i samvær med førsteklasinger. Det skaper refleksjon når læreren stiller spørsmål; ”Hva skjer med kråkestupet ditt når du ser på navlen din? Prøv!” eller ”Hvorfor er det så vanskelig å treffe Kari i kanonball? Kan du stå på sidelinja Ole. Se hva Kari gjør. Fortell hva du ser.” Eller henvendt til Kari: ”Hvorfor er det så vanskelig å treffe deg?”

Den språklige handleformen ’veiledning’ sammenfaller i stor grad med praksisen for modellering av elevers læringsstrategier. Kunnskapsløftet sier om læringsstrategiene:

Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner.

---

<sup>118</sup> *Kunnskapsløftet*, s. 33.

<sup>119</sup> Bono 2006. *Seks tenkehatter*.

Veiledningspraksisen, slik jeg har beskrevet den i forrige kapittel, gir elevene hjelp til å utvikle læringsstrategier. I dialog med læreren får elevene modeller for hvordan de gjennom språk og bevegelse kan lære. De oppøver evnen til refleksjon over læringsprosessen og får ord og tankemåter som kan komme til nytte i nye læringssituasjoner.

Det formidles læringsstrategier knyttet til alle språkspill. Implisitt blir regler, ritualer, roller og innramminger strategier elevene får. De erfarer og ser hva som strukturerer handlingsrommene. De skjønner og lærer, på godt og vondt, hva de selv kan gjøre for å trøste eller erter venninnen. God organisering og innramming og omsorg og oppdragelse får sine frukter, ved at elevene internaliserer en sans for, og et krav til, struktur og holdninger i læringsprosessene. Dette ser vi når elever underviser medelever. Enkelte elever framstår med en overbevisende kompetanse i å undervise. De vet hvordan de skal informere, vise omsorg, forklare og rettlede. De er i lærerrollen med selvfølgelighet.

Som et eksempel på eksplisitt stimulans og refleksjon over læring refererer jeg følgende episode fra en time i 7. klasse: Elevene hadde ski på timeplanen og trente på sving- og stoppteknikk før de spilte kanonball og "fektekamp" på sletta. Flere av elevene syntes det var rart å beholde skia på i leiken. Jeg forklarte at de etter en stund kom til å glemme skia, at det faktisk var min hensikt at de skulle glemme dem. De lekte, kasta og fekta med liv og latter. I etterkant bekreftet de opplevelsen av å ha glemt skia. Uka etter hadde vi skøyter. Isen var full av rokkeringer og hoppetau og jeg spurte om de kunne tenke seg hvorfor. Svaret kom fort: "For at vi skal glemme at vi har skøyter på." Eksempelet viser at en setning eller to knytta til ulike aktiviteter og organisering øker refleksjonsevnen og gir mening til hva som skjer i andre sammenhenger. Det kreves ikke lange "forelesninger" om læringsstrategier for at elevene skal få forståelse for læreprosessene. Mitt utgangspunkt er at elevene kan mer om å lære enn de selv vet. De besitter ferdigheter som kan ordsettes og utvikles. Episoden viser også at refleksjoner tett på elevenes erfaringer gir dem evne til å generalisere kunnskapen.

### **Overskridelse og språk**

Av de mange utfordrende situasjoner i gymsalen er det å hoppe høyde eller bukk ofte nevnt som den verste. Dårlig organisering rundt høydestativet eller bukken skaper en "vinn eller forsvinn" situasjon. På godt og vondt blir elevenes læringsforsøk alles felleseie der de står på

rekke og venter på tur. Birger finner et påskudd for å slippe, gjerne at han skada seg da de spilte fotball i frikvarteret. Tones kropp derimot, stråler av: ”Dette skal jeg klare.” Hun håper hun får prøve å hoppe over bukken på høyeste nivå. Om en vil forsvinne eller vise seg, er ikke poenget mitt her. Jeg trekker fram bukken som eksempel på overskridelse. Mange elever løfter nemlig svevene over bukken fram som ”betydningsfulle øyeblikk”<sup>120</sup>. Slik beskrives det av en elev:



En dag for en stund siden hadde vi bukkehopp. Det syntes jeg var veldig moro fordi jeg hadde holdt på med det en del ganger før. Jeg hadde sagt til meg sjøl at jeg skulle klare å hoppe over den høyeste bukken. Når det var min tur tokk jeg meg god fart, så sprang jeg og tokk sats på hoppebrettet, å fløy over som en bokk. Og landa med et smell på tjukkassen. Jeg hadde klart det, yes! Det var en bra gymtime. Slutt.<sup>121</sup>

Denne jentas glede er ekte. Hun summerer opp sin opplevelse av å fly over bukken i sitt: ”Yes!”. Hun nådde sitt mål.

For de som begynner på jazzballett, eller de som prøver å komme over bukken, trengs det undervisere som gjør elevene i stand til å sette seg realistiske mål, det vil si mål som er forenelige med elevenes utviklingsmuligheter<sup>122</sup>. Respekt

<sup>120</sup> Engel og Rønholt m.fl. 2006. Charlotte Svendler Nielsen skriver om ”Betydningsfulde øyeblikke i sanselig praksis”,

<sup>121</sup> Skrevet av en elev i 7 klasse vinteren 2007.

<sup>122</sup> *Den tidløse pedagogikken*, 2006 s. 334. Tomas Kroksmark gjengir Lev Vygotsky som sier:

”Læreren må være i stand til å kartlegge barnets umiddelbare utviklingsmuligheter i form av den nærmeste utviklingssonen. Sonen defineres gjennom at læreren og eleven i praksis samhandler slik at læreren kan legge opp didaktikken på en slik måte at eleven gradvis kan bevege seg over i nærmeste sone, som ofte også innebærer å bevege seg fra det lærerstyrte til det selvstendige arbeidet”.



for og tillit til egen kropp opparbeides ved mulighetene til å velge rett høyde på bukkene eller tilpasset trasé i skibakken. Den løse innrammingen åpner for at eleven opplever et samsvar mellom handlingssituasjon og prosjektet og derved opplever seg som godt situert.

### **Oppsummering**

På jazzballetten var *jeg* eleven som skulle lære en ny fysisk aktivitet i fremmede omgivelser. Som voksen nybegynner og elev på jazzballett kjente jeg på utsattheten og sårbarheten ved å mestre aktiviteten dårlig. Det førte til at jeg helst stod bakerst i rommet. Til tross for instruktørens begrensede bruk av verbalinstruksjoner, oppdaget jeg at jazzballetten langt i fra var språkløs. Den frambrakte et rikt indre liv, hvor 'jeg og 'meg' var i intens dialog. Et tilsvarende indre liv ble aktivisert i min kollega. Disse samtalene fikk utløp på bilturene til og fra trening. Vi skravlet som spente 10-12 åringer hjem fra fotballkamp. Vi gav følelsesladede analyserer, klaget på instruktøren, drøfta undervisningsmetoder og gjenfortalte hva vi lyktes med, hva som gikk galt og hva som kunne gitt mestringsfølelse. For å bøte på våre frustrasjoner spurte vi danselæreren; "Kan vi filme øvelsene? Finnes dansen nedskrevet?" og "Kan vi få ta opp instruksjonen på bånd?". Av ulike grunner lot det seg ikke gjøre. Jeg spurte også; "Kan du anbefale noen fagbøker som introduserer grunnbegrepene i jazzballetten?", men ingen henvisninger ble gitt. På jazzballetten fløy ordene flyktig forbi og på stuegulvet hjemme husket jeg svært lite. Det jeg "sansa", og som gav meg hjelp i øvingen, var instruksjoner av typen: "Nå løfter dere en kjempeballong!", " Ta skøytetak, dra dere fram!", "Gjør et innsidespark!", "Før hendene ned langs baksiden av lårene til hælen" eller "Tenk at magen er et trekkpapir som suger til seg vann". Sammen klarte min kollega og jeg å bringe noen av bevegelsene fra dansestudioet tilbake. Gjennom dialog, opplevde vi å finne og huske det vi lærte, vi gjenoppdaget rekkefølge og startfot. Vi noterte i stikkordsform bevegelsenes rekkefølge, og vi skapte vårt eget vokabular for bevegelsene. Med språket fulgte forestillingsevnen og evnen til å huske bevegelsene, - og dermed muligheten for overskridelse og mestring.

Uansett innramminger av gymsalen, fra en stor til mange små scener, fra hard bukk til bukk i myk plast, så illustrerer mitt eksempel med elevene foran bukken eller på håndballbanen, hva som står på spill i læringssituasjoner. Min påstand er at språket kan hjelpe elevene over bukken. Det betyr ikke at en må ha språk for å komme over en bukk eller for å komme ned en

bratt bakke, men at språket åpner for en mulig og fruktbar distanse til den konkrete situasjonen. Ved denne distanseringen frigjøres eleven fra situasjonenes tvang. Hun kan si: ”Denne gangen skal jeg prøve å skyve fra på bukken.” Hun kan reflektere over, planlegge og justere sine handlinger. Hun er noe mer enn svaret på omgivelsene og kan lære å handle gjennom å tenke seg om. Ved språket får hun distanse til situasjonen, til seg selv og omgivelsene. Hun kan oppmuntre eller kritisere seg selv, og hun kan spørre seg selv og omgivelsene om hjelp til å komme over bukken.

## 8. SPRÅKETS ROLLE I KROPPSØVINGSFAGET

### **Språket er integrert i alt vi er og gjør**

Jeg har vist hvordan språket er integrert i alt som skjer i kroppsøving faget også i praktiske ferdigheter. Kroppsøving fagets språkspill skaper rom for læring og rom med mening. Gjennom handling i disse rommene bys eleven språk, tanker, følelser og bevegelser. De lærer og utvikler et ”ytre” og ”indre” språk for sin kroppsøving.

Språkets evne til å regulere og skape handling er virksom i alle fag, men kroppsøving faget ser ut til å være et fag der denne språkfunksjonen er særlig framtrædende. Jeg vil hevde at gode innramminger, fysiske og språklige, er avgjørende for alle andre sider ved undervisningen. For kroppsøving læreren som er opptatt av språkets rolle ved læring av fysiske ferdigheter, er det viktig å se at språkbruk dreier seg om mye mer enn informasjon, organisering, instruksjoner og tilbakemeldinger. Språket skaper virtuelle rom som kan gjøre elevene godt situerte. I lek og spill konstitueres erfaringsrom. Gjennom ord (kvalifiseringer) blir elever til innebandyspillere og læreren til dommer. Gjennom lek blir læreren til en sovende bjørn på elvebredden, og elevene til indianere som lister seg stille forbi.

Et av de mest interessante ”funnene” i mitt materiale har vært språkets evne til å skape virtuelle rom for konkrete bevegelser. *Språket som bindeleddet mellom eleven og omverdenen, både den konkrete og forestilte (fantasi) verden, åpner for situasjonelle bevegelser.* Vi konstituerer altså faktisitet eller virkelighet ved språklige innramminger, ikke bare ved fysiske. Av det følger at elever også i virtuelle situasjoner får støtte til utførelsen av bevegelser, slik de fysisk skapte innrammingene gir det. Dermed utvides mulighetene for situasjonell læring. I dette ligger det et godt argument for å oppvurdere språkets betydning og muligheter ved læring av fysiske ferdigheter i kroppsøving faget.

Et like viktig poeng i denne oppgaven har vært å påvise at det ikke er en motsetning mellom å lære eksplisitt og implisitt eller sagt på en annen måte mellom å lære situasjonelt og posisjonelt. Det er en ressurs at vi kan lære posisjonelt på basis av våre forestillinger, at vi ved språket kan tenke om det vi har gjort, gjør og i framtiden vil gjøre. Vi har ved våre kroppskjemaer og kroppsbilder en handlekompetanse som overgår andre skapningers. Vi kan lære om bevegelsenes og språkets grammatikk og tenke oss fram til løsninger for så å utføre

viljestyrte overskridende handlinger.

Språk og bevegelser blir altså ved levd liv del av elevenes kroppskjemaer, både i konkrete og virtuelle rom. Denne viten om læring av språk og bevegelser, samt kunnskap om språklige handleformer har gjort min egen undervisning mer gjennomtenkt og i større grad tilpasset den enkelte elevs muligheter. Hvilken ”effekt” mine språkkunnskaper har hatt for elevene har jeg ikke forsket på. I den grad det er mulig å måle ligger det utenfor rammene for denne oppgaven. Jeg kan i denne sammenheng bare henviser til Stelter<sup>123</sup> som viser at ferdigheter lært situasjonelt er mer stabile, (særlig under press) enn de som er lært posisjonelt. Dette forklares ved at involveringen i situasjonen gir elevene handlingsstrategier og kunnskap som prerefleksivt tas i bruk i like- eller tilnærmedesvisse like situasjoner.

### **Språket i kroppsøvningsfaget påvirker elevenes selvopfatning**

Elever skal like kroppsøvningsfaget selv om de ikke er gode idrettsutøvere. Forutsetningen for dette er elevens opplevelse av å være godt situert i faget, noe som langt på vei sikres ved at læreren gir tilpasset undervisning. Å kjenne seg godt situert har sammenheng med elevens selvopfatning. Elevene må besitte en intensjonalitet som uttrykker et ”jeg kan” og ”jeg vil” overskride *min* handlingssituasjon. Jeg har i denne oppgaven vist hvordan språket er en forutsetning for og del av elevenes evne til å oppfatte seg selv, altså deres selvopfatning.

Språket gir roller, talemåter, tenkemåter og ord for følelser, relasjoner og saksforhold. Språket gir sanseopplevelser av hvem *jeg* er. I forlengelsen av mitt arbeid åpnes det for videre forskning knyttet til kroppsøvningsfaget og språkbruk. Hva skjer for eksempel når kroppsøvningsfagets retorikk domineres av den ekspressive, referensielle eller appellative språkfunksjon? Gjør det at elevene blir *for selvopptatte* (jeg), *for opptatte* av andres dom (du) eller *bare kan beskrive* aktivitetene (det)? Problematikken aktualiseres når Kunnskapsløftet sier at elevene i grunn- og videregående skole skal; ”... få øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget.” Et relevant spørsmålet er om slike mål framelsker selvopptatte elever som får lærevansker.

---

<sup>123</sup> Stelter 2000, s.119.

Så langt er min hypotese at elevens positive selvoppfatning styrkes når læreren vet å tilpasse de språklige handleformene til aktivitetene elevene skal delta i. Da henter elevene selvrespekt ut i bevegelsesforsøk knyttet til erkjente og individuelt tilpassede mål. Elevene opplever mestringsglede og oppmuntres av stemmer som sier ”jeg kan”.

### **En kommentar til læreplanen Kunnskapsløftet**

For kroppsøvingslærere som skal undervise etter Kunnskapsløftets liteacy-program, er det avgjørende å kunne reflektere over hvilke retoriske praksiser som er virksomme i faget. Vi har sett hvordan språket virker skapende og regulerende ved at det konstituerer rom og regler, og hvordan språket virker støttende for læringen, gir roller og identitet og blir internalisert som indre stemmer og læringsstrategier i elevene. Faget har sin spesifikke retorikk utviklet og kvasset gjennom fagets historie. I denne oppgaven har jeg vist hvordan synet på kropp og språk får betydning for undervisningen. Kunnskapsløftets vektlegging av språkbruk, også i kroppsøvingsfaget, er altså berettiget. Når det er sagt, er jeg inneforstått med at vi som lærere trenger kunnskap om mye mer enn språket for å bli gode undervisere. Jeg vil også tillate meg å kommentere Kunnskapsløftets bruk av begrepet ”grunnleggjande ferdigheiter”.

Kunnskapsløftet sier at ”Grunnleggjande ferdigheiter i kroppsøvingsfaget”, er å kunne: ”uttrykke seg munnleg”, ”skrive”, ”lese”, ”rekne” og ”kunne bruke digitale verktøy”. Dette er i beste fall å bruke feil ord. Følges dette opp, gjør vi kroppsøvingsfaget om til et teorifundert støttefag. For øvrig er det en innkonsekvens mellom Kunnskapsløftets liste over ”grunnleggjande ferdigheiter ” og hva som ellers i planen regnes for sentralt. Planen sier; ”Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevane ut frå eigne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede.” Begrepet ”grunnleggjande ferdigheiter” i kroppsøving, må for troverdighetens skyld knyttes til elevenes læring av bevegelser. Dernest er det, som jeg har uttrykt i denne oppgaven, slik at: *kroppens bevegelser gir basis for utvikling av språk og tankeevne*. Det betyr at planen gjør feil i å presentere ”grunnleggjande ferdigheiter” i kroppsøvingsfaget som ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, kunne skrive, lese, regne og bruke digitale verktøy. ”Grunnleggjande ferdigheiter” i kroppsøvingsfaget må i stedet ha sitt utgangspunkt i elevenes bevegelser og oppøving av evnen til reflektere over disse. Dette samsvarer med det Kunnskapsløftet ellers sier: ”Elevane skal òg få øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget.”

Lærerplanen forutsetter at lærere har kunnskap om forholdet mellom språk, kropp og bevegelse og om fagets språklige handleformer. Jeg har i oppgaven kategorisert læreres språkbruk som; ”innramming og organisering”, ”omsorg og oppdragelse”, ”instruksjon” og ”veiledning”. I følge mitt resonnement gir lærerens bruk av disse språkhandlingene elevene språklige erfaringer og forbilder for egne språklige praksiser i faget. Slik sett hjelpes elevene et stykke på vei i å nå følgende mål uttrykt i Kunnskapsløftet: 1) Reflektere over verksemda, 2) Vurdere praktiske aktiviteter, 3) Reflektere over sin egen innsats i kroppsøvningsfaget og 4) Gjere greie for opplevingar. Kunnskapsløftet sier *ikke* hvordan elevene skal oppøve disse ferdighetene, metodefriheten for læreren er altså stor. Det er opp til læreren å finne metoder og tilnærminger for å nå planens mål på dette feltet. Hvordan går vi så fram? En kan se for seg spørreskjemaer og intervjuer med elever, evalueringer osv. Selv har jeg i denne oppgaven begynt i en annen ende. Jeg har undersøkt hva som kjennetegner kroppsøvningsfagets, og særlig lærernes språkbruk. I disse funnene ligger det viten om hvordan vi som lærere kan stimulere elevenes språk slik at det tjener som støtte for læring av ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Men her er det langt fram og videre forskning kreves, ikke minst kan det være nyttig å finne ut hvordan elever selv bruker språket i kroppsøvningsfaget.

Det vi vet er at elever ved økende alder i større grad evner å artikulere hva de gjør, opplever og presterer i kroppsøvningsfaget. Det finnes likevel grenser for hvor mye tid og ressurser som bør settes inn for å oppøve elevenes metakognisjon. Faget er og skal være praktisk. Lærere, idretts- og lærerstudenter bør likevel ha kunnskap om kroppsøvningsfagets retorikk. Undervisere bør opplagt kunne mer enn å danse. Som fagpersoner må de kunne tenke og snakke om undervisningens dramaturgi, dvs. ”verksemda” skapt ved lærerens ”innramming og organisering”. De bør via språkets referensielle funksjon beskrive dansen eller ”aktivitetens” grammatikk (det), men også kunne analysere sin språkbruks appellative funksjon, dvs. ”vurdere sin egen innsats i faget” (du). Til slutt bør de ved den ekspressive funksjonen i språket ”gjere greie for opplevingar” i faget (jeg), gjennom å uttrykke erfaringer og følelser knytta til lærergjerningen.

Det finnes ingen snarveier eller oppskrifter på effektiv språkbruk. Språkbruken følger situasjonene skapt av innrammingene og aktivitetene. Løsningen er ikke å la være å snakke, eller følge rådet om å snakke minst mulig. Like galt blir det om hver bevegelse skal kommenteres og hver aktivitet følges opp av spørsmål som: Hva følte du nå? Lærerens

planlegging må derfor også innebære å tenke igjennom *hva* en skal si, *når* og *hvordan*. Som kroppsøvlingslærere må vi vite hvilke ”stemmer” som står til rådighet når vi tiltaler elevene. Vi må ikke som Padda velge en ”stemme” som får elevene til å slutte å danse.

### **Sluttord**

Synet på læring handler for meg om livssyn. Jeg tror ikke på læring som noe strategisk - kausalt eller fullt ut kontrollerbart. Jeg tror ikke på en motsetning mellom kropp og ånd. Å være en god lærer er å innrømme at jeg ved handlinger, i bevegelser og språk gjør noe med elevene, og at jeg gjør mer, mindre eller noe annet enn det jeg kan overskue. Dermed er ansvaret også større enn oversikten. Kan hende ligger også skyldigheten eller velsignelsen på andre steder enn jeg kjenner til. Dette forplikter meg til refleksjon og artikulering av praksisene mine. Jeg må gjøre det bakenforliggende til forgrunn for å kunne veilede skolens fokusperson; eleven, slik at når hun får spørsmålet; ”Når du skal sette ned fot nr 1000, gjør du det samtidig med at du løfter for nr 999, eller løfter du den akkurat litt før eller etter?”, så kan hun både svare og danse.

## 9. LITTERATURLISTE

Arnold, Peter J. 1979. *Meaning in movement, Sport and Physical Education*. Heinemann London.

Augestad, Pål 2003. *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Avhandling dr. polit. Universitetet i Oslo.

Bakhtin, Mikhail M. 2005. *Spørsmål om talegenrane*. (Pensum.no). Oversatt med etterord av Rasmus T. Slaatelid. Ariadne forlag.

Bateson, Gregory. 1973. *Steps to an Ecology of Mind*. Paladin Books.

Beck-Karlsen, Jo. 2003. *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Universitetsforlaget.

Berge m fl.(red.) 1998. *Å skape mening med språk. En innføring i systemiskfunksjonell språkteori*. Cappelen forlag.

Bernstein, Nikolai A. 1967. *The co-ordination and regulation of movements*.

Bongaardt Rob og Beatrix Vereijken 1999. *Psychologi for Physical Educators, Complex Motor Skill i Acquisition*. (Chapter 10).

Bono, Edward De 2006. *Seks tenkehatter*: Flux forlag.

Buber, Martin 1992. *Jeg og du*. Cappelen populære skrifter.

Damasio, Antonio R. 2001. *Descartes' feiltakelse. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Pax Forlag.

Dieserud J. Eldbjørg, J. Elvestad, A.O. Brunnes 1998. *Trening Helse Trivsel Kroppsøving for videregående skole*. Universitetsforlaget.

Duesund, Liv 1995. *KROPP, KUNNSKAP og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.

Engel Lis, Helle Rønholt (red.) 2006. *Bevægelsens poetikk- om den æstetiske dimension i bevægelse*. Institut for Idræt. Museum Tusculamus Forlag.

Eriksen, Trond Berg 1994. *Undringens labyrinter – Forelesninger over filosofiens historie*. Universitetsforlaget.

Gallwey, W.Timothy 1997. *The Inner Game of Tennis- Revised Edition*. Random House of Canada.

Glomnes, Eli 2005. *Alt jeg kan si. Språk, virkelighet og subjektets stemme*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen Akademiske forlag.



Goodwin Charles og Alessandro Duranti red. 1992. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge Univ. Pr.

Grenstad, Nils Magnar 1993. *Å lære er å oppdage*. Didakta norsk forlag.

Haga, Monika & Sigmundsson, Hermundur (red.) 2004. *Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Sebu forlag.

Hertzberg, Frøydis 2001. "Tusenbenets vakre dans, Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeheerskelse." *Rhetorica Scandinavica*, nr. 18/juni 2001.

Hiim, Hilde og Else Hippe 1996. *Læring gjennom opplevelse forståelse og handling En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.

Hiim, Hilde 2003. "Læreren som forsker", artikkel.

Kaldestad, Per Olav og Hanne Knutsen. 1995. *Dramatikkboka Om arbeid med dramatiske tekster i skolen*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen akademiske Forlag.

Krogh, Erling 1995. *Landskaptets fenomenologi*. Doctor scientarium theses 1995:15. Institutt for økonomi og samfunnsfag Norges Landbrukshøgskole.

Krokmark, Tomas 2006. *Den tidløse pedagogikken*. Fagbokforlaget.

Lauvås Per, Hofgaard Lycke Kirsten, Handal Gunnar 1996. *Kollegaveiledning i skolen*. Cappelen akademiske forlag.

*Lærerplanverket for kunnskapsløftet Midlertidig utgave juni 2006*. Utdanningsdirektoratet.

Madsen Ørjan og Per Irgens 2005. *Slik lærer du å svømme*. Bodoni Forlag.

Merleau-Ponty, Maurice 1994. *Kroppens fenomenologi*. Pax forlag.

Moe, Sverre 2000. *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Universitetsforlaget.

Maagerø, Eva 2005. *Språket som mening- innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Nielsen, Hans Chr. 1989. *Leg og læring – om bevegelse og tenkning*. Bogforlaget DUO.

Nilsen, Tove 2005. *Kreta døgn*. Forlaget Oktober.

Polanyi, M. 2000. *Den tause dimensjonen En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag.

Rasmussen, Torben Hangaard 1996. *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.

Rasmussen, Torben Hangaard 2001. *Legetøjets virtuelle verden – essays om leketøy og leg*. Semi-forlaget

- Ravn, Ib. 1999. *Flux- det gode liv i en dynamisk virkelighedsopfattelse*. Borgen Forlag.
- Repstad, Pål 2002. *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Rønholt, Helle og Birger Peitersen 2002. *Idrætsundervisning en grundbog i idrætsdidaktik*. Institut for Idræt/Forlaget Hovedland.
- Schaanning, Espen 1993. *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Spartacus forlag.
- Shotter, John 1993. *Conversational realities. Constructing Life through Language*. SAGE Publications London.
- Skaftun, Atle 2006. *Å kunne lese Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Skard, Haldor 2000. *Pedagogisk metode for læring av bevegelser*. Avhandling for graden dr. polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Solvang, Erlend Fuhr 2003. *Handverk og naturoppleving fenomenologisk undersøkning av naturoppleving i handverksaktivitetar i friluftsliv*. Hovedfagsoppgave.
- Stelter, Reinhard 2000. *Med kroppen i Centrum, Idrettspsykologi i teori og praksis*. Dansk psykologisk forlag.
- Stelter, Reinhard (red.) 2002. *Coaching –læring og utvikling*. Dansk psykologisk forlag.
- Stern, Daniel N. 2000. *Spædbarnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Svare, Helge 2002. *"Livet er en reise" Metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Pax Forlag A/S.
- Svennevig, Jan. M 2001. *Språklig samhandling*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Tordsson, Bjørn. 2002 *Å svare på Naturens åpne tiltale – En undersøkelse av meningstradisjoner i norsk friluftsliv på 1900- tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Dr Scient avhandling.
- Tordsson, Bjørn 2005. "Hva er friluftsliv bra for?" Kapittel 2.
- Tordsson, Bjørn 2002. "Naturens åpne tiltale – kulturell konstruksjon eller fenomenologisk realitet."
- Tønnesson, Johan L.(red.) 2002 *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget.
- Tønnesson, Johann L. 2003. *Tekst som partitur*. Avhandling for graden dr. artium. Det historiske fakultet i Oslo.

Vagle Wenche, Svennevig Jan M., Sandvik Margareth 1993. *Tekst og kontekst*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Cappelen Forlag.

Vagle Wenche, Svennevig, Jan M., Sandvik Margareth 1995. *Tilnærminger til tekst- Modeller for språklig tekstanalyse*. Cappelen Akademisk forlag (LNU).

Vikene, Odd Lennart 2002 *Læring av skihopp. Med bakgrunn i dynamisk systemteori, motorisk forskning og en empirisk studie*. Hovedfagsoppgave idrett. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.

Wittgenstein, Ludwig 1997. *Filosofiske undersøkelser*. Pax Forlag Oslo.

Østerberg, Dag 1999. *Det Moderne. Et essay om Vestens kultur 1740 – 2000*. Gyldendal forlag.